

KAPITTEL 6

Elevars diskursive posisjonering i debatt

KJERSTI MARIA RONGEN BREIVEGA

SAMANDRAG Tema for dette kapitlet er elevars diskursive posisjonering i ein klasseromsdebatt om oljeutvinning i Lofoten. Ei viktig forståingsramme i studien er at demokratisk danning i skulen – og i samfunnet – ikkje berre skjer gjennom utprøving av argument, men også gjennom diskursiv posisjonering innanfor rammene av eit usemjeffellesskap. Dei tre forskingsspørsmåla artikkelen svarer på er: (1) korleis konstruerer elevane diskursive sjølv, (2) korleis signaliserer elevane kva haldningar dei har til påstandar dei sjølve fremjar, og (3) korleis er elevane svarande andsynes andre elevar sine ytringar?

Vi følgjer tre elevar – Roy, Mary og Eva – gjennom heile debatten. Analyseresultata syner at alle dei tre elevane responderer på andre elevars ytringar på ein respektfull måte, men at dei konstruerer svært ulike diskursive sjølv. Det er størst skilnader i måten elevane signaliserer haldningar på, og då særleg når det kjem til grad av uttrykt sikkerheit. Alle elevane bidreg til debatten på ein konstruktiv måte, men dei har tydeleg ulik posisjoneringsprofil: Roy er ein lagspelar, Eva ein balansekunstnar og Mary ein tvilar. Analyseresultata får fram kompleksiteten i det å posisjonere seg i debatt. Skilnadene i elevane si posisjonering kan også knytast til kva retorisk situasjon debatten sette dei i.

NØKKELOORD posisjonering, debatt, demokratisk danning

ABSTRACT The following chapter discusses student positioning in a classroom debate in Lofoten, Norway, on potential oil exploitation close to the students' home town. A major premise for the analysis is that lived democracy builds not only on a deliberation over the arguments but also on discursive interaction in the community of disagreement. The chapter addresses the three following research questions: (1) how do the students constitute discursive selves, (2) how do the students signal attitudes regarding the issues discussed, and (3) how do the students respond to other students' utterances?

Three students – Roy, Mary and Eva – are followed throughout the debate. The results suggest that the three students respond to the other students' utterances in a respectful way, though they constitute very different discursive selves. The positioning

varies most when it comes to expressed attitudes, especially concerning epistemic signaling. All three students contribute to the debate in a constructive way, yet their positioning profiles are distinctly different: Roy is a team player, Eva is a tightrope-walker, and Mary is the doubter. The results of the analyses stress the complexity of positioning in debate. Differences in student positioning may also be related to the rhetorical situation in which they were placed.

KEYWORDS positioning, debate, lived democracy

6.1 INNLEIING

Tekstforskar Kjell Lars Berge understrekar korleis demokratiperspektivet på utdanning i praksis i stor grad vil handle om å utvikle elevars språkbruk og retoriske kompetanse, skriftleg som munnleg (Berge, 2012, s. 82). Det er gjennom språket at vi menneske set ord på haldningar og synspunkt, byggjer røyndomsbiletta våre og samhandlar med andre. Demokratisk deltaking handlar om å verte utfordra i ulike retoriske situasjonar (Bitzer, 1997), og demokratisk danning føreset språkleg og retorisk kompetanse.

I Lofoten-debatten, som eg skal sjå nærare på i dette kapittelet, gjennomfører elevar på åttande steget ein klasseromsdebatt om eventuell oljeutvinning i deira egne nærområde. Debatten er utforskande og munnar ikkje ut i ein klar konklusjon. Gjennom dei 100 minutta debatten varer, får elevane på ulike måtar prøvd ut kva potensial dei har for demokratisk danning, og det som skal stå i fokus i dette kapittelet, er korleis elevane *posisjonerer seg*.

At folk posisjonerer seg i samtale med andre, forstått slik at dei ytrar tankar og standpunkt og responderer på det andre ytrar, kan ein i grunnen omtale som kjernen i all demokratisk praksis. Dette kan sjåast i samanheng med ideala knytte til den deliberative samtalen, der ulike synsmåtar vert formulerte og grunngejevne i form av open meiningsutveksling mellom diskusjonspartnarar som er usamde om noko (Englund, 2006). Det er ein føresetnad for eit levande demokrati at medborgarane deltek i denne typen samtalar og bidreg til ein sakleg og opplyst debatt. Følgjeleg er det sjølv sagt også ei viktig oppgåve for skulen å fremje elevars argumentasjonskompetanse, forstått som evna til å argumentere ope, sakleg og kunnskapsbasert, og det er som regel denne typen kompetanse som vert framheva i læreplanar og styringsdokument.¹ Eg har sjølv analysert Lofoten-debatten med dette for auge i ein

1. I læreplanen i norsk er eit sentralt kompetansemål på ungdomssteget at elevane skal kunne «delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon». I omtalen av munnleg som grunnleggjande ferdigheit i samfunnsfag heiter det at «Forståelse for ulike syn,

annan publikasjon (Breivega, 2018), og fleire andre kapittel i denne boka fokuserer på desse sidene ved elevares argumentasjon (sjå t.d. kapittel 4 og 9). Men språkleg samhandling og demokratisk praksis rommar meir enn dette:

Demokratisk praksis handlar ikkje berre om kommunikativ rasjonalitet og gode argument (Habermas, 1999), men også om kven ein *er*, *vert* og *lèt andre vere* gjennom samtalen. Formulert på ein annan måte handlar argumentasjon ikkje berre om kva argument ein legg fram, men også om *måten* ein legg det fram på, og om korleis den som argumenterer står fram som talande subjekt. Vi er her inne på meir diskursive og retoriske sider ved argumentasjon (Jørgensen & Phillips, 1999; Svennevig, 2010; Bitzer, 1997). Korleis noko vert sagt, i ein spesifikk talesituasjon og på eit bestemt tidspunkt, er konstituerande for det som faktisk vert ytra, og avgjerande for kva overtydingskraft budskapet vil ha. Ikkje minst handlar dette om korleis vi gjennom språket prøver å bygge fellesskap og tillit.

Desse retoriske og diskursive vilkåra gjeld sjølvsagt også for argumentasjon i klasserommet. Som Iversen framhevar, er ein skuleklasse nær eit idealtypisk døme på eit «uenighetsfellesskap» (Iversen, 2014). Med omgrepet usemjefellesskap vil Iversen kritisere ideen om at fellesskap nødvendigvis er tufta på *felles* verdiar (Iversen, 2014, s. 9). Det fellesskapet eit levande demokrati må bygge på, er derimot nettopp prega av mangfald, motsetnad og fleirstemmigheit. Vidare framhevar Iversen at meningsdanning ikkje berre er eit resultat av rasjonalitet (Iversen, 2014, s. 140). Motsetnader og spenningar gjeld også på individnivå, for den einskilde medborgaren og eleven. I dette siste ligg m.a. at ein kan vere i dialog med seg sjølv og utvikle og prøve ut ulike måtar å framstå på gjennom ein samtale. Det er med dette som perspektiv at elevane si posisjonering i Lofoten-debatten skal undersøkjast. Den posisjoneringa som vil ha hovudfokus her, er altså ikkje den som handlar om den innhaldsbaserte argumentasjonen omkring eit standpunkt, men derimot den *diskursive posisjoneringa*.

I analysen vil eg følge tre elevare gjennom heile debatten og etablere deira diskursive posisjoneringsprofil. Den diskursive posisjoneringa vert samstundes sett i samanheng med elevane sin innhaldsbaserte argumentasjon på den måten at dei tre elevane som er valde ut, har tydeleg *ulike* standpunkt om oljeutvinning i Lofoten-området. Analysen av den diskursive posisjoneringa vil handle om ele-

-
1. (forts.) evne til perspektivtaking og evne til å uttrykke uenighet saklig og med respekt for andre oppfatningar er også en del av muntlige ferdigheter.» Og i naturfag er særleg den fagspesifikke kompetansen vektlagd: «Utviklingen av muntlige ferdigheter i naturfag går fra å kunne lytte og samtale om opplevelser og observasjoner til å kunne presentere og diskutere stadig mer komplekse emner. Dette innebærer i økende grad å kunne bruke naturfaglige begreper til å uttrykke forståelse, til å ha egne vurderinger og til å delta i faglige diskusjoner» (Utdanningsdirektoratet 2006/2013).

vane si sjølvframstilling (taler dei til dømes på vegner av seg sjølv eller fleire?), om indirekte vurderingar elevane gjer av egne framførte argument (kor sikkert er det eg seier, eller kor bra er det?) og om elevane si diskursive samhandling med andre elevar (viser elevaktørane til dømes til det andre elevar ytrar?).

Oppsummert vil den diskursive posisjoneringa til elevar i Lofoten-debatten i denne studien undersøkjast via følgjande tre forskingsspørsmål:

- ▮ Korleis konstruerer elevane diskursive sjølv?
- ▮ Korleis signaliserer elevane kva haldningar dei har til påstandar dei sjølve fremjar?
- ▮ Korleis er elevane svarande andsynes andre elevar sine ytringar?

6.2 POSISJONERINGSTEORI

Eit omgrep som er nært relatert til posisjoneringsomgrepet, er *rolle*-omgrepet. Sosiologen Lyng skriv i boka *Være eller lære?* (2004) om korleis nettopp ungdomsskuleelevar prøver ut kven dei er via offisielle og uoffisielle elevroller. Ei rolle forstå Lyng som «summen av de forventninger som knytter seg til en bestemt posisjon en innehar, for eksempel som far, lærer, eller elev» (Lyng, 2004, s. 26). Offisielle elevroller er roller der åtferda er i samsvar med konforme forventningar til korleis ein elev opptrer, til dømes i ein læringsaktivitet. Uoffisielle elevroller er åtferd der elevar bryt med dei offisielle reglane og til dømes distanserer seg frå læringsaktiviteten. Dei vala elevar gjer, handlar i stor grad om at ulike elevroller er symbol på identitet. Undervisningssituasjonar er arenaer der elevar ikkje berre er lærande, men også sosiale og symbolske aktørar som må vise fram og forvalte eigen identitet (Lyng, 2004, s. 196). I studien etablerer Lyng elles ei rekkje elevtypar ho meiner er typiske på ungdomssteget. Mellom desse er «machogutten», «spurvejenta», «nerden» og «jålejenta». Denne forståingsramma er relevant for Lofoten-debatten, der elevane vart stilte overfor ein heilt spesiell læringsaktivitet. Dei vart rettleidde av framande vaksne forskarar, og dei vart instruerte om å gjennomføre ein debatt som skulle vere som ein TV-debatt, der dei reiste seg opp og snakka med handhalden mikrofon. I ein slik situasjon kan mykje stå på spel for eleven og den symbolske og sosiale identiteten eleven forvaltar.

Posisjoneringsomgrepet har også sitt opphav i sosiologien, og er nettopp utvikla i forlenginga av og i opposisjon til rolleomgrepet. Davies og Harré (1990) argumenterte for at posisjonering på ein annan måte enn rolle kan få fram kva sjølvframstilling i diskurs handlar om. Rolleomgrepet er etter deira syn for statisk og rituelt, medan posisjoneringsomgrepet tydelegare får fram dynamikken i språkleg

samhandling mellom personar. Språkleg samhandling kan ikkje best undersøkjast via korleis personar inntek visse roller, men som korleis «the discursive practices constitute the speakers and hearers in certain ways and yet at the same time is a resource through which speakers and hearers can negotiate new positions» (Davies & Harré, 1990, s. 62).

Smidt forklarar skilnaden på posisjonering og rolle i ein didaktisk samanheng slik: Elevar går ut og inn av roller, men kan også posisjonere seg sjølv på mange ulike måtar i desse rollene. Posisjonering handlar for Smidt om at «eleven svært ofte beveger seg eller snakker med flere «stemmer» i løpet av en ytring, og at det dessuten er mulig å plassere seg på mange ulike vis i forhold til forventningene i sjanger og situasjon» (Smidt, 2018, s. 62). Vidare presiserer han at posisjoneringa også handlar om «skiftende plasseringer [...] i relasjon til *andres* ytringer» (Smidt, 2018, s. 63, mi kursivering). Omsett til vår kontekst vil dette seie at elevane som deltek i Lofoten-debatten, for det første er i ei elevrolle (eventuelt fleire). For det andre er dei i den spesifikke kommunikasjonssituasjonen debatten representerer, plasserte i rolla som *debattant*. Så vert spørsmålet: Korleis posisjonerer elevane seg innanfor rammene av desse rollene?

Mange ulike kommunikasjonsteoretiske rammeverk kan perspektivere og tilby analytiske tilnærmingar til fenomenet posisjonering. Breivega (2003) tok utgangspunkt i omgrepet *enonsiasjon* (= utseiing) frå fransk tekstlingvistikk (Beneveniste, 1966; Adam, 1992) i sin analyse av personnærvere og posisjonering i vitskapsprosa. Meir kjend for eit norsk publikum er tilnærmingar med utgangspunkt i Bakhtins dialogisme (Bakhtin, 1998) og Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (Berge, Coppock & Maagerø, 1998), slik Smidt gjer greie for (Smidt, 2008). Innan norskdidaktisk forskning, og ikkje minst i skriveforskninga, har mange late seg inspirere av både Bakhtins dialogisme og den systemisk-funksjonelle tilnærminga i posisjoneringsstudiar (Smidt, 2008; Myklebust, 2017). Bakhtin-inspirert er også den retninga innan tekstforskninga som vert omtalt som lingvistisk polyfoni, utvikla av Henning Nølke og Oscar Ducrot (sjå Fløttum, 1998). Denne retninga tilbyr eit analytisk beskrivingsapparat på språkleg mikronivå. I den tekstanalytiske tilnærminga under vert det først og fremst teke utgangspunkt i kategoriar frå Breivega (2003).

6.3 METODISK TILNÆRMING

6.3.1 INTERVENSJON OG TRANSKRIPSJON

Klasseromsdebatten frå Lofoten var resultat av ein intervensjon utført av ei forskargruppe frå Høgskolen i Bergen i juni 2013. Forskargruppa fekk løyve til å gjennomføre ein klasseromsdebatt med 50 elevar frå to åttandeklassar ved ein

lokal ungdomsskule. Debattdagen starta med eit førebuande gruppearbeid, der elevane arbeidde ut frå tre framlagde scenario:

- a. Det skal borast etter olje for fullt utanfor Lofoten.
- b. Ein skal byggje ut litt etter litt, og ventar med å bestemme om større område skal ha oljeboring.
- c. Lofoten skal stengjast for oljeboring.

Både det førebuande gruppearbeidet og debatten vart leia av ein av forskarane (Forskar 1). Ein annan forskar (Forskar 2) deltok også i samtalen, medan dei andre forskarane videofilma debatten. I ettertid er materialet transkribert til normert bokmål. Alle replikkane er nummererte, og identifiserte elevaktørar er tildelte fiktive namn.

6.3.2 BAKGRUNN FOR ELEVUTVAL

Transkripsjonen består av 383 replikkar og kan delast inn i ulike parti. Starten og slutten av transkripsjonen er innleiande og avsluttande delar utan aktiv debatt. Sjølve debatten startar når Forskar 1 i replikk 37 utfordrar eleven Tom til å dele det gruppa hans kom fram til, og han er over når Forskar 1 i replikk 365 spør om elevane er uttømde for argument og tema. Materialet for den påfølgjande analysen vil difor avgrensast til replikk 37–365. Debatten har vidare ei naturleg tredeling på grunn av to avvikla friminutt. Første del av debatten vert då replikk 37–156, andre del replikk 157–277 og siste del replikk 278–365.

I debatten er det totalt 14 identifiserte elevaktørar, tre gutar og 11 jenter. I denne analysen skal vi følgje tre av dei: Roy, Eva og Mary. Desse tre elevane var blant dei mest aktive med respektive 30, 24 og 20 replikkar, og dei deltok i alle dei tre delane av debatten (jamfør figur 1 under):

TABELL 6.1 ROY, EVA OG MARYS REPLIKKAR.

Elev	Tal replikkar	Replikkar, fordelt på dei tre hovudfasane i debatten
ROY	30	Del I: 46-48-50-70 Del II: 178-199-211-219-221-224-226-228-230-234-236-244-248-251-276 Del III: 283-286-297-301-308-310-312-314-332-338-340
EVA	24	Del I: 52-76-78-95-97-105 Del II: 168-173-181-191-204-206-210-223-225-237-239-241-246-264-266 Del III: 313-322-329
MARY	20	Del I: 65-67-69-72-85-113 Del II: 159-161-169-172-180-188-192-203-205-256-258-261 Del III: 315-362

Roy, Mary og Eva uttalte seg om mange ulike sider ved sakskomplekset som vart teke opp. Dei er også valde ut fordi dei framstår med tydeleg ulike standpunkt i diskusjonen. Roy er positiv til oljeutvinninga (scenario A), Mary er ein av dei elevane som uttrykkjer mest skepsis til eit slikt prosjekt (scenario C), medan Eva synest å helle mot eit kompromiss-standpunkt (scenario B). Bak denne grunngevinga ligg ingen tanke om at ulike standpunkt nødvendigvis korresponderer med ulike posisjonering, men at tydelege standpunkt gjerne krev – eller framkallar – ulike posisjonering.

6.3.3 GJENNOMGANG AV ANALYTISKE KATEGORAR

For å svare på dei tre delspørsmåla som er stilte over, byggjer eg vidare på analytiske kategoriar som er utvikla i Breivega (2003). Det skal samstundes presiserast at å nærme seg desse spørsmåla analytisk må handle om ei samla vurdering av språkbruken til elevane i den konteksten han opptre i. Det er ikkje slik at dei tre analytiske kategoriane alltid har klare språklege korrelat og kan avgrensast til visse segment på mikronivået i språket. Med dette atterhaldet formulert går det likevel an å peike på nokre meir handfaste kategoriar som er av særmerkt interesse i vår samanheng. Det same atterhaldet fører elles også til at eg i analysen ikkje tek føre meg eitt og eitt fenomen isolert, men heller følgjer dei tre elevane gjennom debatten og kommenterer dei ulike analytiske kategoriane etter kvart som dei opptre. Posisjonering er i sin natur eit prosessuelt og kontekstuelt fenomen, og dette må reflekterast i analysen.

6.3.3.1 Konstruksjon av det diskursive sjølvet

I ein munnleg sjanger som denne klasseromsdebatten er dei talande subjekta synlege og nærverande, samanlikna med korleis dette kan vere i skriftlege sjangrar, der skrivaren ikkje alltid treng (eller vil) vere så synleg på tekstoverflata. Når ein elev tek ordet og ytrar noko, er det ingen tvil om at det er vedkomande som seier noko. Å bruke språket munnleg er *personleg* på ein annan måte enn den skriftlege språkbruken (Aksnes, 2016). Det er likevel også i denne analysen relevant å merke seg korleis den som talar, står fram som eit *eg* (her *jeg*). Personlege pronomen i førsteperson eintal (*eg/jeg*) står i ei særstilling som den tydelegaste og mest utvetydige manifestasjonen av eit talande subjekt.

Førsteperson fleirtal av personleg pronomen, altså *vi*, er også av stor interesse. Medan referansen til førsteperson eintal som regel er ganske eintydig, gjeld ikkje det same for førsteperson fleirtal. Det er ikkje gjeve kven eit *vi* refererer til. *Vi* kan vere majestetisk og vise eksklusivt til den talande («we are not amused»), men

oftast er det *inklusivt* og viser til den talande og ei meir eller mindre avklart gruppe andre (Breivega, 2003, s. 198; Faarlund mfl., 1997, s. 324–325). Å bruke *vi* har difor stort retorisk potensial. Vi-bruk konstruerer identitetar og fellesskap, og må alltid tolkast. Kva for *vi* konstruerer elevane? Det upersonlege pronomenet *man* er også interessant. Det kan vise til den talande, til den talande og andre (som *vi*) og dessutan til «andre» (Faarlund mfl., 1997). Som *vi-et* må det tolkast.

6.3.3.2 Kvalifiseringar

Kvalifiseringar er vurderingar som viser kva haldning ein har til påstandar ein sjølv fremjar. *Evaluative kvalifiseringar* plasserer påstandsinnhaldet langs ein vurderande akse som meir eller mindre godt–dårleg (jf. Breivega, 2003, s. 212). Blant typiske språklege markørar er *evaluative adjektiv* særst viktige (jf. *kul, fin, bærekraftig, vanskelig, stygg*). Ved sida av adjektiva kan òg alle andre leksikalske ord fungere evaluativt (*like/mislike, bygge ut / bygge ned, satse på / overse, utvikling/stagnasjon*).

Epistemiske kvalifiseringar plasserer påstandsinnhaldet langs ein epistemisk akse som meir eller mindre sikkert–usikkert (jf. Breivega 2003, s. 208). Denne typen kvalifiseringar kan i norsk markerast grammatisk via bruk av modale hjelpeverb i epistemisk tyding (Det *kan* gå galt, vs. Det *går* galt), men er stort sett markert leksikalsk via verb, substantiv, adjektiv og adverb som uttrykkjer grader av visse (*tyde på, tro, mulighet, mulig, kanskje, sannsynlig, sikkert*). Oftast vil den epistemiske kvalifiseringa ha som funksjon å signalisere eit atterhald.² Kor sikker den som taler er, kan også signaliserast via bruk av ulike modi, som spørjesetninga og imperativsetninga.

6.3.3.3 Referansar til andre elevar

Via den grunnleggjande dialogisiteten i språket er vi alltid del av ein samtale, der vi posisjonerer oss i høve til tidlegare og framtidige ytringar (Bakhtin 1998). I denne debatten vil det kunne seie at elevane i sine ytringar tek opp i seg andre stemmer frå kulturen, samfunnsdebatten eller skulen. Her vil fokus først og fremst vere på korleis elevane konkret responderer på andre elevar sine ytringar i debatten. Dette kan handle om at elevar gjentek det andre elevar har ytra, og det kan skje ved at dei viser til dei andre elevane ved å omtale og tiltale dei. Eksplicitte referansar til andre elevar kan vere at det vert vist til andre ved namn eller pronomenbruk (*du, han, hun, de*). Andre språklege markørar for at elevar relaterer seg til andre elev-

2. Denne typen kvalifiseringar er elles typiske språklege realiseringar av komponenten *styrke-markør* i argumentasjonsmodellen til Toulmin. Sjå kapittel 4 og 9 i denne boka og Breivega 2018, s. 10–11.

ytringar, kan vere bruk av interjeksjonane *ja* og *nei*, og polyfonisk bruk av konjunksjonar, subjunksjonar og setningsadverbial (Fløttum, 1998, s. 72).

6.4 TRE ELEVARS POSISJONERING

6.4.1 AKT I: Å ENTRE ARENAEN

Av dei tre utvalde elevdebattantane er Roy den første som entrar arenaen. Dette skjer tidleg i debatten, der Roy er den tredje eleven som tek ordet. I replikk 46 står Roy fram på vegner av gruppa si og stør scenario A (at det bør bli full oljeutvinning i Lofoten), slik Tom, den første eleven som tok ordet i debatten, også gjorde:

046. Roy Vi har også scenario A. Og vi har kommet frem til at det også vil bli økt beredskap mot oljeutslipp.

Roy's diskursive sjølv er her eit *vi*, og dette *vi*-et viser truleg til gruppa Roy deltok i under førebuinga til debatten. Debattleiaren stiller Roy spørsmål for å få han til å forklare meir om kva som ligg i dette med «økt beredskap». Han svarer då at:

048. Roy For akkurat nå, hvis det blir noe oljeutslipp, så er vi ikke – Vi sitter jo passe bra an, men vi sitter ikke helt konge.

Vi-et i replikk 48 refererer ikkje lenger til Roy og gruppa hans. Dette er eit anna og større *vi* som refererer til heile lokalsamfunnet i Vestvik og Lofoten-regionen. Ved å ytre seg på denne måten konstruerer Roy eit mykje større fellesskap enn gruppa som han no taler på vegner av.

Eva er den neste eleven som tek ordet, og det skjer etter at debattleiaren har etterlyst arbeidsargument:

052. Eva Det blir arbeidsplasser, men til slutt blir vi jo tom for olje, så det er jo ikke veldig bærekraftig. Til slutt tar det jo slutt. Og da mister vi arbeidsplassene igjen. Så man får arbeidsplasser en stund, da. Men det tar jo slutt, og da er det ikke så veldig bærekraftig over lengre tid.

Som Roy taler Eva på vegner av eit *vi* som det også synest rimeleg å tolke som lokalsamfunnet i Vestvik og heile Lofoten-regionen. I denne replikken dukkar det også opp eit *man* med akkurat same referanse (den talande + fellesskapet). Bruken av *man* har altså same funksjon som *vi* her, men kan kanskje seiast å gjere det som vert påstått endå meir allment og upersonleg.

Vidare er det slik at Eva i denne replikken startar med å slå fast noko, for så å gå imot det via bruk av polyfonisk bruk av konjunksjonen *men*. Dette er ein måte

Eva uttrykkjer seg på fleire stader (replikk 76, 173 og 181 mfl.). Når ho i replikk 52 startar med å seie «Det blir arbeidsplasser», er det eit ekko av eit av dei viktigaste argumenta som til no er presenterte *for* oljeutvinning. Ho trekkjer slik det andre har sagt inn i eigen tale, men utan å vise direkte til medeleven som har ytra dette synet (Tom). Hennar eigen hovudpåstand (det som står etter *men*) synest å vere at arbeidsplassane ikkje vil vare evig, og at oljeutvinning dermed ikkje vil vere berekraftig over tid. I replikken gjentek ho denne tankerekka to gonger, men utan å konkludere tydeleg som ein motstandar av oljeutvinning. Gjennom denne måten å posisjonere seg på uttrykkjer Eva fleire påstandar på ein gong. Ho ser saka frå fleire sider og er i forhandling med seg sjølv om kva som til sjuande og sist veg tyngst. At Eva på eit vis gjentek den same tankjerekka to gonger, kan også vere ei forklaring på skiftet frå *vi* til *man*, som vart kommentert over.

Når Mary, som den siste av dei tre elevdebattantane, entrar scenen i replikk 65, har turismen i regionen vorte eit tema. For å gje eit så fullstendig bilete som mogeleg av det som skjer, er heile replikkvekslinga 64–72 sitert:

064. Forsker 1 Ja, så det finnes kanskje løsninger som gjør det bedre for turistnæringen – vær så god.
065. Mary Fisken kan bli skremt bort, og turismen kan synke. Og det kan gå utover fisket.
066. Forsker 1 Kan du si noe om hvorfor turismen vil synke?
067. Mary Nei, vi har vel ikke diskutert det så veldig mye, tror jeg. Vet ikke helt. Det er liksom –
068. Forsker 2 Men du kan mene noe selv, vet du.
069. Mary Ja. Jeg vet faktisk ikke helt.
070. Roy Jeg kan det. De fleste turistene kommer jo til Vestvik fordi de vil se naturen og fisken. Men når, hvis vi da går ut fra scenario A, så vil det bli fullt av oljeplattformer ute – og hvis vi da går og skal søke opp Vestvik og liksom se hvordan det er her, så kommer jo sikkert det første opp til å være oljeplattformer. Nyheter om diskusjonene, og hvordan det endte opp. Og det blir jo ikke stort mange som vil komme og se på oljeplattformene. Ja.
071. Forsker 1 Det var så mange som hadde lyst til å ta ordet her, skal du supplere noe?
072. Mary Nei, det var bare sånn-

Marys debutreplikk (65) er kort, men formulerer tydeleg ei bekymring for korleis det skal gå med fisken og turismen. På same tid som innhaldet er tydeleg, kvalifiserer Mary det ho seier, som ganske usikkert ved epistemisk bruk av hjelpeverbet kunne (*kan* bli skremt bort, *kan* gå utover fisket). Også vidare i denne replikkvekslinga og seinare i debatten bruker Mary mange epistemiske kvalifiseringar. Som ho seier rett ut i replikk 69: «Jeg vet faktisk ikke helt». Mary er elles den første av dei tre utvalde debattantane som bruker førstepersonpronomenet *jeg*. Slik skaper

ho eit *diskursivt sjølv* der ho tek personleg ansvar for det som vert ytra frå første stund. Vi-et ho viser til i replikk 67, er gruppa ho deltok i.

I replikkvekslinga over er det meir på ferde enn at Mary uttrykkjer seg epistemisk kvalifiserande i førsteperson. Ho er faktisk vanskeleg å få i tale. Begge debattleiarane prøver å få henne til å utdjupe meir om kva ho meiner, men til inga nytte. Til slutt er det Roy som set ord på det Mary meiner. Kontrasten mellom Marys «Jeg vet ikke helt» til Roys «Jeg kan», er slåande. Det Roy kan, er at han i replikk 70 formulerer klare argument for at ei eventuell oljeutvinning vil svekkje turismen. For mange vil ein slik tenkjemåte fungere som eit argument *mot* heile ideen om oljeutvinning, som Roy altså har sagt at han er *for*. Roys ytring vitnar om ei evne til å ta eit anna perspektiv, og ikkje berre på den måten at ein nemner og anerkjenner det, for Roy lever seg her tilsynelatande heilt inn i den andre synsmåten og gjer han til sin. Ein kan seie at Roy slik syner kvalitetar som samtalepartnar og debattant. Han opptretr iddarleg og hjelper Mary i gang (Breivega mfl., 2016, s. 41). Men seier han ikkje samstundes noko som han ikkje meiner? Replikk 70 tilfører utan tvil Roys bidrag i denne debatten noko potensielt ambivalent eller fleirstemmig.

Fram mot den første pausen tek ikkje Roy ordet fleire gonger, men både Eva og Mary er aktive. Mary kjem no verkeleg på banen og leverer to ganske lange replikkar utan støtte av noko slag (replikk 85 og 113), og Eva tek ordet heile fem gonger til. Det debatten kjem til å handle mykje om i denne fasen, er ideen om eit kjøpesenter, slik det også vert gjort greie for i kapittel 3 og 5 i denne boka.

6.4.2 AKT II: Å VIDAREFØRE EIN POSISJON

Etter pause innleier ein annan elev, Melissa, med eit flammande innlegg der ho samanliknar det å byggje eit kjøpesenter i Vestvik med å ta Eiffel-tårnet ut av Paris. Diskusjonen bølger så fram og tilbake rundt kva som vil gagne turismen, kva som vil gagne lokalbefolkninga, og kvar eit slikt kjøpesenter i tilfelle skulle vere plassert. Både Mary og Eva er aktive i denne første delen etter pause, og etter ei stund melder også Roy seg på. Vi får da ein heil sekvens, innleidd og avrunda av Forskar 1, der alle dei tre utvalde elevane (og eleven Anne) diskuterer saman:

177. Forsker 1 Var det noen som holdt opp hånda?

178. Roy Jeg mener jo det personlig, at forandring er det beste for Vestvik akkurat nå. Vi trenger å ta et par sjanser, for nå har vi levd på fisk, og tørrfisk, og turistene, i mange, mange år – og det at vi går inn for å prøve, i hvert fall – å prøve å bli en storby – det er en god ting. Kanskje folk synes det er kult. Vi kan jo – Det blir jo et kjøpesenter. Og så når du vil dra ut en tur, så er det fremdeles fjellene, og alt annet du kan gå til. Det er ikke sånn at vi kommer til å fjerne fjell. Kommer ikke til å sprengre dem for å lage kjøpesenter.

179. Anne Ja, i hvert fall, det at vi har levd på fiske – det har jo – Før var vi veldig avhengig av det, men vi blir jo mindre og mindre avhengige av det, og det er ikke like stort som det var før. Derfor føler jeg at vi kan prøve noe nytt, og derfor står jeg for at vi i Lofoten bygger delvis ut, og så kan vi se hvordan det går. Og så, for fiskingen er ikke like viktig for oss nå. Føler jeg.
180. Mary Det er jo sånn som Roy sa, det går jo an å ta sjanser, men det kommer – Det kan være en sjanse som går, som ikke går bra – og da har man liksom kastet bort de pengene – på akkurat å prøve – bare å prøve den sjansen, som mest sannsynligvis kanskje kan gå veldig galt. Som ikke blir noe bra. Da kan man heller tenke på å ta bedre vare på naturen, heller ta litt mer vare på den, og prøve å få turister til å komme for naturen sin del, og ikke for shoppingen. De kommer jo for naturen sin del nå, da – men altså – hvis man får det til å – Ja, sånn at det ikke skal bli så mye shopping og sånt – det er liksom – Tror ikke det er det turistene kommer til Lofoten for. De kommer for naturen og alt.
181. Eva Det er jo sant det som Roy sier, at det hadde vært litt bra å ta en sjanse. Men hvis det ikke går, så er det ikke sikkert at vi hadde klart å opprettholde – at vi liksom har så bra natur. Så da er det ikke sikkert at noen turister gidder å komme lenger. Men så klart er det en veldig god idé. Det var et veldig bra forslag, å liksom kombinere – det synes jeg var et skikkelig bra forslag.
182. Forsker 1 Nå tror jeg vi bare tar – først er det hun, så er det deg – så er det – Vi kan jo ta der, og så dere to.

Roy startar replikk 178 med å bruke *jeg*. Dette er ei av relativt få førekomstar av *jeg* i Roy sine replikkar. Det er interessant at han i tillegg understrekar at han meiner dette «personlig». Ei liknande formulering kjem seinare, i replikk 286, der Roy understrekar at han «Helt ærlig» er fullt for olje. Dette kan forståast som ei presisering av at han ikkje berre stør scenario A på vegner av gruppa si (jmfør replikk 46), men at det er hans eige standpunkt i saka. Seinare i replikken bruker Roy mykje av det same vi-et som han har snakka på vegner av før, altså vi-et som har levd på tørrfisk og turistar i mange, mange år. Roy bruker i liten grad epistemiske kvalifiseringar som «jeg tror», «kanskje». Derimot karakteriserer han framlegga sine evaluativt. At Vestvik kan bli ein storby med kjøpesenter, «er en god ting. Kanskje folk synes det er kult.». Elles kan nemnast at i replikk 178 byggjer Roy vidare på synsmåtar som har vore ytra av andre elevar, men han viser ikkje direkte til dei.

Mary og Eva, derimot, er tydelege på å innleie med å vise til Roy, slik dei startar sine respektive replikkar. Dei startar med å anerkjenne det Roy seier, men introduserer begge fort eit *men*. Mary held fast i at turistane kjem på grunn av «naturen og alt». Mary er rett og slett ganske usamd med Roy, men samstundes tek ho i bruk mange epistemiske kvalifiseringar («som mest sannsynligvis kanskje kan gå», mi kursivering) og framstår slik usikker. Eva er, som før, genuint i tvil, ho er skeptisk til det Roy seier, men ser samstundes at det kunne vere ein god ide, «liksom å kombinere». Eva veg stadig for og imot. Eva avsluttar replikk 181 med *jeg*-bruk («det

synes jeg var et skikkelig godt forslag») og ei tydeleg positiv evaluering av Roys framlegg. Mary, som entra arenaen som eit tydeleg *jeg* i første del av debatten, bruker i replikk 180 ikkje *jeg* i det heile teke, men berre *man*. I replikk 180 har *man* same funksjon som det fellesskaps-vi-et Roy bruker så mykje. Men *man* er subtilt, og kan brukast i fleire tydingar. I ein replikk like nedanfor skjer ei interessant veksling mellom *jeg* og *man*:

188. Mary Jeg har liksom, for eksempel når jeg er på Amfi, så ser jeg veldig sjelden eldre turister som er inne på Amfi – og man ser liksom de mest ute i marka [...]

I replikk 188 kan *man* oppfattast som synonymt med *jeg*. I si utseiing beveger Mary *frå* ein *jeg*-diskurs med tydelege personlege observasjonar *til* ein *man*-diskurs der pensjonistars turvanar framstår som allmenn sanning.

Vidare i del II av debatten handlar det ein del om kva moglegeheiter ein har i Vestvik. Ulike framlegg til aktivitetar, institusjonar og næringsverksemd vert nemnde. Eva kjem med fleire konkrete framlegg, men presenterer dei med store atterhald: «Jeg vet ikke helt om det er hundre prosent sikkert» (replikk 210) og «Det høres kanskje veldig dumt ut» (replikk 246). Roy responderer på begge replikkane hennar, først ved å spørje kva ho eigentleg meinte (replikk 211) og så ved å anerkjenne og seie at «Først og fremst, Eva, det er jo ikke dumt» (replikk 248).

6.4.3 AKT III: ETTERKLINGEN

I siste del av debatten har Eva tre replikkar, Mary to og Roy heile elleve. Evas replikkar er oppfølgjande kommentarar og spørsmål til det andre seier. Ho kjem ikkje med substansielle nye innlegg for eigen del, men held på ei spørjande og open tilnærming til andre heilt til siste ord er sagt i replikk 329. Marys to replikkar er meir substansielle. I replikk 315 tek ho ordet i samband med at Deepwater Horizon-ulykka i Mexicogolfen 2010 er nemnt av fleire. Dei andre har vore opptekne av kven som gjorde kva i redningsarbeidet, og i kva grad ein skal forske på ulike reinseteknikkar og andre energikjelder. Når Mary no tek ordet, er ho ganske tydeleg på kva som er vesentleg i omtalen av denne ulykka:

315. Mary Ja, det ble jo faktisk en katastrofe av det også, for det gikk jo faktisk utover mange sjøfugler. Det la seg jo inn i fjæresteinene der de var, og de satte seg fast, og de ble liksom – Så den oljen gikk jo inn på land også, enkelte steder. Jeg vet ikke om alt gikk, men det var mye som gikk på land. Og det er jo ikke så veldig bra, med tanke på sjøfugler, fisker og sånn.

Mary er på ingen måte skråsikker, men det er færre epistemiske kvalifiseringar enn før, og replikken munnar ut i ei klar evaluativ kvalifisering: «Og det er jo ikke så veldig bra!» Marys diskursive posisjonering har hatt ei tydeleg utvikling gjennom debatten.

Roy er aktiv også i denne avsluttande delen. Han deltek i samtalen kring ulykka i Mexico-golfen og korleis ein kan utvikle ny teknologi. I denne sekvensen er mange elevar opptekne av kven som betalte for oppryddinga etter ulykka i Mexico. Roy er skeptisk til at Noreg skal bruke for mykje pengar på utvikling av ny teknologi (replikk 286, 312), og han framstår på mange vis meir som ein realist enn ein idealist. Så er det at Forskar 2 tek ordet og minner om at det er potensiell oljekatastrofe i Lofoten-området det er tale om. Forskar 1 forklarar om ulike måtar å forstå *risiko* på og konkretiserer opp mot Lofoten. Etter dette stiller dei to forskarane same spørsmål til elevane, som eit ekko av kvarandre:

336. Forsker 2 Hvor farlig er det hvis det først skjer?

337. Forsker 1 Ja, hvor farlig det er. Ja?

Og då er det Roy grip ordet og formulerer den kanskje mest slåande replikken i heile debatten:

338. Roy Du tenker jo på, hvis det skjer et oljeutslipp, så sier vi jo det at fiskene kommer til å lide, vi kommer til å lide, fuglene kommer til å lide – men det er jo ikke kun de. Dyrene på land kommer også til å lide. Oljen kommer i vannet, så skyller det inn, så går mineralene fra oljen, de som dreper tingene – de går innover i landet, og det kan skade både landbruk, og forskjellige. Så det er ikke kun – Man kan ikke kun tenke på det som de tre tingene, man må tenke på det sånn alt i alt. Ikke kun Vestvik, det er hele Lofoten.

I denne replikken med apokalyptiske dimensjonar måler Roy med brei pensel ut det fulle potencialet av den moglege katastrofen. Ein skulle vente at det var Mary som gjorde dette. Det er ho som har stått for den mest konsekvente miljøvern-tenkinga gjennom heile debatten, og i den siste siterte replikken minner ho nettopp dei andre elevane på kva katastrofe ulykka i Mexicogolfen var. Men på same måte som i replikk 70, der Roy tilsynelatande kom Mary til unnsetning då ho sleit med å kome i gang, lever han seg inn i dei scenarioa som nettopp dannar grunnlaget for den største skepsisen til oljeutvinning. Dette vil likevel ikkje seie at Roy snakkar *mot* seg sjølv, for han er også oppteken av sikkerheit og beredskap. Auka beredskap var faktisk hans hovudargument *for* oljeutvinning, som vist i replikk 46. Det som særmerkjjer Roy, er kanskje snarare at han via sin verbalitet og sitt forteljar-talent har ei eiga evne til å prøve ut og leike seg med ulike standpunkt.

6.5 RESULTAT

6.5.1 KORLEIS KONSTRUERER ELEVANE DISKURSIVE SJØLV?

Alle dei tre elevane opererer med fleire ulike diskursive sjølv gjennom debatten. Som det går fram av figur 2 under, snakkar alle tre både eg- og vi-forankra. I tillegg er det upersonlege pronomenet *man* til dels mykje i bruk. Medan eit *jeg* har klar referanse til det talande subjektet, er både *vi* og *man* meir tvetydige. Vi-et ser i denne debatten ut til å referere til to ulike fellesskap, (1) gruppa eleven deltok i under førebuinga og (2) folk flest i Lofoten/Lofoten-regionen. Den andre tydinga av *vi* er den mest frekvente. *Man* har også oftast denne fellesskapsreferansen, men vert også brukt med referanse til det talande subjektet.

TABELL 6.2 PRONOMENBRUK.

	JEG	VI	MAN	Pronomen Totalt
ROY	15	45	9	69
EVA	29	22	30	79
MARY	18	17	25	60

Det er samstundes klare skilnader i måten elevane posisjonerer seg på som diskursive sjølv. Roy er den som taler mest vi-forankra (45 av 69 pronomener). Slik taler ikkje Roy berre for seg sjølv, men på vegner av eit fellesskap. Dette kan tyde på sterk stadstilhøyrse og identifikasjon med regionen³, men det kan også sjåast som eit retorisk grep som kan få personlege synsmåtar til å høyrest meir allment aksepterte ut enn dei verkeleg er. Eva vekslar ganske jamt mellom *vi* (22), *jeg* (29) og *man* (30), men har likevel flest førekomstar av *man* og *jeg*. Mary bruker (relativt sett) *man* oftast (25) og *jeg* (18) og *vi* (17) om lag like mykje. Mary er den som bruker *vi* sjeldnast av dei tre elevane. Samanlikna med Roy uttrykkjer begge jentene, og særleg Eva, seg meir eg-forankra. Dessutan bruker jentene oftare det upersonlege pronomenet *man* med fellesskapsreferansen. Ved å bruke det upersonlege pronomenet *man* posisjonerer ikkje Eva og Mary seg like tydeleg innanfor Lofoten-fellesskapet som Roy gjer.

3. Her vil eg også vise til Sissel M. Høisæters kapittel i denne boka (kapittel 5), som nettopp tematiserer staden sin funksjon i argumentasjonen.

6.5.2 KORLEIS SIGNALISERER ELEVANE KVA HALDNINGAR DEI HAR TIL SAKA DEI DISKUTERER?

Alle tre elevane bruker både epistemiske og evaluative kvalifiseringar, men dette er den analytiske kategorien der skilnadene mellom dei er størst. Roy bruker få epistemiske kvalifiseringar, men desto fleire evaluative. Han vurderer ofte egne løysingsframlegg positivt («en god ting», «kult»). Roy har også ein interessant tendens til å kvalifisere egne meningsytringar som «personlege» og «ærlege» når han snakkar eg-forankra. Mary er heilt klart den av elevane som bruker flest epistemiske kvalifiseringar. Ho garderer seg mykje, og framstår forsiktig og lite påståeleg. Eva viser på same måten som Mary ein del usikkerheit, og då ikkje berre via bruk av epistemiske kvalifiseringar på mikroplan (*kanskje, liksom, kan hende, mest sannsynlig*), men like mykje via ytringar som tematiserer usikkerheita: « Dette høres kanskje veldig dumt ut » (replikk 246).

6.5.3 KORLEIS ER ELEVANE SVARANDE ANDSYNES DET ANDRE ELEVAR YTRAR?

Alle dei tre elevane møter medelevane på ein respektfull måte, og dei er svarande andsynes dei andre både ved å byggje vidare på det andre har sagt i egne replikkar, og ved å vise direkte til dei andre elevane. Dei seier seg alle tre også tydeleg samde og usamde med andre talarar. Mary er den som oftast viser til dei andre elevane ved namn. Både Roy og Eva viser også til dei andre elevane, men ikkje så ofte ved å bruke namna deira. Hos Eva inngår tankar og formuleringar ytra av andre i tankerekkene der ho veg for og mot ulike synspunkt. Roy responderer ofte på andre elevar sine ytringar ved å handle: Han stiller spørsmål, han oppmuntrar, og han går jamvel inn og formulerer andre sine tankar.

6.5.4 KVA POSISJONERINGSPROFIL HAR ROY, EVA OG MARY?

Mary er den av elevane med den mest konsekvente og rettlina argumentasjonen gjennom heile debatten. Ho står for det same. Ho er oppteken av naturvern og fiske, og ho er skeptisk til oljeutvinning i Lofoten-området på grunn av desse omsyna. På den andre sida er den diskursive posisjoneringa hennar først og fremst karakterisert av frekvent bruk av epistemiske kvalifiseringar. Marys diskursive posisjoneringsprofil er difor *tvilaren*.

Eva og Roy har noko felles på den måten at dei begge to framstår meir utforskande i si tilnærming til saka som vert diskutert, enn Mary, men dei gjennomfører dette på vidt forskjellige måtar. Hos Eva er dette ei heilt open avveging mellom

ulike omsyn, svært ofte eksplisitt markert med eit «men». Eva ser gode sider ved fleire ulike uttrykte synspunkt. Som ho så fint formulerer det sjølv i replikk 191: «Man må kunne finne balanse.» Evas diskursive posisjoneringsprofil er difor *balansekunstnaren*. Roys utforskande posisjonering skjer på den måten at han går inn og ut av ulike måtar å sjå verda på, som vist i replikk 70 og 338. Det som elles først og fremst karakteriserer Roys diskursive posisjonering, er at han så tydeleg definerer seg sjølv som del av eit fellesskap. Roys posisjoneringsprofil er difor *lagspelaren*.

6.6 POSISJONERING OG DEMOKRATISK SAMHANDLING

Denne studien har synt noko av kompleksiteten i det å innta ulike posisjonar. På den eine sida er det slik at dei tre elevane som vi har følgd gjennom debatten, heller mot kvart sitt av dei tre scenarioa som vart presenterte for elevane i det førebuaende gruppearbeidet. Roy uttrykkjer eksplisitt at han er for full oljeutvinning i Lofoten-regionen, noko som korresponderer med scenario A. Eva inntek eit kompromiss-standpunkt, og Mary er gjennomgåande skeptisk til oljeutvinninga, noko som korresponderer med respektive scenario B og C. På den andre sida har analysen av elevane si diskursive posisjonering synt at dei tre elevane kan karakteriserast som tvilaren Mary, balansekunstnaren Eva og lagspelaren Roy. I Evas tilfelle er det sterk korrespondanse mellom standpunktet ho inntek, og måten ho posisjonierer seg diskursivt på i debatten. For Roy og Mary er samanhengen mellom standpunkt og diskursiv posisjonering meir samansett. Dei har begge to tilsynelatande eit tydeleg standpunkt, men Roy leikar seg med det, medan Mary på den eine sida er svært sikker på kva ho meiner, men tilsvarande usikker når ho set ord på det. At dei opptre på denne måten, kan vere relatert til kva uoffisielle elevroller dei har i klassen (Lyng, 2004), til kva forventingar dei opplever at andre har til dei, og sjølvsagt også til personlege eigenskapar. Men det kan også relaterast til debatten, slik han utvikla seg, og kva retorisk situasjon det sette Mary og Roy i (Bitzer, 1997). Når Mary garderer seg så mykje, kan det også henge saman med at ho er den av dei tre elevane som har det klaraste synspunktet og argumenterer mest konsekvent. Det kan gjere henne ekstra sårbar, særleg sidan eit anna synspunkt enn det ho har (scenario A), vart fremja tidleg i debatten og på mange måtar sette dagsorden. Roy, på si side, er ein av fleire som innleiingsvis tok til orde for scenario A. Han opplever seg svært tydeleg som del av eit fellesskap. For lagspelaren Roy står det rett og slett mindre på spel. På den andre sida gjev dette han eit diskursivt overskot som han auser sjenerøst av.

I Lofoten-debatten utforska elevane eit felt saman i form av ein levande og engasjert diskusjon. For å få til denne typen diskusjonar i skulen er det viktig med eit trygt og raust usemjefelleskap i klassen (Iversen, 2014), der det å prøve ut ulike posisjonar både er mogeleg og verdsett. Posisjonering handlar sjølvstøtt om *standpunkta* som vert ytra, men også den *diskursive* posisjoneringa, som har vore i fokus i dette kapittelet, er ein sentral del av elevars argumentasjonskompetanse. Alle dei tre elevprofilane denne analysen har etablert – tvilaren, balansekunstnaren og lagspelararen – syner både diskursive og retoriske kvalitetar og potensial for vidare utvikling. Dei kan også seiest å representere viktige «arketypar» i demokratisk samhandling: Å ta atterhald, slik tvilaren gjer, speglar den usikkerheita som ligg bak alle vurderingar og resonnement. Slike diskursive kvalitetar er ofte etos-byggjande, men samstundes er det ei grense for kor usikker ein kan framstå, og samstundes verte teken seriøst. Å vege for og mot, slik balansekunstnaren gjer, er kjernen i all drøfting, men nokre gonger krevst også at drøftinga munnar ut i ein konklusjon. Den ekstroverte lagspelararen byggjer fellesskap og spelar andre gode, men kan også kome til å ta for mykje plass sjølv. Når vi arbeider med munnlegheit og argumentasjon i klasserommet, må vi ha eit blick også for desse sidene ved elevars språkbruk og demokratiske praksis.

LITTERATUR

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på. Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15–34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av R. Slaattelid. Bergen: Ariadne.
- Berge, K. L., Coppock, P. & Maagerø, E. (red.) (1998). *Å skape mening med språk: En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap: Om de grunnleggende ferdighetene skrivning og muntlighet i Kunnskapsløftet. I K. L. Berge & J. H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79–101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Bitzer, L. (1997) [1968]. Den retoriske situation, *Rhetorica Scandinavica*, 1(3), 9–17. [Dansk omsetjing ved J. Kjeldsen av originalartikkelen «The Rhetorical Situation» trykt i *Philosophy & Rhetoric* 1968, 1(1), 1–14.]
- Breivega, K. R. (2003). *Vitskaplege argumentasjonsstrategiar. Ein komparativ analyse av superstrukturelle konfigurasjonar i medisinske, historiske og språkviitskaplege artiklar*. Skrifter frå prosjektmiljøet norsk sakprosa, nr. 8. Oslo: Norsk sakprosa og Norsk faglitterær

- forfatter- og oversetterforening. Også tilgjengelig på Internett: <http://www.hf.uio.no/iln/forskning/grupper/tekstretorikk/skriftserien/utgivelser/8Breivega-Vitskaplege-argumentasjonsstrategiar.pdf>
- Breivega, K. M. R., Hauge, K. H., Johnsen-Høines, M. & Rangnes, T. E. (2016). Klasseromsdebatt som dannelsesarena. *Norsklæraren*, 40(4), 45–52.
- Breivega, K. M. R. (2018). Unge retorar i Lofoten. Ein Toulmin-inspirert argumentasjonsanalyse av ein klasseromsdebatt. *Tidsskriftet Sakprosa*, 10(3), 1–34. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.6167>
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Englund, T. (2006). Deliberative communication. A pragmatist proposal. *Journal of Communication Studies*, 38(5), 503–520. <https://doi.org/10.1080/00220270600670775>
- Fløttum, K. (1998). Teksttype og polyfoni. *Hermes, Journal of Linguistics*, 20, 59–78. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v11i20.25450>
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Myklebust, H. (2017). Posisjonering og evaluering i argumenterende elevtekstar. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), 1–17. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.589>
- Smidt, J. (2008). Dialoger og posisjoneringer – felt, relasjon, mediering: Utprøving av hallidayske og bakhtinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner i skolerlevant forskning. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 2(1), 23–46. <https://docplayer.me/5857334-Jon-smidt-jon-smidt-hogskolen-i-sor-trondelag-jon-smidt-hist-no.html>
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Svennevig, J. (2010). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*, 2. utgåve. Oslo: LNU/Cappelen.
- Utdanningsdirektoratet. (2006/2013). Læreplanverket. Nedlasta og lese 05.05.2018. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>