

Drøfting i praksis

En eksplorerende undersøkelse om hvordan elever uttrykker meninger i skriftlig drøfting i samfunnsfag

Torstein Vardeberg Skeie og Simen Tandberg



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling,
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2016

Drøfting i praksis

En eksplorerende undersøkelse om hvordan elever uttrykker meninger i skriftlig drøfting i samfunnsfag

«Be pitiful, for every man is fighting a hard battle»

- Rev. John Watson

© Torstein Vardeberg Skeie & Simen Tandberg

2016

Drøfting i praksis – En eksplorerende undersøkelse om hvordan elever uttrykker meninger i skriftlig drøfting i samfunnsfag

Torstein Vardeberg Skeie og Simen Tandberg

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Vår studie undersøker hvordan elever skaper og ytrer meninger i skriftlig drøfting i samfunnsfag. Problemstillingen for oppgaven er derfor: Hvordan uttrykker elever meninger gjennom skriftlig drøfting i samfunnsfag? Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan elever skriver når drøfting står på timeplanen. Disse resultatene analyseres i sammenheng med kvalitative intervjudata som formidler elevenes samfunnsfagslærer sin oppfatning av drøftingsferdigheten.

Oppgaven tar utgangspunkt i teori og tidligere forskning om meningsytringer i skriftlig form. Undersøkelser med fokus på hvordan elever forholder seg til problemorienterte temaer har også vært sentrale. Vi analyserer 45 elevtekster produsert av 25 elever som er hentet fra reelle vurderingssituasjoner i skolen. I tillegg har vi gjennomført et intervju med elevenes samfunnsfagslærer for å få et innblikk i oppgaveutformingen og hennes drøftingsundervisning. Vi har hatt en eksplorerende kvalitativ tilnærming til analysen av elevbesvarelsene.

Analyseresultatene viste at elevene, med hjelp av oppgaveformuleringene, bygger en tydelig struktur i sine drøftingsoppgaver. Denne strukturen gjør det mulig for elevene å presentere argumenter for de ulike sidene av den aktuelle saken. For å tydeliggjøre meningene som finnes i argumentene, bruker elevene ulike virkemidler. Virkemidlene vi har funnet utstrakt bruk av er: kildebruk, retoriske spørsmål, bruken av *jeg-et* i teksten, fremstilling av scenarier og følelsesladde appeller i avslutningene. I oppgavens diskusjon poengterer vi at disse fem virkemidlene ikke samsvarer med drøfting i en teoretisk forståelse. Måten elever drøfter på og måten forskningslitteraturen mener man bør drøfte, er med andre ord ulik. Vi mener at virkemidlene elevene benytter seg av er en tekstualisering av den aktuelle lærerens ønske om engasjement. Vi ser et skille i hva arbeidsmetoden drøfting forventer og det ønsket samfunnsfaget fremsetter om engasjement i klasserommet.

Resultatene av denne studien understreker et behov for økt fokus på drøfting som ferdighetsmål i norsk skole. Det er derfor avgjørende at lærere generelt og samfunnsfagslærere spesielt skaper seg en felles forståelse av drøfting. Vi foreslår at drøftingsferdigheten bør fokuseres mer mot videreutvikling av elevers samfunnsengasjement enn som opplæring i et strukturelt rammeverk.

Forord

Det er fint når ting ender slik de var planlagt, men det er desto morsommere når uforutsette endringer dytter et forskningsprosjekt i en ny og spennende retning. Gjennom arbeidet med blekka du nå har plukket opp har vi kunnet utviklet en tydeligere oppfatning av-, en unik innsikt i- og nyvunnen respekt for vårt eget fag, men også for eleven som skal være i sentrum.

Denne masteroppgaven markerer vår overgang fra bakerst i auditoriet til fremst i klasserommet, fra studietid til arbeidsliv, fra teori til praksis. I den forbindelse er det mange som fortjener en takk. Flere enn det er plass til i et enkelt forord, men her kommer allikevel et nikk til de som har vært uerstattelige i vårt arbeid.

Først og fremst vil vi takke oppgavens informant, samfunnsfagslæreren, for tilrettelegging, både fysisk og digitalt, samt timene hun har lagt inn for at vår oppgave skulle bli så god som mulig. Takk til utvalget, elevene, som stilte sine tekster, tanker, til disposisjon i forskningens navn. Også skolen der både læreren og elevene hører til, fortjener en takk for sin velvillighet.

Vår veileder, Elin Sæther, skal ha mye av æren for at våre, til tider svevende, tanker og idéer har blitt til ord og setninger. Takk for at du har hatt troen på prosjektet og at du har motivert oss når utfordringer har oppstått. Takk også til Jonas Bakken for gode tips i et fagfelt litt på siden av vårt eget. Takk til Dag Fjeldstad som tør utfordre unge mennesker til å tenke utenfor boksen, for gode samtaler og for operamusikk til arbeidet.

Bak enhver vellykket student står en flott kjæreste eller et inkluderende kollektiv. Takk til Maiken og Øyvind, Tarek og Morten for støtten. En stor takk skal også rettes til våre familier for oppmuntrende ord og tillitt, livet igjennom. En spesiell takk til, mammaene - Kjersti og Torill - for nøye gjennomlesning i oppgavens slutfase.

Vi vil takke hverandre. Det ser ut som om vennskapet overlevde alle de endringene prosjektet har gjennomgått. Vi har lært noe viktig om samarbeid som selvstendig arbeid ikke kan erstatte.

Til deg som nå skal fordype deg i vår forskning, takk for interessen!

Blindern, 26.mai 2016

Simen Tandberg og Torstein Vardeberg Skeie

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstillingen.....	2
1.2	Bakgrunn og forarbeid	3
1.2.1	Steinerskolen i Norge	4
1.3	Oppgavens struktur	5
2	Teori.....	6
2.1	Del 1 – Hvorfor skal elever lære å uttrykke sin mening?	6
2.1.1	Hva er en mening?	6
2.1.2	Hvorfor uttrykke meninger?.....	7
2.1.3	Samfunnsfagets mandat – å kunne uttrykke sin mening er demokratisk kompetanse ...	8
2.1.4	Gjennom kritisk tenkning ser elever forbi ord og setninger	10
2.1.5	Subjektiv sannhets- og virkelighetsforståelse.....	12
2.2	Del 2 – Hvordan skal elever uttrykke sin mening?	16
2.2.1	Skriftlige retoriske virkemidler	19
2.2.2	For å overbevise om sin påstand, må man argumentere	21
2.3	Del 3 – Hva er drøfting?.....	23
2.3.1	Langøys første kategori.....	25
2.3.2	Langøys andre kategori.....	26
2.3.3	Langøys tredje kategori.....	30
2.4	Kort oppsummering av teori.....	33
3	Metode.....	34
3.1	Veien mot en problemstilling	34
3.1.1	Veien mot en oppgave	35
3.1.2	Veien til utvalget	36
3.1.3	Det skriftlige materialet	37
3.2	Kvalitativ metode og generalisering.....	38
3.3	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	39
3.3.1	Dybdeintervjuet	41
3.3.2	Intervjuguiden	42
3.3.3	Intervjuets tre faser.....	42
3.3.4	Transkribering og Nvivo 10	43
3.4	Dokumentanalyse	44
3.4.1	En abduktiv tilnærming	45
3.4.2	Første analysefase – en eksplorerende tilnærming	45
3.4.3	Andre analysefase – spissing og videreutvikling av kategorier.....	46
3.5	Kvalitet i forskningen	47
3.5.1	To forskere om ett prosjekt	47
3.5.2	Validitet	48
3.5.3	Reliabilitet	48
4	Lærer- og elevperspektiv på drøfting.....	50
4.1	Oppgaveformuleringene og argumentasjonsskjemaet	50
4.2	Skriftlig drøfting fra samfunnsfaglærerens perspektiv	53
4.2.1	Å resonnerer og å drøfte i tekst	53

4.2.2	Elevenes samfunnsengasjement i og utenfor klasserommet	54
4.2.3	Forberedelse til resonnering og drøfting	56
4.2.4	Argumentasjon.....	56
4.2.5	Skal man uttrykke sine personlige meninger?	59
4.2.6	Hvem er mottaker av elevenes tekster?	62
4.3	Skriftlig drøfting fra elevenes perspektiv	63
4.3.1	Innledning og avslutning	63
4.3.2	Hva er elevenes første argument.....	66
4.3.3	Hva er elevenes andre argument	68
4.3.4	Argumentasjonsrekker	70
4.4	Kort oppsummering	73
5	Hvordan drøfter elevene?	74
5.1	Sammenhengen mellom innledninger og avslutninger	74
5.1.1	Sammenheng mellom innledning og avslutning i begge oppgavene.....	74
5.2	Argumentene i elevbetsvarelsene.....	76
5.2.1	Det første og andre argumentet	76
5.2.2	Argumenter i oppgaven om ytringsfrihet	77
5.2.3	Argumentasjon i oppgaven om dødsstraff.....	80
5.3	Avslutningen, ubeslutsom eller appellende	81
5.4	Retoriske virkemidler i elevtekstene.....	83
5.4.1	Ethos – elevenes troverdighet	83
5.4.2	Logos – elevenes evne til å gjøre seg forstått.....	87
5.4.3	Pathos – elevene spiller på følelser.....	90
5.4.4	<i>Jeg-et</i> og tydelig standpunkt i tekstenes hoveddel.....	92
5.5	Kort oppsummering	96
6	Diskusjon	98
6.1	Tre perspektiver på drøfting.....	98
6.1.1	Teori om drøfting og meningskaping.....	98
6.1.2	Drøfting i Annes samfunnsfagforståelse	100
6.1.3	Drøfting vist gjennom vår tolkning av elevbetsvarelsene	100
6.2	Å uttrykke meninger gjennom argumenter	102
6.3	Lærerrollen.....	104
6.3.1	Lærerens innflytelse.....	104
6.3.2	Påvirker lærerens forventning elevenes drøfting?	105
6.4	Å uttrykke meninger gjennom andre	106
6.4.1	Kildebruk og kildekritikk.....	106
6.4.2	Standpunkt & <i>jeg</i>	108
6.5	Retoriske virkemidler – et grunnlag for å ytre egne meninger.....	109
6.5.1	Appeller	110
6.5.2	Spørsmål.....	112
6.6	Retoriske virkemidlers påvirkning på elevenes egne meninger	113
7	Avslutning.....	114
7.1	Hovedfunn og konklusjon.....	114
7.2	Videre forskning	116
7.3	Implikasjoner for praksis	117
	Litteraturliste	118
8	Vedlegg.....	125

1 Innledning

Hva vil det egentlig si å drøfte? Den råtøffe og kloke Sana, en karakter i den populære NRK-dramaserien *Skam*, sier det nok bedre enn de fleste:

Du må i det minste prøve å forstå hvorfor andre tenker og handler som de gjør. Også må du akseptere at ikke alle ser verden på samme måte som deg. Altså, man kan ikke tro at en selv sitter på alle svarene om hva som er rett og galt. (NRK P3, 2016)

Har du fullført videregående utdanning i Norge - da kan du drøfte. Verbet brukes nemlig hyppig i formålsbeskrivelser og kompetansemål for de ulike fag i læreplanene våre, men hva ferdigheten egentlig innebærer virker uklart. Førsteamanuensis i norsk Kari Mari Jonsmoen og førsteamanuensis i pedagogikk Marit Greek, begge tilknyttet Høgskolen i Oslo, hevder at norsk skole ikke gir elever den tekstkyndigheten som kreves for å mestre høyere utdanning: «Generell studiekompetanse betyr nemlig ikke at man er spesielt studiekompetent» (Jonsmoen & Greek, 2015, s. 28). I en kronikk i Morgenbladet påpekes mangler hos norske studenter som innebærer evnen til å «forstå tekstens hovedpoeng og argumentasjon og om å være kritisk til det en leser» (Jonsmoen & Greek, 2015, s. 28). Bakgrunnen for den svekkede evnen til å skrive argumenterende ligger, ifølge kronikørene, i at kravene for skriftlige oppgaver i videregående skole, er ugjenkjennelige for elevene. Problemet kan også ligge i at lærerne ikke synes å ha god nok kjennskap til skriftlige sjangere (Jonsmoen & Greek, 2015).

Skolen og kanskje særlig samfunnsfaget har som mandat å utdanne demokratiske medborgere (Stray, 2014). Dette innebærer blant annet at elevene skal kunne «kommunisere sine standpunkter og lytte til andres» (Stray, 2014, s. 659) og at gjennom diskusjon skal man i et demokrati se at alle har «mulighet for å legge frem sin side av saken» (Stray, 2014, s. 658). Både muntlig og skriftlig kalles denne ferdigheten drøfting, men hvordan den brukes til å fremme sine synspunkter er ikke klart. I samfunnsfagets formål heter det at faget gir «elevane verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsproblemer» (UDIR, 2013a). Vi ønsker i denne oppgaven å se hvordan disse verktøyene brukes.

En av de fremste kritikkene mot samfunnsfaget er at mangelen på en fagdidaktisk kanon og fagspesifikke arbeidsmetoder gjør det noe diffust (Børhaug, 2005, s. 171). Mangelen på en

faglig kanon kan ses på både som en styrke og en svakhet. Styrken kan ligge i at dette åpner for en friere tilnærming til aktuelle temaer og at elevene kan få sette dagsorden i faget, noe som vil kunne styrke dem som demokratiske medborgere (Stray, 2014, s. 658). Mangelen på fagspesifikke arbeidsmetoder, som skriftlig drøfting må sies å være, kan dog ikke sies å være en styrke. Hvis elevene ikke utvikler forståelse for at en sak har flere sider og evner å begrunne sine egne meninger med reflekterte argumenter, kan dette svekke den kompetansen som skal styrke dem som samfunnsborgere. Vet man ikke hvordan man skriftlig skal uttrykke sin reflekterte mening, kan man i ytterste konsekvens falle utenfor massen av demokratiske medborgere. Som blivende samfunnsfagslærere ønsker vi å utfordre oss selv ved å sette fokus på et aspekt av faget vi ser på som grunnleggende, dog ytterst krevende.

Denne undersøkelsen har derfor satt seg som mål å finne ut hva som egentlig ligger i den skriftlige ferdigheten drøfting innenfor samfunnsfaget, med håp om å gjøre den mer tilgjengelig for både lærere, studenter og fremtidige demokratiske medborgere. Formålet er å se hvordan elevens meningsskaping i skriftlig drøfting kommer til uttrykk, se dette opp mot en samfunnsfagslærers forståelse av begrepet meningsskaping, samt mot aktuell fagteori. Utgangspunktet for undersøkelsen uttrykkes gjennom denne problemstillingen:

Hvordan uttrykker elever meninger gjennom skriftlig drøfting i samfunnsfag?

1.1 Problemstillingen

I læreplanen for samfunnsfag er skriftlig framstilling omtalt som en *grunnleggende ferdighet*: «Å kunne skrive i samfunnsfag innebærer å kunne uttrykke, begrunne og argumentere for standpunkter, og formidle og dele kunnskap skriftlig. Det innebærer også å sammenligne og drøfte årsaker, virkninger og sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2013a). I og med at denne læreplanen kom med kunnskapsløftet i 2006 (senere omtalt som K06 i vår oppgave) hevder noen det er overraskende at drøftingsferdighetene ikke ser ut til å ha blitt stort bedre (Jonsmoen & Greek, 2015, s. 28). Vi har valgt å ta tak i det elevene skal sitte igjen med etter at de har skrevet en drøftende tekst; nemlig et reflektert syn på et gitt tema, som kommer på bakgrunn av kjennskap til både for- og mot-argumenter. Derfor omhandler problemstillingen vår drøfting som en ferdighet, med vekt på den skriftlige evnen, og med fokus på meningsskaping som grunnleggende for å opprettholde et demokratisk samfunn.

Helt spesifikt ønsker vi å undersøke et antall elevtekster for å se hvordan elever faktisk drøfter skriftlig i samfunnsfag. I tillegg vil vi intervjuere elevenes samfunnsfaglærer for å få en forståelse av hvordan oppgavetekstene ble utformet, hvilke forberedelser elevene gjorde og hva læreren legger i drøfting som skriftlig ferdighet. Vi vil se etter sammenheng mellom lærerens forståelse av drøfting og elevenes løsningsforslag. I analysen skal vi fokusere på om elevene ønsker å uttrykke sine meninger og hvilke virkemidler de i så fall tyr til. Denne studien vil også undersøke hvilken sammenheng det er mellom oppgaveformuleringene elevene får utdelt og måten de velger å drøfte på.

1.2 Bakgrunn og forarbeid

Dette prosjektets eksplorerende tilnærming har ført til at undersøkelsene er gjort i en førsteklasse på en av landets steiner-videregående skoler. De færreste prosjekter blir vel nøyaktig slik de egentlig var tenkt, allikevel er det flere elementer som er tatt med fra tidligere varianter av prosjektet og disse trenger etter vår mening en avklaring.

Både utvalget og informanten i denne oppgaven er tilknyttet en steinerskole i Norge. Den opprinnelige problemstilling omhandlet forskjeller i samfunnsfaglig kompetanse blant elever med bakgrunn fra to ulike pedagogiske retninger, steiner- og offentlig skole. Vår opprinnelige idé spant ut fra to forskningsprosjekter – et i Sverige, ledet av Bo Dahlin (2010) og det andre i Norge, ledet av Trond Solhaug (2005). Begge forsker på forskjeller i samfunnsfaglig kompetanse hos elever i de to pedagogiske retningene, og setter de separate funnene opp mot hverandre. Det sentrale ferdighetsbegrepet for vårt arbeid har hele tiden vært drøfting, og det ønskede datamaterialet har vært elevbesvarelser. Etter at elevenes drøftingsoppgaver var lest, analysert og kategorisert så vi at de to elevgruppene ikke framsto som så forskjellige. Vi anså dette som et interessant funn, i og med at grunnskoleopplæringen i de to pedagogiske retningene er ulike. Samtidig så vi at det som preget elevenes drøfting generelt hadde klare og interessante særpreg som kunne utdypes. Derfor valgte vi å fokusere våre videre analyser på dette, fremfor å sette de to pedagogiske retningene opp mot hverandre. Av den grunn har vi i vårt arbeid valgt å behandle alle elevene og deres tekster som representanter for norsk skolevesen og ikke for deres bakgrunn ved enten steiner- eller offentlig skole. En steinerskole er altså konteksten vi forsker i, og selv om vi behandler elevene som representanter for den allmenne skole, mener vi at det er relevant med en kort utgreiing om steinerskolens verdigrunnlag og plass i det norske utdanningssystemet.

1.2.1 Steinerskolen i Norge

I 2012 hadde steinerskolene¹ i Norge kun 4000 elever på grunnskoletrinnet og 924 i videregående opplæring. Som pedagogisk retning gjør dette skolen til et relativt begrenset alternativ i norsk målestokk. På verdensbasis beskrives steinerutdanningen derimot som den største selvstendige skolebevegelsen (Woods, Ashley & Woods, 2005, s. 15). Her til lands er steinerskolen den alternative pedagogiske retningen som har eksistert lengst (Stabel, 2014 s. 15). Friskoleloven fra 2003 krevde at alle pedagogiske alternativ skulle tilby «jamgod opplæring» (Friskolelova, 2003, § 2-3) og at selvstendige læreplaner måtte godkjennes av departementet. I 2006 ba Utdanningsdirektoratet derfor Steinerskoleforbundet om å integrere de nye kompetansemålene som kom med de nye læreplanene i K06, i styringsdokumentene sine. Tidligere kunne steinerskolen selv formulere mål for undervisningen (Stabel, 2014 s. 17). Resultatet ble en ny læreplan som sto ferdig i 2007 (Steinerskoleforbundet, 2007a og 2007b), med siste revisjon i 2014 (Steinerskoleforbundet, 2014). Den siste delen inneholder en oversikt over steinerpedagogisk idé og praksis (Mathisen, 2014).

Det idéhistoriske grunnlaget for steinerskolene – antroposofien - ble utviklet av Rudolf Steiner. Antroposofien beskrives av Steiner som en «åndsvitenskap» (Solhaug, 2005, s. 155) som skal forene naturvitenskap med den åndelige verden og som, gjennom steinerskolene, skal være «et motkulturelt, spiritualistisk alternativ til de formative ideene i den vestlige verden» (Antroposofi, 2013). I dagens læreplan for steinerskolen har antroposofien ikke lenger like stor innflytelse som den en gang hadde. I appendikset til læreplanen fra 2014 skriver Arve Mathisen at antroposofi er grunnlaget for steinerpedagogikkens «metodiske, didaktiske og holdningsmessige utforming» (2014, s. 4), men at den, eller andre elementer fra spirituelle livssyn, ikke er del av undervisningen på steinerskolen i dag.

«Generell del står ikke i noen motsetning til steinerskolens plan, men er heller ikke tilstrekkelig som beskrivelse av steinerpedagogikken. Innholdet i generell del er på ingen måte i konflikt med steinerskolens læreplan» (Mathiesen, 2014, s. 25).

Steinerskoleforbundet forholder seg, som de er lovpålagt, til den generelle delen av Kunnskapsdepartementets læreplan, men behøver en egen plan for å beholde sin identitet. Steinerskolens statlige godjente læreplan fra 2007 svarer til de krav som Friskoleloven av

¹ Som Anne-Mette Stabel (2014) har gjort i sin doktorgradsavhandling - «Visjoner og vilkår: om steinerskolens utvikling i Norge fra 1926-2004» - har vi også valgt å benytte liten s når vi omtaler steinerskolen som pedagogisk retning.

2003 setter, ved å «påse at steinerskolenes læreplaner har minst jevngode sluttkompetansemål i forhold til Kunnskapsløftet slik at elevenes rettigheter til opptak ved videre skolegang og studier er ivaretatt» (Steinerskoleforbundet, 2007a, s. 2 og 2007b, s. 3).

1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven forsøker å gi svar på hvordan elever uttrykker meninger i skriftlig drøfting. Første del tar for seg relevant teori. Først defineres begrepet meninger, og vi ser på hvorfor elevene skal lære å uttrykke dem, sett i lys av arbeider av Arne Næss (1975) og Theo Koritzinsky (2012). Videre fokuserer vi på hvordan elever kan uttrykke meninger skriftlig, her med særlig fokus på Jonas Bakkens (2011) forståelse av retoriske virkemidler. Teorikapittelet avsluttes med en gjennomgang av hvordan ulike forskere beskriver drøfting. Her baserer vi oss særlig på Mona Langøys (2015) tre kategorier for drøfting.

I oppgavens metodekapittel (3) utdyper vi først vår tilnærming til problemstillingen og utvalget, i tillegg til å forklare hvorfor vi har valgt en kvalitativ fremgangsmåte. Forskningen vår er utført ved hjelp av både et dybdeintervju og dokumentanalyser, begge basert på sosiologiprofessor Aksel Tjoras (2010) forståelse. I den sistnevnte metoden har vi en abduktiv tilnærming som er delt opp i to faser – en eksplorerende fase og en fase hvor vi dykker dypere i noen utvalgte funn. Avslutningsvis i metodekapittelet diskuterer vi kvaliteten i vår forskning med fokus på forskerrollen, validitet og reliabilitet.

Funnene fra forskningen er delt opp i to hovedkapitler. Det første har fokus på informasjonen vi fikk fra læreren i intervjuet i tillegg til de synlige virkemidlene brukt av elevene i deres besvarelser (4). Her kommer det blant annet frem hvordan oppgaveformuleringen har styrt elevene og hvordan de bygger sin argumentasjon mot å fremme egne meninger. I hovedkapittelet om funn (5) analyserer vi elevbevarelsene med et spesielt fokus på retoriske virkemidler som verktøy for å fremme eget standpunkt.

I studiens diskusjonskapittel (6) ser vi etter sammenhenger mellom teorien, lærerintervjuet og elevbevarelsene. Vi setter også fokus på hvilke virkemidler elevene har brukt i sine tekster for å forstå hvordan de uttrykker meninger. Til sist kommer en avslutning (7), hvor vi oppsummerer funnene og diskusjonen om disse. Vi forsøker også å trekke trådene fra denne innledningen før vi gir problemstillingen et svar.

2 Teori

Dette kapitlet omhandler hva andre forskere har ment og funnet ut om temaene vår problemstilling omhandler. Først presenteres meningsskapingens hvorfor og hvordan, før vi diskuterer ulike perspektiver på hva drøfting i samfunnsfag er.

2.1 Del 1 – Hvorfor skal elever lære å uttrykke sin mening?

Problemstillingen i denne studien er: *Hvordan uttrykker elever meninger gjennom skriftlig drøfting i samfunnsfag?* Det første spørsmålet vi ønsker å finne svar på er hvorfor elevene skal lære å uttrykke sin mening. Bunner dette kun i ønsket om å utdanne demokratiske medborgere?

2.1.1 Hva er en mening?

Første del av problemstillingen i denne oppgaven søker å belyse hvordan elever danner og uttrykker *meninger*. I tillegg til å kunne formidle sitt standpunkt til en mottaker er det et poeng at meningen tolkes slik den er intendert fra avsender. En av de mange kommunikasjonsmodellene som finnes sier at hvis dette gjøres riktig vil et mulig utfall være at mottakeren overbevises om at den presenterte meningen er valid, og således velger å ta denne til følge. Et spørsmål som trenger svar er derfor hva en mening egentlig er, samt hvordan den skapes. Slike spørsmål har filosof Arne Næss utforsket i boken *En del elementære logiske emner* fra 1975. Denne boken vil bli sentral for vår forståelse av meningsskaping og senere også drøfting som ferdighet.

Arne Næss (1975) skriver at hva en mening er kan ses i lys av dens synonymer som tankeinnhold, påstand, og oppfatning. Begrepet mening omfatter den individuelle syn på ulike elementer av virkeligheten og påvirker hvordan hvert individ forstår sin tilværelse (Næss, 1975, s. 10). Dette stemmer godt overens med hva professor M. Gail Hickey (1997) mener at en *opinion* er: «... someone's preferences, feelings, or personal opinion.» (1997, s. 326/330). Hickey (1997) refererer til Alexander & Heathington som hevder at noe av det viktigste i samfunnsfag er å kunne skille mellom *fact* (faktum) og *opinion* (mening), der *fact* blir beskrevet som påstander som er objektivt beviselige (1997, s. 326/330). En mening vil

således kunne sies å være en personlig påstand der en personen uttrykker hva han/hun mener er riktig i forhold til et gitt spørsmål.

I sitt arbeid setter Næss (1975) seg fore å beskrive hvordan vi uttrykker en personlig påstand, altså hvordan vi ytrer meninger. Oppsummert er det viktigste at påstanden formuleres som en eller flere setninger og at målet med å ytre en påstand alltid vil være å bli forstått av mottakeren. Setningen/-ene som utgjør påstanden må også ha en logisk oppbygning og virke sannsynlig for mottaker. Konteksten av det som diskuteres er sentral for at en meningsytring skal kunne forstås av andre. Næss (1975) bruker et eksempel der et spesifikt klokkeslett skal linkes til en hendelse. Vet mottakeren at klokkeslettet hendelsen skal kobles til er på kvelden, spiller det ingen rolle om avsenderen sier «kl. 7» eller «kl. 19». Mottakeren vil skjønne at det er snakk om kveldstid (Næss, 1975, s. 9). Om man skal ytre sin mening til en mottaker man ikke er sikker på om kjenner konteksten er det essensielt å rydde vekk formuleringer og betegnelser som erfaringsmessig viser seg å føre til misforståelser eller tomt snakk (Næss, 1975, s. 23).

Gjennom kommunikasjon kan vi ytre vår mening om et fenomen. Mottakeren har ikke tilgang til alle våre tanker, så det vil derfor være viktig å formulere det en mener i setninger. En eller flere setninger uttrykker en påstand. En påstand viser til noe som enten er sant eller usant som de to setningene «jorden er rund» og «jorden er flat» (Næss, 1975, s. 10).

Eksempelet på sant og usant om jorden er noe som er vanskelig å være uenig om, derimot vil det være andre påstander som er mer fagspesifikke eller som har en kode som kun en gruppe mennesker forstår. For eksempel kom det i 2010 et leserinnlegg i Avisa Nordland der Karpe Diem ble kritisert for å kalle noen i publikum for «fete» i løpet av en opptreden. Påstanden til Karpe Diem ble mottatt av forfatteren til å omhandle at enkelte blant publikum var overvektige, fra Karpe Diem sin side omhandlet påstanden heller at publikummet var kule (Pedersen, 2010). Så påstanden må også ha den egenskapen at den blir fremført slik at både avsender og mottaker er enige om hva de brukte ordene faktisk uttrykker.

2.1.2 Hvorfor uttrykke meninger?

En mening er altså et uttrykk for hva en person mener og denne ytres gjerne gjennom en påstand. Men hvorfor skal elever kunne uttrykke meninger? Hvorfor er det viktig å kunne formidle en personlig påstand? I denne delen vil vi komme inn på siste del av den

overordnede problemstillingen, nemlig samfunnsfaget, som i norsk skole har en sentral rolle når det gjelder å fremme elevens evne til å uttrykke sin egen mening.

Utviklingen av samfunnsfaget som eget emne i skolen startet som en respons fra norske politikere, til det de anså som et demokratisk forfall – 1930-årenes diktaturer, okkupasjon og ødeleggelse under den andre verdenskrigen (Koritzinsky, 2012, s. 34). Opprinnelig var samfunnslære en del av historiefaget, og således preget av hendelsesundervisning med mindre fokus på samfunnsaktuelle temaer. I årene etter den andre verdenskrigen fikk faget til slutt status som selvstendig emne. Siden sin opprinnelse har samfunnsfaget hatt som formål å skape en større forståelse av verden hos elevene (Koritzinsky, 2012).

«Formål» er et eget kapittel i den reviderte fagplanen for samfunnsfag (UDIR, 2013a) i Kunnskapsløftet fra 2006 (senere KL06). Det kreves at samfunnsfaglærere er godt kjent med innholdet i dette kapittelet. Her fortelles det overordnet hva elevene skal lære å ha meninger om. I de innledende setningene til «Formål»-kapittelet heter det at faget skal bidra til «forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling [...] og gi erfaringer med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse» (UDIR, 2013a). Elevene skal også ha meninger om «hvordan de kan påvirke det lokale og globale fellesskapet», «ulike maktrelasjoner» og «løse problemer i samfunnet» (UDIR, 2013a). Å kunne uttrykke sin egen mening kan således sies å være viktig på flere plan. Både for eleven selv, og for samfunnet. Elevene må kunne ytre sin personlige mening for å kunne påvirke andre. Påvirkningen blir på denne måten en realisering av medborgerskap. Det er også tydelig at samfunnsfaget, og den norske skole, ikke skal være verdinøytral, men fremme verdier som styrker styringsformen vår – demokratiet (Koritzinsky, 2012, s. 64-65). Videreføring av de demokratiske verdiene er altså en av de viktigste grunnene til at samfunnsfaget har i oppgave å lære elever å ytre sin mening.

2.1.3 Samfunnsfagets mandat – å kunne uttrykke sin mening er demokratisk kompetanse

I samfunnsfag skal elever lære å ytre sin mening, blant annet for å fremme et demokratisk verdisyn. Samfunnsfaglærerens oppgave er å lære elevene dette. Hvordan lærer man noen å uttrykke personlige påstander? Er det noen hjelp å få i læreplaner eller andre offentlige

styringsdokumenter? Og i og med at faget ikke er verdinøytralt, finnes det riktige og gale meninger?

I den reviderte læreplanen i samfunnsfag fra 2013/2014 har Utdanningsdirektoratet forsøkt å gjøre samfunnsfaget mer oversiktlig, ved å legge ved en *Veiledning til læreplan i samfunnsfag*. Kapitlet med overskriften *Samfunnsfagets egenart* tar for seg hva faget skal gi den enkelte elev. Her heter det at faget skal «styrke forutsetningene elever og voksne deltakere har for å være aktive og demokratiske samfunnsborgere» (UDIR, 2013b). Sentralt i samfunnsfaget står med andre ord å utdanne kritiske og kunnskapsrike, demokratiske medborgere. Dette vil innebære at man evner å resonnerer seg frem til svar på sentrale, samfunnsmessige problemstillinger, samtidig som man kan drøfte svakheter ved egne løsningsforslag. En elev skal med andre ord ikke utelukkende kunne utvikle personlige påstander, men også være i stand til å endre dem ved å tilegne seg ny kunnskap.

Professor Sven Ludvigsen fikk i 2013 i oppgave av regjeringen å lede et utvalg som skulle «vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv» (Utdanningsforbundet, 2014). Arbeidet resulterte i to NOU-er (Norges offentlige utredninger) som fikk navnet NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole* og NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*. Utredningen har hele skoleverket som utgangspunkt, men når det kommer til demokratiopplæring og det å kunne framføre sin egen mening, trekkes samfunnsfaget raskt inn. Elevenes evne til å uttrykke egne påstander regnes av utvalget som en vital del av «kompetanse i samhandling og deltakelse», som igjen skal kunne gi elevene viktig «demokratisk kompetanse» (NOU, 2015: 8). Denne demokratiske kompetansen omfatter kunnskap, og å ha meninger, om en rekke temaer og utfordringer i samfunnet vårt, som skal sette elevene i stand til å delta i demokratiske beslutningsprosesser. Eksempler på slike temaer kan være politiske systemer, menneskerettigheter, samfunnsproblemer og likestilling (UDIR, 2013a; NOU, 2015: 8, s. 30). Ludvigsen-utvalget argumenterer for styrkingen av forholdet mellom samfunnsfaget og demokratiopplæringen, som tidligere har vært et tverrfaglig mandat – skolens mandat (NOU, 2015: 8, s. 48).

Temaene som skal gi elevene denne demokratiske kompetansen til å delta i beslutningsprosesser bør være preget av aktuelle saker og debatter, samt løpende nyheter fra media. Dette gir faget et samtidspreg som åpner for ny informasjons- og kommunikasjonsteknologi, hevder Koritzinsky (2012, s. 51). Dette kan for eksempel

innebære bruk av sosiale medier. For å kunne uttale seg om temaene i samfunnsfag må elevene opparbeide seg en tilstrekkelig forståelse, for så å kunne uttale seg om dette temaet med egne ord. Forståelsen opparbeider elevene seg blant annet gjennom undervisningen læreren tilbyr, samtaler i klasserommet og ulike kilder via skolebøker og ikke minst fra internett og sosiale medier. I samfunnsfaget opereres det ikke alltid kun med ett riktig svar. Ofte arbeides det med problembaserte temaer som ikke bare er kompliserte å forstå men også kan være kontroversielle og vanskelige å ta stilling til, og noen ganger også inneholde etiske dilemmaer (Berge, 2012). Det finnes med andre ord ingen fasit som samfunnsfaglæreren kan vende seg til for å finne ut hvilke meninger elevene skal lære å ytre.

2.1.4 Gjennom kritisk tenkning ser elever forbi ord og setninger

I følge Trond Solhaug (2006) skal samfunnsfagets fokus på temaer uten fasit bidra til å «utvikle elevers kunnskaper og kritiske refleksjon» (2006, s. 239). Hvis elevene evner å reflektere eller tenke kritisk vil de kunne videreutvikle sine egne meninger, noe som senere vil gjøre dem bedre rustet til å drøfte og diskutere. Kritisk tenkning er et begrep som kan ha ulike betydninger. Vi forholder oss til Paul Martin Opdals (2008) forståelse og begrepsbruk. Opdal ser på kritisk tenkning som «en forutsetning for å etablere og videreutvikle et demokrati» (Bjerkholt, Ødegård, Søndena & Hjordemaal, 2014, s. 20). Derfor er det en viktig del av danningsidealet i skolen. Opdal skriver at «autonome aktører» (2008, s. 60), mennesker som tar egne valg, er en betingelse for at styreformen demokrati skal fungere, som vi har vært inne på tidligere. Den kritiske tenkningen begynner med en antakelse om et tema som vi er usikker på om er sann. For å finne det ut må vi undersøke «om de grunner antakelsen bygger på, utgjør et tilstrekkelig grunnlag for vår tiltro til den» (Opdal, 2008, s. 53). Vi er med andre ord nødt til å konferere med kilder for å finne ut om det som taler for antakelsen vår er mer relevant og holdbart enn motsigende grunner.

Å kunne forstå kilder er en stor del av det, som i læreplanen for faget heter: «å kunne lese i samfunnsfag» og «digitale ferdigheter» (UDIR, 2013a, s. 5-6). Her vises det til mange ulike typer kilder elevene må forholde seg til i samfunnsfaget. Koritzinsky (2012) vektlegger et spiralprinsipp i sin beskrivelse av denne grunnleggende ferdigheten ettersom det er en ferdighet eleven gradvis skal opparbeide seg. Det legges vekt på at eleven i begynnelsen skal trekke ut viktig informasjon fra kilder som er tilrettelagt av læreren. Etter hvert som eleven har fått trening i å lese ulike kilder skal det gjøres egne informasjonssøk, informasjon skal

sammenlignes og vurderes kritisk. Med en gradvis økende forståelse for kunnskap gjennom å ta i bruk og vurdere kilder kritisk kan elevene utvikle seg mot en «allmenndannelse» (Klafki & Christensen, 2001, s. 116). Allmenndannelse er en mulighet for alle mennesker i samfunnet, som sikter mot en overordnet helhet med hensyn til menneskelige muligheter. Det er så lenge dannelsen er forenlig med andre menneskers selvbestemmelse og utvikling. Skoleløpet skal bidra til at elevene oppnår tilegnelse av og konfrontasjon med det som angår alle mennesker i fellesskap. Kilder, med den informasjon og forståelse som følger, er et viktig bidrag for allmenndannelsen. Ut fra dette bør viktigheten av gjennomgående arbeide med både kilde- og metodebruk i undervisningen i samfunnsfag poengteres. Eleven trenger en gradvis oppfølging i både å lese kilden og å gjengi den på en måte som er med på å bidra til elevens egen kunnskapsutfoldelse.

Kritisk tenkning har også fått sin egen overskrift i Ludvigsen-utvalgets rapport om *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8, s. 33-34). Her sidestilles begrepet med problemløsning, beskrives som «evnen til å ta rasjonelle valg» og innebærer blant annet å «vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder» (NOU 2015: 8, s. 33). Grunnen til behovet for et økt fokus på kritisk tenkning er, i følge utvalget, at kvaliteten på digitale kilder kan være varierende og avsenderens formål kan være et annet enn å spre korrekt informasjon. For å bli gode i kritisk tenkning fremheves det i *Fremtidens skole* at elevene må analysere et problem for deretter å utforske ulike løsninger. Å kunne akseptere at man ikke alltid finner en rask løsning på problemet, ser ut til å være en viktig del av kritisk tenkning. Det faktum at samfunnet vårt utvikler seg mot mer komplekse «og krevende globale utfordringer» (NOU 2015: 8, 34), øker viktigheten av kritisk tenkning som ferdighet, skriver Ludvigsen-utvalget.

I internasjonal forskning relateres ofte kritisk tenkning til begrepet *critical literacy*. Direkte oversatt betyr dette kritiske lese- og skriveferdigheter. Å ha en kritisk inngang til egen lesing og skriving krever at aktøren reflekterer. Ira Shor (1999) beskriver begrepet slik: «critical literacy is language use that questions the social construction of the self» (1999, s. 2). Shor argumenterer for at begrepet vil være et bidrag i den demokratiopplæringen skolen tilbyr. Både Shor (1999) og Hillary Janks (2012) beskriver «Critical literacy» på samme måte som Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8); at kritisk tenkning må ses i lys av en økt globalisering der vi til enhver tid er eksponert for krig, global oppvarming, fattigdom, sult og generelle sosiale forskjeller. Ettersom det eksisterer mange samfunnsutfordringer til enhver tid, er det

viktig å utdanne borgere som kan være kritiske til både egne og andres meninger. Påstandene borgere forholder seg til vil baseres på ulike på kilder, noe som kan gi en nyansert forståelse.

2.1.5 Subjektiv sannhets- og virkelighetsforståelse

Å besitte en nyansert forståelse innebærer blant annet å forstå at kunnskap er sosialt, historisk og kulturelt betinget. James Paul Gee (2011), professor innen lese- og skriveferdigheter, påpeker at virkelighetsoppfatninger avhenger av den enkeltes referansestrukturer, og bruker begrepet *figured worlds* for å beskrive hvordan vi forenkler virkeligheten med utgangspunkt i vår deltakelse i verden. Forståelsen til Gee av en subjektivt fremstilt verden passer også inn i Tolmans «kognitive kart» (1948) som forklarer at mennesket gjennom det de allerede forstår skaper egne tilnærminger til noe nytt og ukjent. Et ord beskriver et fenomen; Gee (2011, s. 69) bruker eksempelvis *ungkar* som en betegnelse for noen som er singel og over den forventede alderen for giftemål. Denne personen kan ha gjort et valg om å vente med å gifte seg, eller har enda ikke funnet «den rette». Det vil si at alle som passer inn i denne beskrivelsen kan betegnes som en ungar. Men det vil allikevel ikke være riktig å betegne selveste paven som en ungar. For selv om paven er langt over den forventede giftealder, og er singel, så er paven et unntak. Paven passer ikke inn i vår forståelse av hva det vil si å være en ungar. Eksemplet til Gee får frem at vår subjektivt fremstilte verden er en forenkling av virkeligheten. Vår forståelse av verden er ikke alltid komplett, så det vil skje at vi kommer over nye fenomener som ikke passer inn med vår allerede etablerte virkelighet. Årsaken til at vi skaper slike forenklinger av verden er ofte ut av et ønske om å skape en følelse av trygghet (Gee, 2011). Ved å ha vår egen virkelighetsoppfattelse har vi evnen til å sette oss inn i spesifikke fenomener som skjer rundt oss, mens annet som også skjer blir ignorert.

Gee (2011) påpeker at våre subjektivt fremstilte verdener må ses fra både et mikro- og et makro-perspektiv. Det er innen forholdet mellom mikro og makro vi kan tydeliggjøre hvordan mennesker skaper mening. Argumentet til Gee (2011) er at mening skapes mellom mennesker som har en nokså lik situert verden, for eksempel mennesker som lever innenfor samme kultur (kultur forstått som et unikt samfunn). For disse menneskene vil et bestemt ord gi en spesifikk betydning som mennesker utenfor denne kulturen muligens ikke vil forstå eller være enige i. En diskurs betyr at ord ilegges ulike verdier ut ifra en virkelighetsforståelse som deles av en liten eller stor gruppe mennesker (Gee, 2011). I et rikt land som Norge vil betydningen av rik og fattig blant majoriteten være drastisk annerledes

enn blant majoriteten i India. Slik sett kan det eksistere flere forståelser av et og samme fenomen avhengig av hvor man er i verden og hvem man er sammen med. Gees «figured worlds» (2011) betegner at individets historiske, kulturelle og sosiale bakgrunn er med på å bestemme hvordan en selv ser verden. I en slik forståelse vil det være mulig å snakke om en subjektiv virkelighetsforståelse, det en selv opplever som sant er en «subjektiv sannhet».

Utbyttet elevene skal sitte igjen med fra undervisningstimer på skolen, kan forenklet betegnes som kunnskap. I skolefagene legger læreren til rette for læring på ulike måter.

Læringsprosessen elevene går gjennom er med på å forme deres egen virkelighetsforståelse.

Vil dette bety at det elevene lærer på skolen påvirker hva de forstår som sannhet? Raino

Malnes (2008, s. 94) argumenterer for at sannhet eksisterer gjennom forholdet mellom

hvordan et fenomen fremstilles og selve fenomenet. For at noe skal regnes som sannhet, er to

faktorer viktige; hva et utsagn sier og hvordan verden er (Malnes, 2008, s. 96). Til sammen

utgjør disse et «korrespondanse-kriterium». Vi har alle en forståelse av virkeligheten

gjennom vår sosiokulturelle bakgrunn og våre interesser, men ifølge korrespondanse-kriteriet

kan vi ikke ta det for gitt at vår forståelse er den rette. For at noe kan regnes å være sant, må

utsagnet stemme overens med hvordan verden er. Dermed er det ifølge Malnes ikke mulig å

betegne noe som en subjektiv sannhet. Gee (2011) og Malnes (2008) er uenige i hva som kan

oppleves som sant. Enigheten de to imellom ligger i forståelsen av at hvert individ gjennom

sine interesser vil oppleve ulike ting av det rundt dem. I en samfunnsfagklasse vil vi da ha

rundt 25 ulike virkelighetsforståelser, i tillegg til en lærer med sin virkelighetsforståelse.

Dermed vil en undervisningstime oppfattes ulikt mellom lærer og elev samt elev og elev.

Elevenes følelser

Janks (2012), Shor (1999), Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8) og Opdal (2008) har det til

felles at de skriver om viktigheten av opplæring i kritisk tenkning i skolen for å kunne gjøre

seg opp en velbegrunnet mening om problemfylte og kontroversielle temaer i samfunnet vårt.

Samfunnsfagets oppgave er å undervise i temaer som opptar samfunnet. Å sette seg inn i

kontroversielle temaer vil føre til at eleven eksponeres for nye syn og tankemåter, som kan

føre til et behov for å uttrykke følelser og kritikk da noe av det de eksponeres for vil oppfattes

som urettferdig. Unge mennesker reagerer ofte kraftig i møte med urettferdighet og

kontroversielle temaer. En forklaring på dette er at empatien ikke er konstant gjennom hele

livet (Bakken, 2011). Anna Ochoa-Becker (1996) argumenter for hvorfor problemorientert

undervisning burde stå sentralt i et samfunnsfaglig perspektiv og hvordan en

samfunnsfaglærer kan undervise om slike temaer. Målet er først og fremst å forberede elevene til et stats-/medborgerskap. Dette medlemskapets kvaliteter går ut på å omfavne de demokratiske prinsipper, samtidig som elevene skal være skeptiske og opparbeide seg en kritisk sans som kan benyttes i det offentlige. Ut fra disse tankene springer teorien om Issues-Centered Education, som har som mål å utvikle elevers evne til å uttrykke sin egen mening, basert på veloverveide begrunnelser.

Kildekritikk

For å kunne ta veloverveide begrunnelser, må samfunnsfaget trene elever i kildekritikk.

Informasjon om ulike problemorienterte temaer fremstilles gjennom perspektiver.

Koritzinsky (2012) oppsummerer perspektivers funksjon med spørsmålet «I hvilken grad beskriver og forklarer vi samfunnsforhold ovenfra eller nedenfra?» (2012, s. 68). Et

perspektiv uttrykker hvorledes avsenderen av informasjon velger, enten bevisst eller ubevisst, å se og vurdere sitt samfunn. De ulike perspektivene har ulike funksjoner, for eksempel har man et eliteperspektiv (2012, s. 70) som de fleste eksponeres for daglig gjennom media.

Innen dette perspektivet har vi enkeltpersoner, kultureliten, med en høy posisjon i samfunnet som trekkes frem i diverse nyhetssaker. Eliteperspektivet, som andre perspektiv, er en forenkling av virkeligheten (Koritzinsky, 2012, s. 70), og viktig å ta tak i i samfunnsfaget. Et eksempel: En kjent fotballspiller scorer et utrolig mål. Men det må ikke være denne spillerens fortjeneste alene, pasningen fra en annen spiller, trenerens oppsett av laget og, teamet som tar seg av spillerne har alle en påvirkning på den enkelte hendelsen.

Kilder er ikke nøytrale, den informasjonen en finner i en kilde er skrevet fra et utgangspunkt. Hva en kilde kan tilby av informasjon kommer først og fremst an på hvilket skoletrinn eleven befinner seg på. Forenklet sett kan vi betegne en kilde som en kunnskapskilde, men ofte er det ikke alltid like lett å forstå hva slags kunnskap den spesifikke kilden tilbyr. Ofte må kilden ses i sammenheng med andre kilder. Astrid Roe (2011) mener at elevenes evne til å forene kunnskap fra ulike områder for å skape en fortolkning som viser sammenheng, er avgjørende for en dypere forståelse. Kilden en bruker må dermed ofte betraktes sammen med andre kilder for å kunne få et helhetlig bilde, da gjennom å sammenligne ulike utgangspunkt eller perspektiver. Ved å være bevisst hvilket perspektiv som benyttes i en spesifikk kilde, vil gjøre det mulig å forstå hva som tilføyes til den enkelte sak.

Digitale medier har i løpet av det forrige tiåret skapt store endringer i samfunnsfagets undervisningsmåte (Koritzinsky 2012 og Austvik & Rye, 2011). Tilgjengeligheten av informasjon via digitale medier har ført til en endret forståelse av hvordan læring kan skje. Denne tilgjengeligheten har endret ansvarsrollen til læreren i klasserommet. Det er ikke lenger bare læreboka eller leksikonet som tilbyr svar. Koritzinsky kommenterer at han tror at det å forholde seg til lærebok og digitale medier sammen kan være en god og trygg arbeidsmetode. Informasjonshentingene kan gjøres fra internett, mens læreboken med sine strukturer og systemer kan omgjøre faktainformasjonen til kunnskap, innsikt og forståelse (Koritzinsky, 2012, s. 220). Som tidligere nevnt uttrykker «critical literacy» at det å ha en kritisk inngang til egen lesing og skriving krever refleksjon. Kommunikasjonsprofessoren David Buckingham har forsket på begrepet «critical literacy» opp mot digitale medier. Gjennom konseptet *digital literacy* poengterer Buckingham (2006, s. 22) at digitale medier både kan være kilder for elevene og samtidig være underholdning i dagliglivet. Så selv om elevene vet at internett tilbyr viktig informasjon, er det en nødvendighet at lærerne er til stede for å veilede elevene med å skille digitale medier som læringsverktøy og kulturelle uttrykk.

Ifølge Austvik og Rye (2011, s. 25) finnes det lite norsk forskning som har fokusert direkte på bruken av IKT i samfunnsfag, i deres publikasjon fokuserer de på elevenes evne til å bruke digitale verktøy i samfunnsfag. Å bruke digitale verktøy er regnet som en av de fem grunnleggende ferdighetene som kom med den nye læreplanen i 2006. Samfunnsfaget har siden den gang operasjonalisert denne ferdigheten (UDIR, 2013b) som evnen til å finne informasjon, være kildekritisk samt velge ut informasjon som er relevant for det aktuelle tema. Elevene skal trenes i å utarbeide informasjonen de finner, samt presentere og publisere multimediale produkter gjennom digitale presentasjons- og samarbeidsverktøy (UDIR, 2013b). Som de andre grunnleggende ferdighetene skal det også være en progresjon i tilegnelsen av digitale ferdigheter. Dette vil i samfunnsfaget bety at digitale verktøy skal brukes for å «tilegne faglig kunnskap, uttrykke egen kompetanse og forsterke faglige budskaper» (UDIR, 2013b). Disse tre målene er langsiktige og er hver for seg delmål rettet mot elevens evne til å uttrykke kunnskap.

Austvik og Ryes (2011) forskning fant frem til at elevene bruker internett aktivt når de gjennomfører skolearbeidet, men de fant også at utviklingen av digitale ferdigheter blant elevene har fått liten oppfølging i norsk skole sammenlignet med ferdigheter som å lese og regne. De fleste elever har høy selvtillit når det gjelder egen kompetanse i å innhente

informasjon fra nettet (Austvik og Rye, 2011, s. 37). Men elevenes gjennomføring av informasjonssøk i regi av forskerne viste svak kildekritisk sans. Da de skulle søke opp kilder som forklarte klimaendringenes påvirkning på regnskogen, ble fremgangsmåten beskrevet av forskerne som veldig enkel: «De aller fleste valgte å starte søket på Google. Deretter satte de inn et ord, «regnskog» og/eller «klimaendring» for å deretter velge en side blant de fem øverste treffene.» (Austvik & Rye, 2011, s. 35) I Fjeldstad og Mikkelsens *Evaluering av eksamener i samfunnsfag våren 2011; SAM3009, SAM3020 og SAM3026* (2011) vises det flere ganger at elevenes kildebruk på eksamen i ulike samfunnsfag både kan lede til en selvstendig tankegang eller binde eleven til kilden. I evalueringen trekkes det frem at de svakeste elevene ikke klarer å løsrive seg fra kildene, og at dette fører til lite drøfting og selvstendig tenkning (2011, s. 25). Den ordningen som eksisterer for tilgang til kilder, blir i størst grad funnet å være til hjelp for de sterkeste elevene (2011, s. 34). Dette kan bety at den norske skolen har en stor spredning blant elever når det gjelder kildebruk og kildekritikk.

2.2 Del 2 – Hvordan skal elever uttrykke sin mening?

Vi lærer å uttrykke oss selv gjennom kommunikasjon. Vygotsky og Bakhtin har begge teorier om hva det vil si at vi uttrykker oss gjennom språket. Ifølge Vygotsky fremkommer hele vår opplevelse av verden gjennom tale. Han fremstiller forholdet mellom tenkning og språk som en utvikling fra ytre tale til indre tale (Ingländ, 2003, s. 72). Fra vi er små barn mottar vi ulike setninger fra de som er rundt oss, som beskjeder eller forklaringer fra våre foreldre. Disse setningene som vi mottar, tar vi til oss og bearbeider i vårt hode. Vi bevarer og bearbeider alle setninger vi mottar, og dette er grunnlaget for hva vi tenker om ulike fenomener. Vi tar til oss det som kjennetegnes som ytre tale og gjør det om til vår egen indre tale. (Ingländ, 2003, s. 72). For Bakhtin er begrepet dialog det gjeldende for å beskrive hvordan vi uttrykker oss. Dialog er et fenomen som finnes på mange nivåer og omfatter mer enn en samtale mellom to eller flere personer (Ingländ, 2003, s. 74). Bakhtin antar at hvert enkelt menneske tenker gjennom en skjult dialog «Både tale, tenking og skriving har eit dialogisk opphav, og både skriftlege og munnlege tekstar blir skapte og gjenskapte i dialog med andre.» (Ingländ, 2003, s. 75) Gjennom erfaring med ulike dialoger fra oppveksten har vi mulighet til å se for oss en diskusjon mellom flere parter, men vi må trenes i å overføre denne typen diskusjon til et skriftlig format. Ut fra Bakhtins forståelse av dialog, samt Vygotskys tanker om hvordan vi utvikler vår indre stemme, videreutvikler vi vår personlige mening om ulike fenomener i tankene.

Næss (1975) deler forståelsen til Bakhtin og Vygotsky da begrepet «mening» for han omfatter den enkeltes syn på ulike elementer av virkeligheten og påvirker hvordan hvert individ forstår sin tilværelse. En mening vil således kunne sies å være en personlig påstand der en person uttrykker hva han/hun mener er riktig i forhold til et gitt spørsmål. Inga Bostad (1998) har skrevet en biografi om Næss' akademiske karriere med fokus på hvordan filosofen forsket på språk og beskriver metoden hans som empirisk semantikk. Han hadde perioder gjennom livet der han funderte over ulike fenomener som verden består av. I etterkrigstiden var filosofen spesielt interessert i å se på hvordan mennesker med dagligspråket forholdt seg til uttrykket «sannhet». For Næss finnes det et ubegrenset antall regler for hvordan man bruker språket. Han skiller mellom dagligtalen og en faglig/dannet forståelse av talen. I dette skillet mellom to typer tale poengterer Næss at det må eksistere en saklighet i den dannede talen (Bostad, 1998, s. 80). Det viktige er at det man står for oppleves som gyldig av andre. De poengene som fremføres kan regnes som gyldige om visse normer for saklighet blir fulgt. Disse normene er: Man skal ikke være tendensiøs og snakke utenom tema, gjengi noe tendensiøst eller være tendensiøst flertydig, bruke stråmenn, og til slutt skal man unngå tendensiøs formidling av en sak (Bostad, 1998, s. 81). Næss mener altså at det skal eksistere visse universelle normer for at det man snakker om skal bli mottatt som gyldig. Det avsenderen sier kan som regel forstås på flere måter. Så selv om avsenderen mener noe bestemt med det som sies, kan dette misforstås av mottakeren. Ettersom et begrep kan være flertydig og «ingen har enerett på sine egne ord» (Bostad, 1998, s. 78) kan man ikke få fram sitt poeng om en sak der det eksisterer flere synspunkter med mindre man følger visse grunnleggende regler. For at et fellesskap skal kunne skape mening ut av et begrep eller en situasjon må sender og mottakere være enige om diskusjonsgrunnlaget.

Skrijving er en monologisk handling, men ved å legge til Bakhtin (Inglad, 2003) og hans syn på dialog, er alle tekster, skrevne og talte, nødvendigvis et samarbeidsprodukt i en viss forstand. Den tilsynelatende monologiske skrivehandlingen innebærer å involvere seg i en skjult dialog med andre tekster og stemmer. Samtale er en fundamental form for sosial samhandling. Bakhtin omtaler samtale som den enkleste og mest klassiske formen for dialog. I en samtale er replikkene ledd i en kommunikasjonskjede. Deltakerne veksler på å gi og ta ordet, og hver nye replikk svarer på den foregående replikken på samme tid som den krever reaksjon eller svar fra den som deltar i samtalen. Ingen av partene kan diktere utviklingen av samtalen på egenhånd. Den muntlige tale er noe som de som samtaler eier, erfarer og skaper

sammen. At nye replikker svarer på tidligere replikker i en samtale mellom to personer, er innlysende, men Bakhtin mener at både den enslige taleren og skriftlige tekster gjør det samme. De svarer på ytringer som de motsier, stadfester, supplerer og bygger på. Det eneste denne nye ytringen forutsetter er å bli forstått av mottakeren. Det betyr at en ytring alltid bærer med seg en reaksjon eller en innstilling til de tidligere ytringene.

Næss (1975) står for at faglige samtaler, og med det argumenterende tekster, må følge noen grunnleggende regler for å være gyldige. Bakhtins (Ingland, 2003) relasjonelle perspektiv påpeker at siden en lar seg påvirke av andres meninger og fremgangsmåter, vil man ikke trenge så mange grunnleggende regler. I stedet er det et krav om å være konsekvent i hva som fremføres - setningen må ha en eller annen sammenheng med de tidligere setningene. Bakhtin uttrykker ikke at det skal være et skille mellom den dagligdagse samtale og den faglige, slik Næss (1975) gjør, ettersom meninger dannes til enhver tid (Ingland, 2003, s. 79).

Sammenhengen mellom setningene kan derimot være flertydig så lenge målet med hele kommunikasjonskjeden totalt sett tydeliggjøres av hver setning. Når det kommer til å skrive i samfunnsfaget er begge disse forståelsene relevante. På den ene siden er det visse krav for hvordan en faglig tekst skal skrives (UDIR, 2015b) og på den andre siden er det nødvendig å forstå hvordan elevene lar seg påvirke av ulike informasjonskanaler som foreldre, venner, læreren, media og artikler.

Ved å ta utgangspunkt i at meninger skapes og uttrykkes gjennom kommunikativ samhandling vil kunnskapen også oppleves som tentativ, *altså med behov for forståelse*. Fra dette perspektivet vil individet ha mulighet til å finne ut mer om hvert enkelt fenomen gjennom å sette seg inn i ulike spørsmål som omhandler disse. I samfunnsfaget vil dette omhandle fenomener det ikke finnes et enkelt svar på, men som det vil være nødvendig å ha en forståelse av. Slike fenomener der det ikke finnes et fasitsvar, som for eksempel religiøse konflikter, er noe av det læreplanen i samfunnsfag setter som mål at elevene skal ha en forståelse av. Med utgangspunkt i læreplanen som legger til rette for å utforske med et åpent sinn (UDIR, 2013a), kan elevene gradvis opparbeide kunnskap om ulike perspektiver og forhold som ligger til grunn for konflikten. Ved å arbeide gjennom kompetansemål gir læreren elevene en god mulighet til å skape et helhetlig bilde av situasjonen. Å uttrykke seg skriftlig, er en av disse ferdighetene.

2.2.1 Skriftlige retoriske virkemidler

Individer er opptatt av å verne om sine interesser, sier Iris M. Young (1990). Derfor vil målet med å uttrykke sin mening være å overbevise eller overtale en annen. Retorikk dreier seg om å overbevise og å overtale (Bakken, 2011, s. 11). Faglig sett finner vi undervisning om retorikk i norskfaget, med mål om å analysere bruk av retoriske virkemidler innen tekst og tale. Med utgangspunkt i begrepene «overbevise» og «overtale», kan elevene utforske hvordan språket kan endre andres måter å tenke og handle på. I retorisk terminologi blir alt som på en eller annen måte kan bidra til å overbevise mottakeren, betegnet som bevismidler (Bakken, 2011, s. 33). Bakken (2011) viser til Aristoteles og hans skille mellom to hovedkategorier av bevismidler: ikke-tekniske og tekniske. De ikke-tekniske bevismidler uttrykkes ikke eksplisitt fra avsender, fordi de foreligger uavhengig av teksten. De tekniske bevismidler blir skapt i selve teksten. I følge Aristoteles finnes det tre tekniske bevismidler, det han kaller *ethos*, *pathos* og *logos* (Bakken, 2011, s. 33).

Retorikken har en lang historie, utformingen av retorikken som også er grunnlaget i dag skjedde rundt 300-400 år f.Kr (Bakken, 2011, s. 13). Fra begynnelsen av 1800-tallet mistet retorikken sin posisjon i academia. Romantikken i litteraturen førte til at regler og retningslinjer for å uttrykke seg mistet sin anseelse (Bakken, 2011, s. 15). Men etter andre verdenskrig fikk retorikken en gjenoppreisning, og Jonas Bakken mener det oppstod en retorisk renessanse med det mål om å forstå hvordan språk og kommunikasjon former vår kunnskap om verden. Dette er den samme problemstillingen som ble stilt i antikken, så tankegodset fra Aristoteles har fortsatt relevans for forskning på retorikk.

Ethos beskriver troverdigheten mottakeren opplever fra avsenderen. Den forandrer seg i løpet av gjennomgangen av en tekst, og kan snus på hodet neste gang vi leser eller hører en annen tekst av den samme personen (Bakken, 2011, s. 36). Det skilles mellom tre kategorier av *ethos* i retorikkforskning: *innledende*, *avledet* og *endelig ethos*. *Innledende ethos* er inntrykket avsender har på mottakeren før teksten. Dette inntrykket vil si at troverdigheten baserer seg på rollen eller de kvaliteter personen, for mottaker, er kjent for å inneha. *Avledet ethos* er det inntrykk vi opplever i løpet av teksten, som uttrykkes av avsenderen enten eksplisitt eller implisitt (Bakken, 2011, s. 36). «For eksempel vil både feilaktige påstander (innhold), en uryddig struktur (komposisjon), slurvete og vulgære formuleringer (stil) og en usikker opptreden (framføring) kunne signalisere at avsenderen mangler forstandighet og

dermed også troverdighet.» (Bakken, 2011, s. 36-37). Endelig ethos vil være summen av den innledende og den avledede ethos, den avledede ethos kan bekrefte, justere eller fullstendig erstatte den innledede ethos.

Pathos omhandler følelsenes funksjon i en overtalelse. Det er flere grunner til at pathos er fremtredende i en tekst, for det første vil det være nødvendig å vekke en eller annen form for følelser hos leseren for at leseren skal fullføre teksten. Det andre er at følelsene har innvirkning på hvordan vi som mennesker vurderer en sak (Bakken, 2011, s. 37). En tredje funksjon pathos kan ha er å fungere som implisitte premisser for argumenter. Pathos gjør teksten levende, den er med på å trekke leseren inn i de ulike argumentene fordi det vekker følelser som gjør argumentene relevante. I retorisk sammenheng er vrede og medlidenhet to viktige følelser å spille på (Bakken, 2011, s. 40). Følelsen av vrede oppstår i situasjoner der en føler seg krenket, men Aristoteles understreker at det først og fremst er de overraskende krenkelsene som utløser vrede. Opplevelsen av medlidenhet beskriver Aristoteles som en følelse av ubehag ved synet av noe vondt som rammer andre (Bakken, 2011, s. 41). De to følelsene har ulike forutsetninger for å bli mottatt av mottakeren. Det er først og fremst de nære situasjonene, situasjoner vi enkelt kan plassere oss selv i, som vil føre til den sterkeste medlidenhetsfølelsen. Som vi har sett tidligere er følelsen av medlidenhet ikke en konstant følelse gjennom livet. Ifølge Bakken (2011) er unge mennesker som regel impulsive og lar seg lettere rive med av sine følelser enn eldre. Det er dermed enkelt å vekke vrede blant de unge. Men ettersom de ikke har opplevd like mange nederlag i livet, vil de unge også være preget av en grunnleggende følelse av håp og optimisme (Bakken, 2011, s. 41). Ut fra denne forståelsen vil det være et skille mellom læreren og eleven, som omhandler den livserfaringen hver av disse aktørene har tilegnet seg. Dette vil si at det som oppleves som avgjørende for eleven, kan oppleves som en bagatell for den voksne mottakeren av drøftingsoppgaven. Overrein og Smidt (2010, s. 234) skriver at det er viktig å ivareta et slikt perspektiv overfor elevene for å forstå deres bruk av retoriske virkemidler i sine tekster. Det trekkes frem to ulike strategier for å vekke følelser. Den første er selv å uttrykke følelsen man ønsker at mottakeren skal fylles av. Den andre strategien er å gi en detaljert skildring av følelsevakkende situasjoner som fører til at mottakeren evner å sette seg mentalt inn i situasjonen og få den ønskede følelsemessige reaksjonen (Bakken, 2011 s. 42).

Det tredje og siste tekniske bevismidlet innen retorisk terminologi, logos, favner mottakerens opplevelse av et resonnement som sant eller sannsynlig. For at teksten skal oppleves som

sann eller sannsynlig er det særlig to elementer som er viktige. Det er beskrivelsene og argumentasjonen. Beskrivelsene av enten personer, gjenstander og verden generelt må være gjenkjennelige for mottakeren. Når det gjelder argumentasjonen sier Bakken (2011) at «både påstandene vi fremmer, argumentene vi underbygger påstandene med, og måten påstand og argument relateres til hverandre på, må framstå som sanne eller sannsynlige hvis de skal ha noen overbevisende kraft» (Bakken, 2011, s. 44). Dette favnes av begrepet «doxa», som er beskrivelsen av oppfatning av og kunnskap om tilværelse. Saken som legges frem må aller først være gjenkjennelig hos mottakeren og deretter forståelig for å ha en faktisk påvirkning på mottakeren.

2.2.2 For å overbevise om sin påstand, må man argumentere

En påstand er en eller flere formuleringer som tydeliggjør en persons mening. Påstanden kan komme ut fra ens egen personlige dialog eller indre stemme som Bakhtin og Vygotsky (Inglan, 2003) beskriver. Visse påstander kan oppleves å ha flere riktige svar, det vil dermed være viktig å få fram hvorfor påstanden er *sann*. En påstand oppleves som sann av andre, gjennom argumentasjon. Jonas Bakken (2011) skriver: «Når vi argumenterer, framfører vi argumenter for de påstander vi har satt fram, og argumentasjon kan dermed sies å bygge på to typer språklige utsagn» (2011, s. 45). Den ene typen språklig utsagn er påstander om virkeligheten, utsagn om hvordan verden er, var eller skal/bør bli. Den andre typen er argumenter som begrunner hvorfor en gitt påstand er sann eller sannsynlig for mottakeren. Synet på argumentasjon som påstander brukes også av filosofen Stephen Toulmin (Mork, 2006, s. 129). Sonja M. Mork som viser til Toulmin, trekker frem at han har utviklet en modell som beskriver seks komponenter av argumentasjon (2006, s. 129). Mork påpeker at modellen, som ble utviklet på 50-tallet, fremdeles har stor innflytelse i beskrivelse og analyse av elevers argumentasjon i naturfagdidaktikken. De seks komponentene er: påstand, faktaopplysninger, begrunnelser, underliggende antagelser/forutsetninger, betingelser og motbevis (Mork, 2006, s. 129). I modellen fungerer de fire første komponentene som stammen av argumentet, betingelser og motbevis inngår i det Mork betegner som kompleks argumentasjon (Mork, 2006, s. 130).

Toulmins modell (Mork, 2006, s. 129), viser det komplekse i å faktisk skape argumenter. Stammen til argumentet kan, etter modellen, ha flere funksjoner. Det muliggjør at et argument kan være for eller mot en sak og være klargjørende for saken. Men selve

argumentet kan ikke være både for og mot et gitt problem på en og samme tid.

Problemmorienterte temaer har flere sider ved seg og ikke et endelig svar. I en slik oppgavekontekst vil presentasjonen av argumentene som en av de fire komponentene være nødvendige å forholde seg til for at argumentet skal ha en funksjon. Argumentet må være klargjørende for hvilken side av saken det befinner seg i og det må samsvare med virkeligheten til mottakeren.

For Arne Næss (1975, s. 89) er argumentasjon, som tidligere vist, et sosialt anliggende. Vi skaper argumenter for å overbevise andre mennesker. For å få en god forståelse av våre egne argumenter må vi som mennesker sette oss inn i argumentene som taler mot. Næss (1975) deler argumenter i to kategorier etter grunn (ratio) og årsak (causa). Betegnelsene grunn og årsak er ikke det samme som gode eller dårlige argumenter, men handler heller om hva argumenter er og hva de ikke bør inneholde. Næss bruker skillet mellom grunn og årsak for å tydeliggjøre utgangspunktet en person må ha for å kunne forklare en situasjon til en annen. Grunnen lar seg beskrive av argumenter som er både for og mot. Årsakene beskriver derimot motiver for grunnen (Næss, 1975, s. 90), og er allerede etablert som enten for eller mot. Ved å argumentere fra grunnen, har man dermed mulighet til å ha like stor forståelse for begge sidene av saken. Om man argumenterer fra årsakene, vil man ikke ha muligheten til å sette seg inn i begge sidene i og med at en årsak vil utelukke den andre siden. Tor Egil Førland påpeker at et argument må være riktig, viktig og klart formulert (1996, s. 67). Førlands (1996) krav til argumenter og Næss' (1975) skille mellom det som hører, og det som ikke hører, hjemme blant argumenter, tydeliggjør skillet mellom den faglige og den dagligdagse samtale, slik Bostad (1998, s. 80) forklarer det.

Argumentets verdi er et viktig utgangspunkt for Jürgen Habermas verk *Teorien om kommunikativ handling* (1987). Som en av sin generasjons mest innflytelsesrike filosofer og sosiologer, er hans arbeid med «kommunikativ rasjonalitet» gjeldende for vårt arbeid. «Individet bevisstgjøres i sin kollektive livsform gjennom en praksis utøvd sammen med andre» (Habermas, 1995, s. 35). Ved at individet bevisstgjøres sin egen rolle gjennom kommunikasjon med andre, vil det skapes en form for sosial orden som gir grunnlaget for en demokratisk orden i samfunnet. Om deltakere i demokratiet er enige om grunnlaget de kommuniserer på, vil det være mulig å oppnå demokratisk orden (Habermas, 1996, s. 120). Grunnlaget for kommunikasjon må være anerkjent av deltakerne slik at det er konsensus om grunnlaget det diskuteres på. Når man er enige om hva man diskuterer og hva som er målet

med diskusjonen er det mulig å få til en gjensidig påvirkning fra de ulike sidene. Habermas kommunikative rasjonalitet setter som mål at samfunnsmedlemmene kan foreta nøytrale vurderinger av hva som er riktig, gjennom en slik dialog. Det vil da handle om å sette ulike argumenter opp mot hverandre, for deretter å komme frem til hvilket av argumentene som er det mest gyldige eller, det bedre argument. Krejsler forklarer: «det bedre argument fører en ejendommeligt tvangløs tvang med sig. Når vi bliver konfrontert med det bedre argument, ved vi det som regel og ved også at vi burde lade os afvæbne af det» (Krejsler, 2001, s. 56). Makten til å bestemme hva som skal gjøres i en gitt situasjon vil ligge blant den ene av de flere som diskuterer en sak. Men det vil være en makt som kommer av det formulerte argumentet, og ikke personen selv. Dette maktperspektivet vil også de andre som diskuterer være bevisst om. For avsenderen av det bedre argument har, som Næss (1975) påpeker, ikke enerett over de ordene som argumentet består av (Bostad, 1998, s. 78).

Habermas' (1995) syn på kommunikativ rasjonalitet bestrides av flere. Michel Foucault mener gjennom sin diskursteori at det bedre argument vil avgjøres i hver sin diskurs (Krejsler, 2001, s. 57), og at det dermed ikke vil være en allmenn forståelse av det. Chantal Mouffe, som med sitt arbeid utforsker den politiske naturen i et samfunn, er enig i at samfunnet trenger en form for orden. Men ifølge Mouffe kan dette ikke baseres på en objektiv forståelse der alle inkluderes, hun mener at orden i samfunnet vil fremkomme gjennom hegemoni (Biesta, 2011, s. 144). Ved at argumentasjon forstås som et sosialt anliggende, kan det leses at argumentasjon i seg selv har et urettferdig utgangspunkt (Young, 1990). Young kritiserer at det moderne samfunn har som mål å være en objektiv stat, noe som er en løgn ettersom samfunnet er tilrettelagt den vestlige, hvite middelklasse-mannen (1990, s. 110). Dette mener hun kommer av at opplysningstidens idealer, om en rettferdig og objektiv stat, definerte den objektive forståelse til å handle om fornuft. Fornuften ble satt opp mot følelser, da disse er dikotome og ble tilskrevet kjønnene. Young (1990) mener at diskursen tilskriver det maskuline og feminine, ulike verdier. Dermed er det umulig å oppnå en allmenn forståelse, som vil gagne majoriteten og ikke bare et mektig fåtall (Young, 1990).

2.3 Del 3 – Hva er drøfting?

I dette delkapittelet spør vi hva den skriftlige sjangeren drøfting er, og om den er en god metode for å uttrykke meninger og/eller overbevise som ivaretar samfunnsfagets mandat. I tillegg ser vi på hvilken betydning argumentasjon, retorikk og kildebruk har.

Vår oppfatning er at samfunnsfaglærere både vet for lite om og tenker for lite på hva drøfting egentlig er. Det har i lang tid blitt forsket på elevenes evne til å skape argumenter som er saklige og bidrar til å vise hvordan eleven forstår et problem. Forskningen har fokusert på ulike sider av hva drøfting innebærer for elevene så vel som for lærere. For eksempel gjennomførte forskerne Freedman & Pringle (1984) en stor dokumentanalyse av et utvalg på 500 elever for å forstå hvordan elevene produserer skriftlige argumenter opp mot det å skrive en fortelling. Funnene har vekket stor interesse og ført til videre internasjonal forskning på produksjon av argumenter både muntlig og skriftlig (f. eks. Costello, 2013; Newell, Beach, Smith & VanDerHeide, 2011). Mona Langø (2015) har vært viktig bidragsyter på dette området i Norge. Dette kommer særlig til uttrykk i kapitlet *Å drøfte i samfunnsfag*, i boken *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (Langø, 2015). Langøs bidrag utforsket samfunnsfaglæreres forståelse av drøfting. Gjennom å intervjuet et utvalg samfunnsfaglærere identifiserte hun tre ulike forståelser av hva lærere forventer at elevene viser i skriftlig drøfting (Langø, 2015, s. 156). På den ene siden er dette tre kategorier som hierarkisk bygger på hverandre. Samtidig kan de også ses som eksklusive kategorier. Den første kategorien handler om at drøfting oppfattes som en diskusjon med seg selv, der begge sider av en sak presenteres. Den andre kategorien baserer seg på den første, men legger også til at argumentene i diskusjonen må henge logisk sammen, fordi det er gjennom argumentene man finner sin konklusjon. Den tredje kategorien forholder seg til de to forrige, men krever også at alle argumentene som er brukt i diskusjon og konklusjon må problematiseres eller vurderes hver for seg og som en del av hele teksten. Disse tre kategoriene tar tak i ulike momenter presentert tidligere i dette kapitlet. Derfor har vi valgt å beskrive dem sammen i en setning: *Drøfting er en skriftlig, tosidig diskusjon med argumenter som samsvarer, både med enkeltargumenter og med oppgavens utgangspunkt.*

Vi mener denne operasjonaliseringen av Langøs tre kategorier gir en samlet og optimal beskrivelse av hva lærere ønsker at elevene skal produsere når de gjennomfører skriftlig drøfting. Universitetslektor Karl Henrik Flyum (2011) har bred erfaring med skriveundervisning for studenter og ansatte. Flyum har laget sin egen definisjon av drøfting, som innebærer «å legge fram, underbygge og overveie argumenter både for og mot et standpunkt.» (2011, s. 33). Vår samlede beskrivelse av Langøs tre kategorier har flere likhetstrekk med definisjonen til Flyum. Vi har valgt å forholde oss til Langøs (2015) tre forståelser når vi nå videre skal diskutere hva drøfting innebærer.

2.3.1 Langøs første kategori

Drøfting er en skriftlig, tosidig diskusjon med argumenter.

I den videregående opplæringen i norsk skole finnes samfunnsfag som fellesfag for alle studieretninger, samt ulike retninger innenfor samfunnskunnskap. I videregående skole er geografi og historie egen fag. Felles for alle fagretninger både i grunnskolen og videregående opplæring er at de har fokus på kunnskapsutvikling gjennom elevaktivitet og at elevene skal tilegne seg reflekterte og begrunnede holdninger i samfunnsspørsmål. I tillegg har alle fag i skolen et delt ansvar for opplæring i de fem grunnleggende ferdighetene: skrive, lese, regne, uttrykke seg muntlig og bruke digitale verktøy. Mål som omhandler demokratiske verdier og menneskerettigheter har også blitt styrket i den nye læreplanen.

Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Utdanningsdirektoratet (2012) beskriver utviklingen av skriveferdigheter som en viktig komponent for å kunne gå inn i ulike skriveroller i kunnskapssamfunnet. Det å utvikle skriveferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. Mork (2010) påpeker viktigheten av å kunne uttrykke seg skriftlig «Det å måtte uttrykke ideer skriftlig tvinger elever til å tenke over det språket de bruker og hvorvidt de begrunner konklusjonene sine» (Mork, 2010, s. 131). Etter Koritzinskys (2012) forståelse baserer læreplanen seg på et spiralprinsipp som legger til rette for at eleven til slutt vil mestre blant annet fagskriving i samfunnsfag. Det er altså snakk om en ferdighet som elevene skal arbeide med i alle skoletrinnene, en ferdighet som med skolegangen vil bli mer og mer krevende.

Lærerens rolle for elevens lese- og skriveferdighet blir av Trond Solhaug (2006, s. 230) beskrevet som fire læringsutfordringer. De tre første utfordringene er målbare gjennom samfunnsfagundervisningen i skoleløpet. Elevene skal bruke kilder, lære seg å utforske sosiale situasjoner og hendelser og uttrykke seg muntlig og skriftlig. Disse tre utfordringene vil ikke kunne løses i en enkel undervisningstime, men gjennom veiledning kan de nås ved at læreren skaper struktur og mål. Den fjerde læringsutfordringen innebærer at eleven skal «finne en identitet som medborger i en samfunnsfaglig kontekst» (Solhaug, 2006, s. 230). Den fjerde utfordringen vil ikke være like målbar som de tre første utfordringene. Å måle graden av demokratisk medborgerskap er blitt gjort (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo, 2011),

men hva som har vært en utløsende faktor for elevenes medborgerskapsfølelse er mer uvisst. Å forholde seg til kompetansemålene i samfunnsfag vil være en løsning på den fjerde utfordringen. Dette vil si at det faktiske resultatet av utfordringen vil komme til syne når elevene har fullført sin skolegang. Å finne denne medborgeridentiteten vektlegger også en fordeling av lærerens innflytelse på elevenes selvbestemmelse. Læreren må ha en positiv påvirkning på elevens tilegnelse av en identitet som medborger, samtidig som eleven også skal ha en egen innflytelse. Dette er fire utfordringer en samfunnsfagslærer, ifølge Solhaug (2006), vil måtte forholde seg til når det gjelder lese- og skriveferdighetene til elevene.

Frøydis Hertzberg (2006) har forsket på skriveferdigheter i fag, hun har kommet frem til at læreren har to store oppgaver: «synliggjøring av skriveprosessen og trening i å bruke hensiktsmessige skrivestrategier» (2006, s. 119). Disse momentene betyr at lærerens ansvarsoppgave er å bevisstgjøre eleven for sin egen skriving. Synliggjøring innebærer at elevene skal opparbeide seg en metakognisjon til eget arbeid gjennom å lese eksempler fra andre gode skribenter. Der Hertzberg beskriver synliggjøring som en håndterbar oppgave læreren skal forholde seg til, er derimot trening i skrivestrategier mer krevende. Hun hevder at man må kjenne elevene for å vite om de for eksempel ikke er villige til å omstrukturere arbeidet sitt fordi de har planlagt oppgaven grundig, eller at en elev faktisk mangler strategier for revidere egen tekst. Dette momentet omfatter dermed også lærerens respekt for den enkelte elevs individuelle stil (Hertzberg, 2006, s. 120).

Oppsummering av Langøs først kategori

Ved siden av å belyse den skriftlige ferdigheten i samfunnsfaget fokuserer den første kategorien på selve innholdet i det elevene produserer. Innholdet i en drøftingsoppgave vil være fremstillingen av ulike synspunkter rundt et tema. Synspunktene, formulert som argumenter skal bidra til å skape oversikt om saken og belyse temaet. Langø (2015) beskriver at den første kategorien krever at elevene setter seg inn i flere sider av en sak. Målet med den første kategorien av drøfting er at elevene skal forstå at det eksisterer ulike forståelser av hva som er grunnen, utfordringen og løsningen av et problem.

2.3.2 Langøs andre kategori

Drøfting er en skriftlig, tosidig diskusjon med argumenter *som samsvarer*.

Den andre kategorien videreutvikler kategori 1 ved å legge til at argumentene i diskusjonen må henge logisk sammen, fordi det er gjennom argumentene man finner sin konklusjon. For å gi et bilde av hvordan strukturen i en drøftingsoppgave overordnet kan sies å være har Førland (1996) delt strukturen inn i en innledning, hoveddel og en avslutning. En kjent strukturell inndeling for skriveoppgaver i norsk skole. I innledningen skal eleven vinkle sin oppgave gjennom å beskrive hva som skal diskuteres i oppgaven, hvorfor det skal diskuteres og deretter komme med en spissformulering eller problemstilling. Ifølge Førland skal innledningen bestå av tre obligatoriske elementer: hovedtese, tilskjæring og disposisjon i den satte rekkefølgen (1996, s. 50). Grunnlaget for en slik innledning er at den skal fange oppmerksomheten til leseren. I innledningen skal man etter denne tankeretningen gi leseren ens egen konklusjon i begynnelsen av teksten. Dette vil føre til undring hos leseren og få leseren til å ville utforske resten av oppgaven (Førland, 1996, s. 50). Førland trekker også frem en mer skolelevant måte å drøfte på, nemlig å drøfte seg frem til konklusjonen. Forfatteren tar med seg leseren i hoveddelen og trekker avslutningsvis frem de sterkeste argumentene og gjør seg opp en mening. Tilskjæring omfatter at forfatteren må ta en beslutning om hva det vil være nødvendig å besvare i oppgaven ut fra oppgaveteksten og det fagfeltet en skriver i. Temaet en skal besvare kan ha mange ulike innfallsvinkler. Det vil være viktig å finne de sentrale momentene som passer for det faget elevene skriver i, og kun forholde seg til disse. Disposisjonen har den funksjon at den gir et helhetlig bilde av hva oppgaven skal besvare og gjerne også hvordan den skal besvare det formulerte spørsmålet eller hypotesen. I samfunnsfaget brukes det ofte ulike begreper og betegnelser som beskriver situasjoner eller tilstander. Det vil være naturlig å redegjøre for disse begrepene rett etter innledningen (Førland, 1996, s. 55).

Hoveddelen ender i en avslutning, her fremkommer elevenes konkluderende bemerkninger som forutsetter at argumentene veies i forhold til hverandre (Næss, 1975, s. 93). For forfatteren vil det innebære å ha et ekstra øye på hva som faktisk er blitt presentert i hoveddelen. Ifølge strukturen skal innholdet fra hoveddelen overføres i en tydelig og klar form, som Førland (1996, s. 64) betegner som avslutningen. Det er tre elementer som kan utgjøre avslutningen: oppsummering, konklusjon og nye spørsmål. Førland mener det ikke alltid er nødvendig med en oppsummering i avslutningen, unntaket han legger frem er «Jo lengre og jo mindre klart strukturert oppgaven er, jo større er behovet for en avsluttende oppsummering.» (Førland, 1996, s. 64) Det påpekes i modellen til Førland at det er ønskelig å se en konklusjon i innledningen av en drøftingsoppgave, da dette vil tydeliggjøre elevens

måte til å argumentere på. Det vanligste i norske skole er at elevenes konklusjoner skal komme i avslutningen av oppgaven. Nye spørsmål forklares av Førland å ha en viktig funksjon for eleven. Han ser det opp mot forskning og skriver: «Forskningens vesen er ikke å finne svaret i form av det siste ordet som er å si om temaet» (Førland, 1996, s. 65). I en drøftingsoppgave i samfunnsfaget skal elevene vise at de ser begge sidene av saken. Når dette gjennomføres kan det være at oppdagelsen av nye argumenter er med på å overbevise eleven selv om en av sidene i saken. I kontekst av at dette skjer i løpet av skolegangen er det ikke snakk om forskning, men heller videre læring. Det fremtredende i strukturoppsettet av en drøftingsoppgave er behovet for en tydelig og sammenhengende oppbygging gjennom hele oppgaven. For å overbevise leseren er det nødvendig å være klar over hvilken retning en går i presentasjonen av argumentene, og strukturen er derfor en essensiell del av presentasjonen.

Ved å dele en drøftingsoppgave i innledning, hoveddel og avslutning har forfatteren en mulighet til å strukturere sin oppgave mot å kunne presentere, utdype og trekke en slutning om et problem. For at en forfatter skal tilfredsstille denne inndelingen, er det behov for trening i denne skriveformen. Vi har allerede vist til forskning som forklarer at elevene har problemer med å gjennomføre gode kildesøk og overvurderer sin egen kildekritiske kompetanse (Austvik & Rye, 2011). Et annet viktig moment for trening av en drøftingsoppgave er å være bevisst på overgangen fra muntlig til skriftlig produksjon av argumenter (Newell et al., 2011 og Costello, 2013). I artikkelen *Why students can't write arguments* fra 1984 konkluderer Aviva Freedman og Ian Pringles med at det er klare forskjeller mellom muntlig og skriftlig formulering av argumenter. Av et utvalg på 500 elever, klarte bare 12.5 % å tilfredsstille det å skape en «hierarkisk logisk superstruktur» (Freedman & Pringle, 1984, s. 74). Betegnelsen viser til en drøftingsoppgave der hvert argument er organisert opp mot de andre argumentene samt utgangspunktet (Freedman & Pringle, 1984, s. 77). I det samme utvalg testet de elevenes kompetanse i å skriftlig formulere en fortelling etter en standard. Denne oppgaven klarte 98 % av elevene å tilfredsstille (Freedman & Pringle, 1984, s. 77).

Forskningen til Freedman & Pringle (1984) undersøkte hvordan elever faktisk drøfter. De sammenlignet elevtekstene med en hierarkisk logisk superstruktur. Strukturen forholder seg til retningslinjer basert på av Aristoteles' arbeider. Dette innebærer at et argument skal ha noen spesifikk egenskaper. Med dette ønsket forskerne å komme frem til hvor godt

argumentene som brukes realiserer de formelle karakteristiske egenskapene samt mønsteret for argumentasjon (Freedman & Pringle, 1984, s. 74).

Det gjeldende for Freedman & Pringle (1984) var å gjøre funn som viste til overbevisende diskusjoner. Ut fra klassisk og moderne retorisk analyse kom forskerne frem til to deler som definerer det grunnleggende for skriftlig argumentasjon. Først må diskusjonen bli samlet i en implisitt eller eksplisitt tese (problemstilling) (Freedman & Pringle, 1984, s. 74). Dette vil si at de ved hjelp av analyse ser de om hvert poeng i teksten enten direkte tilfører noe til problemstillingen, eller er en del av en argumentasjonsrekke som støtter problemstillingen. For det andre må hvert individuelle poeng og illustrasjon integreres i en hierarkisk struktur slik at hvert forslag har en klar sammenheng (Freedman & Pringle, 1984, s. 74). Hvert poeng må henge sammen med det foregående og det neste forslaget, samtidig som det må passe med problemstillingen og ethvert forslag i hele teksten. For det andre punktet kreves det at forfatteren har en såpass omfattende forståelse av temaet det skal skrives om at kun de beste argumentene er valgt og plassert i teksten etter hvor logiske de er.

Freedman og Pringle (1984) baserer seg på forskerne Bereiter og Scardamalia og deres detaljerte analyse av de kognitive utfordringene som oppstår i skiftet fra «samtale til komposisjon» for å utforske funnene. Det å argumentere i et skriftlig format innebærer i dette tilfellet en tankemessig overgang der elevene må utviklet et nytt sett av kognitive og retoriske strategier (1984, s. 78). Grunnlag for en påstand baserer seg på Vygotskys teori om indre stemme. Elevene har opplevd både det å fortelle og det å argumentere gjennom å lytte til andre. Deres evne til å produsere en helhetlig fortelling skriftlig kommer mer naturlig ettersom de er vant til å oppleve at fortellingen fremføres av samme person fra start til slutt. Når det derimot kommer til argumentasjon er dette noe som oppleves i en diskusjon mellom flere parter der det forventes at det skal skapes nye argumenter underveis for å svare. Det er ingen tydelig struktur på en muntlig diskusjon (Freedman & Pringle, 1984, s. 79), noe som gjør at det kreves mye mer av elevene i å skriftlig formulere argumenter sammenlignet med å skrive en fortelling.

Oppsummering av Langøs andre kategori

Den andre kategorien videreutvikler den første kategorien og nøyer seg ikke med at elevene kun skal belyse de ulike sidene av saken. Elevene skal, gjennom argumentene, finne en konklusjon. Denne prosessen krever at forfatteren forholder seg til de argumentene som er

presentert i oppgavens hoveddel. Argumentene som presenteres må samsvare, noe som tilsier at argumentene skal veies opp mot hverandre (Langø, 2015, s. 150). Elevene må forholde seg til dialogen i seg selv, som Bakhtin ser det (Inglan, 2003), på en strukturert måte. De skal altså ikke bare uttrykke en oversikt over temaet, men de må også klare å foreta en logisk slutning om det de har valgt å presentere i sin oppgave.

2.3.3 Langøs tredje kategori

Drøfting er en skriftlig, tosidig diskusjon med argumenter som samsvarer, *både med enkeltargumenter og med oppgavens utgangspunkt.*

Den tredje kategorien forholder seg til de to forrige kategoriene men krever også at alle argumentene som er brukt i diskusjonen og konklusjonen må problematiseres eller vurderes hver for seg og som en del av hele teksten. Drøfting skal gi økt innsikt i et problem eller spørsmål befolkningen i et samfunn enten har vært gjennom eller opplever i nåtiden. Sjangeren legger ikke direkte opp til å finne en konkret løsning, men heller skape en forståelse for hvorfor spørsmålet eksisterer. Dette finner vi videre i målet med å trene opp elever til demokratiske medborgere, som handler om å opparbeide seg en forståelse for de ulike spørsmålene som eksisterer i samfunnet. Førland uttrykker at det å lære seg å drøfte er en lang og krevende prosess da det «innebærer å ta seg fram i vanskelige terreng» (1996, s. 11). Siden dette er komplisert ser Førland drøfting som en sentral del i samfunnsfaget (1996, s. 35). Førland beskriver drøfting som å diskutere, med seg selv (1996, s. 36). Her finner vi likhetstrekk med Vygotsky (Inglan, 2003) og Bakhtin (Inglan, 2003) som begge mener at man formulerer meninger i en indre diskusjon med seg selv. På engelsk kan drøfting oversettes til *discussion*. Dette tydeliggjør hva drøfting innebærer, da ordet *discussion* i senmiddelalderen var beskrevet som å «utforske med argumenter» (Discussion, 2010). Drøftingen skal utforske et spørsmål eller problem ved å trekke frem ulike argumenter som har relevans for utgangspunktet det skal tas stilling til. I definisjonen av *discussion* finner vi en forenklet setning av hva drøfting innebærer for den tredje kategorien. Å utforske handler om å ha et åpent blikk for saken og se de ulike sidene, men samtidig handler det også om evnen til å (etter hvert) se relevansen av det man finner opp mot hva som skal besvares.

Å utforske med argumenter er en prosess som krever at forfatteren tar stilling til sitt utgangspunkt gjennom hele teksten. Argumenter skal settes mot hverandre. For det første må

argumentet for og argumentet mot svare hverandre. For det andre skal disse argumentene ha noe å si for inngangsvinkelen til temaet som forfatteren har valgt. Som tidligere nevnt skal et argument, som en påstand, ha en overbevisende funksjon. Arne Næss (1975, s. 96) skriver at en debattant skal ta stilling til om argumentet er godt eller dårlig. Førland (1996, s. 67) mener at argumenter har ulik verdi, der det måles etter hvor viktige, riktige, og klare disse er. Den som ytrer sin mening må klare å avgjøre hvordan argumentet blir mottatt. Videre må meningsytteren kunne foreta en vurdering av om argumentet passer med de andre argumentene og uttrykker standpunktet til debattanten. Beskrivelsen Næss (1975) legger fram omtaler bruken av argumenter i en muntlig diskusjon, der to eller flere personer legger frem sine argumenter som uttrykker deres standpunkt. Å overføre den muntlige diskusjonen til en skriftlig diskusjon, vil kreve at forfatteren har en indre stemme eller en skjult dialog (Inglad, 2003) som vil være tydelig nok for det spesifikke fenomenet det ytres om. Forfatteren skal ta stilling til begge sidene av saken, og overbevise mottakeren om at de beste argumentene er blitt brukt for å utforske temaet.

Hoveddelen i en drøftingsoppgave består av argumenter, både for og mot utgangspunktet. De argumenter som brukes i hoveddelen for å uttrykke enighet og uenighet til det gitte utgangspunktet vil inngå i en argumentasjonsrekke. Arne Næss (1975) har formulert to ulike måter å skape en argumentasjonsrekke på, hvilket velges av hvordan forfatteren har strukturert sin disposisjon. Disse heter «Pro et contra» og «pro aut contra» (Næss, 1975, s. 92), som kan oversettes til «for og imot» og «enten for eller imot». «For og imot» gir en klar oversikt over de viktigste argumentene innen det bestemte området som skal drøftes. Denne oversikten inneholder ingen konklusjon, og de enkelte argumentene blir ikke veid mot hverandre. Utgangspunktet til Næss er at dette gjelder for muntlige diskusjoner mellom to eller flere parter. Innen dette scenariet antas det at en som står utenfor diskusjonen, men som iakttar den, vil være den som lager oversikten - en tankegang som er forenlig med det å skrive en drøftingsoppgave, der eleven ofte må trekke frem ulike perspektiver og argumenter av andre enn seg selv for å kunne uttrykke seg om problemområdet. «Enten for eller imot» gir en klar oversikt over de viktigste argumentene som ifølge forfatteren uttrykker de viktigste for- og motargumentene.

Som tidligere vist påpeker Førland (1996) og Næss (1975) at argumenter kan kategoriseres etter hvor gode eller dårlige de er. Førlands verdigradering av argumentet, handler det om viktighet, riktighet og klarhet (1996, s. 67). Disse tre verdiene utgjør selve argumentet, og om

argument bare treffer to av tre verdier vil det ikke være et fullkomment argument. Dette kan være et problem i skolesammenheng, ettersom argumentene i en skriftlig tekst skal presenteres for mottakeren som, alltid vil være læreren. Selv om det vil være en trygghet at det er den samme mottakeren av argumentene uavhengig av tema, kan det medføre problemer når det gjelder å utforske de ulike temaene det skal diskuteres i. Vissheten om at mottakeren alltid vil være den samme, kan lede eleven til å produsere argumenter som retter seg mot lærerens interesser og dermed ikke fører til at eleven kan utforske gjennom argumenter. I en mer langsiktig forstand kan også det at læreren, som den eneste mottakeren av elevenes argumenter, ikke vil trene elevene godt nok i å formulere argumentene. De tre verdiene Førland presenterer fjerner noe av drøfting som læringsverktøy i samfunnsfaget. Ved kun å forholde seg til mottaker, vil elevene lete etter spesifikk informasjon for å få gode karakterer, fremfor å skape en forståelse av temaet som problematiseres.

Langø (2015) viser til Blooms taksonomi som rangerer forståelsesnivåer etter hvor avanserte de er. Gjennom RAV (Redegjørelse, anvendelse og vurdering) utarbeidet av Fjeldstad og Mikkelsen (2011, s. 6) viser hun også at drøfting og analyse regnes som en del av vurdering. Ved å være sidestilt med analyse, kan drøfting kjennetegnes som høy måloppnåelse. Ved å se de tre kategoriene av drøfting opp mot Blooms taksonomi vil denne tredje kategorien regnes innen høy måloppnåelse. Langø (2015) kritiserer at drøfting regnes som høy måloppnåelse ved å vise til Thronsen, Hopfenbeck, Lie og Dale (2009) og mener at drøfting må ses som en arbeidsmåte som også kan benyttes i kategorien lav måloppnåelse. Dette problemet kan ses i lys av Case sin artikkel: *Putting Bloom's taxonomy to rest* (2015). Artikkelen kritiserer Blooms taksonomi-nivåer som deles inn i «høyere-orden» og «lavere-orden» for vurdering av elevenes kunnskapstilegnelse. Blooms taksonomi-nivå utelukker noen syn på kunnskapstilegnelse ved å uttrykke at man bare kan oppnå en viss grad av forståelse om man behersker lavere orden-oppgavene og en mer fullstendig grad av forståelse om man behersker høyere orden-oppgavene. Problemet er at den lavere orden og den høyere orden inndeles i fastsatte vanskelighetsgrader. Dette passer ikke inn ettersom begge disse synonymene for kunnskapstilegnelse vil variere ut fra temaet som skal utforskes (Case, 2015, s. 76).

Oppsummering av Langøs tredje kategori

Den tredje kategorien forventer en kritisk tankegang av elevene (Langø, 2015, s. 150). Argumentene som er brukt i diskusjonen og konklusjonen må problematiseres eller vurderes hver for seg og som en del av hele teksten. Denne kategorien krever at elevene forstår hvert

enkelt argument som brukes (Langø, 2015). De må se etter hvordan det enkelte argument stiller seg til utgangspunktet for oppgaven, hvor godt det passer med det foregående argumentet og deretter finne ut hvordan det neste argumentet fremstilles opp mot det ene argumentet. Dette er den mest krevende kategorien ettersom elevene må ha en oversikt over temaet som gir de mulighet til å finne ut om argumentet vil passe inn i det de skriver om.

Trengs tre kategorier for å lære elever drøfting

Å skulle lære opp elever i drøfting som en skriftlig ferdighet i samfunnsfaget er komplekst ettersom det ikke finnes en enkel forståelse på hva drøfting er, samtidig som elevenes evne til å gjennomføre en skriftlig diskusjon med seg selv er kognitivt krevende. Det at Langø (2015) har skapt tre kategorier som hierarkisk bygger på hverandre, vil si at det er enighet blant lærere i noe av det som forventes av elever som skal drøfte. Ved å skulle presentere de ulike sidene av saken og formulere en avslutning, vil målet med en drøftende tekst være at forfatteren skal overbevise leseren med sine argumenter. Samfunnsfagskarakteren er basert på både muntlige og skriftlige prestasjoner. Når det kommer til vurdering er det viktig å påpeke at Langø's analyse ender i at lærere forstår drøfting som diskusjon, men diskusjon forstås ikke nødvendigvis som drøfting (2015, s. 155). Ut fra dette kan man påpeke at det er en ubalanse i hva man forventer av elevene når det kommer til å arbeide gjennom skriftlige og muntlige ferdigheter. Dette poengterer at en muntlig diskusjon (som debatt) oftere blir benyttet enn skriftlig drøfting, ettersom man har en tydeligere forståelse av hva en muntlig diskusjon er.

2.4 Kort oppsummering av teori

I dette kapitlet har vi redegjort for teori vi mener er relevant for oppgavens tema. Først så vi på hvorfor elever skal lære å uttrykke sin mening. Deretter har vi vist noen teorier for hvordan de kan lære dette, samt samfunnsfaglærerens rolle i opplæringen. Til slutt har vi sett på hva drøfting er ut fra Langø's tre kategorier om ferdigheten. Vi har operasjonalisert disse tre ferdighetene til en oppsummerende setning om hva drøfting er: Drøfting er en skriftlig, tosidig diskusjon med argumenter som samsvarer, både med enkeltargumenter og med oppgavens utgangspunkt. Videre har vi operasjonalisert denne setningen for å forklare hvordan strukturering og ulike virkemidler kan brukes for å uttrykke meninger.

3 Metode

I foregående kapittel har vi utforsket ulike perspektiver på meningsdanning, argumentasjon og drøfting. Vårt bidrag til forskningen vil være å se på hvordan en samfunnsfaglærer mener elever kan uttrykke meninger i samfunnsfag, og hvordan denne lærerens elever faktisk drøfter skriftlig rundt to gitte temaer. Vi ønsker at denne prosessen skal være så transparent som mulig og vil derfor, i dette, metodekapittelet forklare hvordan vi har gått frem i vår forskning.

I dette kapittelet beskriver vi hvordan vi jobbet oss frem til en problemstilling i tillegg til studiens utforming og metode. Med bakgrunn i det ovennevnte formålet har vi valgt en kvalitativ tilnærming for denne studien. En slik tilnærming passer godt når en «forholder seg til et fortolkende paradigme, ofte med fokus på informantens opplevelse og meningsdanning, og hva slags konsekvenser meninger har» (Tjora, 2010, s. 16), slik vi gjør i våre analyser og undersøkelser. Vi ønsker ikke å definere eller finne en standard for skriftlig drøfting i samfunnsfag, men forholder oss til at det finnes flere oppfatninger av fenomenet. En eksplorerende kvalitativ tilnærming vil således være passende. For Maxwell (2013, s. 4) er det 4 deler som må være med for å utgjøre et godt metodedesign. Det første er forholdet som etableres med deltakerne. Det andre er valg av miljø, deltakere, tid og sted for datainnsamlingen og andre kilder som er relevante. Den tredje er metoden for å hente inn data, mens analysestrategi og teknikker for å tolke dataen er den fjerde. Dette kapittelet er bygget opp slik at leseren kan følge vår gang gjennom disse 4 punktene og få en forståelse for de valgene vi har tatt.

3.1 Veien mot en problemstilling

Drøfting er en høyt ansett ferdighet i norsk skole generelt, og i samfunnsfaget spesielt, fordi den gir elever mulighet til å utvide sin forståelse om et tema. Allikevel viser det seg at det er uenighet og usikkerhet i hva ferdigheten egentlig går ut på. Vi ønsket i vårt arbeid å undersøke hvordan elever disponerer og ordlegger seg i en tekst, når oppgavebeskrivelsen ber dem om å drøfte. Tidligere forskning har vist at lærere forstår fenomenet drøfting forskjellig (Langø, 2015). Det vil derfor også være interessant å få et innblikk i en samfunnsfagslæreres syn på ferdigheten, og spesielt når denne spesifikke læreren har utarbeidet oppgavebeskrivelsene elevtekstene svarer på, i tillegg til å ha undervist elevene i drøfting. Vi

har valgt å jobbe ut fra en problemstilling som tar utgangspunkt i at målet med drøfting er å tilegne seg en dypere forståelse: *Hvordan uttrykker elever meninger gjennom skriftlig drøfting i samfunnsfag?*

Vi ønsket å se funnene av analysene vi gjorde i elevtekstene i sammenheng med teori om drøfting samt den utøvende samfunnsfaglærers forståelse av ferdigheten. Hvordan samsvarer elevenes tekster med lærerens forståelse, og teorien, om drøfting som skriftlig ferdighet? Hvordan bygger elevene opp argumentasjonen for å uttrykke meninger? Hvilke språklige virkemidler bruker de for å presentere sitt standpunkt? Problemstillingen tar utgangspunkt i at det å lære å uttrykke sine meninger er en av de viktigste oppgavene samfunnsfaget har overfor elever, og at drøfting ses på som en av de fremste metodene for å oppnå dette. Hyppigheten av ordet *drøfting* i samfunnsfagets læreplaner, kompetansemål og formål (UDIR, 2013a) viser også hvilken sentral plass ferdigheten er ment å ha i opplæringen.

3.1.1 Veien mot en oppgave

Vårt opprinnelige utgangspunkt for masteroppgaven var mer komplekst enn det vi endte opp med. Når det er sagt, det grunnleggende målet for prosjektet, å forstå hvordan elever drøfter i samfunnsfag, har vært det samme siden den spede begynnelse. Vi har gått bort fra å forske på hvordan elever fra ulike pedagogisk bakgrunn drøfter. Vår første problemstilling var «Hvordan drøfter elever i offentlig videregående skole som har gått steiner barne- og ungdomsskole og elever fra offentlig barne- og ungdomsskole?». Målet var da å utforske om en pedagogisk overgang har noen påvirkning på de aktuelle elevene. Den endelige retningen for prosjektet ble lagt etter første runde med analyser av elevbesvarelsene. Selv om vi ikke vil betegne disse funnene som et uinteressante resultat, så vi at drøftingen som skriftlig virkemiddel var mer utslagsgivende enn elevenes bakgrunn. Selv om vi har valgt å se klassen som en enhetlig representant for norsk skole og således sløffet skillet mellom ulike pedagogisk bakgrunn, mener vi det er nødvendig å beskrive prosessen vi gikk gjennom med å finne utvalget vårt.

Veien til utvalget viste seg å bli en langvarig og vanskelig prosess. Den startet i august 2015 da vi sendte mail til diverse offentlige videregående skoler rundt om i landet. Forespørselen da var om de hadde klasser der 1/3 eller så mange som 1/2 av elevene hadde søkt seg dit fra en steinerskole. De fleste skolene svarte raskt, men ingen hadde fått inn flere enn tre elever

med bakgrunn fra steiner ungdomsskole. Det viste seg at elevene fra steinerskolen spredte seg ut på ulike studieretninger. På bakgrunn av dette ønsket vi å finne ut hvor mange steiner-ungdomsskoleelever som faktisk gikk over til offentlig videregående skole. Vi sendte mail til inntakskontorene i de fylkene i Norge med steiner barne- og ungdomsskoler. Dette ga oss en bredere oversikt over hvilke studievalg disse elevene tok. Et eksempel fra et av inntakskontorene vi fikk svar fra viste at 63 elever fra fylkets steiner-ungdomsskoler fullførte tiendeklasse, og at 29 av disse elevene søkte seg over på offentlig vgs. Vårt problem viser seg når disse 29 fordelte seg på 12 forskjellige skoler. Det var med andre ord ingen offentlige videregående skoler som hadde klasser med nok forhenværende steinerskoleelever for vårt prosjekt.

Siste forsøk på å finne et utvalg på en offentlig videregående skole med tilfang av elever fra steiner-ungdomsskoler, gjorde vi fredag 16. oktober 2015 da nyheten kom om at Røyken steiner-videregående skole i Buskerud skulle stenge (Brønseth & Andreassen, 2015). Alle elevene skulle omplasseres til en annen videregående skole i det fylket de kom fra. 40 av de 83 elevene ved skolen kom fra Buskerud og i og med at dette var fylkets eneste videregående steinerskole lå det klart for at vi hadde et utvalg. Like etter ble det allikevel klart at skolen fikk støtte til å drive videre, og vi hadde ikke tid til å vente. Vi valgte derfor å snu fokus mot videregående steinerskoler som hadde tilfang av elever fra elever fra offentlige ungdomsskoler.

3.1.2 Veien til utvalget

Den 2. november 2015 fikk vi en epost som virkelig satt fart på vårt arbeid med denne oppgaven. Den kom fra en Steiner videregående skole som mottar en god del elever fra offentlige ungdomsskoler, og den har derfor blandede klasser. Vi har kalt skolen for Kløvertoppen. Her fikk vi tilgang til en klasse med en jevn fordeling av elever med offentlig skolebakgrunn og elever med steinerskolebakgrunn. Klassen består av elever som hadde sitt første år på Kløvertoppen i skoleåret 2014/15. Fra første- til andreklasse har noen elever falt fra og noe nye kommet til, resulterende i at vårt utvalg består av 33 elever. Kravene vi satte til utvalget var at klassen bestod av elever fra både offentlige- og steinerskoler, i tillegg til at klassens samfunnsfagslærer ønsket å hjelpe oss i innsamlingsarbeidet, samt delta som informant i et intervju.

Samfunnsfagslæreren, som vår oppgave kalles «Anne», var i likhet med resten av kollegiet på Kløvertoppen veldig interessert i å samarbeide med oss. Allikevel opplevde vi en tosidighet under de første møtene vi hadde med skolen. På den ene siden var det en sterk akademisk og forskningsbasert interesse, men det eksiterte også en viss usikkerhet i forhold til at vi som studenter utdanner oss til å bli lærere på offentlige skoler – de virket rett og slett litt nervøse for om vi skulle henge ut deres elever. I disse møtene fikk vi forklart hvordan vårt forskningsprosjekt ikke søker å rangere pedagogiske retninger, men å utforske ulike oppfatninger av drøfting som skriftlig ferdighet.

Tidlig i prosessen (11.11.2015) var vi på besøk for å hilse på klassen. Vi fikk gitt informasjon om studiet som vi ønsket at de deltok i og fortalt litt om oss selv som forskere. Elevene fikk mulighet til å stille spørsmål. De ønsket informasjon om anonymitet, om hva vårt prosjekt krever av dem og om andre klasser skulle delta. Vi leverte ut et informasjons- og samtykkeskjema (Vedlegg 7) til elevene der foresatte fikk informasjon om prosjektet, samt mulighet til å trekke sitt barn fra prosjektet. 22 av 33 elever var til stede denne timen, og to av de som var til stede hadde ikke gått på Kløvertoppen i Vg1. Klassens kontaktlærer, samfunnsfagslæreren som også er vår informant i intervjudelen av denne oppgaven, har vært til stor hjelp for oss. Hun hjalp til å samle inn samtykkeskjemaer i tillegg til å informere de som ikke var tilstede under vårt besøk. Da alle elevene og deres foresatte hadde svart på samtykkeskjemaene, satt vi igjen med et utvalg bestående av 25 elever.

Med utvalget og informanten på plass, lå alt klart for at vi kunne bruke intervju og dokumentanalyse som metode for å kunne svare på problemstillingen.

3.1.3 Det skriftlige materialet

Elevbesvarelsene som denne oppgavens dokumentanalyse baserer seg på kommer fra vårt utvalg på 25 elever. Oppgavene ble gitt mot slutten av elevenes første skoleår ved Kløvertoppene VGS, og er reelle besvarelser elevene har levert inn til vurdering. Vi har kun besøkt den aktuelle klassen en gang, ikke deltatt i undervisning eller i utformingen av oppgavens formuleringer. Dokumentene er dermed den eneste representasjonen vi har av elevenes tankegang, og utgjør derfor en viktig rolle i vår studie. Vi har hatt tilgang til bevarelsene og oppgaveformuleringene gjennom skolens læringsplattform, Itslearning. For å få et bredere analysegrunnlag har vi valgt to forskjellige oppgaver, noe som til sammen gir

oss 45 elevbesvarelser til analyse (45 fra 25 elever fordi ikke alle leverte inn til begge oppgavene). Vi har valgt å ikke fokusere på mer enn to oppgaver og 45 besvarelser da vi anser dette utvalget som variert nok, i tillegg til også å være innenfor prosjektets tidsramme. Å ha to oppgaver som fokusområde gir oss mulighet for å utforske ulike forståelser av begrepet drøfting da en av oppgavebeskrivelsene ba elevene *resonnere*, mens den andre omhandlet *drøfting*. De to oppgavene fokuserer også på ulike temaer, noe som i utgangspunktet ikke har noe å si for våre analyser i og med at vi ser på måten elevene drøfter på, ikke hva de drøfter. Allikevel vil tematikken få noe å si for elevenes egne meninger. Den første oppgaven, som elevene fikk tilgang til på læringsplattformen 9.februar 2015, har overskriften *Resonnerende oppgave knyttet til terrorhandlingene i Paris*. Dette var en hjemmeoppgave elevene hadde 3 dager på å utforme. Den andre oppgaven kom elevene i hende 25.mars 2015, og har tittelen *Drøftende oppgave om dødsstraff*. Denne ble gitt som en prøve som elevene fikk 2 timer på å gjennomføre. Innholdet i oppgaveformuleringene blir presentert i denne oppgavens kapittel 4.

I forkant av begge de to oppgavene hadde elevene en forberedelsesperiode der de hadde lest artikler, sett dokumentarer og diskutert temaene muntlig i klassen. Til skoleprøven om dødsstraff fikk elevene også utdelt et argumentasjonsskjema som setter 9 argumenter som forsvarer straffemetoden opp mot 9 motargumenter. Både oppgaveformuleringene og argumentasjonsskjemaet er lagt med som vedlegg til denne oppgaven (Vedlegg 2, 3 og 4). I de kommende kapitlene refereres de 45 elevbesvarelsene til med et unikt nummer i tillegg til en bokstav som angir hvilken oppgaveformulering den hører til (f. eks. Tekst 32-Y – for ytringsfrihet eller Tekst 9-D – for dødsstraff). Den komplette listen over hvilke tekster som hører til hvilken oppgave er lagt til som vedlegg (Vedlegg 5).

At steinerskolen gir sine elever den samme sluttkompetansen som elever ved offentlig skole får, mener vi legitimerer at vi i vår undersøkelse behandler utvalget som representanter for norsk skolevesen og ikke kun som steinerskoleelever. I tillegg ser vi på drøftingssjangeren som sterkere enn de pedagogiske bakgrunnene (Steinerskoleforbundet, 2007b, s. 3).

3.2 Kvalitativ metode og generalisering

Resultatene man sitter igjen med etter analyser i en kvalitativ tilnærming er ikke statistisk-, men analytisk generaliserbare (Cohen, Manison & Morrison, 2011, s. 294). Det vil si at de

resultatene vi får fra vårt utvalg ikke vil representere alle elevers drøfting, men være med på å utvikle feltet som prøver å forstå hva begrepet betyr, både i teori og praksis. Overordnet innebærer en kvalitativ tilnærming at man utforsker et fenomen fra studieobjektets perspektiv (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 17), noe som krever at forskeren viser en forståelse som kan muliggjøre tolkningen. I vårt tilfelle vil vår lektorutdannelse og undervisningserfaring i kombinasjon teoretisk kunnskap og tidligere forskning bidra til å gi oss et utgangspunkt for forståelse. Kvalitative forskere bør også studere fenomener i deres *naturlige omgivelser* (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 17). I våre analyser går vi inn i faktiske skoleoppgaver der elevene skal bruke drøfting som verktøy for å forstå et fenomen. En kvalitativ fremgangsmåte gjør det mulig for oss å komme tett innpå både elever og lærers forståelse av begrepet, med det formål om å kunne gjengi inntrykket fra utvalget i en faglig kontekst. De 25 elevene vil i denne oppgaven ikke komme til uttrykk som individuelle stemmer, men som en helhetlig forståelse av drøfting som skriftlig ferdighet i samfunnsfag.

Innenfor en kvalitativ tilnærming finnes det flere måter å arbeide med et skriftlig datamateriale på. Metoden som velges bør styres av problemstillingen som igjen er et uttrykk for hva man er ute etter å finne. I vårt tilfelle har vi 45 elevtekster som besvarer reelle skoleoppgaver som samfunnsfagslærer Anne har utformet. Det, i tillegg til at hun har drevet opplæring av drøfting med elevene, gjør Anne sentral i å kontekstualisere læringsaktiviteten. Gjennom å intervju samfunnsfagslæreren kunne vi etablere en større kontekstforståelse for oppgavene, samtidig som vi fikk kjennskap til hennes forståelse av drøfting som skriftlig ferdighet. Vårt mål er å finne ut hvordan elevene uttrykker meninger gjennom skriftlig drøfting i samfunnsfag. Gjennom å se etter likhetstrekk på tvers av elevbesvarelsene kan vi uttale oss om hva som preger oppgavene. Av denne grunn vil vi i metodekapittelet videre utdype to arbeidsmåter for å tilnærme seg datautvalget. Den første måten er en intervjuanalyse og den andre måten er dokumentanalyse.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Et intervju har til hensikt å skape en forståelse av intervjuobjektet og skal ha fokus på den enkeltes perspektiv og mål (Maxwell, 2013). For å kunne oppnå dette kreves det at man forsker i dybden, fremfor i bredden (Kvale & Brinkmann, 2012). Intervjudelen av vår oppgave er derfor rettet inn mot en spesifikk samfunnsfagslærers forståelse. Elevbesvarelsene som denne oppgavens analyse vil basere seg på ble skrevet i første halvdel av 2015, da

utvalget gikk i første klasse på videregående. Grunnen til at vi ønsket å intervju elevenes samfunnsfaglærer, er at oppgavene elevene har besvart ikke er laget av oss eller for vår forskning, men er gitt med formål om reell vurdering. Håpet var å få en dypere forståelse av grunnlaget oppgavene ble gitt på, noe som legitimerer intervju som metode for datainnsamling (Cohen et al., 2011, s. 409). Fordi den ene oppgaven elevene gjennomførte var en drøftende oppgave og den andre var en resonnerende oppgave ønsket vi også å få innsikt i hvordan læreren skilte mellom disse to. Ved å la intervjuobjektet snakke fritt vil intervju som metode for datainnsamling hjelpe oss å øke forståelsen av disse begrepene, samtidig som vi får frem kompleksiteten i dem (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

På intervjutidspunktet hadde vi begynt å lese igjennom, men ikke enda analysert, elevbesvarelsene. Dermed hadde vi fått et inntrykk av hva vi senere skulle kategorisere og analysere og visste hva vi ønsket å spørre samfunnsfaglæreren om. I intervjuet ønsket vi å ha en samtale som kunne åpne opp feltet rundt vår problemstilling. At vi gikk inn i intervjuet med et eksplorerende syn gjorde at selve intervjuet kan betegnes både som en faglig, hverdagslig konversasjon og et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21). Det fagspesifikke skiller samtalen vår fra en ren dagligdags samtale som kjennetegnes av småprat og utveksling av tanker eller følelser. Et kvalitativt forskningsintervju vil alltid ha et spesifikt mål for intervjueren, som derfor må være metodisk i sin spørreform, fokusere på interaksjonen mellom seg selv om intervjuobjekt, samt ha et kritisk syn på det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2012). Samtidig som det også er viktig at samtalen er meningsgivende for deltakeren og tilbyr trygge rammer for den som lar seg intervju. I et intervju vil intervjueren alltid ha en maktposisjon. Dette kalles en asymmetrisk maktreasjon (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 52). Det er derfor viktig at informantene kjenner til intervjuets mål og hensikt (Cohen et al., 2011, s. 409). Grunnen til at intervjuet er lagt opp slik er at vi mener noen av elementene fra den uformelle dagligdags samtalen bringer med seg en trygghet som vil ha en positiv påvirkning på intervjuobjektet. Det er kjent at mennesker har lettere for å få frem sine meninger og erfaringer når de selv får være med å bestemme fremdriften i intervjuet (Johannessen et al., 2010, s. 136-137). Av ovennevnte grunner valgte vi å gjennomføre et semistrukturert intervju, også kalt dybdeintervju.

3.3.1 Dybdeintervjuet

Hva er en samfunnsfaglærers syn på ferdigheter som drøfting og resonnering? Dette var vårt utgangspunkt for intervjuet med Anne. De første gangene vi snakket med lærerne på Kløvertoppen videregående steinerskole opplevde vi en interesse for det vi ønsket å analysere, men samtidig en skepsis for vår utdannings avstand til steinerskolen. Derfor trengte vi et par møter til med lærerne på skolen og klassen hvis tekster vi skulle analysere, før vi fikk gjennomført intervjuet. Dette var med på å bygge tillit, noe vi tror øker Annes åpenhet i intervjusituasjonen. Selve intervjuet varte i 1 time og ti minutter. Selv om vi har snakket med samfunnsfaglæreren både før og etter intervjuet, er det kun det som kom frem i denne spesifikke samtale som kan regnes som data (Cohen et al., 2011, s. 422). Vår intervjuguide og tilnærming i intervjusituasjonen bygger på Aksel Tjoras (2010) gjennomgang av hvordan et dybdeintervju skal gjennomføres. Det semistrukturerte i denne intervjuformen kommer til uttrykk i den åpne samtalen og utgangspunktet i en intervjuguide (Johannessen et al., 2010, s. 139)

Det Aksel Tjora (2010) kaller dybdeintervju kjennetegnes av en fri samtale med åpne spørsmål, der informanten får lov til å gå i dybden i et tema og digresjoner ønskes velkommen. Informasjonen man får fra et slikt intervju vil således kunne kalles intersubjektiv og presenterer kun en persons meninger, holdninger og erfaringer. Intervjumetoden passer til temaer man vet for lite om til å lage konkrete spørsmål til et fokusintervju eller en spørreundersøkelse (Tjora, 2010, s. 91). Samtidig som dybdeintervjuet skal ta form som en hyggelig samtale er det flere elementer en bør få med. Meads symbolske interaksjonisme har lært oss «at aktører i all sosial omgang handler og ytrer seg på basis av hvordan de mer eller mindre bevisst forestiller seg at dette vil innvirke på den sosiale situasjonen» (Tjora, 2010, s. 93). Det er altså viktig å tenke på det nevnte maktforholdet mellom intervjuer og den som intervjues, og at informanten vil prøve å svare det han eller hun tror intervjueren vil høre. På lik linje må vi som forskere også passe oss så vi ikke overtolker Annes utsagn. Dette fordi vi som fremtidige samfunnsfaglærere kan identifisere oss med hennes arbeid og problemer (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92). I intervjuer bør også informantene anonymiseres. Dette er først og fremst for at den som intervjues ikke skal kunne ta skade av opplysninger som kommer frem i forskningsprosjektet (Tjora, 2010, s. 141). Anne fikk også beskjed om at hun når som helst kunne trekke seg fra intervjuet, eller i ettertid kreve hele eller deler av intervjuet slettet fra vår forskning. At en informant trekker seg er nok vanligere i prosjekter

der temaet er mer sensitivt enn vårt (elevers evne til å drøfte), men det var allikevel viktig for oss å informere om. Alle sitater fra intervjuet er i vår oppgave gjengitt nøyaktig slik Anne formulerte seg, for på den måten å sørge for at «offentliggjøring av funn er så nøyaktig og representative for forskningsområdet som mulig» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92). Intervjuet ble, etter godkjenning fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, se Vedlegg 1), tatt opp på lydopptaker slik at vi var sikre på at vi fikk med alt, og at det ble korrekt gjengitt. Faren for at lydopptakeren kunne skape tekniske problemer under selve intervjuet, eller at informanten ville begrense seg, så vi på som liten, og en risiko vi så oss nødt til å ta (Tjora, 2010, s. 120-121). Vår informant har ikke fått tilbud om sitatsjekk i etterkant av intervjuet, fordi dette er vanligst når det er sannsynlighet for gjenkjennelse. Vi mener vår anonymisering av skole, informant og utvalg er så sikker at dette ikke trengs. Allikevel vil det være umulig å garantere anonymitet (Tjora, 2010, s. 142-143). Det har med andre ord ikke vært gjennomført «member checks» (f.eks. at læreren får lese igjennom transkripsjonen) til denne oppgaven (Cohen et al., 2011, s. 182). Begge forskerne var til stede i intervjusituasjonen, men en av oss hadde intervjueransvaret slik at informantene kunne føle en trygghet i å vite hvem hun skulle forholde seg til.

3.3.2 Intervjuguiden

Før selve intervjuet utarbeidet vi en intervjuguide med 33 spørsmål som skulle hjelpe oss i å få svar på problemstillingen (Cohen et al., 2011, s. 415). Spørsmålene var til dels ferdig utformet, men noen hadde også et stikkords- eller hjelpespørsmålspreg. Dette var fordi vi ønsket å tilpasse dem til hvordan samfunnsfaglæreren svarte på foregående spørsmål (Tjora, 2010, s. 113). Intervjuguiden vår er relativt lang og med åpne spørsmål, og vi regnet ikke med å bruke alle. Guiden trengte ikke være spesielt detaljert eller ferdig formulert da det var de samme forskerne som utarbeidet den, som gjennomførte intervjuene (Tjora, 2010, s. 116). Intervjuguiden vår fikk ikke tid til å modnes som resultat av flere intervjuer, men vi gjennomførte et prøveintervju der noen spørsmål ble luket vekk eller forbedret (Tjora, 2010, s. 119). Den endelige intervjuguiden vi brukte, er lagt som vedlegg (Vedlegg 6).

3.3.3 Intervjuets tre faser

I Tjoras (2010, s. 96-98) forståelse er dybdeintervjuet delt inn i de tre fasene oppvarming, refleksjons og avrundning. I oppvarmingsfasen gikk vi ikke spesifikt inn i hva læreren tenkte om begrepene drøfting og resonnering, men lot samtalen handle mer om hennes bakgrunn,

om steinerskolen og om hva slags klasse hun hadde. Svarene her var enkle og konkrete, sannsynligvis fordi svarene ikke trengte mye refleksjon (Tjora, 2010, s. 96).

Intervjuets refleksjonsfase var preget av spørsmål om lærerens forståelse av samfunnsfaget og om hennes tanker rundt de oppgavene hun hadde laget og som vi forholder oss til i vår analyse. I denne delen fikk vi stilt de dyptpløyende spørsmålene om ferdigheter i samfunnsfag, og svarene var med det også en del lengre. Når vi spurte om hva læreren legger i begrep som drøfting og resonnering var vi nøye med å uttrykke at det ikke eksisterer enighet om dette, verken i akademia eller i vår oppgave. Dette for at informanten ikke skulle bli satt på prøve, men fordi vi var ute etter hennes unike syn på temaet. Derfor fulgte vi opp noen svar med operasjonaliserende spørsmål, som har til hensikt å få informanten til å utdype sine synspunkter (Johannessen et al., 2010, s. 143). I en slik refleksjonsfase kan det holde med å stille ett spørsmål, og så vil intervjuobjektet snakke seg gjennom temaet på egenhånd (Tjora, 2010, s. 97). Vi opplevde imidlertid at vi trengte oppfølgingsspørsmålene og stikkordene vi hadde skrevet i intervjuguiden.

Avrundingsfasen av vårt intervju besto kun av et spørsmål; om informanten hadde noe å legge til. Dette skal hjelpe til å normalisere forholdet mellom intervjuer og informant (Tjora, 2010, s. 97). I og med at vi allerede hadde hatt flere samtaler med vårt intervjuobjekt, tenkte vi ikke at denne delen av intervjuet trengte å bli så omfattende. Anne brukte oppfordringen i denne fasen til å spørre oss om fremdriften i prosjektet vårt.

Intervjuet ble gjennomført 25.januar 2016 i et tomt klasserom på Kløvertoppen videregående steinerskole, og varte 1 time og 10 minutter. Vi valgte denne lokasjonen fordi informanter ofte vil føle seg tryggere på steder de har kjennskap til. At dette er Annes arbeidssted knytter også tematikken i intervjuet til lærerrollen (Tjora, 2010, s. 104).

3.3.4 Transkribering og Nvivo 10

Intervjuet ble i etterkant transkribert i sin helhet ved hjelp av det kvalitative analyseprogrammet Nvivo 10. Transkribert utgjorde intervjuet 43 dataskrevne sider. Transkriberingen ble satt i gang rett etter selve intervjuet for å kunne ta vare på de inntrykkene vi satt igjen med (Johannessen et al., 2010, s. 148 og Cohen et al., 2010, s. 426). Vi stilte 32 spørsmål, hvis man ser bort fra oppklarende oppfølgingsspørsmål. Vi valgte å

omforme hele intervjuet fra tale til tekst fordi dette er en eksplorerende oppgave om at man «ikke alltid vet hva som er de viktige temaene og hva som er hensiktsmessig detaljeringsnivå» (Tjora, 2010, s. 126). Vi har valgt å transkribere helt ned på detaljnivå fordi dette kan være med å synliggjøre usikkerhet til begrepene vi skal forstå (Tjora, 2010, s. 126). Informanten vår snakker østnorsk og vi har derfor valgt å transkribere på bokmål. Fordi vi som forskere har vært med i hele prosessen, fra utforming av intervjuguide, gjennom intervju, til transkribering, vil forhåpentligvis ikke for mange av de visuelle ledetrådene som gis i et muntlig intervju gå tapt. Dette beskriver blant annet kroppsspråket informanten bruker under intervjuet (Tjora, 2010, s. 127). Det transkriberte intervjuet med samfunnsfagslærer Anne utgjør en del av empirien i oppgaven.

3.4 Dokumentanalyse

Dokumenter er en representasjon av tanker om et bestemt tema eller hendelse (McCulloch, 2011, s. 248), «som vanligvis er produsert for andre formål enn forskning» (Tjora, 2010, s. 193). I vårt tilfelle handler dette om drøftende tekster produsert av 25 elever. I forhold til hva man skal undersøke finnes ulike måter å analysere dokumenter på (Fangen, 2004, s. 185). Vi ønsker å kunne uttale oss om hva innholdet i dokumentene uttrykker, samtidig som det er interessant å se på hvordan tekstene er strukturert. Dokumentene vi arbeider med er skrevet etter noen gitte rammer, som kommer fra læreren, men baserer seg også på forventninger drøfting som skriftlig sjanger i samfunnsfag har med seg. Vår diskusjon av analysearbeidet vil derfor ikke utelukkende preges av det vi finner i dokumentene, men settes opp mot lærerens forståelse og teori om drøfting som skriftlig sjanger.

Tekstene, som er primærkilden for vår analyse (Cohen et al., 2010, s. 250), er leddet mellom oss og elevene og viser hvordan de uttrykker meninger gjennom skriftlig drøfting. Det at vi har jobbet eksplorerende med disse tekstene har ført til at noen retninger vi har forsøkt oss på har vist seg å være blindveier, mens andre spørsmål har utviklet seg og vist seg å være mer komplekse enn vi først trodde. Vi har forsøkt å veksle mellom å la analysearbeidet være ledende og å ha mest fokus på teorien. Når utvalget består av 25 elevers ulike tankesett og personlige skrivestil er det ikke gitt at man kan sammenligne med første øyekast. Selv om det er gitte retningslinjer som antall sider, hva oppgaven skal handle om og den gitte informasjon elevene forholdt seg til, viser tekstene ulike fremgangsmåter som gjør hver enkelt unik. Vi ønsket å utforske denne unike siden for deretter å finne ut hvordan vi kunne sammenligne

oppgavene og derfra kommer frem til noen kjennetegn for hvordan standpunkt uttrykkes skriftlig av elever. Vår metodiske løsning for å kunne forstå nettopp dette ble gjennom en abduktiv analysetilnærming.

Vårt mål med dokumentanalyse av de 45 drøftingsoppgavene er tredelt. 1) Finne ut hva som preger de tjuefem elevenes forståelse av hva drøfting innebærer. 2) Finne ut hvordan elevene strukturerer sine drøftingsoppgaver. 3) Finne ut hvordan elevene bygger opp argumentasjon og i hvilken grad de tar standpunkt til det gitte temaet i tekstene sine.

3.4.1 En abduktiv tilnærming

Vår eksplorerende analysetilnærming kan karakteriseres som *abduktiv*, inspirert av Aksel Tjoras (2010, 155) *Stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI). Den abduktive analyseteknikken «starter fra empirien (som induksjon) men aksepterer betydningen av teorier og perspektiver i forkant og/eller i løpet av forskningsprosessen» (Tjora, 2010, s. 191). Vi har med andre ord endt i å analysere elevbesvarelsene med bakgrunn i den teorien vi har lest om drøfting som skriftlig ferdighet i samfunnsfag, mens selve analyseprosessen har vært induktiv – drevet frem av funn i empirien (Tjora, 2010, s. 195).

3.4.2 Første analysefase – en eksplorerende tilnærming

Første trinn i analyseprosessen vår var å kode tekstene mens forfatter og bakgrunn enda var anonym for oss. Vi visste ikke da hvilken pedagogisk bakgrunn elevene hadde, ei heller hvilke tekster som var skrevet av den samme eleven. Dette ga oss muligheten til å lese tekstene kun med fokus på innhold, oppbygning og argumentasjon. I og med at vi jobbet eksplorerende ønsket vi å gjøre en prøveanalyse av tekstene først, slik at vi kunne identifisere forskjeller mellom steiner og offentlig, og i så fall hvordan de preget tekstene. Her så vi altså etter likheter og ulikheter, samt andre skriftlige virkemidler eller formuleringer som vi tenkte det kunne være interessant å arbeide videre med. Målet med denne metodiske fremgangsmåten var å finne ut om det er en forskjell mellom elevenes drøfting ut fra deres pedagogiske bakgrunn. Fremgangsmåten passer også ettersom det ikke eksisterer en fasit på hvordan drøfting skal gjennomføres, dermed gir det oss et utgangspunkt til å påpeke ulike forståelser av fenomenet. I den første analysefasen er det hensiktsmessig å jobbe nært opp til empirien, og skape kategorier som man finner i analysearbeidet (Tjora, 2010, s. 159). Samtidig krever kvalitativ analyse mye intenst tankearbeid (Tjora, 2010, s. 155), fordi det for

slike analyser ikke finnes standardiserte teknikker, slik som for kvantitativ forskning (Ringdal, 2013, s. 248). For å kunne optimalisere analysen hadde vi derfor behov for å skape visse retningslinjer (koder) for hvordan elevbesvarelsene skulle kategoriseres. Vi valgte å kode tekstene etter disse ti kategoriene:

1. Lengde
2. Innledning
3. Argumenter med kåserende eksempler
4. Sitatbruk
5. Antall argumenter
6. Bruk av *jeg* utenom konklusjon
7. Tydelig standpunkt før konklusjon
8. Budskap i konklusjon
9. Kildebruk
10. Skriftlig språk

Vi kodet begge de to oppgavene etter disse ti kategoriene, der hver kategori hadde 2-4 koder. Kategori 1. Lengde, hadde for eksempel 3 koder: 1) Kortere enn det oppgaveformuleringen fra læreren ber om, 2) Passe lang, og 3) For lang. Alle kategoriene vil ikke være med i det videre arbeidet, men det er disse, sammen med problemstilling, som legger til rette for, og blir hovedtemaer i, analysen (Tjora, 2010, s. 160). Vi hadde bestemt oss, allerede på dette tidlige tidspunktet i analyseprosessen, at vi ikke ønsket å analysere oppgavene ulikt, selv om de ba om ulike ferdigheter (drøfting og resonnering). Dette fordi vi ønsket å se om oppgavene skilte seg fra hverandre på bakgrunn av ferdigheten elevene måtte mestre. Som for transkripsjonen av intervjuet, brukte vi det kvalitative analyseprogrammet Nvivo 10 når vi skulle kode tekstene. Programmet gjør det mulig å trekke ut deler av teksten, for eksempel som en demonstrasjon av en enkeltelevs «budskap i konklusjonen» (kategori 8). Etter at vi hadde kodet tekstene i den første analysen (prøveanalysen) satt vi igjen med en oversikt som viste et prosentkart for hvordan de ulike kategoriene hadde blitt kodet. I denne primære analysen så vi at tekstenes drøfting var sterkere, og for oss mer interessant, enn forskjellene mellom elever med bakgrunn i steinerskolen og de fra offentlig skole. Derfor bestemte vi oss for å se på dem som en helhetlig gruppe.

3.4.3 Andre analysefase – spissing og videreutvikling av kategorier

Etter den første gjennomførte analysen i et kvalitativt forskningsprosjekt må man, ifølge Tjora (2010), forholde seg til to metodiske spørsmål «Hva er interessant i tilknytning til de teoretiske rammeverkene jeg hadde sett for meg å bruke?» (Tjora, 2010, s. 157) og «Har det dukket opp nye interessante fenomener som jeg bør inkludere i analysen?» (Tjora, 2010, s. 158). Vi gjorde funn i de ti kategoriene som ga oss utgangspunkt for en mer detaljert analyse

av elevgruppen som en enhet. Fra og med andre analysefase valgte vi å se bort fra elevenes pedagogiske bakgrunn fremfor å utforske hvordan elever uttrykker meninger gjennom skriftlig drøfting i samfunnsfag. Den andre analysefasen er tydeligere strukturert enn den første. Her har vi lagt det eksplorerende litt bak oss fordi vi i første fase har funnet kategorier som vi ønsker å gå dypere inn i. I oppsettet for den andre analysefasen har vi latt oss inspirere av forskningen til Freedman & Pringle (1984) og Langø (2015) og den retoriske forståelsen til Bakken (2011). De kategoriene vi har utviklet i etterkant av, eller tatt med oss fra, første analysefase av elevenes skriftlige drøfting er:

1. Elevenes bruk av retoriske virkemidler
 - 1a. Elevenes kildebruk (Ethos)
 - 1b. Elevenes bruk av eget standpunkt og *jeg* (Ethos og pathos)
 - 1c. Bruk av appeller i konklusjonen (Pathos)
 - 1d. Bruk av retoriske spørsmål (Logos)
 - 1e. Bruk av forklarende scenarier (Logos)
2. Sammenheng mellom innledning/problemstilling/utgangspunkt og avslutning
3. Budskap i første og andre argument
4. Argumentasjonsrekker

Der vi i vår første analysefase kodet elevbesvarelsene etter antall, så vi i denne fasen etter hvordan retoriske virkemidler og argumentasjon preget elevenes tekster. I stedet for å telle antall argumenter i hver tekst var vi nå mer opptatt av hvordan argumentene ble fremført i, og la føringer for, teksten. Fra de ovennevnte, videreutviklede kategoriene har vi i analysearbeidet utviklet egne konsepter som diskuteres senere i denne oppgaven. Her har vi, med bakgrunn i teorien, forsøkt å se bak funnene våre, for å forsøke å tyde deres meninger i et perspektiv som er større en selve utvalget (Tjora, 2010, s. 161).

3.5 Kvalitet i forskningen

Den eksplorerende tilnærming vi har til utvalget, som muliggjøres gjennom det abduktive, har som mål å prøve å forstå hvordan drøfting oppleves av elevene. Målet med vår oppgave og dens kvalitative tilnærming er altså ikke å kunne statistisk generalisere de funnene vi gjør, men si noe om dette spesifikke utvalget, og drøfting som skriftlig ferdighet i samfunnsfag, samt å bidra gjennom analytisk generalisering.

3.5.1 To forskere om ett prosjekt

Fra start til slutt har vi vært to forskere som har samarbeidet om å gjennomføre og ferdigstille dette prosjektet. Vi kommer derfor ikke utenom at to ulike subjektive oppfatninger av datamaterialet kan komme til uttrykk i denne oppgaven. Allikevel ser vi på det som en styrke

å være to. Vi unngår kritikken som sier at kvalitativ forskning kan bli for ensidig og kun presenterer en forskers syn (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 265). Vi gikk inn i dette prosjektet med en bevissthet om at vi har ulike styrker innenfor akademisk arbeid, og har derfor forsøkt å spille på disse. Teksten har kunnet utvikle seg gjennom to forskeres, til tider, ulike tanker om hvordan forskning bør presenteres. Gjennom diskusjon har vi kunnet utvikle kapitlene i denne oppgaven samt vår egen forståelse av begrepet vi studerer. Vi er sikre på at det faktum at vi er to om dette arbeidet har styrket både prosjektets validitet og reliabilitet.

3.5.2 Validitet

Maxwell (2013, s. 122) bruker validitetsbegrepet for å vise til forskningens troverdighet rundt beskrivelsene, konklusjonen, forklaringen, tolkningen, og lignende. Det handler om gyldigheten av våre funn - hvor godt er den forskningen vi har gjort til å svare på de spørsmålene vi stiller (Tjora, 2010, s. 179)? Maxwell (2013) lager et skille mellom indre og ytre validitet, der indre validitet oppnås ved at resultatene er gyldige for det fenomenet og det utvalget man undersøker, mens ytre validitet oppnås ved at resultatene kan overføres til populasjonen eller andre utvalg. Jamfør den analytiske generaliseringen er det fenomenet drøfting vi er ute etter å undersøke, ikke hvordan alle elever drøfter, eller bør drøfte. Tjora (2010, s. 179) skiller mellom kommunikativ og pragmatisk gyldighet (validitet).

Kommunikativ gyldighet handler om at forskningen testes i dialog med forskersamfunnet og pragmatisk gyldighet om at den testes med spørsmål om forskningen tilfører endring eller forbedring i samfunnet. Den siste er mest relevant når forskningen søker å endre noe, såkalt aksjonsforskning, og er ikke aktuell for vårt prosjekt. Vi opprettholder den kommunikative gyldigheten i vår oppgave ved å sette funnene våre opp mot kunnskapen fra teorikapitlet.

3.5.3 Reliabilitet

Et optimalt, men uopnåelig, mål i kvalitativ forskning er at forskerens engasjement og tanker ikke skal skinne gjennom når prosjektet legges frem (Tjora, 2010, s. 176). Ved at vi har tolket de funnene som er gjort i denne studien må man regne med at våre tanker også er synlige. Reliabilitet er derfor et essensielt begrep man er nødt til å forholde seg til når forskning gjennomføres. Dette handler om hvor pålitelig forskningsprosjektet er for fagfeltet man jobber i (Cohen et al., 2010, s. 202). Grunnen til at vi ikke opplever vårt engasjement i denne oppgaven som støy, men heller som en ressurs, er fordi vi selv er kommende samfunnsfaglærere. Med det har vi både en teoribasert forståelse for det vi forsker på

(gjennom utdanningen vår), men også en praktisk interesse for å forstå noe vi selv skal undervise i. Samtidig kan det vi har til felles med vår informant – vårt engasjement for samfunnsfaget og samfunnsfagsdidaktikken, prege hvordan vi legger frem funnene i denne oppgaven. Analysen og diskusjonen av funn kan derfor ikke betegnes som nøytrale eller objektive (Tjora, 2010, s. 176), fordi tolkninger som gjøres alltid vil ilegges verdier. Empirien for denne studien er dybdeintervjuet gjort med samfunnsfagslæreren og elevbesvarelsen. Vi har forsøkt å legge dette frem med utstrakt bruk av sitater, slik at informantenes «stemmer» gjøres synlig og kan nå «helt frem til leseren» (Tjora, 2010, s. 178). Steinerskolelærernes bekymring for at vi ikke har tilstrekkelig kunnskap om samfunnsfag innenfor deres pedagogiske retning er noe som kan svekke prosjektets reliabilitet. Vi opprettholder allikevel at vi ser på denne klassen som en representant for norsk skolevesen, uavhengig av deres utdanningsfilosofi. Selve intervjuet er gjort på bakgrunn av en intervjuguide vi hadde skrevet på forhånd. Fordi vi ønsket at dybdeintervjuet skulle ha form som en vanlig samtale, ble ikke denne intervjuguiden fulgt til enhver tid. Det ville sannsynligvis økt reliabiliteten i vårt forskningsprosjekt om vi hadde gjort flere enn ett prøveintervju slik at intervjuguiden kunne vært mer gjennomprøvd (Kvale & Brinkmann, 2012).

4 Lærer- og elevperspektiv på drøfting

Problemstillingen i studien vår er: Hvordan uttrykker elever meninger gjennom skriftlig drøfting i samfunnsfag? Svaret skal vi søke etter i de 45 elevtekstene skrevet av de 25 elevene ved Kløvertoppen videregående skole. Utvalget er tidligere presentert i metodekapittelet. Elevtekstene vil etter analysen gi oss svaret på hvordan, men vi ønsker også å forstå hvorfor. Derfor vil dette kapittelet ta for seg intervjuet vi har gjort med elevenes samfunnsfaglærer, selve oppgaveformuleringen elevene fikk til de to oppgavene om ytringsfrihet og dødsstraff, samt et argumentasjonsskjema elevene fikk til dødsstraffoppgaven. Fra elevtekstene har vi vært interessert i hvordan drøfting struktureres og om det er sammenheng mellom de ulike delene innad i besvarelsene. I denne delen av oppgaven vil vi, som beskrevet i metodekapittelet, forsøksvis ikke tolke hva vi tror læreren eller elevene mener, men heller presentere det de sier gjennom utstrakt bruk av sitater fra transkripsjonen og besvarelser. Analyse av, og diskusjon rundt, intervjuet og elevbesvarelsene kommer i de neste hovedkapitlene.

4.1 Oppgaveformuleringene og argumentasjonsskjemaet

Før vi legger frem hva samfunnsfaglærer Anne mener om drøfting som skriftlig ferdighet i sitt fag, vil vi presentere oppgaveformuleringen hun har utformet til de to oppgavene elevene har besvart, samt et argumentasjonsskjema som ble utdelt i forbindelse med en av de to oppgavene. Vi vil se på hvordan oppgavebeskrivelsene til de to oppgavene er formulert og hvilke føringer dette gir for elevene med tanke på at de skal drøfte og resonnerer rundt et gitt tema. De to oppgaveformuleringene krever i utgangspunktet to ulike ferdigheter fra elevene. Den første har overskriften *Resonnerende oppgave knyttet til terrorhandlingene i Paris*. Den andre oppgaven har tittelen *Drøftende oppgave om dødsstraff*.

De to oppgaveformuleringene (Vedlegg 2 og 3) er begge mellom en halv og én dataskreven side. I tillegg inneholder de en disposisjonsmal for teksten samt formelle krav til lengde, skriftstørrelse og linjeavstand. Elevene blir fortalt hva læreren kommer til å se etter i innledningen, hoveddelen og avslutningen/konklusjonen. Samfunnsfaglærer Anne sier at elevene nok kunne klart seg uten denne malen, men at det ville svekket strukturen i tekstene: «Innledning og konklusjon hadde nok ikke vært så tydelig». Elevene blir også bedt om å føre

opp en kildeliste og det advares om at oppgavene vil sjekkes gjennom en plagiatskontroll. Oppgaveformuleringene er forskjellige når det kommer til gitte innledninger og problemstilling-/er. I tillegg er oppgaven om dødsstraff en skoleprøve der tidsbegrensingen er 2 skoletimer, mens yringsfrihetsoppgaven er en hjemmeoppgave der elevene fikk 3 dager på seg. Av de 45 besvarelsene kommer 22 fra oppgaven om yringsfrihet og 23 fra oppgaven om dødsstraff.

Temaene som elevene skal ta stilling til er forskjellige. I den første oppgaven, skoleprøven om dødsstraff, skal elevene ta stilling til hvorvidt denne straffemetoden er forsvarlig. Dette er den eneste problemstillingen elevene har å forholde seg til i denne oppgaven. I den resonnerende hjemmeoppgaven er det yringsfrihet og terrorangrepet mot satiremagasinet Charlie Hebdo i januar 2015 elevene skal ta stilling til. Her kan elevene velge mellom tre problemstillinger: 1) *Reaksjoner på terrorangrepet. Hvordan har opinionen i Frankrike og i resten av verden reagert?*, 2) *Hvor går grensen for yringsfriheten? Er det greit å publisere satiriske tegninger som krenker religion?* og 3) *Hva var årsakene til terrorangrepene i Paris?* (Vedlegg 2). Kun to elever har valgt oppgave 1, fjorten besvarer oppgave 2, mens de resterende seks har falt ned på oppgave 3. Vi har valgt å se på alle oppgavene samtidig og på lik måte, selv om de svarer på ulike problemstillinger. Dette fordi vi undersøker hvordan de uttrykker meninger, ikke hva selve meningsinnholdet er. I og med at de fleste elevene valgte problemstilling 2, vil de fleste eksemplene komme herfra.

Formuleringene er ulike når det kommer til føringer lagt for elevenes innledninger. I oppgaven om Paris-terroren har elevene ingen gitt innledning å ta utgangspunkt i, men her er det altså ulike problemstillinger å velge i. I oppgaven om dødsstraff (Vedlegg 3) har elevene fått en gitt innledning som, til en viss grad, allerede drøfter temaet. Innledningen har samfunnsfaglærer Anne selv hentet fra en annen kilde. Elevene blir oppfordret til å bruke den gitte innledningen, enten som egen innledning eller ved å ta deler fra den. Grunnen til at elevene har fått en gitt innledning er at Anne synes de mangler perspektiv i tidligere drøftende oppgaver.

Til den drøftende oppgaven om dødsstraff har elevene også fått utdelt et argumentasjonsskjema (Vedlegg 4). Det er Anne som har laget dette skjemaet, som setter ni ja-argumenter opp mot ni nei-argumenter. Argumentene svarer til den gitte problemstillingen; «Kan dødsstraff forsvares?». Vår første analysefase viser at mange elever begynte med et

«Øye for øye – tann for tann»-argumentet i sine tekster om dødsstraff. Dette er det først argumentet for i argumentasjonsskjemaet. Anne mener i utgangspunktet at man bør begynne med et argument som er enda mer generelt enn dette.

Tilpassing av oppgaveformuleringene

Anne svarer at hun nok tilpasser oppgavebeskrivelsene sine til temaet, men at hun ikke har en klar standard for hvordan dette skal gjøres. Hun mener det er viktigere at oppgaveformuleringen får elevene til å se temaet i perspektiv. For eksempel er hun redd for at elevene skal fokusere for mye på USA i sine tekster om dødsstraff: «Hva med resten av verden? Ok, USA har dødsstraff i noen få delstater, men det finnes jo andre land som praktiserer det i mye større grad!». Det som er gitt elevene i oppgavebeskrivelsen er med andre ord ment som en kick-start for en mer reflektert drøfting.

Hvor mye elevene er forventet å kunne, både om temaene og om drøfting som skriftlig ferdighet i samfunnsfag, er også noe Anne tilpasser sine oppgaveformuleringer etter, selv om hun til tider tror det er ubevisst. Ved at hun står «midt oppi det hele og vet hva jeg har snakket med elevene om i timen», bruker Anne sine generelle observasjoner som grunnlag for å tilpasse hvor mye hjelp elevene trenger i en oppgavebeskrivelse. Dette kan allikevel være vanskelig å finne ut av med en ny førsteklasse (slik som vårt utvalg var når de skrev tekstene vi baserer våre analyser på). En viktig erfaring samfunnsfaglæreren har gjort seg i forhold til dette er at elever er dårligere på drøfting og resonnering etter ungdomskolen, enn det hun tidligere har antatt.

Anne tilpasser også oppgaveformuleringene etter hvor lang tid elevene har på å besvare oppgaven. Dette er relevant i vår forskning fordi oppgaven om dødsstraff er en 2-timersprøve, mens ytringsfrihetsoppgaven er en 3-dagers hjemmeoppgave. Tilpassingen er tydelig i hvor mye drahjelp elevene får. Til 2-timersprøven fikk elevene både en gitt innledning og et argumentasjonsskjema, mens til oppgaven om ytringsfrihet fikk de kun et valg mellom tre problemstillinger. Anne ønsker også at oppgaveformuleringene skal begrense de elevene som ønsker å skrive veldig lange tekster.

4.2 Skriftlig drøfting fra samfunnsfaglæreren perspektiv

Under denne overskriften vil vi videre fortelle hva samfunnsfaglæreren uttalte i intervjuet. Tidligere har fokuset vårt vært på hennes utforming og tilpassing av oppgaveformuleringene. Her vil vi presentere Annes perspektiv på drøfting, hvilke forberedelser elevene gjorde i forkant av de to oppgavene, og hvilke virkemidler hun ser på som relevante å bruke.

På intervjuetidspunktet har Anne jobbet på Kløvertoppen videregående steinerskole i 8 år. Før det var hun samfunnsfaglærer ved en offentlig videregående skole, men ønsket seg et miljøskifte, samt nye utfordringer. Anne har med andre ord erfaring fra begge de to pedagogiske retningene som elevene er en blanding av.

4.2.1 Å resonnerer og å drøfte i tekst

Den viktigste forskjellen mellom de to oppgavene, for oss, er at de i utgangspunktet krever ulike ferdigheter av elevene. De to ferdighetene er altså evnen til å kunne resonnerer og evnen til å kunne *drøfte*. Dette er, som vist i denne oppgavens teorikapittel, i utgangspunktet to egenskaper som kan være vanskelig å skulle definere, og blir således også vanskelige å skille. Vi ønsket derfor å bruke deler av intervjuet til å få en forståelse av Annes oppfatning av disse to ferdighetene, og hva som gjør dem forskjellige.

Når samfunnsfaglærer Anne skal beskrive en resonnerende tekst, begynner hun slik: «Når man skriver resonnerende så er det ofte sånn at man må komme med forskjellige, mulige forklaringer på et fenomen». Hun ønsker at elevene skal knytte teksten sin til kilder hun har oppfordret dem til å bruke. For oppgaven om ytringsfrihet gjelder dette en spesifikk dokumentar om terrorangrepet mot redaksjonen i satiremagasinet Charlie Hebdo. Fra slike kilder ønsker hun at elevene skal samle og bruke relevante fagbegrep, samtidig som man forholder seg til den aktuelle samfunnsdebatten. «Å skrive resonnerende tekst handler også om retorikk». Anne presiserer at i en slik resonnerende tekst, der årsakssammenhenger skal diskuteres, må elevene tenke nøye gjennom hvilken rekkefølge årsakene til terrorangrepet presenteres i, hvordan man kan knytte disse sammen og hvilke som veier tyngst, i tillegg til hvilke årsaker som er utløsende og hvilke som nok er mer bakenforliggende. Samfunnsfaglæreren presiserer til slutt at det viktigste er: «Hvordan man presenterer ulike resonnement i en bestemt rekkefølge. Og det kan altså ikke være tilfeldig».

Oppgaven om dødsstraff er en drøftende oppgave. Anne beskriver drøfting som en «[...]slags diskusjon, hvor man tar utgangspunkt i ulike argumenter for eller mot en sak». Forskjellen fra resonnerende tekst er at argumentene skal overvinne, ikke bare ses opp mot hverandre. Som for resonnering er oppbygningen av, og rekkefølgen på argumentene grunnleggende for en god drøftende tekst. Likt er også det å forholde seg til den aktuelle samfunnsdebatten. «Det er nok kjernen i samfunnsfaget for min del hvertfall, at det skal føles og oppleves viktig der og da. Hvis ikke så mister faget sin verdi og det tror jeg elevene mine har fått med seg». For Anne er det å kunne se nyanser og perspektiver i både for- og motargumenter, meget viktig - ingen argumenter skal tas for gitt. Alle må problematiseres og settes opp mot motargumenter. «Jeg ser jo det at det er krevende, fordi retorikk er en veldig vanskelig øvelse; Det å bygge argumentasjonen på en logisk og god måte». Selv om hun ikke nøler når drøfting som ferdighet skal beskrives og defineres, anerkjenner Anne at det å skulle drøfte på ingen måte er lett, og at det i tillegg kan være vanskelig å skulle gå fra teori til praksis.

«Altså, det er jo for så vidt to ord for det samme». Anne konkluderer med at det er vanskelig å skulle skille ferdighetene resonnering og drøfting fra hverandre. Hun har i utgangspunktet tenkt, som nevnt over, at drøfting handler om å presentere argumenter for og mot et tema, men faller ned på at resonnering kan være det samme. På spørsmål om hun tenker at resonnering og drøfting står i et hierarkisk forhold, eller om det ene kommer som resultat av den andre, svarer hun at begge disse oppgavene kan kalles resonnerende, men at drøfting har noen ekstra krav som resonnering ikke har. Et viktig skille ser ut til å være argumentenes funksjon i teksten. I en resonnerende tekst skal man i utgangspunktet ikke bruke argumenter til å vinne en argumentasjon, men heller liste dem opp slik at de kan være med på å forklare et fenomen eller en hendelse. I drøfting skal argumentene overvinne hverandre, til man avslutningsvis kommer frem til et svar. Dette er slik Anne ser forholdet mellom de to evnene i teorien. I praksis tror hun, uansett om det er drøfting eller resonnering, man automatisk vil strebe etter å komme frem til et argument som enten er mest forklarende for fenomenet eller hendelsen, både i resonnerende og drøftende tekst. Anne sier hun ser på de to begrepene som synonymmer, som mer eller mindre krever de samme ferdighetene når meninger skal uttrykkes.

4.2.2 Elevenes samfunnsengasjement i og utenfor klasserommet

Anne beskriver klassen sin som veldig diskusjonsvillig. Flere av elevene er svært samfunnsengasjerte og hun tror dette bunngrunnen i elevenes familiære bakgrunn og diskursen

hjemmefra. I tillegg har hun erfaring med at flere «leser aviser som problematiserer og kritiserer ting i samfunnet». Den siste debatten klassen hadde før intervjuet handlet om asylpolitikk. Her merket Anne et sterkt humanitært engasjement hos elevene og at alle var opptatt av å hjelpe. Samtidig er diskusjonene ofte preget av at elevene er veldig opptatt av å følge gjeldene normer og regler som samfunnet legger. «Vi har endel i Natur og Ungdom», svarer samfunnsfaglæreren på spørsmålet om elevene har verv utenfor skolen. Dette resulterer i at miljøengasjementet er det Anne merker sterkest i klassen.

De ulike vervene og engasjementene fører til at elevene ofte kommer til Anne før timen for å spørre om de får lov til å diskutere i dagens time. Anne sier at hun er påpasselig med at elevene forholder seg til temaet, artiklene de skulle lese før timen og reglene de sammen har lagt for diskusjoner. Det hender også at klassen blir delt opp i mindre grupper for å diskutere samme tema. Dette gjør Anne bevisst for at mindre diskusjonssterke elever skal aktiviseres. I disse gruppene blir elevene nødt til å delta, og de vil også sitte med argumenter i etterkant som kun en liten del av klassen har hørt. Anne er påpasselig med å henvende seg til disse elevene i plenum i etterkant av en slik gruppediskusjon. Argumentene som kommer frem i denne diskusjonen kaller klassen sin *argumentasjonsbank*. Denne kommer vi tilbake til.

Anne er påpasselig når hun åpner klasserommet for diskusjon, felles muntlig drøfting og opprettelse av en argumentasjonsbank. Men hvordan ser hun på forholdet, og eventuelle forskjeller, mellom skriftlig og muntlig drøfting?

Det er, og skal ikke være så stor forskjell på det muntlige og det skriftlige. For det jeg ser etter er først og fremst evnen til refleksjon og å kunne bruke fagbegrep riktig. Og det må de gjøre både i en muntlig presentasjon og i en skriftlig tekst.

Som ferdighet skal ikke drøfting være veldig ulik enten den skjer muntlig eller skriftlig. Kriteriene Anne ser etter hos elevene sine er de samme, og resonnementene må bygges fra de samme fagartiklene eller argumentasjonsbanken. Dette betyr allikevel ikke at de som er flinke til å formulere seg muntlig nødvendigvis gjør det godt når de skal skrive: «Jeg vil også si at noen av de som man kan karakterisere som reflekterte muntlig, ikke nødvendigvis er det skriftlig». Felles for de som er gode skriftlig og de som er gode muntlig er, ifølge Anne, engasjementet, og målet med diskusjonene i klasserommet er at elevene skal bli reflekterte. De som viser en ekstra interesse for samfunnsfaget oppnår også gode resultater, både skriftlig

og muntlig. Anne mener at diskusjon er det begrepet som best samler skriftlig og muntlig drøfting.

4.2.3 Forberedelse til resonnering og drøfting

At resonnering og drøfting er vanskelig å skille fra hverandre kommer tydelig frem når Anne får spørsmål om hvordan hun forbereder sine elever i forkant av en resonnerende oppgave: «Jeg synes det er vanskeligst å vurdere graden av selvstendighet og hvor mye de egentlig drøfter». Her beskriver samfunnsfaglæreren drøfting som et viktig verktøy innenfor resonnering. Videre beskriver hun tverrfagligheten skriftlige ferdigheter bør ha, men også hvordan dette kan skape problemer: «Som samfunnsfagslærer tenker jeg at de skal kunne skrive resonnerende fordi de jobber med det i norsken, men noen ganger kommer elevene til meg og sier at de ikke har jobbet så mye med denne formen for tekst før». Anne forteller at elevene synes dette er vanskelige ferdigheter å mestre, og at man derfor er nødt til å jobbe systematisk til elevene viser forståelse. «Første gangen så vil jeg alltid gå igjennom og fortelle elevene hvordan man bygger opp en resonnerende tekst, med tanke på strukturen». Det er viktig for Anne at elevene vet hva hun vurderer dem etter. Derfor legger hun alltid ut vurderingskriterier i forkant av en innleveringsoppgave, i tillegg til at hun, til en viss grad, styrer hvilke kilder elevene skal bruke. Elevene skal forberede seg til de fleste samfunnsfagstimene ved å lese tre til fire artikler. «Man må gjøre et forarbeid for å kunne diskutere. Da må man først ha satt seg inn i temaet. Det er det samme når man skal skrive en drøftende oppgave», sier læreren om opptrening til å skrive resonnerende.

En del av forberedelsene til å skrive en drøftende eller resonnerende oppgave er at Anne presenterer ferdig utarbeide tekster som gir elevene eksempler på hvordan oppgavene bør løses. Disse diskuteres av klassen i plenum, og kobles mot aktuelle nyheter. Slik skapes klassens *argumentasjonsbank*. Ved å trekke inn ferske nyheter håper Anne at elevtekstene skal bli så samfunnsaktuelle som mulig. Fordi denne spesifikke samfunnsfagsklassen er så diskusjonsvillige som de er, hender det oftere at Anne må avbryte en heftig diskusjon enn at hun må fyre opp elevene for å skape engasjement.

4.2.4 Argumentasjon

«De må veldig gjerne bruke argumenter fra diskusjoner i klasserommet», svarer Anne når hun får spørsmål om hvor selvstendige hun ønsker at elevene skal være i sitt arbeid med å

utarbeide argumenter. Hun mener at det er noen kronargumenter som kommer frem i klassens felles diskusjoner som det faktisk er litt rart om elevene ikke bruker når de skriver en selvstendig drøftende tekst. Disse argumentene bør, og skal, være en del av den tidligere omtalte *argumentasjonsbanken* som læreren ønsker at elevene skal ha felles. Argumentene i denne banken skal altså være utarbeidet av klassen i samarbeid. I følge Anne er disse argumentene svært nyttige fordi de allerede er problematisert ved at klassen har diskutert dem, og læreren har hatt muligheten til å utfordre elevenes syn før selve tekstproduksjonen. Til oppgaven som er tilknyttet temaet dødsstraff hadde elevene, i tillegg til denne gjennomdiskuterte, imaginære argumentasjonsbanken, fått utdelt et argumentasjonsskjema. Anne ga ut dette til elevene fordi hun synes argumentasjonen i elevenes besvarelser i foregående oppgave (oppgaven om Paris-terroren og ytringsfrihet) var mangelfull. Skjemaet til tross, Anne var ikke helt fornøyd med nivået på argumentene i elevenes tekster om dødsstraff heller: «De fikk lov til å ha med seg argumentasjonsskjemaet. Men enten følte de seg litt for trygge, eller så skjønnte ikke jeg hvor krevende det egentlig er å drøfte. Det er jo en veldig krevende øvelse».

Argumenter i logisk rekkefølge

Selv om det finnes noen argumenter som elevene bør ha med i tekstene sine, står de ifølge Anne ganske fritt til selv å strukturere sine besvarelser. Dette er først og fremst fordi elevene skal få lov til å finne sin egen vinkling, og derfor har tekstene ofte ulike hovedargumenter. Allikevel har samfunnsfaglæreren noen tanker om hvordan argumentene i en drøftingsoppgave bør settes opp: «Det er jo sannsynligvis flere argumenter som kan være med på å forklare et fenomen. Det viktige er hvilken rekkefølge disse argumentene blir presentert i. Og at man må se argumentene i forhold til hverandre». Den logiske rekkefølgen på argumentene er noe Anne ser etter i besvarelsene, og som hun har lært at elevene synes er en vanskelig ferdighet. «Med tanke på rekkefølgen på argumentene, så ga jeg ikke noen tydelig føring på det. Det overlot jeg egentlig helt til elevene selv.» Til de tidligste drøftingsoppgavene hun testet sine elever med hadde hun ikke lagt noen føring for strukturering, men heller fokusert på hvor mange muligheter som lå i en slik oppgaveform. Selv om hun beskriver det tverrfaglige samarbeidet på Kløvertoppen som godt, er det lett å overvurdere arbeidsmengden som legges ned i andre fag (i dette tilfellet i norsk), rettet mot drøftende tekst. Derfor var det flere av elevene som var ukjente med denne formen for tekstproduksjon. «Det var litt tilfeldig hvilken rekkefølge de presenterte argumentene i. Og det var ikke alltid veldig gode overganger i tekstene. Så det snakket vi mye om i forbindelse

med den dødsstraffoppgaven». Anne gikk fra å la elevene stå helt fritt til å strukturere tekstene sine selv, til å legge enkelte føringer for hvordan en logisk argumentasjon bør se ut.

«Noen argumenter er nok litt mer generelle enn andre, og noen er mer bakenforliggende». For at argumentasjonen skal komme i en logisk rekkefølge i en samfunnsfaglig drøftingsoppgave mener Anne at man har et valg mellom å åpne med enten et generelt eller et bakenforliggende argument. Et generelt argument i teksten om ytringsfrihet kan for eksempel omhandle retten til å si sin mening opp mot plikten til å si det man mener. Et bakenforliggende argument til samme tema kan handle om det faktum at det karikaturbaserte magasinet Charlie Hebdo tidligere har vært i rettsak anklaget for krenkelser. Anne synes at en god argumentasjonsrekke med en logisk rekkefølge til denne oppgaven bør begynne med et argument som er mer generelt enn et bakenforliggende. Dette jobbet klassen med i forkant av oppgaven om dødsstraff. Mange av elevene åpnet her med å gå til Bibelen og et «Øye for øye, tann for tann»-liknende argument. Samfunnsfaglæreren synes i utgangspunktet dette er for rett på sak:

Jeg synes nok det er logisk å starte med noe som er mer generelt, noe som er mer grunnleggende, enn å gå til det konkrete med en gang. For eksempel at lovgivningen i USA er så forskjellig at det kommer an på hvilken side av statsgrensen du oppholder deg på.

Argumentet om lovgivningen i USA kommer fra en dokumentar klassen så for å forberede seg på temaet. Ved å velge denne typen argument som åpning mener Anne at elevene gir seg selv muligheten til å løfte perspektivet i tekstene sine. Det vil også kunne være med å gjøre tekstene aktuelle, noe læreren gir som et generelt tips når man skal drøfte.

Å ha en klasse med mange samfunnsengasjerte elever som mener mye, kan by på problemer når man skal levere en begrenset drøftingsoppgave: «når jeg sier 'to til tre sider', så synes de fleste at det er veldig greit, bortsett fra de som synes det er kjempekult å skrive seks sider og som alltid har fått lov til å gjøre det». Anne mener at elever som ikke er vant til å ha klare rammer for tekstproduksjon også er mer ukritiske i valg av argumenter. Når man kan skrive så langt man vil har man også mulighet til å få med alle tenkelige argumenter i teksten sin, men det kan igjen føre til at den logiske rekkefølgen på argumentene forsvinner. «Tekstene til disse elevene preges ofte av dårlige overganger i teksten og at argumentene ikke presenteres i

en logisk rekkefølge», sier Anne. Derfor er hun nøye når hun går igjennom kriterier for drøftingsoppgaver.

«Noen elever synes at det er kjempevanskelig å drøfte, fordi de egentlig bare har bestemt seg for hva de mener.» Selv om elevene ser på det som utfordrende å skulle drøfte noe de allerede har gjort seg opp en mening om, ser ikke Anne på det som noe stort problem. Slik er det jo ønskelig med de fleste kontroversielle temaer i samfunnet vårt – at man ofte har en mening. Rådet samfunnsfaglæreren gir til disse elevene er å ikke fokusere på sitt eget syn, men prøve å forstå de som mener motsatt, samtidig som rekkefølgen på argumentene er gjennomtenkt. Det er ikke så viktig hva du mener så lenge argumentasjonen er logisk. Anne vurderer med andre ord drøftingsferdigheten hos elevene i større grad enn meningen deres. Et viktig spørsmål er uansett hvilken plass elevenes eget standpunkt skal ha i en drøftingsoppgave.

4.2.5 Skal man uttrykke sine personlige meninger?

Anne bekrefter at spørsmålet om eget standpunkt i en drøftende tekst er noe som også opptar elevene: «Mange av elevene lurer på hvor deres personlige mening skal inn. Den skal være med, men ikke nødvendigvis eksplisitt. Den kan skinne gjennom i måten du bygger resonnetet ditt på». Hvilke argumenter elevene velger å fokusere på, sett sammen med rekkefølgen de er strukturert i, kan med andre ord indikere hvilke meninger de har om temaet.

På spørsmål om det å uttrykke sine personlige standpunkt i en slik tekst er mer passende når man resonnerer enn når man drøfter, svarer Anne at det nok i hovedsak handler om temaet oppgaven er tilknyttet. Hun bruker de to oppgavene vi har analysert for å eksemplifisere.

Først i tilknytning til oppgaven om dødsstraff:

[...]dette er en veldig for/mot-oppgave. Det er klart at da blir det veldig vanskelig å ikke uttrykke sin personlige mening. Hele argumentasjonen tilhørende denne oppgaven er mer personlig enn når man for eksempel argumenterer for årsakene til terrorangrepene i Paris.

Den siste setningen henviser til oppgaven om terrorangrepene i Paris, og en av de tre problemstillingene man her kunne velge å skrive sin oppgave ut fra. Anne har et annet syn på om personlige meninger passer inn hvis man har valgt akkurat denne problemstillingen som

utgangspunkt: «I en sånn type oppgave er det ikke så viktig hva du eventuelt personlig måtte mene at er det viktigste, for der er det mer fakta å forholde seg til». Hvorvidt man skal si hva man mener kan se ut til å komme an på hvorvidt man skal presentere eller tolke årsaker for en hendelse eller et fenomen og den tilhørende tematikken. «I oppgaven om ytringsfrihet er det mye viktigere å ta stilling til om man mener at mennesket er ukrenkelig uansett hva slags menneskesyn man har.» Samfunnsfagslæreren viser at egen mening passer inn hvis tematikken er riktig, ved å vise til en av de andre problemstillingene elevene kunne velge i Paris-oppgaven.

For Annes samfunnsfagsklasse var oppgaven tilknyttet terrorhendelsene i Paris ganske skremmende, og læreren var ikke helt sikker på om det ville være nyttig at elevene knyttet denne teksten for nært til egen opplevelse av episoden: «Jeg ville jo ikke at den skulle være for personlig, fordi det ville jo vært veldig skummelt». Samtidig ser hun at det er svært nærliggende å ville uttrykke sin frustrasjon om en slik sak. Dette er også en av grunnene til at Anne er litt skeptisk til bruken av *jeg* i elevenes tekster. Hun vil ikke at de skal knytte en hendelse som terror-angrepene i Paris for tett til egen person. I tillegg er *jeg*, i følge samfunnsfagslæreren, en markør som fører til at teksten mister sitt overordnede perspektiv. Anne er bekymret for at for mange «jeg» i en tekst kan føre til at den mister sin troverdighet som presentasjon av to sider av en sak. Hun har ikke tatt opp dette i klassen.

Skiftende eller manglende standpunkt

«Det er frustrerende at de noen ganger skifter mening underveis i teksten. Når de starter på en tråd og avslutter med noen annet». Anne er åpen for at elevene skal kunne si sin personlige mening, hvis temaet tillater det, men synes de bør holde seg til et standpunkt. Det er forskjell på å presentere eller drøfte for- og motargumentene til en sak, og å skulle inneha et duellerende syn i en og samme tekst, der man endrer sitt standpunkt. Elevenes faktiske standpunkt skal vi se nærmere på når vi analyserer besvarelsene. Selv om elevene bør ha tenkt gjennom temaet i forberedelsene klassen har gjort i forkant, påpeker Anne at et tema som dødsstraff kan være vanskelig å skulle ha et krystallklart standpunkt for eller mot: «Ja, man kan faktisk bli overbevist om at man hadde et feil utgangspunkt. Men da har man kanskje ikke gjort en grundig nok research før man skal skrive den oppgaven». Dette gjelder spesielt oppgaven om dødsstraff fordi den ble gitt som en 2-timers prøve. Interessant er det også at Anne bruker ordet «research» når hun snakker om klassens forberedelser.

Elever som har meninger og standpunkt som krysser over på begge sider av en sak er en ting, men elever som ikke klarer å vise tegn til overbevisning for noen av dem er mer bekymringsfullt for samfunnsfaglæreren. «Det andre ytterpunktet er de elevene som sier de ikke har noen mening om det aktuelle temaet, og at de ikke bryr seg heller. De lurar på hvordan de da skal greie å drøfte eller resonnerer». Anne kan akseptere at elever muligens ikke har sterke meninger om alle temaer, men mener allikevel det er mulig å drøfte. Noen elever uttalte seg slik om den drøftende oppgaven om dødsstraff: «Men herregud, om de tar livet av noen er ikke så farlig for meg, jeg bryr meg ikke!», mener Anne at argumentasjonsskjemaet vil være veldig nyttig. I tillegg til å sette for- og motargumentene fra dette skjemaet opp mot hverandre ber læreren disse elevene skrive seg inn ved å bruke momenter fra klassens forberedelser. Hva tenker for eksempel den dødsdømte som elevene har sett en dokumentar om, om straffemetoden? Og hvilke argumenter bruker jusprofessor Robert Blecker, en av de mest kjente forsvarerne for dødsstraff? Går elevene virkelig inn for å besvare disse spørsmålene mener Anne hun ser en klar endring: «Da kom elevene etterhvert frem til at de argumentene de hadde egentlig ikke var så gode. Så jeg tror at hvis man skal skrive en tekst av denne typen, så må man i utgangspunktet engasjere seg litt for temaet». Samtidig er det tydelig at Anne mener det går an å skape et engasjement hos elever som ikke har det. Dette gjøres ved å utfordre elevene på ulike måter.

Det er i avslutningen (også kalt konklusjonen av Anne) samfunnsfaglæreren ønsker elevenes personlige mening mest velkommen. Hun synes det er «veldig problematisk» hvis elever unnlater å fremme sitt personlige standpunkt her:

Som for eksempel i dødsstraffoppgaven, hvor noen konkluderer med at: "På den ene siden så kan man si at dødsstraff er dumt, og på den andre siden så kan man konkludere med at det bør vi ikke drive med". Da sitter jeg igjen og har lest to sider uten å ha kommet noen vei.

Ifølge Anne gjelder ikke dette bare elever som i utgangspunktet er diskusjonssvake, men også noen av de sterkeste. Her er ikke mangelen på bruk av argumentasjonsskjemaet så viktig. Elevene sliter med det som læreren betegner som «for lite trøkk i avslutningen sin». Man bør være litt forsiktig med å ytre sin personlige mening for sterkt i en resonnerende hoveddel, men i avslutningen skal standpunktet altså komme tydelig frem. «[...]man skal sitte igjen med følelsen av at man har lest noe viktig, og at det har kommet noe ut av denne teksten også. De må tørre å trøkke til litt i konklusjonene sine». Anne gjentar at standpunktet er nødt til å forkynnes med «trøkk», og at det gjerne kan ha en følelsesmessig klangbunn.

Anne presiserer at elevenes egne meninger helt klart har en plass i denne typen tekstproduksjon, men at det helst bør komme i den avsluttende delen, eller skinne gjennom i måten man resonnerer på, og at et standpunkt kun skal forsvare en av de to sidene. Samfunnsfagslæreren gjør med det et skille mellom en *personlig mening*, der «jeg» ofte er en del av setningsoppbyggingen, og *standpunkt med trøkk* som viser hva eleven mener og samtidig gir mottakeren følelsen av å ha lest noe betydningsfullt. Det neste spørsmålet blir om elevene er seg bevisst hvem som er mottaker av tekstene de skriver.

4.2.6 Hvem er mottaker av elevenes tekster?

Anne har påpekt at drøftende oppgaver er til for at elevene skal skape seg et reflektert standpunkt om et spesifikt tema. Forberedelsene og selve skrivingen skal altså øke elevenes forståelse. Men med tanke på at disse oppgavene gjøres på skolen og skal leses og vurderes av en lærer, kan elevens visshet om hvem mottakeren er være til hinder for den utforskende drøftingsprosessen?

Samfunnsfagslæreren avfeier denne påstanden med et eksempel fra en nyere oppgave der elevene skulle drøfte politiske ideologier: «Jeg tror de er så reflekterte at de skjønner at det ikke er om å gjøre å skrive om den ideologien jeg, som lærer, eventuelt måtte like best». Anne utdyper med at karakteren elevene får på sine oppgaver ikke har noen sammenheng med hvor godt de treffer med hennes verdisyn. Dette har hun også vært klar på for elevene. Anne mener at en samfunnsfagslærers rolle er å være så upartisk som mulig, men likevel ikke forkaste sine egne verdier:

[...]ikke vet jeg hvor god jeg er på å være den nøytrale som alltid greier å legge frem alt objektivt, men ved enkelte tilfeller så tror jeg det er viktig at man tør å sette ting på spissen og være kritisk. Ellers vil ikke elevene lære å være kritisk til ting som skjer rundt seg i samfunnet.

Anne ser altså på sin egen fremferd i klasserommet som en modellering for elevene av hvordan man kan være kritisk. Av denne grunn er læreren også ærlig på hvem hun er: «Jeg synes faktisk at det er greit at jeg som lærer i samfunnsfag sier til elevene: "Jeg kommer fra et sosialistisk hjem, men jeg er ikke sosialist. Det preger så klart mitt verdisyn i dag"». Ved å ha ytret dette kan elevene skjønne hva drøfting innebærer når Anne kritiserer et sosialistisk verdisyn og argumenterer for andre ideologier.

At elevene skriver for å treffe læreren er altså ikke noe Anne ser på som en reell utfordring, men hun kan allikevel bli skuffet over standpunktene elevene tar. I denne sammenheng gjaldt dette spesielt i forberedelser til oppgaven om Paris-terroren og ytringsfrihet. «Jeg studerte i Paris, og har et veldig sterkt forhold til både den byen og ytringsfrihet som verdi. Da tror jeg nok at de veldig tydelig kunne merke at jeg hadde et standpunkt». Anne valgte å være helt ærlig på denne tilknytningen når klassen diskuterte temaet, og hun beskriver diskusjonen som frisk og sunn. Dette førte til at hun ble desto mer overrasket over besvarelsene:

Akkurat det med ytringsfriheten er kanskje det som skuffet meg mest, for jeg hadde trodde at det var flere av disse ungdommene som skulle ta ytringsfriheten sterkt i forsvar. Det overrasket meg nok litt at det ikke var flere som gjorde det.

Så selv om elevene skal få mene det de vil, er det noen standpunkt som er vanskeligere å svelge enn andre. Anne beskriver at hun synes det var litt vanskelig med besvarelser som, i en drøftende oppgave om ytringsfrihet og terroraksjonen mot redaksjonen i satiremagasinet Charlie Hebdo, «påstår at løsningen vil være at magasiner bare må slutte å trykke karikaturtegninger, at de bare representerer tull og ikke skjønner hvorfor noen holder på med det i det hele tatt». Vi skal ikke analysere hvordan elevene som skrev dette ble vurdert, og skal vi tro Anne spiller ikke det duellerende verdisynet noen rolle, men det viser at drøfting kan lede frem til helt forskjellige standpunkt, selv innenfor en og samme samfunnsfagsklasse.

4.3 Skriftlig drøfting fra elevenes perspektiv

En *hierarkisk logisk superstruktur* (Freedman & Pringle, 1984, s. 74-76) er en strukturering av oppgaven som innebærer at det overordnet er sammenheng mellom innledning, hoveddel og avslutning. Vi bruker komponentene i denne strukturen for å identifisere oppbyggingen av elevtekstene. Den hierarkisk logiske superstrukturen innebærer for vår del et viktig moment. Dette innebærer at hele diskusjonen blir samlet av enten en implisitt eller eksplisitt formulert tese, i vårt tilfelle en problemstilling. Problemstillingen skal bære hele oppgaven, som betyr at hvert poeng og hver illustrasjon enten direkte tilfører noe til tesen eller er en del av argumentasjonsrekken som støtter tesen.

4.3.1 Innledning og avslutning

For å utforske strukturen rundt elevbesvarelsene valgte vi å søke etter sammenheng mellom innledning og avslutning. Vi undersøkte hva innledningene i oppgavene uttrykte, deretter

undersøkte vi det samme i oppgavens avslutninger. Ved å skape tydelighet rundt det strukturelle forholdet kan vi analysere selve innholdet av drøftingen i en tydeligere kontekst. Det gjennomgående i strukturen av innledningen for begge oppgavene er at elevene har et hendelsesreferat/historisk perspektiv som leder til en innsnevring mot hva som vil være aktuelt for oppgaven. Mot slutten av innledningen kommer så problemstillingen til syne utgjør dermed konteksten der eleven kan få frem sine påstander. Grunnen til at dette ble et gjennomgående funn i oppgavene kommer nok av at disposisjonsmalene var vedlagt for begge oppgavene.

Den resonnerende oppgaven om terrorhandlingene i Paris

Når det kommer til innledning og avslutning har alle tekstene trekk ved seg som uttrykker en tendens i innledningens oppbygging, gjennomgang av avslutningen og sammenheng mellom innledning og avslutning. Innledningen til en typisk yringsfrihet-oppgave har tre momenter, først et hendelsesreferat, så en aktualisering som deretter leder opp til en problemstilling.

Innledningen i den resonnerende oppgaven om yringsfrihet hadde først et hendelsesreferat:

Onsdag 7. Januar kommer de første meldingene om terrorangrepene i Paris. 12 mennesker har blitt skutt og drept i redaksjonslokalene til satiremagasinet Charlie Hebdo. Fredag 9. januar tar en mann fire mennesker som gisler i en kosherbutikk. Denne dagen dør de fire gislene, en politimann og tre terrorister. (Tekst 30-Y)

Som vist i eksempelet er elevene bevisst tidsaspektet for handlingene og ikke minst at det ble gjennomført et angrep mot Charlie Hebdo og mot det jødiske markedet. Detaljfokuset til elevene strekker seg også til at hendelsesreferatet omfatter antall drepte. Etter hendelsesreferatet kommer så aktualiseringen som ofte omhandler yringsfrihet: «Etter terrorangrepet mot satiremagasinet Charlie Hebdo ble debatten om yringsfrihetens grenser tatt opp igjen for alvor.» (Tekst 23-Y). Dette leder deretter opp til en problemstilling: «Skal det være lov å bruke yringsfriheten selv om man er klar over at det krenker andre mennesker? Hvor går egentlig grensen for yringsfrihet?» (Tekst 25-Y). Problemstillingene er ofte nært knyttet til oppgaveformuleringenes problemstilling som i oppgave 2 for den resonnerende oppgaven om yringsfrihet er: «Hvor går grensen for yringsfriheten? Er det greit å publisere satiriske tegninger som krenker religion?» (Vedlegg 2).

Avslutningen i oppgavene viser at elevene forholder seg til spørsmålet fra innledningen, enten eksplisitt eller implisitt. Gjennomgående forholder elevene seg til et av de argumentene som er brukt i hoveddelen til å utgjøre en viss del av avslutningen: «I konklusjonen min gjentar jeg spørsmålene, og svarer nå med det jeg kom frem til;» (Tekst 1-Y). Å veie de to

sidene opp mot hverandre fremsto ofte på en slik måte: «Vi må fortsette å støtte det frie ord, og gi det plass i en stadig trangere verden. Respekterer vi hverandres rett til frie ytringer, sørger vi samtidig for å skape et mer tolerant samfunn.» (Tekst 4-Y) Ved siden av å vise begge sider av saken har de fleste oppgavene en avsluttende appell til leseren: «I de vestlige landene bør ikke Islam forskjellsbehandles fra andre religioner, og vi bør ikke la andre styre oss til å ikke ytre meningene våre. Jeg støtter Charlie Hebdo» (Tekst 2-Y).

Den drøftende oppgaven om dødsstraff

Innledningen til en typisk dødsstraff-oppgave har også tre momenter som er gjennomgående for hvordan innledningen skapes. Først kommer elevene med et historisk tilbakeblikk rundt straffemetoden, deretter kommer en aktualisering der straffen ses i dagens lys. Avslutningsvis i innledning kommer problemstillingen. Den drøftende dødsstraff-oppgaven åpner gjerne med et historisk perspektiv, lik dette: «Opp gjennom historien har dødsstraff vært i bruk i de aller fleste land. På noen tidspunkter og i noen regimer var og er det til og med den vanligste straffen å bruke.» (Tekst 12-D) Det historiske perspektivet viser ofte til hvordan dødsstraff har fungert i tidligere samfunn. Som i eksempelet viser eleven til at det i gamle dager eksisterte en konsensus om at dødsstraff var en riktig straff å praktisere. Etter det historiske tilbakeblikket kommer det en form for aktualisering som forklarer bruken av straffemetoden i dag: «I dag er dødsstraff et tema mange vil ta avstand fra og avskaffe. Mange land har også gjort dette, men noen har fortsatt de samme reglene og tankene som før.» (Tekst 8-D) Der det historiske perspektivet uttrykker en aksept for dødsstraff, viser aktualiseringen et negativt syn på straffen. Aktualiseringen tar ofte for seg å beskrive at de stedene hvor dødsstraff finnes i vår tid, er gammeldagse og lite moderne områder. Mens det normale i vår tid er å ta avstand fra dødsstraffen og arbeide for at en slik straff ikke praktiseres. I siste del av innledningen kommer et egen-formulert spørsmål: «Har vi rett til å drepe noen ut i fra deres handlinger selv om de er svært gale og alvorlige?» (Tekst 18-D) Spørsmålet fungerer som oppgavens problemstilling og er ofte nært knyttet til oppgaveformuleringens problemstilling «Kan dødsstraff forsvares?».

I avslutningene i oppgavene om dødsstraff trekkes problemstillingen opp igjen, men det er forskjell på om den nevnes eksplisitt eller implisitt. I de avslutningene der problemstillingen gjentas, svarer elevene enten ja eller nei og utdyper så svaret. For eksempel tas problemstillingen for gitt i denne åpningen av en avslutning: «I mine øyne kan faktisk dødsstraff forsvares ja[...]» (Tekst 14-D) Svaret på problemstillingen gis ofte på bakgrunn av

et hovedargument som eleven har valgt seg. Selv om det ovennevnte eksempelet sier noe annet, er den vanlige holdningen blant elevene at dødsstraff ikke bør være en straffemetode å bruke i dag. De fleste av avslutningene i dødsstraff-oppgave har til sist en form for appell mot dødsstraff som straffemetode: «Jeg burde ikke ha behøvd å skrive denne objektive artikkelen det burde ikke være et spørsmål. Alle har rett til å forbedre seg og til å bli rehabilitert.» (Tekst 17-D).

Felles for innledning og avslutning i begge oppgavene

Innledningens struktur i begge oppgavetyperne bygges opp av tre deler. Tekstene er relativt nært knyttet til den gitte problemstillingen. Det som skaper sammenhengen mellom innledningen og avslutningen er elevenes holdning til temaet og de bruker det de skriver i innledningen som en veiviser til avslutningen. Nå har vi vist hvordan elevene skaper sammenheng mellom innledning og konklusjon. Innledningen i begge oppgavene har en nærmest identisk oppbygging, først kommer et tilbakeblikk, så kommer en aktualisering før eleven skriver ned sin problemstilling. Problemstillingen er inspirert av den gitte oppgaveteksten, noe som er særlig fremtredende for dødsstraff-oppgaven. Allikevel har elevene ofte en personlig tilnærming for å komme seg gjennom oppgaven.

Vi har vist hvordan elevene gjennom innledning og avslutning forholder seg til temaet i oppgaven. Innledningene og avslutningene har en tydelig struktur, sammenhengen mellom disse vises av problemstillingen.

4.3.2 Hva er elevenes første argument

Vi ønsker å vise hva det første argumentet som presenteres i oppgavene uttrykker. Felles for elevtekstene er at dette argumentet er knyttet direkte opp mot problemstillingen og mot et fenomen innenfor den gjeldende tematikken. Det første argumentet representerer gjerne ytterpunktet for en av sidene som diskuteres i saken. Under denne overskriften trekker vi frem eksempler på det første argumentet. Oppsummert kan vi si at det første argumentet i den resonnerende oppgaven om terrorhandlingene i Paris handler om begrepet blasfemi. I oppgaven om dødsstraff åpner de fleste oppgavene med et argument rettet mot rettferdighet.

Den resonnerende oppgaven om ytringsfrihet

Det første argumentet i den resonnerende oppgaven om terrorhandlingen i Paris åpner med å argumentere mot ytringsfriheten, da enten å eksplisitt uttale at det omhandler blasfemi:

Filmregissøren Erik Poppe skrev i Aftenposten ‘vi har all rett til å krenke, men ingen plikt’. Spørsmålet mitt er: er det virkelig nødvendig å massepublisere disse karikaturene av Mohammed når effekten av det kan føre til nøyaktig det terroristene ønsker; mer hat og polarisering mellom muslimer og ikke muslimer. (Tekst 45-Y)

Tekst 45-Y velger å sitere Erik Poppe, og bruker sitatet fra filmregissøren som argument, for deretter å presentere noen spørsmål om konsekvensen av å krenke i «ytringsfrihetens navn» vil bli terrorhandlinger. Det første argumentet kan også presenteres implisitt:

Ytringsfrihet er med på å gi ‘helt vanlige’ mennesker retten til å slenge dritt om hvem og hva de vil, og så lenge de ikke går for sterkt frem, blir de ikke straffet for det. På denne måten blir samfunnet mer negativt, og ytringsfriheten bidrar til konflikt. Problemet med fri ytringsfrihet kommer dermed tydelig frem. Hvordan kan vi sette en stopper for denne misbruken av ytringsfriheten? Spørsmålet er da hvordan vi kan? (Tekst 28-Y)

Tekst 28-Y viser ikke til noen kilde for å få frem «krenkelsesargumentet», men vi ser at prinsippet om hva krenkelse innebærer kommer til uttrykk av ordene «å slenge dritt».

Ytringsfriheten beskrives som å bidra til konflikt. Tekst 28-Y kommer også med spørsmål etter sitt argument. Spørsmålene i begge eksemplene vinkler inn sine spørsmål mot hvordan ytringsfriheten kan begrenses.

Den drøftende oppgaven om dødsstraff

Det første argumentet i oppgaven om dødsstraff som ofte er for dødsstraff, er deskriptivt og blir enten uttrykt utfyllende som her:

«et øye for øye, tann for tann» sier han [Robert Blecker], og mener at en forbrytelse må straffes med lik straff. For eksempel med tyveri gir vi bot, med kidnapping tar vi vekk friheten deres, og med drap blir de selv drept. Blecker sier at det bare er de verste av de verste som fortjener dødsstraff, og at dette er rettferdighet. (Tekst 21-D)

Eller i en kortere form:

Et populært argument som blant annet brukes av pro-dødsstraff kriminologen Blecker, er det bibelske ”Øye for øye, tann for tann” altså at ”dreper du, burde du bli drept som hevn”. (Tekst 24-D)

For å uttrykke dette argumentet er det gjennomgående at elevene bruker en annen talsmann, som i dette tilfellet er Robert Blecker. Gjennom en annens stemme fremføres det første argumentet som er for dødsstraff. Elevenes deskriptive inngangsvinkel til argumentet uttrykker hva noen andre mener dødsstraffen står for.

4.3.3 Hva er elevenes andre argument

Hva elevene velger å gjøre i sitt andre argument er mer spredt. Her har elevene mange flere muligheter til hvordan de kan uttrykke sine meninger. De kan komme med enda et argument for eller et mot-argument. Det de også kan er å enten svekke eller styrke sitt første argument. Avhengig av om elevene åpnet med et for- eller mot-argument, har de fire forskjellige fremgangsmåter for det neste argument. Eksempelvis forholder vi oss til dødsstraff-oppgaven i avsnittets gjennomgang. Tendensen er at det første argumentet er et argument for, dermed vil det disse være de mulige andre-argumentene: P2, C1, c1P1 og p1P1. P2 er et nytt pro-argument, dette forholder seg til utgangspunktet for oppgaven og fungerer som enda et nytt moment som taler for saken, i dette tilfellet dødsstraff. C1 har den samme funksjonen som P2 da dette også er rettet mot utgangspunktet og ikke det allerede fremførte argumentet. C1 er et argument som taler mot utgangspunktet. Så har vi c1P1 og p1P1, disse argumentene baserer seg på det foregående argumentet og er et motsvar eller et videre oppbyggende argument.

Den resonnerende oppgaven om ytringsfrihet

Det første argumentet i oppgaven om terrorhandlingen i Paris omhandler at ytringsfriheten som en krenkelse. I den resonnerende oppgaven om ytringsfrihet kan det andre argumentet, som i dødsstraff-oppgaven, være en av fire argumenter. Men tendensen er at før en form for nytt argument blir presentert, utdyper elevene sitt første argument.

[C1] Er det noen vits i å utnytte denne ytringsfriheten så mye? [...] Alt dette sier jeg mens jeg tar fullstendig avstand fra terrorhandlingene. [...] Det er de muslimene som faktisk blir såret, det er synd på. Men er det nødvendig å være så veldig 'hårsår'? [...] [c1C1] Men det er lov å bli såret. Det er ingen regler mot det. Men å reagere med vold er helt uaktuelt. Igjen, jeg skiller klart mellom muslimer generelt og terroristene i Paris. (Tekst 42-Y)

Mellom det første (C1) og det andre argumentet (c1C1) viser eleven sin forståelse av situasjonen. Det første argumentet har vist til at muslimer følte seg krenket av karikaturtegningene. Så utdyper elevene dette, eleven forklarer med egne ord hvordan noen har følt seg krenket og hva det ledet til. Denne gjennomgangen leder så til et argument mot det første argumentet. Der elevene med det første argumentet uttrykker at ytringsfriheten har gått for langt, viser eleven med det andre argumentet at vold ikke er en god løsning.

En annen fremgangsmåte i oppgaven om terrorhandlingene i Paris er å uttrykke hva det første argument viser. Der den første påstanden argumenterer for at ytringsfriheten misbrukes, stiller forfatteren spørsmål om hvordan et slikt misbruk kan stanses, spørsmålet stilles rett etter C1. Elevene fremviser gjerne det neste argumentet, som er et argument for, slik:

På den andre siden kan ytringsfrihet bli brukt til å spre budskap som kan være med på å endre verden. [P1]Ved å bruke ytringsfriheten sin til å hjelpe andre er man med på å vise at ytringsfrihet ikke er et våpen, men et verktøy. [...] Den kan gi ungdommer større bevissthet på verdenssamfunnet, og hvordan mennesker i andre land og kulturer lever. I land som for eksempel Nord-Korea får ikke innbyggerne mulighet til dette. På grunn av at folk ikke for lov til å si sin mening, og heller ikke høre på andres (Tekst 28-Y)

Her legger eleven frem et motstridende syn til sitt første argument. Ytringsfriheten omtales som et verktøy i positiv forstand. Det fremsettes også flere setninger som utdyper argumentet videre. I dette tilfellet uttrykker eleven to sider av saken, ved å forholde seg til begrepet ytringsfrihet i en blasfemisk forstand og så som et positivt verktøy.

I gjengivelsen av det første argumentet om terrorhandlingene i Paris forholder elevene seg til å diskutere ytringsfrihetens grenser ved å sette konseptet opp mot krenkelsesbegrepet i en blasfemisk forstand. Dette uttrykkes enten eksplisitt eller implisitt, altså om elevene siterer eller viser til en kilde vs. å omtale hva krenkelse betyr i en mer hverdagslig kontekst. For det neste argumentet skriver elevene enten ned en påstand som argumenterer for den siden av ytringsfrihet som ikke forbindes med krenkelse eller argumenterer for at krenkelse kan være en viktig faktor av ytringsfriheten.

Den drøftende oppgaven om dødsstraff

Flere av elevene valgte å la det andre argumentet være et motargument (c1P1) til det første argumentet. Der P1 omhandlet rettferdighet og hadde bibelreferansen «øye for øye-tann for tann», fokuserer motargumentet på å motsi dette: «Det FN svarer til det argumentet er: Det er hyklersk å drepe noen som har drept et menneske, for da er du ikke noe bedre selv.» (Tekst 20-D). c1P1 er en direkte respons til P1 og viser en annen side av rettferdighet.

En god del fremførte sitt andre argument som et pro-argument (P2). Da har allerede P1 blitt fremført, og dette har omtalt rettferdigheten rundt dødsstraff. P2 forholder seg til utgangspunktet: «[...]det blir en avslutning for de pårørende, sånn at de kan komme seg videre og ikke måtte tenke på forbryteren.» (Tekst 15-D) eller: «En gjerningsmann som ikke kan hjelpes og som er en fare for samfunnet og menneskene rundt seg. Da, og bare da, burde dødsstraff bli tatt i bruk.» (Tekst 12-D). P2 utvider rettferdighetsprinsippet.

En tredje vei noen av elevene valgte var å ta for seg et mot-argument til selve utgangspunktet (C1). Dette svarer ikke på det fremsatte argumentet for men tar heller stilling til spørsmålet

som omhandler om dødsstraff er forsvarlig. Tendensen på hvordan C1 fremføres er at elevene kommer med deskriptive utdypelser både for P1 og C1: «Men andre vil mene at alle fortjener en ny sjanse eller se på motivet og dømme etter setting.» (Tekst 8-D) Elevene har deskriptive fremførelser av C1. De forklarer situasjonen uten å trekke inn sin egen mening, men heller hva et flertall av andre mener.

Som vist har vi trukket frem tendensene for hvordan elevene gjennom argumentasjon ytrer seg i sin oppgave. Det første argumentet er ofte for dødsstraff og omhandler et rettfærdighetsprinsipp som eksemplifiseres av det bibelske «øye for øye, tann for tann.» Det varierer noe for hvor tydelige elevene er på fremstillingen av argumentene, som fører til at noen elever fremfører argumentene sine tettere etter hverandre mens andre elever gjennom ordvalg og ulike beskrivelser gir en opplevelse av at argumentet er tilpasset for oppgaven. Hva det andre argumentet fokuserer på kommer an på hvor detaljert eleven har vært med sitt første argument. Om eleven kort har fremført det første argument, virker det som at det velges å komme med enda et argument som taler for dødsstraff. De andre tilfellene vi har funnet er at de elevene som uttrykker seg over en viss lengde for det første argumentet enten velger å komme med et motargument til P1 eller skape et motargument opp mot problemstillingen.

4.3.4 Argumentasjonsrekker

De to første argumentene viser at flere av elevene gjennom sine argumenter presenterer både for- og mot-siden av saken. Videre skal vi nå vise hvordan et helhetlig bilde av saken uttrykkes gjennom argumenter. Argumentene uttrykker viktige sider av saken, og satt etter hverandre er de med på å skape en forståelse. Det er tekst mellom argumentene som presenteres, da gjennomført med diverse språklige virkemidler som vi senere skal tolke. Selve argumentasjonsrekken i en oppgave viser hvordan elevene setter argumentene opp mot hverandre og uttrykker hvordan de velger å forstå saken.

Argumentasjonsrekke i oppgavene om ytringsfrihet

I de resonnerende oppgavene om ytringsfrihet er det ofte en argumentasjonsrekke som viser seg i flere av oppgavene. Den vanligste framføringsmåten av argumentene beskriver vi som en frem-og-tilbake-rekke. Her viser elevene til argumenter for begge sidene i løpet av teksten.

C1: Som Erik Poppe skrev i Aftenposten har vi all rett til å krenke, men ingen plikt, og retten til å krenke gjør det ikke alltid rett å krenke.

p1C1: Ytringsfriheten er viktig for mange. «Jeg er ikke enig i det du sier, men jeg er beredt til å dø for å forsvare din rett til å si det.» Dette sitatet viser verdier som det er nødvendig for oss å ha i samfunnet vårt for at ytringsfriheten skal fungere; nemlig solidaritet og gjensidig respekt.

P1: Ytringsfrihet er nødvendig i et demokratisk samfunn. Enten har vi absolutt ytringsfrihet, eller så har vi den ikke.

p1P1: Det kan være gode grunner til å begrense ytringsfriheten, men det er svært vanskelig å sette grenser, fordi de samme grensene gjelder ikke for alle. Dersom vi gir etter for press fra terrorister vil vi gradvis miste vår frihet. For eksempel med terroraksjonen i Paris; skulle de da, etter at 12 mennesker ble drept, trukket tilbake magasinet og føyd seg etter terroristenes krav? Hva blir da det neste kravet, hvem kommer det fra, og hva ønsker de å oppnå? (Tekst 25-Y)

Eksempelet viser til argumenter som diskuterer utgangspunktet «hvor går grensene for ytringsfriheten». Dette er gjennomgående for de fleste oppgaver. Selv med aktualiseringen som omhandler terrorhandlingene mot Charlie Hebdo og et jødisk marked, retter diskusjonen seg vanligvis til hva ytringsfriheten betyr i en generell forstand og ikke bare opp mot spesifikke hendelser. Diskusjonen flytter seg da fra situasjonen i Frankrike, slik den presenteres i innledningen, over til et internasjonalt perspektiv der diskusjonen favner hva ytringsfriheten har å si for alle mennesker.

I oppgavene om ytringsfrihet forekommer det også ensformige argumentasjonsrekkeframstillinger. Disse skiller seg ganske mye fra den argumentasjonsrekken vi nettopp gikk gjennom. Her kommer det frem et mer ensidig syn på problemet. For eksempel har vi *en ren pro-ytringsfrihet*:

P1: Ytringsfrihet er en svært viktig del av dagens samfunn, og helt nødvendig for at demokratiet skal fungere

p1P1: Folkets mening er svært viktig for at verden skal utvikle seg og at alle skal bli rettferdig behandlet.

P2: Retten til å krenke, og retten til blasfemi er to grunnleggende deler av ytringsfriheten vår.

P3: Samfunnet i de arabiske landene har andre styreformene enn de vestlige samfunnene, noe som gjør dem mer statiske og gir dem andre verdier.

P4: Det er viktig at religioner kan kritiseres, så det åpnes for en mer moderne tolkning av religionen.

P5: Det er åpenbart at redaksjonen i Charlie Hebdo var klare over hvilke reaksjoner de kunne møte, og det tyder på at det lå sterke intensjoner bak karikaturene. Noen av disse intensjonene kan ha vært å frigjøre folket ved å vise samfunnskommentarer om at islam utøves feil, og at religionen er altfor statisk. (Tekst 2-Y)

En ren contra-ytringsfrihet har eksempelvis denne argumentasjonsrekken:

C1: Det å gjentatte ganger føre hets mot islam med sine karikaturer, og krenke dem som følger den, uten egentlig å forstå hvor ille det er man sårer, det høres ut som et klassisk eksempel på mobbing.

p1C1: Er én karikatur mobbing? Nei. To? Tre? Nei, jeg vil ikke si det. Men hvis du dag ut og dag inn sitter og tegner satiriske tegninger av noe som er det helligste som finnes for flere millioner mennesker, bare for å provosere, da ville nok de fleste si at det er grov mobbing.

C2: Terrorister har brukt Charlie Hebdos karikaturer til å kontrollere folket, ved å skape et større skille mellom den vestlige verden og den islamske verden, både hos oss og andre steder i verden.

p1C2: Fremmedfrykt er terroristenes beste verktøy.

C3: Vi har noe fantastisk her i ”vår” del av verdenen, noe som bør være en universal rettighet, men som dessverre ikke er det. Og så velger vi å bruke den [ytringsfriheten] til hat, når det finnes så mye hat allerede uten den. (Tekst 3-Y)

Begge oppgavene viser til et problem og argumenterer hvorfor dette er tilfellet. Tekst 2 beskriver ytringsfrihet som en bærebjelke i et demokratisk samfunn og uttrykker at ytringsfriheten ikke har gått over noen grense. Problemet uttrykkes direkte i argument P3 med beskrivelsen om at ikke alle land har tilpasset seg det vestlige demokratiet. Tekst 3 starter mye tidligere i sin oppgave med å identifisere problemet. Problemet er at karikaturtegningene er mobbing mot en gruppe mennesker. Eleven forholder seg til at karikaturtegningene er et problem ettersom det gjøres mot uskyldige samtidig som det brukes av terrorister til å skape voldelige situasjoner. Begge disse tekstene fokuserer på en side og vektlegger at noe kan gjøres for å unngå fremtidige terrorhandlinger.

Argumentasjonsrekker i oppgavene om dødsstraff

Som vist har oppgavene om dødsstraff en gjennomgående lik måte når det kommer til fremføring av det første og det andre argumentet. Etter å ha gått gjennom oppgavene fant vi en tendens for hvordan argumentene ble fremført. Alle oppgavene har minimum et argument for og et mot saken. Det fremføres flest pro-argumenter, men så å si hvert av disse argumentene for blir besvart av et mot-argument:

P1: Et populært argument er nevnt av blant annet pro-dødsstraff og kriminologen Blecker, er det bibelske ”Øye for øye, tann for tann” altså at ”dreper du, burde du bli drept som hevn”.

P2: Andre eksempler er at venner og familie av den drepte kan få hjelp til å legge det bak seg når gjerningsmannen er død.

C1: Først tar vi den om at det er den eneste sikre måten å forhindre at noen tar flere liv – dette synes jeg er å generalisere, fordi det umulig kan gjelde alle. Jeg synes rehabilitering er et viktigere virkemiddel.

P3: Det andre er at det har en avskrekkende virkning

c1P3: men som jeg tror egentlig stemmer med alle lovbrudd og straff.

P4: Et annet er at det er en form for rehabilitering for gjerningsmannen

c1P4: Dette er en altfor relativ påstand til å bruke som argument, og passer sannsynligvis mest til heller færre.

P5: det hjelper politiet

P6: har økonomiske fordeler

c1P5 og c1P6: Dette synes jeg bare er forkastelig å bruke siden vi faktisk snakker om å ta liv, ikke spare penger.

P7: Det er mer humant å drepe noen enn å sette de i livstid i fengsel

c1P7: Dette føler jeg er motstridende med hele meningen med straff – man skal straffes, ikke slippe unna, og jeg tror mange fanger heller ikke har noe i mot å dø istedenfor. Det tar bort hele prinsippet. (Tekst 24-D)

Eksempelet viser at elevene generelt er innstilt mot dødsstraff. Først presenteres et argument som er for dødsstraff. I dette tilfellet, som i andre, fremstilles det deretter et nytt argument (P2) som er for dødsstraff. Videre kommer eleven med et motargument som taler for en annen straffemåte enn det dødsstraff er. Etter dette motargumentet fremfører eleven flere argumenter som taler for dødsstraff. Som et slags avbrekk mellom argumentene for presenterer elevene sine motargumenter.

Bruken av retoriske virkemidler vil, sammen med de ovennevnte kategoriene, utforskes og diskuteres i de neste kapitlene.

4.4 Kort oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert materialet studien bygger på. Vi har vist hvordan oppgavesettene elevene har besvart er utarbeidet, og i utdragene fra intervjuet med samfunnsfaglæreren forsøkt å få fram hennes intensjoner og faglige vurderinger og refleksjoner om og i sin undervisning. Deretter har vi lagt fram utdrag av 45 skriftlige elevarbeider, og trukket fram eksempler på hvordan elevene bygger opp sin drøfting. Her har vi lagt spesiell vekt på rekkefølgen elevene velger på sine argumenter, og generelt hvordan elevene disponerer de to sidene de har til rådighet.

5 Hvordan drøfter elevene?

Som vi har sett har alle oppgavene en innledning, en hoveddel og en avslutning. Skillet gjør det mulig for elevene å uttrykke meninger i tekstene sine. Når strukturen er på plass skal de ulike områdene i oppgaven fylles med informasjon. Her gjør elevene valg som påvirker hva meninger de uttrykker. Gjennom å skape en struktur kommer de frem til en avslutning, denne er oppsummerende og viser siden elevene står ved. Ved siden av argumenter brukes retoriske virkemidler for å forsterke meningsinnholdet. I dette kapitlet viser vi frem funnene vi har gjort i analysen av elevbesvarelsene.

5.1 Sammenhengen mellom innledninger og avslutninger

I forrige kapittel så vi at elevbesvarelsene har en klar sammenheng mellom innledning og avslutning. Holdninger som uttrykkes i innledningen tas ofte opp igjen i avslutningene. Nå skal vi vise hva denne spesifikke sammenhengen uttrykker.

5.1.1 Sammenheng mellom innledning og avslutning i begge oppgavene

Elevene forholder seg til oppgavebeskrivelsene når de produserer sine innledninger. Innledningen er overordnet sett tredelt. Først kommer et tilbakeblikk rundt saken, deretter aktualiseres saken med et begrep og så kommer problemstillingen. Elevenes problemstilling er nært knyttet forslaget til problemstilling i oppgaveformuleringene. Som innledningen viser avslutningen at elevene følger oppgaveformuleringen. De svarer på spørsmålet som stilles i innledning, gjerne gjentas problemstillingen i avslutningen. Deretter forekommer gjerne svaret i form av enten å oppsummere de ulike argumentene eller komme med en appell. Innledningen og avslutningen henger sammen ved at begge disse strukturdelen viser elevens egen holdning til temaet.

Holdning

Den resonnerende oppgaven ytringsfrihet har gjennomgående tendenser for innledningens oppbygging, problemstillingens fokusområde og avslutningen sammenheng med innledningen.

Sammenhengen mellom innledning og avslutning i oppgaven om ytringsfrihet presenteres gjennom problemstillingen. Problemstillingen omformuleres noe fra oppgavebeskrivelsen gjennom elevenes erfaringsnære begreper. Elevenes holdning i problemstillingen skaper sammenheng mellom innledning og konklusjon. For eksempel velger flere å gjøre om begrepet krenke til *å såre*: «Hva skal man tåle og hvor skal man sette ned foten? Til hvilken grad skal du ta hensyn til de som eventuelt blir såret? Hvor går grensen?» (Tekst 23-Y). Avslutningen i denne oppgaven forholder seg også til begrepet *å såre*: «Hva som sårer en person er veldig individuelt og det er mange faktorer som spiller inn [...] Jeg tror rett og slett det er opp til den enkelte å være bevisst på det som skal ytres – og vite hvem det treffer» (Tekst 23-Y). Eleven trekker temaet nærmere sin egen virkelighetsforståelse. I stedet for å omtale blasfemi som en konsekvens av ytringsfrihet, poengterer heller eleven at enkeltpersoner kan bli såret.

Elevenes meninger om dødsstraff som straffemetode kommer tydelig frem i sammenheng mellom innledning og avslutningen. Det kan enten være i måten de spisser problemstillingen sin, eller fraser de bruker for å beskrive dødsstraff. Det er som oftest ganske tydelig hvilken holdning elevene har, allerede i innledningen. Etter et historisk tilbakeblikk og en mer eller mindre nøytral beskrivelse av dagens situasjon fremstilles problemstillingen. Gjennomgående formuleres denne slik: «Men er dette virkelig en god nok grunn til at dødsstraff kan forsvares?» (Tekst 18-D). Ved å bruke frasen «er dette virkelig en god nok grunn» viser eleven sin negative holdning til straffemetoden. I avslutningen skinner dette som oftest ganske klart gjennom, gjerne i form av en personlig mening, som denne: «Dødsstraff kan, etter min mening, ikke forsvares. Jeg har troen på at mennesker er gode[...]» (Tekst 31-D) eller en appell: «Dødsstraff kan ikke forsvares. Om du straffer en person for mord ved å ta livet fra dem, vil du ha gjort akkurat samme forbrytelse. Det sender ikke ut et godt bilde. Man kan ikke bekjempe ild med ild» (Tekst 33-D). Her er det altså en sammenheng i holdning fra innledning til avslutningen. I oppgaveformuleringen har elevene fått beskjed om at de skal svare på problemstillingen. Det står ingen steder at de skal gi sin personlige mening om saken.

Elevenes egen holdning til temaet skaper sammenhengen mellom innledning og avslutning. For den resonnerende oppgaven om ytringsfrihet bruker elevene ofte det erfaringsnære begrepet *såre* og forholder seg til dette begrepet i sin avslutning. For oppgaven om dødsstraff

er det generelt en negativ innstilling til straffemetoden, problemstillingen uttrykker tvil om straffemetoden og forholder seg til denne tvilen i avslutningen.

5.2 Argumentene i elevbesvarelsene

De funnene vi skal vise i dette kapitlet er en fremstilling av hvordan elevene argumenterer både i drøftingsoppgavene om dødsstraff og i de resonnerende oppgavene om ytringsfrihet. Vi vil vise tendenser fra oppgavene som vi mener oppsummerer hvordan elevene uttrykker seg om temaene. Det eksisterer unntak fra tendensene, disse eksemplifiserer de ulike måtene elevene uttrykker meninger på. Alle elevbesvarelsene har argumenter. Det er stor variasjon i antall argumenter elevene presenterer, men nesten alle oppgavene inneholder to argumenter eller flere. Argumentenes presentasjon ble gjort på to ulike måter, enten fra et personlig perspektiv eller gjennom et mer faglig perspektiv.

5.2.1 Det første og andre argumentet

Det finnes noen likhetstrekk med hvordan det første argumentet presenteres i begge oppgavene. Det første argumentet virker klargjørende for problemstillingen. Elevene går noe forsiktig ut i saken ved å være deskriptive i fremførelsen av det første argumentet. I den resonnerende oppgaven om terrorhandlingene i Paris viser flere av elevene til filmregissøren Erik Poppe og hans tanker om å krenke. I dødsstraff-oppgaven viser flere av elevene til Robert Blecker og gjengir hva denne professoren mener dødsstraff står for.

Det første og det andre argumentet i oppgavene uttrykker elevenes skrevne problemstilling. Det første argumenterer for en av sidene problemstillingen etterlyser. Deretter vil det andre argumentet enten videreføre det første eller vise en annen side av saken som problemstillingen etterspør. Enten er det andre argumentet et svar til det første eller problemstillingen. Tendensen for alle oppgavene er at argumentene brukes i diskusjonen. Elevene forholder seg ofte til saken slik at de kan diskutere i teksten. Den vanligste måten er at de setter motstridende syn etter hverandre. Elevene virker også opptatt av å trekke de vide begrepene nærmere sin egen virkelighetsopplevelse ved å forholde seg til erfaringsnære begreper som *rettferdighet* og *å såre*.

5.2.2 Argumenter i oppgaven om ytringsfrihet

Det første og det andre argumentet i den resonnerende oppgaven om ytringsfrihet henger sammen med hverandre og bidrar til å vise hvilke meninger elevene har om situasjonen. Elevenes første argument diskuterer som oftest ytringsfrihetens grenser ved å sette det i konflikt med religionsfrihet. Dette uttrykkes enten eksplisitt eller implisitt, og dette kommer fram ved at elevene siterer eller viser til en kilde eller omtaler hva krenkelse betyr i en mer hverdagslig kontekst. De to ulike måtene disse argumentene formuleres på er utfyllende og uttrykker elevenes egne meninger på to forskjellige måter. Tekst 45-Y velger å sitere Erik Poppe, og bruker sitatet som argument for deretter å stille noen ledende spørsmål der konsekvensen av å krenke i «ytringsfrihetens navn» er terrorhandlinger. Tekst 28-Y viser ikke til noen kilde for å få frem «krenkelsesargumentet», eleven ser på krenkelse som «å slenge dritt». Elevens egen-formulerte resonnement leder opp til retoriske spørsmål. De retoriske spørsmålene i tekst 45-Y og tekst 28-Y viser at terrorhandlingen mot Charlie Hebdo var en konsekvens av at ytringsfriheten hadde gått for langt, og argumentene viser at karikaturtegninger oppleves som misbruk av ytringsfriheten.

Argumentasjonsrekkefølgen fra det første til det andre argumentet i den resonnerende oppgaven om ytringsfrihet er sprikende. Tendensen er at før en form for nytt argument blir presentert, utdyper elevene sitt første argument. Ofte blir dette fremført noe personlig. Elevene er opptatt av å vise sin forståelse av situasjonen, og kan gjøre dette i en muntlig tone: «Alt dette sier jeg mens jeg tar fullstendig avstand fra terrorhandlingene.» og « Det er de muslimene som faktisk blir såret, det er synd på. Men er det nødvendig å være så veldig 'hårsår'?» (Tekst 42-Y). Denne muntlige tonen uttrykker et oversiktlig bilde av situasjonen, fortalt via elevens perspektiv. Det handler like mye om hvordan eleven forstår det. Med ordbruk som «hårsår», uttrykker eleven at blasfemi ikke er grunnlag nok til å gjennomføre slike terrorhandlinger. Men gjennom denne muntlige tonen fremføres poengene veldig forenklet og setningene henger ikke helt sammen. Først vises det til at alle muslimer potensielt er terrorister, og at det er synd på muslimer som har blitt såret. Deretter kommer eleven frem til at det er uaktuelt å reagere med vold fordi man er såret. Gjennom setningene har eleven uttrykt at terroristene også favnes inn under definisjonen av de som ble såret. Det uttrykkes igjen at eleven skiller mellom muslimer generelt og terroristene i Paris.

En annen fremgangsmåte i oppgaven om terrorhandlingene i Paris er at elevene utdyper det første argumentet. Elevene stiller spørsmål etter argumentet «Hvordan kan vi sette en stopper for denne misbruken av ytringsfrihet» (Tekst 28-Y). Gjennom spørsmålet utdyper eleven det første argumentet. Det flere elever gjør er å rette sitt andre argument til problemstillingen og ikke det første argumentet. Spørsmålet som stilles etter det første argumentet står nokså åpent og ubesvart ettersom det neste argumentet ikke rettes mot spørsmålet i noen særlig grad. Det andre argumentet sikter til de positive sidene av ytringsfrihet, der det i flere tilfeller betegnes som et «verktøy» for å heve forståelsen til mennesker generelt «Det kan gi ungdommer større bevissthet på verdenssamfunnet, og hvordan mennesker i andre land og kulturer lever» (Tekst 28-Y). Her legges det frem et motstridende syn av hva det første argumentet presenterte. Ytringsfriheten omtales som et verktøy i positiv forstand. Det forekommer også flere setninger som utdyper argumentet videre og dermed har eleven uttrykt to sider av saken.

Argumentasjonsrekkene i oppgavene om ytringsfrihet

Når det gjelder helheten av oppgavene skal vi her presentere de argumentasjonsrekkene som har relevans for videre analysearbeid. I de resonnerende oppgavene om ytringsfrihet er argumentasjonsrekkene mer ulike enn innen dødsstraff-oppgaven. Elevene bruker argumentene til å drive innholdet i oppgaven fremover. Vi har kommet frem til at det som kan defineres som argumenter implisitt handler om å være for eller mot ytringsfriheten. Pro-argumentene ser ytringsfriheten som en viktig komponent for demokratiet. Mot-argumentene viser derimot til en frykt for respons, som terrorhandlingene, i de tilfeller ytringsfrihet går over visse grenser. Tendensen i oppgavene om ytringsfrihet er at det presenteres mellom to og fire argumenter i en oppgave. Dette er argumenter som diskuterer saken fra et makroperspektiv. Argumentene diskuterer oppgavebeskrivelsens utgangspunkt «hvor går grensene for ytringsfriheten», noe de fleste oppgaver forholder seg til. Selv om aktualiseringen omhandler terrorhandlingene retter diskusjonen seg vanligvis mot hva ytringsfriheten betyr i en global kontekst.

Det siste argumentet fremføres innen et nokså åpent og fremtidsrettet perspektiv «Dersom vi gir etter for press fra terrorister vil vi gradvis miste vår frihet.» Elevene uttrykker et *vi* som oppfattes å være et globalt *vi*. På en side kommer dette av at ytringsfriheten beskrives å være universell av elevene. Dermed kan angrepet mot Paris oppfattes som et angrep som kunne skjedd i Norge. På den andre side virker det som at elevene klarer å distansere seg fra saken. Flere velger å forholde seg til argumentet som skiller retten til å ytre seg fra *en rett til å*

krenke, et slikt perspektiv bidrar til å sette terrorhandlingen i en større sammenheng. I denne mengden av utfordringer som verden står overfor kan elevene dermed problematisere om «vesten» kan ha gått for langt i bruken av ytringsfrihet.

De ensformige argumentasjonsrekkene som forekom i noen av oppgavene var interessante for oss. Der argumentasjonsrekken som viste til både for- og mot-argumenter i et makroperspektiv, opplevde vi en blanding av frykt for nye angrep samt frykt for å miste det ytringsfriheten står for. I de mer ensformige argumentasjonsrekkene blir kun en av disse to redslene betont.

Forfatteren av tekst 2-Y fokuserer kun på de positive sidene av ytringsfriheten. Det virker som eleven har en sterk tro på ytringsfriheten ved å beskrive den som en av fremste tankene i vår tid. Gjennom det første argumentet beskriver eleven ytringsfriheten som helt nødvendig for at demokratiet skal fungere. Ved å velge et slikt argument gis det uttrykk for hvilken retning eleven velger å skrive mot. Det uttales blant annet i sitt P3 «samfunnet i de arabiske landene har andre styreformene enn de vestlige samfunnene, noe som gjør dem mer statiske og gir dem andre verdier.». Eleven skaper et forenklet bilde av situasjonen, og vil få frem hvor viktig ytringsfriheten er. P3 kan tolkes som at disse arabiske landene ikke er demokratier, og dermed ikke er like gode samfunn i elevens bilde av verden. Det uttrykkes fra elevens første argumenter at ytringsfriheten er en viktig brikke i et demokrati, fordi det skaper mulighet til rettferdighet for alle. Dermed kan vi tolke fra elevenes tidligere argumenter at arabiske land ikke oppfattes som rettferdige. Eleven ytrer en frykt for å miste den grunnleggende friheten.

I tekst 3-Y blir ytringsfrihet aller først beskrevet som mobbing, før det eskalerer til å bli beskrevet som et verktøy for å uttrykke hat. Her fremstilles ytringsfriheten som et negativt virkemiddel. Eleven som klassifiserer det som mobbing uttrykker at vesten bruker det for å plage andre kulturer. Ved å betegne ytringsfriheten som et verktøy terrorister bruker for å skape fremmedfrykt, uttrykker eleven at begge sidene i denne konflikten bruker ytringsfriheten på en destruktiv måte. Eleven beskriver allikevel det optimale potensialet i ytringsfriheten som noe positivt, men at dette potensialet enda ikke er nådd. Med sitt første argument presenterer eleven Islam som en sårbar religion. Charlie Hebdo skal ha gått etter alle religioner, de har vært ute etter å belyse problemene og sett bort fra hvem det er de slår ned på. Eleven mener at Charlie Hebdo har bedrevet klassisk mobbing fordi karikaturtegningene krenker de som bekjenner seg til religionen. Men viktigst av alt virker det som at eleven tror at Charlie Hebdo ikke forstår hvor mye dette sårer muslimene.

5.2.3 Argumentasjon i oppgaven om dødsstraff

Gjennomgående i oppgavene om dødsstraff blir argumentene ramset opp. Elevenes første argument forholder seg til professor Blecker og uttrykker et prinsipp om rettferdighet som støtter dødsstraff. Det neste argumentets innhold, finnes i tre varianter. Enten svarer elevene på det første argumentet, kommer med et nytt argument som er for dødsstraff eller et argument som er mot dødsstraff og ikke svarer det foregående argumentet.

Det første argumentet som karakteriserer dødsstraff som en rettferdig straff, kan enten utdype rettferdighetsprinsippet ved å sette det opp mot andre kriminelle handlinger. «For eksempel med tyveri gir vi bot, med kidnapping tar vi friheten deres, og med drap blir de selv drept» (Tekst 21-D). Eleven forklarer rettferdigheten som kan eksistere for dødsstraff, gjennom å resonnerer seg rundt hvordan andre lovbrudd straffes. Den andre måten argumentet presenteres er gjerne mer rett på sak «dreper du blir du drept som hevn» (Tekst 24-D). Det oppleves som at eleven tar det for gitt at mottakeren forstår hva som innebærer et rettferdighetsprinsipp. I disse tilfellene benytter eleven liten plass til å uttrykke hvorfor dette er et det første argumentet.

Etter fremførelsen av det første argumentet, har elevene overordnet to muligheter. Enten svare på det allerede presenterte argumentet eller komme med et argument som sikter tilbake til utgangspunktet og dets problemstilling. Om eleven kort har fremført det første argument, virker det som de velger å presentere enda argument som taler for dødsstraff. P2-argumentet er et nytt argument fra argumentasjonsskjemaet. Selv om det fremstilles i skjemaet til å uttrykke en annen pro-side for dødsstraff, benyttes det gjerne av elevene til å tydeliggjøre rettferdighetsprinsippet. Det andre argumentet viser for eksempel til en «rettferdighet for de pårørende» (Tekst 15-D) eller at «ingen andre straffemetoder vil fungere» (Tekst 12-D). I disse tilfellene ramses argumentene opp og det benyttes lite tekstplass til å utdype argumentene. Elevene fremstiller perspektivet på saken gjennom argumentene de er blitt gitt av argumentasjonsskjemaet.

Argumentasjonsrekken i oppgavene om dødsstraff

Som vist har disse oppgavene tendenser når det kommer til fremføring av ulike argumenter. Tendensen er at det fremføres flest Pro-argumenter, men så å si hvert av disse pro-argumentene blir besvart av et contra-argument.

Elevene er generelt ikke enige i at dødsstraff er en riktig straff å praktisere. De legger ofte frem de gitte argumentene for dødsstraff fra argumentasjonsskjemaet. Pro-argumentene er nær en form for avskrift av skjemaet i form av setningsstruktur, ordvalg og kronologi. For eksempel fremføres argument P3 enkelt og grei «Det andre er at det har en avskrekkende virkning» (Tekst 24-D). Argumentet hentes fra skjemaet over argumentene som elevene kan bruke. De blir da formulert i en veldig bestemt tone, en tone som uttrykker «sånn er det». Dette er ikke direkte galt, for elevene fremfører gjerne disse argumentene som en gjenfortelling av hva forkjempere for dødsstraff mener. Svarene på pro-argumentene fremføres derimot mer naturlig, og med en slags personlig tone over hver eneste respons til pro-argumentene. For eksempel svarer eleven P3 med dette mot-argumentet «men som jeg tror egentlig stemmer med alle lovbrudd». Tonen er her mer usikker, ord som «tror» er gjennomgående mer brukt i motargumentene. Det virker som elevene til en viss grad setter seg inn i argumentene for og mot dødsstraff. Innerst inne er de fleste mot dødsstraff, men de har enda ikke klart å ordlegge seg helt for nettopp hvorfor de er mot dødsstraff når det eksisterer flere argumenter i deres argumentasjonsskjema som taler for dødsstraff. Mot-argumentene oppleves å bli fremført av en slags magefølelse. Dermed er ikke bare innholdet i hvert argument ulikt, men også selve tonen av fremførelsen er ulik. Dette er spesielt gjeldende for oppgave om dødsstraff.

Det er en sterkere tendens for gjennomføringsmåte i dødsstraff-oppgaven sammenlignet med den resonnerende oppgaven om ytringsfrihet. I dødsstraff-oppgaven viser elevene tendenser til å generelt ha en negativ holdning til straffemetoden, dette synliggjøres av måten de først legger frem et pro-argument for saken for deretter å komme med et svar til dette. I den resonnerende oppgaven har vi funnet to ulike argumentasjonsrekker. Den ene er de som prøver å se saken fra to sider, den andre er enten helt for eller helt mot. De som ser saken fra to sider har gjerne ikke så mange argumenter, men utdyper de valgte argumentene og resonnerer seg gjennom disse. Blant de som enten er helt for eller helt mot kommer det totalt sett flere argumenter for den ene siden sammenlignet med antall argumenter i de nyanserte oppgavene.

5.3 Avslutningen, ubesluttosom eller appellerende

Selv synes jeg at man skal kjempe for ytringsfrihet, men hvis du kommer til det punktet hvor du bare ender opp med å krenke hva folk står for, må du revurdere det litt. Ja, det gjelder å finne den

viktige grensen. Men jeg synes det skal være greit å publisere satiriske tegninger, så lenge man passer på å ikke gå bare etter en religion. Hvis man fordeler det utover. For jeg mener det er 'feil' å finne i alle religioner. Selv er jeg ikke engang religiøs, så det er nok ekstra enkelt for meg å si dette, men jeg mener nå det jeg sier. (Tekst 42-Y)

Tekst 42-Y eksemplifiserer den ene av to måter avslutningen vanligvis fremstilles i elevbesvarelsene. Tendensen er at de uttrykker elevens personlige meninger om temaet, som de er bedt om i oppgavebeskrivelsen. Ofte presenteres det en tosidig mening, eleven uttrykker med *jeg-et* å se begge sidene av saken. Det er sjelden eleven, i sin avslutning, kommer til en konklusjon der et argument fra hoveddelen *vinner* over de andre argumentene. Ved å ikke ta stilling til problemet, men heller presentere et standpunkt som støtter begge sider, uttrykkes det en slags aksept for tingenes tilstand.

Den andre avslutningsmåten er det vi har valgt å klassifisere som en appell. Denne gir oss en opplevelse av å nå ut til alle menneskene i verden og har en forkynnende tone som vi finner i denne avslutningen:

Vi lever i en konfliktylt og urolig tid. Vi må fortsette å støtte det frie ord, og gi det plass i en stadig trangere verden. Respekterer vi hverandres rett til frie ytringer, sørger vi samtidig for å skape et mer tolerant samfunn. Det trengs videre satsing på utdanning og arbeid, for å gjøre sann informasjon tilgjengelig for større deler av verdens befolkning. (Tekst 4-Y)

Appellen oppsummerer argumentene i en slags *tale til folket*. Elevene virker ofte sikre på sine valgte ord, uavhengig av om det uttrykkes usikkerhet i innledning og hoveddel. Appellen i avslutningen uttrykker en selvsikkerhet om egne tanker, og kan uttrykkes som «om dere, kjære verdens befolkning, følger det jeg påpeker nå, så vil verden bli et bedre sted.» Appellene er et virkemiddel innen pathos som avslutter oppgaven. De tar sjelden fatt i noen av de fremførte argumentene, det oppleves derimot at elevene har et overordnet perspektiv av de ulike sidene. Spesielt angående ytringsfriheten har appellen en nesten utopisk fremføring.

Appellen kommer i konflikt med både ethos og logos. Bruken av disse appellene flytter ofte elevens posisjon, fordi de benytter seg av pathos. Der forfatteren i hoveddelen uttrykker sårbarhet og tvil gjennom sine argumenter, uttrykker appellen alltid en positiv innstilling til fremtiden. Disse positive utspillene omfatter det å *se alle, være snille mot hverandre* og *vise respekt for hverandres følelser*. Virkemiddelet oppleves å trekke elevene ut fra den faktiske situasjonen de har beskrevet, en situasjon der noen har valgt å ta flere menneskers liv på grunn av at deres gud er blitt spottet. Ved siden av å uttrykke en annen opplevelse av elevens troverdighet enn tidligere, avfeier den også mange av de gode argumentene som er blitt

fremført i hoveddelen. De positive utspillene oppleves noe overflatiske sammenlignet med mange av de nøye detaljerte argumentene som har forekommet tidligere i oppgaven. Men appellen fjerner ikke vårt inntrykk av at elevene har valgt de ulike argumentene med omhu, derimot er de med på å påpeke hvordan elevene ønsker å se for seg fremtiden.

5.4 Retoriske virkemidler i elevtekstene

Videre skal vi nå se på de retoriske virkemidlene som kommer til syne og bygger opp elevenes argumentasjon. Oppgavens struktur, innledning, hoveddel og avslutning, er rammen for hva vi skal finne. I hver av disse rammene eksisterer det 45 individuelle uttrykk. Disse uttrykkene kommer til syne gjennom ulike retoriske virkemidler som enten kan styrke oppgaven eller svekke den. Vi skal se på innholdet gjennom ethos, logos og pathos (Bakken, 2011, s. 33).

5.4.1 Ethos – elevenes troverdighet

Tekstene er skrevet av elevene til læreren. Dette er et avsender – mottaker forhold der mottakeren kjenner til avsenderne. Noen av de ulike måtene elevene formulerer sine argumenter kommer dermed av det forholdet eleven og læreren har bygd opp til hverandre. Ethos står for troverdigheten avsenderen uttrykker gjennom hvordan argumentene oppfattes av mottakeren. Dette omhandler elevens evne til å uttrykke de ulike argumentene slik at de oppfattes som troverdige. I blant må eleven forklare hvorfor de tar i bruk ulike kilder eller begreper for å bli forstått av mottakeren.

«De er jo bare elever» – hvordan elevrollen skaper troverdighet og bruker kilder

For å uttrykke sin mening er det viktig at dette oppfattes som troverdig. Det interessante er hvor stabil elevens ethos er gjennom hele teksten. Om den er stabil, hvorfor er den det? Om den endrer seg, styrkes eller svekkes, hva har skjedd? Opplevelsen av elevenes troverdighet er fordelt på tre områder: innledende, avledet og endelig (Bakken, 2011, s. 36). Disse tre klassifikasjonene av ethos spiller en rolle både hver for seg og samlet sett for å avgjøre hvordan mottakeren opplever «budskapet» fra avsender. Det innledede setter standarden for hvordan en opplever troverdigheten, deretter vil den avledede spille inn om troverdigheten endres til det bedre eller verre eller holder seg stabilt. Endelig ethos er en oppsummering av alle inntrykk man er gitt fra avsender og avgjør dermed om den ethos som uttrykkes vil gagne eller svekke budskapet.

Det er få kildehenvisninger i løpet av oppgaven om dødsstraff. Mangel på tid eller på tilgang til kilder kan begge være forklaringer på dette ettersom det er en totimers prøve. Derimot er det viktigere at det elevene produserer henger sammen mellom hvert argument og utgangspunktet. Vi trukket ut tekst 34-D som har en gjennomgående stabil ethos. Innledningen eleven bruker er original og uttrykker kjernen i det etisk vanskelige av dødsstraff:

Det er ikke som i Alice i Eventyrland, at Hjerter Dronning kan få hvem som helst halshugget bare ved å knipse med fingrene. Selv kriminelle behandles i de fleste vestlige land som mennesker med verdi og et eget menneskeverd, og ytterst få myndigheter praktiserer fortsatt dødsstraff. Men så er det noen få som gjør det, et velutviklet land som USA er flittig bruker av dødsstraff, og den generelle oppfatningen på andre siden av havet virker å være at det er en straff som har positiv effekt og bør beholdes. Men er det egentlig en oppfatning med grunnlag for støtte, eller er amerikanere bare fast i gamle vaner? (Tekst 34-D)

Med sin litterære sammenligning med virkeligheten får eleven frem hva som utgjør ulike faktorer å ta stilling til ved dødsstraff, nemlig menneskerettighetene, fokus på individet og forståelsen av at noen faktisk praktiserer det. Ved å bli lagt frem på en slik måte, gir eleven oss et inntrykk av at det er mye som taler mot å praktiserer dødsstraff. Likevel eksisterer straffen den dag i dag, og eleven viser også til denne siden i sin innledning. Dette utgjør elevens utgangspunkt for å utforske hvordan man kan forstå grunnlaget for dødsstraff:

Motstandere av dødsstraff mener at dødsstraff er umenneskelig, det er ofte hovedargumentet deres. Mens de som støtter dødsstraff mener det motsatte, at det er mer menneskelig å ønske hevn og rettferdighet: Et øye for et øye, en tann for en tann. Hvis du har tatt et annet menneskes liv så fortjener du å få ditt frarøvet. En del på motstanderne av dødsstraff sin side mener også at de verste av de verste kriminelle fortjener å dø, men de mener ikke at de har retten til å ta et annet menneskes liv. Hvordan kan det rettferdiggjøres å ta noen annens liv, uansett hvilke grusomheter hen* har begått? Kan det rettferdiggjøres i det hele tatt? Ja, vil mange amerikanere si, det kan det. (Tekst 34-D)

I det første avsnittet av elevens hoveddel trekkes det frem et argument for og et argument mot. Disse fremføres deskriptivt gjennom «folk mener». Her er målet til eleven å trekke frem det som er det viktigste argumentet for hver side, og reflekterer videre om hvorvidt noen har rett til å ta livet et annet menneske. Eleven trekker videre i avsnittet inn ulike dilemmaer hvert synspunkt møter. Eleven jobber seg gjennom de to synspunktene med ulike tanker som «noen mennesker mangler empati, dermed kan det være vanskelig å avgjøre at fengslet kan virke rehabiliterende». Mot slutten av dette lange avsnittet setter eleven de to synspunktene opp mot to ulike perspektiver «Man må se på det slik som dette: bør man tenke samfunn eller individ.» Eleven forholder seg fremdeles til de nevnte argumentene i eksemplene og bruker resten av teksten på å kontekstualisere disse.

Eleven kommer så til en konklusjon:

Så er det mulig å rettferdiggjøre dødsstraff? Det hele handler i bunn og grunn om menneskelige verdier og om ulike oppfatninger om rett og galt, og her er det nok dessverre veldig vanskelig å bli enig om en fasit som gjelder for alle tilfeller og alles ulike moral prinsipper. I visse tilfeller er mange enige i at dødsstraff er en passende straff, mens i andre så er det ytterst få som er for. Og i noen så er det veldig splittede meninger. Dødsstraff har noen fordeler, men medfører også mange utfordringer, og det er vanskelig å si i hvor stor grad dødsstraff er utdatert eller fortsatt nødvendig avhengig av ulike situasjoner og ulike menneskers syn. (Tekst 34-D)

Eleven uttrykker i avslutningen som i innledningen og hoveddelen at det å se straffemetoden fra ulike perspektiver er avgjørende for å forstå ulike syn på dødsstraff. Selv om dette ikke gir et tydelig svar på om dødsstraff er forsvarlig eller ikke, så forklarer det hvorfor dødsstraff praktiseres i noen få land og ikke i de fleste. Eleven legger i sin innledning frem målet om å forstå hvorfor dødsstraff kan praktiseres i et land, og besvarer dette gjennomgående i oppgaven.

Når kildenes budskap ignoreres

Med de lite nyanserte argumentasjonsrekkene i den resonnerende oppgaven om ytringsfrihet fremstiller visse argumenter saken i et ensformig syn. Som tidligere beskrevet, er det få kildehenvisninger i de fleste elevbesvarelsene. Samtidig ser det ut til at så å si alle elevene forholder seg til noen andres tanker enn sine egne. Dette finner vi i de deskriptive beskrivelser slik dette utdraget uttrykker et pro-argument for dødsstraff «Ja, vil mange amerikanere si, det kan det. Det er vår plikt å drepe de som fortjener å drepes. De fortjener ikke å leve, og i tillegg kan det virke avskrekkende på andre (allmennpreventiv virkning)» (Tekst 34-D). Eleven uttrykker en generalisert påstand om at mange amerikanere mener nettopp dette. Noen elever fremstiller informasjon fra kilder uten å ha de korrekte kildehenvisningene, dette viser en side av elevenes kildeforståelse. Men det virker å oppstå visse utfordringer i de tilfellene der elevene fremstiller informasjon fra kilder som det rette svaret:

Ytringsfrihet betyr at alle har rett til å si sin mening, uten å motta sanksjoner. Europeiske menneskerettighetskonvensjonen tilsier at ytringsfriheten alltid bør settes høyest, også i noen tilfeller der ytringsfriheten kommer i konflikt med andre menneskerettigheter.

Avisen Charlie Hebdo er et ukentlig satiremagasin, som inneholder nyheter forklart med satire. Mye av dette magasinets intensjon er å utfordre samfunnsnormene, og å ytre meninger som kan krenke enkelte mennesker for å ”vekke” folket. Retten til å krenke, og retten til blasfemi er to grunnleggende deler av ytringsfriheten vår.

Samfunnet i de arabiske landene har andre styreformer enn de vestlige samfunnene, noe som gjør dem mer statiske og gir dem andre verdier. Derfor blir det ikke akseptert å kritisere Islam, i motsetning til andre religioner som kristendommen, som kritiseres hver eneste dag.

På blasfemi, og retten til å krenke er fullt lovlig i demokratiske samfunn er noe muslimene bør ta innover seg, og virkelig lære av. I de vestlige landene bør ikke Islam forskjellsbehandles fra andre religioner, og vi bør ikke la andre styre oss til å ikke ytre meningene våre. Jeg støtter Charlie Hebdo. (Tekst 2-Y)

Kildene eleven har oppført i sin kildeliste er «EMK» (Europeiske menneskerettighetskommissjon) og en tekst fra Morgenbladet, med tittelen «Gjør retten til å krenke det alltid rett å krenke?» Dette debattinnlegget eleven bruker er skrevet av Leif Thomas Vik, advokat i advokatfirmaet Staff. Innlegget åpner med å presisere at han fordømmer terroraksjonen i Paris og hevder at terror aldri er løsningen. Videre diskuterer forfatteren grunnlaget til ytringsfrihet som noe helt annet enn det eleven presenterer.

På samme måte som man har rett til å tegne karikaturer av profeten, er også blasfemi og krenkende ytringer beskyttet av ytringsfriheten. Religionskritikk, herunder av islam, er en helt legitim – og viktig del av ytringsfriheten. Likevel vil jeg minne om at ytringsfriheten kommer med et ansvar og må utøves med respekt. [...] Jeg tar ikke med dette på noen måte til orde for sensur eller ytterligere lovfestede begrensninger av ytringsfriheten enn de som er nevnt ovenfor. Men heri ligger likevel et prinsipielt viktig poeng i den dagsaktuelle debatten: Selv om ytringsfriheten inkluderer rett til å fremsette krenkende og blasfemiske ytringer, er det ikke nødvendigvis riktig å gjøre det. Man bør ikke i ytringsfrihetens navn krenke andre med mindre det er helt nødvendig for å formidle budskapet – man bør ikke krenke for krenkelsens skyld. (Vik, 2015)

Eleven har plukket ulike setninger fra debattinnlegget ut av innleggets kontekst og snudd de i sin oppgave til å skape et motsatt budskap. Der budskapet i debattinnlegget handler om *gjensidig respekt* og *solidaritet* er poenget ofte at karikaturtegninger, etter forfatterens standpunkt, ikke er en god måte å belyse problemer samt uttrykke gjensidig respekt og solidaritet på. Elevens tekst uttrykker derimot «At blasfemi og retten til å krenke er fullt lovlig i demokratiske samfunn er noe muslimene bør ta innover seg, og virkelig lære av». Denne gjennomgangen er et eksempel på at arbeid med kilder er vanskelig. Det viser at kilder hentet av elever ikke alltid er tilrettelagt for elever. De mangler kompetanse på å fortolke og forstå, og å sette avanserte tekster inn i en sammenheng. Dermed tydeliggjør dette eksempelet behovet for gode lærerstrategier og at læreren må gi en eller annen form for veiledning i elevenes bruk av kilder.

Gjennom oppgavens struktur og innhold gjøres det valg av hver forfatter om hvordan fenomener og momenter skal synliggjøres for mottakeren. Måten fenomenene og momentene synliggjøres kan ha en innvirkning på troverdigheten man tilegner eleven. Spesielt for vårt

tilfelle vil det kun være elevtekstene som uttrykker hver enkelt elev sin troverdighet. Det er flere måter å påvirke ethos i en positiv men også en negativ retning. Ved å bruke strukturen til å gjennomgående uttrykke argumentene i en gradvis mer detaljert måte kommer eleven seg ut av oppgaven med en tydelig troverdighet. Hvordan man velger å fremstille de kildene man tar i bruk kan ha en påvirkning på hva leseren, og om det skapes tillit til det som er av «beviser» i teksten. Å gå utenfor spørsmål en har stilt eller vise til fenomener og momenter som ikke samsvarer med det som allerede er fastsatt kan gjøre poengene utydelige. Og til sist vil kildebruken ha mye å si for hvordan mottakeren oppfatter det fremsatte budskapet.

5.4.2 Logos – elevenes evne til å gjøre seg forstått

Logos handler om å gjøre et argument, en tekst eller et tema forståelig for leseren. Slik handler også dette retoriske virkemiddelet om forholdet mellom avsender og mottaker. Hvordan kan avsenderen få mottakeren til å skjønne hvordan virkeligheten forstås eller burde forstås? Videre skal vi se på hvordan spørsmål kan bidra til kontekstualisere det elevene diskuterer og dermed sannsynliggjøre argumentene som fremføres.

Å uttrykke sin virkelighetsforståelse gjennom spørsmål

Ved å stille retoriske spørsmål kan eleven skape en forståelig kontekst, og de spørsmålene elevene stiller er med på å få oppgaven videre. Altså skriver elevene ned spørsmålene for selv å forstå hva de setter seg inn i underveis. Spørsmålene elevene bruker underveis har også en avklarende funksjon for leseren. De spørrende setningene er med på å uttrykke hvordan elevene tenker rundt et mulig problem og kan også vise hvordan eleven velger å forholde seg til sine argumenter. Alle elevene ga seg selv et utgangspunkt for hvordan de ville besvare oppgaven, og som vi har vist er tendensen at elevene stiller innledende spørsmål eller en problemstilling som skal besvares. I denne delen skal vi videre se på spørsmålenes funksjon underveis i teksten.

Spørsmål underveis i teksten brukes hyppig av elevene:

Ytringsfrihet betyr at mennesker har lov til å si eller skrive noe de ønsker å uttrykke seg om, men også retten til taushet. Siden 1600-1700-tallet har ytringsfriheten blitt sett på som en menneskerett og den er en svært viktig del av demokratiet. Ytringsfriheten er et dyrebart privilegium vi har. Vi kan si ifra når vi føler noe er galt, uten at noen stopper oss, så lenge det ikke er hatefullt eller rasistisk. Dette virker jo rimelig. Men noen oppfatter dette som om at man kan kritisere eller si sårende ting til hvem som helst, og bruker ytringsfrihet som unnskyldning. Slikt misbruk av ytringsfriheten kan bidra til å skape debatter. Er det blitt nødvendig med strengere lover rundt ytringsfriheten? Å gjennomføre strengere lovverk kan også være farlig, for det skal ikke mye til før folk føler at de har munnkurv. (Tekst 23-Y)

I dette avsnittet kommer eleven først med et pro-argument for ytringsfriheten, utdyper hvorfor det er viktig gjennom å se på historien og mulighetene denne retten gir oss. Deretter kommer eleven med et mot-argument om ytringsfriheten og baserer det på at mennesker misbruker ytringsfriheten gjennom å såre andre med sine ytringer. Eleven trekker implisitt linjer over til hvordan karikaturtegninger kan oppfattes, på den ene siden er de et av flere virkemidler for ytringsfriheten, på den andre siden er dette også noe som sårer og kan oppleves som å være misbruk av ytringsfriheten. Eleven bruker spørsmålet for å oppsummere argumentene i avsnittet, da det handler om absolutt ytringsfrihet eller ytringsfrihet med begrensninger. Men eleven kommer med en kommentar til dette spørsmålet som uttrykker hva eleven selv mener når et ladd ord som «munnkurv» blir brukt.

Tekst 23-Y har enda et avsnitt som er dedikert til spørsmålet om bruken av ytringsfrihet:

Hvem skal hindre oss i å si hva vi mener? Hvis jeg vil, har jeg fortsatt all rett til å tegne den ene Muhammed-tegningen etter det andre. Det er en menneskerett jeg har. Hva stopper meg i å bruke den retten? Jo, sunn fornuft. Hva skjedde med empati og etikk? Fra vi gikk i barnehagen ble vi lært opp i at vi ikke skal si stygge ting til andre fordi de bli lei seg. Denne etiske leveregelen gjelder for alle mennesker uavhengig av religion. Denne uskrevene regelen, den gjelder fortsatt, ikke sant? (Tekst 23-Y)

Her har vi et eksempel på et avsnitt som driver frem argumentasjonen. Det baserer seg på hva som er sagt tidligere og tydeliggjør hva det er som har blitt diskutert og hva som skal diskuteres. Eleven tar oss inn i sine tankerekker, hvor det stilles en rekke eksistensielle spørsmål. Disse store spørsmålene svares ikke med fakta, men kokes ned til elevens egen forståelse av «sunn fornuft» - elevens oppfatning av hva som er en etisk riktig handling. Eleven frykter ikke å bli angrepet av terrorister hvis angrepet kommer som en respons på bruk av ytringsfriheten. Det er verre for eleven å ikke skulle gjøre etiske gode og riktige handlinger. Her bygges avsnittet opp av spørsmål som leder til et argument, eleven bruker sine tanker i en faglig kontekst for å skape et argument som ser forbi selve terrorhandlingen og heller på hva ytringsfriheten innebærer.

Spørsmål brukes også hyppig i oppgaven om dødsstraff, eksempelvis viser vi til utdrag av to avsnitt i tekst 14-D:

Det er ingen hemmelighet at staten sparer noen store summer på å henrette i stedet for å fengsle, og det kan man jo både se på som positivt eller som et sleipt grep for å bevare det store fondet som skal bli brukt på «viktigere ting». Hvor mye er egentlig et menneskes liv verd? «Det er uvurderlig» er nok et veldig populært svar da tenker jeg. Men hva om jeg hadde spurt hvor mye er en morders liv verd? Eller en pedofil voldtektsmann sitt liv verd? Da blir det for andre svar. (Tekst 14-D)

Avsnittet bygges opp av en normativ setning som fastslår at det «lønner» seg med dødsstraff. Deretter stiller eleven et retorisk spørsmål til leseren, og kommer med det som vi antar å være et allment akseptert svar. Deretter stiller eleven to nye spørsmål, som går spesifikt inn på det vi kan regne som grusomme handlinger gjort av mennesker. Eleven velger altså å utfordre synet på at «alle mennesker er like mye verdt». Det virker som eleven selv mener at disse spørsmålene til en viss grad er med på å fjerne grunnlaget for «alle mennesker er like mye verdt»-synet.

Mange vil si at det er umenneskelig å ta noen andres liv, og at vi mennesker ikke skal drepe hverandre. At staten, eller autoriteten ikke har noen rett til å leke Gud og ta andres liv. Personlig hadde jeg ikke følt meg særlig trygg om jeg hadde visst at mitt liv hadde ligget i statens hender. Men jeg hadde heller ikke følt meg særlig trygg om seriemordere gikk rundt i gaten etter noen få år bak buret, og slapp ut tidlig for god oppførsel, bak gitteret. Om staten vår skal være hevnlysten og drepe enhver som har begått et noenlunde alvorlig lovbrudd, hva gjør det staten til? Er ikke de da like ille? Det ligger ikke i vår natur og drepe hverandre. Mennesker skal ikke ta hverandres liv. «Øye for øye, tann for tann» var den gylne regel for 1000 år siden. Nå i dag har visse rettssystem funnet alternative løsninger på disse problemene. Er ikke hele hensikten med straff å påføre den skyldige et onde som gjør at de aldri får et ønske eller behov til å gjøre noe lignende igjen? Hvordan kan de da gjøre det om de ikke lever lenger? En straff skal rettferdiggjøre det onde som har blitt gjort, det skal ende opp med å forbedre personen. (Tekst 14-D)

Det overnevnte avsnittet bruker spørsmål som et bindeledd mellom argumentene. Først har vi mot-argumentet at det er umenneskelig å ta noens liv, deretter kommer elevens egen fryktfølelse om å slippe ut masse-mordere. Det legger til rette for oppfatte at staten gjennomfører dødsstraffen for å beskytte folket. Dette får eleven til å spørre om hva det gjør staten til, gjennom sitt spørsmål personifiserer eleven staten. Ved å ta i bruk spørsmålet, poengterer eleven at staten handler på vegne av folket og en handling av staten er dermed en handling av folket. Avslutningsvis trekker eleven igjen inn to nye spørsmål som setter spørsmålstegn ved grunnlaget for å bruke dødsstraff. Her er perspektivet til eleven at en straff skal rettferdiggjøre handlingen, men grunnlaget straffen baserer seg på er da også rehabilitering. Straff med døden til følge, kan ikke inngå i rehabilitering. På en slik måte uttrykker spørsmålene elevens virkelighetsoppfattelse av samfunnet og mennesket.

Spørsmål bidrar til at eleven kan holde en stødig kurs mot avslutningen. De gir oss et inntrykk av å være en skrivende tenkepause for forfatteren, der pusten kan trekkes og det kan skapes oversikt over hva som er blitt fremført. Spørsmålene kan også hjelpe avsender og mottaker til å gi og få et tydeligere bide av de ulike sidene av saken. Den skriftlige drøftingen er en tosidig diskusjon gjennomført av en person og spørsmålene uttrykker en teknikk der eleven kan uttrykke uenighet om argumentet.

5.4.3 Pathos – elevene spiller på følelser

Å skape engasjement er en viktig del av Annes undervisning. I dette underkapitlet vil vi vise hvordan avsender forsøker å vekke engasjement hos mottakeren. Ved å bruke det retoriske virkemiddelet pathos, er avsender ute etter å vekke følelser hos mottaker. Disse følelsene kan bidra til å tydeliggjøre grunnlaget for avsenders meninger.

Hvordan vekke følelser

Forfatterne av disse tekstene bruker i blant det vi oppfatter som store ord eller sterkt formulerte setninger for å få frem sitt budskap. Flere ganger leder elevenes oppgaver frem til et crescendo av en avslutning. Det virker som elevene satser mye på å få gjennom sitt syn på saken i disse tilfellene. Vi skal nå utdype hva elevene gjør i sine oppgaver for å skape få frem følelsene hos mottakeren.

Det fremkommer ofte ladde setninger som uttrykker ulike sider av saken fra elevenes ståsted. Enten det er bevisst eller ikke viser elevene oss i teksten hva de tenker om problemet i sin helhet eller et av argumentene. Først stiller eleven i tekst 12-D spørsmål om det er forskjell på henrettelse og mord, og hvordan et menneske kan ta et annet menneske sitt liv. Deretter legger eleven frem en rettferdiggjøring av dødsstraff gjennom en deskriptiv setning:

Folk flest vil også se på henrettelse som mer ufarliggjort når det er staten som begår mordet, og ikke en blodtørstig kriminell. (Tekst 12-D)

Setningen uttrykker en del valg gjort av elevene. Den åpnes av det deskriptive «folk flest», og hvordan de anser dødsstraff-handlingen. Eleven beskriver rettsstaten og dommeren, og juryen eller de som konkluderer med dødsstraff som passende med ordet «staten». Å bruke betegnelsen sammen med «folk flest» får frem en kollektiv opplevelse, at det er konsensus om at dødsstraff er en riktig straff å bruke. Den som skal få dødsstraff beskrives ikke, men eleven skaper en sammenligning. Sammenligningen til denne nøytrale og kollektive staten er en «blodtørstig kriminell». I elevens sammenligning legges mordet frem som noe som må skje. Avsenderen skaper et dilemma for mottakeren, skal man stille seg bak staten eller denne «blodtørstige» kriminelle?

En oppgave hadde flere ladede setninger:

Det er galt å drepe, det er noe alle vet [...] [Dødsstraff kan fungere i samfunn med et «perfekt rettssystem»] men slike samfunn finnes ikke, og kommer aldri til å finnes. [...] Nå er det merkelig at folk engang diskuterer det. [...] Jeg burde ikke ha behøvd å skrive denne objektive artikkelen, det burde ikke være et spørsmål. (Tekst 17-D)

Her produserer eleven tre normative setninger som uttrykker elevens stilling til problemet. Den første, andre og den siste av eksemplene på ladede setninger uttrykker elevens egen side som en selvfølge. Setning nummer tre uttrykker lite forståelse for hvordan noen kan forsvare dødsstraff, gjennom å bruke ordet «merkelig». I den siste eksemplifiserte setningen påstår eleven selv å ha vært «objektiv». Ordet objektiv blir i denne sammenhengen et ladet ord for å uttrykke at eleven selv mener å besitte den riktige forståelsen av problemet. De ladede ordene uttrykker essensen av hva eleven vil frem til, nemlig at dødsstraff virkelig ikke kan forsvares.

I noen av oppgavene formuleres problemet gjennom oppfinnsomme ord:

Hvis man har noe negativt å si om noen kan man si det på en sivilisert måte, uten å drive tegnekrig med noen som ikke en gang er din fiende. (Tekst 3-Y)

Eleven åpner med å påpeke at det er lovlig å være irritert på noen. Men det burde da bli sagt på en «sivilisert måte». I sin påstand anser ikke forfatteren karikaturtegningene som en sivilisert måte å uttrykke seg på. Karikaturtegninger sammenlignes med «krig», et ord som er veldig negativt ladet. Eleven påpeker også at det føres en såkalt krig mot uskyldige – «noen som ikke en gang er din fiende». Eleven fremstiller karikaturtegninger som noe veldig negativt med denne setningen. Først og fremst ved implisitt å skrive at karikaturtegninger ikke er sivilisert, men også ved å eksplisitt skrive at det føres en tegnekrig mot uskyldige «ofre». Det skapes en følelse av en vestlig dominans, der Charlie Hebdo bruker sin mektige penn for å spotte guden til noen som aldri har gjort seg fortjent til dette.

Å skape et bilde for å gi mottaker en bestemt følelse

Som tidligere beskrevet, følger oppgavene en struktur. Vi skal nå eksemplifisere to tilfeller der de strukturelle rammene omfatter litterære bilder for å uttrykke et argument:

Et argument for er at den som eventuelt skal bli fratatt livet har begått, la oss si, tre drap. På sin mor, sin bror og sitt eneste barn og derfor har tatt livet til et individ, barnet, som ikke fikk vokse opp; hans kone og derfor, etter skjønn, mest trofaste og beste venn og hans egen bror som han tilsynelatende har hatt et sterkt bånd til gjennom hele oppveksten. Tiltalte har lekt Gud, nå er det vår tur. (Tekst 6-D)

I sitt scenario oppfatter vi at eleven ønsker å vekke en vredefølelse gjennom å beskrive de ulike skjebnene som har gått tapt på grunn av en gjerningsmann. Eleven velger å beskrive sårbare individer, individer som har hatt nære relasjoner og tillit til gjerningsmannen. Ved å bruke et barn som eksempel, noe eleven også påpeker, blir det også beskrevet at gjerningsmannen har stanset et liv med mange ulevde år fremfor seg. Den siste setningen

tilbyr nesten en slags trøst for leseren. Først konstaterer eleven at gjerningsmannen har gjort noe umenneskelig, og basert på denne rettferdige gjengjeldelsen føler vi at «nå er det vår tur». Gjennom scenariet uttrykker eleven følelser som skal få mottageren til å forstå at dødsstraff er en rettferdig gjengjeldelse og reservert de verste av de verste.

Land hvor dødsstraff er legitimert vil si at henrettelse er reservert 'de verste av de verste', forbrytere som var landsforrædere under krigstid, har begått grove overgrep, seriemordere og massedrapsmenn, saker der ingen bevis var formildende de på noen måte, saker der man har en helt sikker gjerningsmann. En gjerningsmann som ikke kan hjelpes og som er en fare for samfunnet og menneskene rundt seg. Da, og bare da, burde dødsstraff bli tatt i bruk. (Tekst 12-D)

I dette scenariet fra tekst 12-D går eleven gjennom hva som må til for at dødsstraff på et lovmessig nivå kan være forsvarlig å gjennomføre. For at dødsstraff skal kunne regnes som legitim må det samsvare med 5 krav som eleven. Disse fem er: en grusom handling, ingen formildende bevis, at man er helt sikker på gjerningsmannen, at gjerningsmannen ikke kan hjelpes og hvis gjerningsmannen vil være en trussel. Eleven beskriver et utopisk rettssystem, og påpeker at det kun i dette scenariet kan være mulig å bruke dødsstraff. Elevens scenario er et motargument til pro-argumentet «de verste av de verste» og regner dette som grunnlag for at noen land praktiserer dødsstraff. I sitt scenario tester eleven det aktuelle pro-argumentet. Ved å utfordre dette pro-argumentet konkluderer eleven med at dødsstraff ikke er forsvarlig.

5.4.4 *Jeg-et* og tydelig standpunkt i tekstenes hoveddel

Anne var tydelig på at hun ikke ønsket at elevenes egen mening skulle fremstilles i oppgavens hoveddel. Målet er at elevene skal uttrykke seg gjennom argumentene. Elevene skal tilegne seg ny informasjon og klare å bruke denne informasjonen i en oppgave.

Å sette subjektet inn i situasjonen

I den drøftende oppgaven om dødsstraff har 16 av 23 elevbesvarelsene et *jeg* i teksten, 6 av disse har *jeg-et* med i hoveddelen. For den resonnerende oppgaven om terrorhandlingen i Paris blir *jeg-et* benyttet i 19 av 22 besvarelser, 9 av disse har *jeg-et* i hoveddelen.

Eksempelvis kan *jeg-et* ha en stor plass i elevenes oppgave. Her reflekterer eleven rundt sin egen opplevelse av ettervirkningene fra terrorangrepene:

I dag kobler jeg muslimer med terrorister. Dette er det helt ærlig flaut å si. Fordi jeg vet at det ikke er sånn at alle muslimer er terrorister. Alle terrorister er heller ikke muslimer, men et flertall av dem er det. Bilde som sitter i hode mitt, vet jeg godt at media har vært med på å skape. Denne utviklingen er ikke bra, og folk setter et bilde på religionen som er helt feil. Heldigvis er jeg interessert nok til å lese, snakke og lytte til folk som forteller sannheten og

det positive med sin religion. Kristendommen hadde samme type utbrudd, men det er en veldig god stund siden nå. Dette synes jeg er viktig å huske på.

Jeg har følt på hat. Det har vel de fleste tror jeg. Akkurat når du hater noe så veldig sterkt, får du kanskje lyst eller en indre trang til å skade eller drepe. Hverfall slå. Men det å faktisk gjennomføre en sånn handling det er noe helt ekstremt. Folk dreper over kjærlighet og sjalusi, men hvordan drepe i Guds navn og kalle seg religiøs. Jeg kan til en viss grad forstå at folk dreper på grunn av sterke følelser som de mister kontroll over, som sjalusi og sinne, men jeg forstår ikke at noen kan drepe på grunn av andres "feil" tro. For å prøve å forstå hva som går rundt i hodet på ekstremt troende, er den eneste forklaringen jeg kommer frem til at noen elsker religionen sin så høyt, at de er villig til å gjøre hva om helst for det religiøse fellesskapet. Eller er dette bare en fasade, noe å gjemme seg bak, noe som kan ta skylden. For med en gang noen mener de gjør ting med og for kjærlighet er det noe som får de til å virke mindre skyldige. (Tekst 38-Y)

Eleven bruker *jeg-et* for å uttrykke sitt ståsted og skape en tilnærming til handlingen. I det første avsnittet utdyper eleven sine fordommer som har blitt skapt som et resultat av terrorhandlingen og medias fremstilling. Eleven bruker et avsnitt på dette, det kan virke som det avsnittet handler om å poengtere skillet mellom muslimer og terrorister. Eleven kommer med en slags løsning i dette avsnittet på hvordan slike fordommer kan forebygges, å finne «sannheten» og det positive med religionen. Her har eleven først fremstilt at det som uttrykkes av media er usant, mens det eleven selv har tilegnet seg fra andre personer er sant. Deretter kommer eleven inn på andre religioner og mener at kristendommen har hatt samme respons. Vi får ikke noe nærmere beskrivelse av hva dette utbruddet er, men man kan tro at det handler om korsfarenes blodige kristning i andre kulturer. Man kan tolke at eleven mener at dette er viktig å huske på. Men kanskje kan det også forstås som et uttrykk for et håp om at terrorhandlinger på *vegne* av Islam bare er en fase, og at det vil gi seg etter hvert? Eller handler det om å forklare at «kristne har gjort det før, så det er bare naturlig at muslimske terrorister gjør det nå»?

I sitt andre avsnitt mener eleven fra sitt ståsted at drap i blant kan bli forstått som at gjerningsmannen ikke kan kontrollere sterke følelser som sjalusi og sinne. Eleven mener også i begynnelsen av dette avsnittet at det er vanskelig å forstå hvordan noen kan ta andres liv «i Guds navn» ettersom religioner står for kjærlighet. Dette utgangspunktet vil eleven utforske i løpet av avsnittet, på veldig få setninger kommer eleven med to mulige grunner til å drepe på grunn av blasfemi. Det at eleven velger å fremstille at det først er utenkelig å drepe noen på grunn av religion og i løpet av samme avsnitt kommer med to mulige forklaringer på hvorfor det kan ha skjedd viser en innstilling til å ville forstå. Men gjennom å bruke *jeg-et* gjør eleven denne fremstillingen veldig personlig og skaper en situasjon der det mer handler om å skape

egen forståelse fremfor å få frem meninger. Eleven beskriver grunnlaget for å ta noens liv som å handle i kjærlighetens navn. Det trekkes da inn et litterært utgangspunkt, nesten teatralisk, og man kan tolke at det å handle i kjærlighetens navn gjør en selv mindre skyldig.

Jeg-et forekommer ofte i drøftende tekster om dødsstraff. I dette eksempelet brukes *jeg-et* for å ta leseren med gjennom forfatterens tankegang:

Ut i fra det foregående avsnittet kan man se at det finnes utallige måter å forsvare drap på og de fleste er litt lite gjennomtenkt spør du meg, for så, etter man har tatt livet til en av motstanderens menn vil motstanderen, om de har samme mentalitet, ta livet av ytterligere flere personer av den andres parti og så har du det gående, men så hvis en av partene velger å ta avstand fra denne blodige skikken, sier at det dere gjorde var dumt og bør straffes, men vi velger heller å la det gå til neste gang, burde alle bli lykkeligere. Men jeg skrev burde, for det er, som vi ser og har sett opp gjennom historien, mange som ikke blir tilfredse med en slik diplomatisk handling og vil derfor starte nok et blodbad. Og så har du det gående igjen. (Tekst 6-D)

I denne tankerekken forteller eleven om konseptet «blodhevn» og bruker dette som et motargument til forargumentet *dødsstraff gjør at de pårørende får forsoning*. Eleven baserer seg på et tidligere avsnitt som uttrykker vikingtidens ærekultur og deres behov for å drepe noen som har drept noen nær dem. Eleven overfører denne mentaliteten til dagens samfunn og uttrykker at ved å bruke dødsstraff så «har du det gående». Påstanden er at dødsstraff ikke vil fylle tomrommet man føler etter å ha mistet en nær person. Det virker også som eleven mener at vi ikke vil ha det godt med oss selv om vi dreper en som har drept oss. Med sine tankerekker uttrykker eleven at dødsstraff bare er en moderne versjon av blodhevn, og eleven mener at man «har det gående» som i vikingtiden. Kombinasjonen av «så har du det gående» og bruken av *jeg-et* får frem en gjennomgående muntlig tone for avsnittet. Det oppleves at det er elevens egne tanker som kommer til uttrykk, men det oppleves også som å være en nokså eksperimentell tanke.

I noen av tekstene formulerer elevene sin hoveddel gjennom *jeg-et*. For oppgaven om terrorhandlingene i Paris kan *jeg-et* bidra til å uttrykke situasjonen mennesker over hele verden kan føle etter en så grusom hendelse. Om *jeg-et* er kløktig nok brukt, kan det styrke oppgaven der argumentene taler for saken men da forklart ut fra en person som vil appellere og selge inn argumentene med å være personlig. *Jeg-et* kan på den andre siden oppleves som å uttrykke et synspunkt litt vel muntlig, dermed fokuseres det på elevens egen mening fremfor argumentets budskap.

Når egne meninger skinner sterkere enn argumentene

Flere av elevbesvarelsene uttrykte en egen mening allerede fra starten av oppgaven. Vi kategoriserte denne tydelige meningen som et standpunkt. Funksjonen til standpunkt-kategorien er å kunne plassere eleven på en av sakens sider. Når vi analyserte elevenes bruk av *jeg* i de to oppgavene så vi at dette var mer utstrakt i ytringsfrihet-oppgaven enn dødsstraff-oppgaven. Dette er omvendt for analysekategorien *tydelig standpunkt*. I ytringsfrihet-oppgaven fant vi seks tekster som hadde et tydelig standpunkt, mens vi i dødsstraff-oppgaven fant ti. Som vist tidligere har dødsstraff-oppgaven en tendens med å ha mange argumenter i løpet av teksten. Elevene fremfører kjernen av argumentet, utdyper hva det betyr og trekker det inn mot sitt eget utgangspunkt. Det tydelige standpunktet i dødsstraff-oppgaven finner vi gjennom å se hvordan elevene velger å forholde seg til de skrevne argumentene. Dette kommer til uttrykk gjennom elevenes språkbruk. Når det gjelder ytringsfrihet-oppgaven uttrykkes et tydelig standpunkt, vi oppfatter at dette skjer når teksten bare fokuserer på den ene siden av saken. Men elevens språkbruk har en påvirkning, dette gjelder særlig måten de omtaler argumentene og kildene.

Eksempelvis uttrykker denne innledningen hvilken side eleven er på:

Dødsstraff; ett ord bestående av to, og halve ordet består av død. Dødsstraff, en straff som består av å henrette mennesker som har drept noen, fordi det er galt å drepe. En lov som forsvarer fengselsdirektører og andre ansatte som gjerne har drept over 15 ganger så mange i sin karriere, enn de som blir henrettet «av staten». (Tekst 16-D)

Den siste setningen til eleven i det første avsnittet viser hvordan eleven oppfatter denne type straff. Dødsstraff beskrives å være et slags skalkeskjul for de som dømmer skyldige til dødsstraff. At det egentlig er hele systemet som dreper for å drepe, og ikke for å oppnå rettferdighet og fred. Denne fiendtlige tonen til dødsstraff føres gjennom hele teksten, for eksempel kommer dette avsnittet frem i hoveddelen:

Året er 2015, og at det flere steder i verden finnes et rettssystem som gir noen rett til å drepe, rett til å bestemme hvem som skal få leve, og hvem som må dø, er utrolig. Det finnes ingen argumenter som rettferdiggjør det å ta et liv. Aldri. (Tekst 16-D)

Eleven virker ikke en gang villig til å argumentere for dødsstraff. Det er et interessant grep at eleven ønsker å gjenta seg med det ene ordet «Aldri» og lar det stå som en setning. Da vi leste denne oppgaven første gang, trodde vi det var et slags emosjonelt utbrudd hos eleven, at å bryte konvensjonelle skriveregler får frem et viktig poeng. Etter å ha sett litt nærmere, virker det som at eleven har latt seg inspirere av kilder fra Morgenbladet, som uttrykker seg

på en lik måte om saken. Allikevel har eleven valgt å la ordet «Aldri» stå alene, og det er med på å forsterke det eleven vil uttrykke.

Tekst 23-Y var en av seks som har et tydelig standpunkt før konklusjonen. Noe av grunnen til dette, og som er gjeldende for de andre tekstene med et tydelig standpunkt er at den velger å forholde seg til den ene siden av saken. Det interessante med akkurat tekst 23-Y er at den er inne på den andre siden, men det virker ikke som terrorhandlingen har gått så hardt inn på eleven, og at den nærmest oppleves som en bagatell sammenlignet med verdien av ytringsfriheten:

Hvem skal hindre oss i å si hva vi mener? Hvis jeg vil, har jeg fortsatt all rett til å tegne den ene Muhammed- tegningen etter den andre. Det er en menneskerett jeg har. Hva stopper meg i å bruke den retten? Jo, sunn fornuft. Hva skjedde med empati og etikk? Fra vi gikk i barnehagen ble vi lært opp i at vi ikke skal si stygge ting til andre fordi de blir lei seg. Denne etiske leveregelen gjelder for alle mennesker uavhengig av religion. Denne uskrevene regelen, den gjelder fortsatt, ikke sant? (Tekst 23-Y)

Med dette avsnitt viser eleven først og fremst til et syn om at ytringsfriheten er en ubegrenset menneskerett og uttrykker implisitt at det er en rett det vil være veldig vanskelig å sette begrensninger for. Det eleven derimot trekker fram er en slags naturlig innebygd kontrollmekanisme hos mennesker som eleven betegner som en allmenn oppfatning av hva som er rett og galt.

Den enkle definisjonen av drøfting er å *diskutere med for- og mot- argumenter*, og i det som betegnes som en god drøftingsoppgave klarer elevene å forholde seg til begge sider for deretter å la det bedre argument vinne. Våre analyser viser på en annen side at flere av elevtekstene tar tak i problemene i de kontroversielle temaene ved å ytre et tydelig og personlig standpunkt. Selv om det kan virke som de har en mindre vilje til å se begge sidene av saken, velger mange å stå på sitt og uttrykke sitt budskap. Dette er et av de funnene vi tar med oss videre inn i diskusjonskapittelet.

5.5 Kort oppsummering

Ved å se på sammenhengen mellom innledning og avslutning, argumentenes plass i oppgaven og bruken av retoriske virkemidler for å forsterke eller svekke argumenter i oppgaven har vi vist at elevene bruker drøftingsoppgavene for å tydeliggjøre meninger. Elevene bruker argumenter for å uttrykke sitt forhold til saken. Elevenes forhold til saken kommer til uttrykk

gjennom hvordan de velger å formulere argumenter. Argumentene spiller en viktig rolle i å legge frem ulike synspunkter om saken. Nesten like viktig blir det, i utvalget vi har analysert, hvordan elevene velger å fremstille saken. Her har elevene mange valgmuligheter, som overordnet beskrives som retoriske virkemidler. Hva disse virkemidlene fører til, kommer mer i detalj an på om eleven klarer å holde på strukturen sin og la argumentene være i sentrum av oppgaven eller om virkemidlene og digresjonene som følger tar over tekstens budskap.

6 Diskusjon

I dette kapittelet skal sammenhengen mellom teori, intervju og elevbesvarelser diskuteres med bakgrunn i oppgavens problemstilling. Deretter skal vi trekke frem våre viktigste funn som belyser hvordan elevene uttrykker mening gjennom skriftlig drøfting. Disse funnene omfatter elevenes *fremstilling av argumenter*, *lærerens rolle* for elevenes skriftlige drøfting, elevenes *kildebruk* og de *retoriske virkemidlene*.

6.1 Tre perspektiver på drøfting

Den teoretiske fremstillingen, intervjuet med Anne og elevbesvarelsene uttrykker både hver for seg og samlet sett hva drøfting er. Vi skal nå oppsummere disse tre perspektivene på drøfting og deretter forholde oss til elevbesvarelsene for å forklare hvordan elever uttrykker meninger gjennom skriftlig drøfting i samfunnsfag.

6.1.1 Teori om drøfting og meningsskaping

Læreplanen for samfunnsfag poengterer at drøfting er en viktig ferdighet å mestre for å forstå selve faget. Den brukes som en betegnelse for en arbeidsmetode innen formålet for samfunnsfag, realiseringen av grunnleggende ferdigheter for samfunnsfag og nevnes som en arbeidsmetode i flere kompetansemål for alle klassetrinn (UDIR, 2013a).

Skolen og samfunnsfagets rolle uttrykker at samfunnet trenger demokratiske medborgere som evner å tenke kritisk. Elevene blir kritiske tenkere gjennom trening i å ytre sin mening. Det vil si at skolen skal gi elevene opplæring i muntlig diskusjon og, som vi har utforsket, skriftlig drøfting i samfunnsfaget. Spiralprinsippet som læreplanene bygger på (Koritzinsky, 2012), gir elevene mulighet til å stadig ta til seg mer informasjon og omforme dette til reflektert kunnskap. Prinsippet om kritisk tenkning handler også om at elevenes virkelighetsforståelse skal utfordres. Drøfting kan som skrivesjanger fungere for å øke elevenes kritiske tenkning ved at elevene skal utforske gjennom argumenter.

Det er ulike oppfatninger av hvordan en drøftende tekst bør struktureres (Langø, 2015). Til tross for de ulike forståelsene, finnes det noen fellesnevnerne som de fleste er enige i at en god drøftingsoppgave bør inneholde. Disse er: 1) Argumenter fra begge sider av den aktuelle

saken må presenteres, 2) Teksten må starte med en innledning som viser en problemstilling, 3) Teksten må ha en hoveddel, der argumentene skal være tekstens fremdrift og 4) Teksten må ha en avslutning som konstaterer hva det beste argumentet er (Førland, 1996 og Freedman & Pringle, 1984). Målet med denne strukturen er å kunne uttrykke sin egen mening, som i samfunnsfaglig kontekst blir en kognitiv forberedelse mot et demokratisk med- og statsborgerskap. Meninger er personlig påstander om et fenomen eller et problem, som skapes i interaksjon med andre. Dette diskuteres av både Vygotsky og Bakhtin (Inglad, 2003). De mener begge at meninger skapes i oss som en indre eller skjult dialog. Også Næss (1975) sin forståelse av universelle regler som forklaring på hvordan meninger skapes, er ganske lik. Han sier at meningsytring forekommer i sosial samhandling.

Videre presenterer Arne Næss (1975) et krav til drøfting som handler om hvilken innfallsvinkel en forfatter bør ha. I en optimal drøftingsoppgave vil denne innfallsvinkelen tilskjæres etter grunnen og ikke årsakene (Næss 1975). Grunnen vil være det som best forklarer et fenomen eller en situasjon, mens årsakene i seg selv vil være argumenter for eller mot fenomenet eller situasjonen. Å kunne skille mellom grunn og årsak krever en tydelig forståelse av- og oversikt over saken som skal drøftes. Mona Langø (2015) tre kategorier viser at det endelige målet i en drøftende tekst er at forfatteren skal kunne overbevise leseren med sine egne meninger. For å ytre sitt standpunkt presenteres en eller flere påstander som utdyper den personlige meningen for mottakeren. Forfatteren skal klare å overbevise andre om at den spesifikke meningen er den rette, ved å bruke argumenter for å underbygge påstanden/-e. Argumentene er i seg selv en mer tydelig fremstilling av påstanden, og den kan styrkes ved bruk av retoriske virkemidler. Jürgen Habermas (1987) påstår at argumentene i seg selv kan ytres på en gyldig måte. Det vil si at avsender og mottaker er enige om grunnlaget det argumenteres på. Ved at elevene trenes til å argumentere med en mottaker på et grunnlag de begge er enige om, vil det kunne argumenteres fra grunnen og ikke om årsakene. Iris M. Young (1990) mener derimot at det ikke finnes et slikt grunnlag som alle kan enes om. Mennesker vil alltid ha ulik tilgang til kunnskap om hvordan de kan utforme gode argumenter.

Langø (2015) viser også at samfunnsfaglærere er usikre på, og uenige i, hva drøfting er. Uenigheten synes særlig å ligge i forholdet mellom logisk struktur og egne meninger. Den logiske strukturen handler om posisjonen hvert enkelt argument har i forhold til de andre

argumentene og oppgavens utgangspunkt/problemstilling. Andre samfunnsfaglærere mener at budskapet elevene vil uttrykke er viktigere enn argumentenes rekkefølge (Langø, 2015).

For at elevene skal lære å drøfte må det selvsagt være tilstrekkelig med tid til, samt legges til rette for, å drøfte i samfunnsfaget. Allikevel vil usikkerheten rundt hvordan *drøfting* egentlig defineres, både blant lærere og elever, kunne svekke elevens oppøving i ferdigheten.

6.1.2 Drøfting i Annes samfunnsfagforståelse

Kjernen i Annes undervisning er at elevenes arbeid «skal føles og oppleves viktig der og da.» I intervjuet uttrykte Anne at skillet mellom en resonnerende- og en drøftende oppgave for henne var vanskelig: «Altså, det er jo for så vidt to ord for det samme.» Hva drøfting betyr for henne kan ha fått en større betydning etter at vi ønsket å utforske konseptet i hennes klasse. Annes fremstilling av drøfting og resonnering i de to oppgavebeskrivelsene artikuleres nesten identisk. Det viktigste i Annes forståelse av drøfting handler om argumentets funksjon. Hun mener at det må argumenteres slik at et argument slår i hjel sitt mot-argument, og sådan driver teksten frem.

Annes grunnleggende syn på drøfting samsvarer med arbeidet til Mona Langø (2015), nemlig at samfunnsfaglærerne mener det er viktig å mestre drøfting, men at det som ferdighet er vanskelig å definere. Løsningen virker å være at det generelt snakkes om en samfunnsfaglig skrivesjanger. Oppgavene i samfunnsfag forventer at elevene viser en riktig gjennomgang av temaenes ulike sider gjennom god kildebruk (Fjeldstad & Mikkelsen, 2011, s. 6) fremfor å vise til et riktig svar på problemet. Dermed burde den samfunnsfaglige skrivesjangeren bestå av en utforskende komponent. Samfunnsfaget har operasjonalisert en slik utforskning gjennom hovedområdet *utforskaren* i læreplanen (2013a). I Annes forståelse skal ikke drøfting lede til et enkelt svar. Målet er heller at drøfting skal fungere som et skriftlig verktøy der elevene får trent seg i å utvikle et kritisk syn, opparbeide seg en forståelse for aktuelle problemer og forhåpentligvis tilegne seg et engasjement for viktige samfunnsmessige temaer.

6.1.3 Drøfting vist gjennom vår tolkning av elevbesvarelsene

Elevene har med oppgavebeskrivelsene fått utdelt en disposisjon som forteller hvordan en drøftingsoppgave skal se ut. Dette krever altså at oppgavene har en gitt struktur.

Argumentasjonen i elevenes drøftingsoppgaver bygges opp i tekstenes innledninger. Likheten mellom innledningene for den drøftende oppgaven om dødsstraff og den resonnerende oppgaven om ytringsfrihet er hvordan aktualiseringen fremstilles. Denne aktualiseringen faller innenfor det som kalles en tilskjæring, selv om de, som vist i eksemplene, er nokså åpne sammenlignet med måten Førland (1996) beskriver begrepet. Førland presenterer tilskjæring som et valg man tar for hva selve oppgaven skal handle om. Dette betyr at man velger bort noen aspekter av saken for å fokusere på *viktigere* aspekter (1996, s. 31). Elevene i den resonnerende oppgaven forholder seg mest til «ytringsfrihet» som begrep. Begrepet brukes også i lærerens gitte problemstilling, men elevene uttrykker et behov for å beskrive hva ytringsfrihet innebærer for dem. Dette kommer til uttrykk i et skille mellom elevenes oppfatning av om karikaturtegninger uttrykker ytringsfrihetens idealer. De som mener karikaturtegninger ikke er en del av ytringsfriheten, beskriver karikaturtegninger som «mobbing» eller «personangrep».

Det gjennomgående for tilskjæringen i dødsstraff-oppgavene er at det skapes en bro mellom et historisk tilbakeblikk som uttrykker dødsstraffens posisjon opp mot det moderne samfunn og syn på dødsstraff som utdatert. Elevene forholder seg til dødsstraff som en gammel og unødvendig straffemetode. Denne deskriptive innfallsvinkelen elevene har i sine aktualiseringer, påvirker resten av oppgavene deres. I elevbesvarelsene for begge de to oppgavene vi har analysert, er innfallsvinkel i innledningene beskrivende for holdningene i resten av besvarelsen.

Innholdet i det første argumentet for begge oppgavene viser en konsensus blant eleven om hvordan temaet burde problematiseres. Det første argumentet oppleves som klargjørende i begge oppgavene (P1-dødsstraff presenterer *rettferdighet* og C1-ytringsfrihet presenterer *krenkelse*). Det at elevene har et valgt standpunkt i forhold til disse begrepene virker å bidra til at elevene kommer seg nærmere kjernen av problemet. I elevbesvarelsene har vi sett at det første argumentet i en tekst kan ha to ulike, etterfølgende roller. Først som en saklig videreføring av utgangspunktet og så som en aktualisering av utgangspunktet som leder mot en kommende argumentasjonsrekke. I Habermas (1987) teori om kommunikativ samhandling er målet at partene skal diskutere fra et tydelig grunnlag. Det første argumentet i begge oppgavene brukes oftest for å få frem et begrep som kan uttrykke begge sider av en sak. På den måten gjøres det også mulig at argumenter kan settes opp mot hverandre. Dette er tydeligst forklart av Arne Næss (1975, s. 92) i hans argumentasjonsrekke-klassifisering

«PeC» (For og mot). I en drøftingsoppgave skal man se en sak fra begge sider, men det kan virke som elevene bruker argumentene i tekstene sine til å uttrykke personlige meninger om saken. Måten dette gjøres på kan ha ulike resultater. I oppgaver der elevene drøfter hvorvidt dødsstraff er forsvarlig eller ikke, finner vi bred enighet om at det ikke er det. Her presenterer også elevene argumenter for dødsstraff, men ytterst sjelden uten at de blir besvart av et vinnende motargument.

I denne oppgaven har vi vist til tre ulike perspektiver på hva skriftlig drøfting i samfunnsfag er – et teoretisk perspektiv, et lærerperspektiv og et elevperspektiv. De tre gir uttrykk for samme oppfatning av grunnlaget for drøfting, nemlig at det i sin enkleste form handler om å uttrykke sin mening gjennom argumenter. Vårt mål i denne oppgaven er å se hvordan disse meningene skapes.

6.2 Å uttrykke meninger gjennom argumenter

Habermas (1987, 1995, 1996), Næss (1975) og Førland (1996) mener alle at argumentene vil kunne stå for seg selv i avslutningen av en drøftende tekst. Habermas understreker dette gjennom «det bedre argument». Hva som er det bedre argument av alle de fremstilte vil av seg selv være tydelig å forstå, om alle partene som diskuterer saken er enige om grunnlaget det diskuteres på. Næss uttrykker, som Habermas, at grunnlaget (ratio) er det som må ligge til rette for at man kan komme frem til en gyldig konklusjon. Førland på sin side legger frem en struktur for hvordan en drøftingsoppgave skal se ut og i denne strukturen ilegges argumentet den høyeste posisjonen ettersom han ønsker at en skal rangere argumenter fra hverandre, der det beste argumentet skal stå igjen til slutt. Disse tre forståelsene har altså det til felles at de mener at diskusjonspartene må være enige om grunnlaget det argumenteres på. Først da vil de komme frem til hva som er «det bedre argument». Argumentets innhold skal med andre ord tale for seg selv i en avslutning.

En av de tingene vi har funnet er elevenes utstrakte bruk av appeller for å avslutte sine tekster. I appellbaserte avslutninger er det ikke argumentene som taler for eller mot saken, men elevens egen holdning. Disse appellene har en utforming som forsøker å overbevise mottakeren om avsenders egen oppfattelse av situasjonen. Elevers bruk av appeller i avslutningen samsvarer ikke med Næss (1975) og Habermas (1987) sitt krav om verbal

overtalelse gjennom argumenter. Hva appellen bidrar til, skal vi komme tilbake til senere i dette kapitlet.

Et annet moment som spiller inn er det faktum at samfunnsfaget oppfordrer elevene til å ha en egen mening: «Elevene skal ha en forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling [...] og gi erfaringer med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse» (UDIR, 2013a). Denne formuleringen og oppgavene elevene i vår analyse skal løse, legger til rette for at elevene skal gjøre seg opp egne meninger gjennom en kombinasjon av kritisk tenkning og kontroversielle temaer. Temaer som opptar samfunnet representeres av disse oppgavene. Den resonnerende oppgaven om ytringsfrihet trekker frem et følsomt tema og er dagsaktuell. Den drøftende oppgaven om dødsstraff legger til rette for at elevene skal bruke menneskerettighetene i en universell forstand. Begge oppgavene fokuserer altså på kontroversielle temaer, men vi ser et skille mellom hvordan disse to oppgavene mottas av elevene. Young (1990) mener at ved å lære om, og drøfte, kontroversielle temaer, vil elever skape seg en bredere forståelse av verden, noe begge oppgavene må sies å gjøre. Forskjellen på om elever ønsker eller evner å uttrykke egne meninger, ser ut til å ligge i temaenes aktualitet og nærhet for elevene, satt opp mot temaenes faktabaserte innhold.

I følge forskningslitteratur skal en faglig oppgave, som drøftingsoppgaven er, bidra til å belyse et område gjennom argumentasjon. Det er gjennom argumentene at ulike momenter og fenomener kan formuleres til å uttrykke meningen om et spesifikt problem. Både oppgavebeskrivelsene og læreren selv ønsker at elevene skal kunne uttrykke sin egen mening gjennom argumenter. Det å skulle si sin egen mening om et kontroversielt tema ved bruk av argumenter kan være vanskelig av to årsaker. Den ene er at elevene har lov til å trekke frem egen mening i avslutningen, noe som ser ut til å fremprovosere appeller. Appellen bryter med den tidligere faglige presentasjonen som argumentene står for. Den andre er at elevene ikke alltid virker helt fornøyd med hva argumentene uttrykker. Dette gjelder spesielt i oppgaven om dødsstraff, der elevene har et argumentasjonsskjema å forholde seg til. Elevene legger gjerne frem argumentene, for så å kommentere argumentene med ord som ikke samsvarer med den faglige klangen til argumentet. Elevene skriver ofte av argumentasjonsskjemaet i stedet for å omformulere argumentet med egne ord. I disse tilfellene presenteres først en faglig tung språkbruk i argumentet, deretter kommer en muntlig tone fra eleven som viser hva

forfatteren tenker. Argumentene uttrykker dermed ikke elevenes egen mening, men oppleves å være noe elevene føler de må bruke. Med tanke på hvordan Bakhtin påpeker at mening skapes, kan denne formen for avskrift fungere. Selv om selve argumentet som elevene produserer ikke er skapt av deres egne ord, vil de nå ha skrevet en hel tekst rundt disse argumentene. Ved å bruke argumentene vil elevene kunne tilegne seg ny informasjon.

6.3 Lærerrollen

Lærers rolle i samfunnsfag må være balansert og tydelig for elevene (Hertzberg, 2006).

Læreren skal være så trygg for elevene at de vil evne å jobbe med sitt eget skrivearbeid.

Samtidig skal læreren også holde tilbake sine instruksjoner slik at elevene ikke blir en tro kopi, men evner å utvikle sin egen identitet i samfunnsfaglig skriving.

6.3.1 Lærers innflytelse

Evnen til selvbestemmelse er, som vist i teoridelen, den siste av Solhaugs (2006) fire læringsutfordringer for elevene i samfunnsfag. Utvikles denne fjerde ferdigheten, kan elevene «finne en identitet som medborgere i en samfunnsfaglig kontekst» (Solhaug, 2006, s. 230).

Utfordringen underbygges av at skolegangen bidrar til å utvikle et kritisk, men konstruktivt, forhold til samfunnet. Med dette som utgangspunkt inkluderes også at skolen burde stimulere elevenes refleksjon og handlingskompetanse. Det å bedrive fagspesifikk skriving (Hertzberg, 2006) innebærer at eleven skal være orientert mot mottakeren av teksten. «I samfunnsfagplanen står det at elevene skal kunne presentere resultater av eget arbeid tydelig og forståelig for andre» (Hertzberg, 2006, s. 117). Elevene vet i dette tilfellet at mottakeren er læreren. Og at læreren skal vurdere elevens arbeid.

Frøydis Hertzberg (2006) fokuserer på at faglæreren må forberede elevene til å kunne skrive i det spesifikke faget. Anne resonnerer seg frem til at det er vanskelig å vite hvor godt en faglærer kan forberede sine elever til å skrive i det spesifikke faget. Elevene vet hvordan de blir vurdert fordi Anne legger ut vurderingskriteriene hun forholder seg til i forkant av en innleveringsoppgave. Hun styrer også elevene i valg av kilder som skal brukes i oppgavene, ettersom de ofte forbereder seg til samfunnsfagtimene ved å lese tre til fire utdelte artikler. Når det derimot kommer til vurdering av det elevene forberedes mot, er det vanskelig for Anne å vurdere graden av selvstendighet og hvor mye de egentlig drøfter. Hun forholder seg også til målet hun har satt om at elevene skal vise forståelse. Løsningen for å nå dette er å

jobbe systematisk med den skriftlige drøftings- og resonneringsferdigheten i samfunnsfag. Det at Anne mener at klassen jobber mot å mestre denne ferdigheten gjennom systematisk arbeid, tilrettelagte kilder og et mål om å være engasjert i saken, eksemplifiserer hvor viktig forberedelse mot å skrive en drøftingsoppgave er. I klasserommet skapes mulighetene for at elevene utvikler sin egen forståelse av ulike fenomener. Anne bidrar til å skape trygge rammer rundt hva elevene faktisk skal få til når de drøfter. Ved å vise elevene flere ulike kilder, skapes muligheter for å plukke ut informasjon som virker relevant. Ved siden av disse trygge rammene, ønsker Anne hele tiden at elevene skal ha et engasjement for saken som diskuteres. Annes mål legger et godt grunnlag for at elevene skal kunne drøfte, og viktigere, ha et ønske om å drøfte.

6.3.2 Påvirker lærerens forventning elevenes drøfting?

Case (2015) og Throndsen et al. (2009) kritiserer faglæreres tolkning av Blooms taksonomi til spesifikke læringsmetoder. Problemet oppstår når man behandler høy og lav måloppnåelse som grunnlag for om oppgaven skal presenteres som vanskelig eller enkel. Skal en arbeidsmetode som regnes å uttrykke høy måloppnåelse være tilgjengelig for alle? Som Case (2015) og Throndsen et al. (2009) påpeker er det mulig å realisere alle arbeidsmåter for elevene. For om ikke læreren evner å legge til rette for at elevene lærer seg å ta i bruk alle arbeidsmetodene, vil de ikke kunne nå allmenn dannelse (Klafki & Christensen, 2001).

Vår gjennomgang av oppgavebeskrivelsen elevene forholdt seg til viser et ønske fra læreren om å gi alle en mulighet til å besvare oppgavene. For begge oppgavene er det tydelige retningslinjer for hva læreren ønsker. Oppgaveformuleringene har en gjennomgang av strukturen for oppgaven, samt en beskrivelse av hver strukturelle del. Oppgaven om ytringsfrihet gir elevene et valg mellom tre oppgaver, hver av dem har to setninger som uttrykker det vi forstår som en tenkt problemstilling, utarbeidet av læreren. Formuleringen til dødsstraff-oppgaven har en gitt innledning som forklarer elevene hva dødsstraff betyr i vår tid. Elevenes egne innledninger er på ingen måte en kopi av lærerens fremstilling av dødsstraff, men det er allikevel noen ord som forekommer i de fleste av elevenes tekster, og som vi mener er hentet fra lærerens fremstilling. I lærerens beskrivelse av hvordan oppgaven skal struktureres presenteres en tydeligere instruks om hva innledningen, hoveddelen og avslutningen skal inneholde. Til elevenes innledning står det «her kan du f. eks sette dødsstraff inn i et historisk og/eller aktuelt perspektiv». Disse forslagene og selve

fremstillingen fra læreren har satt sine spor på elevenes oppgaver. Ved siden av å ha tydelige retningslinjer for hvordan oppgaven skal ta form har også elevene fått et skjema over mulige argumenter for og mot dødsstraff. Det er tydelig for oss at læreren tilrettelegger for at alle elevene skal komme i gang med oppgaven. Dette kan ses som et eksempel på hva kritikerne av Blooms taksonomi faktisk ønsker (Thronsdén et. al, 2009 og Case, 2015). Selv med en kompleks uttrykksmåte som drøfting representerer, er det mulig å tilrettelegge oppgaven slik at alle har en mulighet til å produsere noe.

At alle gis muligheten til å produsere noe, spesielt med tanke på at dette er en prøve der tiden er knapp, er et godt utgangspunkt for at alle elevene skal kunne oppleve en mestringfølelse. Det å selv skrive ned andres argumenter vil sette i gang elevenes egne tanker om saken. På den andre siden kan arbeidsmetoden ses i lys av «kritisk tenkning» (Opdal, 2008) og «critical literacy» (Shor, 1999). Målet er at en slik tenkemåte som kritisk tenkning representerer, utfordrer de forståelsene individet har rundt sine sosiale konstruksjoner. Med andre ord kan lærerens vinkling av dødsstraff i en viss grad være veiledende for hvordan «man burde» tenke om utfordringen, fremfor å skape forståelse. Læreren formidler allment akseptert informasjon til elevene: «FN har utarbeidet en konvensjon som forbyr dødsstraff i fredstid[...]» og «Dette blir i de fleste moderne samfunn ikke lenger sett på som en human straffemetode». Allikevel skaper det et inntrykk av at den korrekte tankegangen om dette temaet vil være å være mot dødsstraff. Problemet er det at dødsstraff fremdeles praktiseres i land som regnes å være velutviklede. En fremstilling som lener seg mot den ene siden av saken kan deretter påvirke selve viljen til å forstå nettopp hvorfor et konsept som dødsstraff fremdeles eksisterer.

6.4 Å uttrykke meninger gjennom andre

Å forholde seg til andres tanker er en nødvendighet i samfunnsfaget for å utforske kontroversielle temaer. Kilder benyttes, og bruken av egen person som agent i teksten, vil påvirke selve drøftingen.

6.4.1 Kildebruk og kildekritikk

De presenterte kildene i oppgaven tilknyttet ytringsfrihet var alt fra enkle handlingsreferater av situasjonen til mer detaljerte og kompliserte artikler som diskuterer ulike forhold som

ledet til situasjonen. Flere av disse mer kompliserte artiklene er skrevet av forfattere med tydelige meningsytringer. Vil denne typen artikler være gode kilder å bruke?

Austvik og Rye (2011) kommenterer et viktig moment for samfunnsfagets egenart «I samfunnsfag er det dessuten ikke minst avgjørende at elevene greier å identifisere ulike synspunkter og variasjoner i saksfremstillinger.» (2011, s. 50). Å forstå de ulike synspunktene er en viktig del av hva Anne mener elevene skal få ut av samfunnsfaget. Elevene virker på sin side bevisst i at flere sider av saken skal fremstilles for å kunne drøfte. I de 45 elevbesvarelsene er det alt i alt få kildehenvisninger med tanke på kompleksiteten i problemene som diskuteres. I oppgaven om ytringsfrihet brukes kildene i sammenheng med siteringer, elevene fremstiller andres synspunkter med avskrift men er samtidig tydelige på at dette er noen andres ord. I oppgaven om dødsstraff er det gjennomgående få kildehenvisninger i besvarelsene. Forskjellen mellom disse to oppgavene ligger i at alle elevene hadde et argumentasjonsskjema til oppgaven om dødsstraff, noe de ikke hadde tilgjengelig for den andre oppgaven. Argumentasjonsskjemaet legger frem diverse argumenter for og mot, med en viss grad av henvisning i argumentet. Elevene viser ikke til argumentasjonsskjemaet når de legger frem sine argumenter for og mot dødsstraff.

Når det kommer til presentasjonen av argumenter i oppgaven om dødsstraff har elevenes personlige meninger en påvirkning på kildebruken. Det er sjelden at elevene, i dødsstraff-oppgaven, viser til kilder som støtter deres eget syn. Dette kan komme av at de motargumentene elevene presenterer oppleves som selvsagte og til en viss grad er såpass tydelige for elevene at de ikke trenger noen kilde. Argumentene mot dødsstraff blir fortalt enten implisitt eller eksplisitt fra et personlig ståsted. Argumentene for dødsstraff er tilfeller der elevene bevisstgjør kildene. Elevene presenterer gjerne disse argumentene som «mange amerikanere mener» eller «Blecker sier». Det er sjelden at argumentene presenteres som noe elevene virkelig står inne for sammenlignet med den personlige presentasjonen en del av motargumentene har. Ved å ha et argumentasjonsskjema tilgjengelig kan elevene se begge sider av saken tydelig foran seg, mens de utarbeider sin besvarelse. Argumentasjonsskjemaets funksjon kan utdypes av tanken om en allmenndannelse (Klafki & Christensen, 2001, s. 116) som vektlegger skolens ansvar med å bidra til at elevene oppnår tilegnelse av- og konfrontasjon med, det som angår alle mennesker i fellesskap.

Ved å se elevenes kildehenvisning i lys av pathos, så bruker elevene kilder for å uttale seg om noe som ikke passer inn i deres egen oppfatning av hva som er riktig. Annes ønske om engasjement blant elevene kan ha en direkte påvirkning for kildenes funksjon. Engasjement for saken kan føre til sterke meninger. Dette kan påvirke deres evne til å fremstille saken fra begge sider. Engasjement kan føre til at elevene er sikre på sin side av saken, og dermed ikke har behov for å forsterke sine argumenter med kilder. Fra retorikkens ståsted kan også pathos forklare grunnen til at dette preger mange av tekstene. Aristoteles (Bakken, 2011, s. 41) mente at jo yngre en person er, dess sterkere er den impulsive følelsen og en lar seg lettere rive med av følelsene. Jo eldre og mer erfaren en person blir, dess mer nyansert og til en viss grad pessimistiske blir de personlige meninger. Så utgangspunktet til elevene kan være sterke følelser for det humane, en tro på at det norske rettssystemet fungerer med sitt rehabiliteringsideal.

Ettersom det ikke finnes noen lærebok i samfunnsfag for denne klassen, vil elevenes tilegnelse av informasjon være informasjonskanaler og artikler fra internett samt veiledning fra læreren. Koritzinsky (2012, s. 51) kommenterer at i prosessen med å hente informasjon gjennom internett er det et behov for struktureringen læreboken og læreren kan tilby elevene, slik at elevene kan kontekstualisere og strukturere den informasjonen de finner frem. Løsningen som Anne forholder seg til er å tilby elevene fire til fem kilder før hver undervisningstime. På den måten vet Anne hvilke kilder elevene forholder seg til, og kan være en nødvendig støttespiller. Ved at elevene har så mange lærerstyrte kilder vil også tosidigheten av internett, som både en informasjonskanal og underholdningskanal (Buckingham, 2006), reduseres ettersom læreren tilbyr elevene noen tydelige innfallsvinkler til problemet.

6.4.2 Standpunkt & jeg

Jeg-et har en sentral plass i flere av elevbesvarelsenes hoveddel. Som vi viser til i intervjuet vil ikke Anne at *jeg-et* skal benyttes i hoveddelen av oppgavene. Samtidig erkjenner Anne at hun kunne være tydeligere mot elevene om at *jeg-et* ikke skal være med i hoveddelen av oppgaven. Det hun har sagt til elevene er at denne individmarkøren kan benyttes i avslutningen. Dette er fordi hun opplever at elevene ønsker å uttale seg om saken på sin egen måte og gjerne fra sitt eget perspektiv. Utstrakt bruk av *jeg* kan føre til at teksten mister sitt overordnede perspektiv. Anne mener at engasjementet blant elevene er et viktig læringsmål.

Gjennom å være engasjert i saken de arbeider med vil elevene lære godt og samtidig klare å skrive innen rammene av den samfunnsfaglige sjangeren. Dette kan trekkes opp mot Hickeys (1997) skille mellom «fact» og «opinion». En mening er i beskrivelsen av opinion en personlig påstand der en person uttrykker hva han/hun mener er riktig svar til et gitt spørsmål. Ettersom temaene i samfunnsfag ikke har et entydig svar, er det nødvendig at elevene bruker sine egne meninger. Vi ser dermed at behovet for engasjement i faget kan komme i konflikt med prinsippet om at *jeg-et* ikke skal ha en posisjon i tekstens hoveddel.

Annes perspektiv på engasjement i læring samsvarer godt med grunnlaget for utviklingen av samfunnslære fra et historisk perspektiv (Koritzinsky, 2012, s. 34). Det å være engasjert i de verdiene et demokrati står for er ikke entydig med å kun se de positive sidene. Både Paul Martin Opdal (2008) og Arne Næss (1975) er opptatt av at den som diskuterer skal evne å tvile på en påstand for å kunne utforske dens relevans. Ved å utforske påstandens relevans må man kunne se den fra flere sider og opp mot andre påstander. Det å ha evnen til å kunne ta stilling til en påstand, må først og fremst komme fra hvor villig en er til å sette seg inn i temaet. Dermed er det viktig at læreren får frem engasjement blant elevene, selv når målet omfatter å fremføre saklige argumenter.

6.5 Retoriske virkemidler – et grunnlag for å ytre egne meninger

Analysen har vist at elevene gjennomgående klarer å fremstille saken fra ulike ståsteder i sine besvarelser. Elevene gjør, som tidligere diskutert, bevisste valg i hvordan de fremstiller de ulike argumentene, som er med på å vise deres egen forståelse av saken. Ved siden av argumentenes fremstilling viser analysen også at retoriske virkemidler har en viktig funksjon i å tydeliggjøre elevenes meninger.

I følge Næss (1975) og Hickey (1997) skal en faglig oppgave, som drøftingsoppgaven er, bidra til å belyse et område gjennom argumentasjon. Det er gjennom argumentene at ulike momenter og fenomener kan formuleres til å uttrykke meningen om det spesifikke problemet. Hickeys (1997) tydeliggjøring av begrepet «opinion» uttrykker påpasseligheten elever må forholde seg til når de uttrykker seg om en sak. Anne ønsker ikke at elevene eksplisitt skal uttrykke sine standpunkt i argumenter. Egen mening skal skinne gjennom i måten argumentene settes mot hverandre på. Med tanke på oppgaven om dødsstraff er elevene gitt

argumentene. Det kan ikke tas for gitt at elevene forstår disse argumentene. Det hendte i tekstene at elevene gjerne brukte flere argumenter for å uttrykke et spesifikt punkt i pro-siden av dødsstraff. Punktet omhandlet prinsippet om rettferdig straff, vi påstår ikke at prinsippet lar seg utdype av et argument, men det var et nokså tydelig skille mellom elevene som forsto argumentet og de som kanskje ikke forsto det. Noen elever utdypet argumentet med egne ord og ga mer erfaringsnære eksempler på hva rettferdighet innebærer.

I vår analyse kom vi frem til at elevene bruker scenarier for å skape et bilde av hva selve argumentet står for. Det kan være like mye for elevens egen forståelse av hva argumentet innebærer som å ville forklare argumentet til mottakeren. I disse scenariene skaper elevene gjerne ekstreme situasjoner som ikke er helt virkelighetsnære, noe som kan forklares ved at å forsvare dødsstraff ikke er en normal posisjon å besitte i Norge. Scenariene uttrykker sterke følelser og lar enkelttilfeller representere hele saken. Eksempelvis har vi eleven som skaper et scenario der en mann har tatt livet av sin mor, sin kone og sitt barn. Eleven ser på det som helt utenkelig at et menneske kan drepe tre andre som står han så nær. Dette er et scenario for å utdype rettferdighetsprinsippet, noe en annen elev uttrykte som «dreper du, skal du bli drept som hevn». Elevene viser ulike måter å forstå argumentene som er for dødsstraff på.

6.5.1 Appeller

Fra tolkning av de retoriske vikemidlere uttrykkes gjerne elevenes egne meninger uavhengig av de argumentene som presenteres i hoveddelen av oppgaven. Dette gjør seg spesielt gjeldende når det kommer til elevenes bruk av appeller i avslutningen. Lærerens vektlegging av engasjement kan knyttes til elevenes måte å avslutte tekstene sine med en appell.

Appellene fremføres fra elevenes personlige ståsted, og ikke spesifikt gjennom de argumentene som fremføres i hoveddelen. Appellene oppleves som positive virkemidler, uavhengig av hva hoveddelen har handlet om. Perspektivet på hvem leseren *er* settes opp mot det allmenne, som at det elevene har å uttrykke nå er viktig for alle å høre. Kanskje er det en slags oppsummering av hva elevene sitter igjen med etter å ha kommet seg gjennom den nøytrale innledningen og den faglige korrekte hoveddelen? Elevene har etter oppgavebeskrivelsen fått lov til å uttrykke seg gjennom disse appellene. Vi ønsker her å diskutere to spørsmål om slike allmennrettede utbrudd. Hva innebærer appellene? Og er appellen et bidrag eller en avledning for å forstå elevenes standpunkt?

Lærerens ønske er at elevenes avslutning skal ha et «trøkk» som vekker leseren. Hun vil at elevene skal vise engasjement for problemet de har arbeidet med. Appellene kan ha en virkelighetsnær og saklig fremtoning over seg om virkemiddelet ses i lys av hvordan Vygotsky og Bakhtin (Ingland, 2003) forklarer at meninger skapes. Gjennom andre tar vi til oss en ytre tale og gjør dette om i oss selv til en indre tale. Påvirkningen av andre mennesker rundt oss har innen denne forståelsen mye å si. Det vil si at selv om elevene er bevisst på at de skal argumentere, kan deres opplevelse av hva som skal presenteres i avslutningen være en annen enn tanken om «det bedre argument». Som diskutert i elevenes bruk av kilder og lærerens måte å forberede elevene på er det klart at ulike kilder er med på å forme deres synspunkt på sakene. Det er like sannsynlig at de skriftlige fremstillingene i kildene har en påvirkning på hvordan elevene mener deres egne poenger kan fremstilles. Hertzberg (2012) argumenterer for at læreren har en god mulighet til å påvirke elevene i en positiv retning når det kommer til å skrive fagtekster. Ved å oppleve veiledningen som noe positivt kan elevene få inspirasjon av andre gode forfattere. Problemet som kan oppstå er at de kildene som inspirerer elevenes skrijving, ikke har den samme oppbyggingen som en drøftingsoppgave bør ha. Sjelden vil en kilde klare å vise de ulike sidene av saken på en tydelig og jevn måte der argumentene for og mot svarer hverandre. I stedet har mange av disse kildene et utgangspunkt om å overbevise leseren fra starten av ved å poengtere nettopp hvor god den siden som fremstilles i artikkelen er. Dermed kan også avslutningen i disse ulike kildene ha det vi identifiserer som appeller. For drøftingsoppgavene samsvarer appellen imidlertid lite med det som er blitt skrevet tidligere i oppgavene. Der hoveddelen har bydd på en nyansert forståelse av sakens ulike sider, har appellen som funksjonen å avfeie den ene siden totalt.

Førland (1996) mener at en avslutning i en drøftende tekst skal poengtere de viktigste argumentene som er tatt i bruk i hoveddelen. I denne sammenhengen skriver han at forfatteren kan gjøre de viktigste argumentene noe mer relevante ved å komme med frampek. Frampekene skal vise relevansen av argumentene for fremtidig læring på fenomenet. Det vil si at forfatteren gjør de argumentene i avslutningen mer relevante og bevarer en spørrende innstilling til temaet gjennom hele oppgaven. Appellene har nesten en motsatt funksjon - elevene uttrykker at de har kommet frem til et endelig svar med sin utforskning. I noen av oppgavene var avslutningens siste linje så bombastisk som: «Derfor setter jeg en strek ved dette innlegget». Elevene gir uttrykk for at de har funnet svaret på problemet gjennom sin oppgave på to sider. Drøftingsoppgaven kan lede til et klart svar rundt saken, da om perspektivet er tydeliggjort (Habermas 1987 og Næss, 1975). Ved å vise til «det bedre

argument», som så absolutt kan være en saklig fremstilling av ens standpunkt, tydeliggjøres et nærmest klart svar for saken. Appellen er heller med på å senke argumentets saklighet og fremmer en muntlig og allmenn tone som virker å være et bidrag uten en faktisk løsning.

6.5.2 Spørsmål

Elevenes bruk av retoriske spørsmål bidrar til å få teksten gradvis fremover. Med spørsmålene kan elevene se tilbake i teksten med det, eller de, argumentene som er blitt fremført. Samtidig kan spørsmålene muliggjøre at det neste argumentet som blir presentert passer inn i konteksten. Det retoriske spørsmålet fremstiller en påstand gjennom en setningsoppbygging som normalt brukes til å uttrykke spørsmål (Bakken, 2011). Ofte brukes disse spørsmålene for å gjenta et motargument til et allerede skrevet argument. På en slik måte kan eleven gjennom retorikken understreke og gjennom ulik bruk av setningsoppbygging, uttrykke sine meninger. I spørrende formuleringer uttrykker de retoriske spørsmålene tvil om et eller flere av de tidligere formulerte argumentene. De fremføres ikke på en undrende måte der eleven ønsker å vite mer om hva dette argumentet vil si - det handler heller om å svekke argumentet.

De retoriske spørsmålene kan ses opp mot logos og målet om å frembringe sannsynlighet. Forfatteren gjør arbeidet for mottakeren ved å stille de spørsmålene som han eller hun mener mottakeren må sitte med. I målet med å diskutere, enten det er muntlig eller skriftlig, ser Anne etter refleksjonsevnen blant elevene og om de bruker fagbegreper riktig. At elevene stiller spørsmål underveis i teksten, kan være et tegn på en strukturert skriftlig refleksjon. Målet med å bruke det retoriske virkemiddelet logos innebærer at det som legges frem i teksten er gjenkjennelig hos mottakeren (Bakken, 2011). De retoriske spørsmålene har også en spissformulerende effekt på argumentene som er fremstilt. Ved å bruke slike spørsmål kan elevene også tydeliggjøre innholdet i argumentet og samtidig lage en overgang til det neste, uavhengig av om det er for eller mot utgangspunktet. Funksjonen til de retoriske spørsmålene i oppgaven om dødsstraff uttrykte seg gjennomgående ved å skape tvil om pro-argumentene. De retoriske spørsmålene kan da være et uttrykk for elevenes virkelighetsoppfatning, eller deres forståelse av hva som er sant. Malnes (2008, s. 96) argumenterer for at «sannhet» eksisterer gjennom hvordan et fenomen fremstilles og selve fenomenet. Videre argumenterer han for at det er gjennom å tvile at vi som mennesker nærmer oss det vi oppfatter som sannhet. Elevenes retoriske spørsmål representerer i denne sammenhengen en tvil om de pro-

argumentene spørsmålene retter seg mot. Dermed kan spørsmålene ha en funksjon som bygger opp om det elevene mener er den sanne, eller riktige oppfatningen å ha om dødsstraff.

6.6 Retoriske virkemidlers påvirkning på elevenes egne meninger

Vi har vist til standpunkt og *jeg*, appeller og spørsmål i teksten som eksempler på ulike retoriske virkemidler elevene tar i bruk når de uttrykker sine standpunkt om kontroversielle temaer. Gjennom argumenter og retoriske virkemidler forsøker elevene å overbevise leseren. Det elevene presenterer trekkes opp mot deres opplevelse av «sannhet» om temaet. Drøfting er et skriftlig verktøy elevene tar i bruk for å kunne utforske. Måten de uttrykker de ulike argumentene på, virkemidlene de tar i bruk og den avsluttende appellen viser hvordan elevene har omgjort nye inntrykk og tenkemåter til deres virkelighetsoppfatning. Bruker elevene retoriske virkemidler for å svekke, eller styrke en side av en sak? Og er dette i så fall et en måte å vise sin egen oppfattelse av hva det sanne er – en måte å uttrykke egne meninger på?

«Sannhet» er i følge Gee (2011) en sterk subjektforståelse av virkeligheten som bidrar til å kontekstualisere egne meninger for det enkelte individet. Måten elevene fremfører sine slutninger er basert på antagelser som uttrykker en forståelse av hvordan en situasjon enten har utartet- eller utviklet seg. Satt opp mot kontroversielle temaer, som samfunnsfaget skal undervise elevene i, vil det på den ene siden være riktig at elevene skal gjennomføre slutninger ettersom det kan oppsummere hva elevene har forstått. Elevens syn kan ifølge Malnes (2008) ikke være en subjektiv sannhet. Det nærmeste elevene kan komme med et rett svar er ved å presentere argumenter som opptrer logisk i sammenheng med hverandre (Næss, 1975). Målet samfunnsfaget må ha når det kommer til å undervise i kontroversielle temaer er å forberede elevene til et stats- og medborgerskap (Ochoa-Becker, 1996). I kombinasjon av kontroversielle temaer og målet med drøfting uttrykker elevene en midlertidig virkelighetsoppfattelse av temaene. Virkemidlene elevene bruker for å styrke og svekke ulike argumenter i sine tekster representerer deres syn på den aktuelle situasjonen, slik den var da de skrev. Allikevel har drøfting som skriftlig ferdighet som mål at elevene skal kunne endre mening når de presenteres for ny kunnskap.

7 Avslutning

Det norske skoleløpet er bygget slik at elever skal kunne tilegne seg evner og erfaringer som skal sette dem i stand til å leve et liv i samfunnet. Samfunnsfaget har et spesielt mål som innebærer å forberede elevene til å bli stats- og medborgere. Dette målet skal nås ved å trene opp elevenes uttrykksevne gjennom ulike arbeidsmetoder og med fokus på samfunnsrelaterte spørsmål. Bakt inn i dette målet er dannelsen, som betyr at elevene skal skape og utvide sin forståelse av en borgers plass i samfunnet. Læreplanen i samfunnsfag benytter seg av flere begreper for metoder som skal hjelpe elever å tilnærme seg samfunnsmessige spørsmål. Et av disse begrepene er drøfting. Drøfting brukes gjerne når elevene skal jobbe med temaer der det ikke finnes et riktig svar, og som regnes som store og kompliserte – temaer det er viktig at demokratiske medborgere har kjennskap til. Med dette som utgangspunktet må det sies å være et problem at det er usikkerhet tilknyttet hvordan samfunnsfaglærere skal lære elevene å drøfte. Problemstillingen vi har valgt oss er: **Hvordan uttrykker elever meninger gjennom skriftlig drøfting i samfunnsfag?** Med utgangspunkt i dette spørsmålet har vi gått i dybden av teori og forskningslitteratur om temaet, og sett på hvorfor og hvordan elever skal uttrykke meninger. I gjennomgangen kom vi frem til (et forsøk på) en definisjon basert på Mona Langøys (2015) tre kategorier: Drøfting er en skriftlig, tosidig diskusjon med argumenter som samsvarer både med enkeltargumenter og med oppgavens utgangspunkt.

7.1 Hovedfunn og konklusjon

For å svare på problemstillingen har vi benyttet oss av en kvalitativt eksplorerende tilnærming til materialet. Vi har tolket drøftende elevbesvarelser og intervjuet læreren til de aktuelle elevene. Videre har det også vært et mål å utforske hvordan læreren tilrettelegger for at elevene skal kunne uttrykke sine meninger gjennom drøfting. Først utforsket vi hva som muliggjorde at elevene kunne ytre sine standpunkt. Deretter så vi på hvordan elevene fikk frem standpunktene sine i tekstene. Analysen av intervjuet og dokumentanalysen har resultert i funn som er analytisk generaliserbare:

Elever uttrykker meninger i skriftlig drøfting i samfunnsfag ved hjelp av en *struktur* som er basert på oppgaveformuleringene og lærerens oppskrift. I tillegg uttrykker elevene meninger gjennom *retoriske virkemidler* som enten styrker eller svekker argumentene. Det *personlige* i

elevenes presentasjon viser også hvilken side av saken elevene føler sterkest for. Læreren har også en stor påvirkning på hvordan elevene drøfter, derfor er *lærerens forståelse* av hva drøfting skal være viktig.

Strukturen elevene bruker for å ytre sin mening bygges opp av tre komponenter – innledning, hoveddel og avslutning. I disse delene legger elevene til rette for å kunne klargjøre det aktuelle temaet, presentere begge sider av saken og skrive seg frem til en konklusjon. Strukturen bidrar til at elevene kan sette fenomenet i en kontekst de har kunnskap til å si noe om. Elevenes meninger kommer også til uttrykk i måten de argumenterer på. I elevenes argumentasjon uttrykker de meninger gjennom valg av retoriske virkemidler. Ved bruk av ethos, logos og pathos forsøker elevene å appellere til leseren. Elevenes troverdighet, deres sannsynliggjøring av argumenter og formuleringer for å appellere til mottakers følelser er kjernen i hvordan elevene uttrykker meninger i skriftlig drøfting.

Tittelen på vår studie - *Drøfting i praksis* - uttrykker utfordringer vi mener å sette fingeren på i våre funn. Det er uklart hva den teoretiske forståelsen av drøfting som ferdighet egentlig innebærer, særlig fordi det ser ut til å være uenighet rundt hvilket grunnlag meningsyttringen skal skje på. Dette kan gjøre overgangen fra teori til praksis vanskelig. En lærer må vite hva drøfting som ferdighet innebærer for igjen å kunne lære det bort. I en undervisningskontekst kan lærerens usikkerhet overføres til elevene og føre til at drøftingen dermed ikke vil tilfredsstillende faglige krav til opplæring i samfunnsfag. I vårt utvalg gis elevene to ulike oppgaver, én som ber om resonnering og én som ber elevene om å drøfte. Det er likevel ingen klare forskjeller i elevenes evne og måte å uttrykke mening på i de to oppgavene. I intervjuet uttrykker også vår informant at hun heller ikke har noen klar oppfatning av hvor skillet mellom resonnering og drøfting går. Slik vi ser det oppfattes begge disse skrivesjangrene som samfunnsfaglig skriving med mål om å oppnå forståelse om vanskelige temaer.

Elevenes kildebruk, bruk av *jeg-et*, retoriske spørsmål og scenarier viser til en utforskende fremgangsmåte der elevene virker å være like mye opptatt av selv å lære som å overbevise leseren. Disse fire ulike funnene er virkemidler som benyttes for å presentere elevenes personlige mening. Elevene virker mindre interessert i å legge frem hvert enkelt argument og sånn sett også et helhetlig bilde av saken. Allerede før problemstillingen er presentert virker det som de fleste elevene vet hva de mener. Dette er spesielt tydelig i tekstene om dødsstraff. De fire virkemidlene elevene bruker markerer ulike tilfeller i tekstene der elevenes meninger

forekommer gjennom språklige formuleringer som ikke er argumenter. I tillegg har vi funnet utstrakt bruk av følelseladde appeller. Disse fremstilles i elevenes avslutning og virker å være elevenes egne oppfatninger av hvordan situasjonen er eller burde være.

Den enkle definisjonen av drøfting sier at elever skal presentere argumenter for begge sider av en sak. Vi mener dette kan komme i konflikt med samfunnsfagets ønske om engasjerte elever. Våre funn virker også å samsvare mer med et ønske om engasjement, enn gitte regler for drøfting. Gjennom engasjement kan elevene virkelig uttrykke meninger som oppleves som genuine. Samtidig kan engasjementet føre til at elevene bruker virkemidler som strider med den strukturen de bør følge. Våre analyser viser at de 25 elevene ikke drøfter riktig i forhold til en teoretisk forståelse av ferdigheten. Allikevel mener vi at de virkemidlene elevene bruker, som går «mot regler for drøfting», løfter frem elevenes engasjement, og at det er viktigere enn å drøfte riktig.

7.2 Videre forskning

Drøfting som ferdighetsmål i norsk skole er et forskningsfelt som på ingen måte er ferdig kartlagt. Også innenfor samfunnsfaget, og med trykk på den skriftlige delen, ser vi flere måter å utforske dette fenomenet på. Ser man elevenes bakgrunn opp mot deres evner i skriftlig samfunnsfaglig drøfting vil man kanskje få et enda tydeligere bilde av hvilken rolle deres engasjement både i og utenfor skolen har for drøfting. Vi kom fram til at drøftingen i seg selv var mer interessant enn forskjell på pedagogisk bakgrunn mellom elevene i klassen. Allikevel vil det vært interessant å se et forskningsprosjekt som fokuserer på ulike pedagogiske retningers drøftingsundervisning. Med et større utvalg, for eksempel to klasser (en fra steiner- og en fra offentlig skole), kan nok forskjellene også bli enda tydeligere. Elevperspektivet på drøfting, der deres stemmer, ikke bare tekster, kommer frem kan også avdekke interessante funn. Vår fremgangsmåte har vist at drøfting omfatter flere komponenter. En annen tilnærming for videre forskning kan da være å velge ut en eller flere av disse spesifikke komponentene og undersøke hvorfor elevene velger å bruke disse. Vi har flere konkrete forslag til videre forskning:

- Hva mener elevene de skal gjøre i en drøftingsoppgave sammenlignet med andre skriftlige oppgaver i samfunnsfag?
- Lage og prøve ut en drøftingsoppgave som er tilrettelagt for å belyse drøftingens ulike komponenter.

- Hvordan opplever elever retorikkens plass i samfunnsfaget sammenlignet med norskfaget?
- Hvordan opplever elevene å måtte ytre seg i samfunnsfag og hvordan mener de at de blir veiledet til å drøfte?

7.3 Implikasjoner for praksis

Vår informant, en samfunnsfagslærer med mange års erfaring, påpekte i intervjuet at drøfting i skolen er en vanskelig ferdighet å skulle gripe an. I etterkant av intervjuet uttalte hun at ved å hjelpe oss i arbeidet med vår oppgave, ble utfordret til å måtte definere drøfting som ferdigheten og at dette hjalp henne til å se den tydeligere. Det bør som sådan bli et tydeligere fokus på hva drøfting faktisk er, og hva det som ferdighet skal innebære, i læreres utdanning generelt og kanskje spesielt for kommende samfunnsfagslærere. Dette kan også implementeres for de som er ferdig utdannende. Alt fra kollegaveiledning til temabaserte seminarer vil hjelpe – det bekrefter vår informant gjennom hennes uttalelse. Et viktig skritt på veien er at samfunnsfagslærere er klar over denne utfordringen.

Vi har vist at retoriske virkemidler er viktige for evnen til å kunne uttrykke sine meninger i skriftlig drøfting. Retoriske kunnskaper i dag i norskfagets domene og vi mener at det burde være et klarere tverrfaglig samarbeid mellom samfunns- og norskfaget. Et slikt samarbeid vil kunne gjøre drøftingsferdigheten mer tilgjengelig for både lærere og elever, samtidig som den samfunnsaktuelle tematikken kan bevares.

Elevene i vårt utvalg evner å drøfte, hvis det fordrer å kunne vise ulike sider av et problem gjennom argumenter. Samtidig virker forholdet mellom å *skulle presentere to sider av en sak* og å *ikke la egen mening overstyre argumentene* å være komplisert for elevene. Dette er tydelig da elevene ofte setter seg inn i temaene og uttrykker et engasjement for den siden de mener er riktig. For samfunnsfaget og dets fokus på å forberede elevene til et stats og medborgerskap mener vi at et engasjement er en viktigere faktor enn det å kunne være verdinøytral i en diskusjon, noe også vår informant ytrer. Det er derfor viktig at drøfting er en fleksibel sjanger som gir elevene mulighet til å utforske og teste sine egne oppfatninger, og ikke en skremmende gloseprøve som skal teste elevenes faktakunnskaper. Vi oppfordrer samfunnsfagslærere til å vektlegge et samfunnsengasjement hos sine elever tyngre enn en teoritung fagtekst.

Litteraturliste

- Antroposofi. (2013). *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/antroposofi>
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflection: Vitenskapsfilosofi och Kvalitativ Metod*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Austvik, J. & Rye, S. A. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Bakken, J. (2011). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2012). Kapittel 4: Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: om de grunnleggende ferdighetene skrijving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I Berge, K. L. & Stray, J. H. (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79-102), Oslo: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141-153.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K., & Hjørdemaal, F. R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning?. *Uniped*, 37(4), 19-31.
- Bostad, I. (1998). *Arne Næss*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Brønseth, N & Andreassen, I (2015, 15.10.). Steinerskolen i Røyken er konkurs. *NRK*. Hentet fra <http://www.nrk.no/buskerud/steinerskolen-i-royken-er-konkurs-1.12605026>
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy. *Digital Kompetanse: Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263-276.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K., Fenner, A.B., & Aase, L. (Red.),

- Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv* (s. 171-183). Fagbokforlaget: Bergen.
- Case, R. (2015). Putting Bloom's taxonomy to rest. I W.C. Parker (Red.), *Social Studies Today: Research and Practice* (s. 73-82). Routledge: New York.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Costello, P. J. (2013). *Thinking skills and early childhood education*. Routledge.
- Dahlin, B. (2010). A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools. *Journal of Beliefs & Values*, 31(2), 165-180.
- Discussion. (2010). I A. Stevenson (Red.), *Oxford Dictionary of English* (3rd edition). Oxford: Oxford University Press
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2011). *Evaluering av eksamener i samfunnsfag våren 2011*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Flyum, K. H. (2011). Forberedende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøfting – en verktøymakers verktøy til fagskrivning. I K. H. Flyum & F. Hertzberg (Red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 33-75). Oslo: Universitetsforlaget.
- Freedman, A., & Pringle, I. (1984). Why students can't write arguments. *English in Education*, 18(2), 73-84.
- Friskolelova (2003). Lov om frittstående skolar. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>
- Førland, T. E. (1996). *Drøft: Lærebok i oppgaveskriving*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. (3. Utgave) Abingdon: Routledge.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: 2: Lifeworld and system: a critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller. I E. Eriksen (Red.), *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis* (s. 30-45). Tano Aschehoug.
- Habermas, J. (1996). What us Universal Pragmatics). I Outhwaite, W. (Red.), *The Habermas Reader* (s. 118-131). Cambridge: Polity Press.
- Hertzberg, F. (2006). Kapittel 6. Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 111-127). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hickey, M. G. (1997). Reading and Social Studies: The Critical Connection. I M. E. Haas & M. A. Laughlin (Red.), *Meeting the Standards: Social Studies Readings for K-6 Educators*. Washington, National Council for the Social Studies.
- Inglund, M. A. (2003). Skrivning i sosiokulturelt perspektiv. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 67-93). Oslo: Cappelen. Akademiske forlag.
- Janks, H. (2012). The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(1), 31-44.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Jonsmoen, K. M. & Greek, M. (2015, 21-27.8). Nullstilte studenter, *Morgenbladet*, s. 28-29.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Klafki, W. (2001). «Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktiks grundtræk». I:
Dannelsesteori og didaktik – nye studier. S. 101-160. Oversatt av: Christensen, Bjørn.
Forlaget Klim.
- Krejsler, J. (2001). Kapittel 3: At undervise gjennom selvbestemmelse. Om lærernes praksis i
spændingsfeltet mellom social ingeniørkunst og sand dialog. I T. Kvernbekk (Red.)
Pedagogikk og læreprofesjonalitet (s. 49-65). Gyldendal.
- Kvale, S. & S. Brinkmann. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo:
Gyldendal Akademisk.
- Langø, M. (2015). Kapittel 7: Å drøfte i samfunnskunnskap. I K. Børhaug, O. R. Hunnes &
Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 143-158). Bergen:
Fagbokforlaget.
- Malnes, R. (2008). *Meningen med samfunnsvitenskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mathisen, A. (2014). *En læreplan for steinerskolene. Oversikt – steinerpedagogisk idé og
praksis 2014*. Oslo: Steinerskoleforbundet.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. (3. Utgave.)
Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: SAGE Publications,
Inc.
- McCulloch, G. (2011). Kapittel 12: Historical and documentary research in education. I L.
Cohen, L. Manion & K. Morrison (Red.) *Research methods in education* (7. Utgave)
(s. 248-256). London & New York: Routledge.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D., & Lauglo, J. (2011). Morgendagens samfunnsborgere. Norske
ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale
demokratiundersøkelsen ICCS [Tomorrow's citizens. Norwegian secondary school
students' performance and answers in the international democracy survey ICCS].

- Mork, S. M. (2006). Kapittel 7. Argumentasjon som læringsstrategi. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 127-145). Oslo: Universitetsforlaget.
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J., & VanDerHeide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273-304.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NRK P3 (6. mai, 2016). *Skam. Episode 8:12, sesong 2. [Tv-program]*. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/skam/MYNT15000816/sesong-2/episode-8>
- Næss. A. (1978). *En del elementære logiske emner*. Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget.
- Ochoa-Becker, A. S. (1996). Chapter 2: Building a Rationale for Issues-centered Education. I R. W. Evans & D. W. Saxe (Red.), *Handbook on Teaching Social Issues* (s. 6-13). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Overrein, P. & Smidt, J. (2010) Begrep og makt - begrepslæring i samfunnsbilder i skrivning i samfunnsfag. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag*. (s. 231-254). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Pedersen, O.A. (2010, 03.09). Avviser hetsing av overvektige. *Avisa Nordland*. Hentet fra <http://www.an.no/kultur/avviser-hetsing-av-overvektige/s/1-33-5277379>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Roe, A.(2011). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. (2. utgave.) Oslo:

Universitetsforlaget.

Shor, I. (1999). What is critical literacy. *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, 4(1), 1-26.

Solhaug, T. (2005). Steinerskolen i et demokratisk perspektiv: En sammenligning med offentlige skoler i Norge. *Nordisk pedagogik*, (27), 150-171.

Solhaug, T. (2006). Kapittel 13. Strategisk læring i samfunnsfag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 227-245). Oslo: Universitetsforlaget.

Stabel, A. M. (2014). *Visjoner og vilkår: om steinerskolens utvikling i Norge fra 1926-2004* (Doktorgradsavhandling) Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.

Steinerskoleforbundet (2007a). *En læreplan for steinerskolene 2007. Grunnskolen. Versjon 2.0*. Hentet 24.01.2016, fra http://www.steinerskole.no/?page_id=4671

Steinerskoleforbundet (2007b). *En læreplan for steinerskolene 2007. Videregående trinn. Versjon 2.2*. Hentet 24.01.2016, fra http://www.steinerskole.no/?page_id=4671

Steinerskoleforbundet (2014). *En læreplan for steinerskolene. Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis*. Hentet 14.03.16, fra <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2016/01/En-lareplan-for-steinerskolene-Oversikt-steinerpedagogisk-ide-og-praksis-2014.pdf>

Stray, J. H. (2014). Kap. 38: Skolens demokratimandat. I Stray, J. H. & Wittek, L. (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. og Dale, E.L. (2009). *Bedre vurdering for læring*. (Rapport fra ”Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag”). Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf?epslanguage=no

- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Tolman, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review*. 55(4), 189-208.
- Vik, T. V (2015, 16.01). Gjør retten til å krenke det alltid rett å krenke? *Morgenbladet*.
Hentet fra: https://morgenbladet.no/debatt/2015/gjor_rettten_til_a_krenke_det_alltid_rett_a_krenke
- Utdanningsdirektoratet [UDIR] (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 05.02.2016, fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Utdanningsdirektoratet [UDIR] (2013a). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 05.12.2015, fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet [UDIR] (2013b). *Samfunnsfag – rettleiing til læreplan*. Hentet 24.01.2016, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Rettleiing-til-lareplan-i-samfunnsfag/>
- Utdanningsdirektoratet [UDIR] (2015b). Skrivning som kunnskapstegnelse –og skrivning for å synliggjøre kunnskap. *Skriving i samfunnsfag*. Hentet 29.03.2016, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/Skriving-i-samfunnsfag/Skriving-som-kunnskapstegnelse--og-skriving-for-a-synliggjore-kunnskap/>
- Utdanningsforbundet [UDIR] (2014). *Faktaark 7/2014: Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet 04.02.2016, fra <https://www.udir.no/Hovedmeny/Publikasjoner/Faktaark/2014/Faktaark-72014-Ludvigsen-utvalgets-delinnstilling-om-elevenes-laring-i-fremtidens-skole/>
- Woods, P., Ashley, M., & Woods, G. (2005). *Steiner schools in England*. London: DfES.
- Young, I. M. (1990). Ch. 4: The Ideal of Impartiality and the Civic Public. I I. M. Young (Red.), *Justice and the Politics of Difference* (s. 96-121). New Jersey: Princeton University Press.

8 Vedlegg

- 8.1 Vedlegg 1 – Tilbakemelding fra NSDs. 126
- 8.2 Vedlegg 2 - Oppgaveformuleringen til hjemmeoppgaven om ytringsfrihet og
terrorhandlingene i Pariss. 128
- 8.3 Vedlegg 3 - Oppgaveformulering til 2-timesprøven om dødsstraffs. 129
- 8.4 Vedlegg 4 - Argumentasjonsskjemaet til 2-timesprøven om dødsstraffs. 130
- 8.5 Vedlegg 5 - Liste over elevbesvarelser ved nummer etter oppgaves. 131
- 8.6 Vedlegg 6 - Intervjuguide til intervju med samfunnsfaglærer
Anne (25.01.2016)s. 132
- 8.7 Vedlegg 7 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevenes foresattes. 134

8.1 Vedlegg 1 - Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Elin Sæther
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 04.06.2015

Vår ref: 43870 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.06.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43870	<i>Fra "eurytmi" til demokrati - en masteroppgave om norske skoleelevers overgang fra steinerskole barne- og ungdomsskole til offentlig videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Elin Sæther
Student	Torstein Skeie

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Torstein Skeie torstevs@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjennsvara@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 43870

I telefonssamtale 03.08.2015 bekrefter student at det ikke vil registreres personopplysninger med elektroniske hjelpemidler. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven. Vi anbefaler at studentene minner informantene om å ikke nevne navn i forkant av intervjuene.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

8.2 Vedlegg 2 - Oppgaveformuleringen til hjemmeoppgaven om ytringsfrihet og terrorhandlingene i Paris

Resonnerende oppgave knyttet til terrorhandlingene i Paris

Oppgave

Inneløring av skriftlig oppgave. Refleksjonstekst/ressonnerende oppgave etter terrorhandlingene i Frankrike. Velg ett av tre tema:

1. **Reaksjoner på terrorangrepet. Hvordan har opinionen i Frankrike og i resten av verden reagert?**
2. **Hvor går grensene for ytringsfriheten? Er det greit å publisere satiriske tegninger som krenker religion?**
3. **Hva var årsakene til terrorangrepene i Paris?**

Lengde: 2 sider på data, skriftstr 12, linjeavstand 1,5.

Disposisjon:

Innledning: Presentasjon av tema, innsnevring mot problemformulering. Presentasjon av problemstilling.

Hoveddel: Drøfting/refleksjon rundt problemstilling. Oppgi kilder ved direkte sitat, og gjengivelse av andres resonnementer.

Avslutning/konklusjon: Oppsummering. Still spørsmålet på nytt, og besvar det. Frampek: Se framover, hva kan man vente seg?

Oppgaven skal også ha en tittel og en kilde liste.

Oppgaven vil bli plagiatkontrollert. Ved direkte avskrift uten kildehenvisninger vil oppgaven bli vurdert til sært lav kompetanse, og oppførsesmerknning gitt.

8.3 Vedlegg 3 - Oppgaveformulering til 2-timesprøven om dødsstraff

Drøftende oppgave om dødsstraff

Oppgave

Det finnes mange ulike former for straff som anvendes innen moderne rettssystemer. Den mest alvorlige formen er dødsstraff, som innebærer at man berøves livet. Dette blir i de fleste moderne samfunn ikke lenger sett på som en human straffemetode, og er derfor avskaffet i de aller fleste land. Dødsstraff praktiseres imidlertid fortsatt i en del land, først og fremst Kina og Iran, samt USA. FN har utarbeidet en konvensjon som forbyr dødsstraff i fredstid, og et uttalt mål er å få alle verdens stater til å tiltre denne. Denne målsetningen ser imidlertid fortsatt ut til å være et godt stykke unna å bli oppfylt. Problemstilling: Kan dødsstraff forsvares? Drøft hvilke argumenter som taler for og mot dødsstraff, og trekk gjerne frem eksempler på forbrytelser hvor det vil være enklere å forsvare dødsstraff.

Opgaven din skal inneholde:

- en innledning - her kan du f. eks sette dødsstraff inn i et historisk eller og/eller aktuelt perspektiv (som i teksten over).
- en hoveddel - hvor du drøfter problemstillingen - tenk nøye gjennom hvilken rekkefølge du presenterer argumentene i, presenter eventuelle motargumenter, og skap gode overganger i teksten din
- en konklusjon - hvor du raskt oppsummerer oppgaven, gjentar problemstillingen og svarer på den
- en kildeliste som viser hvilke kilder du har brukt (NB! Oppgaven sjekkes gjennom plagiatkontrollen her på It's)

Omfang: Max 2 sider, linjeavstand 1,5, skriftsstr 12.

8.4 Vedlegg 4 - Argumentasjonsskjemaet til 2-timesprøven om dødsstraff

Argumentasjonsskjema

Problemstilling: Kan dødsstraff forsvares?

JA	NEI
<ul style="list-style-type: none"> • Rettferdighet, alvorlige kriminelle handlinger må få en alvorlig straff • «Øye for øye, tann for tann» 	<ul style="list-style-type: none"> • «Du skal ikke drepe» - de ti bud, moralsk forkastelig, menneskets ukrenkelighet er absolutt (humanismen)
<ul style="list-style-type: none"> • De pårørende kan komme seg videre, får sin hevn (kan legge ting bak seg) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hyklersk, «det er galt å drepe, derfor dreper vi deg». Empati, forsoning og behandling viktig, vi må bort fra hevnmensmentaliteten hvis samfunnet skal utvikle seg videre.
<ul style="list-style-type: none"> • Eneste sikre måte å garantere at forbryteren ikke begår nye, alvorlige kriminelle handlinger (tar flere liv) 	<ul style="list-style-type: none"> • Det lærer den kriminelle ingenting, har ingen mulighet for rehabilitering etter sin død
<ul style="list-style-type: none"> • Avskrekkende virkning – andre ser hvor hardt slike forbrytelser straffes, tenker seg godt om før de begår en slik handling (dødsstraff er det man frykter mest av alt) 	<ul style="list-style-type: none"> • Urettferdig, vilkårlig og rasistisk (I USA er det for eksempel mye mer sannsynlig at dødsstraff blir idømt hvis en hvit person blir drept. I den ene staten får man dødsstraff, begås ugjerningen i nabostaten får man fengselsstraff)
<ul style="list-style-type: none"> • Rehabilitering – den dødsdømte går i seg selv og angrer, noen opplever spirituell rehabilitering før han/hun dør 	<ul style="list-style-type: none"> • Grusomt å være «bøddel» - hva gjør det med et menneske å henrette andre?
<ul style="list-style-type: none"> • Gir incentiv til å hjelpe politiet i etterforskningen, da dette kan føre til redusert straff (ønske om å unngå dødsstraff) 	<ul style="list-style-type: none"> • Justismord – feil person blir drept (4 % på death row i USA sannsynligvis uskyldig dømt)
<ul style="list-style-type: none"> • Riktig straff, men bare for «de verste av de verste» (Blecker) 	<ul style="list-style-type: none"> • De verste av de verste kan behandles svært dårlig, fratras alle gleder ved livet, i stedet for at de blir drept. Fengsel på livstid kan være verre enn døden.
<ul style="list-style-type: none"> • Mer humant enn andre straffemetoder (som 20-50 år i fangenskap) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bryter med art 3 og 5 i menneskerettighetserklæringen, som sier at «enhver har rett til liv, frihet og personlig sikkerhet» og at «ingen må utsettes for tortur eller grusom, umenneskelig eller nedverdiggende behandling eller straff»
<ul style="list-style-type: none"> • Fengslene er overfylte, dødsstraff gjør dem mindre fulle- 	<ul style="list-style-type: none"> • Økonomisk argument, mye dyrere med fanger på 'death row', staten sparer penger på å avskaffe dødsstraff

8.5 Vedlegg 5 - Liste over elevbesvarelser ved nummer etter oppgave

Resonnerende oppgave knyttet til ytringsfrihet og terrorhandlingene i Paris (22 stk.)	Drøftende oppgave om dødsstraff (23 stk.)
1	6
2	7
3	8
4	9
5	10
11	12
13	14
19	15
22	16
23	17
25	18
28	20
29	21
30	24
32	26
37	27
38	31
39	33
40	34
41	35
42	36
45	43
	44

8.6 Vedlegg 6 - Intervjuguide til intervju med samfunnsfagslærer Anne (25.01.2016)

Intervjuguide – 25.01.2016

Oppvarmingsfasen

Yrket:

1. Hvor lenge har du totalt jobbet som lærer?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer på denne skolen?
3. Du har tidligere jobbet på offentlig skole, hvor lenge jobbet du der?
4. Hvilke tanker gjorde du deg bestemte deg for å skifte fra jobb i offentlig skole til jobb i steinerskolen?
5. Hva er viktig for deg når du planlegger en økt i samfunnsfag?

Klassen:

Vi ønsker noen beskrivelser av klassen:

6. Hvor mange er de?
7. Hvor ofte underviser du klassen i uken?
8. Kan du beskrive elevaktiviteten i en vanlig samfunnsfagstime (hvordan de engasjerer seg)?
9. Vet du om noen av disse elevene er samfunnsengasjerte utenfor skolen? I så fall hva, og er dette merkbart i samfunnsfagstimen?
10. Med tanke på at de ikke undervises innen samfunnsfag så mange ganger i uken, har du noen rutine på hvordan du aktiviserer elevene i din undervisning?

Refleksjonsfasen

Resonnerende tekst:

Vi har valgt oss ut to av oppgavebesvarelsene elevene ga når de gikk i første klasse. Den ene av disse er resonnerende, mens den andre har tittelen drøftende oppgave.

11. Hvilke ferdigheter ser du etter hos en elev som skal skrive en resonnerende tekst?
12. Hvilke muligheter gis elevene gjennom å bruke resonnerende tekst for å uttrykke seg om et tema?
13. Hvordan forberedes eleven til å skrive en resonnerende tekst?

Argument:

14. Argumentasjon er sentralt i tekster som skal overveie flere sider av en sak. Hva ligger bak et godt presentert argument, mener du?
15. Hva skal et argument lede opp til?
16. (Evt. Hva legger du vekt på når det gjelder argumentasjon?)
17. Hvordan vil du beskrive forskjellen mellom muntlig og skriftlig argumentasjon blant elevene?
18. Hvordan forberedes eleven til å skape argumenter?

Drøfting:

19. Kan du kort utdype hva du ser på som forskjellen mellom å drøfte og resonnerer?
 - o Ser du på det som nivåer?
 - o Hvordan ser du på betydningen av å lære drøfting, resonnering og argumentasjon?
20. Hvordan underviser du elevene til å drøfte?
 - o (Evt. Hvilke ferdigheter ser du etter hos en elev som skal drøfte?)
21. Har du lyst til å prøve deg på å definere drøfting?

22. Tenker du at elevene drøfter for deg, at de prøver å treffe det du som lærer er ute etter, eller at de drøfter med seg selv.

Oppgavene og oppgavebeskrivelsene:

Vi vil gjerne at du gjør deg noen tanker om de to oppgavene vi har valgt oss til vårt prosjekt. I begge oppgavene er problemstillingen gitt. Den først handler om terroren i Paris og har tittelen resonnerende oppgave. I disposisjonsmalen til denne blir elevene oppfordret til å drøfte/reflektere rundt en problemstilling.

I oppgaven om dødsstraff, som har tittelen drøftende, skal elevene drøfte problemstillingen og tenke nøye gjennom hvilken rekkefølge de presenterer argumentene i, presenter eventuelle motargumenter og skape gode overganger i teksten.

23. I den resonnerende oppgaven om terrorhandlingene i Paris har du sidestilt drøfting med refleksjon. Er drøfting og refleksjon et uttrykk for den samme ferdigheten?
24. I den drøftende oppgaven om dødsstraff vektlegges drøfting i hoveddelen av oppgaven med en beskrivelse av hvordan elevene skal oppnå drøfting. De blir altså bedt om å tenke nøye gjennom hvilken rekkefølge de presenterer argumentene i, presenter eventuelle motargumenter og skape gode overganger i teksten. Hva tror du ville skjedd hvis elevene ikke fikk denne instruksjonen/forklaringa?

Nå har vi noen spørsmål om selve oppgavebeskrivelsene.

25. Tilpasser du oppgavebeskrivelsene dine til oppgavens tema?
26. Tilpasser du oppgavebeskrivelsene dine etter hvor lang tid elevene har på å svare (f.eks prøve vs. hjemmeoppgave)
27. Tilpasser du oppgavebeskrivelsene dine til hvor langt ut i semesteret elevene har kommet (når de har lært mer)?
28. Hvordan jobber (formulerer) du med tanke på at oppgavene skal være mulige å besvare for ulike elever?

Vårt fokus:

Vi skriver en oppgave om elever med to forskjellige bakgrunner. Du har en klasse der det er elever med offentlig skolebakgrunn og steinerskolebakgrunn.

29. Hvilke forskjeller ser du mellom disse to gruppene?
- Hvilke følger får disse forskjellene for din undervisning?
30. Hvilken rolle spiller elevene skolebakgrunn for hvem de velger å samarbeide med? Eller hvordan de samarbeider?
- Hvorfor skal elevene lære å drøfte?
31. Vi forsker på om elever med offentlig skolebakgrunn og elever med steinerskolebakgrunn drøfter vanskelige tema i samfunnsfag ulikt. Du som har erfaring fra begge skolesystemer, hva tror du?
- Er de ulike?
32. I så fall hvordan kommer dette til uttrykk? Hva er forskjellen?

Avrundingsfasen

33. Er det noe du føler du ikke har fått sagt?

8.7 Vedlegg 7 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevenes foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Drøftingskompetanse hos elever med ulik pedagogisk bakgrunn”

Bakgrunn og formål

Overordnet tema for vårt prosjekt vil være å diskutere hvordan elevenes drøfting fremstår ved skifte fra en pedagogisk retning til en annen pedagogisk retning. Vi vil se på elevers overgang fra offentlig ungdomsskole til Steiner videregående skole. Problemstillingen er: ”Hvordan drøfter elever på Steinerskolen som har gått offentlig barne- og ungdomsskole og steiner barne- og ungdomsskole?” Studiet gjennomføres på Universitetet i Oslo.

Utvalget baseres på elevens bakgrunn, og trekkes både fra offentlig- eller steinerskole. Studiet vil omfatte 20 elever.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studiet vil gjennomføres i form av analyser av elevbesvarelser der oppgaven har lagt til rette for at elevene skal drøfte. Disse elevbesvarelsene er allerede gjennomført, da i 2014/2015. Elevbesvarelsene skal gi oss en forståelse av hvordan elevene drøfter et gitt moralsk/etisk problem. Studiet vil ikke innebære innsamling av opplysninger om deltakerne fra andre kilder. Det vil gjennomføres et intervju med læreren for å få innsikt i hvordan oppgaven legger til rette for drøfting fra elevene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Den innsamlede informasjonen vil bli behandlet av to studenter, Torstein V. Skeie og Simen Tandberg, og deres veileder Elin Sæther. Informasjonen fra elevbesvarelsen av drøftingsoppgaven vil føres inn i et analyseprogram vi har på vår personlige datamaskin, etter dette vil besvarelsene makuleres.

Deltakerne i publikasjon vil ikke kunne gjenkjennes. Skolene, lærerne, enkeltelever og eventuelle andre informanter vil anonymiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai-juni 2016. Personopplysninger vil makuleres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med **Simen Tandberg**, tlf. 950 44 754 eller på simentan@student.uv.uio.no, **Torstein V. Skeie**, tlf. 991 05 892 eller på torstevs@student.uv.uio.no eller **Elin Sæther**, tlf. 22 85 83 34 eller på elin.sather@ils.uio.no.

Samtykke til deltakelse i studien

Deltakelse i dette studiet krever samtykke fra foresatte/verge.

Jeg samtykker til at _____ deltar i elevbesvarelsene av dette studiet:
(elevens navn)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at _____ deltar i dette studiet:
(elevens navn)

(Signert av prosjektdeltakers foresatte/verge, dato)