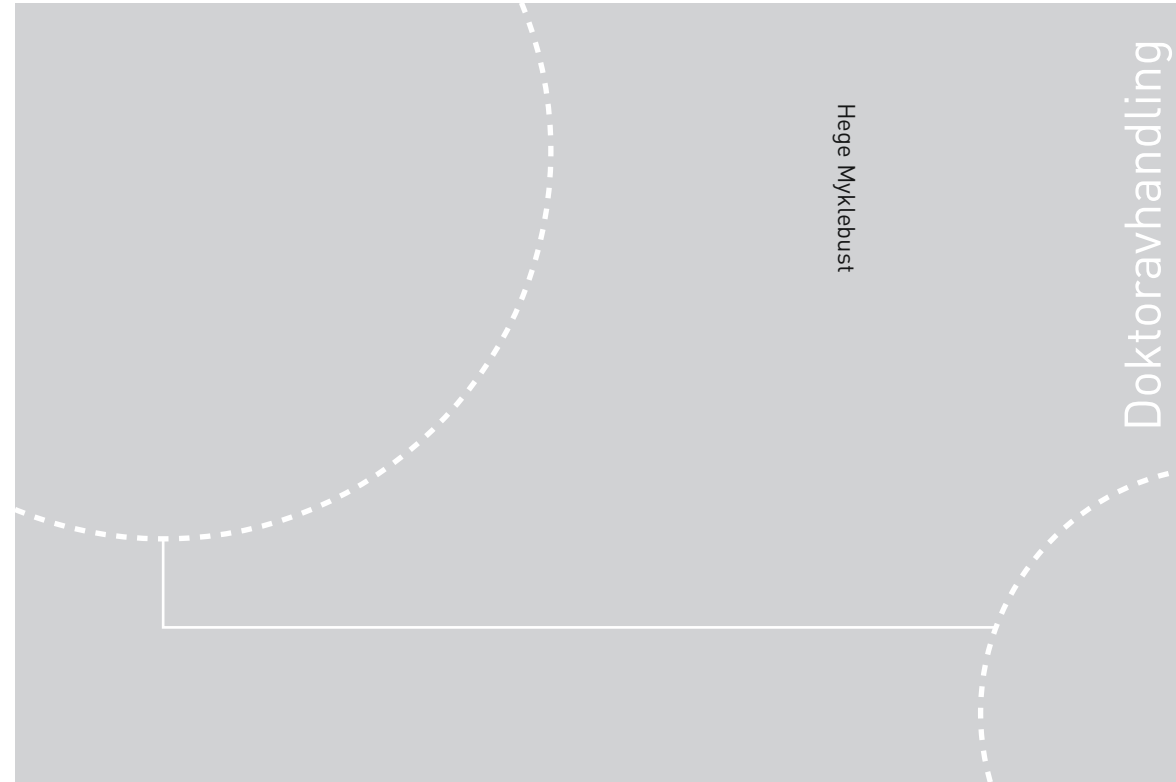


ISBN 978-82-326-3342-5 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-3343-2 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandlingar ved NTNU, 2018:276

Hege Myklebust

Spor av dei andre

Adressivitet i argumenterende elevtekstar

Hege Myklebust

Spor av dei andre

Adressivitet i argumenterende elevtekstar

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, september 2018

Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærarutdanning

NTNU

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærarutdanning

© Hege Myklebust

ISBN 978-82-326-3342-5 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-3343-2 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2018:276

Trykt ved NTNU grafisk senter

Fagmiljø

Eg har vore teken opp på phd-programmet til Program for lærarutdanning ved Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet (NTNU), men størstedelen av opplæringsdelen min har eg teke gjennom Nasjonal forskarskule for lærarutdanning (NAFOL). NAFOL er eit samarbeid mellom lærarutdanningsinstitusjonar frå heile landet, og NTNU har vore vertsinstitusjon.

Eg har hatt eit fireårig stipend frå Høgskolen Stord/Haugesund (HSH, no Høgskulen på Vestlandet, HVL). Stipendet mitt har vore knytt til forskingsprosjektet Learning in the 21st century, finansiert av Noregs forskingsråd. Prosjektleiari var først professor Lars Vavik ved HSH (2013 – 2015), deretter professor Eyvind Elstad ved Universitetet i Oslo (2015 – 2017).

I løpet av perioden har eg vore knytt til to forskingsgrupper ved HVL, ORITE – Oracy in teacher education, leia av Sissel Høisæter, og Forskargruppe i lese- og skrivedidaktikk, leia av Kjersti Marie Rongen Breivega.

Gjennom heile perioden har norskseksjonen på HSH/HVL, campus Stord, vore dagleg tilhaldsstad og fagmiljø.

Føreord

«Men ytringa vert frå første stund bygt opp med tanke på moglege svarande reaksjonar, og det er også i det vesentlege for deira skuld ho vert skapt. *Dei andre*, som ytringa vert laga for, spelar ei svært viktig rolle» (Bakhtin, 1998, s. 39).

Dette sitatet legg grunnlaget for denne avhandlinga på mange ulike måtar. I undersøkingane mine leitar eg etter spor av dei andre i tekstane som elevar på vidaregåande skule har skrive i to ulike skrivesituasjonar. Kan eg sjå spor av at dei vender seg til andre eller fleire enn dei som tekstane vender seg direkte til? Eg har også bede dei reflektera kring dette munnleg i intervjuform. Har elevane tenkt på kva *dei andre* vil lesa ut av tekstane og skrivemåtane deira?

Undervegs i arbeidet har eg også ytra meg på mange måtar til mange ulike mottakarar, som skal ha takk for at dei har teke imot og svara. Først og fremst takk til rettleiarane mine Hildegunn Otnes og Sissel Høisæter for god rettleiing og hjelp undervegs. Takk til kull 4 på NAFOL for gode diskusjonar og erfarings- og frustrasjonsutvekslingar. Takk til Thomas for opplæring i utlandskonferansar, inkludert trafikklys-intervalltrening og hotellstandard. Takk til Ingvil for uvurderlege skriveopphald i Provence, med lesehjelp, strikkehjelp, mat, vin og turar. Takk til fredagspizzanaboane for mental avveksling og humørpåfyll. Ein særleg takk til Sigrid og Michel for avlasting med middag og køyring når blekksprutarmane mine ikkje vaks i takt med oppgåvene, og ikkje minst for lån av skrivebustad i Provence!

Også den største ytringa mi, denne avhandlinga, er skapt med tanke på moglege svarandre reaksjonar. Eg har tenkt på lærarane i skulen, som etter meir enn ti år med skriving som grunnleggjande ferdigheit framleis strevar med å få elevane til å lukkast med argumenterande skriving – eg har ønskt å bidra til at dei kan få fleire verktøy til arbeidet sitt. Eg har tenkt på skriveforskarane som eg har lese og studert, og sjølv lært så mykje av – eg har ønskt å levera eit lite bidrag til forskingsfeltet. Og så har eg sjølv sagt tenkt på kommisjonen som skal vurdera ytringa mi.

No står det berre att å sjå om dei svarande reaksjonane blir i tråd med forventningane mine, eller om dei blir heilt andre. At dei har vore heilt avgjerande for utforminga av ytringa, er i alle fall sikkert.

Samandrag

Temaet for denne avhandlninga er argumenterende skrivning i ulike skrivesituasjonar, og korleis desse kommuniserer med dei forventa lesarane. Tekstane er henta frå elevar som går i første klasse på vidaregåande skule, studiespesialiserande studieretning, og er skrivne i faget samfunnsfag.

Den overordna problemstillinga er: *Korleis kjem det adressive aspektet til uttrykk i ytringane til elevar (i vidaregåande skule) når dei skriv argumenterende tekstar i to ulike skrivesituasjonar?* Eg kastar lys over den overordna problemstillinga ved hjelp av tre artiklar som ser på dette frå tre ulike vinklar.

Eg har valt å bruka ulike teoretiske innfallsvinklar i dei ulike artiklane. Det kunne potensielt ha vore konfliktfylt, dersom dei ulike teoriene ikkje passa saman innanfor same måte å forstå verda på. Dei ulike teoriene eg har brukt, har det til felles at dei alle er bygde på ein grunnmur av klassisk retorikk. Dialogismen utgjer den overordna forståingsramma, med Mikhail M. Bakhtin som den viktigaste premissleverandøren. Han forklarar at alle ytringar – frå eitt-ords-ytringar i ein samtale til fleire band store romanverk – heng saman i komplekse kommunikasjonsskjeder, der dei svarar på ytringar som har vorte ytra tidlegare, og er forma i forventning om seinare svar. Dette formar ytringane våre, og Bakhtin meiner difor at dei må studerast i den kommunikasjonssituasjonen dei er ytra i. Alle ytringar er altså i dialog med kvarandre, og alle ytringar har dessutan (ifølgje Bakhtin) eit ekspressivt, eit referensielt og eit adressivt aspekt. Det ekspressive aspektet handlar om forma på ytringa, det referensielle aspektet handlar om innhaldet, saka, som ytringa dreiar seg om, medan det adressive aspektet handlar om kven ytringa er retta mot, og det er denne adressiviteten eg studerer her, slik han kjem til uttrykk i elevtekstane.

Materialet er 17 elevtekstar skrivne som lekse til læraren i faget samfunnsfag, 27 tekstar skrivne i digitale diskusjonsforum, og 19 elevintervju. Intervjusvara utgjer materialet for artikkel 1, som handlar om korleis elevane reflekterer kring eigne språkval, spesifikt valet av skriftspråkleg uttrykk i denne skrivesituasjonen (på nett) og i andre situasjonar. Materialet for artikkel 2 er elevbidraga i ein diskusjonstråd på nettet, som vart starta av ein elev i klassen under ein fagdag i samfunnsfag, der alle skulle skriva innlegg i slike fora. Materialet for artikkel 3 er dei 17 leksetekstane og 17 nett-tekstar (ein frå kvar elev).

Funna frå artikkel 1 dreier seg om korleis elevane sjølve reflekterer over kva som påverkar valet deira av skriftspråk. Eg har delt svara deira inn i fire kategoriar:

- Mi stemme er nynorsk
- Eg tilpassar meg situasjonen
- Eg skriv slik det fell seg
- Bokmål er lettare

Namna på kategoriane seier noko om dei ulike måtane elevane forhold seg til *dei andre* på, dei forventa lesarane av innlegga deira.

Funna frå artikkel 2 handlar om korleis elevane posisjonerer seg i høve til dei tenkte mottakarane, og korleis dei konstruerer sine diskursive sjølv i tekstane. Eg tek utgangspunkt i og analyserer ein diskusjonstråd om aktiv dødshjelp som vart starta av ein av elevane i klassen. Eg finn at nesten alle elevane posisjonerer seg som seriøse samfunnsdebattantar i denne diskusjonen. Dei som høyrer til fleirtalet, og som støt aktiv dødshjelp, er i mykje mindre grad opne for andre sine stemmer, tolkingar og meiningar enn dei som høyrer til mindretalet, og er imot aktiv dødshjelp. Svært mange nøyer seg med å slå fast kva dei sjølve meiner, og dei presenterer dette synet som det einaste moglege/fornuftige synet. Med andre ord er mange av ytringane klassifiserte som lukkande dementeringar som avfeiar eller undertrykkjar alternative syn. Dette er den vanlegaste måten å uttrykkja seg på i dette forumet, det gjeld både dei utanforståande, røynde debattantane som deltek i diskusjonen, og elevane frå klassen «min». Det verkar som om dette er del av skrivekulturen på forumet, som elevane raskt går inn i. Dei legg dermed frå seg det dei har lært til dømes i samfunnsfag om å underbyggja påstandar med fakta og pålitelege kjelder.

Funna i artikkel 3 dreier seg om sjølve argumentasjonen i dei elevtekstane som er leverte inn til læraren som lekse. Artikkelen er skriven saman med medrettleiar Sissel Høisæter. Me brukar Toulmins argumentasjonsmodell til å analysera argumentasjonen i tekstane frå dei to ulike skrivesituasjonane, eller kommunikative situasjonane, der den eine situasjonen er meir autentisk enn den andre. Me klassifiserer argumentasjonen etter type heimel.

Klassifikasjonssystemet er henta frå ein artikkel av Brockriede og Ehninger, publisert i 1960, som ei tolking og forklaring av korleis Toulmins argumentasjonsmodell kan brukast som eit analyseverktøy. I tillegg brukar me nyretorisk teori til å skildra dei ulike kommunikative situasjonane og tankar frå Bakhtin om adressivitet og Perelman om det partikulære og det universelle publikum til å seia noko om korleis omsynet til publikum er med på å forma teksten. Me finn at elevane generelt tenderer til å heimla argumenta sine i autoritets- og

årsaksklassar når dei skriv for læraren, medan dei i mykje større grad brukar motivasjonsargument når dei skal argumentera overfor eit ope publikum. Me tolkar dette som eit tydeleg teikn på at den forventa lesaren er med på å forma teksten. Når dei skriv til læraren, er dei ikkje eigentleg ute etter å overtyda læraren, men å visa fram at dei er i stand til å forma argument basert på logos, finna fakta og autoritetskjelder som kan stø påstandane deira, slik dei trur læraren ønskjer seg og forventar av dei. Når dei sjølve har ei meining om noko og ønskjer å overtyda faktiske lesarar om at dei har rett, appellerer dei i staden til kjensler og verdiar hos den forventa lesaren.

Desse funna og arbeidet med tidlegare forskning på området dannar grunnlaget for ein del refleksjonar kring korleis ein kan utvikla skriveundervisninga. Dei er delte opp i seks moment: Det første er at elevane med fordel kan gjerast merksame på at det å skriva ikkje er ei isolert handling, men at alle ytringar går inn som del av ein dialog (jmf Bakhtin, 1998), og at det difor kan vera viktig å signalisera ei open haldning for at det skal bli ein reell dialog og ytringa vår ikkje skal oppfattast som eit forsøk på å «knebla» andre stemmer enn vår eiga. Det andre er at dersom det er eit mål at elevane skal læra seg å skriva på ein måte som er nyttig utover skulekonteksten, bør det truleg vera autentiske lesarar av tekstane dei skriv på skulen oftare enn det som er praksis i dag. Det tredje er at dersom det skal lukkast å trekkja skuleskrivekulturen og det som me må gå ut frå er den argumentasjonsmåten me ønskjer skal dominera også i offentleg debatt, kan det vera ein fordel om elevane blir gjort merksame på skilnaden mellom skrivekulturane og argumentasjonsmåtane og får trenna på å skriva denne typen innlegg over tid. Det fjerde momentet dreier seg om at elevane ikkje er særleg medvitne om den komplekse språksituasjonen vår, med to jamstilte skriftspråk som i røynda ikkje er særleg jamstilte, og måten me blir påverka av det på. Kanskje kan læraren drøfta dette eksplisitt med elevane gjennom heile skulegangen. Både bokmålevane og nynorskelevane kan ha godt av å auka medvitet om dei mange momenta som påverkar språkvala våre. Det femte er at elevane må øva på å lesa tekstar frå ymse digitale forum kritisk, og samstundes trenna på sjølv å produsera nett-tekstar med sakleg og underbygd argumentasjon. Det vil truleg gjera elevane betre rusta til å delta i demokratiet i framtida. Det sjette og siste momentet dreier seg om at det trengst systematisk opplæring og mange gjentakingar og gradvise utvidingar av evna til å argumentera på ulike område og i ulike fag. Det er vanskelegare å få det til munnleg enn skriftleg, og det er difor viktige å trenna på det parallelt munnleg og skriftleg, og la munnleg argumentasjon utgjera forarbeidet til den skriftlege.

Abstract

The theme for this thesis is argumentative writing in different writing situations, and how the student texts communicate with the intended readers. The texts are written by students in their first year of upper secondary school, study specializing program¹, and are collected from the subject of social science.

The overarching research question is: *How is the addressive aspect of the utterance expressed in (upper secondary school) students' argumentative writing in two different writing situations?* I investigate the overarching research question through three articles where I look at it from different angles.

I use different theoretical perspectives in the three articles. This could potentially have led to a conflict, if the different theories had been incompatible in their ontology. However, the different theories used have all been built on a foundation of classical rhetoric. Dialogism is the overarching frame of understanding, with Mikhail M. Bakhtin as the main contributor. He explains that all utterances – from one-word-utterances in a conversation to several books in a series of novels – are connected in complex communication chains. They all answer previous utterances, and are composed with the expectation of answers yet to come. This fact forms our utterances, and Bakhtin therefore says that they must be studied in the communication situation in which they are uttered. All utterances are in dialogue with each other, and according to Bakhtin, all utterances have an expressive, a referential and an addressive aspect. The expressive aspect is related to the form of the utterance, the referential aspect to the content, and the addressive aspect considers who the utterance is directed to. It is this addressivity, and the way it is expressed in the students' texts, that is the object (subject?) of my studies here. The data material consists of 17 student texts written as homework in the subject of social science, 27 texts written in online discussion forums, and 19 individual student interviews. The data material for article 1 is the interview answers about how students reflect on their own language choices, specifically the choice of written language² in this (online) writing situation and in other situations. The data material for

¹ In Norway the students in upper secondary school chose between a number of different programs, but with a main divide between programs that qualify for higher education and those that do not. The study specializing program is designed specifically to qualify for higher education.

² Norway has two equal written languages (or two written standards for Norwegian), bokmål (literally «book language») and nynorsk (literally «new Norwegian»). Bokmål is the domination language, written by 80-90 % of Norwegians, but the

article 2 is the students' contributions in an online discussion thread. The discussion was started by a student in my focus class during a day of social science, where they all were required to write in such forums. The data material for article 3 is the 17 homework texts and 17 online texts (one from each student).

The findings from article 1 show how the students reflect on what influences their choice of written language. I have divided their answers into four categories:

- My voice is nynorsk
- I adjust to the situation
- I don't reflect on which language I chose
- Bokmål is easier

The titles of the categories illustrate the different ways the students relate to *the others*, the intended readers of their posts.

The findings from article 2 show how the students position themselves in relation to the intended readers, and how they construct their discursive selves in their texts. By analysing a discussion thread about euthanasia, started by one of the students in the class, I find that almost all the students in the discussion position themselves as serious debaters in society. The majority supporting euthanasia, are much less open to the voices, interpretations and opinions of others than those who are part of the minority being against euthanasia. Many are satisfied with just stating their own opinion, and are presenting their view as the only possible/sensible one. In other words, many of the utterances are classified as closing *disclaimers*, that disregard or suppress alternative views. This is the most common form of expression in the forum, both for external, more experienced debaters as well as the students in «my» class. A suppressive style seems to be part of the writing culture in the forum, and the students quickly adapt to this. Thereby they abandon what they have learned in school, for instance in social science about substantiating claims with facts and reliable sources.

The findings from article 3 show how the students argue in texts written as homework. The article is co-authored by my second advisor, Sissel Høisæter. We use Toulmin's argument model to analyse the argumentation in the texts from two different writing situations, or communicative situations, where the one situation is more authentic than the other. We

students in this study have nynorsk as their main written language at school. Still, about half of them chose to use bokmål when writing online.

classify the arguments by type of warrant. The classification system is retrieved from an article by Brockriede and Ehniger (1960), which is an interpretation and explanation of how Toulmin's argument model can be used as an analysing tool. In addition, we use rhetorical theory to describe the different communicative situations, and thoughts from Bakhtin about addressivity and from Perelman about particular and universal audience to say something about how the regard for the audience contributes to the shaping of the text. We find that the students in general tend to warrant their arguments in authority and cause warrants when writing to the teacher, while they to a much larger extent use motivational arguments when addressing an open audience. We interpret this as a clear sign that the intended reader is shaping the text. When writing their homework text, which will only be read by their teacher, they do not really intend to convince the teacher, but rather show that they are able to form an argument based on logic, find facts and authority sources to substantiate their claims, the way they think their teacher wants and expects from them. When they have an opinion on something and want to convince actual readers that they are right, they appeal instead to feelings and values in the intended reader.

These findings and review of earlier research in the area, give reason to reflect on how the teaching of argumentative writing might be developed further. My reflections are divided into six focus areas. The first is that students could benefit from being made aware that writing is not an isolated action. All utterances are part of a dialog (jmf Bakhtin, 1998), and it might therefore be important to signal an open attitude in order to create an actual dialogue, and for our utterance not be conceived as an intent to «gag» other voices than our own. The second is that for students to learn how to write well in a context outside of school, they should probably more frequently have authentic readers of the texts they create in school. The third is that if we are to successfully integrate the school writing culture into discussions outside of school, so that both public and school debate is dominated by substantiated arguments, it might be beneficial for students to be aware of the differences in writing culture and ways of arguing, so they are able to practice writing this kind of texts over time. The fourth focus area concerns the fact that the students are unaware of the complex language situation in Norway, where we have two equal written languages, that in reality are not very equal at all, and the way this influences us. Maybe the teacher can discuss this explicitly with the students throughout their time in school. Both students with bokmål and nynorsk as their written language can benefit from an increased awareness about the many things that influence our language choices. The fifth is that students need to

practice reading texts in digital forums with a critical mindset, and at the same time practice producing online texts with substantiated argumentation. This will probably make the students more adapt to take part in democracy in the future. The sixth and last focus area concerns the need for systematic training, repetitions and gradual expansion to be able to argue in different areas and subject areas. It is easier to do this orally than in writing, and it is therefore important to practice both oral and written argumentation, and let oral argumentation be preparatory work to written argumentation.

Publikasjonsliste

- Myklebust, H. (2015): «“Nynorsk er jo heilt konge, då, men [...]” Identitetshandlingar i argumenterande tekstar på vidaregåande skule», i *Nye røyster i nynorskforskinga* Oslo: Det norske samlaget
- Myklebust, H. (2017): «Posisjonering og evaluering i argumenterande elevtekstar», *Nordic Journal of Literacy Research*, [S.l.], v. 3, n. 2, apr. 2017. ISSN 2464-1596. doi:<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v%v.589>.
- Myklebust, H. & Høisæter, S. (2018): «Written argumentation – online and off. A study of addressivity in argumentative student texts», er til andre fagfellevurdering hos *Acta Didactica*.

Innhold

FAGMILJØ	3
FØREORD	4
SAMANDRAG	5
ABSTRACT	9
PUBLIKASJONSLISTE	13
INNHALD	15
1. INNLEIING	19
1.1 TEMA FOR OG MÅL MED AVHANDLINGA.....	19
1.2 FORMA PÅ AVHANDLINGA.....	22
1.3 LEARNING IN THE 21 ST CENTURY	23
1.4 LÆRING PÅ SKULEN OG I FRITIDA	25
2. BAKGRUNN OG RASJONALE	27
2.1 OPPLÆRING TIL DEMOKRATISK DELTAKING	27
2.2 KVIFOR ARGUMENTERANDE TEKSTAR?.....	28
2.3 KVIFOR ADRESSIVITET?	30
3. FORSKINGSFELTET	31
3.1 NORSK SKRIVEFORSKING	32
3.2 FORSKING PÅ MOTTAKARAR OG SKRIVESITUASJONAR	35
3.3 Å SKRIVA ARGUMENTERANDE.....	41
3.4 FORSKING PÅ SPRÅKSKIFTE OG TILHØVET MELLOM NYNORSK OG BOKMÅL	55
3.5 NOKRE EMPIRISKE STUDIAR AV ELEVTEKSTAR	59
3.5.1 <i>Evaluering i forteljande tekstar</i>	59
3.5.2 <i>Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet</i>	60
3.5.3 <i>I det mykje skrivne</i>	61

3.5.4	<i>Sjangrar og rammer</i>	62
3.5.5	<i>Språkfag og fagspråk</i>	63
4.	TEORETISKE PERSPEKTIV	65
4.1	DIALOGISME.....	65
4.2	SOSIOLINGVISTIKK; IDENTITETSHANDLINGAR.....	68
4.3	POSISJONERING; Å SKRIVA SJØLVET.....	70
4.4	POSISJONERING OG EVALUERING.....	73
4.5	NYRETORIKK OG ARGUMENTASJONSTEORI.....	74
4.6	MOTTAKARAR OG FØREMÅL – ULIKE FORSTÅINGSMODELLAR	76
4.6.1	<i>Skrivehjulet</i>	76
4.6.2	<i>Skolekrivemodellen</i>	78
4.6.3	<i>Semiosfære-modellen</i>	80
5.	VITSKAPSTEORETISK STÅSTAD OG METODE	83
5.1	HUMANIORA – MENNESKEVITSKAPEN	83
5.2	HERMENEUTISK STUDIE.....	84
5.3	KASUSSTUDIE.....	86
5.4	ETNOGRAFISK TILNÆRMING	90
5.4.1	<i>Etnografi som metode</i>	90
5.4.2	<i>Deltakande observasjon og semistrukturert intervju</i>	92
5.4.3	<i>Datamateriale</i>	94
5.5	ANALYSEMETODAR.....	95
5.5.1	<i>Analyse i artikkel 1</i>	96
5.5.2	<i>Analyse i artikkel 2</i>	96
5.5.3	<i>Analyse i artikkel 3</i>	97
5.6	KVALITET I KVALITATIV FORSKING	98

5.6.1	<i>Reliabilitet</i>	98
5.6.2	<i>Indre validitet</i>	98
5.6.3	<i>Ytre validitet</i>	100
5.7	ETIKK OG PERSONVERN.....	103
6.	DEI ULIKE ARTIKLANE	105
6.1	ARTIKKEL 1: «NYNORSK ER JO HEILT KONGE, DÅ, MEN [...]».....	105
6.2	ARTIKKEL 2: POSISJONERING OG EVALUERING I ARGUMENTERANDE ELEVTEKSTAR.....	108
6.3	ARTIKKEL 3: WRITTEN ARGUMENTATION – ONLINE AND OFF	111
7.	DRØFTING OG IMPLIKASJONAR	113
7.1	DEI ANDRE OG ANDRE FORKLARINGAR	113
7.2	FØREMÅL OG ULIKE SEMIOSFÆRAR.....	115
7.3	ARGUMENTASJONSTYPAR OG SKRIVEKULTURAR	118
7.4	Å OPNA ELLER LUKKA?	120
7.5	Å SKRIVA SJØLVET	121
7.6	IMPLIKASJONAR FOR SKRIVEOPPLÆRINGA	125
7.7	AVSLUTTANDE MERKNADER OG VIDARE FORSKING	130
	Litteratur	133

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Tilråding frå NSD

Vedlegg 4: Diskusjonstråd

Vedlegg 5: To elevtekstar

Artikkel 1: «Nynorsk er jo heilt konge, då, men...»

Artikkel 2: Posisjonering og evaluering i argumenterande elevtekstar

Artikkel 3: Written argumentation – online and off

Figurar og tabellar

Tabell 1: Oversyn over dei vitenskaplege artiklane	s. 21
Tabell 2. Tal på ord i dei ulike elevtekstane	s. 94
Tabell 3: Typar engasjement i ytringane i diskusjonstråden	s. 110
Figur 1: Skrivetrekanten.	s. 33
Figur 2: Skrivehjulet	s. 77
Figur 3: Skoleskrivemodellen	s. 79
Figur 4: Semiosfæremodellen	s. 81
Figur 5: Plassering av svar langs eit kontinuum	s. 107

1. Innleiing

Det langsiktige målet med skriveopplæringa i skulen er at ho skal utdanna elevane til å kunna kommunisera med ulike mottakarar og i ulike situasjonar. Frå og med Kunnskapsløftet, som kom i 2006, er skrivning ei grunnleggjande ferdigheit i alle fag, og alle faga skal trenna opp elevane til å skriva i tråd med tradisjonane og normene for dei ulike faga, og på den måten læra dei å skriva i ulike samanhengar, til ulike mottakarar og med ulike føremål. Elevane skal utdannast til deltaking i samfunns- og arbeidsliv, til dømes står det om føremålet med norskfaget: «Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltaking i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet, 2013a), og om føremålet med samfunnsfag: «Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Dei ferdigheitene dei lærer gjennom skulen skal altså også kunna brukast utanfor skulen.

1.1 Tema for og mål med avhandlinga

Temaet for denne avhandlinga er argumenterande skrivning i ulike skrivesituasjonar, og korleis tekstane kommuniserer med dei forventa lesarane. Tekstane er henta frå elevar som går i første klasse på vidaregåande skule, studiespesialiserande studieretning, og er skrivne i faget samfunnsfag. Tittelen: *Spor av dei andre – adressivitet i argumenterande elevtekstar*, krev gjerne ei nærare forklaring. Bakhtin (1998) meiner at alle tekstar, ytringar, er ledd i ein kompleks vev av ytringar, og må forståast og analyserast i den konteksten dei er ytra i. Ytringane er uløyslege knytte til og forma av ytringar som vart ytra før, og i forventning om svar frå ytringar som skal koma seinare (Bakhtin, 1998, s. 36). Ved erkjenninga av ytringa som ledd i ei kompleks kjede av ytringar både før og etter ytringa sjølv, kjem òg ei erkjenning av rolla til *dei andre*. Det at den som ytrar seg har ein mottakar i tankane når han eller ho formår ytringa si, er med på å avgjera forma på ytringa: «Men ytringa vert frå første stund bygt opp med tanke på moglege svarande reaksjonar, og det er også i det vesentlege for deira skuld ho vert skapt. *Dei andre*, som ytringa vert laga for, spelar ei svært viktig rolle» (Bakhtin, 1998, s. 39). *Spor av dei andre* er såleis ein metafor for identifiserbare

språktrekk som finst i elevytringane som resultat av at eleven har sett føre seg mottakarane av ytringa, og forma ytringa etter det.

Omgrepet *adressivitet* er også henta frå Bakhtin: «Det essensielle (konstitutive) kjennemerket til ytringa er at ho *er retta til nokon*, – ytringas *adressivitet*» (Bakhtin, 1998, s. 39). Det dreier seg altså om korleis me vender oss til andre gjennom måten me formar ytringane våre på, og det adressive aspektet finn me i alle ytringar. Når eg leitar etter *spor av dei andre* i tekstane, må eg altså meisla ut korleis slike spor kan manifestera seg. Eg har operasjonalisert omgrepet adressivitet på ulike måtar i dei tre artiklane, alt etter kva teoretiske linser eg studerer ytringane gjennom. I artikkel 1 er adressivitet operasjonalisert som dei språkvala elevane gjer av omsyn til lesarane, i tråd med den sosiolingvistiske teorien om identitetshandlingar. I dei skriftlege ytringane syner spora seg i valet av målform, og i dei munnlege ytringane (intervjua), ser eg spor av dei andre i dei grunngevingane elevane gjev som svar på spørsmålet om kva som avgjorde om dei skreiv bokmål eller nynorsk i den aktuelle skrivesituasjonen. I ytringane kjem det fram at det nettopp er omsynet til mottakaren, lesaren av teksten, som er den viktigaste faktoren i valet dei tek, sjølv om dette ikkje gjeld alle elevane. I artikkel 2 har eg brukt posisjonerings- og evalueringsteori for å leita etter spor av dei andre i dei skriftlege tekstane i ein diskusjonstråd. I denne artikkelen er adressivitet operasjonalisert som måten eleven posisjonerer seg sjølv som skrivar og lesaren som mottakar, og korleis engasjementet deira opnar eller lukkar for andre stemmer og synspunkt. I artikkel 3 er adressivitet operasjonalisert som ulike måtar å bruka argument på til ulike publikum i ulike skrivesituasjonar. Ved hjelp av Toulmins argumentasjonsteori og typologisering av ulike grunngevingar (heimlar), har eg funne mønster i korleis elevane brukar argument på ulike måtar når dei vender seg til ulike publikum i dei ulike skrivesituasjonane.

Den overordna problemstillinga er: *Korleis kjem det adressive aspektet til uttrykk i ytringane til elevar (i vidaregåande skule) når dei skriv argumenterande tekstar i to ulike skrivesituasjonar?* Eg kastar lys over den overordna problemstillinga ved hjelp av tre vitenskaplege artiklar som ser på dette frå tre ulike vinklar. Under er dei tre artiklane presenterte i ein tabell for å skapa oversyn:

	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
Tittel	Nynorsk er jo heilt konge, då, men...	Posisjonering og evaluering i argumenterande elevtekstar	Written argumentation – online and off
Materiale	Intervju med 17 elevar i første klasse, studiespesialiserande studieretning, gjennomført våren 2014	Ein diskusjonstråd frå nettstaden diskusjon.no, der fire av elevane deltek. Til saman ti innlegg blir analyserte.	34 elevtekstar, to frå kvar av dei 17 elevane, frå to ulike skrivesituasjonar
Forskings-spørsmål	Korleis reflekterer nynorskelevar over valet av nynorsk eller bokmål når dei skal delta i ein diskusjon på nettet? Korleis kan ein sjå desse vala som identitetshandlingar?	Korleis posisjonerer elevane seg som samfunnsdebattantar når dei diskuterer samfunnsfaglege emne i opne, digitale nettforum? Korleis kjem det til syne at elevane «vurderer egne forståingar i lys av andre sine innlegg»?	What characterises the argumentation in the student texts written in two different communicative situations? How may the different audiences have influenced the argumentation in the different situations?
Sentrale omgrep og teoretiske perspektiv	Identitetshandlingar, sosiolingvistikk	Posisjonering, evaluering (appraisal)	Argumentasjonsanalyse, Toulmins argumentasjonsmodell, dialogisme, partikulært/universelt publikum
Adressivitet operasjonalisert som	Språkval gjort på grunn av dei forventa mottakarane i nettekstane	Måten eleven posisjonerer seg sjølv og lesaren på, og korleis engasjementet opnar eller lukkar for andre stemmer i ein diskusjonstråd	Ulike måtar å bruka argument på til ulike mottakarar i to ulike skrivesituasjonar

Tabell 1: Oversyn over dei vitenskaplege artiklane

Målet med denne avhandlinga er tredelt. For det første ønskjer eg å utvikla kunnskap om korleis omsynet til mottakaren er med på å forma tekstane til elevane, anten dette er medvite eller ikkje. I skriveforskinga har det vore sagt mykje om å skriva med eit føremål (sjå kapittel 3.2 og 4.6), men mindre om korleis ulike intenderte mottakarar kan tenkjast å

påverka utforminga av teksten. For det andre ønskjer eg å sjå nærare på korleis elevane skriv når dei gjennom nettdebattar deltek i det offentlege ordskiftet, ut frå ein mistanke om at den skrivinga elevane driv med på skulen ofte blir forlaten når dei skriv for andre mottakarar og går over på andre arenaer, der andre tekstnormer og skrivekulturar rår. For det tredje har avhandlinga eit metodisk mål: ved å velja ulike analytiske innfallsvinklar i dei ulike artiklane, kan eg visa korleis dei ulike analysemetodane kan kasta lys over dei same tekstane og få fram ulike aspekt ved tekstane og skrivesituasjonane. Samla sett har eg eit mål om at den kunnskapen eg kjem fram til i løpet av avhandlinga skal kunna brukast av lærarar som skal driva opplæring i argumenterande skriving og dermed utdanna elevane til deltaking i samfunnet.

1.2 Forma på avhandlinga

Eg har skilt ut og sett nærare på nokre av dei mange vala elevar i vidaregåande skule må ta når dei skal skriva argumenterande tekstar i ulike skrivesituasjonar, og studert korleis ytringane til elevane plasserer seg i kommunikasjonssituasjonen og reflekterer tidlegare ytringar eller peikar framover mot forventa respons/reaksjon. Dette har eg gjort ved å studera eit utval argumenterande tekstar frå to ulike skrivesituasjonar grundig, for å sjå kva tekstane kan fortelja oss om desse avgjerdene, og i tillegg har eg intervjuet elevane for å høyra korleis dei sjølve reflekterer kring nokre av desse vala. Den kunnskapen eg på denne måten kjem fram til, vil kunna utgjera eit grunnlag for vidareutvikling av skriveundervisninga som blir driven i alle fag.

Eg har valt å bruka ulike teoretiske og metodiske innfallsvinklar i dei tre artiklane, fordi dei ulike innfallsvinklane kan supplera kvarandre og bidra med svar på ulike typar spørsmål. Ved å studera eit relativt lite og smalt materiale med ulike briller og frå ulike vinklar på denne måten, vil resultatet bli eit grundig gjennomlyst og gjennomanalysert materiale, som gjev kunnskapar om detaljar som ein kanskje ikkje ville få auge på i større studiar.

Artikkelbaserte avhandlingar byrjar å bli vanlegare i mange fag no, men har vore lite brukte innanfor norskfaget. Ein grunn til det er truleg at monografiforma gjev betre rom for tekstanalysar som gjerne krev litt plass. Eg har kjent på utfordringa ved å skriva tekstanalysar i artikkelform; det har vore krevjande, og dei delane av analysen eg presenterer er valde ut med hard hand. Mykje av analysearbeidet blir presentert i komprimert og kvantifisert form i kapittel 6. Utover dette må eg stola på at dei utvala eg har gjort i artiklane

viser fram analysen på ein god nok måte. På den andre sida kan det vera ein fordel at ein må smalna inn, korta ned og fokusera, det hindrar at ein går i den andre grøfta, at avhandlinga flyt ut i ordrike, deskriptive analysar. I tillegg gjev artikkelformatet god trening i å skriva vitskapelege artiklar. Ein ph.d.-grad blir gjerne omtala som ei forskarutdanning, og publisering i vitskapelege tidsskrift og antologiar er nett det eg som framtidig forskar skal målast på.

Denne artikkelbaserte avhandlinga er sett saman av tre vitskapelege artiklar og denne kappa. Artikkel 1 skil seg noko frå dei to andre. For det eine er datagrunnlaget semistrukturerte, individuelle intervju som eg gjorde med elevane ei veker tid etter at dei hadde skrive nettekstane sine, medan i dei to andre er elevtekstane datagrunnlaget. For det andre er han skriven tidleg i prosjektet – han er trykt i ein antologi som Nettverk for nynorskforskning i UH-nett vest gav ut i 2015. Det at ein arbeider med og publiserer artiklar undervegs, gjer at delar av avhandlinga blir avslutta og «fastfrosne» før heilskapen er ferdig forma. Artikkel 1 handlar om korleis elevane reflekterer over valet mellom bokmål og nynorsk når dei skal skriva på nettet til eit ope publikum. I artikkelen drøftar eg korleis desse språkvala kan reknast som identitetshandlingar i tråd med dei sosiolingvistiske teoriene til Le Page og Tabouret-Keller (Le Page & Tabouret-Keller, 2011).

Artikkel 2 og 3 har eg arbeidd med parallelt og over lengre tid, så dei heng tettare saman. I begge desse er det meir fokus på hovudproblemstillinga om korleis det adressive aspektet formar tekstane. I artikkel 2 studerer eg korleis elevane formar sine diskursive eg i tekstane dei skriv i ein diskusjonstråd på nettet, og korleis dei posisjonerer seg i høve til dei tenkte mottakarane. Ved hjelp av evalueringsteori ser eg også på korleis dei opnar eller lukkar for andre stemmer enn sine egne. I artikkel 3 studerer eg og medforfattar og medrettleiar Sissel Høisæter korleis elevane argumenterer på ulike måtar i to ulike kommunikasjonssituasjonar, der mottakaren utgjer ein viktig del av skilnadene mellom dei to situasjonane.

1.3 Learning in the 21st century

Forskningsprosjektet mitt er ein del av NFR-prosjektet «Learning in the 21st century: Capitalizing on students' digital strengths; compensating for desired capabilities». Prosjektleiara har vore først Lars Vavik, Høgskolen Stord/Haugesund, deretter Eyvind Elstad, Universitetet i Oslo.

Prosjektet har dette overordna føremålet:

The overall goal of the proposed research is to conceptualize and empirically try out ways of ‘bridging’ between the two cultures [education and young people’s digital practices], what well-established and novel goals can they serve, and how can educational cultures be developed in the digital age towards sustainable educational learning. In other words, the project seeks to identify skills, knowledge and preferences which school needs to capitalize on or compensate for³.

I mitt prosjekt søkjer eg å dra nytte av den skrivepraksisen ungdom deltek i på fritida, og å peika på kvar skulen må kompensera for det dei *ikkje* lærer gjennom denne praksisen. Nettdiskusjonar på nettaviser, Facebook, i interessegrupper og i diskusjonsforum er tekstunivers dei fleste ungdommar på denne alderen gjerne omgjev seg med – som lesarar, ikkje nødvendigvis som skrivarar. Skulen kan utnytta det å la ungdomane skriva i eit slikt forum, det kan verka motiverande og engasjerande, og gjera at dei kjenner seg heime. På den andre sida er slike forum kjende for ein dårleg debattkultur, med mange usaklege innlegg, personangrep og mangelfull argumentasjon. Det kan skulen kompensera for ved samstundes å tematisera og analysa kva som er god og haldbar argumentasjon.

Prosjektet er finansiert av PRAKUT-midlar frå Noregs forskingsråd, og er tildelte frå «Thematic priority area 4: Learning in various social contexts and arenas». Titlane på både prosjektet og området fortel om eit auka fokus på det som Brigid Barron (2006) har kalla læringsøkologi: «A learning ecology is defined as the set of contexts found in physical or virtual spaces that provide opportunities for learning» (Barron 2006, s. 195).

I skildringa av område 4 i PRAKUT-utlysinga står det

Skal vi forstå hvordan barn, unge og voksne utvikler seg og tilegner seg kunnskap, er det ikke nok bare å gripe de komplekse læringsprosesser som foregår innenfor hver enkelt arena. Man må i tillegg ha en forståelse for hvordan samspillet mellom disse arenaene fungerer. Det er derfor behov for mer systematisk kunnskap om hvordan pedagoger i praksis kan integrere barn og unges livsverden og samlede livserfaringer i sin pedagogiske virksomhet. Det er nødvendig å studere hvilke virkemidler som bidrar til å øke motivasjon og læringsutbytte (Noregs forskingsråd, 2011).

Å lesa eller delta i nettdiskusjonar høyrer vanlegvis til i fritida til ungdommar. Når dei elevane som er mine informantar deltek i diskusjonar på nettet som ein del av samfunnsfagundervisninga, er det eit døme på at livsverda til ungdomane blir trekt inn i den

³ Henta frå prosjektskilddringa i søknaden til Noregs forskingsråd

pedagogiske verksemda på skulen. Det var fleire i klassen som rapporterte at dei hadde delteke i diskusjonar på nettet tidlegare, medan mange sa at dei stort sett berre las slike diskusjonar utan å delta sjølve. Ifølgje eit nytt kompetansemål i læreplanen for samfunnsfag etter revisjonen av læreplanen i 2013, skal alle elevar drøfta samfunnsfaglege emne i digitale diskusjonsforum, og gjennom datainnsamlinga mi følgde eg det første kullet som skulle gjennomføra dette kompetansemålet.

1.4 Læring på skulen og i fritida

Læringsforskaren Julian Sefton-Green har argumentert for at utdanningsinstitusjonen må vedkjenna seg at mykje av ungdommars læring skjer utanfor skulen: «This recognition requires us to acknowledge a wider ‘ecology’ of education where schools, homes, playtime and the museum all play their part» (Sefton-Green, 2004). I doktoravhandlinga si *I det mykje skrivne* skriv Gudrun Kløve Juuhl med referanse til Sefton-Green at «Dette markerer ei haldning som i aukande grad har prega pedagogisk forskning på digitale og sosiale medium – knytt til både skule og fritid, men med eit fokus på læring» (Juuhl, 2014, s. 11). Juuhl seier at «Forskinga på digitale medium som pedagogiske artefaktar har såleis opna opp for å sjå skule og fritid i samanheng», men at «Desse ‘digitale pedagogane’ er opptekne av læring og praksisar i nye medium, men har til no hatt lite fokus på ungdoms tekstar og skriving i desse omgivnadene» (ibid). Avhandlinga til Juuhl har som mål å vera eit bidrag til eit auka fokus på ungdommars tekstar utanfor skulen. Eg ønskjer også å setja fokuset på ungdommars tekstar og skriving. Eg ønskte først å studera argumenterande tekstar som elevar skriv på fritida og samanlikna dei med skuletekstane deira, nett med tanke på læringsøkologi og læring på ulike arenaer på skulen og i fritida. Det viste seg å vera vanskeleg å få tak i tekstar av dei same elevane frå dei ulike arenaene, og materialet mitt er difor tekstar som alle er initierte i ein «skulsk» kontekst. Eg meiner likevel at mykje av intensjonen er teken vare på, fordi det viser seg at tekstane elevane skriv på nettforumet blir heilt annleis enn dei som dei same elevane skriv når læraren er einaste lesaren (sjå artikkel 2 og 3). Ei nærare skildring av konteksten tekstane er skrivne i, finst i metodekapittelet, kapittel 5.3 og 5.4.2.

2. Bakgrunn og rasjonale

I dette kapittelet vil eg forklara bakgrunnen for val av tema for denne avhandlinga, og grunnge kvifor eg meiner argumenterande skrivning er viktig å fokusera på både i forskning og undervisning. Det handlar om kva som er målet med skriveopplæringa i skulen, og kvifor nettopp argumenterande tekstar og adressivitet er valt ut som fokusområde.

2.1 Opplæring til demokratisk deltaking

Det er som nemnt eit mål at skulen skal utdanna elevane til å bli aktive medborgarar som deltek i demokratiet. Det er ein del av bakgrunnen for DeSeCo-arbeidet til OECD, som igjen førte til at det frå revisjonen av læreplanen i 2006 vart innført grunnleggjande ferdigheiter som skal gjennomsyra alle faga på skulen. Skrivning er som kjent ein av desse grunnleggjande ferdigheitene. Men «Vender vi oss til den tradisjonelle skriveopplæringen, slik den har vært utviklet og forvaltet i norskfaget, har argumenterende skrivning rettet til en diskuterende offentlighet vært nedprioritert», seier Kjell Lars Berge i artikkelen «Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen» (Berge, 2012, s. 81). Både lærarar og forskarar driv kontinuerleg utvikling og forskning for at skriveopplæringa, som all anna undervisning, skal svara på målsetjingane så godt som råd. Berge har sjølv gjort ein innsats for å påverka skriveopplæringa ved at han er ein av forfattarane av ei lærebok om skrivning som grunnleggjande ferdigheit, der mange oppgåver og øvingar er laga for å setja elevane betre i stand til å ytra meiningane sine offentleg og dermed delta i demokratiet (Berge, 2012).

Det står også i opplæringslovas paragraf 1-1 at opplæringa i skulen skal fremja demokratiet. Ifølgje redaktørane av boka *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* er norske skuleelevar «gode på demokrati», men den demokratiske opplæringa føregår ofte tilfeldig, kan vera lite eksplisitt, og utan fagleg forankring. Dei meiner difor det er naudsynt å diskutera korleis skulen og dei ulike faga kan bidra til at elevane blir aktive og engasjerte samfunnsdeltakarar (Madsen & Biseth, 2014, baksidetekst og forord). Artikkelen i boka tek opp fleire problemstillingar som tangerer mine. I artikkelen «Digital tekstkompetanse og demokrati i norskfaget» skriv Kari Anne Rustand om at det digitale tekstlandskapet elevane rører seg i også kan innehalda sårande, trugande og uetiske tekstar. «Skolen bør derfor bidra til at elevene får utvikle kritisk og analytisk kunnskap om skjermttekster og kommunikasjon på nettet» (Rustand, 2014). Ein slik kritisk og analytisk kunnskap ser eg at elevane som er

mine informantar kunne hatt godt av å trekkja på når dei skal diskutera med andre på nettet. Redaktørane har sjølve eit bidrag som har fått tittelen «Demokratisk deltakelse med bruk av sosiale medier», der dei diskuterer eit undervisningsopplegg for lærarstudentar, og understrekar kor viktig det er at lærarsutdentane får kunnskap både *om* demokrati og *gjennom deltaking* som demokratiske borgarar (Madsen & Biseth, 2014, s. 119). Det same gjeld for elevane, i alle fall når dei er komne så langt som til vidaregåande skule, og det er truleg noko av motivasjonen bak det nye kompetansemålet i samfunnsfag som eg diskuterer i artikkel 2, som slår fast at elevane skal drøfta samfunnsfaglege emne i digitale diskusjonsforum.

Folkestyret vårt og den offentlege debatten er bygd opp kring tanken om at alle har rett til å hevda si meining og argumentera for den. Skal du i tillegg ta utdanning og klatra på den akademiske stigen, er evna til å orientera deg i informasjonsflaumen, analysera andre sine argument, finna dine eigne standpunkt og dine eigne argument for desse, heilt avgjerande. Nathalie Muller Mirza og Anne-Nelly Perret-Clermont gav i 2009 ut boka *Argumentation and Education*, der dei argumenterer for at argumentasjon også er sentralt for å læra andre fag:

Argumentation constitutes an important dimension of daily life and of professional activities. It also plays a special role in democracies and is at the heart of philosophical reasoning and scientific inquiry. Argumentation has an increasing importance in education, not only because it is an important competence that has to be learned, but also because argumentation can be used to foster learning in philosophy, history, sciences and mathematics, and in many other domains. (Muller Mirza & Perret-Clermont, 2009, s. 1).

Dette perspektivet gjer det ekstra viktig å leggja stor vekt på opplæring i argumenterande skriving gjennom heile skulegangen.

2.2 Kvifor argumenterande tekstar?

Argumenterande/overtydande skriving er viktig både for akademisk suksess og generelt elles i livet. Historisk sett har argumenterande skriving vore viktig i opplæringa. Ein utdanna og danna person må kunna formulera eit synspunkt på viktige saker og argumentera for det overfor kollegaer, medborgarar, styresmakter og byråkratar (Crowhurst, 1990, s. 349).

I læreplanane for den norske skulen blir det slått fast at elevane skal skriva argumenterande tekstar i fleire fag, både i norsk, samfunnsfag, naturfag og matematikk, og det har vore auka fokus på dette sidan innføringa av den gjeldande læreplanen, LK06. I matematikk er det presisert at det å kunna skriva argumenterande er noko som blir utvikla over tid, og det er nemnt i det øvste utviklingsnivået. I norsk skal ein kunna skriva enkle, argumenterande tekstar alt etter fjerde trinn, men krava aukar etter kvart. Etter tiande trinn skal elevane kunna delta i diskusjonar med grunngeevne meiningar og sakleg argumentasjon, skriva argumenterande tekstar på hovudmål og sidemål med grunngeevne synspunkt og tilpassa mottakar, føremål og medium, og kjenna igjen retoriske appellformer og måtar å argumentera på. Etter tredje året på vidaregåande skal dei kunna lytta til og vurdere argumentasjon i munnlege tekstar i ulike medium og ta stilling til innhald og føremål, drøfta norskfaglege og tverrfaglege emne ved hjelp av fagterminologi og heilskapleg argumentasjon, bruka kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklege verkemiddel til å planleggja, utforma og arbeida med eigne tekstar med klar hensikt, god struktur og sakleg argumentasjon, lytta til og vurdere argumentasjonen i munnlege tekstar i ulike medium og ta stilling til innhald og føremål, drøfta norskfaglege emne ved hjelp av fagterminologi og heilskapleg argumentasjon, skriva argumenterande tekstar på hovudmål og sidemål, og forklara argumentasjonen i sakprosaetekstar ved å bruka kunnskap om retorikk. I naturfag skal ein bruka argumentasjon både munnleg og skriftleg. Munnleg dreier det seg om å visa korleis naturfagleg kunnskap blir bygd opp, der argumentasjon er ein av prosessane som trengst, og skriftleg skal dei kunna argumentera for synspunkt. Dette kjem også att i kompetansemål gjennom heile skuleløpet. I samfunnsfag – som er faget tekstane i denne studien er henta frå – er formuleringa under den munnlege grunnleggjande ferdigheita slik:

Munnlege ferdigheiter i samfunnsfag blir oppøvde i ein prosess som begynner med refererande ytringar, ofte av personleg karakter, og blir utvikla til fagrelevante og fagspesifikke tankerekker med aukande grad av argumentasjon, drøfting og presis bruk av fagomgrep. Forståing for ulike syn, evne til perspektivtaking og evne til å uttrykkje usemje sakleg og med vordnad for andre oppfatningar er òg ein del av munnlege ferdigheiter (Utdanningsdirektoratet, 2013c).

Og skriftleg:

Å kunne skrive i samfunnsfag inneber å kunne uttrykkje, grunnge og argumentere for standpunkt, og formidle og dele kunnskap skriftleg. Det inneber òg å samanlikne og drøfte årsaker, verknader og samanhengar (ibid).

Trass i at både læreplanane og forskinga peikar på argumenterande skrivning er viktig og sentralt, rapporterer både lærarar og elevar at det er ein type skrivning som er vanskeleg å lukkast med (sjå kapittel 3.3). Dette er i seg sjølv ein god grunn til å forska på argumenterande skrivning.

2.3 Kvifor adressivitet?

Dei tekstane (ytringane) elevane skal skriva, blir skapte i ein kontekst, går inn som eit ledd i ei kjede av kommunikasjon og tidlegare ytringar, og vil bli farga og prega av både dei tidlegare ytringane og forventninga om respons gjennom ytringar som kjem etterpå, slik Bakhtin forklarar det i *Spørsmålet om talegenrane* (Bakhtin, 1998, s. 36). Det at alle ytringar er retta mot ein mottakar, er det Bakhtin kallar det adressive aspektet ved ytringa (ibid).

I argumenterande skrivning er omsynet til *dei andre* endå meir sentralt enn i andre typar skrivning, fordi ein vil alltid prøva å argumentera mot, eller retta mot, nokon (Andriessen & Coirier, 1999, preface). Det inneber ei slags skjerping av adressiviteten. For argumenterande tekstar er dermed dette med kontekst og føremål endå meir grunnleggjande enn for andre teksttypar. Når det er tale om argumentasjon, er det ofte minst to partar med ulikt syn, ein har altså i sjølve situasjonen alltid ein eller fleire andre med motstridande syn i tankane eller konkret til stades.

Sjølv om argumenterande oppgåver ofte ber eleven skriva seg inn i ein tenkt situasjon eller tek utgangspunkt i ein autentisk tekst frå til dømes ei avis, som elevane skal skriva svar til, er det noko heilt anna å faktisk delta i diskusjonen, slik dei gjer når dei skriv innlegg i debattar på fritida. Det er truleg noko av bakgrunnen for at det under revisjonen av læreplanen i 2013 kom inn eit eige kompetansemål i samfunnsfag VG1/VG2, som seier at elevane skal delta i digitale diskusjonsforum om emne som er relevante for samfunnsfag. Som kapittel 3 vil visa, er det gjort mykje forskning på argumenterande tekstar, både nasjonalt og internasjonalt. Eg har likevel ikkje greidd å finna forskning som fokuserer særskilt på mottakaren, eller som studerer korleis argumentasjonen og tekstane elles blir forma av omsyn til mottakaren. Eg meiner difor å ha funne eit område der eg kan bidra med ny kunnskap, noko som gjer det spennande å fokusera på dette aspektet ved ytringane. Eg har studert det adressive aspektet i argumenterande elevytringar ved å leita etter spor av den forventa mottakaren i ytringane på ulike måtar gjennom tre vitenskaplege artiklar.

3. Forskningsfeltet

Eg forskar på tekstar skrivne av elevar i ein norsk skulekontekst, tekstane er henta frå faget samfunnsfag, og prosjektet kan seiast å handla om skriving som grunnleggjande ferdigheit i skulen. Arbeidet mitt plasserer seg dermed innanfor feltet norsk skriveforskning.

Skriveforskning er, som namnet seier, forskning på skriving – men det kan igjen ha ulike perspektiv. Til dømes kan skriveforskning fokusera på ulike aspekt ved skriving, og skriving på ulike arenaer eller domene. I litteraturgjennomgangen i doktoravhandlingsa si viser Gudrun Kløve Juuhl at det aller meste av norsk skriveforskning dreier seg om skriving i ein skulekontekst (Juuhl, 2014), og det gjer også mitt bidrag. Ettersom skriveforskninga først og fremst konsentrerer seg om skriving på skulen, er ho ofte knytt til læreplanar og skulesystem i det aktuelle landet. Det er også noko ulike forskingstradisjonar i ulike land, og eg har difor valt å konsentrera meg om norsk skriveforskning i kapittel 3.1.

Når ein skal forska på skriving i skulen, kan ein til dømes studera skriveundervisninga, slik mykje norsk skriveforskning gjer (sjå til dømes om SKRIV-prosjektet, i kapittel 3.1). Ein kan fokusera på skriveprosessen og -situasjonen, eller på det ferdige produktet, tekstane, eller på vurderinga av elevtekstar, slik NORM-prosjektet gjer (sjå kapittel 3.1). Det finst altså mange ulike måtar å driva skriveforskning på, og for å velja ut den forskinga som er mest relevant for prosjektet mitt, tek eg utgangspunkt i den overordna problemstillinga mi:

Korleis kjem det adressive aspektet til uttrykk i ytringane til elevar (i vidaregåande skule) når dei skriv argumenterande tekstar i to ulike skrivesituasjonar?

Eg spør korleis *det adressive* aspektet kjem til uttrykk i elevtekstar. Det adressive aspektet handlar om kven skrivaren vender seg til, kven som er dei tiltenkte mottakarane av teksten. Eg har difor med noko om forskning på mottakarane i kapittel, sjølv om dette ikkje er knytt til argumenterande skriving. Det heng tett saman med ein annan del av problemstillinga, nemleg *to ulike skrivesituasjonar*. Hovudskilnaden mellom dei to situasjonane er at elevane i den eine skrivesituasjonen har eit anna publikum enn læraren – dei er med andre ord i det som blir kalla ein meir autentisk skrivesituasjon – dermed må eg sjå kva tidlegare forskning som er gjord med fokus på mottakarane og/eller som fokuserer på autentiske skrivesituasjonar, det gjer eg i kapittel. Eg spør også etter korleis *det adressive aspektet* kjem til uttrykk *i ytringane til elevar* – det fortel at forskingsobjektet mitt er elevtekstane, spesifikt *argumenterande tekstar*, altså må eg sjå kva som er gjort av forskning på argumenterande

elevtekstar, det gjer eg i kapittel 3.3. Sjølv om eg har valt å snevra kapittel 3.1 inn til å gjelda norsk skriveforskning, finn eg det naturleg å inkludera også internasjonal forskning på både mottakarar og skrivesituasjonar, og ikkje minst argumenterande skriving – berre slik kan eg teikna eit godt nok bilete av det forskingslandskapet eg rører meg i. I artikkel 1 fokuserer eg på valet mellom å ytra seg på bokmål og/eller nynorsk – ei særnorsk problemstilling. Eg har difor teke med noko tidlegare forskning også på dette feltet, i kapittel 3.4

Eg har elles prøvd å finna forskning som brukar dei same teoriane som eg gjer, eller som har andre viktige tangeringspunkt med mitt eige prosjekt. Eg har difor valt å sjå nærare på nokre empiriske enkeltstudiar som er særleg relevante for mitt prosjekt. Dei presenterer eg i kapittel 3.5. Her er det også teke med nokre studiar frå andre skandinaviske land. Skandinaviske skriveforskarar har mykje til felles og har både henta inspirasjon frå kvarandre og samarbeidd på tvers av landegrensene.

3.1 Norsk skriveforskning

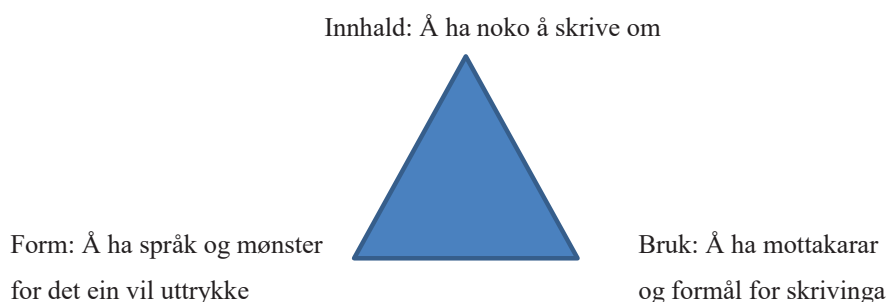
Ein av nestorane i norsk skriveforskning, Jon Smidt, tek til orde for det han kallar eit økologisk syn på skriveutvikling (Smidt, 2009). I det legg han at skriveutvikling heng saman med å læra å forhandla fram og utvikla stemmer og roller som fungerer innanfor skuleskrivinga. Med referanse til Bakhtin og dialogismen (sjå kapittel 4.1) hevdar han at me må diskutera forholdet mellom dei individuelle skrivarane, tekstane deira, diskursane i klasseromma med lærarar og elevar, kulturspesifikke tekstnormer og forventningar til skriving i skulen, verdier og tru i samfunnet rundt elevane, og skrivarane sine egne oppfatningar av kven dei er og kven dei ønskjer å framstå som i skrivinga si (ibid, s. 117). Dette synet er ei temmeleg presis forklaring på det synet på skriving og den ståstaden eg sjølv har, og det er ei presisering av skriveutviklinga innanfor det Brigid Barron kalla eit økologisk læringssyn (sjå kapittel 1.3).

I boka *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (Ongstad, 2012) har Jon Smidt ein oversiktsartikkel om skuleretta skriveforskning frå 1980 til i dag. Der skildrar han korleis skuleskrivinga heilt sidan 1970-talet har vore kritisert og problematisert. Kritikken gjekk først og fremst på at skrivinga som vart praktisert i skulen var røyndomsfjern og lite eigna til å førebu elevane på den skrivinga dei treng i livet etter skulen. Både opplæringa og vurderinga fekk kritikk for å vera mekanisk og formalistisk, handla for mykje om form og sjanger, og leggja for lite vekt på den kommunikative funksjonen ved skrivinga. Ein av

kritikarane var Kjell Lars Berge, som med boka *Skolestilen som genre* (1988) og doktoravhandlinga *Norsksensorenes tekstnormer og doxa* (1996) verkeleg fekk fram kor lite funksjonell og framtidsretta skriveopplæringa i skulen eigentleg var. Berge har seinare vorte ein av pådrivarane for eit funksjonelt syn på skrivning og ei skriveopplæring som i større grad førebur elevane til den skrivinga elevane har bruk for seinare i livet.

Denne kritikken førte til det som vart ei stor endring i praktiseringa av skriveopplæringa frå midt på 1980-talet, nemleg prosessorientert skrivning, som fekk stort gjennomslag. Denne la igjen grunnlaget for vidare forskning på 1990-talet, som Smidt deler opp i tre fasar; den første retta inn mot elevars prosjekt og skriveprosessar. Fase 2 hadde fokus på kulturkontekst og situasjonskontekst, tekstnormer og sjangrar. Fase 3, som kom på 2000-talet hadde fokus på vurdering, skrivning i alle fag, og eit utvida literacy-omgrep (Smidt, 2012). Her vil eg presentera nokre av dei store skriveforskningsprosjekta som har vore gjennomførde i Noreg i det Smidt kallar fase 2 og 3.

På Høgskolen i Sør-Trøndelag vart det gjennomført eit større, praksisrelatert forskningsprosjekt om skriveopplæring i skulen, SKRIV-prosjektet (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring). Studiane i prosjektet peikar særskilt og gjennomgåande på ei utfordring for skriveopplæringa i skulen, nemleg kvifor me skriv og kva skrivinga skal brukast til. Funna frå prosjektet går ut på at det er særskilt viktig at både lærarane og elevane er medvitne om kva føremålet med kvar skriving er, og at skrivearbeida blir følgde opp og brukte til noko (Solheim, 2011 s. 46). Prosjektet innfører eit triadisk syn på skrivning, illustrert med «skrivetrekanten» med hjørna 'form', 'innhald' og 'bruk':



Figur 1: Skrivetrekanten. Henta frå Solheim, 2011, s. 46.

Denne modellen er det særleg Sigmund Ongstad som har utvikla i Noreg, basert på teoriar av Halliday, Bakhtin, Bühler og Habermas (Ongstad, 2007). Før dette har skriving i mange år vore sett på meir som ein dyade mellom form og innhald, og det har vore desse to aspekta som har vore i fokus for undervisning og vurdering.

Smidt (2012, s. 96) seier også at «Etter årtusenskiftet har fokus flyttet seg enda mer over mot det kontekstuelle: skrivekulturer, diskurser og tekstnormer i ulike fag». Der opplæringa tidlegare var prega av sjangerformalisme og trening på å oppfylla sjangerkrav, vart ein no i større grad oppteken av å sjå at ulike fag hadde ulike tekstnormer, og det kunne utvikla seg skrivekulturar som var ulike frå skule til skule, klasse til klasse, eller i ulike miljø. Spor av desse tankane ser me i dei «Ti teser for god skriveopplæring» (Smidt 2011, s. 13) som SKRIV-prosjektet munna ut i. Av di eg studerer korleis mottakarane er med på å forma elevtekstane, er det fleire av desse tesane som er særleg relevante for mitt prosjekt: «Diskuter formålet med skrivearbeidet» (ibid). Føremålet med skrivinga – det vil seia, «kvifor skal eg skriva dette?», heng tydeleg saman med kven ein skriv for. I livet utanfor skulen skriv ein alltid for å oppnå eitt eller anna, og ein skriv til nokon for å oppnå dette målet. Det å diskutera føremålet med skrivinga i skulen kan vera med på både å motivera elevane til å skriva, og hjelpa dei til å skriva i ei føremålstenleg form. «Diskuter vurderingskriterier for både innhold, form og bruk ut fra formålet med skrivingen» (ibid). Ettersom den viktigaste grunnen til at ein skriv på skulen nesten alltid er å danna grunnlag for trening og vurdering, er det viktig at læraren er eksplisitt på kva elevane skal bli vurderte på og at dette nettopp heng saman med føremålet for skrivinga. «Ta opp møtet mellom andres tekster og egen tekst» (ibid). Dialogismen (sjå kapittel 4.1) føreset at ingen tekstar blir skrivne eller kan lesast eller studerast i eit vakuum – alle tekstar er i dialog med andre tekstar, dei som er skrivne før og dei som kjem etter, og dette er det viktig at også elevane er medvitne om.

Det nyaste, store norske skriveforskningsprosjektet, NORM-prosjektet (2012 – 2016), er også ei vidareføring av det same funksjonelle synet på skriving. Tjue skular frå heile landet har delteke i prosjektet, og det er samla inn kring 5 000 elevtekstar. Forskarane har, saman med lærarane, utvikla såkalla forventningsnormer, som seier noko om kva det er rimeleg å venta av elevane si skriving etter fire og sju års opplæring på ulike område. Desse er vidare brukte i opplæring og vurdering gjennom ein stor intervensjonsstudie over to år, der forskarane har studert korleis den nye vurderingspraksisen har påverka skriveutviklinga til elevane og vurderingspraksisen til lærarane. Publiseringa frå dette store prosjektet er enno ikkje

avslutta, men så langt har det kome fleire artiklar, bøker, antologiar og rapportar. Om bakgrunnen for prosjektet skriv prosjektleiarane at tidlegare skriveforskning har vist at «skriveopplæringa ikkje forbereder elevane til å delta i ulike tekstkulturer – eller til å møte samfunnets krav. Da blir skriving heller ikkje en vei til deltaking i en demokratisk offentlighet» (Solheim & Matre, 2014, s. 77). Eitt av måla med NORM-prosjektet er difor å gå inn i skriveopplæringa og sjå skrivinga til elevane og undervisninga til lærarane i samanheng. Mellom anna vil dei «utvikle en bred og nyansert forståelse av hva skriving er og hva skriveopplæringa skal forberede elevane til» (ibid). Spørsmålet om i kva grad skriveopplæringa i skulen førebur elevane på skriving utanfor skulen, var noko av det som vekte interessa mi og gjorde at eg ønskte å studera argumenterande tekstar. Eg har ikkje studert undervisninga som skal føra til betre skriving, men har avgrensa meg til å undersøkje tekstane elevane skriv i ulike skrivesituasjonar. Særleg relevant for meg er dei studiane frå Normprosjektet som handlar om skrivarroller og mottakarinstansar (Otnes, 2013; Otnes, 2014; Otnes, 2015).

3.2 Forsking på mottakarar og skrivesituasjonar

Dei siste par tiåra har nordisk skriveforskning fokusert på føremålet med skriving i skulen. Tidlegare dominerte eit dyadisk syn på skriving, der aksene form-innhald var det sentrale. Skrivetrekanten som vart presentert i førre kapittel, er no velkjend for dei fleste skriveopplærarar. Han representerer ein triade, der funksjon, eller føremål, er like viktig som dei to andre hjørna. Føremål i denne samanhengen er ikkje til dømes å oppfylle eit læringsmål, men det er snakk om kva skrivinga skal brukast til, at teksten skal ha ein funksjon, eit føremål, slik tekstar utanfor skulen nesten alltid har. Meir om dette i kapittel 4.6. Då det vart sett ned ei ekspertgruppe som skulle utvikla nasjonale skriveprøver i Noreg i 2003–2005, valde dei å ta utgangspunkt i ein strategi der nettopp hensikta med skriving var sentral (Thygesen et al., 2007). Alle dei større skriveprosjekta dei siste åra understrekar kor viktig dette er, til dømes SKRIV-prosjektet og NORM-prosjektet. Dei har eit *funksjonelt* syn på skriving, tekstar og ytringar. Dette perspektivet er det særleg Sigmund Ongstad (1997, 2004), Jon Smidt (2010, 2012) Lars Sigfred Evensen (Evensen, 2010) og Kjell Lars Berge (Berge, 1988; Berge, 1996; Berge et al., 1998) som har utvikla her i landet. Dei byggjer igjen på Bühler (Bühler, 2011), Bakhtin (Bakhtin, 1998) og Halliday (Halliday, 1998; Halliday, 2004). Alle ytringar har altså tre aspekt: Kva handlar dei om (innhald), korleis uttrykkjer skrivaren seg (form), og kva skal dei brukast til (funksjon, bruk) (Smidt, 2010b, s. 23). Dette

funksjonelle synet på skriving finn me att i innføringa av skriving som grunnleggjande ferdigheit i alle fag. For å definera kva den grunnleggjande ferdigheita skriving er i kvart fag, spør ein seg kva ein brukar skriving til i det aktuelle faget. Me finn det også att i arbeidet med å laga oppgåver og skrivesituasjonar som gjer at elevane skal oppleva skrivinga som meningsfull.

Når ein skriv, er det gjerne fordi ein ønskjer å oppnå eitt eller anna ved å skriva. Når ein skriv handleliste, er det for å hugsa kva ein skal kjøpa i butikken. Skriv ein eit lesarinnlegg, er det for å hevda si meining og påverka andre til å meina det same, skriv ein dagbok, er det gjerne for å setja ord på sine inste tankar og kjensler for sin eigen del – men skrivinga spring ut frå eit behov hos skrivaren for å oppnå eit mål. Det er dette som kjenneteiknar ein autentisk skrivesituasjon (Otnes, 2013, s. 203). I boka *Å lære å skrive* skriv Iversen og Otnes: «Autentiske oppgaver innebærer at elevene skriver innenfor en autentisk kontekst med reelle mottakere» (Iversen & Otnes, 2016, s. 44). Nokre meiner at ein autentisk skrivesituasjon berre kan finna stad utanfor skulen, men Iversen og Otnes meiner at dei fellesskapa som finst innanfor skulekulturen også kan innebera autentiske skrivesituasjonar og reelle mottakarar – det kan dreia seg om å skriva til rektor, til venskapsklassar, elevar kan skriva til kvarandre, eller liknande. I denne avhandlinga brukar eg omgrepet slik Iversen og Otnes gjer – spørsmålet er dermed om teksten har ein faktisk lesar utover læraren eller ikkje⁴. Det er brei semje blant skriveforskarar om at bruk av autentiske skrivesituasjonar, og dermed reelle mottakarar er viktig (Duke, Purcell-Gates, Hall, & Tower, 2006; Purcell-Gates, Degener, Jacobson, & Soler, 2002; Weider, 2012). I boka *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser* skriv Karianne Skovholt til dømes at det i dag er «bred enighet blant skriveforskere om at lærere i alle fag bør lage virkelighetsnære, eller autentiske, skrivesituasjoner og oppgaver, det vil si situasjoner og oppgaver som har et tydelig skriveformål og en autentisk, eller tilnærmet autentisk, leser» (Skovholt, 2014, s. 29), og at tekstane som elevane skriv, blir følgde opp og brukte til noko.

Spørsmålet om autentisk eller konstruert skrivesituasjon diskuterer Hildegunn Otnes mellom anna i artikkelen «Fiktive skrivroller og ukjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver» (2013). Ein autentisk skrivesituasjon inneber at det finst faktiske lesarar av

⁴ Læraren kan også fungera som autentisk lesar, dersom ein skriv til læraren som ein person, og ikkje berre som vurderar.

teksten utover læraren. Fiktive skrivesituasjonar inneber at læraren designar ein tenkt situasjon som eleven skal gå inn i, dette inneber ofte at det også dreier seg om tenkte mottakarar, der læraren er den einaste faktiske mottakaren (Otnes, 2013, s. 204). Begge desse situasjonane, og fleire variantar av begge, har sin plass i skulen, men som Otnes konkluderer: «Ønsker man i skolen å trene elevene for virkeligheten – slik det skrives i privat- og/eller yrkesliv – er det naturleg å tro at autentiske, eller tilnærmet autentiske, skrivesituasjoner og relevante fagsjangrer er mest hensiktsmessig» (Otnes, 2013, s. 212). Når ein skal trene på andre ferdigheiter og skrivemåtar, kan dei fiktive skrivesituasjonane vera å føretrekkja. Mottakarmedvit blir gjerne trekt fram som ein viktig faktor for å kunna lukkast med skriving (Iversen & Otnes, 2016; Otnes, 2013). Det å skriva for ein ukjend mottakar krev modning og trening i ulike skrivesituasjonar og for ulike mottakarar. Det viktigaste er alltid at læraren har klart føre seg kvifor og korleis oppgåvene blir formulerte, slik at elevane får denne treninga. Eg tek mål av meg til å sjå korleis omsynet til mottakarane er med på å forma tekstane til elevane, så dette perspektivet er dermed særleg sentralt i arbeidet mitt.

Ein av dei som forskar på skriving i autentiske skrivesituasjonar, er Lori Weider, som i sitt ph.d.-prosjekt *Online publishing and authentic audience to improve student writing* (2012) studerer tekstar og skrivesituasjonar når to tiande- og ellevteklassar prøver ut skriving på nettet som ein del av skriveopplæringa på skulen. Basert på klasseromsobservasjonar, intervju med elevar og lærarar, og spørjegranskingar, finn ho at eit autentisk publikum har ein positiv innverknad på skrivinga til elevane:

Research data from this study indicated that the use of technology and authentic audience (a purposeful writing environment) do hold the potential to increase student engagement and improve attention to revision by students thereby improving the quality of student writing at school (Weider, 2012, s. 116).

Elevane likte å skriva på denne måten, og dei la seg meir i selen for å revidera og forbetra tekstane sine når dei fekk tilbakemeldingar frå andre ungdomar, enn når dei fekk tilbakemeldingar berre frå læraren. Dette kallar Weider for eit «positivt gruppepress» (positive peer pressure) (s. 121).

Ein annan forskar som er oppteken av publikum i skriveopplæringa, er Jen Ross (University of Edinburgh). I ein artikkel i *Studies in Higher Education* (2014) har ho intervjuar elevar og lærarar i høgare utdanning i Storbritannia om korleis det tiltenkte publikumet er med på å forma tekstane når studentane skal skriva reflekterande tekstar i høgare utdanning. Ho finn at

«students writing reflectively for assessment purposes, and in an online environment, are extremely audience-aware» (Ross, 2014, s. 219). Dette knyter ho til adressivitetssomgrepet til Bakhtin. Kvar gong me skapar meining med språket, anten me er i direkte dialog med nokon andre, eller når me tenkjer for oss sjølve, adresserer me alltid nokon eller noko, fordi språk er uløyselig knytt til kontekst. Den sosiale konstruksjonen som konteksten er, er med på å konstruera den som ytrar seg og sjølve ytringa (ibid, s. 120). Ross seier at det er vanleg å sjå bort frå det faktumet at det tiltenkte publikumet alltid vil vera med på å forma teksten, og ofte har det vore gjort forsøk på å omgå det ved å innføra krav om til dømes objektivitet i nokre teksttypar, eller autentisk personleg uttrykk i den typen reflekterande skriving som ho forskar på. Desse krava meiner Ross me må leggja bort, og heller inkludera kunnskapen om korleis publikum påverkar teksten i skrivekulturen, slik at det inngår som ein del av forventninga når studentar skal skriva reflekterande tekstar som skal evaluerast av ein lærar (ibid).

Ein tidlegare britisk studie som fokuserer på adressivitet og skrivesituasjon er Theresa M. Lillis, som gav ut boka *Student Writing* første gong i 2001. Lillis studerer særleg skrivinga til såkalla «non-traditional students» i høgare utdanning i Storbritannia, det vil seia studentar frå sosiale grupper som historisk i stor grad har vore ekskluderte frå høgare utdanning (T. M. Lillis, 2001, s. 1). Ho har intervjuet ti slike studentar gjennom deira møte med skriving i høgare utdanning, og har hatt intervju/samtalar om tekstar med dei i fleire omgangar: Først i startfasen/utkastfasen, etter at dei har fått ei skriveoppgåve på universitetet, deretter når dei har skriva ei ferdig oppgåve, og til slutt etter at ein universitetslærar eller forskaren sjølv har skriva kommentarar på oppgåvesvaret til studenten. Lillis presenterer ikkje forskingsresultata sine i eit tradisjonelt resultat-kapittel, men brukar mange utdrag frå tekstar og samtalar om tekstar undervegs i boka for å illustrera poenga sine, som blir oppsummerte i eit kapittel med tittelen «Re-thinking student writing». Her kritiserer ho det som er den rådande måten å undervisa i og evaluera skriving i høgare utdanning, og kjem med framlegg til alternative måtar å gjera det på. Eitt av poenga er at sosial og personleg identitet heng fundamentalt saman med måten me skapar meining med språk på. Når me skapar meining med språk, vel me kven me er og kven me vil vera, både medvite og umedvite, og dette må me ta omsyn til når me skal undervisa i og vurdera skriving også i høgare utdanning, meiner Lillis (T. M. Lillis, 2001, s. 169). Eit anna poeng er at det er viktig å synleggjera språket – dei representative ressursane – som studentane og lærarane brukar. Det dreier seg om å få til eit

funksjonelt metaspråk som både lærarar og studentar har felles, og som er nyttig for begge gruppene (T. M. Lillis, 2001, s. 171).

Ying-Chih Chen meiner at argumenterende skrivning for eit anna publikum enn læraren i naturfagsundervisninga kan føra til at elevar får ei djupare forståing for faget og fagomgrepa. Dette presenterer ho i ein artikkel i *Teaching Science*. Her blir det introdusert ein skriva-for-å-læra-modell der naturfagselevar skriv til yngre elevar og skal forklara ulike konsept i naturfag. Det er særleg dei språklege krava til ulike teksttypar som fører til djupnelæring her, argumenterer Chen. Elevane må først lesa det vitskaplege språket i eigne lærebøker. Så må dei omsetja dette til eit kvardagsspråk som dei sjølve kan bruka for å sjekka at dei har forstått konseptane. Deretter må dei omsetja dette til eit språk som ein yngre elev kan forstå, før dei igjen må tilbake til vitskapsspråket når dei skal skriva om det i andre klasseromsoppgåver. Når dei på denne måten må vurdere eit partikulært publikum med mindre kunnskap enn dei har sjølve og forklara naturfaglege konsept for dei, blir dei tvinga til å klargjera og greia ut om fagomgrep, og får sjølve betre samanheng mellom viktige omgrep innanfor faget. Det at tekstane dei skriv til dei yngre elevane er argumenterende tekstar med ein påstand, data og resonnement, fører også til betre forståing for samanhengen mellom omgrep, skriv Chen (Chen, 2013).

Å få til meningsfulle skrivesituasjonar, eller læringssituasjonar generelt, er òg eit viktig tema for blant andre John T. Guthrie, professor i Literacy ved Department of Human Development ved University of Maryland. Han arbeider særleg med motivasjon og lesestrategiar, og er redaktør for boka *Engaging Adolescents in Reading* (2008). Der skriv han mellom anna at «meaning is motivating» (s. 6). Han koplear mening til motivasjon og *agency*: Læraren må få elevane til å lesa fordi dei ønskjer å forstå hovudtankane i teksten, ikkje berre fordi dei vil oppnå ros, ein god karakter, unngå straff, eller andre ytre konsekvensar. «Enabling students to control significant elements of their reading and writing work is motivating. [...] the teacher's role is to provide their students with academically significant and realistic choices» (s. 7). Det er altså sentralt at elevane får høve til å velja kva og korleis dei vil lesa/skriva sjølve, slik at dei føler at dei har ein viss kontroll over sine eigne aktivitetar. Andre viktige motivasjonsmoment Guthrie trekkjer fram, er lesing/læring i sosiale nettverk, kjensla av å lukkast, kjensla av relevans (at stoffet er gjenkjenneleg frå livsverda og erfaringane til elevane), og ikkje minst at strukturane og reglane i klasserommet

er internalisert i elevane, slik at dei ønskjer å bidra positivt til bygginga av læringsmiljøet, ikkje berre unngå uønskt åtferd for å unngå straff.

Som eg var inne på i kapittel 1.3, studerer den amerikanske utviklingspsykologen Brigid Barron (School of Education, University of Stanford) læring i eit *læringsøkologisk* perspektiv, og i artikkelen «Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective» (Barron, 2006) ser ho særleg på interessedriven og sjølvhjelpet læring i ulike samanhengar. Eit slikt læringsøkologisk perspektiv kan vera fruktbart når ein skal studera kva som motiverer og inspirerer elevar i skulearbeidet. Læring skjer både i ein skulekontekst og i ulike meir eller mindre formelle samanhengar utanfor skulen. Barron studerer tre fokuselevar som er/blir interesserte i datateknologi, og ser på korleis interessa deira oppstår, korleis dei tek i bruk ulike læringsstrategiar for å læra meir, og korleis dei lærer både på skulen og utanfor skulen. Ho peikar også på behovet for meir forskning som kan visa korleis skulen i større grad kan tenna ei interesse i elevane for ulike fag og fagområde, slik at vidare læring i større grad blir sjølvhjelpet og driven framover av interesse, ikkje berre av meir ytre press og påverknad. Igjen handlar dette gjerne om å sjå samhengane mellom skuleskriving og fritidsskriving og å prøva å trekkja nytte av det eine i det andre, slik prosjektet L21 legg opp til og som også er skildra i utlysinga frå Forskringsrådet (sjå kapittel 1.3).

Gudrun Kløve Juuhl har også gått gjennom norsk skriveforskning som ein del av doktoravhandlinga si, og ho etterlyser ei større interesse for skriving utanfor skulen i samband med fokuset på føremål:

«Denne interessa for føremål og bruk kunne innebore ei opning mot skrivepraksisar utanfor skulen, men ser i liten grad ut til å gjera det, i alle fall ikkje i den felles oppsummeringsboka *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (Smidt, 2010b). [...] Mi oppfatting er likevel at når ein set føremålet med skriving lik skulens føremål, får ein ei unødig avgrensa forståing av kva skriving er og kva ungdom brukar det til. [...] Trass interesse for sambandet mellom ungdoms praksisar i og utanfor skulen i andre deler av forskinga knytt til læring og skule, verkar det altså å vera eit rom norsk skriveforskning enno ikkje har gått inn i: nemleg det som handlar om ungdoms tekstar og skriving i eit meir heilskapleg perspektiv (Juuhl, 2014, s. 12-13).

Basert på den forskinga eg har presentert i dette delkapittelet, kan ein samanfatta følgjande råd til dei som skal driva skriveopplæring: Skrivninga bør ha eit føremål, og bør oppfatast som meiningsfull av elevane. Meiningsfulle læringsaktivitetar fører til meir og djupare læring, og når det gjeld skriving, oppnår ein det best ved å skriva for eit autentisk publikum.

Dei tenkte mottakarane vil alltid vera med på å forma teksten, og me som skrivarar formar også vår eigen identitet når me skriv – krav om objektivitet må difor leggjast til side. For å få til meningsfulle skrivesituasjonar, må elevane oppleve autonomi – noko ein gjerne gjer om ein får driva interessedreven og sjølvhjelpet læring. Det blir også peika på eit behov for forskning på skuleoverskridande skriving.

Det er nettopp i dette feltet, skuleoverskridande læring, at mitt prosjekt plasserer seg. Kan det at skulen tek i bruk ein arena som vanlegvis høyrer til ungdoms fritidsliv føra til at dei blir meir motiverte til å skriva? Fører denne arena-endringa til andre skilnader i skrivepraksisen deira, argumentasjonen deira og andre språklege val dei gjer? For å svara på desse spørsmåla har eg altså valt å «utsetja» elevane for å skriva i opne nettforum i ein skulekontekst. Eg er særleg oppteken av skilnaden mellom skrivesituasjonen som elevane vanlegvis er i på skulen, der dei skriv for læraren åleine, fordi læraren har gjeve dei ei oppgåve som skal bli vurdert, og ein meir autentisk skrivesituasjon der dei skriv for eit ope publikum, på Internett, der kven som helst kan lesa det dei skriv, og fleire enn læraren heilt sikkert vil lesa det dei skriv. Eg har difor samla materiale frå begge desse arenaene. Når ein skriv for eit ope publikum på nettet, er ein i ein meir autentisk skrivesituasjon enn når ein skriv berre for læraren, sjølv om oppgåva framleis er gjeven i ein skulekontekst. Slik får teksten autentiske mottakarar, og skrivinga eit tydeleg føremål. Tanken er at dette kan vera med på å motivera elevane til å ytra seg og til å arbeida meir med form og innhald i tekstane. Dette kan bidra til å unngå det Kvithyld og Aasen har kalla tomgangstekstar, det vil seia tekstar som ikkje kjem av flekken, som aldri møter ein lesar, og som endar i skulesekken til eleven eller skrivebordet til læraren (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 10).

3.3 Å skriva argumenterande

Argumentasjon inngår i mange former for sakprega skriving. Eitt av føremåla med skriving som blir presentert i Skrivehjulet (sjå 4.6.1) er å skriva for å overtida. Her brukar eg argumenterande tekstar som eit samleomgrep om tekstar der skrivaren på eitt eller anna vis tek eit standpunkt i ei sak som det kan finnast fleire meiningar om, og argumenterer for standpunktet sitt gjennom teksten, anten i ein tekst som står åleine eller i ei meningsutveksling med andre, der føremålet med teksten er å *påverka/overtida* (Berge, Evensen, & Thygesen, 2016). Det er likevel avgjerande at det er tale om argumentasjon og ikkje overtaling ved hjelp av andre midlar: «In contrast to simply attempting to persuade

someone to believe or do something, evidence-based argumentation involves making a claim supported by reasons or evidence from multiple sources that connects to the claim in a principled way» (Newell et al., 2011, s. 275). Det er slik «evidence-based» argumenterende skriving ein gjerne ønskjer at elevane skal læra på skulen og bruka i tekstar på og utanfor skulen.

Andriessen og Coirier (1999, preface) skriv at forhandlingar med eit (potensielt) publikum ser ut til å vera endå viktigare når ein argumenterer (skriftleg eller munnleg) enn i mange andre typar diskursar. Det er naturleg når føremålet med argumenterende tekstar er å påverka mottakaren. I denne avhandlinga er skrivesituasjonane og dei sosiale praksisane sentrale for analysen, ved at eg studerer korleis omsynet til dei forventade lesarane har forma teksten, skildrar dei ulike skrivesituasjonane, og ser på korleis tekstane er i dialog med kvarandre.

På engelsk er ulike omgrep for argumenterende tekstar i bruk, til dømes *persuasive writing*, *argumentative writing*, *argumentative/persuasive writing*, *written persuasive discourse*.

Marion Crowhurst (1990) brukar *persuasive/argumentative writing* om ein tekst som tek eit standpunkt og argumenterer for det med kjenslemessige eller logiske appellformer. På norsk snakka ein før i tida gjerne om ‘resonnerande tekstar’, men i dag er det helst ‘argumenterende tekstar/skriving’ som blir brukt. Ein lang periode var «resonnerande stil» ein av tre ulike oppgåver ein kunne velja til eksamen artium. I desse oppgåvene skulle ein gjerne greia ut om, forklara, drøfta, ta stilling til ei sak, og nokre gonger samanlikna.

Argumentasjonen og framstillinga skulle vera sakleg og nøktern, der fleire moment for og mot vart grundig presenterte, før ein konkluderte varsamt. I Skrivehjulet vil resonnerande tekstar truleg bli plasserte under «utforskande skrivehandlingar», medan argumenterende tekstar vil hamna under «overtydande skrivehandlingar». Slike skriveoppgåver er framleis i bruk i skulen i fleire fag, og argumentasjon inngår ofte i denne typen utforskande tekstar, men det er først og fremst tekstar som i hovudsak prøver å argumentera for eit standpunkt – med det føremålet å overtysa mottakaren – eg vil konsentrera meg om her.

I ein grundig review-artikkel om argumenterende lesing og skriving, skriv Newell et al. at

Both teaching and research often rely singularly on textual or structural assumptions grounded in a particular interpretation of Toulmin’s (1958/2003) model: Argumentative reading and writing both involve identification of a thesis (also called a claim), supportive evidence (empirical or experiential), and assessment of warrants connecting the thesis, evidence, and situation constituting an argument (Newell et al., 2011, s. 274-275).

Det er altså vanleg å ta utgangspunkt i sjølve argumentet, slik Toulmin framstiller det: ein påstand som blir støtta av eit datagrunnlag, og samanhengen mellom desse to elementa, heimelen. Newell et al. kritiserer dette perspektivet og meiner at det blir for strukturalistisk/formalistisk. For eit meir komplett bilete må ein også studera dei komplekse, argumenterande sosiale praksisane som oppstår i det dei kallar ‘spesifikke literacy-hendingar’. I denne avhandlinga nyttar eg det formalistiske perspektivet i sjølve argumentasjonsanalysen i artikkel 3, men eg kompletterer det ved å bruka Bakhtin (1998) og Perelman (2005) sine teoriar der konteksten og omsynet til publikum er særleg viktig, slik at dei ‘spesifikke literacy-hendingane’, eller skrivesituasjonane, og omsynet til publikum, er viktige for analysen av tekstane også i den artikkelen.

Å argumentera er ei av dei grunnleggjande handlingane me kan utføra med språket. Overalt der folk snakkar, finn me argumentasjon. Heilt frå ungane er to-tre år gamle, vil dei prøva å argumentera for å få det slik dei vil. Å argumentera er å hevda noko, og å prøva å få andre til å gå med på det me hevdar gjennom å framføra grunnar til å hevda nettopp det. Me deltek i argumentasjonar og resonnement kvar einaste dag, både i den daglege omgangen med dei rundt oss og gjennom det me høyrer på radio, ser på fjernsyn og les i avisene. Psykologen Deanna Kuhn (1991) seier at argumentasjon ligg i botn for evna til å tenkja. «The major early philosophers – Plato, Socrates, Aristotle – were all centrally concerned with thinking, and all regarded the construction of reasoned arguments as the heart of thinking» (Kuhn, 1991, s. 2). Ho nemner også bidraga frå Stephen Toulmin og Michael Billig, som seier at mykje av den tenkinga me føretekk oss, særleg kring emne som betyr noko for oss, føregår som stille argumentasjon med oss sjølve, der me formulerer og veg mot kvarandre argument for og imot ei sak, ei handling eller ei meining om noko (ibid). All akademisk utdanning stiller også krav til kritisk tenking, og evna til å vurdere og bruka praktisk argumentasjon. I forordet til boka *A practical study of Argument* skriv Trudy Govier:

Learning to identify and evaluate arguments is tremendously useful in practical problem solving and in all the academic disciplines. Such skills are essential for intellectual competence and contribute to clear and effective communication” (Govier, 2014, s. xiii).

Det er altså mange gode grunnar til at argumentasjon bør vera sentralt i opplæringa frå tidleg i utdanninga. Muller Mirza og Perret-Clermont snakkar rett nok primært om munnleg argumentasjon. Eg har likevel valt å konsentrera meg om den skriftlege argumentasjonen, fordi eg meiner at nettopp den ekstra utfordringa som ligg i å kunna formulera argumenta sine skriftleg, funksjonelt og godt, er ein viktig og nyttig eigenskap i møtet med utfordringar

i voksenalivet etter skulen. Munnleg og skriftleg argumentasjon heng elles nøye saman og er ferdigheiter som bør utviklast parallelt og i vekselverknad med kvarandre – dette kjem eg tilbake til i kapittel 7.6.

Mange forskingsrapportar frå inn- og utland viser at elevar i skulen skriv færre argumenterande enn narrative tekstar og at dei skriv dårlegare argumenterande enn narrative tekstar (Andrews, 1995; Andriessen & Coirier, 1999; Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005). Det er fleire grunnar til at elevar ikkje meistrar argumenterande tekstar like godt som andre skrivemåtar. Andriessen og Coirier samanliknar spesifikt med narrative og ekspressive tekstar og seier at det kan ha å gjera både med vanskar med skriving generelt, og med det å skriva argumenterande spesielt, fordi det er krevjande også for vaksne (Andriessen & Coirier, 1999, Preface). I boka *Foundations of Argumentative Text Processing* har dei samla verdsleiarande forskarar frå psykologi, lingvistikk, utdanningsvitenskap og IKT for å diskutera kva det er som gjer det å skriva argumenterande tekstar vanskeleg, og dei kjem også med nokre framlegg til korleis ein kan arbeida for å betra dette. Boka er frå 1999 og er dermed noko gamal, men mykje av dette gjeld truleg framleis, i og med at det dreier seg om generelle prosessar. Alle forskarane som bidreg i boka, har også laga review av dei felte dei skriv om, og dei baserer seg både på eiga forskning og eit samandrag av tidlegare forskning på det feltet dei skriv om. Mellom problema som blir tekne opp i boka er vanskan med å gå frå planlegging til skriving av argument. Eit argument er eit byggverk av fleire element som det kan vera vanskeleg å halda styr på og organisera godt når dei skal overførast til skriftleg form. Samanhengen mellom logisk resonnering og praktisk kvardagsargumentasjon er eit anna aspekt, det same er kor viktig innhaldet og konteksten kring argumentasjonen. Forskarane summerer opp nokre viktige omsyn ein må ta når ein skal arbeida med og forska på argumenterande tekstar: omsynet til publikum, rammene kring den argumentative situasjonen, kompleksiteten i teksttypen: resonnering, å komponera og evaluera relevant og akseptabel argumentasjon, organisering av teksten, med meir (ibid).

Marion Crowhurst, som forskar på språkutdanning og språkutvikling, argumenterer for at det er gode grunnar til å byrja tidleg med argumenterande skriving: Argumentering opptre tidleg i munnleg språk. Ein ser tilløp til argumentering i svært tidlege tekstar frå unge skrivarar, og til og med dårleg overtydande skriving har spirer til argument i seg. Dei sosiale og skulemessige erfaringane til ungar opnar for mange høve til kontekstuell relevant skriving (Crowhurst, 1990, s. 348). Utdanningsforskar Baruch B. Schwartz støttar dette. Han seier òg

at sjølve argumenteringa kjem tidleg; det skulen må gjera er å setja argumentasjonen inn i utdanningskontekstar: «Another insight is that the explicit teaching of argumentative skills is often valueless: since students acquire basic argumentative skills very early, what is more needed is to contextualize these skills in educational settings» (Schwarz, 2009, s. 95). At ein bør starta tidleg med å trena på argumenterande skriving vert også støtta av Andrews et. al. som ein implikasjon av ein større review-studie av forskning på argumenterande skriving (Andrews, Torgerson, Low, & McGuinn, 2009, s. 303).

I 2006 og 2009 publiserte Andrews et. al. ein større review-studie som samanfattar kva som, basert på internasjonale forskingsrapportar, viser seg å fungera når det gjeld å undervisa i og læra sakprega skriving. Dei har særleg undersøkt argumenterande skriving av 7-14-åringar. Den tekniske rapporten kom i 2006, medan det i 2009 vart publisert ein artikkel som samanfattar resultatata frå 2006, og ser dei i samband med forskning mellom 2006 og 2009 i tillegg (Andrews et al., 2009). I denne artikkelen trekkjer forskarane også opp kva implikasjonar dei meiner funna bør få for politikk, praksis og vidare forskning på området. Forskarane har mellom anna samanfatta resultatata frå review-artikkelen i ei rekkje strategiar som har ført til vellukka undervisning i og læring av argumenterande skriving for 7-14-åringar:

- Stillasbygging av struktur og planlegging
- Bruk av munnleg argumentasjon, med motargument og atterhald, som grunnlag for argumenterande skriving
- Identifisering av eksplisitte føremål med skrivinga (inkludert publikum)
- Lærarmodellering av argumenterande skriving
- Hjelp og støtte frå læraren gjennom skriveprosessen (ibid)

Desse funna er blitt mykje brukt av seinare forskarar som arbeider med argumenterande skriving, sjå til dømes Iglund (2009) litt lengre ned.

I ein artikkel frå 2008 har Midgette, Haria og MacArthur særskilt studert effekten av medvit om publikum og innhaldsmål på revisjonen av overtydande tekstar (persuasive writing) skrivne av femte- og åttandeklassingar (Midgette, Haria, & MacArthur, 2008). Alle dei 181 elevane som deltok i undersøkinga skreiv ein tekst der dei diskuterte spørsmålet «Should young people be allowed to watch any kind of shows or movies on TV?» (Midgette et al., 2008, s. 137). Elevane vart så delte inn i ei kontrollgruppe (som skulle arbeida med tekstane sine på vanleg måte), ei innhaldsgruppe (som skulle utvida grunngevinga for synspunktet sitt), og ei publikumsgruppe (som skulle sjå føre seg ein lesar som var usamd, og prøva å sjå

føre seg korleis dei kunne forsvare sitt eige synspunkt og samstundes visa at dei andre tok feil). Resultata viser at både innhaldsgruppa og publikumsgruppa skreiv betre argumenterande tekstar enn den generelle gruppa. Publikumsgruppa vurderte i større grad motargument, og argumenterte mot desse i tekstane sine, men kvaliteten på tekstane som heilskap var ikkje nødvendigvis betre enn innhaldsgruppa sine – det forklarar forskarane med at alle tekstane jamt over heldt låg kvalitet. Åttandeklassingane skreiv betre tekstar enn femteklassingane, og jentene skreiv betre tekstar enn gutane. Denne studien gjev altså grunnlag for å tru at det har noko føre seg å gje elevane spesifikke instruksjonar om korleis dei kan arbeida med dei argumenterande tekstane sine for å gjera dei betre, både ved å arbeida konkret med innhald (spesifikt grunngevingar for hovudsynspunktet) og med publikumsmedvit.

Her i landet er dei store kvantitative og kvalitative undersøkingane av avgangsprøvene i norsk som Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle stod bak i åra 1998–2001, mykje sitert og brukt når ein skal seia noko om ulike teksttypar skuleelevar skriv. Prosjektet hadde namnet Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL), og resultata vart presenterte i to bøker, *Ungdommers skrivekompetanse, Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*, og *Bind II: Norskeksamen som tekst*, (2005). Her kjem det fram at forteljande tekstar (narrativar) er svært dominerande i den norske avgangsprøva i norsk skriftleg, både i oppgåvetekstane og i svara. Heile 32,7 % av oppgåvene ber elevane om å skriva novelle/forteljning. I tillegg er det ein del opne tekstkategoriar som ligg tett opp til desse sjangrane, og til saman utgjer desse om lag 53 % av oppgåvene (Berge et al., 2005, s. 36). Forskarane deler oppgavesvara inn i forteljande, resonnerande og mellompersonlege tekstar. «Den resonnerende skrivemåten er preget av at kandidaten tar stilling for og imot et eller annet. Kandidatens strategier kan være preget av argumentasjoner og forklaringer som som regel leder fram til at kandidatene tar standpunkt og flagger det.» (Berge et al., 2005, s. 54). Når ein ser på alle svara frå alle fire åra samla, fordeler oppgavesvara seg slik: Forteljande tekstar, 62,6 %, mellompersonlege tekstar, 16,2 %, og resonnerande tekstar: 21,2 % (ibid, s. 57). At resonnerande tekstar ligg såpass høgt, kjem av at det i 1999 var heile 31 % som valde slike oppgaver. Dei andre åra varierer prosentdelen mellom 8,5 og 14,5. Berge konkluderer med at skrivepreferansane til elevane dermed er i tråd med oppgavekonstruksjonane på den måten at dei fleste oppgåvene legg opp til forteljande eller mellompersonlege tekstar, og det er også det elevane føretrekkjer å skriva. Når det gjeld emneområda, viser det seg at saksorienterte tekstar generelt er lite

populære. Trass i at 26,9 % av oppgåvene frå alle fire åra inviterer til saksorienterte tekstar, vel berre 16,9 % av elevane å skriva slike tekstar.

No byrjar denne store undersøkinga å bli nokre år gamal, og det er grunn til å tru at fokuset på sakprega tekstar har auka sidan den gongen, ettersom læreplanen LK06 for første gong jamstelte sakprosa og skjønnlitteratur. Som ei direkte følgje av innføringa av grunnleggjande ferdigheiter i læreplanen i 2006, vart det teke initiativ til eit eige forskings- og utviklingsprosjekt om skriving som grunnleggjande ferdigheit i 2006. Initiativet kom frå Nadderud vidaregåande skule og var eit samarbeid mellom skulen og Institutt for lærarutdanning og skuleutvikling (ILS). Målet var å styrka skriving som grunnleggjande ferdigheit i faga (Hertzberg, 2010, s. 25). I tillegg hadde lærarane på skulen ei felles erfaring med at elevane i mange fag streva med å få til sakleg, argumenterande skriving. Slik skriving var også i bruk i alle fag, så fokuset vart difor lagt på slike tekstar. Eg har difor valt å presentera prosjektet her, sjølv om det også kunne vore presentert under kapittel 3.1 Norsk skriveforskning. I prosjektperioden drøfta lærarar frå ulike fag elevtekstar i fellesskap, og dei fann ut at ideala for tekstoppygging er ulike frå fag til fag, og kjeldedrøftingane spelar ulike roller i ulike fag (ibid, s. 26). Prosjektet har mellom anna resultert i boka *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (Flyum & Hertzberg, 2011). I boka er det samla erfaringar og skriveundervisningsopplegg frå fleire fag, som baksideteksten presenterer som «så gode og tankevekkende at de bør interessere alle lærere og skoleledere på videregående trinn» (ibid). Erkjenninga av at ulike fag har ulike tradisjonar og ideal for kva som er ein god argumenterande tekst, er viktig å ta med når ein skal diskutera korleis skulen skal lukkast med undervisning i argumenterande skriving – eg kjem tilbake til dette i drøftingskapittelet.

Så vidt eg veit er det ikkje gjort større undersøkingar som er samanliknbare med KAL-undersøkinga. Det måtte i så fall vera NORM-prosjektet, som har samla inn og analysert tusenvis av tekstar på barnetrinnet, men dei har enno ikkje publisert resultat som seier noko spesielt om kor mange som vel å skriva sakprega/argumenterande tekstar, eller kvaliteten på desse. Det finst likevel nokre undersøkingar som tyder på at problema med å skriva argumenterande og sakprega tekstar framleis er til stades i skulen. I 2015 gav NIFU ut ein forskingsrapport der lærarar i høgare utdanning, lærarar i vidaregåande skule, studentar og elevar er intervjuva i gruppesamtalar om det å bli førebudd for høgare utdanning gjennom studieførebuande studieprogram i vidaregåande skule (Lødding & Aamodt, 2015). Her kjem det fram at lærarar i høgare utdanning er uroa over skriveferdigheitene til elevane som kjem

frå vidaregåande skule. Det er særleg evna til å disponera stoffet og finna ein god struktur på saktekstane som ser ut til å vera vanskeleg, det kjem fram både frå lærarar på juss og ingeniørstudium, lektorutdanning og idrettsfag: «presisjon i ordvalg og klarhet i fremstilling, disponering av stoffet, bygging av avsnitt synes å være forbedringsområder som går igjen» (s. 33). Studentane som blir intervjuja er ikkje like kritiske til eigne skriveferdigheiter, men er til gjengjeld temmeleg kritiske til den skriveopplæringa dei har fått i skulen. Det gjeld særleg studentar som vel realfaglege studieretningar, og også juss-studentar; dei meiner at opplæringa dei har fått i skulen ikkje førebur dei på skrivinga dei treng i studiane sine (s. 54–55). Lærarane i vidaregåande skule ser ut til å meina at dei har gjort fleire grep for å betra skriveopplæringa der. Dei legg meir vekt på sakprega skiving og mindre på kreativ og skjønnlitterær skiving enn tidlegare. Omlegginga frå sjantrar til teksttypar i læreplanen og eksamensoppgåvene er dei ikkje berre positive til; dei meiner det kan verka forvirrande for elevane, og at ein på denne måten senkar krava for å få alle igjennom (s. 62–63). Dei meiner at fleire tverrfaglege skriveprosjekt, der dei fokuserer på slikt som disposisjon, struktur, mottakarmedvit, drøfting og argumentasjon, kan vera eit tiltak for betre skriveopplæring (s. 62–63). I oppsummeringa stiller også forskarane spørsmål som peikar i denne retninga: «Kan en del av disse problemene henge sammen med at skrivetrening først og fremst foregår i norskfaget og at det i mindre grad drives trening i fagorientert skiving i de andre skolefagene?» (s. 80). Denne rapporten gjev temmeleg eintydig uttrykk for at problema med sakprega/argumenterande skiving i skulen framleis er framtrudande, trass i dei tiltaka som er sett i verk sidan KAL-undersøkinga. Det må likevel understrekast at det i denne studien ikkje er gjort undersøkingar av sjølve tekstane, men av opplevinga til elevar, studentar og lærarar.

Ein annan studie som støttar dette, er Horverak og Hidle (2017), som viser at barnehagelærarstudentar har fått mangelfull opplæring i grunnleggjande skriveferdigheiter. Dei har undersøkt forkunnskapane til eit tjuetals barnehagelærarstudentar i argumenterande skiving i samfunnsfag ved ein kombinasjon av eit spørjeskjema og ei undersøking av tekstar studentane skreiv for føremålet. Spørjegranskinga spurde om studentane hadde fått opplæring i argumenterande skiving og kjeldebruk og i kva grad dei sjølve føler at dei meistrar desse to elementa. Svara er temmeleg varierende, men noko over halvparten svarar at dei er usikre på både om dei har fått opplæring i og om dei meistrar argumenterande skiving og kjeldebruk. Berre kring 20 % er einige eller heilt einige i at dei meistrar dette. Det er 41,6 % av studentane som er heilt ueinig, ueinig eller meir ueinig enn einig i at dei

meistrar argumenterande skrivning. 45,8 % fell i dei same kategoriane på spørsmålet om dei har fått opplæring i argumenterande skrivning. Forskarane finn også ein signifikant korrelasjon mellom i kva grad studentane har fått opplæring i argumenterande skrivning og i kva grad dei meiner at dei meistrar det. Den kvalitative undersøkinga av 23 studenttekstar viser at heile 22 av dei hadde uklår problemstilling i innleiinga. 18 hadde uklår drøfting av positive og negative aspekt, og 17 hadde uklår avsnittsindeling. I tillegg var det åtte tekstar der språket var uformelt eller ugrammatisk, og åtte tekstar med manglande eller mangelfull litteraturliste. Forskarane sjølve konkluderer slik:

Selv om studien er begrenset i omfang, og funnene ikke nødvendigvis kan generaliseres, vil disse sett sammen med andre forskingsresultater tilsi at det bør settes inn tiltak i videregående opplæring for å sikre at elevene har fått opplæring i grunnleggende skriveferdigheter før de avslutter grunnopplæringen (Horverak & Hidle, 2017, s. 165-166).

Som dei sjølve peikar på, er dette ein liten studie. Det er også berre barnehagelærarstudentar med i undersøkinga, så det er ikkje sikkert at stoda er den same blant andre studentar. Ut frå funna i artikkelen er det likevel tydeleg at desse studentane har store utfordringar med argumenterande (eller drøftande/resonnerande) skrivning etter fullført videregående opplæring så seint som i 2017 – dette gjev grunn til å fokusera på argumenterande skrivning framleis, både i skriveforskinga og i skriveundervisninga.

I Noreg har særleg Mari-Ann Igland, Frøydis Hertzberg og Anne Kristine Øgreid forska på argumenterande elevtekstar. Ved å samanstillast tidlegare forskning på området, viser Igland (2007) mellom anna at mange ungdomsskuleelevar finn det vanskeleg å lukkast med argumenterande skrivning. Ho kombinerer forskingsgjennomgangen med ein kasusstudie der ho har studert argumenterande elevtekstar frå ein tiandeklasse, responsen som læraren gav på førsteutkastet, elevane si bearbeiding av teksten på grunnlag av respons frå læraren, og lærarkommentar på den endeleg innleverte teksten frå elevane. Ho finn at i responsen på førsteutkastet er lærarane opptekne av å få elevane til å underbyggja standpunkta sine betre, til å finna kompromissløyisingar, til å forhandla og løysa problem, til situasjonsavklaring og kritisk refleksjon (Igland, 2007, s. 286). I dei omarbeidde elevtekstane er det stor skilnad på i kva grad elevane har forsøkt og/eller greidd å følgja opp kommentarane frå læraren. I praktiske spørsmål har dei fleste elevane greidd å omarbeida tekstane i tråd med responsen frå læraren, men i verdibaserte spørsmål viser det seg at elevane i stor grad avviser eller omgår responsen frå læraren, som krev at dei skal visa større fagkunnskap og meir kritisk refleksjon til emnet dei diskuterer – det er berre nokre få elevar som greier dette, og dei får

også best karakter på sluttproduktet. I drøftinga si seier Igland at «Med ei forenkla spissformulering kan vi seie at fleire av dei synsar sterkt utan å vite kvifor dei meiner som dei gjer» (Igland, 2007, s. 288). Både i forskingsgjennomgangen og i oppsummeringa av kassustudien kjem det fram at det er naudsynt å øva på munnleg argumentasjon for å lukkast med skriftleg argumentasjon, og det i meir systematiske og strukturerte former enn ein uformell samtale. Igland føreslår førebudde debattar i klasseromma som eit grep på vegen mot betre argumenterande elevtekstar.

I artikkelen «Negotiating Problems of Written Argumentation» (Igland, 2009) diskuterer Igland korleis eit sosiokulturelt syn på skriving gjer at også skriftleg argumentasjon må sjåast på som dialogisk (ikkje berre munnleg argumentasjon). Skilnaden på skriftleg og munnleg argumentasjon er likevel at når me skriv, må me sjølve syta for begge sidene av diskusjonen, og det fører til at det er heilt naudsynt å arbeida med mottakarmedvit når ein skal læra å skriva argumenterande: «The implication is that teaching written argumentation necessarily entails the cultivation of strong audience awareness» (Igland, 2009, s. 498). I ein kassustudie frå ungdomsskulen har ein niandeklasse skrive argumenterande (overtydande) tekstar, der dei skulle argumentera for sitt syn på reglane for ein elevkveld som skulen arrangerer fire-fem gongar i året. I studien har læraren, Hilde, følgd alle dei råda for kva som må til for å lukkast med undervisning og læring av argumenterande skriving, ifølgje Andrews et al. (2006, 2009) (sjå starten av dette kapittelet). Det vil i praksis seia at klassen har arbeidd grundig med før-skrive-aktivitetar, læraren har bygd stillas for struktur og komposisjon av teksten, dei har brukt tid på planlegging, respons og revisjon av tekstane, dei har brukt munnlege diskusjonar som grunnlag for den skriftlege, læraren har modellert argumenterande skriving, og lagt til rette for ein god skriveprosess. Undervisninga må difor kunna reknast som eksemplarisk, konkluderer Igland (s. 502), sjølv om ho saknar noko meir fokus på mottakarane av teksten. Ved å gjennomføra eit slikt opplegg, kan lærarar og forskarar identifisera kvar den næraste utviklingssona ligg for enkeltelevar og grupper av elevar – det vil bli tydeleg kva som er utfordrande for elevane. Det ser ut til at felles revisjonsøker for tekstane har ein god effekt på tekststruktur, stil og mottakarmedvit, og det får også dei svakare skrivarane opp på eit høgare meistringsnivå. Det er likevel få døme på at responsen frå læraren har ført til at elevane tek i bruk argumentasjon som går ut over den som er bygd på egne erfaringar og oppfatningar. Elevane uttrykkjer framleis sterke meiningar med dårleg underbygging. Igland meiner at noko av det vanskelegaste, og viktigaste å arbeida vidare med i diskusjonen om argumenterande skriving i skulen, er å læra

elevane å bli meir (sjølv)kritiske og undersøkjande i tilnærminga si til diskutabile spørsmål (ibid, s. 510).

Øgreid og Hertzberg har studert argumentasjon i på tvers av faga i eit aksjonsforskningsprosjekt (Øgreid & Hertzberg, 2009). På ein ungdomsskule og ein vidaregåande skule har dei følgd tverrfaglege skriveprosjekt som inkluderer fleire fag. Berekjelken i prosjekta er at lærarane som deltok i prosjektet møttest jamleg for å diskutera elevtekstar. Dei to skriveprosjekta er temmeleg ulike på mange måtar. På ungdomsskulen (10. trinn) skulle elevane skriva ein argumenterande tekst om global skeivfordeling, eit tema dei hadde lært om i samfunnsfag i to månader. Sjangeren skulle vera lesarbrev eller artikkel i ei ungdomsavis, og dei hadde fått eksplisitt sjangeropplæring. Tekstane skulle vurderast av både norsklæraren og samfunnsfaglæraren, men med separat karakter i dei to faga. Lærarane i dei to faga gav ganske ulike vurderingar av dei same tekstane. Medan norsklæraren oppvurderte ei sterk og personleg stemme, engasjement og tilpassing til tenkte lesarar av eit tenåringsblad, verdsette samfunnsfaglæraren bruk av fakta og fagspråk og ei heilskapsforståing for emnet (ibid, s. 456). Eit anna funn frå ungdomsskulen er at elevane jamt over hadde ei naiv forståing for og tilnærming til emnet global skeivfordeling, og i staden for å bruka fakta og kjelder til å underbyggja argumenta sine, brukte dei seg sjølve og personlege oppfatningar som grunnlag for påstandane sine – det gjorde dei både i artiklane og lesarbrev. Dei viste heller ikkje at dei kunne skilja tydeleg mellom desse to sjangrane. Dei brukte ofte ei emosjonell appellform når dei skulle argumentera i begge sjangrane, og bruken av fagspråk var lite utbreidd. Forskarane forklarar desse funna med at elevane er vane med ei vurdering av skrivning frå norskfaget, der engasjement og ei personleg stemme blir oppvurdert, medan samfunnsfaget, som oppvurderer større fagleg tyngd og underbygging av argument, ikkje har tradisjon for å trenast på dette skriftleg og har ikkje fokus på sjanger. I dette tilfellet fekk heller ikkje elevane noko stillas for debattartikkelsjangeren med fokus på fagleg innhald (ibid, s. 458). I den vidaregåande skulen er tekstane henta frå faget rettslære, som er eit valfag på studiespesialiserande studieretning, og tekstane er henta frå tredje klasse, skrivne til ein juridisk case. Tekstane desse elevane skreiv var jamt over haldne i ein nøytral tone, dei hadde ein klar og logisk struktur, og det var få spor av personlege assosiasjonar eller kjensleladde argument. Elevane brukte kjeldene profesjonelt, og konklusjonane følgde juridisk resonnementsmåte (ibid, s. 459). Forskarane forklarar desse funna med at oppgåva elevane fekk, hadde ein tydeleg struktur som elevane kunne følgja i svara sine. Dei hadde godt høve til å diskutera casen i grupper før skrivinga,

med assistanse frå læraren. Læraren hadde i tillegg gått gjennom ein standard prosedyre for å løysa slike juridiske casar, og modellert denne framgangsmåten på tavla. Framgangsmåten inkluderer ein prosess i fire steg, som også kan brukast som tekststruktur – elevane hadde dermed tydelege skriverammer for teksten sin. Til saman var desse elementa til stor hjelp for elevane då dei skulle skriva (ibid, s. 460-461). Det paradoksale i funna er ifølgje forfattarane at det er elevane på vidaregåande som lukkast desidert best med tekstane sine, sjølv om skrivesituasjonane kanskje skulle tilseia det motsette. På ungdomsskolen inkluderte skrivesituasjonen eit tydeleg (men fiktivt) publikum, ein sjanger skrivaren kjenner til, og eit emne som engasjerer og som dei har kunnskap om, alt saman vilkår som ifølgje forskning og råd om skriveopplæring skulle vera fordelaktige. Tekstane frå studien på vidaregåande har derimot læraren som einaste publikum, sjangeren er ny for elevane, og problemstillinga er fjern frå kvardagen til elevane, alt slikt som peikar mot mindre vellukka tekstar. Forskarane konkluderer med at den høge graden av stillasbruk må vera det som gjer at elevane lukkast så mykje betre i vgs-studien enn i ungdomsskulestudien, sjølv om det altså er mange andre skilnader mellom dei to situasjonane, ikkje minst tre års alderskilnad på skrivarane (ibid, s. 466).

Øgreid har også fokusert på argumenterande skiving i artikkelen «Bruk av modelltekster i arbeidet med skriftlig argumentasjon. En studie av åttendeklasselevers skiving i RLE-faget» (Øgreid, 2017). Her viser ho til tidlegare forskning som slår fast at dei vanskane som elevar har med å skriva argumenterande tekstar, ofte gjev seg utslag i

en uformell skrivestil med dialogiske, appellative og ekspressive trekk, og argumentasjonen underbygges gjerne med egne opplevelser og erfaringer framfor dokumentert fagkunnskap. Enkle og moraliserende løsninger framsettes bastant, og tekstene karakteriseres gjerne som assosiative og usammenhengende med logiske brudd, brå overganger og additiv organisering (Øgreid, 2017, s. 199).

I tillegg viser tidlegare forskning at det er særleg utfordrande å vurdere og tilbakevisa motstridande synspunkt, og at mange ungdommar manglar gode modellar for skriftleg argumentasjon. Dette meiner Øgreid kan bøtast på ved hjelp av modelltekstar. Ho har gjennomført ei undersøking der to åttandeklassar skriv argumenterande tekstar om etiske dilemma i faget RLE, der den eine klassen (M-klassen) hadde støtte i modelltekstar, medan den andre klassen (K-klassen) ikkje hadde det. Ho spør deretter om det er forskjellar i måten elevane i dei to klassane realiserer argumentasjonen på, om bruken av modelltekstar kan forklara eventuelle forskjellar, og på kva måte tekstane kan forståast ut frå ein RLE-fagleg tekstkultur. Resultata viser at argumentasjonen og kvaliteten på tekstane varierer mykje i

begge klassane. Den tydelegaste skilnaden mellom M-klassen, som har arbeidd med modelltekstar og K-klassen, som ikkje har gjort det, gjeld tilbakevising av motargument. Det er fleire og grundigare tilbakevisingar av motargument i M-klassen enn i K-klassen. Øgreid finn at dette trekket gjer at tekstane frå M-klassen gjerne blir meir overtydande enn tekstane frå K-klassen, men samstundes er meir lukka for andre perspektiv eller løysingar enn hovudsynspunktet. Tekstane frå K-klassen er i større grad dialogiske og problematiserande, og tek ikkje på same måten sikte på å stø opp under eitt enkelt synspunkt: «En overvekt av tekstene i K-klassen [kan karakteriseres] som drøftende og dialogiske, mens overvekten av tekstene i M-klassen i større grad kan karakteriseres som argumenterende og monologiske» (Øgreid, 2017, s. 214). Dette stemmer med mønster som finst i modelltekstane som vart brukte. K-klassen har også i større grad forankra argumentasjonen i tre etiske modellar klassane hadde arbeidd med på førehand, som oppgåveteksten spør etter, enn det M-klassen har gjort. Elevane i M-klassen brukar altså trekk frå modelltekstane, men det fører ikkje nødvendigvis til høgare tekstkvalitet sett frå eit fagleg perspektiv (ibid, s. 221). Føresetnaden for å lukkast med bruk av modelltekstar, konkluderer Øgreid, er at det er faga og ikkje verktyøya som legg premissane for kunnskapsutviklinga (ibid, s. 222).

I USA har retorikk og argumentasjon lenge hatt ein meir framtrédande plass i skulen og elles i samfunnet enn her i Europa. Ein av dei som har via yrkeslivet sitt til argumenterande skrivning i skulen er George Hillocks, som har arbeidd som lærar på dei fleste trinn i skulen, før han vart professor i språk og litteratur på University of Chicago. Han seier sjølv at han med boka *Teaching argument writing. Supporting claims with relevant evidence and clear reasoning*, har oppsummert det han har lært gjennom eit langt lærarliv. Sjølv om boka er ei lærebok og ikkje ein forskingsrapport, byggjer han råda i boka på ei rekkje undersøkingar av både skriveopplæringspraksis, pensumlister og studieplanar. I boka kombinerer han Toulmins argumentasjonsmodell med Aristoteles sin retorikk og Sokrates sine resonnement til sin eigen, operative argumentasjonsmodell, som han byggjer undervisninga si rundt. Forordet i boka legg premissane for det som skal koma – nemleg at det å argumentera handlar om å læra å tenkja kritisk. Argumentasjon er kjernen i kritisk tenking, seier Hillocks (Hillocks, 2011, s. xv-xvi preface). Det handlar ikkje berre om å læra å skriva argumenterande sjølv, men om å kunna analysa argumentasjonen frå andre. Han presiserer at det ikkje er overtydande skrivning han snakkar om her, men det å læra å byggja opp argumentasjon for ein påstand med relevante data og klare resonnement – som tittelen seier. Boka er retta særleg mot lærarar som underviser på 6.–12. trinn, og ho inneheld ei rekkje

undervisningsopplegg som skal føra til at elevane lærer å argumentera stadig meir komplekst og innanfor stadig nye fagområde. Ein viktig føresetnad for god argumenterande skrivning (og tenking) er ifølgje Hillocks at ein startar med data – med grunnlaget for påstanden, snarare enn med påstanden. Altfor mange lærarar både i skulen og på universiteta bed elevane om å koma med påstanden først, for deretter å finna data (belegg) som kan underbyggja påstanden. Hillocks meiner ein bør byrja med å undersøkje eit sett med data, som ein deretter kan byggja ein påstand på (ibid, s. xxii).

Internasjonalt er det gjort mykje forskning på dette feltet. I 2011 publiserte George E. Newell, Richard Beach, Jamie Smith, Jennifer VanDerHeide, Deanna Kuhn og Jerry Andriessen ein review-artikkel i tidsskriftet *Reading Research Quarterly*, med tittelen «Teaching and Learning Argumentative Reading and Writing: A Review of Research». Dette er ein svært grundig artikkel som går gjennom engelskspråkleg forskning på området frå 1985 til 2011. Forfattarane har sett på forskning med både eit kognitivt og eit sosiokulturelt perspektiv på læring, og føreslår i artikkelen å minska gapet mellom dei ulike tradisjonane, og i staden inkludera begge perspektiva slik at ein på sikt kan læra meir om korleis elevar best kan læra argumenterande lesing og skrivning: «We offer a vision for research that integrates the cognitive and social perspectives to argue that the work of literacy research is to reveal cognitive processes and instructional practices that teachers can promote and students can employ for learning how to do argumentative reading and writing» (Newell et al., 2011, s. 273). Dette er heilt i tråd med måla for literacy-forskinga slik dei er refererte over, og eg freistar å undersøkje korleis dette kan arta seg når elevane skriv i ulike skrivesituasjonar. Mot slutten av artikkelen peikar dei framover mot kva dei meiner trengst av vidare forskning på området:

What is also needed are studies that occur within the complexities of school and nonschool social contexts involving uses of actual, authentic purposes and audiences shaping students' uses of argument, including the vagaries of teachers' and students' interpretation of discussion, reading, writing and reasoning (Newell et al., 2011, s. 297).

Når eg bed elevane om å skriva på nettet for eit publikum større enn læraren, plasserer eg dei i ein sosial kontekst som strekkjer seg ut over skulekonteksten, og der føremålet kan vera å faktisk overtyda nokon andre, ikkje berre bli vurdert av læraren – dermed oppfyller dette prosjektet noko av det som blir etterlyst i review-artikkelen.

Som denne gjennomgangen av forskning på argumenterende skriving har vist, slår mange fast at i den grad elevar vel å skriva resonnerande eller argumenterende tekstar, meistrar dei ikkje slike tekstar tilfredsstillande (Larsson, 1984, Crowhurst 1990, Berge 2005, Øgreid og Hertzberg 2009). Typiske veikskapar er manglande underbygging av argument, dårleg struktur, og umodent språk (Crowhurst 1990, s. 348). Likevel er det å kunna skriva argumenterende tekstar ein sentral kompetanse som det vert venta at elevane skal læra på skulen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette er sentralt for å kunna delta i samfunnet og demokratiet (Berge, 2012, s. 80). Gjennomgangen viser at sjølv om det er gjort mykje forskning på argumenterende skriving, er det framleis mykje som ikkje er forska på. Så vidt eg har kunna sjå, er det ikkje andre studiar som studerer adressivitet i argumenterende tekstar, kanskje bortsett frå Medgette et al. (Midgette et al., 2008), og dei knyter studien sin spesifikt til revisjon av argumenterende tekstar. Dette er dermed eit område der eg meiner min studie kan bidra med ny kunnskap.

3.4 Forsking på språkskifte og tilhøvet mellom nynorsk og bokmål

Styrke- og makttilhøvet mellom bokmål og nynorsk er ikkje særleg godt dokumentert gjennom forskning, men dei siste åra har det kome nokre undersøkingar som tematiserer det med ulike innfallsvinklar. Eg vil her kort presentera nokre studiar som dreier seg om språk og identitet, språkpolitikk og språkskifte. Dette er alt saman emne som er relevante når det gjeld kva rolle reelle og tenkte mottakarar/publikum spelar i utforminga av tekstar.

I 2015 gav Nettverk for nynorskforsking ved UH-nett Vest ut ein antologi med tittelen *Nye røyster i nynorskforskinga* (Eiksund & Fretland, 2015). Her er det ein seksjon av boka som har fått tittelen «Språkval og språkleg identitet». Omgrepet *språkval* kan dreia seg om valet mellom å skriva bokmål eller nynorsk, men kan også tolkast mykje vidare og brukast om dei mange ulike språklege vala me gjer kvar gong me ytrar oss. Omgrepet er ikkje tydeleg definert i boka, men i mitt arbeid brukar eg språkval mest i den vide tydinga og presiserer at det er tale om valet mellom bokmål og nynorsk når det er tilfelle. I denne seksjonen av boka har Hjalmar Eiksund ein artikkel om ungdom og nynorsk identitet. Han kjem her inn på kva som skjer når det eine skriftspråket er så mykje meir utbreidd og har ein så mykje høgare status enn det andre: «Ein nynorskbrukar i eit bokmålsdominert samfunn blir heile tida gjort merksam på at skriftspråket han eller ho bruker, skil seg ut» (Eiksund, 2015, s. 38). Han

viser korleis ungdom i denne situasjonen går over til å bruka dialekt når dei kommuniserer med kvarandre, og at det å skriva på dialekt blir den nøytrale, umarkerte skrivemåten, på same måten som bokmål er det i samfunnet generelt. Det nynorske skriftspråket blir på denne måten redusert til eit skulefenomen, som er lite i bruk utanfor veggene på skulen, og den nynorske identiteten finst så å seia ikkje. Som konklusjon viser han at det likevel kan finnast kime til ein slik identitet nettopp fordi ein høyrer til eit mindretal: «Ved å høyre til mindretalet blir ein heile tida gjord merksam på å vere nettopp i mindretal, og på den måten er kimen for ein medviten nynorsk identitet sådd, også i eit postmoderne samfunn» (ibid, s. 46).

Men sjølv om nynorsk er eit mindretalsspråk, er det ikkje rekna for å vera eit minoritetsspråk. Det er fleire grunnar til at nynorsk aldri har fått slik status. Mellom anna har det vore eit uttala ønske frå deler av nynorskorganisasjonane at statusen som jamstelt skriftspråk er viktig å halda på, og difor ønskjer dei ikkje å ha status som minoritetsspråk. Men det at nynorsk ikkje blir rekna som eit minoritetsspråk, fører også til at det heller ikkje blir innført tiltak som kunne ha tryggja og kanskje til og med fremja posisjonen til nynorsken. Dette viser Eli Bjørhusdal i si doktoravhandling frå 2014, der ho har studert korleis det blir argumentert for den norske språkpolitikken i offentlege dokument frå 1885 til 2005. Ho finn at i heile perioden fram til kring 1980, er grunngevinga for norsk språkpolitikk at nynorsk og bokmål skal ha like vilkår og kunna tevla på likt grunnlag, altså ein nøytralitetspolitikk (Bjørhusdal, 2014, s. 478). Etter 1980 har det kome inn ei ny type grunngeving, som handlar om at nynorsken har ein eigenverdi som gjer at han treng vern og sikringstiltak for eigen del, og ikkje berre for å sikrast like vilkår som bokmålet, altså ein språksikringspolitikk. I den same perioden har styrkeforholdet mellom nynorsk og bokmål endra seg mykje. Då jamstillingsvedtaket vart gjort i 1885 fanst det enno berre nokre få einskildskular som hadde teke i bruk nynorsk som opplæringsmål, men frå då av og fram til etter krigen hadde nynorsken både som bruksspråk og opplæringsmål ein veldig framgang. På det meste var det 30,5 % av elevane i grunnskulen (dvs. barneskulen, i denne statistikken) som hadde nynorsk som opplæringsmål, det var i 1949 (Statistisk sentralbyrå, 1994). Etter den tid har det gått tilbake med nynorsken som skulemål, fram til dagens 12,16 % (Statistisk sentralbyrå, 2016). Men endringa i grunngeving for språkpolitikken finn Bjørhusdal berre på kulturfeltet, ikkje på opplæringsfeltet. Når det gjeld opplæring, er det framleis nøytralitetspolitikken som rår, det blir ikkje ført politikk for, eller innført tiltak som positivt særbehandlar nynorsken, slik det blir gjort for minoritetsspråk både i Noreg og elles i verda

(ibid, s. 479 ff). Dette er relevant for artikkel 1, fordi den offentlege språkpolitikken og styrke- og maktforholdet mellom nynorsk og bokmål er element som påverkar valet av skriftspråk som elevane gjer.

I arbeidsrapporten *Nynorsk som hovudmål: Større språkkompetanse* (Nordal, 2008) tematiserer dåverande leiar for Nynorsksenteret Anne Steinsvik Nordal også dei ulike rammevilkåra for nynorsk- og bokmålsbrukarar. Ho har gjennomført ei gransking av skriftpraksis i privat- og arbeidsliv ti år etter utgangen frå grunnskulen, blant eit utval personar som har hatt nynorsk som opplæringsmål. 48 personar deltok i granskinga og svarte på spørjeskjema om språkval (nynorsk, bokmål eller dialekt) og skrivepraksis i ulike situasjonar. I innleiinga til rapporten summerer Nordal funna på denne måten:

Ti år etter at dei gjekk ut av ungdomsskulen, skriv halvparten av ungdommane bokmål i jobbsamanheng, men i privat samanheng bruker dei fleste dialektprega skrift. Dei skriv altså ikkje berre ei målform, men bruker heile den norskspråklege kompetansen sin, og tilpassar skrivinga etter kven dei skriv til (Nordal, 2008 s. 4).

Her blir det altså sagt eksplisitt at mottakarane er avgjerande for valet av skriftspråk hos dei tidlegare elevane. Det kjem også fram i nokre av kommentarane i dei opne kommentarfelta på spørjeskjemaet:

Eg føler at det ofte virkar meir «formelt» å skrive bokmål dersom ein skriv til dømes søknad eller liknande. Særleg dersom ein rettar seg mot større firma. Det er og ein del som ikkje vil forstå deg om du brukar nynorsk (mann frå Ørsta/Volda-området) (ibid, s. 18–19).

Sjølv om mottakarane ikkje er tema for granskinga, kjem det tydeleg fram gjennom desse døma og eit par andre stader i rapporten at omsynet til mottakarane er ein viktig del av kva språklege val dei tidlegare elevane gjer i ulike samanhengar.

Trass i at det lenge har vore kjent at elevar i hopetal byter hovudmål på skulen frå nynorsk til bokmål, var det lenge gjort få eller ingen undersøkingar av omfanget av og grunnane til dette målbytet, eller språkskiftet, som det gjerne blir kalla. Noregs mållag tok i 2006 initiativ til å få gjort noko med dette, ved å setja i verk eit treårig pilotprosjekt saman med Valdres mållag, kalla Målstreken. Som ein del av prosjektet vart det gjort ei undersøking av målbyte i Valdres, som er ei typisk randsoner – i overgangen mellom nynorsk- og bokmålsområde. I 2010 kom *Rapport om språkskifte i Valdres* (Garthus, 2010). Den viste at målbytet i denne randsona skjer tidlegare enn det ein før hadde trudd. Heile 75 % av dei som byrjar på skulen med nynorsk som hovudmål, byter til bokmål før dei er ferdige på skulen. 37 % byter i

overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet, 30 % i overgangen til vidaregåande skule, og 7 % i løpet av vidaregåande skule. «Skulen fungerer altså som ein språkskiftefabrikk», konkluderer Garthus (s. 5). Skuleåret etter denne undersøkinga, gjorde prosjektgruppa ei liknande gransking i det som blir rekna som eit nynorsk kjerneområde, Gloppen i Sogn og Fjordane. Resultata vart samanlikna med dei frå Valdres og presenterte i *Rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane* (Garthus, Todal, & Øzerk, 2010). Det viser seg her at situasjonen i dei nynorske kjerneområda er heilt annleis enn i randsonene. På Firda vidaregåande skule er det berre 5 % av elevane som byter hovudmål i løpet av skuletida. Hovudforklaringa er at det er enklare å halda på nynorsk som hovudmål når samfunnet rundt skulen er dominert av nynorsk. Nynorsken blir på denne måten ein vane som elevane ikkje ser nokon grunn til å endra.

Etter desse første rapportane har fleire studiar prøvd å setja tal på og finna grunnar til målbyte, det har særleg vore eit populært emne for masteroppgåver. Det er gjeve ut minst ei handfull, eg presenterer her to av dei. I masteroppgåva si frå 2016 har Thea Idsøe studert språkskifte ved tre vidaregåande skular i Hordaland (Idsøe, 2016). Ho har sett både på kor mange som byter språk, kva som kjenneteiknar dei elevane som byter og dei som ikkje gjer det, og kva som påverkar vala deira. Ho har spurt om både permanente og meir situasjonsbestemte språkbyte. Ho har fått svar på spørjeskjema frå 165 elevar. Eitt av spørsmåla handlar om kva språk dei brukar når dei skriv i samanhengar utanfor skulen. Ho har oppgjeve døme på tekstar utanfor skulen som lengre brev, jobbsøknader og invitasjonar. Ho finn at dei som har bytt hovudmål til bokmål er trufaste mot dette valet også i tekstar utanfor skulen, medan ein stor del (kring halvparten, men fleire på Sotra og færre på Voss) av elevane med nynorsk som hovudmål oppgjev at dei anten skriv mest bokmål, eller vekslar mellom målformene når dei skriv utanfor skulen (ibid, s. 62). Den same tendensen finn Ingunn Kleggetveit i si masteroppgåve (Kleggetveit, 2013), der ho undersøker språkskifte blant elevar på vidaregåande skule i Indre Agder. Her oppgjev kring 66 % av nynorskelevane at dei anten skriv bokmål eller vekslar mellom bokmål og nynorsk i lengre tekstar utanfor skulen, medan berre 20 % av bokmåselevane vekslar utanfor skulen. Det er nærliggjande å tru at slik veksling er knytt til dei andre, sjølv om dette ikkje er undersøkt direkte i denne undersøkinga. Både Kleggetveit og Idsøe har med spørsmål om kva skriftspråkleg uttrykk elevane brukar i sms og e-post/chatting, men ingen av dei, og heller ingen andre studiar eg har funne, har undersøkt kva skriftspråk elevane vel når dei skriv offentleg på nettet.

3.5 Nokre empiriske studiar av elevtekstar

Mellom alle dei som har studert elevtekstar før meg er nokre særleg interessante fordi dei har likskapar med mitt eige prosjekt, anten teoretisk eller metodisk. Det kan vera relevant å nemna nokre av desse og kva dei har funne her. Eg vel å halda meg til dei nordiske studiane, både fordi den nordiske skriveforskninga har såpass like og felles tradisjonar, og for å avgrensa utvalet, sjølv om det også finst relevante studiar frå andre land eg kunne ha presentert her.

3.5.1 Evaluering i forteljande tekstar

I Sverige har Jenny Folkeryd brukt evalueringsteori («appraisal theory») (Martin & White, 2005) til å sjå på korleis elevar på 5., 8. og 11. trinn brukar evalueringsspråkressursar (sjå kapittel 4.4 og artikkel 2) i forteljande elevtekstar. Avhandlinga *Writing with an Attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish* er frå Universitetet i Uppsala i 2006, og handlar om forteljande elevtekstar skrivne i svenskfaget. Folkeryd studerer altså kva evalueringsspråkressursar elevane tek i bruk, om det er mogleg å finna mønster i bruken av desse, kva forholdet er mellom bruken av evalueringsspråkressursar og evna til å diskutera eigne skriveprestasjonar, og kva forhold i klasserommet som påverkar utviklinga av desse kommunikative aspekta ved skriving (Folkeryd, 2006, s. 17). Det er først og fremst bruken av teorien som er interessant for meg her, medan teksttypen ho studerer (forteljande tekstar) skil seg frå mine (argumenterande tekstar). Ho skriv eksplisitt at eitt av måla med avhandlinga nettopp er å utforska bruken av evalueringsteori til studering av elevtekstar:

an overall ambition of the thesis is also to explore and extend the Appraisal framework as an analytical tool for discussing evaluation in student writing and to present a methodological tool for discussing students' approach to their own written production in terms of text movability (ibid).

Eitt av funna til Folkeryd går på samanhengen mellom bruken av evalueringsspråkressursar og medvitet skrivaren har om mottakaren og føremålet med skrivinga:

It was also indicated that students who to a greater extent use attitudinal resources in their texts also seem to have a reader in mind when writing and a clearer idea of the functionality or purpose of the text assignment, i.e. a higher degree of *interactive text movability* (Folkeryd, 2006, s. 154).

Det er dei sterkaste skrivarane som både brukar evalueringsressursane mest og best, og samstundes har eit generelt høgare metaspråkleg medvit – kanskje ikkje overraskande.

3.5.2 Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet

I 2013 leverte Anne Håland ei avhandling på Universitetet i Stavanger, med tittelen *Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet. Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevane posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. I denne avhandlinga er det først og fremst teoribruken som har likskapstrekk med mitt prosjekt – det gjeld både den overordna forståingsramma og bruken av posisjoneringsteori. Håland, som Juuhl (og eg) tek utgangspunkt i Bakhtin og dialogomgrepet for å skildra den teoretiske forståingsramma. Hennar studie er ein kasusstudie om bruk av modelltekstar i skriveopplæringa på mellomtrinnet. Blant forskingsspørsmåla ho stiller er: «På kva måte set modelltekstane og læraren si undervisning spor i elevane sine tekstar?» og «Korleis posisjonerer elevane seg som skrivarar?» I oppsummeringa av funna sine har Håland nokre refleksjonar som er interessante for meg:

Ulike kommunikasjonssituasjonar har posisjonert skrivarane på bestemte måtar. Alle modelltekstane viste ulike språkføringar og språket var koplå til ein bestemt kommunikasjonssituasjon med bestemte mottakarar. I dette prosjektet kom denne bevisstheita om kommunikasjonssituasjon blant anna til uttrykk ved at elevane gjorde tilpassingar av teksten med tanke på mottakaren, her uttrykt i Vegard sin refleksjonslogg, *Og jeg lagde den (fagboka) slik at unger som skulle lese den skulle både more seg og lære* (Håland, 2013, s. 268).

Håland finn altså at elevtekstane er tydeleg påverka av modelltekstane, og ho viser samstundes at elevane er opptekne av å tilpassa teksten til mottakarane. Eg har ikkje modelltekstar i min studie, men bortsett frå det er det mange fellestrekk i funna: Håland finn at skrivesituasjonen (kommunikasjonssituasjonen) og dei tenkte mottakarane har påverka korleis elevane skriv – det ser ho i tekstane, og det kjem fram i refleksjonen frå elevane sjølve. Eit anna viktig bidrag frå Håland er ei problematisering av bruken av autentiske og fiktive mottakarar av tekstar i skriveopplæringa. Ho skriv:

Eg oppfattar at fiktive mottakarar kan vera eit godt og nødvendig supplement for skrivning i institusjonen skule fordi det rett og slett er umogleg å oppspora passande autentiske mottakarar. Men desse fiktive mottakarane må vera tilpassa kommunikasjonssituasjonen (Håland, 2013, s. 270).

Om dei fiktive mottakarane ikkje er del av eit fagleg fellesskap, er det inga hjelp å henta i mottakaren dersom målet er at elevane skal skriva ein fagleg adekvat tekst, ein tekst som oppfyller krava og forventningane til skriving i det aktuelle faget. Håland har alt sett at dei tenkte mottakarane er med på å forma teksten, og om den fiktive (og sjølvsagt også gjerne den autentiske) mottakaren høyrer til innanfor eit fagleg fellesskap, kan det vera ei støtte for elevskrivaren. Håland brukar posisjoneringsomgrepet til å seia noko om kva type skriving som trengst i ulike fag og til ulike typar tekstar. Ho studerer korleis elevane posisjonerer seg som fagbokforfattarar og naturvitarar, og korleis dette stør opp om ei adekvat fagskriving i samfunnsfag og naturfag.

3.5.3 I det mykje skrivne

I 2014 leverte Gudrun Kløve Juuhl ei ph.d.-avhandling ved Universitetet i Oslo med tittelen *I det mykje skrivne. Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar*. Ho har undersøkt skuletekstar og fritidstekstar skrivne av elevar i ungdomsskulen. Desse analyserer ho ved hjelp av retorisk teori og Bakhtins doble dialog. Den «doble dialogen» viser til at ytringar alltid er i dialog både i den konkrete, situerte situasjonen, og meir historisk, over tid, med tidlegare og forventa seinare ytringar – det er også ein viktig del av mi overordna forståingsramme.

Prosjektet til Juuhl er sett i gang ut frå ein tanke om at ungdom skriv heilt ulikt på skulen og på fritida, «kan henda så ulikt at ein kan forstå det som ulike ‘verder’ eller tekstkulturar» (Juuhl, 2014, s. 5). Mine tekstar er også henta frå to heilt ulike skrivesituasjonar, sjølv om begge hos meg er initierte av skulen. Skilnadene er likevel så store at det dreiar seg om det eg kallar ulike skrivekulturar, det Juuhl kallar tekstkulturar. Det kan dermed vera interessant å sjå på kva skilnader ho finn i høve til dei eg finn. Det første forskingsspørsmålet til Juuhl lyder slik: «Kva retoriske strategiar og kompetansar finn me far etter i ungdoms nettekstar i og utanfor skulen? I kva grad er det ulike strategiar og kompetansar som vert tekne i bruk i skule og fritid, og i kva grad er det dei same?» (ibid, s. 6). Funna hennar viser at det ikkje er fullt så enkelt som hypotesen legg opp til – at det er totalt ulike skrivekulturar på fritida og på skulen. Ho finn døme på skriveprosjekt som overskrid grensa mellom skule- og fritidssfæra, men det er då tale om personlege skriveprosjekt som blir trekte inn i skulesamanhengen, ikkje skuleskriving som blir trekt inn i fritida. Ho finn også døme på at elevar brukar dei same retoriske strategiane på fritida som dei brukar på skulen, og at elevar

presenterer ferdige skuleskriveprosjekt på sosiale medium. Andre tekstar syner at det er eit gap mellom skule- og fritidsskrivinga. For meg er det interessant at ho nemner at ein av elevane, som argumenterer målretta i fritidsteksten sin, ikkje tek i bruk dei same argumentasjonsstrategiane i ei norskoppgåve som inviterer til argumenterande skriving (ibid, s. 418).

3.5.4 Sjangrar og rammer

I 2016 leverte Anne Smedegaard si ph.d.-avhandling ved Universitetet i København, med tittelen *Genrer som rammer* (Smedegaard, 2016). I Danmark skal gymnasiastar etter den siste reforma av vidaregåande skule skriva éin av tre sjangrar til avsluttande eksamen i dansk: Kronikk, essay og litterær artikkel. Hovudføremålet med avhandlinga til Smedegaard er å «analysere, sammenligne og diskutere, hvordan de tre institutionelle skrivegenrer – *kronik, essay og litterær artikel* – forstås og anvendes af centrale aktører i den institution, hvori genrerne gives magt som eksamensgenrer» (Smedegaard, 2016, s. 9). Grunngevinga for denne reforma, kjem det fram gjennom ein dokumentanalyse av sentrale styringsdokument, er at elevane skal skriva i sjangrar som dei vil møta i livet utanfor skulen, og på den måten læra seg sjangrar dei vil ha bruk for seinare i livet:

Det underliggende ræsonnementet er, at de tre nye skrivegenrer er mere meningsfulde end andre skolegenrer, fordi de låner tre autentiske genrers kommunikationssituation. I almindelige skolegenrer skrives der til en lærer eller en censor – i autentiske genrer til et reelt publikum (ibid, s. 62).

Smedegaard kallar dei sjangrane som elevane skriv på skulen for å øva på dei autentiske sjangrane for «prøvesjangrar» (ibid, s. 52). Både lærarar som Smedegaard har intervjuja og erfarne universitetslærarar er kritiske til resonnementet i sitatet over, fordi dei autentiske tekstane slett ikkje er så einsarta og tydeleg skilde frå kvarandre som prøvesjangrane, og det er vanskeleg å finna autentiske tekstar som er gode modelltekstar i undervisninga, seier lærarane (ibid). I dokumenta finn Smedegaard også at styresmaktene forenkler kommunikasjonssituasjonen og definisjonen av mottakarane. Dei skildrar alle tre sjangrane som tilhøyrande ein og same kommunikasjonssituasjon, der elevane ifølgje Undervisningsministeriet skal venda seg mot ein lesar som er «en litterært og almenkulturelt interessert læser» (ibid, s. 64). Ingen stader blir det diskutert nærare korleis dette skal forståast, noko Smedegaard karakteriserer som «bemerkelsesværdigt» (ibid). I tillegg til ein homogen mottakar blir det skissert ein like homogen avsendar, nemleg den dyktige eleven,

som i dokumenta gjerne blir kalla «den danskfagligt velfunderede og alment orienterede eksaminand» (ibid, s. 66). På denne måten er mottakarane definerte inn i ein autentisk kommunikasjonssituasjon – elevane skal lata som om dei skriv til ein interessert lesar utanfor skulen, medan avsenderane skal forstå seg sjølve som i ein annan situasjon – dei høyrer framleis til i prøvesituasjonen, ein fiktiv kommunikasjonssituasjon.

Eitt av dei seks forskingsspørsmåla Smedegaard stiller er: «Hvordan konstruerer eleverne afsenderstemmer og modtagerpositioneringer vha. selv- og læserfremhævelsesressourcer, når de skriver i de to eksamensgenrer *essay* og *kronik*?» (ibid). Dette spørsmålet er særleg relevant for mitt arbeid. I analysen studerer ho først og fremst i kva grad elevane brukar det ho kallar stemmemarkørar, altså om ein brukar «jeg», «du», «man», «en», og liknande. Ho finn at elevane i høg grad tilpassar bruken av stemmemarkørar i tråd med forventningane for dei to sjangrane ho studerer. I tillegg finn ho at det er stor skilnad mellom dei lågt- og dei høgtvurderte tekstane (ibid, s. 235).

I avhandlinga si argumenterer Smedegaard for at ein ikkje kan forstå ytringar dersom ein ikkje samstundes forstår føremålet med og konteksten til ytringane (ibid, s. 11). Dette er i tråd med det Bakhtin står for og med det synet eg legg til grunn i mitt arbeid.

3.5.5 Språkfag og fagspråk

I 2017 leverte Pernille Fiskerstrand si ph.d.-avhandling ved Universitetet i Bergen. Avhandlinga har fått tittelen *Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag*. Denne avhandlinga er relevant for meg av fleire grunnar. Ho har også henta datamateriale frå vidaregåande skule – mine informantar er frå studiespesialiserande retning, medan hennar er frå yrkesfag. Eg tek utgangspunkt i tekstar frå samfunnsfag, medan hennar er frå tverrfaglege skriveprosjekt mellom norsk og samfunnsfag. I begge desse faga er danning som demokratiske borgarar viktige læringsmål, seier Fiskerstrand, og dermed har me også dette til felles. Den overordna problemstillinga formulerer Fiskerstrand slik:

I: Kva karakteriserer skrivehendinga tverrfagleg skriveprosjekt og korleis ser tekstane ut når skrivekulturane i norsk og samfunnsfag møtest?

II: Korleis kan erfaringane frå denne skrivehendinga nyttast for å støtte nynorskelevar på yrkesfaglege program vidare i utviklinga til å bli autonome fagskrivarar? (Fiskerstrand, 2017, s. 9).

Det at Fiskerstrand fokuserer på elevar med nynorsk som hovudmål er også ein parallell til min studie; eg fokuserer på denne gruppa og deira val av skriftspråk i artikkel 1. Til spørsmålet om skrivekultur, brukar Fiskerstrand Skoleskrivemodellen (Christensen, Elf, & Krogh, 2014), som eg også har brukt i artikkel 2. Til tekstanalysane brukar ho systemisk funksjonell lingvistikk (SFL) (Halliday, 2004). Den evalueringsteorien eg brukar i mine analysar i artikkel 2 høyrer til under SFL, slik at det teoretiske grunnlaget vårt er delvis felles, men i systemisk funksjonell analyse er grunneininga *setninga* («the sentence»). Setninga blir definert som det som står mellom to store skiljeteikn, slik som i norsk kvardagsspråk. Denne måten å analysera på kan verka noko teknisk og instrumentell, og eininga som blir analysert er ikkje ytringa, som hos Bakhtin, men kvar setning innanfor ytringa. Dermed er sjølve tekstanalysane til Fiskerstrand ikkje direkte samanliknbare med mine. Fiskerstrand er oppteken av det tverrfaglege skriveprosjektet, og skrivekulturane innanfor dei ulike faga. Dette har eg ikkje tematisert i mitt arbeid, men nokre av konklusjonane hennar nærmar seg nokre av dei eg har i artikkel 2: «[Lærarane må] sjå korleis skriving kan bli gjort meningsfullt for elevane utover fagskotta – og inn i den verkelege verda» (Fiskerstrand, 2017, s. 352) og

Då skulen ikkje kan førebu elevane på alle relevante sjangrar dei vil møte krav om i arbeidslivet og livet elles, må skulen gi dei ein generell tekstberedskap. I denne avhandlinga er dette tolka som verkty til hjelp for å kunne analysere situasjon- og kulturkonteksten (ibid).

Det er altså sentralt korleis skrivinga i skulen kan førebu elevane på dei skrivepraksisane dei vil møta etter at dei er ferdige på skulen. Dette er også eg oppteken av, og det kjem eg tilbake til i drøftingskapittelet.

4. Teoretiske perspektiv

Eg har valt å bruka ulike teoretiske innfallsvinklar i dei ulike artiklane. Det kunne potensielt ha vore konfliktfylt, dersom dei ulike teoriene ikkje passa saman innanfor same måte å forstå verda på. Eg vil difor først gjera greie for ei overordna forståingsramme som eg meiner rommar alle dei ulike innfallsvinklane eg har brukt (kapittel 4.1), og som dermed utgjer den vitskapsteoretiske ståstaden i avhandlinga. Deretter vil eg presentera dei ulike teoriene eg har stødd meg på i dei ulike artiklane (kapittel 4.2–4.5) – teoriene er presenterte i meir detalj i dei ulike artiklane. Til slutt vil eg trekkja fram nokre teoretiske perspektiv som er gjennomgåande for heile avhandlinga (kapittel 4.6). Dei ulike teoriene eg har brukt, har det til felles at dei alle er bygde på ein grunnmur av klassisk retorikk. Retorisk teori har fått ein oppsving dei siste åra, og er no omtala i lærebøker både i ungdomsskulen og den vidaregåande skulen. Eg føreset difor at dei retoriske omgrepa eg brukar, er kjende og ikkje krev ein eigen presentasjon i dette kapittelet.

4.1 Dialogisme

Dialogisme er eit kjerneomgrep i den overordna forståingsramma for avhandlinga. Omgrepet 'dialog' har mange ulike tydingar. Frå dei latinske omgrepa *dia* – to og *logos* – tale, er det lett å sjå korleis den kvardagsspråklege tydinga har kome til. I kvardagsspråket tyder 'dialog' om lag det same som 'samtale' – ei utveksling av ytringar mellom to eller fleire partar, først og fremst munnleg og ansikt til ansikt, men det er også brukt om utveksling av ytringar via til dømes telefon (munnleg eller skriftleg), datakommunikasjon eller skriftlege tekstar i trykte medium, og truleg om fleire måtar å samtala på. Omgrepet har truleg utspring i filosofien, der 'dialog' har vore sentralt for den retninga som vart kalla dialektikken, der ein gjennom samtale (spørsmål og svar, argument og motargument, bevis og motbevis) kunne koma fram til presise innhald i omgrep, eller kunnskap om eit emne. I første setning av første kapittel i *Retorikk* skriv Aristoteles at «Retorikken er et motstykke til dialektikken» (Aristoteles, 2006 s. 21). Det er tale om to ulike måtar å koma fram til kunnskap om verda på. Medan dialektikken byggjer på dialogen, handlar retorikken i større grad om monologen. Sokrates og Platon var viktige premissleverandørar for dialektikken i antikken, medan Kant, Hegel og Marx har brukt nemninga dialektikk i moderne filosofi (Tranøy, u.å.).

I doktorgradsarbeidet sitt har Jürgen Habermas ei meir normativ forståing av omgrepet, når han skriv om ei borgarleg offentlegheit som kan vera svaret på korleis ein kan oppnå reelt demokrati (folkestyre). Denne forståinga inneber ei tru på at den ‘sanne’ eller ‘ekte’ dialogen er ei samhandling av høg kvalitet, der det er gjensidig empati og forståing, og der partane er likeverdige, og har same moglegheit til å utvikla emne og idear. I *Borgerlig offentlighet: dens framvekst og forfall: henimot en teori om det borgerlige samfunn* (1971) viser Habermas til både Kant, Hegel og Marx (og mange andre) når han skriv om borgarleg offentlegheit: «Ennå før den ‘offentlige mening’s topos har fått innpass i det tyske språkområdet, finner idéen om den borgerlige offentlighet sin fullmodne teoretiske skikkelse i Kants retts- og historiefilosofiske utvikling av prinsippet om publisitet» (Habermas, 1971, s. 97).

Lingvisten Per Linell har i arbeidet sitt vore særleg oppteken av ein dialogisk måte å forstå verda på. Synet hans er mellom anna presentert i den mest kjende boka hans, *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making* (2009), og her forklarar han tre ulike måtar å forstå ‘dialog’ på. Det er dei to eg alt har presentert; kvardagstydinga, den normative dialogen slik Habermas forklarar det, og ei tredje forståing av ‘dialog’: ei meir abstrakt og utfyllande forståing av omgrepet. I denne tydinga av ordet er ‘dialog’ alle typar menneskeleg meiningsskaping, semiotiske praksisar, handlingar, samhandlingar, tenking og kommunikasjon, så lenge desse fenomen er dialogisk forstått (Linell, 2009, s. 4-5). Denne siste forståinga dannar grunnlaget for det Linell kalla dialogisme: «*Dialogism is an epistemological (or even ontological) framework; it concerns the most general («metaphysical») categories in terms of which ‘dialogically’ (or with a more pedantic term: ‘dialogistically’) minded researchers think about human action, cognition and communication*» (ibid, s. 7) (sjå meir om dialogisme slik Bakhtin brukar det nedanfor). Det handlar altså om den heilt grunnleggjande måten å sjå og forstå og læra om verda på. Dette rammeverket framhevar den viktige rolla til samhandling og kontekst, språk, og forholdet til *den/dei andre*. Dialog og samhandling er også sentralt i det eg oppfattar som det rådande læringssynet innanfor pedagogisk forskning – det sosiokulturelle læringssynet – som legg til grunn at læring først og fremst skjer gjennom samhandling med andre, og i dialog med andre. Linell nemner då også Lev Vygotsky og George Herbert Mead blant fleire viktige premissleverandørar for sitt eige arbeid om dialogisme. Vygotsky er særleg kjend for læringssynet sitt, som går ut på at læring skjer gjennom bruk av språk og deltaking i sosial praksis, og ikkje kognitivt, inne i kvart individ, slik ein meinte tidlegare. George Herbert

Mead er særleg kjent frå den retninga av mikrososiologi som vert kalla symbolsk interaksjonisme, der han skisserte ein teori om det menneskelege medvitet som oppstår gjennom interaksjon med andre, og slik står «sjølvvet» fram som eit produkt av den sosiale samhandlinga. Det medvitne sjølvvet kjem fram ved at me observerer korleis andre reagerer på oss, og me lever oss inn i korleis andre vurderer oss (Mead, 1967). Sjå meir om språk og identitet i kapittel 4.2 og 4.3.

Det er altså mange som har vore med på å gje opphav til dialogismen, men den viktigaste for mi forståingsramme er den russiske filosofen og litteraturteoretikaren Mikhail M. Bakhtin. Han er den viktigaste fordi hans måte å sjå på kommunikasjon på har vore heilt sentral i utviklinga av språkvitskapen dei siste snart 90 åra. Før Bakhtin var språkvitskapen først og fremst oppteken av språket som system, av å isolera språket frå situasjonane det vart brukt i, slik at det kunne studerast som eit objekt skild frå verda rundt. I det velkjende og velbrukte essayet *Spørsmålet om talegenrane* forklarar Bakhtin at alle ytringar – frå eitt-ords-ytringar i ein samtale til fleire band store romanverk – heng saman i komplekse kommunikasjonskjeder, der dei svarar på ytringar som har vorte ytra tidlegare, og er forma i forventning om seinare svar. Dette formar ytringane våre, og Bakhtin meiner difor at dei må studerast i den kommunikasjons-situasjonen dei er ytra i. «Ytringa er ikkje berre retta til emnet sitt, men også til det andre har sagt om det. Og sjølv den svakaste allusjon til den andre si ytring, gjev talen ei dialogisk vending som ikkje kan skapast tematisk» (Bakhtin, 1998 s. 38). Alle ytringar er altså i dialog med kvarandre, og alle ytringar har dessutan (ifølgje Bakhtin) eit ekspressivt, eit referensielt og eit adressivt aspekt. Det ekspressive aspektet handlar om forma på ytringa, det referensielle aspektet handlar om innhaldet, saka, som ytringa dreiar seg om, medan det adressive aspektet handlar om kven ytringa er retta mot – sjå også kapittel 3.1.

Ved erkjenninga av ytringa som ledd i ei kompleks kjede av ytringar både før og etter ytringa sjølv, kjem òg ei erkjenning av rolla til *dei andre*. Det at den som ytrar seg har ein mottakar i tankane når han eller ho formar ytringa si, er med på å avgjera forma på ytringa: «Men ytringa vert frå første stund bygt opp med tanke på moglege svarande reaksjonar, og det er også i det vesentlege for deira skuld ho vert skapt. *Dei andre*, som ytringa vert laga for, spelar ei svært viktig rolle» (Bakhtin, 1998, s. 39). I eit fyldig etterord/essay til den norske utgåva av *Spørsmålet om talegenrane*, plasserer Rasmus T. Slaattelid Bakhtin i dei ulike -ismene i det tjuande hundreåret, og han diskuterer og presenterer Bakhtin i høve til andre viktige teoretikarar. Her blir det framheva på nytt at det adressive aspektet er det

leiane perspektivet, og det er med på å forma både sjangeromgrepet og fortolkingsteorien til Bakhtin (Slaattelid, 2005, s. 54-55).

Det at me heile tida ytrar oss med tanke på mottakarane av ytringa er sentralt i alle dei tre artiklane i denne avhandlinga.

4.2 Sosiolingvistik; identitetshandlingar

I den første artikkelen er datagrunnlaget intervju med dei 17 elevane i studien, om korleis dei har reflektert når det gjeld valet mellom nynorsk og bokmål i nett-tekstane sine. For å analysere svare deira, hadde eg bruk for ein teori som kunne seia noko om korleis språkval heng saman med kven me framstår som når me uttrykkjer oss språkleg. Sosiolingvistikken er ein samansett vitenskap som studerer korleis språk fungerer i samfunnet, eller «korleis samfunnet og språket verkar saman og i høve til einannan» (Venås, 1984, s. 9). Retninga har dermed innslag både av språkvitenskap og samfunnsvitenskap. Det er vanleg å rekna William Labov sine studiar av talemålet i New York tidleg på 1960-talet som gjennomslaget for den moderne sosiolingvistikken.

I *Handbook of Sociolinguistics* (1997) har Andrée Tabouret-Keller eit kapittel om språk og identitet, «Language and Identity». Her slår han fast at det ikkje er mogleg å skilja språk og person, og at språkhandlingar er identitetshandlingar: «Language acts are acts of identity» (Tabouret-Keller, 1997, s. 315). Dette er ei vanleg oppfatning innanfor fleire språkteoriar, men saman med Le Page har Tabouret-Keller lagt særleg vekt på samspelet mellom identitet og språk. Gjennom studiet av kreolspråk har dei studert korleis språkleg åtferd kan sjåast på som identitetshandlingar, altså at ein viser fram kven ein er og kva sosial rolle ein har gjennom måten ein vel å uttrykkja seg språkleg på (Le Page & Tabouret-Keller, 2011). Eg kjende att denne teorien i refleksjonane som elevane kom med i intervjuet, og valde difor å bruka han, sjølv om det finst fleire teoriar som kunne vore brukte som forståingsramme på det same materialet. I intervjuet spurde eg elevane om korleis dei tenkte då dei skulle velja kva språkleg uttrykk dei skulle bruka når dei skulle skriva på nettet, og i artikkel 1 vurderer eg desse vala som identitetshandlingar, basert på sosiolingvistisk teori frå Le Page og Tabouret-Keller.

Me brukar språket til å identifisera kvarandre, og til å definera kven som høyrer til innanfor ei gruppe, og kven som ikkje gjer det. Her i landet kan me stort sett høyra kvar nokon kjem

frå straks dei opnar munnen. Dei som snakkar på same måten som oss, har gjerne vakse opp på same stad som oss, og det banar veg for at me kan kommunisera med dei på andre måtar og om andre emne enn me kan med dei som kjem frå andre stader. Det er mange som har skrive om samanhengen mellom språk og identitet. Ein av dei som først sette saman ein teori om korleis me tek omsyn til *dei andre* når me gjer våre språklege identitetshandlingar, er sosialpsykologen Howard Giles og kollegaene hans (sjå til dømes Giles & St. Clair, 1979). Han utvikla det som har vorte kalla ein språkleg tilpassingsteori, eller akkomodasjonsteori. Ifølgje denne teorien finst det to hovudstrategiar når det gjeld språkleg tilpassing: Me kan velja å markera tilhøyrse til ei gruppe ved å gjera språket vårt likare deira – det kallar me konvergens – eller me kan velja å markera at me ikkje ønskjer å tilhøyra ei gruppe ved å leggja språket vårt lengre frå den aktuelle gruppa, det kallar me divergens. Le Page og Tabouret-Keller byggjer på Giles når dei utviklar sin teori om identitetshandlingar (Le Page & Tabouret-Keller, 2011; Tabouret-Keller, 1997). Mange forskarar meiner tilpassingsteorien til Giles kan forklara dei individuelle språkvekslingane enkeltpersonar gjer frå situasjon til situasjon, men langvarig, gjenteken konvergens kan på sikt også føra til varige språklege endringar for større grupper enn på individnivå. Giles uttrykkjer det slik: «[...] the mechanics of everyday interpersonal convergence in important social networks provides a breeding ground for longer-term shifts in individual as well as group-level language» (Giles, 1991, s. 74). Dersom individa gjentek kortvarige konvergensar i visse situasjonar, kan det altså føra til varige språkendingar som strekkjer seg utover individet. Til dømes, dersom nynorskelevar jamt over byter til bokmål når dei skriv for eit større, ope, publikum, kan det enda med at det blir den vanlege språkpraksisen for denne gruppa.

Samanhengen mellom språk og identitet er kompleks og samansett. I det heile er spørsmålet om identitet så samansett og ber med seg så mange konnotasjonar og kjensler at det nesten er ubrukeleg, men Tabouret-Keller uttrykkjer det slik:

At any given time a person's identity is a heterogeneous set made up of all the names or identities, given to and taken up by her. But in a lifelong process, identity is endlessly created anew, according to very various social constraints (historical, institutional, economic, etc.), social interactions, encounters, and wishes that may happen to be very subjective and unique (Tabouret-Keller, 1997, s. 316).

Identiteten vår er altså under stadig konstruksjon og rekonstruksjon, delvis av oss sjølve, og delvis av andre som dannar sine inntrykk av oss. Det er her spørsmålet om identitetshandlingar kjem inn. Språket me brukar når me ytrar oss, både munnleg og skriftleg, bidreg til å fortelja noko om kven me er, og korleis me blir oppfatta. Når me vel

språkleg uttrykk er det altså ei identitetshandling, og for elevane i min studie var det ulike tankar kring kva me signaliserer om oss sjølve når me vel å skriva på nynorsk eller bokmål i det offentlege rommet. Svara dei gjev, er gode døme på korleis ytringane til elevane inngår i den komplekse ytringsveven, og korleis ytringane er forma dels med tanke på *dei andre*, dei tiltenkte lesarane av ytringane (dette viser eg i artikkel 1).

Den første artikkelen vart publisert på eit tidleg tidspunkt i prosjektperioden. Dersom eg hadde venta med publiseringa, ville eg truleg ha trekt inn teorien til Roz Ivanič om skriving og identitet, men denne vart eg kjend med først seinare. Eg har derimot brukt han i artikkel 2, som ein del av operasjonaliseringa av posisjoneringsomgrepet. Eg presenterer denne teorien i neste delkapittel.

4.3 Posisjonering; Å skriva sjølv

I artikkel 2 skriv eg om posisjonering og evaluering. I arbeidet med å operasjonalisera posisjoneringsomgrepet, fann eg at teoriane til Roz Ivanič var svært nyttige. Ho har skrive mykje om samanhengen mellom skriving og identitet. I boka *Writing and identity* (Ivanič, 1998), gjennomgår ho det problematiske omgrepet identitet og ulike måtar å snakka og tenkja om identitet på: «Researchers from different disciplines are not agreed about distinctions between terms like ‘self’, ‘person’, ‘role’, ‘ethos’, ‘persona’, ‘position’, ‘positioning’, ‘subject position’, ‘subjectivity’, ‘identity’, and the plurals of many of these words» (Ivanič, 1998s. 10). Sjølv legg ho vekt på at eit brukbart identitetsomgrep må spegla det pluralistiske, sosialt konstruerte, flytande og foranderlege ved det å skulla definera seg sjølv, utan at det tyder at ein står fritt til å velja akkurat kva identitet ein vil – ein er alltid avgrensa av den sosiale situasjonen, eigne erfaringar og liv, sjangrar og konvensjonar, med meir. Ho endar med å kalla det for «possibilities for selfhood» (ibid), og nemner posisjonering(ar) som eit anna brukbart omgrep (sjå neste delkapittel). Sjølv om identitetshandlingane til LePage og Tabouret-Keller stammar frå ein litt annan forskningstradisjon enn Roz Ivanič, oppfattar eg at mykje av den same tankegangen ligg bak. Anten det er medvite eller ikkje, utfører me handlingar med språket som er med på å definera vår identitet.

I artikkelen ”Writing the self: the discursal construction of identity on intersecting timescales” (Ivanič, 2012) skriv ho om korleis ein i den konkrete skrivesituasjonen kan skriva ulike former for ‘sjølv’. Artikkelen byggjer på teoriar som er presenterte i langt større

omfang i boka *Writing and Identity* (Ivanič, 1998). Ifølgje Ivanič er den sosiokulturelle konteksten for skriving sett saman av fleire lag med faktorar som spelar inn og påverkar skrivesituasjonen. Desse faktorane er typisk mange og varierte, skiftande og ueinsarta. Det ytste laget med slike faktorar er måtar å vera og leva på, måtar å tenkja på, og måtar å ta omsyn til kvarandre på. Desse verdiane og relasjonane er vanskelege å få auga på fordi dei er abstrakte, og dei påverkar oss ofte på eit umedvite nivå. Dette kan vera slikt som haldningar og verdiar av fleire slag – i mitt tilfelle gjeld det til dømes kva status som følgjer med val av målform i den norske ålmenta. I eit lag innanfor dette finn me sosiokulturelt konstruerte måtar å gjera ting på – praksisar, sjangrar og diskursar. Dette kan inkludera slikt som skulekulturar eller aksepterte måtar å skriva eller snakka på innanfor visse organisasjonar, i mitt tilfelle til dømes skrivekulturen på det aktuelle diskusjonsforumet. Desse faktorane er viktige å ta omsyn til når ein skal analysere tekstar og skrivesituasjonen dei er skapte i.

Roz Ivanič har forska på skriving i 20 år, og ho seier sjølv at ho har brukt desse åra på å utvikla det ho i denne artikkelen syntetiserer til fem ulike måtar å tenkja om skriaridentitet på, som plasserer seg langs tre ulike, men kryssande tidslinjer: Tidslinja av levde røynsler går frå augneblink til augneblink, og her kan ein kryssa av skrivetidspunktet og lesetidspunktet, som nokre gonger kan vera det same (i chat, til dømes), eller ofte langt frå kvarandre. Langs denne tidslinja finn me også livshistoriene til deltakarane. På det tidspunktet dei deltek i ei skrivehending, som skrivar eller lesar, er dei samstundes på veg frå fødsel til død i sitt eige liv, og alt dei har erfart og opplevd så langt utgjør ressursar dei har til disposisjon – kjensler, verdiar, tru og haldningar, og kjensla av seg sjølv som sosialt vesen.

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 sette inn den representerte tida/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. Desse utgjør ressursar som individa kan nytta seg av i augneblink-til-augneblink-tidslinjene dei lever i, og dei tek inn i seg og blir forma av desse ressursane i sine eigne tidslinjer (Ivanič, 2012, s. 26).

Dei fem måtane å tenkja om skriaridentitet på er:

1. Sosialt tilgjengelege moglegheiter for sjølv-heit
2. Det autobiografiske sjølvvet
3. Det diskursive sjølvvet
4. Det autorale sjølvvet
5. Tekstmakaren slik ho blir oppfatta (ibid, s. 27).

Dei sosialt tilgjengelege moglegheitene for sjølv-heit heng saman med kvar på den sosio-historiske tidslinja ein er, for her finst praksisar, sjangrar og diskursar som i den konkrete, sosiokulturelle samanhengen presenterer ulike moglegheiter for sjølv-heit. Me kan innta ulike roller og posisjonar i kraft av å innretta oss etter eller markera oss som motstandarar av ulike verdiar og maktrelasjonar i situasjonen. Dette hadde vore eit aktuelt perspektiv å trekkja inn i diskusjonen i den første artikkelen, viss eg hadde lese det før han vart skriven. Makt- og statustilhøvet mellom bokmål og nynorsk er svært ulikt og spelar inn på kva skriftspråklege uttrykk elevane gjer når dei skal ytra seg til ulike publikum.

Langs livslinja si skapar og gjenskarar kvar skriarar sitt autobiografiske sjølv heile tida, i det ho tek del i fysiske og mentale tekstskapingsprosessar, medan ho ser føre seg lesarane ho kommuniserer med, og tek dei kognitive avgjerdene om innhald og design av teksten. Dei har livshistoriene sine med seg, inkludert all røynsle dei så langt har med ulike diskursar og sjangrar, og inkludert den rolla og posisjonen dei i skrivande stund inntek. Eg veit lite om elevane sine liv og historier, og eg har ikkje høve til å vurdere på kva måte dette formar skrivninga deira i dei situasjonane eg studerer.

På tidslinja som går frå augneblink til augneblink konstruerer tekstskaparane ein tekst som ikkje berre inneheld ei melding, men 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 skrivninga, deira konstruksjon av moglege lesarar, og maktrelasjonane mellom dei. Korleis dette personlege repertoaret ser ut, kjem også an på livslinja til tekstskaparen, på kva sjangrar og diskursar dei har erfaring med. I konstruksjonen av det diskursive sjølvvet koordinerer tekstskaparen augneblink-for-augneblink-tidslinja med livslinja si og den sosio-historiske tidslinja som har forma sjangrane og diskursane dei trekkjer på i tekstskapinga si. Det er denne måten å tenkja om skriaridentitet eg først og fremst brukar i artikkel 2, fordi eg tykkjer det er ein nyttig måte å operasjonalisera posisjoneringssomgrepet på. Elevane har erfaringar både med argumenterande skuleskriving gjennom norskfaget og samfunnsfaget, og dei har (eller gjer

seg) erfaringar med skrivekulturen på forumet der dei skriv. Dei veit at dei skriv for både klassekameratane, som truleg veit kven dei er, trass i at dei skriv under nick, og for det opne publikumet som er ukjent for dei – dette er med på å avgjera korleis dei posisjonerer seg sjølve og dei forventa lesarane, noko eg analyserer nærare i artikkel 2.

Eit sentralt poeng i dialogismen er at alle ytringar er ledd i ei kompleks ytringskjede, der den som ytrar seg kommuniserer med ytringar som finst frå før, og i forventning om seinare svar. Kven du ønskjer å stå fram som, kva identitet du konstruerer for deg sjølv i teksten, er difor eit utslag av at du posisjonerer deg i høve til den forventa lesaren av teksten, og spelar opp til ein dialog med lesaren.

4.4 Posisjonering og evaluering

I artikkel 2 brukar eg posisjoneringsteori til å seia noko om korleis elevane posisjonerer seg i ein diskusjonstråd på nettet, og evalueringsteori til å seia noko om kva type evalueringar som kjem fram gjennom måten dei ordlegg seg på når dei svarar. Desse to teoriane utfyller kvarandre, og dei er brukte saman av andre tidlegare, til dømes av Jenny Folkeryd i doktoravhandlinga hennar om svenske elevtekstar (Folkeryd, 2006):

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 (Folkeryd, 2006 s. 47).

Her brukar ho posisjoneringsomgrepet som ein del av forklaringa av evalueringsteorien.

Posisjonering er eit omgrep som særleg Sigmund Ongstad og Jon Smidt har utvikla slik det er brukt her. Ongstad seier at omgrepet først vart brukt av Schefflen (1973) om dei kroppshaldningane som deltakarane i ein samtale inntek, og det er vidareutvikla av McDermott (1976), framleis om kroppsspråk, Hollway (1984) om konstruksjon av subjektivitet i heteroseksuelle forhold, og av Davies og Harré (1990) om sjølvposisjonering i diskursive prosessar (Ongstad, 1999, s. 150). Som ein kan sjå av denne lista, er innhaldet i omgrepet hos dei tidlegare forskarane eit ganske anna enn det Ongstad sjølv fyller det med, medan Davies og Harré nærmar seg den definisjonen Ongstad brukar. Han 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» (ibid, s. 148). Ongstad byggjer på idear frå Bakhtin og Halliday. Bakhtin skriv som tidlegare nemnt

om ytringar i dialog med kvarandre. Når me skal ytra oss, plasserer me oss i ein posisjon i høve til alt som tidlegare er ytra av andre, og i forventning om svar frå seinare ytrarar. Alle ytringar har tre aspekt, som den som ytrar seg må plassera seg i høve til: Det gjeld det som det blir sagt noko om, innhaldet i ytringa, dette kallar Bakhtin *referensialitet*. Me plasserer oss også ved hjelp av det språklege uttrykket me vel, og dermed korleis me (språkleg) framstår, dette kallar han *ekspressivitet*. Til slutt plasserer me oss i høve til alle som har ytra seg før oss, og dei me forventar vil svara oss – dette kallar han *adressivitet*. Det er dette siste aspektet, adressiviteten, Bakhtin meiner er det essensielle, konstitutive draget ved ytringa (Bakhtin, 1998, s. 39). Denne plasseringa innanfor desse tre aspekta kallar Sigmund Ongstad *posisjonering*, og han har utvikla teoriar om korleis me kan analysere tekstar for å studera slik posisjonering (Ongstad, 2002; Ongstad, 2007; Ongstad, 2012).

Evalueringssteori (*Appraisal theory*) har sitt opphav i systemisk-funksjonell lingvistikk, 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 ei vidareutvikling av det Halliday kallar den mellompersonlege metafunksjonen til språk: «this is ‘language as action’. We call it the interpersonal metafunction, to suggest that it is both interactive and personal» (Halliday & Mathiessen, 2004, s. 30). Den mellompersonlege metafunksjonen dreier seg altså om korleis me brukar språket som handling, aktivt og interaktivt, og evalueringsteorien dreier seg spesifikt om korleis me brukar språket til å uttrykkja haldningar, vurderingar og graderingar. Eg brukar ein utvald del av teorien, den som blir kalla engasjement, til å ‘avdekkja’ korleis me opnar eller lukkar for andre sine stemmer og meiningar. Evalueringsteorien utdjuvar på denne måten dialogismen ved at me går djupare inn i eitt aspekt av måten me kommuniserer meining til kvarandre på gjennom språk. Desse teoriane er forklarte nærare i artikkel 2.

4.5 Nyretorikk og argumentasjonsteori

I artikkel 3 brukar eg ein kombinasjon av argumentasjonsteori og -analyse og nyretorikk for å studera korleis elevane argumenterer ulikt i dei to ulike kommunikative situasjonane. Ein viktig skilnad mellom dei to skrivesituasjonane er nettopp kven som er lesaren, kven som er adressaten av tekstane, og mykje tydar på at dette påverkar måten elevane argumenterer på.

På 1950-talet var det ei fornya interesse for retorikk, etter at retorikken hadde vorte rekna som mindre viktig for studiet av tekstar sidan kring 1800. Ein av grunnane var at retorikken i

seinmellomalderen vart redusert til rein stilistikk, og dermed var det mindre interessant (Roer, 2005, s. 8). I 1958 kom det ut to bøker av forfattarar som kvar for seg og i kvar sitt land hadde fatta interesse for å ta opp att tankar og idear frå retorikken: *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* av Chaïm Perelman og Lucie Olbrechts-Tyteca (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1976), og *The uses of argument* (Toulmin, 2003) av Stephen Toulmin. Dei lanserer begge argumentasjonsteoriar som i stor grad byggjer på skrifter av Aristoteles, særleg bøkene *Retorikk* (Aristoteles, 2006) og *Topikk* (Aristotle, 1960). Teoriane er temmeleg ulike, men utfyller kvarandre. Hjø Perelman og Olbrechts-Tyteca er omsynet til publikum svært viktig. Publikum er «den helhed taleren ønsker at påvirke med sine argumenter» (Roer, 2005, s. 12). I 1977 gav Chaïm Perelman ut ei revidert og forkorta utgåve av *Traité de l'argumentation*, som vart omsett til dansk av Søren Porsborg og Hanne Roer og gjeven ut i 2005. Det er den danske omsetjinga eg brukar her, difor blir referansane til Perelman i staden for Perelman og Olbrechts-Tyteca. Perelman (Perelman, 2005) skil mellom det universelle og det partikulære publikum. Det universelle publikum er førestellinga om alle rasjonelle og kompetente vesen som moglege lesarar/lyttarar. Det er eit mentalt bilete som blir konstruert i den retoriske teksten. Det partikulære publikum er dei faktiske, fysiske lyttarane/lesarane som er mottakarar av argumentasjonen. Avsendaren må ta omsyn til både det universelle og det partikulære publikum når ho skal leggja opp argumentasjonsstrategien sin (Roer, 2005, s. 12-13). Den nye retorikken er ein katalog av ulike måtar å argumentera på – Perelman skildrar ulike typar argument nøye, og likeins ulike omsyn den som argumenterer må ta. Omsynet til publikum gjennomsyrrer desse skildringane. Som heilskap er teorien likevel ikkje veldig enkel å bruka til ein analyse av faktiske tekstar, fordi katalogen er såpass omfattande. Toulmin, på den andre sida, konsentrerer seg om oppbygginga og elementa i sjølve argumentet, med tre obligatoriske element – påstand (claim), belegg (data) og heimel (warrant), og dei moglege tilleggselementa ryggdekking (backing), vilkår (qualifier) og styrkemarkør (rebuttal) (Toulmin, 2003). Heimelen kan gjerne vera underforstått, men for at ein skal kunna snakka om eit argument, må både synspunktet og belegget vera eksplisitte. Det som avgjer om eit argument er haldbart eller ikkje, er altså om ein har godt nok belegg for eit synspunkt, og om heimelen i stor nok grad rettferdiggjjer sambandet mellom belegget og synspunktet. Denne modellen kan brukast på meir eller mindre alle argument, uansett kva samanheng dei står i. Toulmin har vorte kritisert for å vera for instrumentalistisk (til dømes av Newell et al., 2011), men den systematiske måten å setja opp kvart argument på, gjer det handterleg og nyttig som analyseverktøy. Simosi argumenterer også for at modellen er god å bruka når ein skal analysera praktisk

argumentasjon (Simosi, 2003). I artikkel 3 har eg valt å bruka argumentasjonsmodellen til Toulmin som analyseverktøy, og teorien og modellen er nærare presentert der. Omsynet til publikum har eg henta frå Perelman (2005) og Bakhtin (1998). Både Perelman og Toulmin konsentrerer seg om praktisk argumentasjon og byggjer på klassisk retorikk.

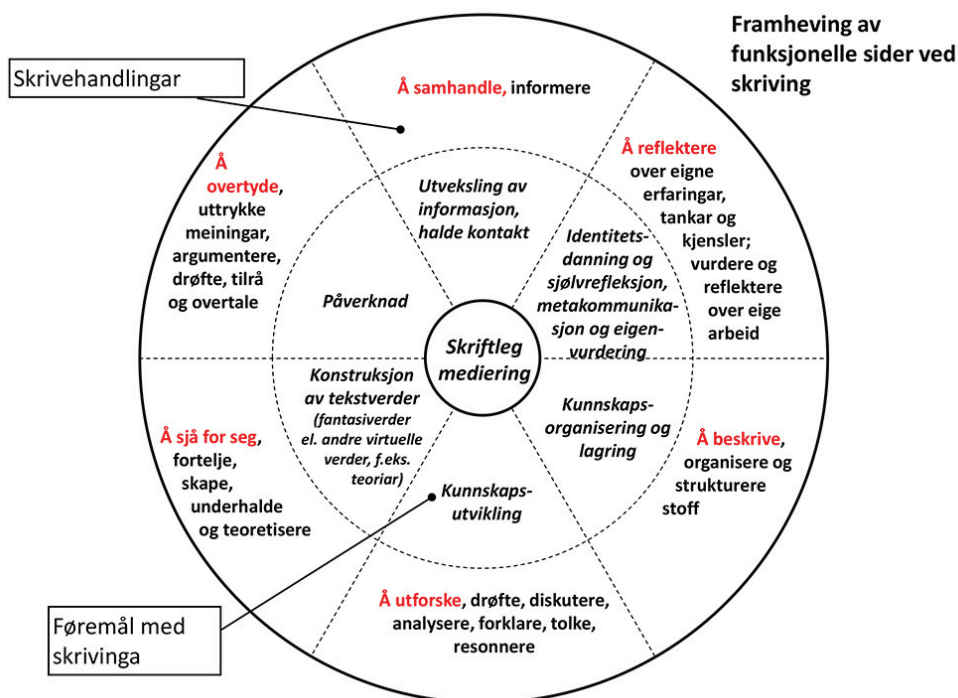
4.6 Mottakarar og føremål – ulike forståingsmodellar

Det ligg i det dialogiske og funksjonelle synet på skiving at både føremålet med skivinga og kven som er mottakarar spelar ei viktig rolle. I skriveopplæringa har ein tradisjonelt vore oppteken av både innhald og form, medan føremålet med skivinga kanskje har kome i andre rekke. Nyare skriveforskning viser at nettopp det at skivinga blir opplevd som meningsfull, er noko av det som motiverer mest (Aasen, Solheim, & Smidt, 2011; Smidt, 2012; Solheim, 2011) – sjå kapittel 3.1. Det er difor naudsynt at læraren og elevane diskuterer kvifor elevane skal skriva denne teksten, kva han skal brukast til, kven som skal lesa teksten, og korleis han skal vurderast. Det er jo primært læraren som er mottakaren av tekstane som elevane skriv på skulen, men ved å ta i bruk nettet som medium for elevtekstane, inviterer ein potensielt andre lesarar inn i diskursen. Dermed stiller ein seg også open for kommentarar og innspel frå andre enn læraren. Tanken er at dette kan vera med på å motivera elevane til å ytra seg, og til å arbeida meir med tekstane også når det gjeld form og innhald. Slik får teksten autentiske mottakarar, og skivinga eit tydeleg føremål. Eg ser denne diskusjonen om føremål og autentisk publikum som særleg interessant for mitt prosjekt. Kva gjer det eigentleg med tekstane og skrivesituasjonen at det er eit anna publikum enn læraren som er mottakarar av tekstane? Stemmer det at det er meir motiverande? Blir tekstane betre? Dette er eg inne på i to av artiklane, og eg vender tilbake til det i drøftingskapittelet i denne kappa. Eg vil her gjere nærare greie for dette teoretiske perspektivet ved hjelp av tre ulike forståingsmodellar som tematiserer ulike sider ved spørsmåla kring føremål og mottakarar.

4.6.1 Skrivehjulet

Eit viktig bidrag til (og frå) norsk literacyforskning/skriveforskning er Skrivehjulet, som blir presentert som eit teoretisk konstrukt. Det vart først utarbeidd i 2003 av ei ekspertgruppe som var sett saman for å utvikla nasjonale skriveprøver. Tanken var at det ikkje var den norskfaglege skivinga som skulle prøvast, men skiving som grunnleggjande ferdigheit på tvers av fag. I gruppa sat Ragnar Thygesen, Lars Sigfred Evensen, Kjell Lars Berge, Wenche

Vagle og Rolf Fasting. Dei tok utgangspunkt i kva skriving kan brukast til i ulike samanhengar, og det vart utgangspunktet for den visuelle modellen som Skrivehjulet er.



Figur 2: Skrivehjulet. Henta frå www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/

«Skrivehjulet er teoretisk forankra i ei funksjonell forståing av skriving: *Kva kan vi gjere med skrift, og kva kan vi oppnå gjennom skriving?*» står det når skrivehjulet blir presentert på nettsidene til Skrivesenteret (sjå lenka i figurteksten under figur 2).

I den ytste delen av sirkelen er det fokus på kva ein kan gjera med skriving, såkalla skrivehandlingar. I neste sirkel er fokuset på føremålet ved skrivinga. I grunnstillinga ligg dei vanlegaste samankoplingane av føremål og skrivehandling ved sida av kvarandre, men modellen er dynamisk, og dei to sirklane kan dreiest uavhengig av kvarandre, slik at ein til dømes kan bruka «Å beskrive», til dømes ei malande framstilling av tjøresvarthe lunger med føremålet «Påverknad» om ein ønskjer å påverka nokon til å slutta å røyka. For dei fleste som arbeider med skriving i Noreg er Skrivehjulet velkjent, det har vore vidareutvikla og endra fleire gonger sidan 2003, og i 2016 vart det publisert for eit internasjonalt publikum

for første gong. Der seier forfattarane at føremålet med å laga dette har vore å møta utfordringar kring skriving både på og utanfor skulen: «The Wheel of Writing is an attempt to fill the need for conceptualizing the complexity of writing in the different cultural and situational contexts that constitute arenas for writing in society, including writing in school» (Berge et al., 2016, s. 15).

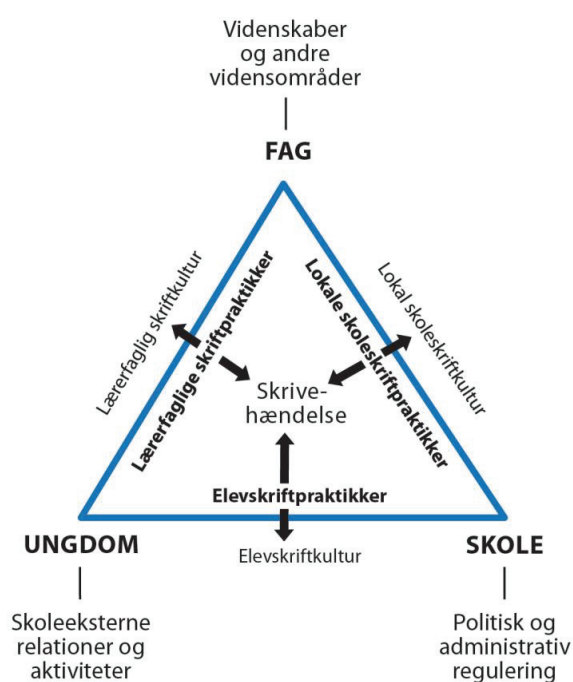
4.6.2 Skoleskrivemodellen

I Danmark har dei hatt eit skriveprosjekt i åra 2010–2014 som er inspirert av det norske prosjektet SKRIV (sjå kapittel 3.1), med tittelen *Faglighed og skriftlighed*. Det er eit samarbeid mellom Roskilde Universitet, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet. Prosjektleiari Ellen Krogh. Om bakgrunnen for prosjektet seier dei dette:

Det er inden for de seneste årtier sket en eksplosion i brugen af skrift og tekst i privatlivet, i uddannelser, i arbejdslivet og i det civile og offentlige liv [...] Skriftekspllosionen stiller store krav til både generel og specifik skrivekompetence hos borgerne, og derfor også til folkeskolens skriveundervisning» (Christensen et al., 2014, s. 31-32).

Dei har eit mål om å skaffa kunnskap om korleis elevar lærer seg fag gjennom skriving og skriving gjennom fag, og kva vegar som fører til skrivekompetanse i løpet av den vidaregåande skulen (gymnasiet). Det er første gong eit slikt stort skriveprosjekt blir gjennomført i Danmark (Syddansk universitet, u.å.).

Dette prosjektet har, som dei norske, eit sosiokulturelt teoretisk grunnlag, og dei tek også utgangspunkt i Bakhtin og hans tre aspekt ved alle ytringar; eit referensielt, eit ekspressivt og eit adressivt. I løpet av prosjektet har dei mellom anna utvikla ein analysemodell som seier noko om korleis ulike skrivehendingar på skulen plasserer seg i høve til skuleskriftkulturen, danskfagleg lærarskriftkultur og elevskriftkultur. I artikkel 2 og elles i kapp har eg valt å bruka *skrivekultur* i staden for *skriftkultur*. Begge omgrepa er i bruk på norsk, men det er *skrivekultur* som stort sett er i bruk innanfor skriveforskninga, det blir brukt både av Skrivesenteret og i mange norske studiar av skriving og skriveopplæing, medan *skriftkultur* gjerne viser til større og meir heilskaplege kulturar, som til dømes ‘norrøn skriftkultur’ eller ‘nynorsk skriftkultur’.



Figur 3: Skoleskrivemodellen. Henta frå (Krogh, Christensen, & Jakobsen, 2015, s. 59).

Her tek forskarane utgangspunkt i at elevane heile tida balanserer mellom tre ulike skrivekulturar, og forskarane finn spor av alle desse kulturane i elevtekstane, som altså kan vera meir eller mindre prega av dei tre ulike skrivekulturane. Skrivepraksisane i *den lokale skuleskrivekulturen* er utvikla av leiarar og lærarar på den lokale skulen. Den *danskfaglege lærarskrivekulturen* er utvikla av læraren, ein forhandla balanse mellom faglege krav og normer, og elevane i dei konkrete klassane. *Elefskrivekulturen* er utvikla i balansen mellom ungdomskulturen og skulen, der elevane i dei konkrete klassane etablerer skrivepraksisar gjennom dei måtane dei løyser skriveoppgåvene frå skulen på (Krogh & Hobel, 2012, s. 142). Særleg interessant å merka seg her, er ei spørjegransking som vart gjort i alle dei tre niandeklassane i prosjektet. Ho viser ei djup kløft mellom den kommunikative skrivinga som ungdomskulturen er prega av gjennom skriving på sosiale medium, og skuleskrivekulturens strategiske og rituelle treningsrom (ibid). Elevane ser på skuleskrivinga og fritidsskrivinga som heilt separate verder, og den skrivinga som skjer på skulen er nesten alltid initiert av læraren. Elevane takla denne kløfta ved unnvikande strategiar; dei skriv ikkje på skulen med mindre dei må, og då oftast ved hjelp av strategiar der dei skriv slik dei må for å prestera slik at læraren blir nøgd, og utan personleg investering (Krogh et al., 2015, s. 143).

Skoleskrivemodellen er elles utvikla gjennom første fase av prosjektet, og grunnlaget for han

er grundig presentert i den første av tre større bøker som forskarane har gjeve ut: *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* (Christensen et al., 2014). I artikkel 2 spør eg korleis ulike skrivekulturar påverkar tekstane til elevane, og eg finn at dei raskt blir påverka av og tilpassar seg til skrivekulturen i det forumet dei skriv i. Som nemnt i kapittel 2 er dette ei utfordring skulen må ta tak i, om dei ønskjer at opplæringa elevane får på skulen skal fungera som førebuing til skriving utanfor skulen.

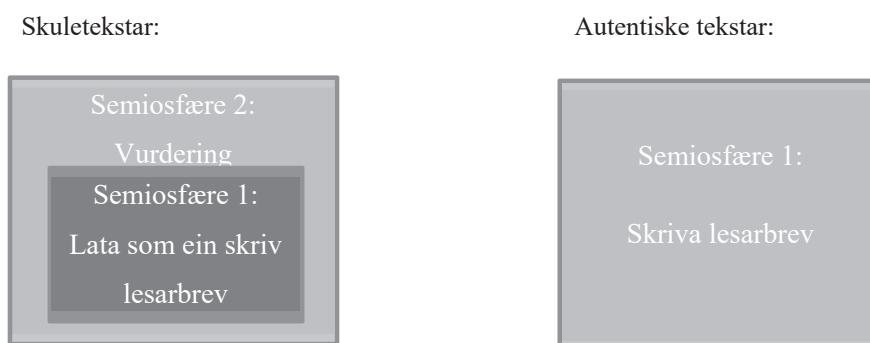
4.6.3 Semiosfære-modellen

I svært mange skriveoppgåver blir elevane bedne om å tenkja seg inn i ein situasjon utanfor den dei faktisk er i (sjå kapittel 3.2). Denne doble kommunikasjonssituasjonen er svært krevjande for elevane, noko Jon Smidt skildra inngåande i sine kasusstudiar frå tidleg 1990-tal (Smidt, 1992). I doktorgradsarbeidet sitt frå 1996 viser Kjell Lars Berge til studiane til Smidt når han greier ut «teorien om kulturer som semiosfærer» (Berge, 1996, s. 53 ff). Omgrepet *semiosfære* er henta frå kultursemiotikken og er først brukt av kulturhistorikar og semiotikar Jurij Lotman (Lotman, 1990). Det er sett saman av *semiose*, som vil seia at koda meiningar mellom kommuniserande blir kommunisert ved hjelp av budskap og tekstar (Berge, 1996, s. 47; Lotman, 1990, s. 125), og *sfære*, som tyder 'område' eller 'domene'. «Den hverdagskulturen som skriveopplæring i skolens norsktimer er, er et prototypisk eksempel på en semiosfære», seier Berge (Berge, 1996, s. 50).

Det Smidt finn i sine kasusstudiar, er at både elevane og lærarane opplever mange skrivesituasjonar som uavklarte, fordi dei både skal, på den eine sida, rettleia elevane i skriveprosessen, og på den andre sida vurderer det ferdige produktet. I rettleiingsarbeidet forsøker læraren å gå inn i rolla som ein lesar som skal bli informert, overtydd eller kva det no er eleven forsøker å gjera med teksten sin. Læraren og eleven etterliknar ein situasjon som finst utanfor klasserommet – medan i vurderingsarbeidet er læraren tilbake i klasseromskulturen og tek på seg rolla som vurderar. «Både elever og lærere slites mellom ulike normsystem og vet ikke hvilke regler som gjelder i den litt (men ikke radikalt endrede) skrivesituasjonen ('grenselandproblemet')» (Smidt, 1992, s. 120). Den doble kommunikasjonssituasjonen som oppstår når læraren både skal rettleia og vurderer er altså vanskeleg både for lærarar og elevar.

Det er også vanskeleg å vita kva tekstnormer som skal gjelda når elevar skal skriva tekstar som samstundes oppfyller forventningane i «skoleskriftkulturen» (sjå kapittel 4.6.2) og dei

som gjeld i den fiktive skrivesituasjonen dei blir bedne om å tenkja seg inn i gjennom oppgåva. Dette viser Anna-Malin Karlsson når ho refererer til Smidt og Berge når ho samanliknar elevtekstar i to ulike skrivesituasjonar. Ho har samla inn autentiske svar til eit lesarbrev i eit ungdomsblad og elevtekstar frå eit klasserom der elevane fekk i oppgåve å «tenkja seg at dei skulle svara på» det same innlegget, men der læraren var den einaste reelle lesaren. Ho framstiller situasjonane i ein slik figur:



Figur 4: Semiosfæremodellen. Henta frå (Karlsson, 1997, s. 175, med referanse til Smidt 1992 og Berge 1996).

Dette er det same som Ellen Krogh kallar «fordobling av genreforventningen» (Krogh & Hobel, 2012, s. 138).

Medan Skrivehjulet er ein modell som skildrar kva handlingar skrivaren utfører med språket, og kvifor, set Skoleskrivemodellen fokus på faktorar utanfor skrivaren sjølv, som påverkar dei språklege vala skrivaren tek. Begge er dialogiske, ved at dei trekkjer inn ein mottakar for tekstane, og tek omsyn til skrivesituasjonen utover teksten og skrivaren, men i Skrivehjulet er ikkje mottakaren eksplisitt. Det er likevel klart at føremål heng saman med kven ein skriv til. Slik tolkar modellane, tek Skrivehjulet utgangspunkt i skrivaren og dei språkhandlingane skrivaren utfører, medan Skoleskrivemodellen tek meir omsyn til kompleksiteten i skrivesituasjonen og dei mange faktorane som påverkar dei individuelle vala skrivarane må ta. Det alle tre modellane viser, er at spørsmålet om mottakarar, skrivesituasjonar og føremål er svært komplekst og har ført til store utfordringar for lærarar og elevar i mange år. I *Skolestilen som genre* (1988) tematiserer og teoretiserer Kjell Lars Berge denne utfordringa. Han diskuterer den skriftlege framstillinga som kommunikativ handling og skil mellom *strategiske*, *rituelle* og *kommunikative* handlingar. Denne

inndelinga hentar han frå sosiologien, sjå til dømes Habermas (1981). Strategiske handlingar har som hovudføremål å oppnå eit mål, som til dømes ei tevling eller ein kamp. Ei rituell handling har som føremål å delta i handlinga for handlingas eiga skuld, som til dømes dans eller leik. Ei kommunikatív handling har som hovudføremål nettopp å kommunisera, å retta fokuset mot meininga i det som blir kommunisert, og få mottakaren til å forstå (Berge, 1988, s. 56-57). Det å «skriva stil», som det gjerne vart kalla på den tida då boka kom ut, kan kategoriserast både som ei strategisk handling (for å oppnå gode resultat), ei rituell handling (for å oppleva seg sjølv som vaksen), eller som ei kommunikatív handling (for å koma til medvit om seg sjølv) (ibid, s. 58). Hovudproblemet, som eg har vore inne på over, er at det å skriva stil (eller å skriva dei aller fleste av dei skriveoppgåvene ein får i løpet av skuletida) ikkje verkeleg er ei kommunikatív handling, men at det ofte etterliknar kommunikative handlingar.

Som en oppsummering kan vi si at den strategiske handlingen 'skrive stil' skal se ut som en kommunikasjonshandling, men samtidig følge visse rituelle regler. Eleven står altså ikke fritt til å skrive som han vil, men må innordne den tilsynelatende kommunikative handlingen under etablerte og forutsigbare normer. Dersom han bryter dem, vil han bli straffet av sensorene – som selvsagt fyller oppgaven som regelforvaltere – og få en dårlig karakter. Følgelig vil den strategiske handlingen være mislykket (ibid, s. 59).

Trass i alle reformar av eksamensordningar og nyvinningar innan skriveopplæring og oppgåvesett, viser det seg at dette dilemmaet stadig blir opplevd som eit problem for lærarar og elevar.

5. Vitskapsteoretisk ståstad og metode

I denne avhandlinga studerer eg korleis det adressive aspektet kjem til uttrykk i ytringane til elevane (i vidaregåande skule) når dei skriv argumenterande tekstar i to ulike skrivesituasjonar. Det studerer eg gjennom to tekstanalysar og ein intervjurunde med elevane. I dette kapittelet gjer eg greie for kva tradisjonar eg plasserer meg innanfor når det gjeld vitskapsteori og metode. Vitskapsteoretisk er eg innanfor humaniora, menneskevitskapen, som først og fremst søker å forstå menneska og deira kulturar og erkjenningar, då særleg gjennom hermeneutikk (sjå kapittel 5.1 og 5.2). Deretter gjer eg greie for metodane eg har brukt for å velja ut informantar og samla inn materiale (kapittel 5.3 og 5.4). Analysemetodane blir skildra i kapittel 5.5, og til slutt diskuterer eg kvalitetsmarkørar innanfor kvalitativ forskning, etikk og personvern (kapittel 5.6 og 5.7).

5.1 Humaniora – menneskevitskapen

Eg har min bakgrunn frå humaniora – menneskevitskapen. I denne forma for vitskap er det sentralt å prøva å tolka og forstå menneska og deira kulturar og erkjenningar. Menneskeleg kultur og erkjenning kjem til uttrykk først og fremst gjennom språket (Egholm, 2014, s. 23). Dei emneområda som fell inn under humaniora, er gjerne språk, historie, kunst, kultur og menneskeleg medvitliv og åtferd (Kjørup, 2008, s. 12), men det er stadige diskusjonar om kva fag og disiplinær som høyrer til innanfor dei ulike vitskapssyna og -tradisjonane (ibid, s. 15). Det er vanleg i dag å dela vitskapane i tre store grupper; naturvitskap, samfunnsvitskap og humaniora, slik Habermas gjorde i 1968 (Habermas, 1969). Grenseoppgangane mellom desse tre kan også vera problematiske, særleg mellom humaniora og samfunnsvitskap. Eg har utdanninga mi innanfor norskfaget, som primært høyrer heime innanfor humaniora, men i mitt virke som lærarutdannar og skuleforskar rører eg meg stundom opp mot samfunnsvitskapen og pedagogikken. Av dei undersøkingane som inngår i denne avhandlinga, er det artikkel 1 som ligg tettast opp mot samfunnsvitskapen, medan artikkel 2 og 3 er meir tradisjonelle tekstanalysar som eg plasserer innanfor humaniora. Dette viser seg også i valet av utvals- og innsamlingsmetodar, som er skildra i kapittel 5.3 og 5.4 – eg har lånt innsamlingsmetodar som er utvikla og meir brukte i samfunnsvitskapen enn i humaniora. Analysemetodane i artikkel 1 ligg også nærare samfunnskunnskapen (sjå kapittel 5.5.1), medan analysemetodane bruke i tekstanalysane til artikkel 2 og 3 er metodar som er meir typiske for humaniora (sjå kapittel 5.5.2 og 5.5.3).

Den danske vitenskapsteoretikaren Søren Kjørup hevdar at det kring år 1800 skjer ei radikal endring i oppfatninga av kva det er som er kunnskap innanfor humaniora (Kjørup, 2008, s. 27). Frå å sjå på kunnskap som bevisstgjerjing, og deretter som lærdom, vart det frå kring 1800 vanleg å definera kunnskap som forskingsresultat. Det vil seia at kunnskap ikkje er noko som finst på førehand og berre skal finnast, men det er noko som blir skapt og stadig må forbeistrast (ibid, s. 30). Dette synet er avgjerande for både måten me forskar på innanfor humaniora i dag, og måten me behandlar forskingsresultata på. Me forskarar er sjølve medskaparar av forskingsresultata.

Ein kjerneaktivitet innan humaniora er tolking av tekstar i vid forstand. I mitt tilfelle dreier det seg om skriftlege tekstar produsert av elevar i skrivesituasjonar eg har vore med på å skapa, og munnlege tekstar ytra av dei same elevane, i dialog med meg som forskar. Som eg har gjort greie for i kapittel 4.1., er den overordna forståingsramma for avhandlinga dialogisme, som framhevar samhandling og tolking av kontekst, språkbruk, og dialog med *den/dei andre* som sentrale måtar å forstå verda på. Det er dermed naudsynt for meg å tolka tekstane som del av ein dialog, der eg tek omsyn til heile situasjonen som tekstane er skapte i. Dette inkluderer også at eg som forskar var til stades i og deltakande i klasserommet då den eine av dei to tekstane vart skapt. Likevel er det dei ferdige, skriftlege tekstane som er forskingsobjektet i to av artiklane, og analysen handlar først og fremst om språklege drag ved desse skriftlege tekstane.

5.2 Hermeneutisk studie

Teksttolkinga og analysen i dette prosjektet føyer seg inn i den hermeneutiske forskningstradisjonen, som Hans-Georg Gadamer er ein viktig premissleverandør for. Hermeneutikk blir både forstått som det same som fortolking og som teoriar, metodar og praksisar som gjeld fortolking (Kjørup, 2008 bind 2 s. 63), men Gadamer sjølv meinte at hermeneutikk ikkje er ein metode. «Det finnes ingen egen metode for åndsvitenskapene», skriv Gadamer i *Sannhet og metode* (Gadamer, 2010, s. 33). Han viser i staden at det å tolka og forstå er noko grunnleggjande som ligg på eit djupare plan enn vitenskaplege metodar. Han skriv at «den sikkerheten vi oppnår gjennom å anvende vitenskapelige metoder, ikke er tilstrekkelig til å garantere sannhet» (ibid, s. 534). Dette gjeld særleg for åndsvitenskapane, og det legitimerer det som åndsvitenskapane alltid har vist: «den erkjennendes egen væren spiller med i den åndsvitenskapelige erkjennelsen» (ibid).

Hermeneutikken byggjer på eit prinsipp om at det ikkje finst ei eigentleg sanning, me kan berre forstå meining i lys av den samanhengen me er verksame i og er ein del av. Gadamer samanliknar det å lesa ein tekst med det å føra ein samtale med ein annan person, sjølv om desse situasjonane ikkje er heilt like. Korkje den eine eller den andre personen kan «føra» samtalen åleine – den eine er avhengig av den andre, og meininga oppstår i samspelet mellom samtalepartnarane. På same måten går den som tolkar teksten, inn i ein samtale med teksten. I denne situasjonen, i motsetnad til i samtalen, kan den eine parten – teksten – berre koma til orde gjennom den som tolkar, og den som tolkar må «delta i tekstens mening» (Gadamer, 2010, s. 427). Det som føregår mellom tekst og lesar kallar Gadamer ein hermeneutisk samtale. Teksten let ei sak koma til orde gjennom tolkaren – begge tek del i dette:

... fortolkerens egne tanker [er] alltid involvert i gjenoppvekkningen av tekstens mening. Fortolkerens egen horisont er dermed bestemmende, men ikke som et eget standpunkt som man fastholder eller gjennomtvinger, men mer som en oppfatning eller mulighet som man setter i spill og setter på spill, og som bidrar til at man virkelig kan tilegne seg det som blir sagt i teksten (ibid, s. 428).

Som forskarar går me inn i materialet vårt med eit sett av fordommar, ei førforståing, som vil påverka vår tolking av materialet. Dette er ikkje ein hemsko i tolkingsprosessen ifølgje Gadamer, som tek til orde for å rehabilitera omgrepet fordom. Fordommar er ikkje noko negativt, men ein naudsynt føresetnad for forståing (ibid, s. 302–328). Likevel er det viktig at me er medvitne om våre egne fordommar og granskar dei kritisk: «Det gjelder å bli klar over sin egen forutinntatthet, slik at teksten selv kan fremstå i sin annerledeshet og dermed får mulighet til å spille sin saklige sannhet ut mot ens egne foroppfatninger» (ibid, s. 306). Dermed er det viktig for meg som forskar å klårgjera kvar eg sjølv står, kva som er mitt utgangspunkt og mine førforståingar i møtet med elevane og tekstane eg skal forska på. Gadamer er likevel klar på at det er vanskeleg å vera heilt medviten om alle førforståingar ein har, særleg i møte med samtidige tekstar.

Når eg møter elevane og tekstane deira, har eg altså med meg ei førforståing av både kven og korleis dei er, og kva type tekstar eg trur dei vil koma til å skriva. Mine førforståingar er forma av min eigen bakgrunn og mine røynsler. Eg har sjølv vore elev på vidaregåande skule, og eg har dermed erfaring frå liknande skrivesituasjonar som den eg no set elevane i. Korleis det er å skriva tekstar for læraren, har eg dermed tydelege minne om og erfaring frå. Då eg gjekk på skulen, var ikkje datamaskiner og internett ein del av skulekvardagen (eller kvardagen utanfor skulen), eg fekk dermed ikkje personlege røynsler med å bruka denne

arenaen for skriving då eg var på same alder. I seinare tid, derimot, og særleg no gjennom arbeidet med denne avhandlinga, har eg vore mykje inne på digitale diskusjonsforum, helst som lesar, mindre som deltakar, og har danna meg eit bilete av dei skrivekulturane som blir danna på den typen nettstader som informantane mine har skrive i.

Eg er lærar på ein høgskule, og møter difor oftare ungdom som er noko eldre enn dei eg har møtt i dette prosjektet. Eg har lese tekstar skrivne av studentane mine, men ikkje mange tekstar skrivne av ungdom frå første klasse på vidaregåande skule. Min kjennskap til elevlar i denne aldersgruppa har eg dermed først og fremst frå media og frå tekstar eg har lese på Internett i ulike fora. Ut frå desse erfaringane har eg ei førforståing av at ungdom gjerne argumenterer kjensleladd og uttrykkjer sterke meiningar, men stundom utan at meiningane (påstandane) er tilstrekkeleg underbygd med fakta og logiske argument. Eg trur det i ungdomskulturen er viktig å «vera seg sjølv», ha meiningar og «stå for dei», men kanskje med mindre krav om underbygging og gode argument. Då eg las tekstane i materialet mitt første gongen, hadde eg ei førforståing av at ungdom har ein annan måte å argumentera på når dei skriv til og for kvarandre, enn når dei skriv til og for læraren, og dermed skal møta forventningane læraren har til dei (og kanskje oppnå ein god karakter). Eg hadde med meg nokre spørsmål til skrivestil og skrivekultur, ting eg var nyfiken på, men ikkje hadde klare førestillingar kring. Eg hadde også ei førforståing om at skrivesituasjonen eller det forventa publikumet ville påverka val av målform, ord og tone i tekstane. Eg har forsøkt å ha ei refleksiv haldning gjennom forskingsprosessen og har heile tida stilt spørsmål til meg sjølv: «Kvifor spør eg om nett dette?», og dermed prøvd å unngå at eg berre finn det eg venta å finna ut frå desse fordommane. Eg har også prøvd å passa på at i den grad funna stemmer med det eg trudde på førehand, har eg god støtte i konkrete observasjonar som kan etterprøvast av andre lesarar. Når det gjeld argumentasjonsanalysen i artikkel 3 har eg også hatt ein medforfattar som har gjennomgått og analysert tekstane, og sjekka at det er samsvar mellom analysane våre.

5.3 Kasusstudie

Kva forskingsmetodar ein vel, vert i stor grad avgjort av kva forskingsspørsmål ein stiller, i tillegg til kva vitskapstradisjonar ein høyrer til i. Innanfor skriveforskinga er det mogleg og vanleg å bruka både kvalitative og kvanitative metodar for å auka kunnskapen om skriving og skriveutvikling. I forskingsspørsmåla mine spør eg etter korleis tekstane til elevane vert

påverka av kva lesarar dei ser føre seg medan dei skriv. Det kan elevane sjølv sagt ha ein medviten tanke om, men mi førforståing var at det også ville syna seg i tekstane på måtar som elevane ikkje nødvendigvis hadde tenkt over sjølv. Dermed ville det ikkje vera tenleg å samla inn kvantitative data i form av til dømes ei spørjegransking med mange elevar. For å finna ut av på kva måtar adressiviteten kjem til syne i elevtekstane, valde eg å nærles a eit utval tekstar, og leita etter spor av dei andre. Dermed vart ei kvalitativ gransking av eit mindre materiale det som peika seg ut for meg – sjølv om eg også kvantifiserer nokre av resultatane. Eg ønskte også å observera elevane i skulemiljøet deira, og sjå korleis dei tok imot skriveinstruksen frå læraren om å skriva i eit ope forum på nettet. I tillegg ville eg finna ut korleis elevane sjølve reflekterte rundt dette, og valde difor å intervju a skrivarane i tillegg til å studera tekstane deira. Ei slik gransking er både tid- og arbeidskrevjande, så talet på informantar kunne ikkje vera for høgt. Eg valde å samla inn tekstar frå éin skuleklasse. Ein norsk skuleklasse har gjerne mellom 15 og 30 elevar, noko som ville gje ei handterleg mengd materiale. I klassen eg valde var det 25 elevar – sjå elles kapittel 5.4.3 for ein fullstendig presentasjon av det som vart mitt datamateriale.

Å plukka ut og studera i detalj to skrivesituasjonar og tekstar frå ein skuleklasse mellom mange moglege på denne måten, kan karakteriserast som ein kasusstudie (*case study*). Den amerikanske samfunnsvitaren Robert K. Yin har vore mellom dei tonesetjande metodeforskarane når det gjeld kasusstudiar, og hans definisjonar og diskusjonar er mykje brukte. Han seier at kasusstudiar ikkje passar til alle typar undersøkingar, men ein tommelfingerregel er at dei kan vera høvelege dersom ein stiller eit forskingsspørsmål om *korleis* eller *kvifor* eitt eller anna sosialt fenomen fungerer som det gjer (Yin, 2014, s. 4). Eg stiller *korleis*-spørsmål både i hovudproblemstillinga mi og i alle dei tre delundersøkingane. Yin har ein todelt definisjon av ein kasusstudie. Del ein seier at det er ei empirisk undersøking av eit samtidig fenomen i djupna og innanfor «its real world context», særleg når grensene mellom fenomenet og konteksten ikkje er tydelege (ibid, s. 16). Med andre ord, seier han vidare, vil ein kasusstudie vera nyttig når ein ønskjer å forstå eit fenomen som skjer i verda, og der ein truleg treng informasjon om konteksten for å forstå fenomenet (ibid). Dette stemmer godt overeins med å forska på skriving i skulen. For å tolka tekstane, særleg adressiviteten i tekstane, som eg er oppteken av, er det naudsynt å vita noko om konteksten dei er skapte i. Eg valde difor å skapa skrivesituasjonen sjølv, i samarbeid med læraren, og å vera til stades i klassen medan elevane skreiv. Det kunne ha stått i vegen om kravet for «real world context» – men elevane var framleis i sitt kjende klasserom med den vanlege læraren

til stades, og dreiv med aktivitetar som er kjende og rutineprega for dei, eg meiner difor at eg kan definera studien min som ein kassustudie. Sjå meir om korleis eg som forskar kan ha påverka datamaterialet i kapittel 5.4.2. Når eg går inn og gjer ein intervensjon slik som dette, kan det leia tankane mot ein intervensjonsstudie. Eg vel likevel å ikkje definera min studie som ein intervensjonsstudie, men heller at intervensjonen er ein del av det å vera deltakande observatør (sjå kapittel 5.4.2). Det er ikkje intervensjonen som skal studerast, slik det gjerne er i intervnsjonsstudiar.

Del to av definisjonen til Yin seier at ein kassustudie inneber mange variablar som kan vera interessante, og det krev fleire datakjelder, slik at ein kan få ei triangulering av data. Det er nyttig å trekkja på tidlegare teoritutvikling for å rettleia datainnsamling og analyse (ibid, s. 17). I mitt tilfelle har eg samla data i form av klasseromsobservasjon, intervju og elevtekstar, dette er kjende og veldefinerte innsamlingsmetodar. Eg brukar også etablerte teoriar og analyseverktøy til å analysera ytringane. Observasjonane brukar eg for å skildra konteksten og skrivesituasjonane, slike skildringar har eg med noko av i alle tre artiklane. Intervua er brukte som datamateriale for artikkel 1, medan dei skriftlege elevtekstane er materiale i artikkel 2 og 3, og til saman teiknar dei tre artiklane og kapp eit bilete av heile kaset i undersøkinga mi. For å få svar på hovudproblemstillinga mi om korleis det adressive aspektet kjem til uttrykk i elevtekstane, har eg lagt mest vekt på elevtekstane, noko mindre på intervju, og minst på klasseromsobservasjonane.

Eg har gjort eit strategisk val av kassu. Eg ønskte elevar som var gamle nok til sjølve å gje informert samtykke til å delta i studien, og ta ansvar for å publisera tekstar ope på nettet, difor valde eg første klasse på vidaregåande skule. Skulen vart vald av praktiske årsaker. På den aktuelle skulen vert klassane sett saman av elevar frå ulike barneskular, utan omsyn til ferdigheitsnivå – det var difor grunn til å tru at det ikkje ville gjera nokon skilnad kva for ein av dei fire parallelle klassane eg valde, og klassen ville mest truleg ha elevar med varierende prestasjonsnivå. Skulen ligg på Vestlandet, i ein småby med mykje industri. Skulen er ein av to vidaregåande skular i området, men den einaste med studiespesialiserande studieretning – dermed går dei fleste ungdomane som ønskjer denne studieretninga her. Berre eit fåtal flyttar vekk for å gå på vidaregåande skule. Eg har valt studiespesialiserande studieretning fordi eg reknar med at fleire her ville vera interesserte i å diskutera skriftleg, og samstundes har denne gruppa kanskje endå meir bruk for å kunna argumentera skriftleg enn dei ungdomane som vel ei yrkesfagleg studieretning, ettersom dei truleg førebur seg på høgare utdanning, der det å argumentera skriftleg er ein sentral kompetanse. Kaset mitt er altså sett saman av

ein strategisk vald av klasse som følger sitt vanlege undervisningsopplegg i samfunnsfag, to skrivendingar som er skapte av læraren og meg i samarbeid, og tekstane som vart produserte under desse skrivendingane. Det kasuset eg har valt ut og skapt er altså ikkje eit kasus som skil seg ut som ekstremt på nokon måte. Tanken er at ein «vanleg» studieførebuande klasse på ein «vanleg» skule på Vestlandet i Noreg ville gje eit kasus som mange ville kunna kjenna seg att i, ein slags prototype. Det er det Flyvbjerg kallar eit paradigmatiske kasus. Føremålet med å velja paradigmatiske kasus er «to develop a metaphor or establish a school for the domain that the case concerns» (ibid, s. 396). Flyvbjerg kommenterer også vanskane med å definera paradigmatiske kasus: «No standard exist for the paradigmatic case, because it sets the standard» (ibid, s. 397). I oppslagsverk og bøker om retorikk er ofte eksempel og paradigme definert som synonym. I *Politikens filosofileksikon* (Grøn et al., 1983, s. 327-328) er paradigme definert som «forbillede, mønster, mønstergyldig eksempel». I boka *I retorikkens hage*, skriv professor i klassiske fag, Øivind Andersen: «Den retoriske formen for induksjon er bruk av eksempel (på gresk *paradeigma*, eg. «noe som vises ved siden av»), som er satt opp som mønster eller forbilde; det latinske *exemplum* betyr noe tatt ut som prøve» (Andersen, 1995, s. 151). Vidare knyter han begge omgrepa til «den retoriske formen for induksjon» (ibid). I doktoravhandlinga si om eksempel, argumenterer Sissel Høisæter for at *eksempel* og *paradigme* ikkje kan brukast synonymt. «*Parádeigma* er eit vidare omgrep enn *exemplum*, og omfattar både historiske eksempel, samanlikningar og fablar. *Parádeigma* er også meir prosessuelt. Det å visa noko ved sida av, slik Aristoteles forklarar omgrepet, er nærare knytt til aktiv argumentasjon» (Høisæter, 2012, s. 40). I ei lengre drøfting av omgrepet, med referansar til Wittgenstein, Kuhn og Masterman, skriv ho vidare «Å sjå familielikskap er ein måte å dra slutningar på [...] det å sjå familielikskap ved å gjenkjenna hovudtrekk mellom dei to samanlikna fenomen, er såleis ei nærare bestemming av korleis ein ser ved hjelp av eit konstruksjonsparadigme» (ibid, s. 56). Det paradigmatiske handlar altså om å finna døme som har «familielikskapar» med andre døme av same sort, og dermed auka sjansen for at dei funna som blir gjorde i eitt kasus også vil gjelda andre kasus som liknar det studerte. I karakteristikken paradigmatiske kasus ligg såleis eit potensiale for å kunna generalisera frå mønster som viser seg i kasuset til generell kunnskap. Eg meiner at klassen eg har valt ut kan fungera som ein slik prototype på studieførebuande klassar i småbyar på Vestlandet, der nynorsk er hovudmål. For at resultatane skal kunna generaliserast, må likevel også skrivesituasjonane eg og læraren har skapt, gjenskapast – dei er ein del av kasuset. Det er likevel ikkje slik at alt eg finn automatisk kan overførast til andre klassar og

skrivesituasjonar som liknar dei eg har studert. Variasjonar vil finnast, og her krevst også at lesaren vurderer om resultatane er relevante og overførbare, sjå meir om dette i kapittel 5.6.3.

5.4 Etnografisk tilnærming

Då læreplanen vart revidert hausten 2013 og det kom inn eit eige kompetansemål som sa at elevane skulle diskutera samfunnsfaglege spørsmål i digitale diskusjonsforum, tenkte eg at det var eit godt høve til å studera fleire ting, både korleis desse digitale diskusjonstekstane ville skilja seg frå dei tradisjonelle leksetekstane, og korleis dei ville handtera det å få lesarar frå verda utanfor skulen. Kompetansemålet vart sett inn i læreplanen nett i det eg skulle ut for å samla data. Eg valde difor å henta tekstar frå samfunnsfag til dette prosjektet. I samfunnsfag er det å kunna drøfta og diskutera ulike emne både munnleg og skriftleg ein viktig kompetanse, og i tillegg krev altså læreplanen no at elevane skal gjera det i digitale diskusjonsforum:

- drøfte samfunnsfaglege tema i digitale diskusjonsforum og vurdere eigne forståingar i lys av andre sine innlegg (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

Eg ønskte å sjå særleg på kva type argumenterande skriving gjennomføringa av dette kompetansemålet ville gjere, og måtte difor velja innsamling av data som kunne fortelja meg noko om det.

5.4.1 Etnografi som metode

Eg ønskte å sjå særskilt på skrivesituasjonar som skulle oppfylle det nye kompetansemålet i læreplanen. Eg var i utgangspunktet mest oppteken av tekstane som studieobjekt, men i dette tilfellet var det også interessant å samla inn informasjon om konteksten dei vart skrivne i, og tankane som elevane sjølve gjorde seg kring skrivinga. Eg valde difor å gå inn i datainnsamlingssituasjonen med ei etnografisk tilnærming. Metoden eg har brukt, skil seg nok noko frå det Sara Delamont kallar «proper ethnography» (Delamont, 2010, s. 206) slik det er definert innanfor sosialantropologien og sosiologien, som er opphav til etnografien – sosialantropologi og etnografi blir stundom brukt synonymt. Slik «proper ethnography» inneber lengre periodar med feltarbeid, der forskaren lever saman med og deltek i samfunnet til dei som blir observerte. Sosialantropologien høyrer til innanfor samfunnsvitskapen, men som nemnt i kapittel 5.1, kan grenseoppgangane mellom humaniora og samfunnsvitskapen vera uklære. Den kjende amerikanske sosialantropologen Clifford Geertz brukte det han

kallar hermeneutisk metode i sine arbeid, og tek til orde for eit semiotisk kulturomgrep – kulturen til menneska kjem til uttrykk gjennom teikn, og den som skal forska på kultur, må tolka. Sosialantropologiske nedskrivingar er i seg sjølv tolkande, skriv han i boka *The interpretation of cultures* (Geertz, 1973, s.15). Han er også oppteken av at for å forstå kulturar, må ein ha «thick descriptions» (ibid, s. 6) – tjukke skildringar, der ein observerer og noterer alt ein ser, høyrer, luktar og smakar, for å kunna setja alt saman og tolka det i samanheng. Forskingsspørsmåla i etnografisk forskning dreier seg ofte om å forstå kulturar, og observasjonane femner vidt. Slik observasjon vert gjerne kalla deltakande observasjon (*participant observation*), der forskaren søkjer å forstå korleis kulturen dei studerer fungerer, det vil seia å forstå korleis verda ser ut frå synsstaden til dei som lever der. Det gjer dei ved å leva saman med dei som blir studerte, medan dei heile tida tenkjer nøye over det dei observerer og prøver å forstå, gjerne ved å snakka med folk for å sjekka at dei har forstått rett (Delamont, 2010, s. 206). Etter kvart har det likevel vorte vanleg å bruka metodane og omgrepa etnografi, deltakande observasjon og feltarbeid også på andre forskingsfelt enn sosialantropologi og sosiologi, òg sjølv om ikkje feltarbeida er like lange og omfattande som på desse felta.

Også i skriveforskinga har etnografi vorte vanlegare dei seinare åra. Ei av føregangskvinnene på dette området er Roz Ivanič, som eg skriv om i kapittel 4.3. I sitt arbeid med teoriar om skrivning og identitet har ho utvikla etnografi som skriveforskningsmetode og metodologi, med det ho kallar «Talk around text» (Ivanič, 1998). Den britiske engelskprofessoren Theresa Lillis skildrar også korleis etnografi kan brukast som metode i skriveforskinga på ulike nivå – som metode, som metodologi, og som «deep theorizing». Det første nivået, etnografi som metode, inneber at forskaren gjerne intervjuar skrivaren om teksten i tillegg til å studera sjølv teksten – talk around text. På den måten får forskaren ei ekstra linse å studera teksten gjennom, men kjennskapen til og forståinga for konteksten er avgrensa. Hovudfokuset ligg framleis på teksten, og intervjuet er ofte samla som supplerande data. Dette er ei god skildring av det eg har gjort i mi undersøking, noko som primært kjem til syne i artikkel 1.

Både Ivanič og Lillis driv longitudinelle studiar kring akademisk skrivning hos ulike grupper skrivarar, og gjennomfører sykliske samtalar med tekstskrivarane. På den måten kjem forskarane svært tett på skrivarane, og kan «explore and track the dynamic and complex situated meanings and practices that are constituted in and by academic writing» (T. Lillis,

2008, s. 355). Ved ein slik framgangsmåte er etnografi ein fullt utvikla metodologi, og ikkje berre ein metode, seier Lillis. På det tredje, og endå djupare nivået ho kallar «deep theorizing» (ibid), vert heile ideen om tekst og kontekst som separate fenomen utfordra. Eg ønskte å ha fokus på teksten. Når eg valde å intervjuva elevane for å høyra korleis dei forklarte språkvala sine i dei ulike skrivesituasjonane, var det eit poeng at dei fekk spørsmålet etter at dei hadde skrive teksten, og utan at dei seinare skulle skriva ein ny tekst i ein liknande situasjon. Eg ønskte ikkje å påverka språkvala deira, noko eg fort kunne kome til å gjera dersom me hadde hatt fleire samtalar om dette mellom skriveøkter. Eg har altså brukt etnografi som (innsamlings)metode, men ikkje som metodologi i denne undersøkinga. Gjennom observasjonane fekk eg sjå korleis læraren legg opp til og introduserer skriveoppgåver for elevane, og korleis dei tok imot skriveinstruksane og omsette dei i praksis. I intervjurunden fekk eg høve til å høyra korleis elevane sjølve har reflektert kring dei språklege vala dei har gjort, og korleis dei opplevde det å skriva for eit ope publikum. Det gjev meg ei anna forståing for tekstane enn om eg berre hadde lese tekstane.

5.4.2 Deltakande observasjon og semistrukturert intervju

Det nemnde kompetansemålet i samfunnsfag var altså heilt nytt, og forskning har vist at det gjerne tek tid å få implementert nye læreplanar i den praktiske undervisninga. Det kan me sjå til dømes i rapporten *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?*, som viste at tre år etter at dei grunnleggjande ferdigheitene var innførde, hadde det ført til svært få og små endringar i undervisningspraksisen på skulane på alle nivå (Møller, Prøitz, & Aasen, 2009). Lærarar i vidaregåande skule har gjerne svært travle dagar og fulle timeplanar, så det var ikkje berre enkelt å få innpass i ein klasse som faktisk hadde til hensikt å gjennomføra dette læreplanmålet. Eg fekk kontakt med ein samfunnsfaglærer i første klasse på vidaregåande skule, og han tykte det var interessant å prøva ut det nye kompetansemålet på klassen sin. Han hadde likevel stramme tidsrammer, og ønskte ei motyting mot at eg fekk observera i klassen hans, nemleg at eg deltok i undervisninga, og lærte elevane litt om argumentasjon. For å finna svar på forskingsspørsmåla måtte eg difor sjølv, i samarbeid med læraren, skapa skrivesituasjonen eg ønskte. Deltakande observasjon verka difor som ein farbar veg mot målet. Det inneber at forskaren oppheld seg i felten og deltek i aktivitetane saman med deltakarane (Thagaard, 2013, s. 75).

Klassen skulle ha ein periode tidleg i vårsemesteret der temaet var kriminalitet og straff. Læraren gjennomførte undervisninga si som planlagt, og klassen var på ekskursjonar både til

fengsel og domstolar. Eg var passiv deltakar og observatør i 3–4 av undervisningstimane som var på skulen, først og fremst for å danna meg eit bilete av læraren og elevane, men også for at elevane skulle bli kjende med meg, og vane med å ha meg i klasserommet. I desse timane fekk eg også høve til å observera korleis læraren underviste, og korleis elevane oppførte seg i klassen – var dei aktive, lette å få i tale, eller var dei tilbakehaldne og tause? Eg fekk inntrykk av at dei var ein aktiv klasse som gjerne deltok i diskusjonar, utan å gli ut i altfor mange aktivitetar utanom læringsaktivitetane. Då dei mot slutten av perioden skulle ha ein fagdag i samfunnsfag (heile dagen var sett av til samfunnsfag), vart eg invitert til å delta og samla inn data. I løpet av dagen var eg deltakande observatør. Læraren hadde undervisning som vanleg først, deretter hadde eg ei økt der eg presenterte Toulmins argumentasjonsmodell (sjå kapittel 4.5 og artikkel 3) for dei, og lærte dei omgrepa ‘påstand’, ‘data/belegg’ og ‘heimel’. Me las gjennom nokre døme på innlegg frå nettdiskusjonar og prøvde å identifisera dei ulike elementa i innlegga. Deretter skulle elevane gå inn på diskusjonsforumet diskusjon.no, og skriva eigne innlegg. Læraren foreslo at det skulle vera tema som var aktuelle innanfor samfunnsfag og som dei hadde ei mening om. Alle skulle skriva eitt innlegg, men dei stod fritt til å skriva fleire, om dei ønskte det. Diskusjonen gjekk livleg, både munnleg i klasserommet og skriftleg på nett. Det danna seg snart fleire grupper i klassen som diskuterte dei same emna, dermed fekk skrivesituasjonen fleire lag, ved at elevane skreiv til kvarandre, og visste kven som stod bak kallenamna (nicka) som sikra at dei var anonyme på nettet. Samstundes skreiv dei til eit ukjent publikum på nett. I tillegg kunne i teorien både læraren og eg lesa tekstane deira, men dei skulle ikkje få vurdering av tekstane. Når ein driv deltakande observasjon, må forskaren ta omsyn til i kva grad forskarnærveret påverkar deltakarane (Thagaard, 2013, s. 87). Dette var grunnen til at eg valde å vera i klasserommet nokre timar før sjølve datainnsamlinga – at elevane skulle bli vane med å ha meg i rommet. Elevane er vane med å ha ulike lærarar i ulike fag, og vikarar dersom læraren er borte. Eg er sjølv lærar, om enn på lærarutdanninga, og i og med at eg gjekk inn og fungerte som lærar den dagen eg skulle samla inn data, fekk eg inntrykk av at elevane raskt aksepterte meg som ein del av skulemiljøet, om lag på linje med ein av lærarane. Dette førte til at eg var i ei dobbeltrolle denne dagen, som forskar og som lærar, noko eg var medviten om og reflekterte over. Elevane visste at eg skulle forska på tekstane deira, men mitt inntrykk var at dei raskt oppfatta meg som ein av lærarane.

Same dag gav læraren elevane i lekse å skriva den andre teksten – ein tekst der dei argumenterer for kva som vil vera dei beste måtane å førebyggja kriminalitet på. Denne

teksten skulle dei levera innan ei veke. Læraren gav ingen fleire føringar på denne oppgåva – det einaste som var oppgjeve var altså tema og skrivehandling – å argumentera. Det vart ikkje oppgjeve nokon sjanger eller noko publikum for teksten. Det er truleg at elevane har fått liknande oppgåver før, for dei stilte ingen spørsmål, og alle leverte tekstar på kring ei side.

Om lag ei veke etter fagdagen, samstundes som dei skulle ha levert lekseteksten sin, kom eg tilbake til skulen og gjennomførte semistrukturerte intervju med elevane, individuelt. Eg spurde korleis dei opplevde dette opplegget, korleis dei hadde tenkt og valt emne, kva dei meinte dei hadde lært, og kva og korleis dei vanlegvis diskuterer. Eg spurde også kvifor dei hadde valt å skriva bokmål/nynorsk i dette innlegget, korleis dei vanlegvis tenkjer når dei vel skriftspråk, og kva dei meiner dei signaliserer om dei vel det eine eller det andre (sjå intervjuguide i vedlegg 1). Eg tok lydopptak av og har transkribert heile eller deler av intervjuet.

5.4.3 Datamateriale

Klassen eg har valt ut, representerer ikkje eit snitt av elevar i landet eller landsdelen eller liknande, men som ein vanleg, offentleg vidaregåande skule som følgjer norsk opplæringslov og læreplan, er det heller ikkje grunn til å tru at klassen skil seg monaleg frå andre klassar på same studieretning og klassesteg. Det var som nemnt 25 elevar i klassen. Dei fleste har norsk etnisk bakgrunn, berre éin av elevane har eit anna morsmål enn norsk. Av dei 25 har 20 sagt seg villige til å delta i prosjektet mitt. Ei har berre levert leksetekst (ho var borte då me hadde fagdag og skreiv nettinnlegg), og to har berre levert nettinnlegg, ikkje leksetekst. 17 har levert tekstar av begge kategoriar, 7 gutar og 10 jenter. Nokre av elevane valde å skriva fleire tekstar i det digitale diskusjonsforumet, slik at det samla datamaterialet er 17 skuletekstar, 27 nettekstar og 19 intervju.

Under har eg sett inn ein tabell med oversyn over det totale talet på tekstar som vart samla inn, og lengda på tekstane. Tala i tabellen er tal på ord i kvar tekst. Det går også fram av tabellen kven av elevane som har skriva fleire tekstar i dei digitale diskusjonane, og kor mange. Elevane har fått fiktive namn:

	Tekst til læraren	Tekst på nettet
Anne	327	134
Beate	585	197
Cathrine	707	119
Edle	560	122
Fiona	319	67
Geir	550	44 (innlegg 1) 9 (innlegg 2) 111 (innlegg 3) 44 (innlegg 4)
Helge	454	308 (innlegg 1) 103 (innlegg 2) 138 (innlegg 3)
Ingunn	630	447
Johan	612	57 (innlegg 1) 51 (innlegg 2) 101 (innlegg 3) 7 (innlegg 4)
Kristian	340	104
Lars	622	82
Marius	414	162
Nils	356	277
Oda	555	216
Petra	649	147
Rita	849	340
Sonja	567	82
Unni		148
Vigdis		189

Tabell 2. Tal på ord i dei ulike elevtekstane.

I artikkel 3 valde eg å analysere ein tekst frå kvar elev frå kvar situasjon, altså 34 tekstar. I artikkel 2 valde eg å analysere éin diskusjonstråd og alle innlegga i den tråden. I artikkel 1 brukte eg alle 19 intervju, det vil seia intervju med alle dei 19 elevane som hadde levert nett-tekstar, sjølv om to av dei ikkje hadde levert leksetekstar. Eg meiner det var eit poeng å ha med flest mogleg, og at det var viktigare enn å ha med tekstar frå dei same elevane i artikkel 1 og 3.

5.5 Analysemetodar

Sjølv om mange analysemetodar innanfor tekstanalyse i humaniora er velutvikla og nøye skildra, er det ikkje utvikla og skildra eigne metodar som passar til alle dei mange moglege måtane å lesa og tolka tekstar på. I staden finn me ein tradisjon for å samla og gje ut «gode, 'autentiske' analysar heller enn handbøker» (Juuhl, 2014, s. 37). Som døme nemner Juuhl analysesamlingane *Den flerstemmige sakprosaen* (Tønnesson, Gedde-Dahl, & Revold, 2002), *Retorikkens aktualitet* (Roer & Klujeff, 2006), og *Diskursanalyse i praksis: Metode*

og analyse (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011). Retorikkforskaren Lisa Villadsen kommenterer også mangelen på metodelitteratur om tekstforskning når ho seier at «For retorikeren er metoden ofte ‘usynlig’, fordi den består i en særlig leseform, der er så indarbejdet, at en nøjere redegørelse for den forekommer unødvendig eller ligefrem kunstig» (Villadsen, 2002, s. 14). Ho meiner denne retoriske lesemåten høyrer inn under det ho kallar hermeneutisk metode. Mitt prosjekt er først og fremst eit tekstanalytisk prosjekt, der valet av teoretisk perspektiv fører fram til måten å analysera tekstane på. I arbeidet med å presentera det teoretiske perspektivet, meisla eg samstundes ut analysemetoden. Nedanfor gjer eg kort greie for dei analyseverktøya eg har meisla ut.

5.5.1 Analyse i artikkel 1

I artikkel 1 brukar eg den sosiolingvistiske teorien om identitetshandlingar (Le Page & Tabouret-Keller, 2011) på materialet mitt av munnlege argumenterande elevytringar, og utviklar fire ulike kategoriar av svar: 1. *Mi stemme er nynorsk*, 2. *Eg tilpassar meg situasjonen*, 3. *Eg skriv slik det fell seg*, og 4. *Bokmål er lettare*. Her er det dei transkriberte intervjuar som utgjer tekstane eg analyserer. Eg transkriberte dei delane av intervjuar der elevane svarar på spørsmåla om kvifor dei valde å skriva bokmål/nynorsk i den aktuelle situasjonen, korleis dei vanlegvis avgjer kva skriftspråk dei vil skriva, og kva dei meiner dei signaliserer ved å skriva det eine eller andre skriftspråket. Deretter gjekk eg gjennom transkripsjonane fleire gonger, og koda dei etter kvar elevane viser til omsynet til mottakarane. Det var svært mange som av seg sjølv nemnde mottakaromsyn som grunn for sine val. Nokre av elevane sa eksplisitt at dei *ikkje* tek omsyn til mottakarane når dei vel skriftspråk – det gjeld særleg dei som er i kategorien «mi stemme er nynorsk», men også dei som seier at «bokmål er lettare». Eg streva lenge med korleis eg skulle presentera funna i desse analysane, men kom fram til at ei kategorisering av svara ut frå kva dei la vekt på i svara var ein oversiktleg måte å presentera funna på. Ei drøfting av korleis eg har arbeidd med å skilja mellom og velja ut dei ulike kategoriane er skildra i kapittel 6.1.

5.5.2 Analyse i artikkel 2

I artikkel 2 er datamaterialet ein utvald diskusjonstråd. Den aktuelle tråden er ein av to der fleire elevar i klassen vart involverte, og der dei diskuterte både munnleg i klasserommet og skriftleg på diskusjonsforumet. Eg ønskte å analysera alle innlegga i tråden, men måtte velja bort dei innlegga som var skrivne av utanforståande som eg ikkje kunne skaffa informert samtykke frå, og nokre innlegg av elevar der eg ikkje var sikker på kven av elevane som

hadde skrive innlegget. Analysemetoden her er utvikla ved å bruka posisjonerings- og evalueringsteori applikert på innlegga. Bakthin (1998) seier at alle ytringar har eit *ekspressivt*, eit *referensielt* og eit *adressivt* aspekt. Eg analyserte først alle innlegga med omsyn til alle tre aspekta, det vil seia at eg skreiv ut kva eg tolka som ekspressivt, referensielt og adressivt i kvart innlegg, men valde etter kvart å konsentrera meg berre om det adressive aspektet, i og med at det er fokuset i denne avhandlinga. Evalueringsteorien har tydelege, namngjevne kategoriar som lett let seg bruka i ein slik tekstanalyse. Eg valde ut det Martin & White (2005) kallar «systemet engasjement» fordi det av dei tre systema i evalueringsteorien er engasjement som i størst grad er knytt til det adressive aspektet. Engasjement er delt opp i monoglossia og heteroglossia, og heteroglossia er igjen delt opp i fire ulike typar ytringar; *dementering*, *kunngjering*, *representering* og *attribusjon*. Eg plasserte ytringane til elevane i desse kategoriane, og brukte dette til å tolka i kva grad dei opnar for eller lukkar for andre stemmer og standpunkt enn sine egne. I tillegg brukte eg posisjoneringsteori til å skildra korleis elevane posisjonerer seg sjølve som skrivarar, og ikkje minst korleis dei posisjonerer lesarane som mottakarar. Sjå meir om dette i kapittel 6.2.

5.5.3 Analyse i artikkel 3

Artikkel 3 er skriven saman med medrettleiar Sissel Høisæter. Her er datagrunnlaget ein tekst frå kvar elev i kvar skrivesituasjon, til saman 34 teksar. Toulmin (2003) set opp ein argumentasjonsmodell der kvart argument må innehalda minimum ein *påstand*, eit *datagrunnlag* og ein *heimel*. Denne modellen brukte me for å identifisera kvart enkelt argument i kvar av tekstane. Me valde å identifisera berre dei argumenta som faktisk oppfyller minimumskrava til Toulmin. For å kunna seia noko meir om argumentasjonen enn berre kor mange argument dei inneheld, brukte me ei typologisering av argumenta basert på heimelen, utvikla av Brockriede & Ehninger (1960), til å klassifisera argumentasjonen elevane brukar. Dei ulike heimeltypane var *teikn*, *årsak*, *samanlikning*, *autoritet* og *motivasjon*. Det var vanskeleg å skulla presentera resultata i artikkelform, i og med at det var såpass mange tekstanalysar. For å visa fram analysemetoden me hadde brukt, valde me å skriva inn i artikkelen ein fullstendig analyse av tekstane til éin elev, og funna frå dei andre elevane presenterte me i kvantifisert form i tabellar, i tillegg til nokre fleire tekstutdrag som døme. I tillegg til typologiseringa av argument, brukte me nyretorisk teori (Perelman, 2005) til å studera korleis elevane vender seg til det Perelman kallar det universelle og det partikulære publikum. Meir om analysen og funna frå artikkelen er presentert i kapittel 6.3.

5.6 Kvalitet i kvalitativ forskning

Kvalitet i forskning generelt handlar om i kva grad ein kan stola på resultatata, om resultatata er gyldige, og i kva grad ein kan generalisera ut frå dei. Det er vanleg å spørja etter reliabilitet (pålitelegheit) og validitet (gyldigheit), men kva ein legg i desse omgrepa varierer mykje.

5.6.1 Reliabilitet

I den positivistiske forskingstradisjonen dreier reliabilitet seg om i kva grad forskinga er repliserbar, det vil seia om ein annan forskar ville koma til same resultat dersom dei same metodane vart brukte under dei same forholda. Innanfor ein konstruktivistisk forskingslogikk er det ikkje mogleg å sjå forskaren som uavhengig frå deltakarane i studiar der menneske forhold seg til kvarandre. Etter denne logikken handlar reliabilitet om å gjera greie for korleis data har blitt samla inn og utvikla i løpet av forskingsprosessen (Thagaard, 2013, s. 202). Det handlar om transparens i forskingsprosessen. Ein kan oppnå reliabilitet dersom forskingsprosessen er skildra så detaljert at han kan vurderast trinn for trinn, både innsamling og bearbeiding av data, analyse og tolking. I tillegg bør ein leggja vekt på transparens når det gjeld den teoretiske ståstaden ein tolkar frå, og visa korleis den teoretiske ståstaden fører til visse tolkingar og ekskluderer andre (Silverman, 2014, s. 84). Eg har forsøkt å gjera forskingsprosessen så transparent som mogleg gjennom det eg har skrive i kappeteksten. Eg har gjort greie for innsamling og utvikling av data for undersøkinga mi i kapittel 5.3 og 5.4. Teoretisk ståstad gjer eg greie for i kapittel 4 og i dei ulike artiklane. Eitt moment som kan gjera avhandlinga mi litt mindre transparent enn ønskeleg, er den avgrensinga som ei artikkelbasert avhandling utgjer, som drøfta i kapittel 1.2. I ein monografi ville eg kunna inkludera mange fleire av tekstanalysane slik at analyseprosessane kunne følgjast trinn for trinn. I denne artikkelbaserte avhandlinga er det berre delar av analysane som er moglege for lesarane å sjå gjennom og sjekka reliabiliteten på. For å bøta på dette har eg forklart tydeleg korleis eg har valt ut dei tekstane og tekstdelane som blir næranalyserte i artiklane, og eg presenterer meir om funn og materiale i kvantifisert og komprimert form i kapittel 6.

5.6.2 Indre validitet

Validitet er knytt til tolking av data (Thagaard, 2013, s. 204), og handlar om i kva grad dei tolkingane me kjem fram til er gyldige ut frå den røynda me har studert (ibid, s. 205). Tolkingane kjem fram gjennom analysen, så igjen er transparens eit nøkkelomgrep. Det er vanleg å skilja mellom intern og ekstern, eller indre og ytre validitet.

Spørsmålet om indre validitet handlar om i kva grad det er mogleg å finna årsakssamanhengar mellom ulike variablar internt i studien, og i kva grad ein kan stola på den framstillinga forskaren gjev av desse årsakssamanhengane. Sjølv om det er statistisk samanfall mellom to variablar, er det jo ikkje sikkert at det er nokon årsakssamanheng mellom dei, eller kva veg denne årsakssamanhengen eventuelt går. Når eg freistar finna ut om det er samanheng mellom kva publikum tekstane er skrivne for og ulike trekk ved tekstane, er dette sentralt. Det har eg også drøfta i eit eige delkapittel, 7.1. Det kan vera vanskeleg å påvisa sikre årsakssamanhengar innanfor menneskevitskapen, og det tek eg heller ikkje mål av meg til å gjera. Det er vanlegvis svært kompliserte årsakssamanhengar, og eit potensielt uendeleg tal variablar som kan påverka, me kan aldri kjenna oss sikre på at resultatane ikkje blir påverka av endå fleire faktorar enn dei me kjenner til. Eg søker i staden forståing for og innsikt i korleis mottakarinstansen kan påverka tekstane gjennom å nærlesast og tolka tekstane.

I mitt tilfelle studerer eg tekstar elevane har skrivne i to ulike skrivesituasjonar og prøver å finna fram til trekk ved tekstane som er påverka av kven elevane trur eller veit skal lesa tekstane. Det er i røynda uråd å vita sikkert kva trekk ved tekstane som faktisk skuldast omsynet til kven eleven skriv for, men eg har prøvd å argumentera for kvifor eg meiner det er sannsynleg at omsynet til adressaten har påverka dei tekstdragane eg kommenterer, i tråd med dei teoriane eg har brukt på materialet. I artikkel 3 har eg også hatt ein medforfattar som har analysert dei same tekstane, og me har diskutert analysane og kategoriseringane av argument. Dette er med å styrkja den indre validiteten i delundersøkingane som er presentert i denne artikkelen. I artikkel 1 og 2 er det eg åleine som har gjort analysane og tolkingane, det er noko som potensielt kan svekkja den indre validiteten i delundersøkingane. I artikkel 2 studerer eg adressiviteten ved å sjå på kven elevane vender seg til og kva som ligg til grunn for dette, til dømes når dei siterer innlegg frå andre eller vender seg direkte til deltakarar i diskusjonen. I denne artikkelen er alle innlegga i diskusjonstråden gjengjevne, og analysen er eksplisitt i artikkelen, for å auka transparensen, og gjera det mogleg for lesaren å vurdere validiteten. I artikkel 1 studerer eg adressiviteten ved å lytta til grunngjevingane elevane sjølve gjev for sine skriftspråklege val i skrivesituasjonen. Eg ser etter om dei sjølve nemner omsynet til mottakarane når dei skal velja skriftspråk. Her er berre utdrag frå transkripsjonen av intervjuet gjengjevne, og lesaren må difor i større grad stola på mine utval, og at eg ikkje har utelate deler av intervjuet som ville vore avgjerande for tolkingane av utsegnene. Artikkel 1 er dermed den delundersøkinga med den svakaste indre validiteten. Eg har forsøkt å

argumentera for dei samanhengane mellom publikum og tekstdrag eg meiner eg kan sjå i kvar delstudie.

5.6.3 Ytre validitet

Ytre validitet handlar om korleis den forståinga som er utvikla innanfor ein studie også kan vera gyldig i andre samanhengar (Thagaard, 2013, s. 205). Der ein i kvantitativ forskning har hatt tradisjon for å tala om *generalisering*, har det i kvalitativ forskning vorte vanleg å bruka omgrepet *overføringsverdi* i staden. Begge omgrepa har vore knytt til representativiteten til utvalet – er dei som deltek i undersøkinga representative for den populasjonen dei er ein del av? (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011 s. 124-125). Men representativitet er ikkje den einaste måten å sikra generalisering eller overførbarheit på. Gobo seier at «In qualitative research, generalizability concerns general structures rather than single social practices, which are only an example of this structure» (Gobo, 2007, s. 423). Sosiale praksisar kan altså ha eit generelt aspekt, som kan gje grunnlag for overførbarheit. Det er tilfelle når eg kallar min studie eit paradigmatisk kasus. Då argumenterer eg for at på grunnlag av skildringa mi av klassen eg har plukka ut, er det mogleg å overføra resultata til andre klassar av same typen. Ein kan også tala om ei *rekontekstualisering* når den teoretiske forståinga knytt til eit enkelt prosjekt blir sett inn i ein større samanheng, og det er forskaren som må argumentera for at resultata kan overførast (Thagaard, 2013, s. 210). Kvale og Brinkmann brukar nemninga *analytisk generalisering* om ei grunnngjeven vurdering av i kva grad funna frå ein studie kan brukast som ei rettleiing for kva som kan koma til å skje i ein annan situasjon: «Den er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 291). Slik analytisk generalisering kan vera både forskarbasert og lesarbasert. I det første tilfellet må forskaren gje rikhaldige, spesifikke skildringar, og i tillegg argumentera for at resultata kan generaliserast. I det andre tilfellet må lesaren vurdere om dei meiner resultata kan generaliserast til ein ny situasjon, ut frå dei skildringane av situasjonen som forskaren har gjeve (ibid).

Kan resultata frå undersøkinga mi gjelda for andre personar eller i andre situasjonar enn dei personane og den situasjonen undersøkinga er gjennomført i? Det er fleire måtar å sjå på dette på. Studieobjektet mitt er elevtekstane, skrivne av denne klassen med denne læraren og i denne konteksten, og dei fungerer dermed også som døme på korleis slike tekstar kan sjå ut. Basert på skildringane mine av situasjonen, klassen, dataproduksjonen og analysane, kan lesaren vurdere i kva grad dei meiner at funna frå denne klassen kan ha overføringsverdi til

andre tekstar og andre situasjonar. Slik sett er det lesarar med erfaring frå feltet, altså frå arbeid med skriving, særleg på vidaregåande skule og ungdomsskule som vil ha det beste utgangspunktet for å kunna kjenna att og finna meining i mine tolkingar og analysar, slik den amerikanske utdanningsforskaren Lee S. Shulman seier i artikkelen «Disciplines of Inquiry in Education»:

the reader must judge whether the findings we report for the individuals regarding whom we have studied might be considered applicable to any other group of individuals regarding whom our reader might be interested (Shulman, 1981, s. 8).

På den andre sida er det eit mål at også lesarar som ikkje har egne erfaringar frå feltet skal kunna kjenna seg att i og dra nytte av forskinga mi. Då er det avgjerande at analysane er transparente og kviler på eit prinsipielt teoretisk grunnlag. «Fenomener som synes ulike på overflaten, kan likevel ha fellestrekk fordi de beskriver forskjellige nyanser av det samme grunnprinsippet» (Thagaard, 2013, s. 213). Teoriane eg har brukt i mine analysar er velkjende og velutvikla. Dei er allment aksepterte innanfor språk- og tekstvitenskap, noko som styrkjer den ytre validiteten i forskinga.

I kapittel 5.3 drøftar eg denne studien som ein kasusstudie. Slike studiar har ofte til føremål å utvikla eller utvida teorien som vert brukt. Sjølv om kasuset som blir studert, per definisjon berre er eit døme, eitt tilfelle av eit fenomen, er siktemålet å koma fram til kunnskap som peikar utover det eine tilfellet. Den danske metodeforskarer Bent Flyvbjerg seier at ei vanleg misforståing knytt til kasusstudiar er at det ikkje er mogleg å generalisera på grunnlag av eitt enkelt kasus. Han viser for det første at det absolutt er mogleg å generalisera på grunnlag av enkelttilfelle, men seier også at «formal generalization is overvalued as a source of scientific development, whereas ‘the force of example’ is underestimated» (Flyvbjerg, 2007, s. 395). Han viser til den kjende vitenskapsteoretikaren Thomas Kuhn når han hevdar at den viktigaste føresetnaden for vitenskap er at forskarar har tilgang til eit breitt spekter av praktiske ferdigheiter når det gjeld vitenskapleg arbeid. At kunnskap ikkje kan generaliserast formelt, betyr ikkje at den same kunnskapen ikkje kan leggjast til den samla kunnskapen innanfor eit felt (ibid). Likevel kan ein ta grep som legg til rette for at kunnskap frå det valde kasuset i størst mogleg grad kan gjelda i andre samanhengar. Eit slikt grep er medvit om måten ein identifiserer kasuset på. Flyvbjerg nemner til saman seks ulike måtar å velja kasus på, innanfor to hovudkategoriar. Hovudkategoriane er tilfeldig utval (random selection) og informert utval (information-oriented selection) (ibid, s. 396).

Den siste kategorien, der min studie ligg, deler han i avvikande kasus (extreme/deviant cases), maksimalt varierte kasus (maximum variation cases), kritiske kasus (critical cases), og paradigmatiske kasus (paradigmatic cases) (ibid). Det paradigmatiske dreier seg om likskap. Eit paradigmatiske kasus er såleis kjenneteikna ved at det understrekar meir generelle karakteristikkar av samfunnet det er eit døme på. Problemet er at det er svært vanskeleg å avgjera kva som er eller kan vera eit paradigmatiske kasus. «No standard exists for the paradigmatic case because it sets the standard» (ibid, s. 397). For å avgjera om noko kan definerast som eit paradigmatiske kasus, må ein difor ta i bruk intuisjon og klokskap som blir akseptert av andre medlemmer av det vitskapsamfunnet forskaren er ein del av. Forskaren må bruka si erfaring og sin intuisjon til å vurdere om eit kasus er interessant eller ikkje, og om det kan leggjast fram kollektivt akseptable grunnar for valet av kasus. Klassen eg har studert, kan seiast å vera eit paradigmatiske kasus av typen «klasse frå ein småby på Vestlandet der nynorsk er hovudmål», og eg meiner det er sannsynleg at ein vil kunna finna liknande resultat som dei eg har kome fram til, i andre klassar av same type – dersom ein skapar skrivesituasjonar som liknar dei eg og læraren skapte i vår klasse. Eit atterhald tek eg likevel når det gjeld i kva grad elevar med nynorsk som hovudmål vel å gå over til bokmål i skrivesituasjonen på nett. Eg meiner det er sannsynleg at det same vil skje i mange andre slike klassar, men undersøkingar av målbyte på ulike skular i ulike lokalmiljø, viser at det er skilnader i kor mange som byter til bokmål alt etter kor sterkt nynorsken står i lokalmiljøet (sjå t.d. Idsøe, 2016, og kapittel 3.4).

Når ein gjer ein tekststudie som denne, er det likevel ikkje spørsmåla om reliabilitet og validitet i materialet som er det avgjerande, men derimot reliabiliteten min som tolkar og vurderer av tekstane. For at den som les arbeidet mitt skal kunna vurdere om det kan ha verdi for dei, må dei kunna kjenna seg att i skildringa mi av skrivesituasjonane, og få tillit til meg som forskar og metodane eg har brukt. Eg har forsøkt å gjera analysane mine transparente og tilgjengelege og gjera klårt greie for kva eg ser etter i tekstane, og korleis eg kjem fram til konklusjonane eg trekkjer. Eg har brukt velkjende og velutvikla teoriar og analysekategoriar. På den måten har eg prøvd å minimera min personlege påverknad som feilkjelde og gjera det mogleg for lesaren å vurdere overføringsverdien.

5.7 Etikk og personvern

Når ein skal forska på menneske, er det særskilt viktig å gå varsamt fram og behandla dei involverte på ein etisk og moralsk forsvarleg måte. Ifølgje Denzin og Lincoln er det særleg fire punkt som utgjer dei sentrale etiske forskingsprinsippa, og desse er det brei semje om blant forskarar frå ulike skular og tradisjonar.

Det første gjeld informert samtykke. Forskingssubjekt har rett til å bli informert om alle konsekvensane av dei forskingsprosjekta dei er involverte i. Dei må frivillig seia seg villige til å delta, utan å bli overtalte eller tvinga på nokon måte, og denne semja må byggja på fullstendig og open informasjon om prosjektet (Denzin & Lincoln, 2011, s. 65).

Då eg møtte elevane første gongen, fortalde eg dei munnleg om prosjektet eg var der for å henta data til. Eg presenterte meg, fortalde om min eigen bakgrunn og var open for spørsmål dei måtte ha. Deretter deltok eg som observatør i nokre undervisningstimar, slik at dei fekk bli vane med å ha meg i klasserommet og kunne få tillit til meg som forskar og menneske. Eg delte ut informasjonsskriv om prosjektet mitt, og dei elevane som ønskte å delta skreiv under på eit skriv om informert samtykke (vedlegg 2). Eg stilte ikkje spørsmål om kvifor nokre ikkje ønskte å delta og forsøkte ikkje på andre måtar å overtala elevane. Elevane måtte i tillegg levera tekstane til meg, slik at når dei aktivt sende meg tekstane sine, kunne eg føla meg trygg på at dei faktisk var interesserte i å delta. I og med at innhaldet i tekstane ikkje inneheld sensitiv personinformasjon, kunne elevane sjølve signera på skjemaet om informert samtykke når dei er over 15 år, etter norsk regelverk. Elevane i materialet mitt var 16–17 år på datainnsamlingstidspunktet. Prosjektet er meldt til NSD, og tilrådinga frå NSD ligg ved som vedlegg 3.

Det andre punktet gjeld bedrag, eller lureri (*deception*). Dette punktet er ikkje særleg relevant for mitt prosjekt, i og med at det for meg ikkje var nødvendig å på nokon måte føra deltakarane bak lyset. Eg var heile tida open om kven eg var, kva eg ønskte å forska på, og kva tekstane skulle brukast til.

Det tredje punktet gjeld personvern og konfidensialitet. Staden og deltakarane i forskingsprosjektet skal ikkje vera mogleg å kjenna att, difor er det viktig å behandla all identifiserande informasjon varsamt. Alle elevane som deltok i prosjektet mitt har fått pseudonym, og læraren og skulen er omtala i svært generelle ordelag. Eg er den einaste som har tilgang til lista over kven som er tildelt kva pseudonym. Då elevane skulle skriva på

nettet, var det viktig at dei fekk bruka ei nettside som tillet deltakarane å vera anonyme. Kvar elev oppretta sitt eige kallenamn, eller «nick» på nettsida. Her kunne det ha vore ei kjelde til mogleg identifisering, dersom elevane sjølve valde nick som likna for mykje på deira eigne namn, eller dei valde å skriva ting som gjorde at dei kunne kjennast att, men eg har gått gjennom alle tekstane og nicka og sjekka at det ikkje er tilfelle. Elevane skriv om generelle tema, og alle nicka er uidentifiserbare, så langt eg kan greia å vurdera det. I ein kommentar på nettet vart det brukt eit namn som kanskje kan ha vore ein elev på skulen, men det innlegget har eg ikkje teke med i noko av det som er publisert.

Det fjerde punktet gjeld nøyaktigheit og presisjon (*accuracy*). Det er svært viktig å sikra at data er ekte og uforfalska og at både ytre og indre validitet er sikra. Dette har eg skriva om under punkt 5.4.2 og 5.4.3. Tekstane i materialet mitt er leverte skriftleg til meg og finst dermed i ei uforanderleg form som er lett etterprøvbar. Alle tekstane finst hos meg, eg har lagt ved den diskusjonstråden eg har analysert i artikkel 2 (sjå vedlegg 4) og den norske originalversjonen av dei to tekstane som er nærlesne i artikkel 3 (sjå vedlegg 5).

6. Dei ulike artiklane

I dette kapittelet vil eg gje eit samandrag av dei tre artiklane, og presentera funna frå desse. Eg vil også presentera undersøkingane litt nærare enn det var plass til i artiklane. Drøftinga av funna kjem i neste kapittel.

6.1 Artikkel 1: «Nynorsk er jo heilt konge, då, men [...]»

I denne artikkelen er det ungdommanes egne refleksjonar som er studieobjektet. Eg ønskte å vita kva dei sjølve tenkjer om kva som påverkar valet deira av skriftspråk når dei skal formulera sine meiningar i skrift. Elevane hadde altså hatt fagdag i samfunnsfag, der dei vart bedne om å delta i eit digitalt diskusjonsforum med minst eitt innlegg om noko som var relevant for samfunnsfag, og som dei hadde meiningar om. For mange av dei var dette første gong dei deltok i slike forum, men dei fleste hadde lese slike diskusjonar før. Etterpå intervjuja eg dei enkeltvis om korleis dei hadde opplevd denne skrivesituasjonen.

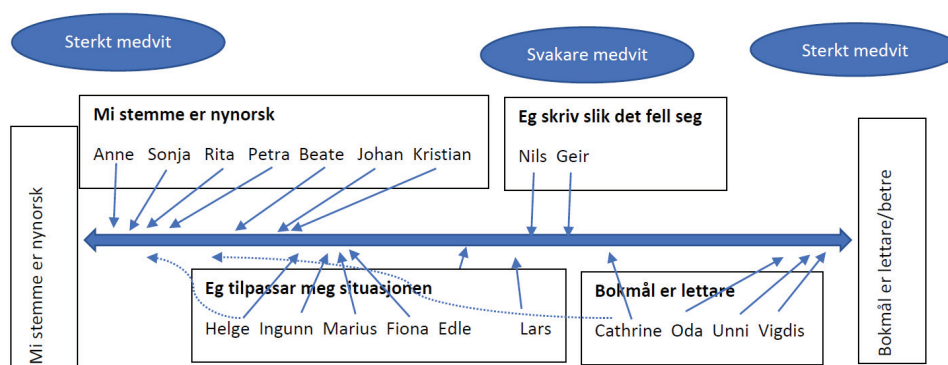
Elevane gjekk første året på studiespesialiserande studieretning på vidaregåande skule, og alle, bortsett frå éin har nynorsk som hovudmål. Dei bur i ein kommune med nynorsk som administrasjonsspråk, og lokalavisa er på nynorsk. Dei er altså til dagleg omgjevne av temmeleg mykje nynorsk, likevel valde halvparten å gå over til bokmål då dei skulle skriva det digitale diskusjonsinnlegget. Dette tolkar eg som spor av dei andre, og ønskte å spørja elevane direkte om kvifor dei valde å skriva som dei gjorde i situasjonen. To av spørsmåla var: «Kvifor valde du å skriva [bokmål/nynorsk/dialektnært] i denne situasjonen?», og «korleis avgjer du om du skal skriva bokmål eller nynorsk når du skal skriva noko?» Målet var å høyra om dei nemnde adressivitet, altså målgruppa/lesarane – *dei andre* – som ein påverknadsfaktor, utan at eg spurde spesifikt om det. André Tabouret-Keller kallar språkvala våre for identitetshandlingar. Kvar gong me tek ordet (eller pennen eller tastaturet) og ytrar oss, gjer me slike identitetshandlingar. Dei språklege vala me gjer, seier noko om kven me ønskjer å identifisera oss med eller markera avstand til. Eg har delt svara frå elevane inn i fire kategoriar, fordelt etter kva svar dei gav på spørsmålet om kva som påverkar vala deira av skriftspråk. Desse kategoriane er:

- Mi stemme er nynorsk (7 elevar)
- Eg tilpassar meg situasjonen (6 elevar)
- Eg skriv slik det fell seg (2 elevar)
- Bokmål er lettare (4 elevar)

Grunnen til at det er 19 informantar i denne undersøkinga, og 17 i artikkel 3, er at to elevar deltok på fagdagen, sa seg villige til å delta i prosjektet, og var med på intervjuet – men leverte aldri lekseteksten. Dermed vart dei med i arbeidet med den første artikkelen, men ikkje i den tredje. I arbeidet med å kategorisera elevsvara, diskuterte eg med meg sjølv og andre både talet på kategoriar og kvar grensene skulle gå mellom dei ulike kategoriane – det var ikkje sjølv sagt. Det eg var mest usikker på, var spørsmålet om elevsvara «i midten» skulle samlast i éin kategori eller i to, slik eg enda med, og kvar grensene skulle gå når det gjeld kven som passar inn i «Mi stemme er nynorsk» versus «Eg tilpassar meg situasjonen». Sjølv om ei plassering langs eit kontinuum (sjå figur 5) også er problematisk, kan det vera illustrerande å sjå føre seg eit slikt, der både styrkegraden i den uttalte identiteten knytt til språk, og medvitet om korleis språkhandlingar fungerer som identitetshandlingar spelar inn. I figur 2 har eg forsøkt å plassera alle elevane i klassen langs eit slikt kontinuum. Det må understrekast at dette er gjort for å illustrera prosessen med kategoriseringa, og «målelinja» følgjer sjølv sagt ingen definert skala, men er uttrykk for mine tolkingar av svara til elevane. I begge endar av kontinuumet finn me dei elevane som tydelegast identifiserer seg med val av skriftspråk, og ikkje kan tenkja seg å endra på det. Langs den midtre delen finn me dei elevane som anten vekslar mellom ulike skriftspråk heilt medvite, eller som meir eller mindre tilfeldig vekslar og blandar skriftspråklege kodar. Det som gjorde at eg valde å dela midtkategorien i to, var nettopp graden av uttrykt medvit om desse vala. Dei seks elevane som ligg i kategorien «Eg tilpassar meg situasjonen» uttrykte alle at det var omsynet til kven som skulle lesa det dei skreiv som var avgjerande for kva skriftspråkleg uttrykk dei valde i ulike situasjonar, medan dei to i «Eg skriv slik det fell seg»-kategorien meinte sjølv at dei ikkje hadde eit slikt medvit. Dette framstod som såpass ulike vurderingar at eg valde å dela dei i to kategoriar. Den eine eleven (Helge) som er plassert i «Eg tilpassar meg situasjonen», ligg temmeleg tett opp mot dei som høyrer heime i «Mi stemme er nynorsk». Han var tydeleg på at han skriv nynorsk i dei fleste samanhengar, og det gjer han for å ta vare på nynorsken. Han skriv heller ikkje dialekt i meir uformelle samanhengar, slik mange gjer, men skriv nynorsk der også. Grunnen til at han hamna i kategori 2 er at han seier han likevel ville velja å skriva bokmål dersom han skulle skriva i til dømes Aftensposten eller på TV 2 sine nettsider – arenaer der han oppfattar at lesarane først og fremst er bokmålsbrukarar. Eg har markert denne litt delte haldninga med ei stipla linje over mot nynorsk-kategorien. Cathrine har også fått ei slik stipla linje i same retning. Ho har bytt hovudmål til bokmål, og har bestemt seg for alltid å skriva

bokmål på nett, eg fann difor ut at ho måtte plasserast i bokmålskategorien. Ho grunnjev valet sitt med at ho får betre karakterar med bokmål som hovudmål, og at dersom ho skriv nynorsk på nettet, byrjar folk lett å diskutera skriftspråket hennar i staden for saka. Ho hadde likevel ei svært tydeleg positiv haldning til nynorsk:

Eg meiner at nynorsk er ein stor del av kulturen vår. Det er bygd opp på skikkeleg norsk, og det er det som er Noreg sitt ekte språk. Det er ein kulturverdi som me ikkje bør mista. Og det viser at du blir smartare av å kunna fleire språk. Det er ein kunnskap som... eg meiner det bør heller ikkje vera valfritt å læra. Du bør liksom læra det, for at me skal ha så mykje kunnskap som mogleg. Og det viser seg at folk som har nynorsk som ein stor del av undervisninga, dei ligg oftast på eit høgare nivå, kunnskapsmessig (Cathrine).



Figur 5: Plassering av svar langs eit kontinuum

Elevane i den første kategorien knyter heilt klart identiteten sin til nynorsk skriftspråk. Dei skriv det over alt og til alle, sjølv om nokre av dei vel å skriva dialekt i meir uformelle samanhengar. Dei vel altså å bruka nynorsk, sjølv om dei stundom møter reaksjonar på dette, og let seg dermed ikkje påverka så mykje av dei tenkte lesarane av tekstane.

Elevane i den andre kategorien uttalar nettopp dei forventade lesarane som grunnen til at dei varierer målform i ulike situasjonar, slik til dømes Ingunn gjer: «Det såg ut som om alle andre skreiv bokmål innpå der. Eg las nokre andre saker, og dei fleste skreiv liksom bokmål, så då skreiv eg og det.» Ho vel altså konvergens med bokmålsbrukarane som dominerer på forumet.

Elevane i den tredje kategorien hevdar at dei ikkje tek medvitne språkval, men at det er heilt tilfeldig kva språk dei skriv. I og med at eg ikkje har eit større materiale enn éin tekst frå

kvar elev, (fleire frå eit par elevar), er det vanskeleg å seia, men eg trur likevel at dei umedvite let seg påverka av kven dei trur skal lesa teksten – det er sannsynleg ut frå det til dømes Bakhtin skriv om kor viktig mottakaren er for forminga av teksten. Maktforholdet mellom nynorsk og bokmål kan også spela inn. Ivanič nemner maktforhold av denne typen som viktige for dei identitetsvala me som skrivarar gjer – som forklart i kapittel 4.3.

I den siste gruppa finn me elevar som berre har nynorsk som skulespråk og elles vel å halda seg til bokmål. Dei oppgjev grunnar som at bokmål er lettare å skrive, eller at det ser finare ut enn nynorsk. Det er likevel eit spørsmål om kvar desse oppfatningane kjem frå. Kven er det som definerer kva som er fint? Har ikkje dette også å gjera med korleis ein blir oppfatta i augo til dei andre? Det har neppe noko med dei språklege strukturane i seg sjølve å gjera. Det er altså ikkje alle elevane som oppgjev omsynet til dei andre som avgjerande når dei vel kva skriftspråk dei skal skriva i dei ulike skrivesituasjonane, men det er såpass mange som gjer det, at eg meiner å ha dekning for å knyta valet til adressiviteten i ytringane deira.

Valet av skriftspråk er berre eitt av mange identitetsval som elevane tek i løpet av tekstformingsprosessen, men det står i ei særstilling, fordi det er eit val berre elevar med nynorsk som hovudmål må ta, og det skil seg ut ved å vera meir synleg, lettare å få auga på enn andre identitetsval, som til dømes ordval og stil. Nynorskelevane er i heilt andre og annleise skrivesituasjonar enn bokmålselevar ville vore om dei fekk same skriveoppgåva. På svara elevane gjev i intervjuet kan me sjå at nettopp emnet for avhandlinga mi, omsynet til dei andre, dei tenkte lesarane, i høgste grad er med på å påverka valet av skriftspråk – om enn i ulik grad i dei fire kategoriane eg deler elevane inn i.

6.2 Artikkel 2: Posisjonering og evaluering i argumenterande elevtekstar

Den andre artikkelen heiter «Posisjonering og evaluering i argumenterande elevtekstar» og tek utgangspunkt i ein av diskusjonstrådane henta frå nettdiskusjonane som vart sette i gang under fagdagen elevane hadde. Her har ein av elevane i klassen starta ein ny tråd, der han spør kva folk meiner om aktiv dødshjelp. Fleire i klassen deltek i diskusjonen, og diskusjonen går livleg, munnleg i klasserommet og skriftleg på nettet. Dei får fleire svar frå utanforståande, og det inspirerer dei til å diskutera endå meir.

Eg brukar posisjoneringsteori til å sjå korleis elevane posisjonerer seg i høve til dei andre deltakarane i debatten, og korleis dei konstruerer sine diskursive sjølv og sine tenkte mottakarar. Eg brukar evalueringsteori for å sjå kva haldningar og evalueringar dei signaliserer via dei skriftlege meldingane. Evalueringsteorien er utvikla som ei vidareutvikling og nyansering av den mellompersonlege metafunksjonen til språk, som me kjenner frå systemisk-funksjonell grammatikk (sjå til dømes Halliday, 2004). Eitt av dei tre domena innanfor evalueringsteori, *engasjement*, handlar om i kva grad me er opne for og lyttar til andre sine stemmer, tolkingar og meiningar, og dette er særleg interessant når eg skal studera korleis adressiviteten, omsynet til *dei andre* er med på å forma teksten elevane skriv. I denne studien knyter eg eit forskings spørsmål til eit nytt kompetanssmål som kom inn i læreplanen ved revisjonen i 2013, som slår fast at elevar på VG1/VG2 skal delta i digitale diskusjonsforum om emne som er relevante i samfunnsfag, og vurderer eigne standpunkt i lys av andre sine innlegg.

Ifølgje Martin og White kan ein dela ytringar i monoglossiske (einstemmige) og heteroglossiske (fleirstemmige). 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).

Martin og White set opp heller strenge krav for å kunna definera ei ytring som monoglossisk: 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). Eg har difor kome til at alle elevytringane må plasserast i kategorien for heteroglossiske ytringar. Det viktige skiljet går mellom dei opnande og dei lukkande ytringane. Av dei ytringane eg kunne ta med i

analysen (dei elevytringane eg var sikker på eg hadde fått løyve til å bruka), var det to av dei fire typene over som var representerte, nemleg kunngjeringar og representeringar. I tillegg finst det eit ope spørsmål, som ikkje passar inn i nokon av kategoriane, men som Kvåle legg til som ein eigen kategori under dei heteroglossiske ytringane. Ho grunnjev 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 som den eg forskar på, har mykje til felles med munnlege samtalar, og spørsmålet her er stilt på same måten som det kunne blitt gjort i ein munnleg samtale.

Kunngjeringar	Representeringar	Spørsmål
Thors0n	Oksen1	ReScape1
ReScape2	Oksen2	
ReScape3	Oksen3	
ReScape4	Plettfri	
	Oksen4	

Tabell 3: Typar engasjement i ytringane i diskusjonstråden

Tabell 3 viser korleis elevytringane fordeler seg mellom dei ulike kategoriane. Det er gjennomgåande at dei som høyrer til fleirtalet i tråden, som altså er for aktiv dødshjelp, ytrar seg lukkande, medan mindretalen (dei som er mot aktiv dødshjelp) ytrar seg opnande. Unnataket er det første innlegget frå trådstartar ReScape, som er forma som eit ope spørsmål, og dermed er heteroglossisk – alle moglege standpunkt og posisjonar er moglege svar på spørsmålet.

Mange av ytringane er altså klassifiserte som lukkande kunngjeringar som avfeiar eller undertrykkjer alternative syn. Dette er den vanlegaste måten å uttrykkja seg på i dette forumet, det gjeld både dei utanforståande, røynde debattantane som deltek i diskusjonen, og elevane frå klassen «min». Det verkar som om dette er del av skrivekulturen på forumet, som elevane raskt går inn i. Dei legg dermed frå seg det dei har lært til dømes i samfunnsfag om å underbygga påstandar med fakta og pålitelege kjelder.

Det finst nokre teikn på at elevane vurderer sine egne standpunkt i lys av andre sine innlegg, men berre éin gong ser me døme på at ein elev (mellombels) endrar standpunkt (litt). Elles er det stort sett tale om at elevane stør seg til andre innlegg og seier seg samde i andre sine

synspunkt. Éin elev skil seg frå den skrive- og uttrykksmåten som er rådande på forumet, og deltek med eit mykje meir nyansert og fleirstemmig innlegg enn dei andre.

6.3 Artikkel 3: Written argumentation – online and off

Artikkel 3 har fått tittelen «Written argumentation – online and off. A study of addressivity and the uses of argument in argumentative student texts» og er skriven på engelsk, med medrettleiar Sissel Høisæter som medforfattar. I denne artikkelen er datagrunnlaget eitt innlegg frå kvar av dei 17 elevane som leverte begge teksttypene, henta frå digitale diskusjonsforum, og ein tekst frå kvar av dei same elevane levert som lekse i samfunnsfag, med temaet «korleis kan me best førebyggja kriminalitet». Problemstillinga i artikkelen tek utgangspunkt i det rådande synet i skriveforskninga at det vil vera ei føremon for opplæringa i argumentasjon å la elevane skriva i autentiske skrivesituasjonar. Me brukar Toulmins argumentasjonsmodell til å analysera argumentasjonen i tekstane frå dei to ulike skrivesituasjonane, eller kommunikative situasjonane, der den eine situasjonen er meir autentisk enn den andre. Me klassifiserer argumentasjonen etter type heimel.

Klassifikasjonssystemet er henta frå ein artikkel av Brockriede og Ehninger, publisert i 1960, som ei tolking og forklaring av korleis Toulmins argumentasjonsmodell kan brukast som eit analyseverktøy (Brockriede & Ehninger, 1960). I tillegg brukar me nyretorisk teori til å skildra dei ulike kommunikative situasjonane og tankar frå Bakhtin om adressivitet og Perelman om det partikulære og det universelle publikum til å seia noko om korleis omsynet til publikum er med på å forma teksten. Me går i tillegg nærare inn i tekstane til ein enkelt elev og brukar denne som eksempel – artikkelformatet gjev ikkje rom for slik næranalyse av meir enn dette. I drøftingsdelen diskuterer me om, og i så fall korleis, dei skilnadene i argumentasjon som me finn, kan knytast til kven som er publikum for tekstane.

Me finn at elevane generelt tenderer til å heimla argumenta sine i autoritets- og årsaksklassar når dei skriv for læraren, medan dei i mykje større grad brukar motivasjonsargument når dei skal argumentera overfor eit ope publikum. Me tolkar dette som eit tydeleg teikn på at den forventade lesaren er med på å forma teksten. Når dei skriv til læraren, er dei ikkje eigentleg ute etter å overtida læraren, men å visa fram at dei er i stand til å forma argument basert på logos, finna fakta og autoritetskjelder som kan stø påstandane deira, slik dei trur læraren ønskjer seg og forventar av dei. Når dei sjølve har ei meining om noko og ønskjer å overtida

faktiske lesarar om at dei har rett, appellerer dei i staden til kjensler og verdiar hos den forventa lesaren.

7. Drøfting og implikasjonar

Dei tre artiklane viser ulike sider ved tekstane eg har undersøkt, men eitt funn går igjen i alle tre, og det er at omsynet til publikum, den forventa lesaren, *dei andre*, påverkar utforminga av elevtekstane på ulike måtar. Eg er sjølvsagt medviten om at det også er andre faktorar enn publikum som skil tekstane frå dei to skrivesituasjonane frå kvarandre. Eg vil difor byrja med ei drøfting av spørsmålet om i kva grad eg kan bruka publikum som forklaring for dei skilnadene eg finn. Deretter vil eg drøfta funna mine frå dei tre artiklane opp mot teoriane som er presenterte i teorikapitlet og artiklane, og den tidlegare forskinga som er presentert i kapittel 3. Eg har valt å dela resten av drøftingane (etter den overgripande om publikum som forklaringsfaktor) inn etter teoretisk perspektiv. Slik vil eg svara på den overordna problemstillinga: «Korleis kjem det adressive aspektet til uttrykk i ytringane og refleksjonane til elevar (i vidaregåande skule) når dei skriv argumenterande tekstar i to ulike kommunikasjonssituasjonar?». Denne problemformuleringa er ganske smal, så i drøftinga her ønskjer eg både å svara på problemstillinga og samstundes opna opp for ein noko breiare diskusjon som kan leggja grunnen for det langsiktige målet med prosjektet, nemleg at arbeidet mitt skal vera nyttig for dei som skal planleggja skriveopplæring eller forska på skriving framover.

7.1 Dei andre og andre forklaringar

I denne undersøkinga har eg leitt etter spor av *dei andre* – og det ein leitar etter, det finn ein ofte. Det tyder sjølvsagt ikkje at *dei andre* er den einaste forklaringa på skilnadene i tekstane som blir skrivne i dei to ulike skrivesituasjonane. Tvert om er det ganske mykje som skil dei to situasjonane frå kvarandre. Dette har eg både greidd ut om og drøfta i artikkel 3, men eg vel å gjenta nokre av hovudpoenga her, i tillegg til å trekkja opp nokre nye moment. Dei to skrivesituasjonane er ulike på fleire måtar. Ein ting er at oppgåveordlydane som læraren har gjeve elevane, inviterer til temmeleg ulike tekstar. I nett-tekstane fekk elevane lov å sjølve velja eit tema dei hadde ei meining om, medan i lekseteksten var temaet gjeve av læraren. Iglund (2007) har vist at elevar ofte finn det vanskelegare å argumentera godt for verdspørsmål og spørsmål som ligg dei nær – det kan jo vera ei forklaring på at dei brukar fleire argument med apell til verdiar og emosjonar i nett-tekstane enn i leksetekstane. Eit anna moment er at tida og staden tekstane er skrivne på, er ulik. Tid, stad og omgjevnader elles kan påverka korleis tekstane blir utforma (Ivanič, 1998). Leksetekstane skulle dei

skriva heime i fred og ro over fleire dagar. Dei kan ha hatt hjelp frå foreldre eller andre, dei har hatt betre tid til å revidera tekstane (utan at eg veit om dei har utnytta desse moglege faktorane). Eg var ikkje til stades og kunne observera skrivesituasjonane desse tekstane vart skapte i. Nettekstane skreiv dei på skulen medan eg var til stades. Dei hadde dermed dårlegare tid, dei var under eit visst press for å bli ferdige før skuledagen var slutt, dei kunne bli stressa av at dei andre i klassen var til stades, at eg var til stades, at dei andre kunne sjå kva dei skreiv – det vart tidleg klart at dei gjetta eller spurde seg fram til kven som brukte kva nick – i alle fall i delar av klassen. I tillegg blir ofte slike innlegg skrivne raskt og utan mykje revisjon, for å halda oppe dynamikken i «samtalet». Eit tredje moment er at skrivekulturane på nettet og på skulen leggg opp til ganske ulike tekstar. Slik Skoleskrivemodellen viser (sjå kapittel 4.6.2), er det fleire moment enn publikum som definerer skrivekulturen på skulen. I modellen er skrivekulturen på skulen påverka av faga, skulen og dei ulike lokale skrivesituasjonane. Skrivekulturen i nettforumet elevane skreiv i, er utvikla i samspel mellom alle dei som deltek der. Skrivarar (både elevskrivar og meir erfarne debattantar) let seg lett påverka av dei andre innlegga som finst på forumet. Dette er drøfta såpass nøye i artikkel 2 at eg ikkje gjentek meir her. Eit fjerde moment, og kanskje det viktigaste, er at når elevane blir bedne om å skriva argumenterande tekstar i lekse, må dei produsera frittståande, avslutta tekstar, der dei både må presentera problemet eller saka dei skal argumentera for, ta opp eventuelle motargument, og argumentera for sitt syn – alt utan innblanding frå andre. Når dei skriv på nettet, går dei inn i ein diskusjon der andre har ytra seg før (nokre startar rett nok nye diskusjonar), og der dei eigentleg berre treng å argumentera *for* sitt syn – det er andre deltakarar som tek seg av motargumenta. Dette skiljet er også det som oftast går mellom munnleg og skriftleg argumentasjon, og som forskarar meiner er grunnen til at det er vanskelegare å argumentera skriftleg enn munnleg. Dialogen på det skriftlege forumet på nettet har dermed mange fellestrekk med munnleg dialog. Alt dette gjer at ein kan forventast ulike typar tekstar i dei ulike skrivesituasjonane, og det ligg altså i botn når eg går inn i ytringane for å leita etter spor av dei andre.

Gjennom artiklane mine argumenterer eg for at det likevel finst nokre skilnader som eg meiner kan tilskrivast publikum heller enn desse andre momenta. Det at temaet er sjølvvalt i den eine situasjonen, og pålagt i den andre, kan som nemnt ha spela inn. Mange vel likevel å skriva om såpass like tema at det ikkje skulle vera avgjerande. Eit døme kan vera to påstandar henta frå tekstane til Beate, som eg brukar som døme i artikkel 3. Her ser me at når Beate skriv til læraren, brukar ho fakta frå Statistisk sentralbyrå som data for påstanden sin:

«Ifølgje ein artikkel frå SSB sitt magasin Samfunnsspeilet havnar innsette som har jobb når de blir lauslatt, sjeldnare bak murane igjen enn dei utan jobb», medan når ho skriv på nettet brukar ho sine egne verdiar, som ho nok reknar med at publikum deler, som data: «Sjølvs om ein person har brote ei veldig alvorleg lov, må han/ho få sjansen til å forandre seg». Temaet for dei to argumenta er ganske like, likevel er argumentasjonen heimla heilt ulikt i dei to situasjonane. Dette meiner eg er eit argument for at det er publikum som er den utslagsgeivande faktoren. Tekstane frå Cathrine, som er analysert i detalj i artikkel 3, viser den same tendensen, sjølv om temaa der er meir ulike.

Når det gjeld tid til arbeid med teksten og eventuell hjelp dei kan ha hatt, har eg ikkje høve til å måla i kva grad det har påverka argumentasjonsmåten deira – det kan tenkjast at det har hatt noko å seia. Eg kan likevel vanskeleg sjå føre meg at det skal utgjera heile forskjellen i og med at tendensen i materialet er såpass gjennomgåande – sjå tabell 1 i artikkel 3. Det tredje momentet, om ulike skrivekulturar, meiner eg nettopp har med mottakarane å gjera. Sjølv om det ikkje er mottakarinstansen åleine som formar skrivekulturen, er det utan tvil ein viktig faktor – særleg på nettet, der det finst få institusjonelle rammer for skrivinga. Det finst rett nok nokre reglar for skriving der inne (at ein skal vera sakleg, ikkje driva med personangrep og sjikane, og liknande), men det er først og fremst deltakarane – og dermed mottakarane – som utformar skrivekulturen. Det fjerde momentet – at tekstane på nettet er del av ein dialog, og ikkje krev heilskaplege, frittståande tekstar, kan nok ha å gjera med andre ting enn mottakaren – men også her meiner eg nettopp mottakaren er den avgjerande skilnaden. Utan mottakarar (og tidlegare avsendarar), kunne ikkje tekstane verta utforma på denne måten. Eg meiner difor å ha dekning for hovudkonklusjonen min, som kjem til slutt i dette kapitlet, sjå kapittel 7.7. Eg viser også til drøftinga om indre validitet i kapittel 5.6.2.

7.2 Føremål og ulike semiosfærar

Når ein diskuterer føremålet med skriving, er adressaten automatisk ein del av biletet. Kva du brukar teksten til, handlar mykje om kven som skal lesa han. Dette gjer det særleg interessant å fokusera på nettopp dette – kven mottakarane av tekstane er, dei reelle mottakarane, det partikulære publikum, og dei tenkte mottakarane, det universelle publikum (jf. Perelman, 2005). Sjå også kapittel 4.5.

I kapittel 4.6.1 skreiv eg om Skrivehjulet, og fokuset som dei siste åra er sett på meningsfull og funksjonell skriving, skriving med eit *føremål*. Føremål slik eg brukar det her, er ikkje læraren sitt (pedagogiske) føremål med å gje oppgåva, men det skrivinga/teksten blir brukt til i spesifikke sosiale og kulturelle kontekstar. Det kan vera eit problem med bruken av både Skrivetrekanten (sjå kapittel 3.1) og Skrivehjulet at begge desse tydingane av *føremål* vert forståtte om einannan. Når ein snakkar om føremålet med skriving i skulen, kan det jo henda at læraren har eit føremål med å la elevane driva ulike skriveøvingar, for å øva på å skriva tekstar eller tekstdelar etter visse kriterium, utan at det dermed opplevest meningsfullt for eleven, og at eleven kjenner at ho har eit føremål med skrivinga si. Både Skrivehjulet og Skrivetrekanten kan vera nyttige verktøy for forskning på og arbeid med skriving, men gjennom analysane i artikkel 2 og 3 drøftar eg at det som blir rekna som føremålet med skrivinga i modellane, kanskje ikkje alltid er det føremålet elevane har, eller oppfattar å ha, når dei skriv. Det som ikkje kjem til syne i Skrivehjulet, er den doble rolla elevane er i når dei skriv tekstar på skulen. Når læraren formulerer oppgåver der elevane skal skriva til dømes eit lesarbrev eller eit diskusjonsinnlegg, og føremålet er «påverknad», så er ikkje det eigentlege føremålet å påverka læraren, eller eigentleg å overtyda nokon om noko, men derimot å visa læraren at eleven meistrar det å lata som om han eller ho skal overtyda ein tenkt lesar. Det er dette Ellen Krogh kallar «fordobling av genreforventningen» (Krogh & Hobel, 2012, s. 138), og denne dobbeltrolla er med på å forma teksten. Sjølv om eleven skal skriva til ein tenkt lesar, blir teksten forma av forventninga om kva den eigentlege lesaren, læraren, ønskjer seg. Ellen Krogh uttrykkjer det slik, i ein analyse av ein elevtekst: «Også adressiviteten udfoldes dobbelt, nemlig dels i tekstens henvendelse til en fiktiv læser, dels i henvendelsen til lærer og skole der eksplisitt markeres i informationerne i teksttærskelen» (s. 140). Det same skriv Anna-Malin Karlsson om i sin artikkel, der ho brukar omgrepet semiosfære, med referanse til Smidt (1992) og Berge (1996) (sjå kapittel 4.6.3):

jag ser skolsituationen som en semiosfær och insändarskrivandet som en annan. [...] Här konkurrerar alltså olika textnormer. Eleverna ska skriva dels för läraren (som ska sätta begyg) och dels för en eller flera frånvarande, ofta fiktiva läsare, som – om fiktionen ska genomföras konsekvent – ställer andra krav på texten (Karlsson, 1997, s. 174).

Karlsson meiner den situasjonen me som lærarar set elevane i med slike oppgåver, er bortimot umogleg å løysa på ein god måte. Dei konkurrerande tekstnormene let seg ikkje kombinera, og elevane blir tvinga til å velja det eine eller det andre, eller produsera tekstar som vinglar mellom fleire ulike normer. I mitt materiale ser me fleire døme på dette i

tekstane som var leverte inn til læraren, det gjeld særleg adressiviteten i tekstane. Elevane fekk ikkje oppgjeve nokon mottakar for teksten sin, reell eller fiktiv, dei vart berre bedne om å argumentera for kva som er den beste måten å førebyggja kriminalitet på, utan at det vart sagt noko om kven dei skulle argumentera overfor. Dei fleste elevane har dermed valt å skriva temmeleg nøytralt, utan å visa nokon tydeleg skriaridentitet eller venda seg til nokon spesiell mottakar, men det er vanskeleg å argumentera utan å ha nokon å overttyda. Det fører til at fleire vaklar mellom ulike semiosfærar, mellom å skriva nøytralt, saksframstillande (i skulesemiosfæren) og appellerande (i debatt-semiosfæren, der dei appellerer til ein tenkt mottakar). Døme på dette er når Edle avsluttar eit avsnitt om moglege måtar å førebyggja knivstikking og voldtekt på med setninga «Så er det noko me bør satsa på innanfor førebygging og sikkerhet så er det synlegheit!» (Edle). Mot slutten av teksten sin vender ho seg direkte til ein tenkt mottakar:

Tenk deg at du får vale mellom to menn som har såte inne som du skal ha til din nabo. Kven veler du? Han som kommer ut sur og hemngjerrig etter å ha såte inne alt for lenge under dårlege forhold og ikkje har fått noko godt ut av fengselsbesøket sitt. Eller han som har jobba hardt med å få seg på rett kjør igjen, og som har fått noko positivt ut av besøket sitt bak lås og slå, som ser lyst på framtida? (Edle)

Det same ser me hos Nils, her kan me tydeleg sjå skilnaden mellom første og siste avsnitt i teksten hans:

Kriminalitet blir sett på som eit stort samfunnsproblem, og det blir lagt stor vekt på å førebyggje det. Kriminalitet kostar samfunnet økonomisk, og det kan føre til mykje menneskeleg lidning. Dagens handlingsplan for førebygging av kriminalitet (2013-2016), vektlegg førebygging av kriminalitet utøvd av barn og unge, då desse blir rekna på som ei risikogruppe (Nils, første avsnitt).

Gjennom heile teksten held han ein svært sakleg og nøytral tone, som i dette første avsnittet, men så:

Dette er gjerne sjølv sagt, men eg vel likevell seie det. Ikkje injiser den første sprøyta, ikkje stel den første sjokoladen, *ikkje gjennomfør di første kriminelle handling*. Vil du verkeleg sjå skuffelsen i auga til foreldra dine då dei høyrer det? Var det verkeleg verdt det? (Nils, siste avsnitt)

Her avsluttar han med ein direkte appell til ein lesar som han truleg ser føre seg er ungdom på eigen alder eller yngre. Me kan sjå korleis teksten vinglar mellom tekstnormene som gjeld for ein utgreiande/utforskande tekst med læraren som mottakar, og ein argumenterande tekst for eit fiktivt eller reelt publikum. Elevane forventar ikkje noko svar frå læraren på tekstane dei skriv, og behovet for å sjå føre seg ein annan lesar blir difor endå større. Dette er ein

kvalitativ skilnad mellom dei to situasjonane; når dei skriv på nettet, ventar dei svar frå andre brukarar av forumet, og er dermed i ein meir autentisk skrivesituasjon.

Det som står i «føremål»-boksane i Skrivehjulet, er altså ofte ikkje identisk med det egentlege føremålet med skuleteksten. Dette er funna mine frå artikkel 3 eit tydeleg døme på. Når elevane skal argumentera for korleis ein best kan førebyggja kriminalitet, er føremålet ikkje å påverka læraren til å tru at eleven har funne fram til dei beste måtane, men å visa at dei har kunnskap om emnet, og at dei kan byggja opp under påstandane sine med kjelder frå autoritet og kausalitet som læraren har tillit til. Dette reiser spørsmålet om kva som ligg i føremålet med teksten, og ikkje minst kven som er det egentlege publikumet. Mange skriveforskarar rår lærarar til å prøva å skapa autentiske skrivesituasjonar (Duke et al., 2006; Skovholt, 2014; Weider, 2012). Sjølv om omgrepet 'autentisk' er problematisk og omdiskutert, er det tydeleg at det utgjer ein stor skilnad om tekstane elevane skriv, skal ha faktiske, reelle lesarar, som ikkje berre er læraren, eller om dei berre skal lata som om dei skriv for nokon andre enn lesaren. Elevane i Karlsson sin studie skreiv heilt andre typar tekstar då læraren bad dei tenkja seg at dei skulle skriva eit svar til eit lesarbrev, enn det ungdom på same alder gjorde då dei faktisk skreiv svar til det same lesar brevet (Karlsson, 1997). Det er grunn til å tru at det same ville skjedd med elevane «mine» dersom oppgåva på fagdagen var: «Tenk deg at du skal skriva eit debattinnlegg i eit digitalt diskusjonsforum», i staden for at dei faktisk gjorde det. Sjølv om også oppgåva denne dagen vart initiert i ein skulekontext, viser analysen min i artikkel 2 og 3 at det var dei faktiske lesarane som i størst grad var med på å forma tekstane til elevane, eg finn få teikn her på at dei skriv med læraren eller meg som ein mogleg mottakar. Det kan forklarast med at oppdraget (teksten) ikkje skulle vurderast av læraren eller meg og at dei dermed kunne gå heilt og fullt inn i nettdiskusjon-semiosfæren. Når eg i problemstillinga mi spør korleis det adressive aspektet kjem til uttrykk i elevtekstane i to ulike skrivesituasjonar, er døma frå elevtekstane som er presenterte i dette kapitlet, tydelege døme på det, i tillegg til dei funna som er presenterte i artikkel 2 og 3.

7.3 Argumentasjonstypar og skrivekulturar

Tekstane i mitt materiale er skapte for ulike publikum og i to ulike skrivesituasjonar. Det er naturlegvis fleire skilnader mellom dei to skrivesituasjonane enn berre lesaren, dette er det gjort grundigare greie for i artikkel 2 og 3, og i kapittel 7.1. Ein av dei viktigaste skilnadene

er at det er ulike skrivekulturar som gjeld i dei ulike skrivesituasjonane (sjå artikkel 2 og kapittel 4.6.2). Skrivekultur handlar om kva som er aksepterte tekstnormer og konvensjonar innanfor lokale kulturar, med sjangerforventningar og kjenneteikn som er framforhandla og påverka av ulike aktørar, hendingar og vanar (Christensen et al., 2014; Smidt, 2010a). På mange måtar kan ein seia at dei ulike skulefaga har sine egne skrivekulturar. Det er ulike trekk ved tekstane som vert vurderte som kvalitetsteikn i ulike fag (Fiskerstrand, 2017; Hertzberg, 2010; Øgreid & Hertzberg, 2009). Dette er det svært viktig at lærarane diskuterer og er medvitne om, særleg når dei legg opp til tverrfaglege skriveprosjekt, men også når dei arbeider med å førebu elevane til skrivning utanfor skulen.

Basert på tekstane i mitt materiale, kan eg seia at det er stor skilnad på skrivekulturen på skulen og skrivekulturen på nettdebattforuma. Det kjem til uttrykk mellom anna ved kor ulik argumentasjonen til elevane er i dei ulike skrivesituasjonane. Når dei skriv for læraren, brukar dei aller mest argument som kviler på autoritative eller kausale heimlar. Dei argumenterer logisk, og forsøker å byggja opp under argumenta med kjelder og autoritetar som læraren vil godta som truverdige. Når dei skriv for eit ope publikum på nettet, argumenterer dei nesten utelukkande med motivasjonsargument som appellerer til verdiar og kjensler hos lesaren. Dette funnet bidreg til å svara på hovudproblemstillinga mi. Både Igland (2007) og Øgreid (2017) – sjå kapittel 3.3 – finn at elevane i verdibaserte spørsmål tykkjer det er ekstra vanskeleg å argumentera med logiske argument og kritisk distanse. Det kan tenkjast at elevane, når dei får velja emne sjølv i nettdebattane, har ein tendens til å velja nettopp verdibaserte spørsmål, og at det dermed blir vanskelegare å halda argumentasjonen sakleg og logisk.

Dette reiser også spørsmålet om overføringsverdien til den argumenterande skrivinga elevane vanlegvis driv på med i skulesamanheng. Dersom elevane argumenterer på ein måte som er konstruert berre til ære for læraren, og ikkje på ein måte som faktisk er i bruk i praktisk argumentasjon, er det kan henda noko læraren må tenkja over når skriveopplæringa skal planleggjast. Eit mål med undervisninga på skulen er jo at elevane skal bli i stand til å delta aktivt i demokratiet, det står i læreplanen, sjå også Solheim & Matre 2014, og kapittel 3.1. Då følgjer det at det er eit mål at elevane skal ta med seg deler av den skulske skrivekulturen (til dømes dette med å byggja opp under argumenta sine med truverdige kjelder) når dei skal diskutera utanfor skulen også. Men å gå imot den rådande skrivekulturen i eit forum er ikkje enkelt. I artikkel 2 ser me at når ein av elevane (Plettfri) utfordrar den rådande skrivekulturen ved å skriva eit langt og nyansert innlegg, får han ingen

svar, og etter ei stund går diskusjonen vidare innanfor den vande skrivekulturen, som om ingenting var skjedd. Innlegget frå Plettfri, som etter den skulske skrivekulturen er temmeleg plettfritt, blir mislukka i den kommunikative situasjonen på nettdebattforumet. Det kan henda at innlegget til Plettfri var eitt av dei få som var adressert til læraren, og at det var difor hans innlegg skilde seg ut, eller det kan henda han berre protesterer mot skrivekulturen på forumet med vilje – i intervjuet sa han at han likar best å ha god plass og skriva nyansert når han skal ytra meiningane sine skriftleg.

7.4 Å opna eller lukka?

I artikkel 2 brukar eg mellom anna evalueringsteori (*appraisal theory*) for å studera ytringane som elevane deltek med i ein nettdiskusjon om aktiv dødshjelp. Eg diskuterer det opp mot eit nytt kompetansemål som kom inn i læreplanen for samfunnsfag etter VG1/VG2 hausten 2013. Kompetansemålet seier at «Elevane skal drøfte samfunnsfaglege tema i digitale diskusjonsforum og vurdere eigne forståingar i lys av andre sine innlegg» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Evalueringsteori er laga for å utvida og vidareutvikla den mellompersonlege metafunksjonen innanfor systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL). Av dei tre semantiske systema som evalueringsteori er inndelt i, er særleg systemet *engasjement* nyttig for å studera det adressive aspektet i ytringane, slik eg spør etter i den overordna problemstillinga mi. Det får fram korleis den skrivande/talande held seg til dei ulike alternative standpunkta som er moglege når dei skal seia kva dei sjølve meiner. Dei kan møta eller unngå å møta alternative synspunkt, mellom anna ved hjelp av modalitet i språket, og dei kan opna for at alternative synspunkt kan finnast, ved til dømes å ytra at påstanden dei kjem med er ei meining blant fleire, eller liknande. Bakhtin (1998) 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). Hovudskiljet går mellom ytringar som samhandlar med dialogiske alternativ (sjå kapittel 4.4, og teoridelen av artikkel 2), og dei som ikkje gjer det – mellom heteroglossia og monoglossia.

Analysen av tekstane viser at svært mange brukar det Martin & White (2005) kallar *lukkande dementeringar* eller *kunngjeringar*, altså påstandar som avfeiar eller undertrykkjer alternative synspunkt. Dette kan ha samband med det same momentet eg drøftar under

kapittel 7.3, om at elevane manglar kritisk distanse i diskusjonar om verdispørsmål. Igland spissformulerer det slik: «fleire av dei [elevane i hennar studie] synsar sterkt utan å vite kvifor dei meiner som dei gjer» (Igland, 2007, s. 288). Sjølv om eg har analysert berre dei tekstane som er skrivne av «mine» elevar, ser eg at det same gjeld andre som skriv på forumet, også røynde debattantar med fleire tusen innlegg bak seg⁵. Det er kanskje eit teikn på at denne måten å skriva på er ein del av skrivekulturen som rår på forumet. Eg finn altså at når ein av elevane i klassen min bryt med denne skrivekulturen, og i staden skriv eit langt og nyansert innlegg med mange opningar for ulike stemmer og meiningar, blir det stilt rundt hans innlegg. Det bryt med den typiske skrive- og argumentasjonsmåten på forumet, og han får ingen direkte respons. I staden er det stilt lenge, før debatten tek seg opp att, som om innlegget hans aldri hadde stått der (og etter at elevane i klassen «min» har forlate arenaen). På mange måtar kan det sjå ut til at dei andre innlegga på forumet fungerer som modelltekstar for elevane når dei skal skriva. Øgreid (2017) har studert bruk av modelltekstar for argumenterande tekstar (sjå kapittel 3.3). Her finn ho at den klassen som har brukt modelltekstar som er overtydande, skriv meir overtydande tekstar enn kontrollklassen. Samstundes er tekstane frå modelltekstklassen er meir lukka for andre synspunkt enn det forfattaren argumenterer for, medan tekstane i kontrollklassen er meir drøftande og dialogiske. Analysen min tyder på at det kanskje kan hjelpa elevane til å skriva betre tekstar om dei er medvitne om korleis dei kan markera seg som opne og lyttande ved hjelp av språklege markørar som inviterer andre stemmer inn i debatten, og motsett – korleis ei lukkande haldning fungerer som avfeiande, og ikkje inviterer til dialog. I problemstillinga mi spør eg etter korleis det adressive aspektet kjem til uttrykk i elevtekstane – på denne måten kan ein snu det og sjå korleis ein kan arbeida med adressiviteten i tekstane på førehand, for å få til betre tekstar – meir om dette under 7.6.

7.5 Å skriva sjølv

Skrijving som identitetshandlingar, slik artikkel 1 tek føre seg, inkluderer mange ulike språklege val. Alt frå ord/omgrepsbruk til stil og setningsbyggnad fortel noko om kven me ønskjer å stå fram som gjennom teksten. I artikkel 1 har eg konsentrert meg om valet av kva for eitt av våre to, jamstelte skriftspråk elevane vel å skriva når dei skriv for eit ope

⁵ Det står under kvart «nick» kor mange innlegg dei har skriva på forumet.

publikum på nettet, medan eg i artikkel 2 tek opp korleis elevane konstruerer sine diskursive sjølv med ein kjend eller ukjend mottakar i tankane. Spørsmålet om å skriva bokmål eller nynorsk er nok særleg (eller kanskje berre) aktuelt for dei elevane som har nynorsk som hovudmål. Forskinga på språkskifte som er presentert i kapittel 3.4, dreier seg om valet mellom å skriva bokmål eller nynorsk. *Språkval* kan elles vera mange ulike språklege val, og i kapittel 7 som heilskap er eg innom fleire av desse. I dette underkapittelet kjem det til å dreia seg mest om valet om å skriva bokmål eller nynorsk. Den tidlegare presenterte forskninga på språkskifte viser at elevar med bokmål som hovudmål ikkje på same måten som nynorskelevane vurderer frå situasjon til situasjon om dei skal skriva bokmål eller nynorsk. Dei same undersøkingane viser at nynorskelevane vekslar mykje meir mellom nynorsk og bokmål enn det bokmåselevane gjer, og dei skriv også svært ofte dialekt i meir uformelle samanhengar, som i sms, chat og e-postar til vener. Dette kan truleg forklarast med maktforholdet mellom nynorsk og bokmål. I artikkelen til Ivanič om å skriva sjølvet, skildrar ho skrivesituasjonen som oppbygd av tre lag av sosiokulturelle element utanpå kvarandre (Ivanič, 2012, s. 23), sjå kapittel 4.3. Det ytste laget består av verdier, tru (*beliefs*) og maktrelasjonar, og ein kan seia at maktrelasjonen mellom nynorsk og bokmål høyrer til her – der bokmål altså er det dominerande språket i Noreg, det språket som har høgast status, og som dermed også blir oppfatta som det nøytrale og umarkerte språket, som alle kan bruka utan å bli tillagt språkpolitiske haldningar. Brukar ein nynorsk, markerer ein samstundes at ein høyrer til ein minoritet og signaliserer med det at ein identifiserer seg som nynorskbrukar, jamfør Eiksund (2015). I intervjuet eg gjorde med elevane etter fagdagen der dei skulle skriva innlegg i digitale diskusjonsforum, spurde eg dei korleis dei tenkte då dei avgjorde om dei skulle skriva bokmål eller nynorsk, og kva dei meiner dei signaliserer om dei vel det eine eller det andre. Ein av elevane, som eg har kalla Marius, svarar slik:

Det kan vera at nokon ser på meg som mindre intelligent fordi eg... ja, det er litt vanskeleg å forklara. Nokre vil sikkert kalla nynorsk barbarisk og alt sånt. Viss ein for eksempel er frå Oslo, så ser ein på nynorsken som eit heilt tullete språk, sikkert. Nei, men nynorsk er jo heilt konge, då, men det er for å ikkje skapa fordømmar [at han valde å skriva bokmål] (Marius).

Ivanič forklarar at verdiane og dei sosiale (makt)relasjonane som ligg i dette ytste laget, er kulturavhengige, og dei er ofte vanskelege å få auge på, fordi dei oftast er umedvitne og blir sjeldan sett ord på. Fleire av elevane gav svar som peikar i den retninga. Dei oppfattar at det å bruka nynorsk ikkje er heilt akseptert, men veit ikkje akkurat kvifor. Fiona svarar til dømes dette:

Eg pleier bruka nynorsk. Men eg tenkte at 'sidan det er mange som les det, er kanskje bokmål best'. [...] – det er ikkje sikkert dei skjønar heilt nynorsk. Det er jo nokre ord som er litt... rare (Fiona).

Her ser me altså at Fiona eksplisitt forklarar skriftspråket sitt med omsynet til publikum.

Det mellomste laget i skrivesituasjonen slik Ivanič skildrar han, består av praksisar, sjangrar og diskursar (ibid), og praksisen i slike digitale diskusjonsforum er for det aller meste bokmålstekstar. Mange av innlegga er korte tekstar med ein kraftig og tydeleg bodskap, målboren av ein tekstskapar med sterk overtyding. Dette ser også ut til å påverka både språkvala og skrivemåtane til elevane. Cathrine har også valt å skriva bokmål, og ho forklarar det slik:

Og då [viss du skriv nynorsk] er det jo lett for at dei du diskuterer med dreg tråden ut av saka, og byrjar å diskutera nynorsk i staden, byrjar å rakka ned på det, som eit argument (Cathrine).

Her trekkjer også Cathrine eksplisitt fram omsynet til publikum som grunngeving for sitt val av skriftspråk.

I det inste laget i den sosiokulturelle måten å skildra skrivesituasjonen på (Ivanič, 2012), finn me den konkrete, fysiske situasjonen som tekstskaparen er i, med dei deltakarane og omgjevnadene som finst. Elevane i klassen min sat i klasserommet på skulen, omgjevne av kjende klassekameratar og læraren, i tillegg til meg. Dei prata med kvarandre og diskuterte dels emna som dei skreiv om, dels meir kvardagslege emne. Samstundes var dei logga på ei nettside med mange andre, ukjende lesarar og skrivarar. Det er ein temmeleg kompleks situasjon, og elevane vekslar mellom kva mottakarar dei tek mest omsyn til. Dei aller fleste innlegga er saklege innlegg som vender seg til eit stort, ope publikum (sjå analysen i artikkel 2), men iblant kan me sjå teikn på at dei er påverka av kvarandre og dei sosiale rollene dei har i klassen. Til dømes skriv Marius på nettet:

Holde deg saklig nå, godgutt 8) (Marius)

Han vender seg her direkte til klassekameraten, som har posta eit innlegg som ikkje har med saka å gjera. Han tek ein spøkefull og kjærleg tone, ved hjelp av kjælenamnet godgutt, og teikna 8) – som i mange program ville vorte gjort om til eit «solbrillesmilefjes». Likevel er det ei tydeleg melding om å halda seg sakleg og gjera det dei er bedne om – skriva eit samfunnsfagleg relevant innlegg på forumet. Han posisjonerer seg dermed ikkje berre som

vaksen samfunnsdebattant sjølv, men som ein som tek ansvar i klassen og prøver å få klassekameratane til å ta oppgåva alvorleg.

Ut frå analysane av svara som elevane gjev på spørsmålet om korleis dei har valt skriftspråk, går det fram at dei vekslar mellom å føya seg etter dei rådande normene, markera seg mot dei, ved å ta eit medvite standpunkt om å vera ein som skil seg ut, eller å veksle mellom ulike innfallsvinklar, alt etter situasjonen og kven lesarane av teksten er. Desse vala kan ein sjå på som identitetshandlingar i tråd med teoriane til LePage og Tabouret-Keller, slik eg har vist i artikkel 1. Ivanič (2012) snakkar også om korleis me skapar identiteten vår gjennom måtane me skriv på. Ho nemner fem måtar å danna skriaridentitetar på (sjå kapittel 4.3). Det å ha eit sosialkonstruktivistisk syn på identitet inneber at alle element som me vanlegvis kallar fakta eller røyndom, ikkje er objektive storleikar, men er konstruerte og oppretthaldne av samfunnet rundt dei, forklarar Ivanič med referanse til Bruffee (1986) (Ivanič, 1998, s. 12). Dette inneber også at dei dominerande oppfatningane og ideologiane i samfunnet heile tida er med på å påverka korleis folk oppfattar seg sjølv og andre, og kanskje også korleis ein trur at andre oppfattar ein. Ho meiner det er viktig å tenkja på at det også er mogleg å kjempa for alternative oppfatningar og definisjonar. Det er ikkje enkelt å nå gjennom med slike alternative definisjonar som einskildpersonar, men dersom ei gruppe menneske meiner seg undertrykt og definert på feil måte gjennom definisjonsmakta til fleirtalet, er det mogleg å kjempa for å endra dette, slik til dømes svarte i Sør-Afrika gjorde på 1980-talet. Dermed er makt og maktkamp viktige aspekt ved sosial konstruksjon av identitet (ibid, s. 13). Dette er svara frå elevane i den første kategorien i artikkel 1 eit døme på: Elevgruppa som eg har kalla «Nynorsk er mi stemme», ønskjer å påverka korleis dei som skriv nynorsk i offentlege ordskifte blir oppfatta, kva identitet dei blir tillagde ved å skriva nynorsk, og dermed utvida dei sosiale moglegheitene for sjølvheit. Desse representerer såleis ei gruppe som ønskjer ein slik nynorsk identitet som Eiksund seier knapt finst blant ungdomane han har intervjuet. Dei to gruppene i midten, «Eg tilpassar meg situasjonen» og «Eg skriv slik det fell seg», er meir typiske døme på det Giles og Tabouret-Keller kallar konvergens-strategien (sjå kapittel 4.2). Dei let seg påverka av fleirtalsspråket og normene i det forumet dei uttrykkjer seg i, altså tek dei, meir eller mindre medvite, omsyn til *dei andre*. Det same gjer den siste gruppa, «Bokmål er lettare», men dei gjer det meir konsekvent og i alle situasjonar. Dei har teke eit språkleg val og held seg til det i dei fleste situasjonar utanfor klasserommet. Dei som har undersøkt språkskifte blant ungdom (sjå kapittel 3.4), finn også ut at dei som byter til bokmål som hovudmål, stort sett held seg til det i alle samanhengar, medan dei som har

nynorsk som hovudmål, vekslar mykje meir mellom bokmål, nynorsk og dialekt når dei skal uttrykkja seg utanfor skulen – det kan tyda på at dei oftare let seg påverka av omsynet til publikum, eller av maktforholdet mellom nynorsk og bokmål, enn dei som skriv bokmål i alle samanhengar.

Av dei fem måtane å danna skriaridentitetar på, er det særleg det diskursive sjølvet eg har studert (sjå artikkel 2) og har tilgang til informasjon om gjennom elevtekstane. Når det gjeld det autobiografiske sjølvet, er dei danna ut frå dei liva kvar enkelt elev har levd og dei erfaringane dei har – desse erfaringane kan føra til at dei trekkjer ulike slutninga, og tek ulike val i den same situasjonen. Dei har også ulike erfaringar med ulike diskursar og sjangrar, noko som fører til at dei tek ulike val når dei definerer sitt diskursive sjølv. Det autorale sjølvet heng saman med det diskursive, men Ivanič argumenterer for å skilja det ut som eit eige element, det handlar om korleis dei posisjonerer seg når det gjeld graden av (sjølv)sikkerheit og autoritativ tyngd i relasjon til lesarane.

Analysen eg gjorde i artikkel 2, viser at dei aller fleste posisjonerer seg som svært autoritative og sjølvsikre, og dei opnar lite for at det kan finnast andre akseptable syn på saka enn det dei sjølve presenterer. Det femte punktet til Ivanič, som handlar om korleis lesaren oppfattar identiteten til skrivaren, er naturlegvis vanskeleg å seia noko om. Det er likevel mogleg å sjå noko av korleis tekstmakarane har sett føre seg at dei vil bli oppfatta, i alle fall om ein ser på svara dei gjev i intervjuet. Med utgangspunkt i problemstillinga om korleis det adressive aspektet kjem til uttrykk i ytringane og refleksjonane til elevane, har eg i dette underkapittelet forsøkt å visa at også det diskursive sjølvet til elevane i tekstane, mellom anna synleggjort ved språkvala dei gjer, er tydeleg forma av ideen om *dei andre*. Gjennom intervjuet kjem det fram at dette delvis er medvitne, strategiske val frå eleven si side, og delvis påverknad frå både publikum og andre maktfaktorar i samfunnet, utan at elevane er medvitne om slik påverknad.

7.6 Implikasjonar for skriveopplæringa

Gjennom arbeidet med artiklane eg har skrive og funna eg har gjort, har eg gjort meg nokre tankar som eg vonar kan vera nyttige for dei som skal driva skriveopplæring i skulen. Målet med skriveopplæringa er jo, som læreplanen seier, og som eg har vore inne på fleire gonger (sjå kapittel 2.1), at elevane skal læra å skriva på ein måte som er nyttig i samfunnet utanfor skulen og for deltaking i demokratiet. Anna-Malin Karlsson formulerer det slik: «Målet är en

skrivfærdighet för livet som kan hjälpa individen att göra sin röst hörd i samhället, men som också kan fungera som ett verktyg för strukturerat tänkande och reflexion» (Karlsson, 1997, s. 172). For å oppnå dette, og på bakgrunn av mykje forskning om kva som er viktig og kva som fungerer godt når det gjeld skriveopplæring og elevtekstar, finst det i dag ei rekkje gode råd til dei som driv med skriveopplæring, som til dømes dei tidlegare refererte «Ti teser om skriving i alle fag» (Smidt, 2011), «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster», (Kvithyld & Aasen, 2011) og fleire andre. Eg vil prøva å kommentera nokre moment som eg meiner er viktige, men som ikkje kjem så tydeleg fram i dei nemnde råda til skrivelærarar.

Det første momentet dreier seg om korleis me ytrar oss i stadig dialog med *dei andre*. Då læreplanen vart revidert i 2013, kom det inn eit eige kompetansemål i samfunnsfag som lyder «Elevane skal drøfte samfunnsfaglege tema i digitale diskusjonsforum og vurdere eigne forståingar i lys av andre sine innlegg» (Utdanningsdirektoratet, 2013b) (sjå artikkel 2). Ser me det i samheng med andre endringar i planen, dei råda som blir gjevne av mange skriveforskarar og det eg har funne i mine elevtekstanalysar, tyder det på eit gjennomtenkt kompetansemål. Det at elevane skal diskutera samfunnsfaglege emne i digitale diskusjonsforum, kan vera ein måte å oppnå målet om å oppdra elevane til demokratisk deltaking (sjå kapittel 2.1). Mykje av dagens samfunnsdebatt føregår nettopp i digitale diskusjonsforum, både eigne forum som er skapte for føremålet, og ikkje minst i kommentarfelta under avisartiklar og andre nettsaker. I artikkel 2 finn eg at både elevane og dei andre deltakarane på diskusjonsforumet har ein tendens til å ytra seg i *dementeringar* og *kunnngjeringar*, som innanfor evalueringsteorien er ytringsformer som blir karakteriserte som *lukka* – dei lukkar for andre meiningar enn den ytraren målber, og inviterer dermed ikkje til ein diskusjon der deltakarane lyttar til kvarandre. Det er i strid med det som er uttrykt eksplisitt i kompetansemålet, nemleg at elevane skal «vurdere eigne forståingar i lys av andre sine innlegg». Funna mine peikar såleis i retning av at elevane med fordel kan gjerast merksame på at det å skriva ikkje er ei isolert handling, men at alle ytringar går inn som del av ein dialog (jmf Bakhtin, 1998), og at det difor kan vera viktig å signalisera ei open haldning for at det skal bli ein reell dialog og ytringa vår ikkje skal oppfattast som eit forsøk på å «knebla» andre stemmer enn vår eiga.

Det andre momentet heng saman med det første og handlar om å vera eksplisitt og medviten om kven som er mottakaren når ein skriv. Dette er framheva av mange av forskarane eg har vist til i kapittel 3, (Andrews et al., 2009; Otnes, 2013; Ross, 2014). Eit dilemma for læraren som ønskjer å førebu elevane på skriving som er nyttig utanfor skulen, og som ønskjer å laga

autentiske skrivesituasjonar for elevane (sjå kapittel 4.6), er at ein aldri kjem utanom det eigentlege føremålet med bortimot all skuleskriving, nemleg at eleven skal bli vurdert av læraren. Dette dilemmaet gjer det vanskeleg å laga gode skriveoppgåver, fordi ein veldig lett hamnar i ein situasjon der eleven prøver å skriva i to ulike semiosfærar samstundes, og der tekstnormene frå dei to semiosfærane ikkje er compatible (sjå kapittel 4.6.3 og 7.2). Dersom dette skal løysast, må elevane frå tid til anna få skriva for eit autentisk publikum og laga tekstar som har andre partikulære lesarar enn læraren (sjå kapittel 4.5). Andre gonger er kanskje målet å trenna på ei viss skrivehandling eller noko anna spesifikt, og i så fall er det kanskje like greitt at det er læraren som er mottakaren, og at elevane ikkje må prøva å lata som om dei skriv for nokon andre. Det er svært viktig at læraren er medviten om dette i planlegginga av skriveopplæringa. Eg meiner at begge oppgåvetypene og skrivesituasjonane har sin plass i skulen, men læraren må tenkja gjennom kva som er målet for kvar gong. Dersom det er eit mål at elevane skal læra seg å skriva på ein måte som er nyttig utover skulekonteksten, bør det truleg vera autentiske lesarar av tekstane dei skriv på skulen oftare enn det som er praksis i dag.

Det tredje momentet handlar om korleis me argumenterer i ulike situasjonar og om ulike typar spørsmål. Forskinga viser at lærarmodellering/stillasbygging av argumenterande skriving (Andrews et al., 2009; Igland, 2009; Øgreid & Hertzberg, 2009) og bruk av modelltekstar (Håland, 2013; Øgreid, 2017) kan støtta evna til å skriva argumenterande tekstar, men det kjem også fram at modelltekstane må veljast med omhu, og at elevane finn det ekstra vanskeleg å argumentera velgrunna i verdibaserte spørsmål. Det er ei velkjend sak at kvaliteten på debattkulturen på mange digitale diskusjonsforum er dårleg. Det er mange usaklege og fiendslege innlegg, ord som «grums frå folkedjupet» er ikkje uvanleg å høyra i debattar om debattane. Dette dreier seg nok mest om rasisme, sjåvinisme og reine personangrep, men som eg viser i artikkel 2, er også dei tilsynelatande seriøse innlegga prega av ein skrivekultur der det å koma med nyanserte, meir opne innlegg generelt har liten plass. Det vanlegaste er sterke meiningar, harde påstandar, og ofte lite substansiell argumentasjon som byggjer opp under desse. Kanskje har det vore eit mål for departementet at skulen kan bidra til å betra debattkulturen og skrivekulturen på nettet ved å la elevane skriva i slike forum på skulen om viktige samfunnsrelevante emne? Dersom elevane skal greia å skriva i opne forum med ein godt underbygd argumentasjon, må læraren samstundes eksplisitt diskutera skrivekulturar og argumentasjonsteori med elevane, og ikkje minst auka mottakarmedvitet. Som eg diskuterer i artikkel 3, prøver elevane å argumentera sakleg og

med støtte i pålitelege kjelder eller med annan argumentasjon med logos-appell når dei skriv skuletekstar som læraren har bede om, men så snart hovudpublikumet deira ikkje er læraren, blir denne måten å skriva og argumentera på forlaten. Då går dei inn i skrivekulturen i diskusjonsforumet, og argumenterer med appell til kjensler og verdiar, meiner sterkt og hardt, og byggjer ikkje opp under argumenta med fakta eller kjelder. Dersom det skal lukkast å trekkja skuleskrivekulturen og det som me må gå ut frå er den argumentasjonsmåten me ønskjer skal dominera også i offentleg debatt, kan det vera ein fordel om elevane blir gjort merksame på skilnaden mellom skrivekulturane og argumentasjonsmåtane og får trenna på å skriva denne typen innlegg over tid.

Eit fjerde moment gjeld medvit om kva som påverkar val av skriftspråk. I Noreg er nynorsk og bokmål offisielt jamstilte skriftspråk. Alle elevar i norsk skule (med nokre unntak) får opplæring i å lesa og skriva både bokmål og nynorsk, og ein kan velja sjølv om ein vil skriva nynorsk eller bokmål i alle offentlege samanhengar. Når me veit at styrkeforholdet er som det er mellom bokmål og nynorsk i skulen, er det grunn til å gjera lærarar og elevar medvitne om korleis dette kan påverka vala våre av skriftspråkleg uttrykk. Ut frå svara som elevane gjev, ser det ikkje ut til at dei oppfattar valfridomen mellom bokmål og nynorsk som heilt reell. Som vist i artikkel 1 valde halvparten av elevane eg prata med å gå over til bokmål når dei skulle skriva for eit ope publikum, og dei som gjekk over, grunngav dette valet i stor grad med omsynet til lesarane. Dei fire kategoriane eg delte elevsvara inn i, viser at ulike elevar tolkar skrivesituasjonen på ulike måtar og tek ulike val. Det kan forklarast på ulike måtar ifølgje Ivanič. Kvar einskild skrivlar har med seg egne erfaringar, verdiar, roller og kjensler, men i tillegg spelar mottakarane ei stor rolle: «The reader(s) are consciously or subconsciously ever-present in wrighters' minds, influencing their choices of what to wright and how» (Ivanič, 2012, s. 21). Det er også kompatibelt med akkomodasjonsteorien til Giles og teorien til Le Page og Tabouret-Keller om identitetshandlingar (sjå kapittel 4.2). I tråd med desse teoriane kan me seia at dei elevane som går over til bokmål, vel konvergens med bokmålsmajoriteten på forumet, medan den gruppa som vel å skriva nynorsk, vel divergens med majoriteten, og dermed å skilja seg ut. Det er dei som høyrer til i den første kategorien min, dei som seier at «mi stemme er nynorsk», og som brukar nynorsk i alle samanhengar. Men når me ser at svært mange let konvergens med bokmålsfleirtalet vera den rådande strategien, og veit at mange slike gjentakande enkeltval på sikt kan få varige endringar i språkbruken utover individnivået (sjå kapittel 4.3 og 7.5), er det grunn til å tematisera dette i skriveopplæringa. Ut frå svara i intervju mine, ser det ut til at elevane ikkje er særleg

medvitne om denne komplekse situasjonen. Kanskje kan læraren drøfta dette eksplisitt med elevane gjennom heile skulegangen. Både bokmålevane og nynorskelevane kan ha godt av å auka medvitet om dei mange momenta som påverkar språkvala våre, og i tillegg påverkar dei same momenta fleire andre sider ved måten me skriv på, slik eg vil visa i det følgjande.

Eit femte moment dreier seg om kva tekstar ein jobbar med på skulen. Ein stad å finna autentiske mottakarar er på Internett. Me veit at mykje av tekstuniverset ungdom omgjev seg med på fritida finst på nettet, og her finst det ei endelaus rekke forum og mottakarar det er mogleg å nytta. Det kan samstundes kombinerast med å i større grad bruka tekstar henta frå Internett, både frå Facebook og andre nettstader og digitale samfunn i undervisninga. Det kan vera ein god måte å trena opp kritisk literacy hos elevane. Lise Gusfre Ims (2017) nemner at mange elevar har eit naivt forhold til fakta og fiksjon, og at dei har lett for å tenkja at det som er framstilt i sakprosaform er «sant» utan å problematisera det vidare. Ved å studera og analysa Facebook-sidene til politikarar har Ims vist korleis elevane kan læra å analysa og tolka innlegg frå politikarar (i dette tilfellet) og sjå korleis dei prøver å framstilla verda ut frå sin synsstad ved hjelp av ei rekke semiotiske ressursar, slett ikkje berre ved hjelp av verbalteksten. Ims avsluttar: «det [er] essensielt at skolen styrker elevenes kritiske literacy i en fragmentert og global medievirkelighet for at de kan møte tekstene de omgir seg med et kritisk blikk» (Ims, 2017, s. 109). Denne typen trening i å lesa kritisk, og samstundes trena på sjølv å produsera nett-tekstar med sakleg og underbygd argumentasjon, vil truleg gjera elevane betre rusta til å delta i demokratiet i framtida.

Eit sjette moment handlar om å bruka det munnlege som støtte for skrivning, og samstundes driva skrivetrening i fleire fag enn norsk. Det er fleire av dei som skriv om undervisning i argumenterande skrivning, som er inne på kva rolle det munnlege spelar i dette arbeidet (Andrews et al., 2009; Hillocks, 2011; Igland, 2009). Det er likevel ikkje tematisert i nokon av dei tre forståingsmodellane eg har presentert i kapittel 4.6.1, 4.6.2 og 4.6.3. Eg har ikkje data på bruk av det munnlege som støtte for skrivning frå mi undersøking, men eg observerte stort munnleg engasjement gjennom fagdagen, og i intervjuet gav mange av elevane uttrykk for at dei føretrekkjer å diskutera munnleg framfor å diskutera skriftleg. Fag som samfunnsfag og KRLE blir rekna som munnlege fag, og dei inneheld mange tema som eignar seg godt for diskusjon og meiningsbryting. Spørsmålet er om dei munnlege debattane er systematiske nok til at elevane får utvikla evna til å tenkja og organisera stoffet og argumenta på ein slik måte at det kan vera til støtte for argumenterande skrivning. Mari-Ann Igland (sjå kapittel 3.3) er inne på dette. Ho meiner eitt av tiltaka som må setjast inn er å la

elevane øva på munnleg argumentasjon, og det i meir systematiske og strukturerte former enn ein uformell samtale. Igland føreslår førebudde debattar i klasseromma som eit grep på veggen mot betre argumenterande elevtekstar. Pernille Fiskerstrand (2017) viser korleis samfunnsfaglærarane har ein tendens til å tenkja på samfunnsfag som eit munnleg fag, og dermed vegrar dei seg mot å driva med skrivning i faget. Forskarane som er intervjuar i NIFU-rapporten «Studieforberedt etter studieforberedende?» (2015) peikar også på at skrivetrening først og fremst føregår i norskfaget som sentralt for problema med skriveopplæringa, og at det i mindre grad blir drive trening i fagorientert skrivning i dei andre skulefaga. I boka om opplæring i argumenterande skrivning for 6. til 12. trinn av George Hillocks (Hillocks, 2011), har tidlegare elev og student av og seinare kollega med Hillocks, Michael W. Smith, eit eige før-forord. Her skriv han om kor viktig det er for å lukkast med argumenterande skrivning at ein øver på argumenteringa munnleg: «Students can learn to write by talking together while working through problems that provide rehearsals for the kind of thinking they will have to do when they are composing» (Smith, 2011, s. xi). Ungar og ungdomar flest diskuterer gjerne og ofte og i mange samanhengar munnleg – det er når argumenta skal overførast til skriftleg form at problema oppstår. Læraren må såleis hjelpe elevane til å sortera i kva som er gode, haldbare, logiske og brukbare argument og kva som ikkje er det, og deretter korleis dei kan framstilla desse i skriftleg form. Evna til å argumentera munnleg er ein ressurs som læraren ikkje berre kan, men *må* utnytta betre for at elevane skal lukkast med akademisk, argumenterande skrivning, meiner Smith (ibid). Smith understrekar også kor viktig det er å øva opp kritisk og argumenterande tenking over tid. Ingen lærer vel komplekse ferdigheiter ved å prøva seg éin gong. Det som trengst er difor systematisk opplæring og mange gjentakingar og gradvise utvidingar av evna til å argumentera på ulike område og i ulike fag. Slik langsiktig trening er også enklare å få til munnleg enn skriftleg, fordi kvart skriftlege produkt er såpass ressurskrevjande både for elev og lærar.

7.7 Avsluttande merknader og vidare forskning

Eg hadde eit tredelt mål med denne avhandlinga (sjå kapittel 1.1). Eg ønskte for det første å utvikla kunnskap om korleis omsynet til *dei andre* er med på å forma teksten til elevane, og for det andre å sjå nærare på korleis elevane skriv når dei deltek i det offentlege ordskiftet gjennom nettdebattar, ut frå ein mistanke om at den skrivninga elevane driv med på skulen ofte blir forlaten når dei går over på andre arenaer, der andre tekstnormer og skrivekulturar råder. Denne mistanken har eg i all hovudsak fått stadfest. Eg har funne at det adressive

aspektet ved ytringar av typen argumenterande tekstar kjem til uttrykk på mange ulike måtar gjennom både refleksjonane og elevtekstane.

Dei tekstane som er skrivne på eit ope diskusjonsforum er kjenneteikna ved:

- argumentasjon basert på motivasjonsheimlar, med appell til verdiar og kjensler
- lukkande ytringar som ikkje opnar for alternative syn
- eit reelt ønske om å påverka – føremålet med teksten.
- bruk av bokmål, gjerne for ikkje å skilja seg ut.

Dei tekstane som er skrivne til lærarane er kjenneteikna ved:

- argumentasjon basert på autoritative og kausale heimlar, med appell til logisk tankegang
- lengre og meir nyanserte tekstar
- bruk av nynorsk
- dobbelt føremål – både å prestera for læraren og å oppfylle det fiktive føremålet som (eventuelt) ligg i oppgåveformuleringa

Refleksjonane i intervju er kjenneteikna ved:

- språkval grunngjevne med omsynet til lesaren
- opplevde vanskar med å diskutera skriftleg

Desse funna har eg i dette drøftingskapittelet forsøkt å setja inn i ein samanheng og trekkja nokre didaktiske konklusjonar ut frå.

For det tredje hadde avhandlinga eit metodisk føremål; ved å velja ulike analytiske innfallsvinklar i dei ulike artiklane, ønskte eg å visa korleis dei ulike analysemetodane kunne kasta lys over dei same tekstane, og få fram ulike aspekt ved tekstane og skrivesituasjonane. Gjennom arbeidet med dei tre artiklane har eg fått innsikt i både ulike måtar å studera tekstar på, og funne fram til ulike aspekt ved dei same tekstane. Eg tykkjer særleg at å analysera elevtekstane ved hjelp av evalueringsteorien har vore givande, og det har gjeve meg innsikter eg på førehand ikkje hadde venta. Denne teorien og analysemåten kan eg også tenkja meg å bruka i seinare forskning, og dei kunne også eignast seg til bruk for lærarar som ønskjer å forska på eigen praksis og elevtekstar frå eiga undervisning. Også bruken av Toulmins argumentasjonsmodell har ført til nye innsikter. Eg har ikkje funne andre døme på at Toulmin-modellen har vore brukt til å analysera argumentasjonen i elevtekstar. Modellen er ein del brukt til å analysera (mest munnleg) argumentasjon i særleg naturfag og matematikk (Chen, 2013; Sampson, Grooms, & Walker, 2011; Sandoval & Millwood, 2005; sjå t.d. Wagner, Smith, Conner, Singletary, & Francisco, 2014), og han har vore forsøkt brukt som

didaktisk modell for intervensjonsstudiar, slik Øgreid (2017) gjer, men eg har altså ikkje funne døme på at han er brukt til å analysa argumentasjonen i skriftlege argumenterande tekstar slik eg og Sissel Høisæter gjer i artikkel 3. Eg meiner analysen i artikkel 3 får fram interessante sider ved argumentasjonen i elevtekstane, og kunne tenkja meg å sjå slike analysar i samanheng med kvalitetsvurderingar frå lærarane, gjerne i form av karakterar gjevne til eksamen, eller andre vurderingar. Ei slik samanlikning har eg ikkje gjort i mine studiar.

Samla sett hadde eg eit mål om at den kunnskapen eg har kome fram til i løpet av avhandlinga skal kunna brukast av lærarar som skal driva opplæring i argumenterande skrivning som skal utdanna elevane til deltaking i samfunnet. Drøftingskapittelet er meint å skulla diskutera korleis ein kan nå dette målet.

I denne avhandlinga har eg undersøkt berre nokre få tekstar frå ei lita gruppe elevar, og dei er alle henta på same tidspunktet. Eg har ikkje sett på utvikling over tid, til dømes, eller prøvd ut undervisningsopplegg som kunne hjelpt elevane til å skriva betre argumenterande tekstar. Eg meiner det trengst meir forskning nettopp i den retninga. Det hadde vore interessant å følgja ein klasse gjennom tre år på vidaregåande, til dømes, og sett på korleis dei argumenterande tekstane deira utvikla seg over tid, med alder og modning. Det kunne vore interessant å ha ei kontrollgruppe som får undervisning som i dag, og ein intervensjonsstudie der ein målretta går inn og fokuserer på det dialogiske i det å skriva, på mottakarmedvit og ulike argumentasjonsmåtar i ulike situasjonar. Funna i dei ulike undersøkingane mine viser at omsynet til *dei andre* spelar ei stor rolle for tekstskapingsprosessen og dei ferdige argumenterande elevtekstane. I norsk skriveforskning har det vore fokus på triaden innhald, form og funksjon (bruk, føremål), der mottakaren er knytt til føremålet. Min studie viser at omsynet til mottakaren påverkar tekstane i så stor grad at det fortener større merksemd i skriveforskning og -undervisning i framtida.

Litteratur

- Aasen, A. J., Solheim, R., & Smidt, J. (2011). *På sporet av god skriveopplæring: Ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andrews, R. (1995). *Teaching and learning argument*. London: Continuum International Publishing Group.
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: An international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 291-310.
- Andriessen, J., & Coirier, P. (red.). (1999). *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Aristoteles. (2006). I Eide T. (red.), *Retorikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Aristotle. (1960). I Tredennick H., Forster E. S. (red.), *Posterior analytics. Topica*. (Omsett av H. Tredennick, E. S. Forster). Harvard: Loeb classical library.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane, oversatt og med etterord av Rasmus T. Slaattelid*. Bergen: Ariadne forlag.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224.
doi:10.1159/000094368

-
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen. I K. L. Berge, & J. H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79-101) Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (1996). *Norskensensorenes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse* (Dr.Art., NTNU).
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The wheel of writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172-173-189. doi:10.1080/09585176.2015.1129980
- Berge, K. L., Maagerø, E., Coppock, P. J., Halliday, M. A. K., Martin, J. R., & Hasan, R. (1998). *Å skape mening med språk: En samling artikler*. Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forlag.
- Bjørhusdal, E. (2014). *Mellom nøytralitet og språksikring: Norsk offentlig språkpoltikk 1885-2005*. (PhD, Universitetet i Oslo).
- Bühler, K. (2011). *Theory of language: The representational function of language*. e-book: John Benjamins. doi:10.1075/z.164
- Chen, Y. (2013). Writing an argument to a real audience: Alternative ways to motivate students in writing about science. *Teaching Science*, 59(4), 8-9-12.

-
- Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- 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.
- Delamont, S. (2010). Ethnography and participant observation. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (red.), *Qualitative research practice* (s. 205-217) SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Duke, N. K., Purcell-Gates, V., Hall, L. A., & Tower, C. (2006). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *International Reading Association*, 60(4), 344-345-355. doi:10:1598/RT.60.4.4
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori: Perspektiver på organisationer og samfund*. København: Hans Reitzels forlag.
- Eiksund, H. (2015). Mellom borken og veden: Ungdom på jakt etter ein nynorsk identitet. I H. Eiksund, & J. O. Fretland (red.), *Nye røyster i nynorskforskinga* (s. 36-47). Oslo: Samlaget.
- Eiksund, H., & Fretland, J. O. (red.). (2015). *Nye røyster i nynorskforskinga*. Oslo: Samlaget.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (red.), *Rammer for skriving: Om skriveutvikling i norsk skole og yrkesliv* (s. 13-31). Trondheim: Tapir.

-
- Fiskerstrand, P. (2017). *Språkfag og fagspråk: Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag* (PhD, Universitetet i Bergen).
- Flyum, K. H., & Hertzberg, F. (red.). (2011). *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2007). Five misunderstandings about case-study research. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (red.), *Qualitative research practice* (s. 390-404) SAGE.
- Folkeryd, J. (2006). *Writing with an attitude: Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. (PhD, Universitetet i Uppsala). Henta frå <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:169419/FULLTEXT01.pdf>
- Gadamer, H. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Garthus, K. M. K. (2010). *Rapport om språkskifte i Valdres*. Oslo: Noregs Mållag. Henta frå http://www.nm.no/filer/rapport_om_spraakskifte_i_valdres.pdf
- Garthus, K. M. K., Todal, J., & Øzerk, K. (2010). *Rapport om språkskifte i Valdres og Sogn og Fjordane*. Oslo: Noregs Mållag. Henta frå <http://docplayer.me/3428092-Rapport-om-sprakskifte-i-valdres-og-sogn-og-fjordane.html>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Giles, H. (1991). I Coupland N., Giles H. (red.), *Language: Contexts and consequences*. Milton Keynes: Open University Press.
- Giles, H., & St. Clair, R.,N. (1979). *Language and social psychology*. Oxford: Blackwell.

-
- Gobo, G. (2007). Sampling, representativeness and generalizability. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (red.), *Qualitative research practice* (s. 405-426) SAGE.
- Govier, T. (2014). *A practical study of argument* (Utvida utg.). Boston: Wadsworth.
- Grøn, A., Husted, J., Lübecke, P., Rasmussen, S. A., Sandøe, P., & Stefansen, N. C. (1983). *Politikens filosofi leksikon*. København: Gyldendal.
- Habermas, J. (1969). *Vitenskap som ideologi* [Technik und Wissenschaft als "Ideologie"] (Omsett av T. Krogh, H. Vold). Oslo: Gyldendal.
- Habermas, J. (1971). *Borgerlig offentlighet: Dens framvekst og forfall: Henimot en teori om det borgerlige samfunn* [Strukturwandel der Öffentlichkeit] (Omsett av E. Scwabe-Hansen, H. Høibraaten & J. Øien). Oslo: Gyldendal.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar* (PhD, Universitetet i Stavanger).
- Halliday, M. A. K. (1998). Koda: Tekst, kontekst og læring. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk* (s. 112-118). Oslo:Landslaget for norskundervisning, Cappelen akademisk forlag.
- Halliday, M. A. K., & Mathiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3. utg). London: Arnold.
- Hertzberg, F. (2010). Nadderud-prosjektet: Et eksempel på lærersamarbeid om fagskriving i videregående skole. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, (4), 25-28.

-
- Hillocks, G. J. (2011). *Teaching argument writing, grades 6-12: Supporting claims with relevant evidence and clear reasoning*. Portsmouth: Heinemann.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B., & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Høisæter, S. (2012). *Eksempelet og kunnskapens orden: Ein analyse av eksempel i munnlege og skriftlege didaktiske tekstar*.
- Horverak, M. O., & Hidle, K. W. (2017). Mangelfull opplæring i grunnleggende skriveferdigheter: En studie av barnehagelæreres forkunnskaper for argumenterende skriving i samfunnsfag. *Uniped*, 2, 155-169. doi:10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-05
- Idsøe, T. (2016). *Er nynorsk vanskeleg, eller er det berre ein vane? Ei undersøking av språkskiftarar og nynorskbrukarar frå eit kjerneområde, ei randsone og eit språkdelt område i Hordaland*. (Master, Universitetet i Bergen).
- Igländ, M. (2007). Svinaktig vanskelig: Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I: S. Matre, & T. L. Hoel (red.) *Skrive for nåtid og framtid* (s. 277-291). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Igländ, M. (2009). Negotiating problems of written argumentation. *Argumentation*, 23(4), 495-511.
- Ims, L. G. (2017). *En helt vanlig dag på Facebook: En analyse av norske partilederes facebooksider* (Master, Universitetet i Oslo).
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins B. V.

-
- Ivanič, R. (2012). Writing the self: The discursual construction of identity on intersecting timescales. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 17-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Juuhl, G. K. (2014). *I det mykje skrivne: Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar*. (PhD, Universitetet i Oslo).
- Karlsson, A. (1997). (1997). Textnormer i och utanför skolan - att skriva insändare på riktigt och på låtsas. *Svenskans Beskrivning*, Lund, 22 172-186.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskaberne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kleggetveit, I. (2013). *Eg eller jeg? Ein studie av forhold som kan påverke valet mellom nynorsk og bokmål hos ungdom i Indre-Agder* (Master, Universitetet i Agder).
doi:<http://hdl.handle.net/11250/139407>
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Krogh, E., & Hobel, P. (2012). "Årets bedste opgave": En analyse af en elevtekst i dens kontekst. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 137-150). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, E., Christensen, T. S., & Jakobsen, K. S. (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

-
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden Om Læsning*, (9), 10-16.
- Le Page, R. B., & Tabouret-Keller, A. (2011). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Bruxelles: E.M.E.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology and "deep theorizing": Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3), 353-388. doi:10.1177/0741088308319229
- Lillis, T. M. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. London: Routledge.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C: Information Age Publ.
- Lødding, B., & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. (No. 28). Oslo: NIFU. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/nifurapport2015-28.pdf>
- Lotman, J. M. (1990). In Eco U. (red.), *Universe of the mind: A semiotic theory of culture*. London: Tauris.
- Madsen, J., & Biseth, H. (2014). I Madsen J., Biseth H. (red.), *Må vi snakke om demokrati? om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, self, & society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago press.
- Midgette, E., Haria, P., & MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth- and eighth-grade students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(1-2), 131-151.
doi:10.1007/s11145-007-9067-9
- Møller, J., Prøitz, T. S., & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet - tung bør å bære?* (No. 42/2009). Oslo: NIFU Step. Henta frå https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/fire_andre_delrapport.pdf
- Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A. (2009). *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*. Boston, MA: Springer US.
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J., VanDerHeide, J., Kuhn, D., & Andriessen, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273-304.
- Nordal, A. S. (2008). I Møreforsking (Volda), *Nynorsk som hovudmål: Større norskkompetanse*. Volda: Høgskulen i Volda Møreforsking Volda.
- Noregs forskingsråd. (2011). *Programplan 2010-2014: Praksisrettet utdanningsforskning PRAKUT*. (Programplan). Oslo: 07 Gruppen/Norges forskningsråd. Henta frå https://www.forskningsradet.no/prognett-praksisfou/Om_PRAKUT/1224697992334

-
- Ongstad, S. (1999). Vad är positioneringsanalys? "Självpositionering" i en (post)modern skola som exempel. I C. A. Säfström, & L. Östman (red.), *Textanalys: Introduktion till syftesrelaterad kritik* (s. 148-176)
- Ongstad, S. (2002). Positioning early research on writing in Norway. *Written Communication*, 19(3), 345-381.
- Ongstad, S. (2007). Positioning in theory. A methodological framework for MTE-studies and beyond. I W. Herrtzlich, S. Ongstad & P. v. d. Ven (red.), *Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues* (s. 119-148). Amsterdam: Rodopi.
- Ongstad, S. (2012). Rolle, stemme og posisjonering mellom gyldighet og relevans. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 33-47). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2013). Fiktive skriveroller og ukjente mottakere: Kontekstualisering i skriveoppgaver. I E. Maagerø, B. Aamotsbakken & N. Askeland (red.), *Læreboka: Studier av ulike læreboktekster*. (s. 201-214). Oslo: Akademika forlag.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver . I A. J. Aasen, A. Skaftun & P. H. Uppstad (red.), *Skriv! les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 237-255). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I Otnes, H. (red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 243-259). Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Perelman, C. (2005). *Retorikkens rige* [L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation] (Omsett av S. Porsborg, H. Roer). København: Hans Reitzels forlag.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1976). I Olbrechts-Tyteca L. (red.), *Traité de l'argumentation. la nouvelle rhétorique* (3. utg.). Bruxelles: Université de Bruxelles.
- Purcell-Gates, V., Degener, S. C., Jacobson, E., & Soler, M. (2002). Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 70-71-92.
- Roer, H. (2005). "Retorikkens rige" og den nye retorik. I C. Perelman (red.), *Retorikkens rige* [L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation] (Omsett av S. Porsborg, H. Roer). (s. 7-33). København: Hans Reitzels forlag.
- Roer, H., & Klugeff, M. L. (2006). *Retorikkens aktualitet: Grundbog i retorisk analyse*. København: Hans Reitzels forlag.
- Ross, J. (2014). Performing the reflective self: Audience awareness in high-stakes reflection. *Studies in Higher Education*, 39(2), 219-220-232.
doi:<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.651450>
- Rustand, K. A. (2014). Digital tekstkompetanse og demokrati i norskfaget. I J. Madsen, & H. Biseth (red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (s. 135-152). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sampson, V., Grooms, J., & Walker, J. P. (2011). Argument-driven inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education*, 95(2), 217-257.

-
- Sandoval, W. A., & Millwood, K. A. (2005). The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. *Cognition and Instruction*, 23(1), 23-55.
- Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and learning. I N. M. Mirza, & A. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education* (s. 91-126) Springer.
- Sefton-Green, J. (2004). *Literature review in informal learning with technology outside school*. Bristol: Futurelab.
- Shulman, L. S. (1981). Disciplines of inquiry in education: An overview. *Educational Researcher*, 10(6), 5-12+23.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). London: Sage.
- Simosi, M. (2003). Using Toulmin's framework for the analysis of everyday argumentation: Some methodological considerations. *Argumentation*, 17(2), 185-202.
- Skovholt, K. (2014). *Innføring i grunnleggende ferdigheter: Praktisk arbeid på fagenes premisser*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Slaattelid, R. T. (2005). Bakhtins translingvistikk. I *Spørsmålet om talegenrane* (s. 47-85). Bergen: Ariadne forlag.
- 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*. (PhD, Københavns Universitet).
- Smidt, J. (2009). Developing discourse roles and positionings: An ecological theory of writing development. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (red.), *The Sage handbook of writing development* (s. 117-125). London: Sage.

-
- Smidt, J. (2010a). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 11-35) Trondheim: Tapir.
- Smidt, J. (2010b). *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-42). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2012). Skrivepedagogikk - skriveforskning - skrivedidaktikk: Skolerettet skriveforskning i Norge fra 1980 til i dag. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk* (s. 76-107). Oslo: Novus.
- Smidt, J. (1992). *I grenseland: En studie av elevers og læreres arbeid med nye eksamensoppgaver i videregående skole AF*. Trondheim: Allforsk.
- Smith, M. W. (2011). Foreword. I G. J. Hillocks (red.), *Teaching argument writing, grades 6-12: Supporting claims with relevant evidence and clear reasoning* (s. x-xii). Portsmouth: Heinemann.
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Eds.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 43-52). Bergen: Fagbokforlaget.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse: Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "normprosjektet". *Viden Om Læsning*, (15), 76-89.

Statistisk sentralbyrå. (1994). Kultur og tidsbruk. bokmål og nynorsk. historisk statistikk.

Henta frå <http://www.ssb.no/a/histstat/tabeller/6-6-13t.txt>

Statistisk sentralbyrå. (2016). Elevar i grunnskolen, 1. august 2016. Henta frå

[https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar/2016-12-](https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar/2016-12-14?fane=tabell&sort=nummer&tabell=287078)

[14?fane=tabell&sort=nummer&tabell=287078](https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar/2016-12-14?fane=tabell&sort=nummer&tabell=287078)

Syddansk universitet. (u.å.). Faglighed og skriftlighed: Prosjektbeskrivelse: Relevans og mål. Henta frå

http://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/faglighed_og_skriftlighed/projektbeskrivelse/1

Tabouret-Keller, A. (1997). Language and identity. I F. Coulmas (red.), *The handbook of sociolinguistics* (s. 315-326). Oxford: Blackwell.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thygesen, R., Evensen, L. S., Berge, K. L., Fasting, R. B., Vagle, W., & Haanæs, I. R. (2007). *Nasjonale prøver i skriving som grunnleggende ferdighet: Sluttrapport*. (Sluttrapport). Universitetet i Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Tønnesson, J.,L., Gedde-Dahl, T., & Revold, I. (2002). *Den flerstemmige sakprosaen: Nye tekstanalyser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Toulmin, S. (2003). *The uses of argument* (Oppdatert utg.). Cambridge: Cambridge University Press.

Tranøy, K. E. (u.å.). Store norske leksikon: Dialektikk - filosofi. Henta frå

<https://snl.no/dialektikk - filosofi>

Utdanningsdirektoratet. (2013a). Læreplan i norsk (NOR1-05). Henta frå

<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i samfunnsfag* (saf 1-03). Henta frå

<http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg1-vg2>

Utdanningsdirektoratet. (2013c). Læreplan i samfunnsfag. grunnleggjande ferdigheiter.

Henta frå http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/

Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. Henta frå

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Venås, K. (1984). *Mål og miljø: Innføring i sosiolingvistikkk eller språksosiologi* (2.utg.).

Oslo: Novus forlag.

Villadsen, L. S. (2002). Dyre ord, men hvad dækker de? *Rhetorica Scandinavica*, 23, 6-20.

Wagner, P. A., Smith, R. C., Conner, A., Singletary, L. M., & Francisco, R. T. (2014). Using

Toulmin's model to develop prospective secondary mathematics teachers' conceptions of collective argumentation. *Mathematics Teacher Educator*, 3(1), 8-26.

Weider, L. M. (2012).

Online publishing and authentic audience to improve student writing

(PhD). Henta frå <http://hdl.handle.net/2047/d20002945>

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles, Calif.: SAGE.

Øgreid, A. K. (2017). Bruk av modelltekster i arbeidet med skriftlig argumentasjon: En studie av åttendeklasseelevers skrivning i RLE-faget. I N. G. Garmann, & Å M. Ommundsen (red.), *Danne og utdanne: Litteratur, språk og samtale* (s. 199-226). Oslo: Novus forlag.

Øgreid, A. K., & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and across disciplines: Two Norwegian cases. *Argumentation*, 23(4), 451-468.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Semistrukturerte, individuelle elevintervju

- Du har valt å skriva om ... - kvifor valde du dette emnet?
- Korleis gjorde du deg opp ei meining om dette? Kan du seia meir om kvifor du meiner dette? Kor sikker kjenner du deg på at di meining er den rette? Er det fleire argument som peikar i same retning? Kan du sjå argument for motparten sitt syn?
- Korleis har du lært å argumentera? (Fag, klassetrinn, utanfor skulen?)
- Kva arenaer for diskusjon brukar du, i skulesamanheng? På fritida?
- Korleis opplever du det å bli stilt overfor saker der det openbart finst fleire standpunkt, og der det er tvil om kva som er rett?
- Korleis opplevde du det å skulla delta i ein nettdebatt?
- Har du gjort det før?
- Kjem du til å gjera det igjen?
- Har du lært noko du ikkje visste frå før?
- Har du lært noko – om å argumentera? – om dei sakene du har diskutert? – om å skriva?
- Kva er ditt hovudmål, nynorsk eller bokmål?
- Kvifor valde du å skriva [bokmål/nynorsk/dialektnært] i denne situasjonen?»
- Korleis avgjer du om du skal skriva bokmål eller nynorsk når du skal skriva noko?
- Kva målform vel du vanlegvis?
- Varierer det mellom ulike situasjonar og mottakarar kva målform du vel?
- Kva signaliserer du dersom du skriv nynorsk? Bokmål?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

Argumenterende tekstar på skulen og i fritida

Bakgrunn og føremål

Dette prosjektet har som føremål å undersøkje argumenterende tekstar som ungdom i alderen 16-19 år skriv på skulen og i fritida. Målet er å samanlikna argumentasjonen og skrivemåtane i dei ulike teksttypane for å sjå om dei har møtepunkt eller store skilnader.

Prosjektet er ein doktorgradsstudie ved Høgskolen Stord/Haugesund, og går inn som ein del av eit større forskingsprosjekt, «Learning in the 21st century».

Eg ønskjer å intervjuar alle elevane i ein klasse på studiespesialiserande program, i faget samfunnsfag på VG1, og få tilgang til tekstane deira for å kunna studera argumentasjonen nærare.

Intervjuet ønskjer eg å ta lydopptak av, slik at eg seinare kan gå tilbake og analysere svara grundigare.

Kva inneber deltaking i studien?

Som ein del av undervisninga i samfunnsfag dette året, skal de lære om argumentasjon og deltaking i digitale diskusjonsforum på nettet. De vil de få i oppgåve mellom anna å delta i ein diskusjon på internett. Denne oppgåva får de frå læraren, og det er ein del av den ordinære undervisninga, uavhengig av mitt forskingsprosjekt. Eg vil delta i undervisninga saman med læraren.

Det vil vera mogleg å skriva innlegga under eit kallenamn, slik at ingen veit kven som har skriva kva innlegg. De treng ikkje visa innlegga dykkar til andre i klassen eller fortelja kva kallenamn de har brukt, dersom de ikkje ønskjer dette sjølv.

Oppgåvene og intervjuet vil bli analysert og gjevne ut i ein rapport der eg kommenterer/presenterer dei som ulike eksempel på argumenterande skrivning. Eg vil ikkje bruka ditt namn når eg presenterer teksten. Det vil vera erstatta med eit pseudonym – det vil seia at namnet ditt er bytt ut med eit anna, som også er eit anna enn det kallenamnet du sjølv valde.

Eg vil også spørja om nokon har skrive andre diskusjonsinnlegg på internett, og om dei i så fall er villige til å dela tekstane med meg. Her gjeld det same – all informasjon som kan kjennast att vil bli endra og anonymisert i mine rapportar.

Dersom eg gjengjev heile eller deler av teksten som ein elev har skrive, vil det likevel vera mogleg å søkja på denne teksten, og finna tilbake til kva kallenamn som har skrive teksten. Du bør difor ikkje bruka eit kallenamn som du brukar andre stader på nettet, og heller ikkje oppgje personopplysningar som gjer at du kan kjennast att når du registrerer deg.

Det materialet eg har samla inn og sit på, vil bli anonymisert/sletta ved prosjektslutt, men teksten du har publisert vil framleis liggja på nettsida der du har publisert han, fram til du sjølv eventuelt går inn og slettar han.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Eg vil ikkje bruka namn eller skule i publikasjonane om dette. Eg vil laga pseudonym til kvar elev, og nøkkelen som koplar pseudonymet til elevnamnet vil ikkje bli oppbevart saman med datamaterialet. Det skal ikkje vera mogleg å kjenna att kven som har sagt eller skrive kva i publikasjonane. Eventuelle attkjennande opplysningar i tekstane vil også bli anonymisert og endra.

Prosjektet skal etter planen avsluttast 01.01.2017. Alt materiale vil bli anonymisert eller sletta ved prosjektslutt.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekkja samtykket ditt utan å oppgi nokon grunn. Dersom du trekkjer deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert. Det vil ikkje få konsekvensar for forholdet ditt til skulen/læraren om du vel å delta eller ikkje.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Hege Myklebust, telefon 928 16 136, e-post hege.myklebust@hsh.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har motteke informasjon om studien, og er villig til å la forskaren få tilgang til tekstane mine.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36113

Formålet med prosjektet er å undersøke hva som skiller argumenterende tekster skrevet av ungdom på fritiden og på skolen.

Jf. telefonsamtale 12.12.2013 er tekster som skal publiseres på blogger, sosiale medier og lignende skoleinitiert og en del av det obligatoriske opplegget i skolen. Personvernombudet legger til grunn at dette undervisningsopplegget er forankret og godkjent av skoleledelsen.

Jf. telefonsamtale 04.11.2013 vil førstegangskontakt opprettes ved at informasjonsskriv deles ut til elevene, og ved at de leverer samtykkeerklæringen direkte til forsker hvis de ønsker å delta. Eventuelt vil forsker supplere dette med å møte opp og gi muntlig informasjon om prosjektet samtidig som skrivet deles ut.

Personvernombudet vurderer det slik at elevene selv kan samtykke til deltakelse i prosjektet.

Jf. telefonsamtale 04.11.2013 vil det gjennomføres enten gruppeintervju eller individuelle intervju med elevene. Intervjuguiden vil være den samme.

Forsker vil være tilstede i klasserommet når elevene får utdelt oppgaven om å publisere offentlig tilgjengelige tekster på internett. Denne oppgaven er del av det obligatoriske opplegget i skolen. Forsker vil observere hvordan læreren presenterer og legger fram dette. Det vil ikke registreres personidentifiserende opplysninger om elevene under observasjonsdelen av studien (jf. telefonsamtale 04.11.2013).

Det tas høyde for at det kan bli registrert sensitive personopplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning, helseforhold og/eller seksuelle forhold (jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a, c og d).

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner revidert informasjonsskriv, mottatt på e-post 12.12.2013, tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Jf. telefonsamtalen 04.11.2013 vil lærer likevel ikke oppbevare koblingsnøkkel til navneliste på forskers vegne. Forsker vil selv oppbevare denne.

Prosjektet skal avsluttes 01.01.2017 og innsamlede opplysninger (rådata) skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Elevene vil tildeles pseudonymer i publikasjonen. De elevtekstene som er offentlig tilgjengelig på internett vil

kunne tilbakeføres fra publikasjonen til enkeltelever ved Google-søk eller lignende. Det informeres og innhentes samtykke til dette. Dersom eleven senere velger å slette innlegget på internett, vil også koblingsnøkkelene til forskningsmaterialet automatisk være slettet (jf. telefonsamtale 04.11.2013).

Vedlegg 4: Diskusjonstråden som er analysert i artikkel 2

Innlegg frå utanforståande og elevar eg ikkje kjenner identiteten til er sladda.

de=15688568;findpost=

Avstemning: Er du for eller imot aktiv dødshjelp (39 medlem(mer) har stemt)

Er du for eller imot aktiv dødshjelp?


For (31 stemmer (79.49%) - Se)

Imot (8 stemmer (20.51%) - Se)

Gjester kan ikke stemme

ReScape #1 <

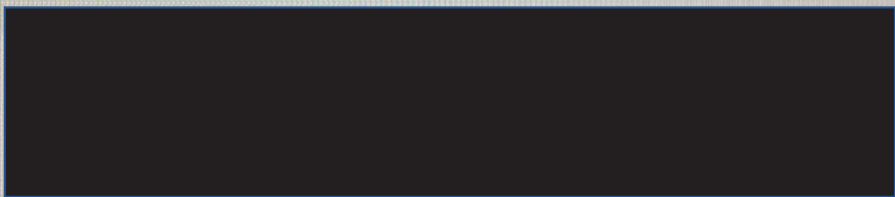
Braker
Skrevet 21. februar 2014 - 13:32

 Hva meiner du om aktiv dødshjelp? Bør det införers 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 😊

⚠ Dette innlegget har blitt redigert av **johnbond**: 21. februar 2014 - 13:35

Medlemmer
16 innlegg
21. februar 2014

Rapporter




Medlemmer
3 783 innlegg
7. november 2001

⇒ No sympathy for the wicked ⇒

Rapporter

Thors0n #3 <

Braker
Skrevet 21. februar 2014 - 13:33

 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.

⚠ Dette innlegget har blitt redigert av **Thors0n**: 21. februar 2014 - 13:42

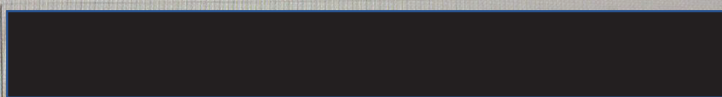
Medlemmer
4 innlegg

5689568.findpost=

ReScape #4 <

Bruker

Skrivet 21. februar 2014 - 13:41




Meget bra sagt kunne ikkje sagt meg meir enig!

Medlemmer
16 innlegg
21. februar 2014

1

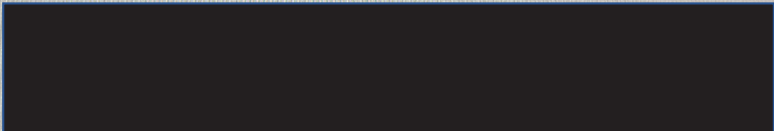
Bruker

Skrivet 21. februar 2014 - 13:50



Oksen, den 21 Feb 2014 - 14:44, sa:

Dette er eit veldig vanskelig tema. Å hjelpe ein person å dø er spesielt. Eg meine systemet er bra som det er idag. Når ein ligg på sjukehuset og alt ein klarer å tenke på er død og sjukdom, så tenker ein ikkje heilt klart. Å bare gje opp på ein person er heller ikkje særleg humanitært.



Medlemmer
2 091 innlegg
24. februar 2011

Reportert

ReScape #12 <

Bruker

Skrivet 21. februar 2014 - 13:54

Oksen, den 21 Feb 2014 - 14:44, sa:

Dette er eit veldig vanskelig tema. Å hjelpe ein person å dø er spesielt. Eg meine systemet er bra som det er idag. Når ein ligg på sjukehuset og alt ein klarer å tenke på er død og sjukdom, så tenker ein ikkje heilt klart. Å bare gje opp på ein person er heller ikkje særleg humanitært.

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 (http://en.wikipedia.com/locked_in_syndrome) Det vil sei at du ikkje kan bevege deg eller snakke. Det eineste 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?

Medlemmer
16 innlegg
21. februar 2014

0


Reportert

hjuletre #13 <

Bruker

Skrivet 21. februar 2014 - 13:55

dødshjelp burde absolutt vere med i det norske samfunnet, det er bare pining hvis ein ønsker å dø, men må leve til ein gjer det




Medlemmer
2 innlegg
21. februar 2014

0

8356&findpost=

Thors0n #14

Bruker

Medlemmer
4 innlegg
21. februar 2014

Skrevet 21. februar 2014 - 13:55

[Redacted]

Oksen, den 21 Feb 2014 - 14:44, sa:

Dette er eit veldig vanskelig tema. Å hjelpe ein person å dø er spesielt. Eg meine systemet er bra som det er idag. Når ein ligg på sjukehuset og alt ein klarer å tenke på er død og sjukdom, så tenker ein ikkje heilt klart. Å bare gjå opp på ein person er heller ikkje særleg humanitært.


[Redacted]

Kunne ikke sagt det bedre. Tilbudet bør være der.

0

Redigert

Hest56 #15

Bruker

Medlemmer
1 innlegg
21. februar 2014

Skrevet 21. februar 2014 - 13:56


Om en person er døds syk og kommer til å dø, mener jeg at aktiv dødshjelp kan være det som er mest menneskelig. Viss personen er i store smerter, og ikke kommer til å bli noe bedre, hvorfor skal han da lide? Det kan også være bedre for de som står han nær, så slipper de å se at han lider når han egentlig bare vil dø.

0

Redigert

-156836&findpost=

Oksen #17

Bruker

Medlemmer
5 innlegg
21. februar 2014

Skrevet 21. februar 2014 - 14:00

Det må vere tilbud på sjukehus med behandling til å skjå ein anna utvei i livet. Ikkje bare tenka på død som den einaste muligheten


0

Redigert

ReScape #21 <

Bruker

Skrevet 21. februar 2014 - 14:07




Medlemmer
16 innlegg
21. februar 2014

Helt einig aktiv dødshjelp bør bare kunna gå ann og gjennomføres når ein lege har godkjent og sjekka at det ikkje er noen vei tilbake og at det blir det beste for pasienten.

0

Bruker


Skrevet 21. februar 2014 - 14:12



Medlemmer
5 innlegg
21. februar 2014

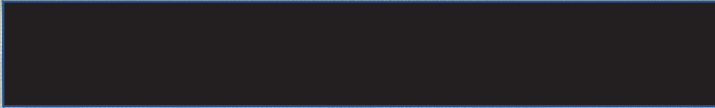
johnbond, den 21 Feb 2014 - 15:04, sa:

Oksen, den 21 Feb 2014 - 14:58, sa:



Oksen, den 21 Feb 2014 - 14:44, sa:

Dette er eit veldig vanskelig tema. Å hjelpe ein person å dø er spesielt. Eg meine systemet er bra som det er idag. Når ein ligg på sjukehuset og alt ein klarer å tenke på er død og sjukdom, så tenker ein ikkje heilt klart. Å bare gje opp på ein person er heller ikkje særleg humanitært.




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.

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

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 måttet 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 ben. 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.

ReScape #23

Bruker Skrevet 21. februar 2014 - 14:20



Medlemmer
16 innlegg
21. februar 2014

Oksen, den 21 Feb 2014 - 15:12, sa:

johnbond, den 21 Feb 2014 - 15:04, sa:

Oksen, den 21 Feb 2014 - 14:58, sa:

Oksen, den 21 Feb 2014 - 14:44, sa:

Dette er eit veldig vanskelig tema. Å hjelpe ein person å dø er spesielt. Eg meiner systemet er bra som det er idag. Når ein ligg på sjukehuset og alt ein klarer å tenke på er død og sjukdom, så tenker ein ikkje heilt klart. Å bare gi opp på ein person er heller ikkje særleg humanært.

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.


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

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 sjans for at du vill bli veldig deprimeret. 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.

Dette er derfor vi IKKE skal gi tilbud om aktiv dødshjelp i slike tilfeller. For at aktiv dødshjelp skal kunne fungera meiner eg vi bør ha klare lover som sørger for at ein lege må godkjenne at aktiv dødshjelp kan bli brukt! Dette vil forhindre alle problem med at folk som ikkje treng aktiv dødshjelp misbruker det. Det må også lages klare rett leings linjer for kor tid aktiv dødshjelp skal kunna brukast. Eg meiner det må vere eit tilbud om aktiv dødshjelp når det er sjukdommer som skaper veldig mye smerte eller ubehag for ein pasient og som ikkje har kjans på bedring!

2

Plettfri #24 <

Bruker

 Medlemmer
 1 innlegg
 21. februar 2014

Skrivet 21. februar 2014 - 14:23


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 lettvinnt tankegang, Skulle ein einlig småbarnsfar kunne ta imot aktiv dødshjelp?

Dersom aktiv dødshjelp berre skulle vere 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 sjølvordstankar som har kommet seg vidare i livet. Å ta livet sitt er ein uopprettelig handling.

0
 Plettfri

Oksen #25 <

Bruker

 Medlemmer
 5 innlegg
 21. februar 2014

Skrivet 21. februar 2014 - 14:28

Plettfri, den 21 Feb 2014 - 15:23, sa:

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 lettvinnt tankegang. Skulle ein einlig småbarnsfar kunne ta imot aktiv dødshjelp?

Dersom aktiv dødshjelp berre skulle vere 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 sjølvordstankar som har kommet seg vidare i livet. Å ta livet sitt er ein uopprettelig handling.

Heilt enig! Kunne ikkje sagt da bedre.

Vedlegg 5: Dei to elevtekstane som er analyserte i artikkel 3, i norsk originalversjon

Cathrine til læraren:

Korleis førebyggje kriminalitet?

Kriminalitet er eit stort problem i velferdsstaten Noreg. I følge statistikk frå regjeringen.no har kriminaliteten i perioden 1993 til 2009 auka med om lag 15%, og kriminaliteten i Noreg nådde toppunktet sitt i 2003. Men vi kan sjå at statestatikken nok ein gong er på veg ned igjen. Kva kan vi gjøre for å førebyggje kriminaliteten? Samfunnet vi møter i dag er godt rusta med ulike støtteapparat med det ser ikkje ut til å verke. Kvifor ikkje?

Først vil eg ta for meg organisert kriminalitet.

Organisert kriminalitet er planlagt av enkelt personer eller grupper på førehand, altså før den kriminelle handlinga utføres. Den vanlegaste typen organisert kriminalitet er vinningskriminaliteten; der det gir personlig vinning for forbrytaren. Årsakene ligg som oftast i miljøet, enten økonomisk eller sosialt, utan at vi nå skal ta skylda av forbrytarens skuldrer. Det at det enda vert utført slike lovbrøt innan denne kategorien sender eit signal om at det er noko gale med straffeordninga i Noreg. Tal frå SSB visar også at om lag 20% av alle innsette i norske fengsel vender tilbake innan 2 år etter løys lating.

For å forhindre denne typen kriminalitet meiner eg det er lurt å satse på ein stor stat innan politikken, då dette viser seg å ta best mogleg vare på samfunnet, og det forhindrar fattigdom i motsetnad til den liberalistiske sida som sett kvar mann for ein sjølv. Å føle seg sosialt inkludert i samfunnet og i tillegg ha ein økonomisk tryggleik trur eg er den beste førebygginga man kan satse på i dag.

Dette kan også være eit utfall av dårlege haldningar og verdiar som gjer at vedkomande personleg ikkje klarar forstå forskjell på kva som er rett og gale. Då er det viktig å skape eit stabilt og godt oppvekstmiljø. Dette kjem eg nærare innpå ang. den impulsive kriminaliteten.

Kva kan me gjere for de som allereie sit inne for å hindre tilbakefall?

Fengsel i dag skal fungere som ei rehabilitering for å gjere de kriminelle klare til ein gong å koma ut igjen i samfunnet som gode borgarar, men de skal enda forstå at kva de har gjort er galt, så de bør ikkje berast på gullstol. Alle fengsel burde i dag kunne tilby utdanning slik at vedkommande vil ha mogleiken til å kome seg vidare i livet, psykiatrisk hjelp til og arbeide med de problema de må sitja med og få noko livsveileiing slik at de kan prøve å kome seg vidare i livet då de slepp ut. Etter den eks kriminelle slepp ut bør det også være eit omsorgs- og støtteapparat som kan følgje opp vedkomande og være tilgjengelig i både nedturar og oppturar. Men strengare straffar trur eg ikkje vil ha noko god effekt dersom du ser på USA som toppar verdas statestatikken på kriminalitet, så har de prøvd å auka straffene utan at dette har ført til noko nedgang i lovbrøt.

Så har me den såkalla impuls kriminaliteten som ofte gjeld vold- og overfallskriminalitet. Dette er lovbrøt som utførast utan noko spesiell planlegging, altså impulsivt. Dette kan ofte

skuldast psykiske lidningar og/eller bruk av ulike rusingsmidlar som til dømes alkohol eller narkotiske stoff.

Denne type kriminalitet kan i stor grad kontrollerast av miljø og samfunn, der grunnlaget for psykisk helse og holdningar vert lagt i ein tidleg alder. Ei tettare oppfølging av vordande foreldre der evna deira for å fungere som foreldre evalueras på lik linje som ved adopsjon ville vore ideell. Eit større og meir resursrikt barnevern vil eg tru kan hjelpe på mykje. Verdiar og holdningar dannas i hovudsak då barnet er mellom fem og tolv år gamal. Då lære det korleis verda fungerer; gjennom rollemodellar som bør kunne tilby eit godt grunnlag av haldningar.

Ungdomstida er vel og merke den tida de fleste kriminelle startar utageringa si. I denne tida er det viktig med førebyggjande tiltak som t.d. fritidsklubbar, utekontakts tenesta og eit synleg helsevesen innanfor skulesystemet. Anonyme nettressursar og telefonar er også ei veldig god støtte for ungdom i dag, då mange kanskje kan trenge hjelp å takle ungdomstida. Om denne taklas, vil man ha gode ods vidare i livet.

Det er mange ulike måtar å førebyggje kriminalitet i samfunnet, det gjeld bare å ta seg tida og omsorga til det.

Cathrine på nett:

Om vi bare kunne akseptert folk som de er. Glem hvilket kjønn de har, hvilken trosretning og hvilket kjønn de er tiltrukket av. Det er ikke det som er poenget i politikk. Politikk går ut på å ta de beste valgene for samfunnet samlet og vi bør snart forstå at individualisme er en fantastisk ting og vi kan ikke hjernevaske alle. Det eneste vi kan er å tilrettelegge samfunnet på best mulig måte uavhengig av smådetaljer. Se heller på det større bildet og la folk være som de vil. Realistisk syn på verden er viktig.

Wah dette ble rotete, men håper noen skjønner poenget og blir mer tolerante. Både religiøse og ateister. Peace in the middle east, yo. Nei...

Publikasjon 1: Myklebust, Hege. «Nynorsk er jo heilt konge då, men [...]» Identitetshandlingar i argumenterande tekstar på vidaregåande skule. I: Nye røyster i nynorskforskinga. Det Norske Samlaget 2015 ISBN 9788252188455. s. 62-76. Er tatt ut pga rettighetsbegrensninger.

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 overlappande, 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 egne 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 egne 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 vitande. Ytringane er i stor grad farga av skrivekulturen i debattforumet, og den skulske skrivekulturen må vika. Det kjem fram at elevane «vurderer egne 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>

H. Myklebust

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.

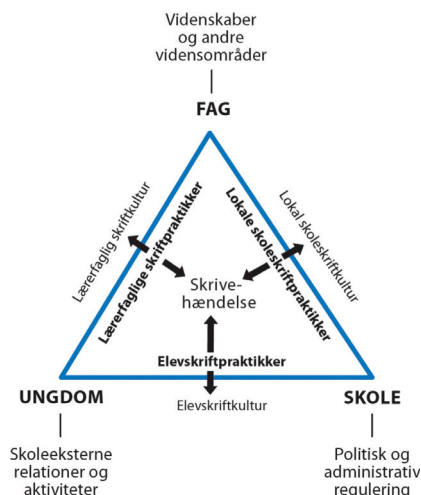
Skriving i alle fag er eit uttalt mål etter gjeldande læreplan, og argumenterende skriving er sentralt i mange fag. Etter revisjonen av læreplanen i samfunnsfag hausten 2013, kom det inn eit nytt kompetansemål for samfunnsfag etter Vg1/Vg2: «Elevane skal drøfte samfunnsfaglege tema i digitale diskusjonsforum 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 innafor 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-spesialiserande 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 (Ivanić, 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).

H. Myklebust

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 til någon annan med hensyn til 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 skriaridentitetar på, som ho kallar «socially available possibilities for selfhood»:

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

Desse skriaridentitetane 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 sjølvet 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’ (skriar) 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.

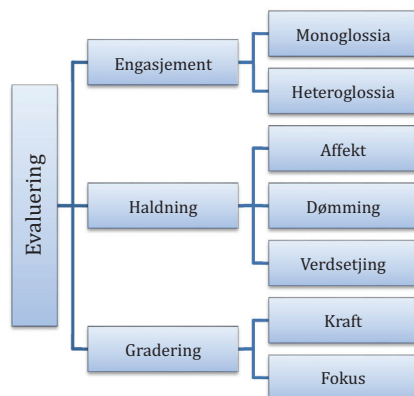
Evalueringsteori

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 lingvistik (SFL). Innan SFL er det vanleg å snakka om 'affect'; skivarane/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,

H. Myklebust

som krev at elevane diskuterer samfunnsfaglege emne i digitale diskusjonsforum. Eg valde studiespesialiserande studieretning, fordi argumenterande 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, studiespesialiserande 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 argumenterande 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 sjølvstøtt 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 augneblicksbilete 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 fleirtalsyn

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 forklarer 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

H. Myklebust

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 yrar, 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 alternativna 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 «humant» – Oksen brukar «humanitært», truleg synonymt med humant.

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 tilhøyraren. No «bøyer han seg ned» og snakkar pedagogisk til mottakaren, som dermed blir posisjonert som ein som skal opplysast 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 humant og la ein person dø på ein fredlig og god måte enn at han skal bli pint av smerte i fleire månder! (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» humant 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 månder!» (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 måttet 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 høyrer 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 lettvinnt tankegang. Skulle ein einlig 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 sjølvordstankar som har kommet seg vidare i livet. Å ta livet sitt er ein uopprettelig handling (Plettfri).

H. Myklebust

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 posisjonerer 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 uangripeleg. I intervjuet eg gjennomførte med elevane seier han også om seg sjølv at «Eg er veldig perfeksjonistisk 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 posisjonerer 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 nøyter seg med å slå fast kva dei meiner sjølve, og presentera dette som den

einaste svaret på spørsmålet, ofte også utan argumentasjon. Mange av ytringane er med andre ord *lukande 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 skrivekultur (Krogh et al., 2015; Solheim et al., 2010) som formar ytringane til elevane. Deltaking i digitale diskusjonsforum er noko som stort sett er overlata 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 offentlig 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 overtyda, 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 egne 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

H. Myklebust

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 elevane støttar seg til innlegg andre har skrive, 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 forventna 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 Plettfrå 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 elevane, 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.
- Ivanić, R. (2012). Writing the self: The discursive 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. Grunnleggjande ferdigheter. Henta frå http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggjande_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 døme. 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.

Publikasjon 3: Myklebust, Hege; Høisæter, Sissel M.. Written argumentation - online and off : a study of addressivity in argumentative students texts. Acta Didactica Norge 2018 ;Volum 12.(3) s. 1-25. Er tatt ut pga rettighetsbegrensninger.