

# Si ;D i norskfaget

*En studie av leserinnlegg skrevet av ungdom*

Anna Eriksen



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2011

© Forfatter

2011

Si ;D i norskfaget

Anna Eriksen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler autentiske og simulerte leserinnlegg som er skrevet av ungdom. Autentiske leserinnlegg har blitt publisert til lesere utenfor skolen, mens simulerte leserinnlegg er skrevet i en opplærings situasjon og har ingen andre lesere enn læreren.

Formålet med studien er å finne ut hvilke retoriske strategier ungdom bruker når de skriver leserinnlegg til avisa, og når de skriver svar på en oppgave i norskfaget. Det er også et mål å finne svar på hvordan ungdommene tilpasser seg rollen som “skribent” og “elev”.

Leserinnlegg er i denne oppgaven definert som argumenterende tekster, og studien knytter an til forskning som omhandler argumenterende skriving. Det teoretiske fundamentet er argumentasjonsteori og retorikk. Metoden som er brukt, omfatter tekstanalyse og kvalitative forskningsintervjuer. Undersøkelsen bygger på et tekstmateriale bestående av autentiske leserinnlegg som har stått på trykk på ungdomsdebattsiden Si ;D i Aftenposten, samt et utvalg simulerte leserinnlegg som er hentet fra et arrangert skriveforsøk i en 10. klasse. Det er seks Si ;D-innlegg og 22 skoletekster i utvalget. I tillegg er det innhentet intervjudata fra samtaler med de seks Si ;D-skribentene og et utvalg på åtte elever.

Analysen av Si ;D-tekstene viser at ungdom som opptre i rollen som skribenter formulerer et klart hovedsynspunkt som argumentasjonen tar utgangspunkt i, og de holder seg til det overordnede temaet gjennom hele teksten. Mottakerperspektivet i tekstene er tydelig, og appellene til publikum kan være direkte og nokså krasse. Argumentasjonen har form som retoriske spørsmål og eksempler med sterk patosappell, og tekstene har et muntlig preg. En tredel av skoletekstene i utvalget har mange likhetstrekk med Si ;D-tekstene, mens to tredeler har andre karakteristiske trekk, som for eksempel et uklart eller ingen formulerte synspunkt, et utydelig mottakerperspektiv og springende innhold. Disse trekkene bidrar til at tekstene ikke lever opp til sjangerforventningene, verken i skolen eller på debattsiden Si ;D.

Forskjellene mellom de autentiske og simulerte leserinnleggene blir sett i sammenheng med den doble kommunikasjonssituasjonen i skolen, der elevene både må forholde seg til fiktive mottakere av teksten og til læreren som leser og vurderer. I tillegg legges det vekt på at ungdommene selv gir uttrykk for at det er vanskelig å skrive leserinnlegg om temaer som de ikke brenner for.





# Forord

Ideen til denne oppgaven utviklet seg høsten 2009, og den ble mulig å gjennomføre takket være daværende Si ;D-ansvarlig i Aftenposten, Randi Johannessen Buckley, som sa ja til prosjektet. Takk for din positive innstilling, og takk for at du sendte meg alle de tekstene som jeg måtte ønske å se nærmere på, og for at du satte meg i kontakt med Si ;D-skribentene.

Møtet med Si ;D-skribentene og elevene fra klasse 10C ved Åsen skole står igjen som det beste minnet fra prosjektperioden. Takk for at dere ville delta i undersøkelsen og stille opp til intervju! Takk også til læreren Eva, for samarbeid og undervisningstid som kom meg til del.

Underveis har jeg fått kyndig veiledning av professor Frøydis Hertzberg. Takk for alle dine faglige råd og hyggelige veiledningssamtaler!

I det siste semesteret fikk jeg jobb ved Enhet for kvantitative utdanningsanalyser (Ekva), og jeg takker kollegaene mine for inspirasjon og oppmuntring da jeg trengte det som mest. Jeg vil spesielt takke Tove Frønes. Du satte av tid til å lese teksten min i påskeferien, og du stilte oppklarende spørsmål og ga meg konkrete råd – tusen takk!

Takk også til Mette Thoresen, for samarbeid og korrekturlesing underveis og til slutt.

Og sist, men ikke minst, en ekstra stor takk til Per Marius for tålmodig støtte gjennom alle mine år som deltids- og heltidsstudent.

Oslo, mai 2011

Anna Eriksen



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema.....	1
1.1.1	Problemstillinger .....	2
1.2	Om Si ;D.....	4
1.3	Oppgavens struktur .....	6
2	Teoribakgrunn .....	7
2.1	Tidligere forskning.....	7
2.1.1	Problemer med argumenterende skriving.....	7
2.1.2	Forklaringer .....	9
2.1.3	Skoleskriving.....	11
2.1.4	Studie av autentiske og simulerte leserinnlegg.....	12
2.2	Tekstbegreper .....	13
2.2.1	Hva er en tekst? .....	14
2.2.2	Hva er en sjanger? .....	15
2.2.3	Sjangerl�ring.....	16
2.2.4	Leserinnlegg .....	17
2.2.5	Argumenterende tekster.....	18
2.3	Argumentasjon og retorikk.....	20
2.3.1	Begrepene <i>argument</i> og <i>argumentasjon</i> .....	20
2.3.2	Argumentasjonsteori.....	20
2.3.3	Toulmins argumentasjonsmodell.....	21
2.3.4	Hva er retorikk? .....	22
2.3.5	Den retoriske situasjonen.....	24
2.3.6	Innhold, komposisjon og stil .....	25
2.3.7	Logos, etos og patos .....	27
2.4	Sammenfatning av teorikapitlet.....	30
3	Materiale og metode.....	31
3.1	Innhenting av materiale.....	31
3.1.1	Si ;D-tekster .....	31
3.1.2	Skoletekster .....	33
3.1.3	Kvalitative forskningsintervjuer .....	35

3.2	Analyse av materiale .....	37
3.2.1	Retorisk analyse av Si ;D-tekster.....	37
3.2.2	Analyse og kategorisering av skoletekster .....	38
3.2.3	Transkribering og analyse av intervju .....	39
3.3	Kommentarer til metoden.....	40
4	Analyse.....	41
4.1	Si ;D-tekster.....	41
4.2	Si ;D-tekst 1: “Frister dette?” .....	42
4.2.1	Den retoriske situasjonen.....	43
4.2.2	Innhold, oppbygging og stil.....	44
4.2.3	Logos, etos og patos .....	45
4.2.4	Vurdering og oppsummering Si ;D-tekst 1.....	47
4.3	Si ;D-tekst 2: “Språksyk” .....	48
4.3.1	Den retoriske situasjonen.....	49
4.3.2	Innhold, oppbygging og stil.....	49
4.3.3	Logos, etos og patos .....	51
4.3.4	Vurdering og oppsummering Si ;D-tekst 2.....	53
4.4	Si ;D-tekst 3: ”Overflødig fargedebatt” .....	54
4.4.1	Den retoriske situasjonen.....	55
4.4.2	Innhold, oppbygging og stil.....	56
4.4.3	Logos, etos og patos .....	57
4.4.4	Vurdering og oppsummering Si ;D-tekst 3.....	59
4.5	Si ;D-tekst 4: “Religionsdopet” .....	60
4.5.1	Den retoriske situasjonen.....	61
4.5.2	Innhold, oppbygging og stil.....	62
4.5.3	Logos, etos og patos .....	63
4.5.4	Vurdering og oppsummering Si ;D-tekst 4.....	65
4.6	Si ;D-tekst 5: “Steng dørene?” .....	66
4.6.1	Den retoriske situasjonen.....	67
4.6.2	Innhold, oppbygging og stil.....	68
4.6.3	Logos, etos og patos .....	69
4.6.4	Vurdering og oppsummering Si ;D-tekst 5.....	70
4.7	Si ;D-tekst 6: “Har: Bråk. Ønsker: Disiplin”.....	71

4.7.1	Den retoriske situasjonen.....	73
4.7.2	Innhold, oppbygging og stil.....	74
4.7.3	Logos, etos og patos .....	75
4.7.4	Vurdering og oppsummering Si ;D-tekst 6.....	76
4.8	Funn i Si ;D-tekstene.....	77
4.9	Skoletekster .....	78
4.9.1	Analyse og kategorisering .....	78
4.9.2	Funn i skoletekstene .....	86
4.10	Intervju med Si ;D-skribenter og elever.....	87
4.10.1	Temaorientert analyse .....	88
4.10.2	Funn i intervjusamtalene .....	93
4.11	Sammenfatning av analysekapittelet.....	94
5	Oppsummerende drøfting.....	97
5.1	Retoriske strategier.....	97
5.1.1	Hovedsynspunkt .....	99
5.1.2	Mottakerperspektiv .....	101
5.1.3	Innhold og tekstopbygging.....	103
5.1.4	Språklig stil og tone.....	105
5.1.5	Argumentasjon.....	106
5.2	Avsluttende kommentar .....	109
	Litteraturliste .....	111
	Vedlegg .....	115



# 1 Innledning

## 1.1 Tema

Temaet i denne oppgaven har utspring i en situasjon som mange vil kjenne seg igjen, og som blir beskrevet av to 15-årige skoleelever i dette leserinnlegget på ungdomsdebattsiden Si ;D i Aftenposten (28. mai 2010):

Leserinnlegg på skolen

Vi fikk i oppgave på skolen å skrive et leserinnlegg. Oppgaven var å skrive om noe vi brant for, eller noe i nærmiljøet. Dette er ikke så lett som man skulle tro [...] Så nå sitter vi her og prøver å komme på noe å skrive om ... Vi ble til slutt enige om at hvis man skal skrive et leserinnlegg, bør man virkelig ville skrive det. Det burde ikke være en oppgave vi får på skolen!

Elisa og Thaneertha (15)

Elevene uttrykker frustrasjon over å ha fått i oppgave å skrive et leserinnlegg. Selv om oppgaven er åpen, og elevene kan velge et tema som de “brenner for”, er det ikke så lett å finne på noe å skrive om. De kontrasterer forholdet mellom lystskrivning og skoleskriving (jf. Øgreid 2008: 68), og peker spesielt på at leserinnlegg ikke er noe elevene bør få i oppgave å skrive på skolen: “Skal man skrive leserinnlegg bør man virkelig ville skrive det”, mener de.

Når jeg lar disse to elevene slippe til på side 1, er det fordi de tematiserer en av de utfordringene i skriveopplæringen som jeg vil se nærmere på i denne oppgaven, nemlig spørsmålet om hvordan elevene kan få til å skrive leserinnlegg når de ikke har et påtrengende behov for å ytre seg. For å belyse dette spørsmålet vil jeg ta utgangspunkt i autentiske leserinnlegg som ungdom har skrevet. Autentiske leserinnlegg har blitt publisert til lesere utenfor skolen, og jeg vil i første rekke undersøke hva som kjennetegner disse tekstene og deretter sammenligne dem med simulerte leserinnlegg, det vil si leserinnlegg som skoleelever har skrevet i en opplærings situasjon.

Formålet er å finne ut hvordan ungdom skriver når de opptrer i rollen som *skribent* og skriver frivillig om et tema som opptar dem, og hvordan de skriver når de opptrer i rollen som *elev* og skriver “svar” på en oppgave. For ytterligere å kaste lys over dette temaet vil jeg snakke med ungdommene selv og forsøke å finne ut hvordan de opplever og tilpasser seg rollen som henholdsvis skribent og elev.

I denne oppgaven vil jeg konsentrere meg om leserinnlegg som kan kalles *argumenterende*. Det er hovedsakelig to grunner til det. For det første er det å mestre argumenterende skriving en forutsetning for å kunne delta i og påvirke demokratiske prosesser, og det tilligger norskfagets formål å legge til rette for at elevene utvikler språk- og tekstkompetanse som de får bruk for i samfunnet utenfor skolen (jf. Utdanningsdirektoratet 2011a). For det andre viser tidligere forskning, som jeg omtaler i kapittel 2, at ungdom har problemer med å skrive argumenterende tekster. Siden de tidligere studiene innenfor dette feltet er basert på skoletekster, fant jeg det interessant å undersøke hva ungdom får til når de skriver av egen vilje om temaer som engasjerer dem. Svaret på dette spørsmålet vil legge grunnlaget for en avsluttende diskusjon om hva som skal til for at skoleelever skal kunne yte sitt beste i opplæringssituasjonen, der mangelen på engasjement og lyst til å skrive står i fare for å påvirke prestasjonene.

De autentiske leserinnleggene som jeg vil undersøke, er hentet fra Si ;D, som altså er Aftenpostens debattsider for ungdom. De simulerte leserinnleggene er hentet fra et arrangert skriveforsøk i klasse 10C ved Åsen skole (fiktivt navn) i Oslo. Det er 6 Si ;D-tekster i utvalget og 22 skoletekster.

Jeg vil i kapittel 3 redegjøre for hvordan utvelgelsesprosessen av Si ;D-tekstene foregikk, men velger allerede nå å presentere det endelige utvalget:

Si ;D-tekst	Overskrift	Underskrift
1	Frister dette?	Fornavn Etternavn (16)
2	Språksyk	Jente (15)
3	Overflødig fargedebatt	Fornavn (15)
4	Religionsdopet	”Den rettferdige” (17)
5	Steng dørene	”Supermario” (16)
6	Har: Bråk Ønsker: Disiplin	Fornavn Etternavn (16)

*Tabell 1 Si ;D-tekster i utvalget*

Alle Si ;D-tekstene er vedlagt i form av kopier av de ferdigredigerte avissidene, men jeg gjør oppmerksom på at min undersøkelse baserer seg på de uredigerte versjonene som skribentene har sendt inn til Si ;D-redaksjonen. Disse tekstene er å finne i kapittel 4.

### 1.1.1 Problemstillinger

Jeg har så langt sagt at jeg vil undersøke autentiske leserinnlegg og sammenligne disse med leserinnlegg som skoleelever har skrevet i norskfaget, samt undersøke hvordan ungdommene



selv opplever skriving i og utenfor skolesammenheng. Her vil jeg avgrense undersøkelsen og presisere mine interesser ved å reise flere problemstillinger.

Min overordnede problemstilling er:

*Hvilke retoriske strategier bruker ungdom når de skriver leserinnlegg?*

Denne problemstillingen vil jeg så dele opp i tre delproblemstillinger:

1. *Hvilke retoriske strategier bruker ungdom når de opptrer i rollen som skribenter og skriver leserinnlegg til avisa?*
2. *I hvilken grad bruker skoleelever de samme strategiene når de skriver leserinnlegg?*
3. *Hvordan tilpasser ungdommene seg rollen som "skribent" og "elev"?*

I den overordnede problemstillingen bruker jeg begrepet *retoriske strategier*. Uten å foregripe den teoretiske gjennomgangen av begrepene for mye, vil jeg allerede nå definere retoriske strategier som *valg av språk og uttrykksmåte*. Strategiene kan være bevisst eller ubevisst valgt, men de har satt spor i tekstene. Det er disse sporene jeg vil jakte på og beskrive. For å få til dette har jeg valgt å operasjonalisere begrepet retoriske strategier i analysekategorier som kan knyttes til *den retoriske situasjonen, tekstens innhold, oppbygging og stil* samt overtalelsesmidlene *etos, logos og patos*. Kategoriene er nærmere beskrevet i kapittel 3, der jeg presenterer framgangsmåten for den retoriske analysen.

Den retoriske analysen av de autentiske leserinnleggene vil resultere i en beskrivelse av de mest karakteristiske trekkene i tekstene, og disse analyseresultatene vil danne utgangspunkt for å belyse problemstilling nummer to, som omhandler hvilke retoriske strategier skoleelever bruker i sine leserinnlegg. Framgangsmåten for denne analysen blir beskrevet i kapittel 3, og der vil jeg også redegjøre for den undervisningssituasjonen som skoletekstene ble til i.

I delproblemstillingene bruker jeg begrepene *skribent* og *elev*. Som allerede nevnt viser "skribent" til den rollen ungdom har når de skriver tekster utenfor skolesammenheng, og "elev" viser til den rollen de har som skrivere i skolen. De to rollene byr på ulike muligheter og krav med hensyn til hvordan ungdommene kan og vil uttrykke seg, og for å få kunnskap om hvordan de tilpasser seg de to rollene, har jeg valgt å gjennomføre intervjuer med de seks Si ;D-skribentene og et utvalg bestående av åtte elever fra klasse 10C ved Åsen skole. I likhet med tekstutvalget, vil også intervjuene bli beskrevet i kapittel 3.

## 1.2 Om Si ;D

Ungdomsdebattsiden Si ;D utgjør en helside i Aftenpostens kulturbilag, og den har eksistert siden januar 2005 da avisa gikk over til tabloidformat. Si ;D inneholder et hovedinnlegg på maksimum 2 200 tegn og fem-seks kortere innlegg samt SMS-meldinger. Hovedinnlegget sorterer under merkelappen *Dagens*, og det er fra denne kategorien jeg har hentet tekster til denne undersøkelsen. Aftenposten henviser til Dagens innlegg på førstesiden i kulturbilaget, og innlegget finnes i sin helhet på Aftenpostens nettutgave, der det er mulig for leserne å kommentere enkelte av tekstene.

Skribentene sender inn bidrag til Si ;D via e-post og opplastningsskjema på Aftenpostens nettsider. Retningslinjene som skribentene må forholde seg til, står nederst på avissiden i papirutgaven (Aftenposten: 2011a).

- For deg mellom 13 og 21 år.
- E-post: sid@aftenposten.no
- SMS: send kodeord SID til 1905 (kr 1,-).
- Send oss fullt navn, adresse og fødselsdato, evt. nick.
- Dagens innlegg premieres med gavekort fra Platekompaniet.
- Vi forbeholder oss retten til å redigere og forkorte innlegg. (Aftenposten: 2011a).

Retningslinjene for lengde på innleggene finnes på nettsidene til Si ;D (Aftenposten: 2011b). Under overskriften og oppfordringen “Skriv kort!”, står følgende informasjon:

- Maks lengde hovedinnlegg: 2200 tegn (inkl. mellomrom)
- Maks lengde andre innlegg: 800 tegn (inkl. mellomrom)
- Maks lengde sms/korte: 350 tegn (inkl. mellomrom) (Aftenposten: 2011b).

Ifølge Si ;D-ansvarlig Randi Johannessen Buckley (personlig kontakt 12. januar 2010), mottar Si ;D-redaksjonen mellom 20 og 50 innlegg per dag, men det er plass til mindre enn ti.

Aftenposten tar vare på alle tekster, og de som ikke kommer på trykk med én gang, kan bli liggende over og få plass senere. Ved utvelgelse av Dagens innlegg legger redaksjonen vekt på å finne tekster som kan engasjere mange lesere og ha potensiale til å skape debatt. Respons på innlegg kan derfor legge føringer for utvalget. Ungdommene setter vanligvis dagsorden selv, men det hender også at Si ;D-redaksjonen inviterer til å skrive om temaer som er aktuelle i nyhetsbildet og samfunnsdebatten. Si ;D-tekst 3 “Overflødig fargedebatt” i mitt utvalg er for eksempel skrevet som respons på en invitasjon fra redaksjonen om å skrive om økt kjønnsdeling i samfunnet.

Tekster som kommer inn til Si ;D-redaksjonen, blir redigert før de kommer på trykk. Ifølge Si ;D-ansvarlig gjelder Aftenpostens etiske retningslinjer og rettskrivningsnormer her som ellers i avisa, men redaksjonen er opptatt av å bevare det ungdommelige preget på tekstene og godtar for eksempel a-endinger og slang. Si ;D-redaksjonen korter ned innlegg som er alt for lange, og dersom det er store endringer, blir skribenten bedt om å lese gjennom og godkjenne teksten før den kommer på trykk. I tillegg til å korrigere skrivefeil og rette opp syntaks, lager Si ;D-redaksjonen tittel, ingress og illustrasjon til innleggene. Skribentene er ikke delaktige i denne prosessen, og de får heller ikke se den ferdigredigerte teksten før den kommer i avisa.

Selv om Si ;D bærer etiketten “Debatt” øverst på avissiden og hører inn under “Meninger” i Aftenpostens nettutgave, er det ikke bare meningsytringer som får plass. Siden inneholder et bredt spekter av tekster, også dikt, små fortellinger og historier som gir innblikk i ulike sider ved ungdomskulturen. Jentemobbing, eller såkalt bitching, er et av de fenomenene som har fått stor oppmerksomhet som følge av at jenter har skrevet Si ;D-innlegg og fortalt om sine opplevelser. Mange av disse historiene er gjengitt i boka *Bitching* (2008), der forfatterne, tidligere Si ;D-ansvarlig Liv Skotheim og journalist Anna H. Vågsland, setter søkelyset på en hittil nokså ukjent side ved jentekulturen som har kommet fram gjennom Si ;D-innlegg.

Tilbakemeldinger til redaksjonen viser at Si ;D blir lest, ikke bare av ungdommer, men også av voksne som er opptatt av og jobber med barn og unge (Aftenposten: 2005). Voksne lesere slipper til med innlegg i det som kalles ”Det fossile hjørnet”, og her har både kronprinsparet, statsministeren og barneombudet, for å nevne noen, hatt innlegg. Dette viser at Si ;D blir lest og lagt merke til av makt- og myndighetspersoner, og Si ;D-skribentene har dermed en reell mulighet til ikke bare å delta i demokratiet, men også til å påvirke. Ifølge Juuhl (2006: 127), som har undersøkt diskusjonsspalten i Norsk Barneblad og i den anledning sett nærmere på noen Si ;D-innlegg, gir påvirkningsmuligheten som Si ;D-skribentene har, grunnlag for å si at Si ;D er et demokratisk ordskifte. Juuhl ser også denne påvirkningsmuligheten som en mulig årsak til at de Si ;D-innleggene som hun har sett på, inneholder mer argumentasjon enn innlegg i Norsk Barneblad, som ikke blir lest av maktpersoner.

Det er også min erfaring at Si ;D blir lest av voksne, og jeg kjenner flere lærere som har brukt Si ;D-innlegg som utgangspunkt for undervisning. Selv har jeg fulgt med på debattsiden siden den kom i 2005, og Si ;D har derfor vært en viktig kilde til inspirasjon for denne oppgaven og et spennende sted å hente tekstmateriale fra.

## 1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av 5 kapitler. Etter denne innledningen følger et kapittel der jeg vil vise til tidligere forskning på argumenterende tekster som er skrevet av ungdom, og legge grunnlaget for analysen ved å redegjøre for tekstbegreper, argumentasjonsteori og retorikk. Her begrunner jeg også valget av retorikk som analyseredskap.

I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for de metodene jeg har brukt for innhenting og analyse av materiale.

I kapittel 4 analyserer jeg materialet. Jeg starter med de seks Si ;D-tekstene som jeg presenterer i uredigert utgave og analyserer én for én. Deretter tar jeg for meg de 22 skoletekstene, og i den siste delen analyserer jeg intervjuene med Si ;D-skribentene og elevene fra Åsen skole. Jeg oppsummerer analyseresultatene underveis og til slutt i kapittelet.

I det siste kapittelet drøfter jeg analyseresultatene og ser disse i sammenheng med tidligere forskning og teori.

Som vedlegg har jeg valgt å vise de seks Si ;D-tekstene slik de så ut på trykk i Aftenposten, og tre eksempler på skoletekster som viser ulike kvalitetsnivåer i tekstutvalget.

## 2 Teoribakgrunn

Min undersøkelse vil kunne knyttes til studier innenfor skriveforskning som omhandler argumenterende skriving. I den første delen av dette kapittelet vil jeg gjøre rede for sentrale studier innenfor dette feltet. Deretter vil jeg klargjøre min bruk av noen grunnleggende tekstbegreper og i den siste delen gå gjennom argumentasjonsteori og retorikk, som er den metoden jeg har valgt å bruke.

### 2.1 Tidligere forskning

Både norske og internasjonale studier har gjennom de siste 30 årene dokumentert at ungdom behersker argumenterende skriving dårligere enn fortellende. Nedenfor refererer jeg til noen av de mest sentrale studiene og viser hvilke forklaringer forskerne gir på de problemene som ungdom har med skriftlig argumentasjon. Etter denne redegjørelsen viser jeg til en studie som omhandler kvalitetsforskjeller i leserinnlegg som er skrevet i henholdsvis en opplærings situasjon og en autentisk kommunikasjonssituasjon.

#### 2.1.1 Problemer med argumenterende skriving

De kanadiske forskerne Freedman og Pringle gjennomførte på 1980-tallet flere undersøkelser for å finne ut hva elevene sliter med når de skriver argumenterende tekster. Utgangspunktet for forskningsarbeidet var uttalelser blant lærere og sensorer som sa at elever ikke behersket skriftlig argumentasjon. I én av undersøkelsene (Freedman & Pringle 1984) ble 500 elever på 7. og 8. klassetrinn i Ottawa bedt om å skrive én fortellende og én argumenterende tekst hver. Tekstene ble vurdert etter sjangertypiske kriterier, og for argumenterende skriving innebar det to krav: For det første måtte teksten inneholde et eksplisitt eller implisitt synspunkt, og for det andre måtte argumentene støtte hovedsynspunktet og ordnes i logisk rekkefølge. Analysen viste at bare 12,5 prosent av elevene behersket minimumskravene til argumenterende tekster, mens hele 98 prosent behersket de grunnleggende kravene til fortellende skriving.

Resultatene fra denne undersøkelsen fra 1984 ble senere bekreftet i en omfattende studie som Freedman og Pringle (1989) gjennomførte blant flere titusen elever på 5., 8. og 12. klassetrinn. Denne studien viste at andelen elever som behersket minimumskravene til argumenterende skriving var på under 30 prosent i 5. klasse, om lag 40 prosent i 8. klasse og

henholdsvis 50 og 65 prosent for yrkesrettet og studieforberedende utdanningsløp i 12. klasse. Selv om resultatene vitner om progresjon med alderen, viser undersøkelsen at andelen elever som behersker argumenterende skriving, er lav, sett i forhold til at så godt som alle elever behersker fortellende skriving allerede i 8. klasse.

Tilsvarende svakheter som de Freedman og Pringle fant i sine undersøkelser av elevtekster i Canada, har også blitt påpekt av britiske og amerikanske skriveforskere. Andrews (1995) omtaler en stor undersøkelse blant skoleelever i England og Wales, der forskerne Gorman et al. (1988) konkluderte med at verken 11- eller 15-åringene er kompetente til å skrive tekster som krever ”development of hypotheses, speculation or inquiry” (Andrews 1995: 5). Forskerne registrerte en forbedring i skriveferdighetene fra 11 til 15 år, men konkluderte likevel med at begge aldersgrupper synes å være mer vant til å skrive tekster der de forklarer og ramser opp fakta enn å skrive for å utvikle ideer og utforske synspunkter. Andrews viser også til lignende funn i en undersøkelse foretatt av Britton et al. (1975), og fra en rapport om den engelske grunnskoleutdanningen (1978) refererer Andrews følgende utdrag: ”It was rare to find children presented with a writing task which involved coherent argument” (Andrews 1995: 5). Lignende observasjoner er gjort i forbindelse med nasjonale prøver i USA i 1986, og ifølge Crowhurst (1990: 350) ble situasjonen her, av forskerne Applebee et al., beskrevet som ”dismaying” [nedslående].

Her hjemme har vi gjennom prosjektet Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL) fått bekreftet at norske 15- og 16-åringene heller ikke mestrer grunnprinsippene for argumenterende skriving (Berge mfl. 2005). I to av hovedfagsoppgavene knyttet til KAL-prosjektet ble det påvist kvalitative forskjeller i argumentasjonsstrukturen i tekstene. Rakkestad (2003) fant blant annet at de svake tekstene var preget av ubegrunnede påstander og logiske brister i argumentasjonen, og Øgreid (2005) kunne påvise at de sterke tekstene hadde en betydelig større makrostruktur enn de svake, noe som er et uttrykk for at elevene som har skrevet de sterke tekstene, har mer kunnskap om og flere synspunkter på temaet i teksten sin, enn elevene som står bak de svake tekstene. Berge (2005) oppsummerer kjennetegn ved argumenterende tekster i KAL-materialet og viser til at elevene uttrykker meninger, men de argumenterer ikke på en strukturert og etterprøvbart måte. Argumentasjonen er implisitt, og med få unntak er tekstene skrevet etter innfallsmetoden.

## 2.1.2 Forklaringer

Når forskere har konkludert med at elever ikke mestrer argumenterende skriving, er det gjerne på bakgrunn av at tekstene har mangelfull struktur, tynt innhold, ubegrunnede påstander og muntligpreget språk. Andrews (1995: 9) og Freedman og Pringle (1984: 238) forklarer strukturproblemet med mangel på lesing av argumenterende tekster. Hertzberg (2008: 227) utdyper dette og konkluderer med at manglende leseerfaring får alvorligere konsekvenser ved argumentasjon enn ved fortelling. Begrunnelsen er todelt: For det første har ikke argumenterende tekster en gitt struktur slik den kronologiske fortellingen har, og elever som ikke har lest argumenterende tekster, vil dermed mangle skjemaer for hvordan slike tekster kan struktureres. For det andre skiller argumenterende tekster seg fra fortellinger ved at muntlige erfaringer ikke kan overføres til skrift. Mens muntlig fortelling er en soloprestasjon som lett lar seg kopiere til skrift, foregår muntlig argumentasjon mellom to eller flere parter som utvikler dialogen i fellesskap. Når argumentasjonen skal flyttes over til papiret, må skribenten alene ta ansvar for å ordne argumentene i logisk rekkefølge og sørge for at teksten får en struktur som gjør det mulig for lesere å følge med på resonnementet. Det finnes ingen formler for hvordan dette skal gjøres, og argumenterende skriving vurderes derfor som mer kognitivt krevende enn fortellende. Dette kan ifølge Hertzberg (2008: 228) forklare hvorfor evnen til å skrive argumenterende tekster øker med alderen, slik flere av studiene viser. Hun finner støtte for dette synet hos Andrews (1995) og Freedman og Pringle (1989) som setter utviklingen i sammenheng med Vygotskys teori om stadier i begrepsdannelsen.

Forskerne har også kunnet påvise at temaet som elevene skriver om, har betydning for tekstens utforming og kvalitet. Igland (2008: 280) viser til at mange elever har lite kunnskap om temaene de skriver om og at resultatet blir tynne tekster bestående av påstander med liten eller ingen underbygging. Andrews (1985: 20–21) påpeker det samme og finner støtte for påstanden i en spørreundersøkelse som han utførte blant 150 elever på 8. klassetrinn i England. Elevene sier at de synes det er vanskelig å argumentere for noe de ikke føler sterkt for, og de har problemer med å argumentere både for og imot et synspunkt. De sier at det hjelper om de kan bestemme temaet selv, men gir likevel uttrykk for at de har problemer med å utvikle ideer og finne stoff. Problemet blir delvis forklart med at de ikke finner nødvendig stoff i bøker og at de mangler modelltekster som kan hjelpe dem med å strukturere argumentene.

Freedman og Pringle (1989: 80) fant at tekster som omhandler spesifikke samfunnsfaglige emner, har en mer stringent og bedre underbygd argumentasjon enn tekster som handler om private eller hverdagslige temaer. Dette blir sett i sammenheng med at private temaer oftest blir diskutert på uformelle måter, mens skolefaglige emner blir presentert og drøftet på en mer strukturert måte i lærebøker og på skolen. Når KAL-tekstene slik det har blitt påvist, er preget av en muntlig og ekspressiv stil, ser Hertzberg (2008) dette i sammenheng med at oppgavene på sett og vis innbyr til det. Dersom elevene får i oppgave å skrive en artikkel eller et leserinnlegg i et ungdomsblad om et emne som ligger nær privatlivet, vil argumentasjonen anta en annen form enn om elevene skulle skrive om et mer abstrakt emne til en ukjent leser (ibid.). Elevene bruker med andre ord de modellene de har for tekstproduksjon, og i likhet med Andrews (1995), mener Freedman og Pringle (1989: 82) at dette taler for at skolefagene bør tas i bruk som ressurs i skriveopplæringen.

Andrews (1995: 18) legger mye av ansvaret for elevenes svake resultater på manglende opplæring. Han viser til at synet på argumentasjon som mer krevende enn fortelling og Piagets teori om kognitiv utvikling, har påvirket læreplanene. Resultatet er at skriveopplæringen følger en progresjonen som tilsier at elevene må beherske fortellende skriving før argumenterende, og på den måten har mange elever blitt stående på fortellerstadiet. Crowhurst (1990) kritiserer også denne tradisjonen og argumenterer for at skriftlig argumentasjon bør komme inn i opplæringen på et tidligere tidspunkt.

Igland (2008: 279) viser til at vi heller ikke i Norge har hatt tradisjon for systematisk arbeid med resonnerende og argumenterende tekster før på videregående skole. Selv om sakprosa og argumentasjon har blitt vektlagt i læreplanene fra 1987, viser KAL-prosjektet at eksamensoppgavene i grunnskolen i årene 1998 til 2001 var dominert av invitasjoner til å skrive fortellende tekster. Når KAL viser at om lag 80 prosent av elevene valgte fortellende skrivemåter, må det altså ses i sammenheng med at oppgavene i de fleste tilfeller åpnet for muligheten til å skrive innenfor fortellende sjangere. Elever som valgte å skrive sakprosa til eksamen kunne dermed unngå saklig og etterprøvbar argumentasjon ved å operere innenfor sjangere som kåseri, brev eller leserinnlegg. Hertzberg (2008: 231) bemerker at dersom KAL-prosjektet hadde lagt til grunn Freedman og Pringles kriterier for systematisk og logisk argumentasjon, ville mange av tekstene med høyest karakter i KAL-materialet ha falt utenfor kategorien argumenterende tekster.



### 2.1.3 Skoleskriving

Forskningsresultatene og forklaringene som det er redegjort for ovenfor, bør ses i lys av at studiene er basert på kontrollerte tester der elevene har blitt bedt om å skrive en bestemt type tekst. Skrivesituasjonen ligner med andre ord den som vanligvis finner sted i skolen der elevene får i oppgave å skrive innenfor en viss sjanger om et gitt eller selvvalgt tema, jf. KAL-tekstene som er basert på grunnskolens eksamensbesvarelser.

Crowhurst (1990: 354) bemerker at argumentasjon som skal virke overbevisende, gjerne krever både engasjement for en sak og et ønske om å overbevise, og spørsmålet er om oppgavene og de kontrollerte omstendighetene som skoletekstene har blitt til i, får elevene til å yte sitt beste. Det å overbevise et fiktivt publikum om et tema av perifer interesse, byr på spesielle utfordringer, sier hun og viser til undersøkelser som konkluderer med at elever skriver bedre når de skriver for et autentisk publikum og om emner som virkelig opptar dem (Crowhurst 1989; Heath og Branscombe 1985; Newkirk 1989; Teale 1982).

Det som Crowhurst peker på her, er didaktiske utfordringer i all skriveopplæring og i tråd med det de to 15-årige elevene tar opp i leserinnlegget på side 1. Spørsmålet om hvem elevene skal skrive til, hva de skal skrive om og hvilken hensikt skrivingen skal tjene, byr på utfordringer. Det er ikke gitt at elevene greier å skrive godt når de ikke har et brennende ønske om og et personlig behov for å ytre seg, og når tekstene i tillegg skal leses av læreren og vurderes etter gitte kriterier, kan skrivingen fortone seg mer som en plikt enn som en autentisk kommunikativ handling. Dette er også noe av bakgrunnen for at Andrews (1995: 11) kritiserer den engelske skriveopplæringen for å være preget av ritualer framfor ekte engasjement. Essayet som er den dominerende tekstformen, regulerer og begrenser elevenes kreativitet og frihet til å uttrykke seg, og de strenge kravene som stilles til sjangeren, kan gå utover elevenes engasjement og gi skrivingen et rituellet preg (ibid.). Disse synspunktene er i tråd med den kritikken som Berge (1988) i *Skolestilen som genre*, fører mot den gamle resonnerende artiumsstilen i norskfaget. I dag er denne stilen byttet ut med ulike sjangere, og mange lærere forsøker å legge opp til autentiske skrivesituasjoner og gjøre skrivingen mer meningsfull for elevene. Ifølge Dysthe (1999: 39) har dette vært et sentralt poeng i den prosessorientert skrivingen, som kom inn i norskfaget på slutten av åttitallet.

## 2.1.4 Studie av autentiske og simulerte leserinnlegg

Til forskjell fra de omtalte studiene av skoletekster som har lagt vekt på skriving som en kognitiv prestasjon, har svenske Anna-Malin Karlsson (1997) gjennomført en undersøkelse der hun betrakter skriving som en sosial handling. Karlsson har valgt leserinnlegg som studieobjekt, og ved å ta utgangspunkt i to ulike kommunikasjonssituasjoner og definere hver av dem som to ulike semiosfærer, det vil si to ulike kulturer med tilhørende tekstnormer, har hun påvist forskjeller mellom leserinnlegg som ble skrevet innenfor en autentisk situasjon og leserinnlegg som ble skrevet i en skolesituasjon.

Karlssons undersøkelse omfatter 100 tekster, hvorav halvparten er autentiske og halvparten er simulerte, skrevet av elever i henholdsvis en ”mellanstadietklass” og to ”högstadietklasser”. Både de autentiske og simulerte leserinnleggene er svar på følgende debattinnlegg i den svenske barne- og ungdomsavisa Kamratposten (Karlsson 1997):

Hej alla KP-läsare!

Jag er en tjej som inte kan förstå hur man kan tro på Gud! En gubbe i himmelen! Gud har skapat världen. Jo pyttsan! Jag tycker att det är omoget och ologiskt. Hur kan även vuxna människor tro något så idiotisk korkat? Det är klart att folk får tro och tycka vad de vill, men det är ganska fäntigt.

Mot Gud

Karlsson undersøkte tre aspekter ved svarinnleggene: situasjonsmarkører, refererende elementer og makrostrukturen. Kort fortalt er *situasjonsmarkører* signaler som knytter teksten til den kommunikasjonssituasjonen, eller semiosfæren, skribentene opplever. Skolemarkører kan for eksempel være navn og klassebenevning, mens innsendermarkører kan være signatur eller beskjeder til redaksjonen. *Refererende element* er bakgrunnsinformasjon som skribenten tar med for å sette leseren inn i saken, og *makrostruktur* er den overgripende informasjonsstrukturen i teksten.

Analysen viste at de autentiske leserinnleggene hadde flere refererende elementer og mer eksplisitte og bedre utbygde makrostrukturer enn de simulerte leserinnleggene, og det var ingen spor av signaler som kunne knytte de autentiske tekstene til en skolesituasjon. I de simulerte leserinnleggene, derimot, fantes det både signaler om en autentisk og en skolsk situasjon. Disse tekstene hadde dessuten implisitte eller dårlig utbygde makrostrukturer og få referanser som hjalp leseren til å forstå hvilken sammenheng tekstene inngikk i. Skoletekstene var med andre ord mer kontekstavhengige enn de autentiske tekstene.

For å forklare hvorfor de simulerte leserinnleggene har doble situasjonsmarkører, mangelfull bakgrunnsinformasjon og dårlig utbygde makrostrukturer, viser Karlsson til Berge (1988), som redegjør for det særegne ved kommunikasjonssituasjonen i skolen: På den ene siden må elevene simulere at de skriver et svar på et leserinnlegg, og på den andre siden være bevisst at de skriver en oppgave som blir lest og vurdert av læreren. I denne situasjonen vil elevene vegre seg for å ta med for mye informasjon, fordi de vet at læreren er den eneste leseren av teksten, og vissheten om at denne leseren er velinformert om bakgrunnen for tekstskrivingen, gjør at de kutter ut informasjon som de oppfatter som overflødig.

Berge (1988) fører et bredt resonnement rundt skoleskrivingens egenart, og etter mønster av Habermas ser han stilskriving i lys av tre ulike handlingstyper. I tillegg til den rituelle som allerede er nevnt, opererer Berge med begrepene strategiske og kommunikative handlinger. *Strategiske handlinger* blir utført for å oppnå et mål. I skolen er dette som regel en eller annen form for vurdering og karakter. *Kommunikative handlinger* blir utført for å skape mening, men i skriveopplæringen har ikke elevene et eget behov for å ytre seg, og den kommunikative handlingen er dermed ikke autentisk. I stedet for å skrive av eget ønske, skriver elevene av plikt og øver seg på å skrive tekster som er rettet mot mottakere utenfor skolens tekstkultur. For å skrive vellykkede tekster, må elevene tenke seg inn i ulike situasjoner og vurdere hvilke språklige former som er påkrevd og forventet. Samtidig må de ta hensyn til de reglene som gjelder for tekstskaping i den situasjonen de faktisk befinner seg. Dette setter elevene inn i en krevende dobbeltrolle der de må ta ulike hensyn avhengig av hvilke mottakere de tenker på.

## 2.2 Tekstbegreper

Før jeg redegjør for det teoretiske fundamentet for tekstanalysen, finner jeg det naturlig å avklare de grunnleggende begrepene *tekst* og *sjanger*. I forbindelse med sjangerbegrepet vil jeg også kort gjøre rede for diskusjonen om sjangerundervisning og den sjangerforståelsen som norskfaget legger til grunn. Deretter tar jeg for meg begrepene *leserinnlegg* og *argumenterende tekster*.

## 2.2.1 Hva er en tekst?

De fleste språkbrukere vil ha en intuitiv forståelse av hva en *tekst* er, men i vitenskapelig sammenheng finnes det ulike definisjoner. Svennevig (2001) tar utgangspunkt i at tekst betyr ”vev” eller ”sammenføyning”, og beskriver tekst som

språklige ytringer – skriftlige eller muntlige – som er vevet sammen til en helhet, og som har en indre sammenheng, en *tekstur* (Svennevig 2001: 198).

Denne beskrivelsen legger vekt på tekstinterne egenskaper som leder til å skape mening mellom kommunikasjonsdeltakere.

Berge (2002) definerer tekst ved å legge vekt på kulturen, altså teksteksterne forhold:

Tekster er ytringer som deltakerne i en viss kultur gir en spesielt avgrenset status eller verdi, der det i kulturen er utviklet tekstnormer som avgjør hvilke ytringer som gis tekstverdi, og hvordan slike tekster ordnes (Berge 2002: 236).

Berges definisjon innebærer et skille mellom ytring og tekst; alle tekster er ytringer, men ikke alle ytringer er tekster. Det er menneskene i kulturen som avgjør hvilke ytringer som er tekster og hvilke som ikke er tekster. Vurderingene baserer seg på et utviklet skjønn som er organisert som tekstnormer. Denne forståelsen av tekstbegrepet legger grunnlag for å kunne snakke om ulike *tekstkulturer*. Tekstkulturer kan defineres som ”en gruppe mennesker som samhandler gjennom tekster ut fra et noenlunde felles normsystem” (Tønnesson 2008: 58). I og med at det innenfor ulike kulturer finnes ulike tekstnormer, vil en ytring som regnes som tekst i én kultur, ikke nødvendigvis bli oppfattet som tekst i en annen kultur.

I henhold til Berges tekstdefinisjon er leserinnleggene i mitt utvalg, hentet fra to ulike tekstkulturer – Si ;D og norskfaget. Et leserinnlegg som har tekststatus i norskfaget kan ifølge denne definisjonen ha lav tekstverdi i Si ;D-kulturen, og omvendt. I utgangspunktet ser jeg ikke dette som problematisk, men mine analyser tar utgangspunkt i at Si ;D-tekstene er retoriske ytringer<sup>1</sup>, det vil si ytringer som har til hensikt å skape en forandring i verden. Ved å definere Si ;D-tekster som retoriske ytringer, likestiller jeg, i likhet med Svennevig (2001), ytring og tekst. Hvorvidt ytringene er gode tekster, er et annet og foreløpig ubesvart spørsmål. Jeg kommer tilbake til dette i analysekapittelet der jeg med visse forbehold foretar en vurdering av Si ;D-tekstenes evne til å overbevise.

---

<sup>1</sup> Retorisk ytring (Bitzer 1968): Se 2.3.4.

Ut fra dette velger jeg altså en tekstdefinisjon som bygger på tekstinterne kriterier og formål om å skape mening i en gitt situasjon. Vagle mfl. (1993: 128–132) gir en utfyllende beskrivelse av de kriteriene som må være til stede for at noe skal kunne kalles en tekst:

1. En tekst består av språklige elementer som er knyttet til hverandre, og den har en begynnelse og en slutt.
2. Teksten har en overordnet struktur og et samlende emne.
3. Teksten er et redskap for kommunikatív handling.
4. En tekst bygger på visse normer for hva og hvordan man uttrykker seg i ulike typer tekster.

Denne beskrivelsen gjelder sammenhengende verbalspråklige tekster. Si ;D-tekstene som står på trykk i Aftenposten, er illustrerte og dermed satt sammen av flere semiotiske ressurser. Som jeg gjorde klart i innledningen, analyserer jeg tekstene ut fra den uredigerte, sammenhengende teksten som skribentene har sendt fra seg.

### **2.2.2 Hva er en sjanger?**

Sjanger betyr ”slekt” eller ”art” og er opprinnelig et litteraturvitenskapelig begrep som ble brukt til klassifisering av skjønnlitteratur basert på fellestrekk ved tekstene. I dag brukes sjanger innenfor flere kunstarter og forskningsfelt, og nyere sjangerforskning vurderer ikke sjanger først og fremst som et klassifiseringsprinsipp som tar utgangspunkt i form, men definerer sjanger ut fra et sosialt og funksjonelt perspektiv (Ledin 2001).

Carolyn Millers artikkel *Genre as social action* (1984) er et viktig referansepunkt i den moderne sjangerforskningen. Millers sjangerteori springer ut av den amerikanske retorikkforskningen og Bitzers teori om den retoriske situasjon<sup>2</sup>. Ved å ta utgangspunkt i at visse sosiale og kommunikative situasjoner ligner hverandre og vender tilbake, beskriver Miller (1984: 20) sjanger som en ”typifisert retorisk handling”. Ifølge denne teorien vil sjangere oppstå som følge av at språkbrukere lærer og erfarer av andre hva som er passende og mulige språkhandlinger i en gitt kommunikasjonssituasjon. Sjanger blir dermed å forstå som et redskap språkbrukere kan benytte i bestemte situasjoner, og ikke som faste former og strukturer i konkrete tekster.

Ongstad (1989) drøfter sjangerbegrepet, og i tråd med Millers sjangerteori framhever han det sosiale og funksjonelle aspektet i følgende definisjon:

---

<sup>2</sup> Den retoriske situasjon (Bitzer 1968): se 2.3.4.

En sjanger er et (verdilatet) konvensjonelt handlings- og symbolbruksmønster koblet med kollektive funksjoner for formidling av visse typer innhold i en viss sosial kontekst i et kulturelt fellesskap (Ongstad 1989: 6).

Bruken av ”handlings- og symbolbruksmønster” innebærer at alle ytringer er handlinger som utføres med språket (jf. Searle (1969) og Austin (1971)) og at alle betydningsbærende ytringsformer, ikke bare de rent verbalspråklige, er inkludert. Ongstad poengterer at sjanger ikke er selve språkhandlingen, men et potensielt mønster for konkrete ytringer. Den enkelte tekst vil i større eller mindre grad oppfylle mønsteret, eller sjangerforventningene. Sjangere skapes ikke av enkeltpersoner, men etableres som normer ved at de aksepteres av deltakerne i kulturfellesskapet. Som følge av at sjangere er situasjons- og kulturavhengige, vil de endre seg over tid, og dersom sjangerens kommunikative funksjon forsvinner, vil sjangeren dø ut.

Ledin (2001) redegjør for sjangerdebatten og sammenfatter det moderne sjangerbegrepet i fire påstander som tar hensyn til ulike syn på hva sjanger er [min oversettelse]:

- 1) En sjanger kobler tekster til en tilbakevendende sosial prosess der menneskene samhandler gjennom tekster.
- 2) En sjanger omfatter prototypiske forestillinger om tekstutforming.
- 3) En sjanger er normalt navngitt og slik sett språklig og sosialt kodifisert.
- 4) En sjanger er en tradisjon som tas i bruk i en situasjon, og derfor forandres den over tid.

Ledins oppsummering viser at sjanger både forstås som noe formmessig og bestandig, og som noe funksjonelt og foranderlig. Forståelsen av sjanger som form, blir først og fremst forstått som en prototypisk forestilling hos deltakerne i en gitt retorisk situasjon, jf. Millers teori om en ”typifisert retorisk handling”. I dette perspektivet er situasjonen kilde til valg av språklig form. Når språkbrukere kopierer tidligere ytringer, etableres sjangere som tradisjon. I og med at alle situasjoner er unike og alle kulturer er i utvikling, endres sjangrene over tid.

Når jeg bruker begrepet sjanger, er det i tråd med Ledins oppsummering, fordi: 1) Si; D-tekstene kan koples til ulike sosiale prosesser, først og fremst ”debatt”. 2) På bakgrunn av tidligere tekster har Si ;D-skribenter prototypiske forestillinger om utforming av leserinnlegg. 3) Skolens sjangere er navngitte og normene for tekstskaping er eksplisitte. 4) Si; D er en levende kultur der deltakerne hele tiden vil reforhandle forestillingene om sjanger.

### **2.2.3 Sjangerlæring**

Spørsmålet om hvordan elever lærer å skrive vellykkede tekster innenfor ulike sjangere, har vært gjenstand for mye diskusjon innenfor den internasjonale skrivepedagogikkforskningen

de siste tiårene. Debatten har i store trekk dreid seg om i hvilken grad kunnskap om form er viktig for utvikling av skriveferdighetene, og hvorvidt eksplisitt undervisning i sjangertrekk vil hjelpe elevene til bedre sjangerbeherskelse. Hertzberg (2001) omtaler to ytterliggående posisjoner i denne debatten: den tidlige fasen av prosessorientert skrivepedagogikk, der vekten lå på *personal voice* og kreativ skriving, og den australske sjangerskolen, som gjør eksplisitt sjangerundervisning til en fanesak. Mellom disse ytterliggående posisjonene er det flere mellomposisjoner. I dag har imidlertid avstanden mellom de to retningene avtatt, først og fremst fordi også prosesskrivingen er blitt mer sjangerorientert og mer opptatt av eksplisitt undervisning.

Hvordan er så dette i Norge? Prosessorientert skriving har ikke vært nevnt eksplisitt i norsklæreplanene, men fra og med Mønsterplan 1987 (M87) har skriveopplæringen i norskfaget vært begrunnet ut fra et funksjonelt språksyn som er i tråd med den prosessorienterte skrivepedagogikken (Dysthe 1999: 79). Det funksjonelle språksynet kan kontrasteres med et formelt språksyn som legger vekt på grammatikken, det vil si syntaktiske og tekstlingvistiske aspekter (Berge 1988: 8). I stedet for å trene på og måle kvalitet ut fra de formelle sidene ved en tekst, fører et funksjonelt språksyn til en mottakerorientert skrivepedagogikk som måler tekstkvalitet ut fra hva som er hensiktsmessig språkbruk i en gitt situasjon (ibid.).

Som et resultat av det funksjonelle språksynet kom sjangerskriving inn i norsklæreplanene med M87. Sjangerskriving har siden blitt videreført, også i Kunnskapsløftets læreplan. Der er grunnleggende ferdigheter i skriftlig blant annet begrunnet med større krav til å ”mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere”. I kompetansemålene er sjangrene navngitt. Etter 10. årstrinn skal for eksempel elevene kunne å lese og skrive ”[...] artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri”. Sjangrene blir ikke nærmere beskrevet i læreplanen, men normene for tekstska­ping kommer eksplisitt til uttrykk i veiledningsdokumenter til eksamen. Normene for tekstska­ping er ikke strengt formulert, og i norskfaget er derfor sjanger et pedagogisk hjelpemiddel, og til eksamen er sjanger å oppfatte som et tilbud, ikke et påbud (Berge 2005: 56).

#### **2.2.4 Leserinnlegg**

De fleste dagsaviser i Norge har en egen side eller spalte for leserinnlegg, som er korte tekster skrevet av avisas lesere. Som sjanger kan leserinnlegg ifølge det ”moderne” sjangerbegrepet,

beskrives som et mulig handlingsmønster i en situasjon der skribentene føler behov for å ytre seg i offentligheten. Blant avisleserne og Si ;D-skribentene vil forestillingene om mulige måter å utforme en tekst på, eksistere som taus og innforstått kunnskap, men i skolen blir leserinnlegg beskrevet ut fra typiske sjangertrekk. Både lærebøker og sensorveiledninger gir føringer, og i norsklæreboka *Neon 8* (Aske mfl. 2006) gis for eksempel følgende beskrivelse:

Et leserbrev er et skriftlig debattinnlegg der du tydelig uttrykker hva du mener. Her passer det godt å være subjektiv [...]. Du må ha klart for deg hva du ønsker å si med leserbrevet. Kom til poenget så fort som mulig og bruk gode argumenter som støtter synspunktet ditt. Avslutt gjerne leserbrevet med å oppsummere innholdet og understreke enda en gang hva du mener (Aske mfl. 2006: 109).

I Utdanningsdirektoratets sensorveiledning for grunnskoleeksamen er leserinnlegg beskrevet på følgende måte:

Leserinnlegget og debattinnlegget er argumenterende tekster der elevene kan vise sterkt personlig engasjement og spontanitet. Argumentasjonen kan være ensidig, og en venter ikke at standpunktene er underbygd i samme grad som i en artikkel (Utdanningsdirektoratet 2006).

Disse beskrivelsene gjør de ”prototypiske forestillingene om tekstutforming” (jf. Ledin 2001) eksplisitt for elever og lærere, og de viser at leserinnlegg i skolen først og fremst blir realisert som argumenterende tekster. Beskrivelsene viser også at leserinnlegg blir oppfattet som en meningssjanger som gir elevene anledning til å uttrykke subjektive oppfatninger uten at de trenger å underbygge påstandene sine. Denne beskrivelsen er sannsynligvis dekkende for mange av de leserinnleggene som står på trykk i norske aviser, men som nevnt i omtalen av Si ;D i innledningen til denne oppgaven, inneholder Si ;D ikke bare meningsytringer, men også dikt og små fortellinger som gjør det umulig å samle tekstene under én sjangerbetegnelse og begrunne klassifiseringen med fellestrekk ved tekstene.

### **2.2.5 Argumenterende tekster**

Som følge av at ikke alle Si ;D-tekster lever opp til de prototypiske sjangerforventingene som gjelder leserinnleggssjangeren, har jeg ikke gjort et tilfeldig utvalg av Si ;D-tekster, men sørget for å velge ut argumenterende tekster. Betegnelsen *argumenterende tekst* beskrives ofte i distinksjon til kategorien *fortellende tekst*. Forskjellen mellom argumenterende og fortellende tekster kan enklest beskrives ut fra hva som er hovedhandlingen i teksten og hvordan innholdet er strukturert.

Betegnelsen fortellende brukes om tekster som inneholder en handling som det er verdt å fortelle om, det vil si en komplikasjon eller forvikling. Innholdet er strukturert etter tid,



årsaks- og virkningsforhold, og den dominerende setningskoplingen er oftest temporal. Mens komplikasjonen er en obligatorisk komponent i fortellende tekster, er *problemkomponenten* obligatorisk i argumenterende tekster. Skribentens hensikt er å løse problemet ved å vinne aksept for sitt eget synspunkt. Vagle mfl. (1993: 210) beskriver dette slik:

I argumenterende tekster er problemet den uønskede tilstanden og løsningen den ønskede. Det er mottaker av teksten som representerer den uønskede tilstanden, og sender den ønskede. Og senders mål er å forandre mottakers innstilling. Dette gjør han ved argumentasjon (Vagle mfl. 1993: 210).

Strukturen i argumenterende tekster følger ofte det retoriske mønsteret problem-løsning. Det vil si at skribenten først presenterer problemet og deretter en løsning som det blir argumentert for. I og med at hensikten med teksten er å vinne aksept for et synspunkt, vil den dominerende setningskoplingen som regel være kausal og kontrastiv, med for eksempel *fordi* og *derfor* og konjunksjonen *men* i den samme teksten.

Freedman og Pringle (1989: 78-79) skiller mellom “persuasive” og “argumentative” skriving. *Persuasive* skriving legger ifølge Freedman og Pringle vekt på å engasjere og involvere leseren ved hjelp av følelsesladet språk med utstrakt bruk av utropstejn, verdiladede ord og billedbruk som har til hensikt å framkalle indignasjon. Tonen kan være oppmuntrende eller formanende, og argumentasjonen er patospreget. Fakta og bevis forekommer, men det er lite bruk av fornuftsbaserte resonnementer. *Argumentative* skriving er preget av en mer objektiv tone. Hensikten er som regel å bevise en tese, og både publikum og skribent er, i hvert fall tilsynelatende, usynlige i teksten. Fokus er rettet mot selve saken, og skribenten søker gjennom omhyggelig utarbeidet argumentasjon å appellere til leserens fornuft. Verdiladede ord og sterkt fargerikt språk unngås, mens saken bygger fullstendig på logiske og faktiske grunner i en upersonlig og objektiv tone som mulig.

Crowhurst slår sammen “persuasive” og “argumentative” og definerer argumenterende skriving som “writing that takes a point of view and supports it with either emotional or logical appeals” (1990: 349). Jeg velger også å slå sammen de to kategoriene, og bruker betegnelsen argumenterende om *tekster som inneholder et synspunkt og begrunnelse for dette*. Selv om jeg ikke skiller mellom fornuftsbasert og følelsesbasert argumentasjon, er begrepsparet “persuasive” og “argumentative” nyttige for å beskrive det særegne ved argumentasjonsformen innenfor ulike sjangere. Leserinnlegg vil på bakgrunn av sjangerforventningene bli plassert i kategorien “persuasive”.

## 2.3 Argumentasjon og retorikk

Det overordnede målet med min undersøkelse er å finne ut hvilke retoriske strategier ungdom bruker når de skriver leserinnlegg. Dette målet impliserer at jeg har valgt å bruke retorikk som teorigrunnlag og analyseredskap. Jeg vil begrunne dette valget nedenfor, men starter med en begrepsavklaring og en gjennomgang av argumentasjonsteori som munner ut i en diskusjon om bruk av Toulmins argumentasjonsmodell, og deretter en redegjørelse for retorikk og retoriske begreper.

### 2.3.1 Begrepene *argument* og *argumentasjon*

På norsk kan *argument* brukes som overordnet begrep og vise til et resonnement bestående av standpunkt og premisser, eller det kan brukes mer snevert og vise til enkeltelementene i resonnementet, nærmere bestemt de premissene som blir satt fram for å styrke eller svekke en påstand. Kjeldsen (2006) bruker *argument* som overordnet begrep, mens Brodersen mfl. (2007) reserverer begrepet til de enkeltelementene vi underbygger en påstand med. Jeg velger å følge sistnevntes begrepsbruk som kan oppsummeres slik: Den påstanden skribenten vil ha aksept for kaller jeg et *synspunkt*. Den viktigste påstanden i teksten, det vil si skribentens budskap, kaller jeg *hovedsynspunkt*. De påstandene som støtter synspunktet, kaller jeg *argumenter*. Det er to typer: *holdbarhetsargumenter* og *relevansargumenter*. Samlet utgjør holdbarhetsargumenter, relevansargumenter og synspunkt et *resonnement* eller en *argumentasjon*.

### 2.3.2 Argumentasjonsteori

Argumentasjon er et bredt fag- og forskningsfelt, og et hovedskille går mellom logikkens og retorikkens argumentasjonslære. Logisk argumentasjon kan beskrives ved hjelp av en deduktiv *sylogisme*, som er et resonnement bestående av tre utsagn hvorav det siste følger med nødvendighet av de to andre. Det klassiske eksemplet på en deduktiv syllogisme er:

Oversetning: Alle mennesker er dødelige  
Undersetning: Sokrates er et menneske  
Konklusjon: Sokrates er dødelig

I logisk forstand er dette resonnementet gyldig og holdbart fordi det har en korrekt logisk form med sanne premisser som gir en sann konklusjon (Sandvik 1995: 245). Slike gyldige slutninger kan ikke bestrides, men problemet er at vi i praksis sjelden eller aldri vil oppleve å

kunne føre resonnementer som bygger på sanne og sikre premisser. Dessuten vil ingen være i tvil om innholdet i oversetningen – ”alle mennesker er dødelige” – derfor er den både overflødig og lite virkningsfull som bevismiddel. I praktisk eller retorisk argumentasjon vil vi i stedet for en syllogisme bruke et *enthymem* for å trekke slutninger fra det generelle til det spesielle. Enthymemet skiller seg fra syllogismen ved at det har sannsynlige og ikke enten sanne eller falske premisser. I tillegg er ofte ett eller flere premisser implisitte.

Det var denne erkjennelsen av at praktisk argumentasjon ikke er det samme som strengt logisk argumentasjon, som fikk den britiske filosofen Stephen Toulmin til å utvikle en modell for å analysere og evaluere dagliglivets resonnementer. Modellen er beskrevet i boka *Uses of Argument* (1958) og har fortsatt stor innflytelse (jf. Mork 2006) og en naturlig plass i en diskusjon om ulike måter å analysere argumenterende tekster på. Nedenfor gir jeg en kort redegjørelse for og en vurdering av metoden sett i lys av formålet med denne undersøkelsen. Presentasjonen er basert på den framstillingen danskene Jørgensen og Onsberg gir i boka *Praktisk argumentation* (2008).

### 2.3.3 Toulmins argumentasjonsmodell

Toulmins grunnmodell beskriver et resonnement bestående av tre elementer som kan oversettes til *påstand*, *belegg* og *hjemmel*, og som i en viss forstand svarer til henholdsvis konklusjon, undersetning og oversetning i den logiske syllogismen. Dette kan illustreres med følgende ordskifte:

X: Nils stryker til eksamen  
Y: Hvorfor tror du det?  
X: Han har ikke lest pensum

Enkeltelementene i dette ordskiftet kan identifiseres som henholdsvis påstand og belegg:

Belegg: *Han har ikke lest pensum* → Påstand: *Nils stryker til eksamen*  
|  
Hjemmel:

*(En person som ikke leser pensum, stryker til eksamen)*

Pilen viser argumentasjonens mål, det som det gjelder å overbevise om, og streken viser at hjemmelen danner bro mellom synspunkt og belegg. Hjemmelen er med andre ord det felles synspunktet, eller den regelen, som diskusjonspartene er enige om og viser til det stedet –

toposen – der synspunkt og belegg er hjemlet. Modellen forutsetter alltid at de tre elementene inngår i et resonnement, men som regel er ett av utsagnene implisitt. I eksempelet over var hjemmelen i utgangspunktet uttalt, men i modellen ble den gjort eksplisitt og satt i parentes.

Toulmins argumentasjonsmodell kan brukes til å studere argumentasjonsstrukturen som et isolert trekk ved argumenterende tekster. En slik argumentasjonsanalyse vil kunne vise “ryggraden” i teksten (Brodersen mfl. 2007), det vil si argumentene slik de er relatert til hovedsynspunktet, og den kan også avsløre eventuelle svakheter i argumentasjonen. Men etter å ha forsøkt Toulmins modell på noen av tekstene i mitt utvalg, har jeg konkludert med at analysemetoden ikke egner seg til å beskrive de kvalitetsforskjellene som jeg er på utkikk etter. Modellen vil med andre ord ikke gi svar på hvilke språklige virkemidler skribentene benytter for å påvirke mottakerne, for eksempel hvordan skribentene henvender seg til publikum og hvilke følelser de forsøker å spille på.

En annen og minst like viktig grunn for ikke å bruke Toulmins argumentasjonsmodell er at den forutsetter at alle grunnelementene i en argumentasjon er til stede for at den skal kunne brukes. Tekster som er skrevet av ungdom eller skoleelever, er ifølge den forskningen jeg viste til tidligere i dette kapittelet, uferdige argumenterende tekster med uutviklede argumentasjonsstrukturer. Dette erfarte Rakkestad (2003) da hun brukte Tirkkonens Conditio problem-løsnings-modell (PL-modellen) på elevtekster i KAL-materialet. Med referanse til de problemene som Rakkestad beskriver, ser jeg en fare for at en rigid analysemodell som er beregnet på “voksne” tekster, ikke egner seg for ungdomstekster som kanskje ikke følger de normene for argumenterende skriving som er forventet. Jeg har derfor valgt en annen og mer fleksibel analysemetode som går ut på å beskrive de retoriske strategiene som skribentene bruker for å overbevise. Denne analysen krever flere begreper fra retorikken.

### **2.3.4 Hva er retorikk?**

Retorikk er et mangslungent begrep som kan vise til så vel praksis som teori og analyse. Praktisk utførelse av retorikk handler om *persuasio* som på norsk kan oversettes til overtalende eller overbevisende språkbruk. Retorisk teori viser til læren om slik språkbruk, og retorisk analyse gjelder undersøkelser og kritikk av retorisk praksis (Andersen 1995). I og med at overtalelse kan skje på mange måter, for eksempel gjennom vold og makt eller penger og posisjon, legger retorikere vekt på at det ikke er snakk om overtalelse med alle midler og for enhver pris, men *overtalelse med ord* (ibid.:15).

Mange retorikere nøyer seg ikke med å definere retorikk som effektiv overtalelse med språket, men legger også vekt på en etisk komponent som redelighet og respekt for mottakerne. Quintilian la vekt på dette når han ga sin tilslutning til definisjonen som sier at retorikk er ”vitenskapen om å tale godt”. I tillegg til de gode egenskaper en tale skal ha, omfatter denne definisjonen også talerens moralske ansvar overfor publikum (Andersen 1995: 16). Aristoteles’ (2006: 27) definisjon av retorikk som ”evnen til i enhver sak å se hvilke muligheter vi har til å overtale”, er ifølge Kjeldsen (2006: 21) verdinøytral, fordi Aristoteles beskriver evnen som et nøytralt instrument som kan brukes både til godt og ondt.

På norsk kan bruken av ordet *overtale* gi negative assosiasjoner til motvillig overgivelse og til retorikk som et umoralsk og manipulerende maktmiddel. Rett nok handler retorikk om hvordan vi kan gå fram for å påvirke andre menneskers måte å tenke og handle på, men det er ikke noe moralsk betenkelig med bruken av ordet overtale (Andersen 1995: 20). Persuasio-begrepet dekker begge de to norske ordene – overtale og overbevise – og både Andersen (1995) og Bakken (2009) bruker disse om hverandre. Det samme vil jeg gjøre. Samtidig vil jeg understreke at retorikk i betydningen ”svulstig talemåte” og ”tomme ord”, verken er i samsvar med fagets intensjon (Andersen 1995: 12) eller med min bruk av begrepet.

I antikken ble retorikk først og fremst definert som en lære om verbalspråket, men i dag inkluderer de fleste forskere skriftlige tekster, og noen regner også med visuelle og auditive uttrykk (Kjeldsen 2006). Retorikkfaget har dessuten gjennomgått en utvikling som ikke lenger begrenser det til å omhandle bevisst og intensjonell språklig overbevisning, men inkluderer påvirkning generelt. Dette har ført til en inndeling i snever persuasio og bred persuasio (ibid.). Mens *snever persuasio* dreier seg om ytringer som har til hensikt å overbevise, inkluderer *bred persuasio* ytringer som ikke er intensjonelle eller overbevisende i streng forstand, men som likevel påvirker mennesker til å akseptere, forstå eller medoppleve noe. Et slikt bredt perspektiv fanger ikke bare åpenbart retoriske ytringer som politiske taler, men også ytringer som ikke er utviklet med høy grad av bevissthet. Det er dette perspektivet jeg legger til grunn i denne oppgaven, og det innebærer at jeg anser alle Si ;D-tekster som *retoriske*, enten språket er bevisst eller ubevisst valgt. Her vil jeg legge til at ingen tekster er retoriske i seg selv (Kjeldsen 2006: 17) – tekstene virker først i møtet med publikum, og mine analyser vil derfor inkludere en vurdering av hvilket publikum Si ;D-tekstene retter seg mot. Jeg kan ikke si noe sikkert om hvorvidt tekstene faktisk vil kunne overbevise dette publikummet, men ut fra teori om hva som kjennetegner retoriske ytringer, kan jeg postulere en mulig effekt.

### 2.3.5 Den retoriske situasjonen

Utgangspunktet for den retoriske analysen av Si ;D-tekstene er det som i moderne retorikk kalles *den retoriske situasjonen*. Dette har blitt et kjernebegrep etter at det ble introdusert av Lloyd F. Bitzer i artikkelen ”The Rhetorical Situation” (1968), og det la også grunnlaget for den moderne sjangerforståelsen, som jeg omtalte i 2.2.2. Bakgrunnen for teorien om den retoriske situasjonen er at det finnes situasjoner som rommer utfordringer eller problemer som kan løses ved hjelp av språket. Andersen sier det kort og godt slik: ”En retorisk situasjon er en mangelsituasjon, der botemiddelet er ord” (1995: 22). De ordene som bøter på situasjonen, kaller Bitzer en *retorisk ytring*, og han definerer dette som ”en ytring som har til hensikt å frambringe en handling eller forandring i verden” (Bakken 2009: 11).

Ifølge Bitzer (1968) består den retoriske situasjonen av tre elementer: et påtrengende problem, et publikum og tvingende omstendigheter. Et *påtrengende problem* blir beskrevet som en ufullkommenhet som presser seg på. Det er en feil, en hindring, noe som venter på å bli gjort, noe som ikke er som det burde være. Dette trenger ikke å være et problem i ordets negative betydning. Det kan like gjerne være noe positivt, som for eksempel en gratulasjonshilsen som forventes etterfulgt av et ”takk”, eller et spørsmål som forventes besvart (Kjeldsen 2006). Poenget er at problemet må føles påtrengende eller nødvendig, og det må kunne løses ved hjelp av språket for at det skal være retorisk. Påtrengende problemer som følger med nødvendighet, slik som aldring og død, er derfor ikke retoriske.

Det påtrengende problemet må også kunne knyttes til et bestemt *publikum* som har interesse i saken. Dette er mennesker som både kan påvirkes og overbevises til å tenke eller handle på en bestemt måte, og som har mulighet og vilje til å skape den forandringen som kan avhjelpe situasjonens påtrengende problem (Kjeldsen 2006). For å påvirke noen til å tenke eller handle på en bestemt måte, må senderen ha kjennskap til hvem publikum er og tilpasse innhold og form til publikums smak. Dette kjenner vi igjen som ”kunsten å beregne sitt publikum”.

I tillegg til et påtrengende problem og et publikum med interesse i saken, inneholder enhver situasjon *tvingende omstendigheter* som avsenderen må ta hensyn til (Bitzer 1968: 13). Dette dreier seg om rammevilkår, det vil si de begrensningene som avsenderen må forholde seg til i situasjonen. Det kan være snakk om tro, holdninger, tradisjoner, interesser, regler, prinsipper og lignende. For skribenter som sender tekster til Si ;D, vil for eksempel rammebetingelsene som Aftenposten har satt med hensyn til tekstlengde, virke tvingende i situasjonen. På samme

måte vil temaet og instruksen i en skoleoppgave regulere hva elevene kan skrive om, og hvordan de kan uttrykke seg.

Bitzers retoriske situasjon og det antikke *kairos*-begrepet handler om det samme og er blitt beskrevet som ”beslektede retoriske grunnmodeller” fordi begge betrakter retorisk tale som adekvate svar på situasjonens krav. Forskjellen er at *kairos* viser til det rette øyeblikket å si noe og legger vekt på mulighetene som en situasjon tilbyr, mens den retoriske situasjonen foreskriver bestemte retoriske responser og har dermed mer karakter av tvang (Kjeldsen 2006: 80). Bitzer har også blitt kritisert for påstanden om at det er situasjonen som dikterer hva en taler eller skribent kan si eller skrive. Kritikerne vil hevde at det er retorikken som skaper situasjonen og ikke omvendt. En slik posisjon legger større vekt på avsenderens selvstendige handlefrihet og de mulighetene som finnes i situasjonen (ibid.: 92). Bakken (2009: 58) gir begge posisjoner rett og sier at en retorisk situasjon både stiller visse krav og byr på visse muligheter. Dette ligger i det moderne sjangerbegrepet som består av visse prototypiske forestillinger og gir rom for individuelle løsninger.

### **2.3.6 Innhold, komposisjon og stil**

Forestillingen om at en retorisk situasjon både stiller bestemte krav og byr på visse muligheter, henger sammen med retorikkens lære om *aptum*. *Aptum* kan oversettes til ”det som sømmer seg” eller ”det som passer seg” (Kjeldsen 2006: 71). Ordet ”høvelig” kan også brukes om det samme. Det viser både til hva som er ”høvisk”, sømmelig, og til ”høvet”, altså anledningen eller situasjonen (Andersen 1995: 63).

I retorikken skiller man mellom ekstern og intern *aptum* (Kjeldsen 2006: 71). *Ekstern aptum* handler om at det er et passende forhold mellom det som kalles de fem konstantene i en situasjon. Dette er avsenderen, saken, uttrykksmåten, mottakeren og omstendighetene. Når det er et passende forhold mellom disse fem elementene, legger vi vanligvis ikke merke til det (Kjeldsen 2006: 73). Det er derfor lettest å illustrere betydningen av ekstern *aptum* ved å vise til situasjoner der noe ikke stemmer. Uttrykket å ”banne i kirka” viser for eksempel til et upassende forhold mellom uttrykksmåte og omstendigheter, og når noen ”snakker en over hodet”, er det et misforhold mellom uttrykksmåten og mottakeren.

*Intern aptum* viser til at de enkelte bestanddelene i en tekst må stå i et passende forhold til hverandre. Det betyr at sak, innhold, komposisjon, stil og presentasjon må være avstemt på en

hensiktsmessig måte. Saken vedrører avsenderens intensjon, og innholdet vedrører de konkrete emnene og argumentene som benyttes. Komposisjonen handler om oppbygging av teksten, og uttrykksmåten gjelder stilen og tonen, mens presentasjonen har å gjøre med valg av medium, altså hvor og hvordan ytringen overleveres og presenteres (Kjeldsen 2006: 76).

Retorisk teori inneholder en beskrivelse av de forarbeidsfasene en taler må gå gjennom for å utforme talen på en mest mulig hensiktsmessig og overbevisende måte. Disse fasene er kjent som *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio* (Kjeldsen 2006: 67). Kort fortalt dreier det seg henholdsvis om å finne stoff og argumenter, organisere stoffet på en hensiktsmessig måte, formulere seg, huske og endelig uttrykke seg muntlig. De to siste fasene som gjelder memorering og muntlig framføring, har ikke relevans for skriftlige tekster, men de tre første fasene er aktuelle i skrivepedagogisk sammenheng og handler om at skribenten må arbeide med tre ting; for det første gjelder det å finne overtalelsesmidlene, dernest å finne det rette språklige uttrykket og til slutt ordne teksten.

*Inventio* er den fasen der skribenten utforsker emnet, leter etter stoff og finner argumenter. I tråd med Aristoteles' (2006: 27) definisjon av retorikk som "evnen til i enhver sak å se hvilke muligheter vi har til å overtale", gjelder det i denne fasen å se hvilke momenter som har betydning i saken. Sentralt i denne arbeidsfasen er topos-læren, som handler om hvordan man finner og konstruerer argumenter. *Topos* (flertall: *topoi*), eller *locus* (flertall: *loci*), som er det latinske uttrykket, betyr "sted" eller "plass" (Kjeldsen 2006: 151). I overført betydning refererer topos til steder hvor taleren kan hente argumenter til talen. Det skilles mellom tre former for *topoi*: strukturelle, formale og innholdsmessige. *Strukturelle topoi* er en form for mentale kart, lister eller skjemaer som viser taleren vei til allmenne synspunkter som er anvendelige i enhver sak. *Formale topoi* viser til hvordan man rasjonelt forbinder elementene i en argumentasjon, og *innholdsmessige topoi* (*loci communes*) er allment aksepterte sannheter som ofte uttrykkes gjennom ordtak eller andre former for faste uttrykk (ibid.).

I *dispositio*-fasen ordner skribenten stoffet og bygger opp teksten på en mest mulig hensiktsmessig og overbevisende måte. Hvis teksten har en rotete og uklar oppbygging, vil det skade troverdigheten for avsenderen. Motsatt vil en ryddig framstilling, øke tilliten til avsenderen og virke mer overbevisende. Den tradisjonelle disponeringen følger en oppdeling av talen i fem deler. Deler av dette systemet har overlevd som sementerte sjangertrekk i det



engelske essayet (Andrews 1995) og i den tradisjonelle norske artiumsstilen (Berge 1988), som i dag er byttet ut med ulike sjangere.

*Elocutio* er den fasen der skribenten velger uttrykk og formuleringer. Det er med andre ord ikke nok å vite hva man skal si, men man må også vite hvordan man skal uttrykke det. I klassisk retorikk er det fire språklige kvaliteter som må oppfylles for at en tale skal være overbevisende. Disse fire stilidealene svarer til et korrekt, klart, levende og hensiktsmessig språk. Korrekthet og klarhet handler om at språket må være grammatisk korrekt og riktig stavet samt tydelig og forståelig. Et levende språk engasjerer og holder publikum i ånde, og et hensiktsmessig språk er aptum, altså passende i situasjonen (Kjeldsen 2006: 195).

### **2.3.7 Logos, etos og patos**

Det ligger i sakens natur at argumentasjon dreier seg om noe det hersker tvil eller uenighet om. Siden uenigheten oftest dreier seg om saker vi ikke kan vite noe sikkert om, gjelder det å bruke bevis- eller overtalelsesmidler, som kan sannsynliggjøre synspunktet og argumentene vi bruker. Ifølge Aristoteles er det tre måter å overtale på og dermed tre *overtalelsesmidler* som kan brukes – henholdsvis logos, etos og patos. *Logos* handler om overtalelse som følge av at saksforholdet og argumentene virker sannsynlige. *Etos* handler om at mottakerne blir overtalt fordi de oppfatter taleren som troverdig. *Patos* dreier seg om overtalelse som følge av at mottakerne blir følelsesmessig påvirket.

#### **Logos**

*Logos* er det overtalelsesmiddelet som handler om selve saken og argumentasjonen. *Logos* appellerer til fornuften, men siden vi i praktisk og dagligdags argumentasjon ikke kan operere med sanne premisser slik som i logikken, er det opp til mottakeren å avgjøre om påstandene virker sannsynlige. Dersom mottakeren oppfatter premissene som sanne eller sannsynlige, er det stor sjanse for at avsender og mottaker kan bli enige. Det er derfor om å gjøre å argumentere på en måte som får mottakeren til å akseptere premissene for konklusjonen. Aristoteles mente at enthymemet (se 2.3.2.) er et effektivt overtalelsesmiddel fordi utelatelsen av ett eller flere premisser vil virke utfordrende på mottakeren, som vil la seg smigre over å få bekreftet allerede tilstedeværende holdninger når resonnementet gjenskapes (Kjeldsen 2006). Dette betinger at diskusjonspartene allerede i utgangspunktet er enige om et felles synspunkt der argumentasjonen kan hjemles.

På samme måte som entymemet aktiviserer mottakeren og skaper delaktighet i argumentasjonen, vil *retoriske spørsmål* virke aktiviserende. Det retoriske spørsmålet er en tankefigur,<sup>3</sup> der avsenderen stiller et spørsmål, uten å forvente et svar. Svaret er enten gitt på forhånd og behøver ikke å besvares, eller avsenderen svarer selv. Ved å bruke retoriske spørsmål stiller avsenderen seg i mottakerens sted og viser at han anerkjenner deres undring og tvil. Når avsenderen selv svarer på spørsmålet, fjerner han denne tvilen. Når mottakeren tvinges til å søke svaret, virker spørsmålet aktiviserende og fellesskapssamlende, fordi bestrebelsene på å finne svaret vil lede mottakeren inn i fellesskap med avsenderen (Kjeldsen 2006: 207).

I dagligdagse diskusjoner er det også vanlig å bruke *eksempler*. Eksempler er retorikkens svar på logikkens *induksjon*, som er en slutningsform som går ut på å slutte seg til et generelt prinsipp på bakgrunn av en rekke enkelttilfeller. Induksjon er en vanlig argumentasjonsform i empirisk forskning, men i dagligdagse samtaler og debatter er eksempler det bevismiddelet som oftest blir brukt. Forutsatt at mottakerne kjenner seg igjen og at eksempelet stemmer overens med deres allmenne oppfatning, kan eksempler være effektive bevismidler i en argumentasjon (Bakken 2009).

## **Etos**

Siden det i praktisk argumentasjon er opp til mottakerne å avgjøre om argumentene kan aksepteres eller ei, er det ikke nok at saken i seg selv virker sannsynlig. Avsenderen må også framstå som troverdig. Ifølge Aristoteles (2006: 104) er det særlig tre karaktertrekk som er viktige for at mottakerne skal ha tillit til den som forsøker å overtale. Disse karaktertrekkene – forstand, dyd og velvilje – utgjør til sammen talerens *etos*. Forstand viser til talerens kunnskap om emnet, dyd viser til talerens moralske karakter og velvilje til talerens innstilling til mottakerne. For å si det enkelt handler etos om at mottakerne er mer tilbøyelige til å la seg overtale dersom avsenderen gir inntrykk av å vite hva han snakker om og framstår som ærlig og redelig, og i tillegg er vennlig innstilt overfor mottakerne.

I moderne retorikkforskning blir også *autentisitet* lagt fram som et troverdighetskriterium, omtrent på lik linje med forstand, dyd og velvilje (Kjeldsen 2006: 123). Autentisitet har kommet til som følge av den teknologiske utviklingen og de forholdsvis moderne mediene

---

<sup>3</sup> Troper og figurer er uttryksmåter som bryter med den vanlige måten å si noe på. Figurene handler primært om systematisk omforming av uttrykket i flere ord eller setninger (Kjeldsen 2006).

som radio og TV. Disse mediene er nærgående, og talere som ønsker å bli trodd, bør helst framstå som seg selv og ikke gi inntrykk av å inneha visse karaktertrekk. Politikere vil for eksempel vinne tillit på å vise et følelsesmessig og ekte engasjement gjennom spontan og naturlig tale, framfor å framstå som iscenesatt eller trenet. De bør dessuten vise at de er seg selv ved å framstå som den samme i ulike situasjoner og over tid, for etos er ikke et fast karaktertrekk ved en person, men ”den oppfatning en mottaker har av en avsender på et bestemt tidspunkt” (ibid.: 119).

På bakgrunn av at etos forandrer seg, og så å si settes på spill hver gang man tar ordet, skiller moderne retorikkvitenskap mellom tre etos-kategorier: innledende, avledet og endelig etos (Kjeldsen 2006: 125). *Innledende etos* er den oppfatningen mottakerne har av en avsenders troverdighet forut for møtet med teksten. Det kan for eksempel ha å gjøre med avsenderens bakgrunn, stilling og personlighet, det vil si forhold som avsenderen ikke direkte rår over i situasjonen, men som viser seg å ha betydelig innflytelse på ytringens evne til å overbevise. *Avledet etos* er det inntrykket avsenderen gir på bakgrunn av selve ytringen, det vil si valgene som avsenderen tar med hensyn til argumentasjon, oppbygging og valg av språk. Ideelt sett vil publikum danne seg et inntrykk bare på bakgrunn av avledet etos, som er den etosen Aristoteles omtalte, men forhåndsoppfatningene viser seg å ha stor betydning. Avledet etos kan justere forforståelsen og lede til en *endelig etos*, som er den oppfatning mottakerne har av avsenderen etter at de har lest eller hørt teksten. I prinsippet blir innledende og endelig etos det samme, men skillet mellom dem viser hvordan etos utvikler og forandrer seg i konkrete situasjoner.

## **Patos**

Aristoteles sier at “det er følelsene som gjør at folk endrer mening og tar forskjellige avgjørelser”. Patos handler om sterke følelser, og en avsender som vil overtale noen, må vite noe om menneskets vesen og følelser. Til hjelp i arbeidet med å forstå menneskenes følelser, karakteregenskaper og livsbetingelser, har Aristoteles utarbeidet en teori som karakteriserer mennesker på ulike stadier i livet – ungdom, middelaldrende og eldre. Ut fra denne teorien er ungdommer lett påvirkelige og impulsive, styrt av begjær og offer for egne følelser. De middelaldrende og eldre er desillusjonerte, ondskapsfulle og mistroiske (Andersen 1995: 27). Avsendere som har kunnskap om dette, kan forsøke å forutse hvilke reaksjoner de kan bli møtt med og velge språk som passer til formålet og de mottakerne som skal overtales.

## 2.4 Sammenfatning av teorikapitlet

I dette kapitlet har jeg redegjort for forskning som viser at skoleelever har problemer med argumenterende skriving. Denne forskningen er basert på skoletekster, som ofte viser seg å være preget av tynt innhold og manglende struktur samt dårlig underbygget argumentasjon og muntligpreget språk. Siden min undersøkelse tar utgangspunkt i autentiske, argumenterende tekster i leserinnleggssjangeren, viste jeg også til en studie som konkluderer med at ungdom skriver bedre leserinnlegg utenfor opplæringssituasjonen. I tillegg avklarte jeg min bruk av begrepene *tekst*, *sjanger* og *argumenterende tekst* samt *argument* og *argumentasjon*, og jeg la grunnlaget for å snakke om *retorikk* ved å gå veien om argumentasjonsteori og Toulmins argumentasjonsmodell.

## 3 Materiale og metode

Jeg har allerede redegjort for mitt valg av retorikk som metode (2.3.3), og i dette kapittelet vil jeg derfor legge mest vekt på å beskrive hvordan jeg har gått fram for å innhente og analysere det materialet som undersøkelsen bygger på.

### 3.1 Innhenting av materiale

Materialet består av 6 Si ;D-tekster og 22 skoletekster samt informasjon som har kommet fram i intervju med Si ;D-skribentene og 8 elever fra klasse 10C ved Åsen skole, totalt 8 intervjuer. Nedenfor beskriver jeg først framgangsmåten for innhenting og utvelgelse av Si ;D-tekster. Deretter beskriver jeg hvordan undervisningssituasjonen ved Åsen skole ble lagt opp og presenterer skoletekstene i utvalget, før jeg til slutt redegjør for gjennomføringen av intervjuene.

#### 3.1.1 Si ;D-tekster

Som nevnt i innledningen har jeg med stor interesse og i lang tid fulgt med på debattsiden Si ;D, og det er også noe av grunnen til at jeg ønsket å bruke Si ;D-innlegg som materiale i denne undersøkelsen. Over en periode på et halvt år, fra november 2009 til april 2010, konsentrerte jeg lesingen av Si ;D-siden om hovedinnleggene som går under merkelappen Dagens, og valgte ut tekster som jeg fant interessante. Underveis i prosessen samarbeidet jeg med Si ;D-ansvarlig Randi Johannessen Buckley, som sendte meg de råtekstene som jeg ønsket å se nærmere på. Med råtekster mener jeg her de uredigerte tekstversjonene som skribentene hadde sendt til redaksjonen. For å få et bilde av hvordan ungdom faktisk skriver, har det vært et viktig prinsipp å bruke råtekstene som datagrunnlag, og ikke de tekstene som profesjonelle redaksjonsmedarbeidere i Aftenposten har redigert.

Hoveddelen av min undersøkelse dreier seg om å finne ut hvilke trekk som kjennetegner autentiske leserinnlegg, det vil si leserinnlegg som har blitt publisert. Tekstutvalget er derfor hentet fra de Si ;D-innleggene som Aftenpostens redaksjon har valgt å sette på trykk. Det hadde nok vært mulig å gjøre et utvalg blant alle innkomne bidrag, men dette ville vært mer praktisk krevende å gjennomføre, og ville dessuten tjent et annet formål, for eksempel å si noe

om kvalitetsspennet i de tekstene som ungdom sender til redaksjonen, eller noe mer spesifikt om hvilke kvaliteter redaksjonen går etter når de velger ut tekster.

Det står ett Dagens innlegg på trykk hver dag, og jeg har utelukkende valgt tekster fra denne kategorien. Dagens innlegg er på omlag 2 200 tegn inkludert mellomrom, noe som tilsvarer litt i underkant av en A4-side med skriftstørrelse 12 og halvannen linjeavstand. I norskfaglig sammenheng vil en knapp A4-side bli regnet som en kort tekst, men dette er de lengste Si ;D-innleggene som kommer på trykk, og dermed de tekstene som ligner mest på skoletekster, og som best kan gi et inntrykk av hvordan ungdom skriver når de skriver leserinnlegg til avisa.

Som jeg har vært inne på tidligere, inneholder Si ;D et mangfold av tekster, og den brede sjangerforståelsen som eksisterer blant Si ;D-deltakerne, var bakgrunnen for at jeg ikke gjorde et tilfeldig utvalg, men valgte tekster som jeg intuitivt gjenkjente som argumenterende. I henhold til den rådende sjangeroppfatningen i skolen, er leserinnlegg ensbetydende med argumenterende tekster, og det var også grunnen til at jeg valgte å avgrense utvalget av Si ;D-tekster til denne kategorien. Utvalget mitt består med andre ord av tekster som inneholder et synspunkt og begrunnelse for dette (jf. 2.2.5).

Jeg har lagt vekt på at tekstene skal være representative for argumenterende tekster som kommer på trykk som Dagens. Dette har jeg fått til ved å lese spalten på en systematisk måte, og i mengden av de innleggene som har stått på trykk, har jeg valgt tekster som omhandler ulike temaer, og som har skapt ulik grad av engasjement blant Si ;D-leserne. Jeg har dessuten valgt bort innlegg som er signert av ungdommer som representerer andre enn seg selv, for eksempel ungdomspolitiske partier eller organisasjoner.

Det er tre jenter og tre gutter blant skribentene, og alle går på skole i Oslo og Akershus. Si ;D-skribentenes alder vises i signaturen, og dette gjorde det mulig for meg å velge tekster som er skrevet av ungdom i alderen 15 til 17 år. Denne aldersgruppen ble valgt fordi jeg ønsket å legge muligheten åpen for å kunne sammenligne med andre studier som jeg omtalte i kapittel 2, for eksempel KAL-studien, som er foretatt på tekster skrevet av 10. klassinger. Det var også formålstjenlig ikke å operere med et for stort aldersspenn med hensyn til at jeg ville sammenligne Si ;D-tekstene innbyrdes.

Det endelige utvalget mitt består av følgende seks Si ;D-tekster:

Si ;D-tekst	Opprinnelig overskrift	Redigert overskrift	Underskrift	Fiktivt navn	Antall tegn, uredigert	Antall tegn, redigert
1	Varm Skolemat? NEI TAKK!	Frister dette? (illustrasjonsfoto)	Fornavn Etternavn (16)	Anita	3105	2413
2	Hvem schøttballe ledde henne av?	Språksyk	Jente (15)	Bente	2138	2162
3		Overflødig fargede-batt	Fornavn (15)	Cecilie	2169	2289
4	Religionsdopet	Religionsdopet	”Den rettferdige” (17)	David	2190	2350
5	Innvandringsstopp	Steng dørene	”Supermario” (16)	Erik	2694	2423
6	Disiplin til skolen	Har: Bråk Ønsker: Disiplin	Fornavn Etternavn (16)	Finn	2148	2199

*Tabell 2: Si ;D-tekster i utvalget*

Kolonnen “Opprinnelig overskrift” viser skribentenes egne forslag, mens “Redigert overskrift” viser Si ;D-redaksjonens endelige valg av tittel. Mine analyser vil som nevnt ta utgangspunkt i de uredigerte tekstene, men siden tekst 3 ikke har opprinnelig overskrift, vil jeg heretter bruke de redigerte overskriftene, eller nummer, når jeg omtaler den enkelte tekst. I kolonnen “underskrift” vises skribentenes signaturer, slik de stod på trykk. Jeg har valgt å gi skribentene fiktive navn som jeg vil referere til når jeg analyserer tekstene. De to siste kolonnene i tabellen viser tekstlengde i antall tegn, før og etter redigering. I analysedelen vil jeg beskrive de endringene som Si ;D-redaksjonen har gjort.

### 3.1.2 Skoletekster

Et av delmålene med denne undersøkelsen er å finne ut om skoleelever bruker de samme retoriske strategiene som unge skribenter gjør, når de skriver leserinnlegg. For å finne ut noe om dette, måtte jeg innhente et utvalg leserinnlegg som var skrevet som svar på en oppgave i skolen. I den anledning benyttet jeg meg av et personlig nettverk i skolesektoren og inngikk en avtale med en lærer som sa seg villig til å bruke en av mine Si ;D-tekster i undervisningen. Læreren, som jeg har valgt å kalle Eva, er en erfaren norsklærer med mastergrad i norsk, og hun har undervist ved Åsen skole i 15 år. Åsen skole er en ungdomsskole som ligger utenfor bykjernen i Oslo øst. Skolen har i underkant av 500 elever, og ifølge data som er tilgjengelig gjennom Skoleporten (Utdanningsdirektoratet 2011b), ligger gjennomsnittlige eksamenskarakterer omtrent på landsgjennomsnittet.

Eva ga meg frihet til å utforme oppgaven som elevene i klasse 10C skulle svare på, og jeg valgte å ta utgangspunkt i Si ;D-tekst 4 “Religionsdopet”, som er signert “Den rettferdige”. Denne teksten skapte stor debatt blant Si ;D-leserne, og det kom så mange responsinnlegg at Si ;D-redaksjonen valgte å vie en hel side til disse. Responsen signaliserte at temaet engasjerte mange unge, og det var også en erfaring Karlsson (1997) gjorde, da hun gjennomførte sin studie av leserinnlegg med utgangspunkt i en tekst som var signert “Mot Gud” (se 2.1.4). Engasjement blant de unge leserne ble derfor avgjørende for at jeg valgte å la Eva bruke “Religionsdopet” som stimulanstekst i klassen.

Siden Eva underviste klassen både i norsk og RLE, og hun er opptatt av grunnleggende ferdigheter og skriving på tvers av fag, valgte hun å slå sammen en norsktime og en RLE-time og bruke ”Religionsdopet” som utgangspunkt for diskusjon og senere skriving. Jeg var ikke til stede i timen, men hadde avtale med Eva om at hun la opp til en så normal skrive- og undervisningssituasjon som mulig, der bruken av Si ;D-teksten inngikk på en naturlig måte. Hun hadde tidligere brukt Si ;D-tekster i undervisningen, og elevene ville derfor ikke oppleve dette som rart eller oppsiktsvekkende.

Eva startet undervisningen med å slå teksten opp på lerret i klasserommet og lot elevene diskutere den, først to og to, og deretter i plenum, før hun ga elevene i oppgave å *skrive et svarinnlegg på Si ;D-teksten “Religionsdopet” som er signert “Den rettferdige”*. Elevene fikk mulighet til å jobbe videre med oppgaven hjemme og levere teksten i norskmappen for vurdering noen dager senere. Elevene visst ikke på forhånd at tekstene kunne bli gjenstand for en undersøkelse, og da Eva spurte om de ville la tekstene inngå i mitt datamateriale, var det 22 av 27 elever som leverte.

### **Utvalget av skoletekster**

Tekstene som elevene skrev, inngår i det jeg har valgt å kalle “religionsdebatten”. På det tidspunktet jeg samlet inn skoletekstene, tenkte jeg først og fremst på at de skulle behandles under ett og danne et bakteppe som jeg kunne se Si ;D-tekstene opp mot. I ettertid ser jeg at det kunne ha vært verdifullt å ha hatt kunnskap om hvilke elever som har skrevet den enkelte tekst. Om ikke tekstene kunne kobles mot navngitte elever, ville det i hvert fall vært interessant å vite om det er jenter eller gutter som står bak. Dette har jeg altså ikke full oversikt over, og tekstene presenteres derfor uten navn eller kjønn på elevene i tabellen på neste side.



Nummer	Overskrift	Underskrift	Antall tegn
1	Svar til "Den fargeblinde"	Navn og klasse i topp tekst	3026
2	Svar på leseinnlegg fra "Den rettferdige"		2459
3	Til <i>Den rettferdige</i> , 29. Januar 2010		1449
4			1130
5	Kjære Den rettferdige, 29.01.2010	Av (fullt navn)	1781
6	Religion er ikke dumt!	Jente 15 år	3415
7	Svar til "Den rettferdige"		2063
8	Svar til Den rettferdige	Obama (15)	1533
9	Redskapet religion		2379
10	Hvorfor skaper tro problemer?		1559
11	Kommentar til Den rettferdige (17)	Fornavn (16)	2095
12			1573
13	Religionsdop	Han rettferdige (16)	1961
14	Oppgave fra SI;D religionsdop		965
15	Skaper religion konflikter?		2202
16			444
17	Religionsdopet		2028
18	Svar til Den rettferdige (17)	Iskremmannen (16)	2166
19	Til den rettferdige		488
20	Svar til "Den rettferdige"		3981
21			731
22	Til Den rettferdige (17)		1495

*Tabell 3 Oversikt over skoletekstene i utvalget*

Tabellen gir oversikt over de 22 skoletekstene i utvalget. Det er fire tekster som mangler både overskrift og underskrift, men de vises likevel i tabellen med nummer (4, 12, 16, 21) og antall tegn som teksten består av.

### 3.1.3 Kvalitative forskningsintervjuer

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er "å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv" (Kvale og Brinkmann 2009: 44). Jeg har gjennom intervju samtaler med de seks Si ;D-skribentene og åtte elever fra klasse 10C ved Åsen skole forsøkt å innhente kunnskap om hvordan de opplever frivillig skriving og skoleskriving (jf. delproblemstilling 3. Kontakten mellom meg og Si ;D-skribentene ble formidlet av Aftenpostens Si ;D-redaksjon. Etter at jeg først hadde valgt ut en tekst, henvendte jeg meg til Si ;D-ansvarlig som sendte forespørselen om intervju videre til skribenten. Alle Si ;D-skribentene som ble spurt, svarte ja på forespørselen. Intervjuene ble tatt opp med digitalt lydutstyr, og jeg innhentet tillatelse til gjennomføringen fra både Si ;D-skribentenes og elevenes foresatte (vedlegg 12).

## **Semistrukturert intervju**

De seks Si ;D-skribentene ble intervjuet individuelt, mens elevene ble satt sammen i to grupper på fire. Alle intervjuene var semistrukturerte. Det vil si at jeg i forkant av intervjuene utarbeidet en intervjuguide som inneholder spørsmål og temaer som jeg ønsket å få belyst (jf. Johannessen mfl. 2005: 137). Jeg utarbeidet én intervjuguide som var tilpasset individuelle intervjuer med Si ;D-skribentene og én som var tilpasset gruppeintervjuer med elevene (vedlegg 10–11). På denne måten sørget jeg for at utgangspunktet for alle intervjuene ble det samme, men samtidig tillot jeg meg å variere rekkefølgen på spørsmålene og forfølge de spesifikke svarene som informantene gav.

Jeg er klar over at maktforholdet i slike intervjusamtaler er asymmetrisk og at jeg som voksenperson og styrende part, kan ha påvirket resultatene bare i kraft av å være til stede. Dette forsøkte jeg etter beste evne å bøte på, blant annet ved å møte informantene på deres “hjemmebane”, nærmere bestemt på den skolen de går. Dette gjaldt både Si ;D-skribentene og elevene fra Åsen skole. Jeg pratet også med informantene om løst og fast før vi startet og sørget for å informere dem om hensikten med intervjuet. Jeg testet dessuten diktafonen i samarbeid med informantene og lot dem høre testresultatet før vi satte i gang med det virkelige intervjuet.

## **Gruppeintervju**

Valget av gruppeintervju som samtaleform med elevene fra Åsen skole ble gjort ut fra ulike hensyn. For det første anså jeg gruppeintervju for å være tidsbesparende og enklere å gjennomføre, og for det andre hadde jeg et håp om at elevene ville spille på hverandre og at jeg dermed kunne dra nytte av gruppedynamikken (jf. Brandt 1996: 155). Grupper har dessuten den fordelen at asymmetrien mellom meg som intervjuer og elevene som informanter, blir mer utjevnet, og det bidrar til at elevene føler seg tryggere i situasjonen.

For at gruppesamtalene med elevene skulle fungere hensiktsmessig, foretok jeg en *strategisk utvelgelse* (jf. Johannessen 2005: 107). I samarbeid med læreren Eva, som kjenner elevene godt, la jeg opp til et utvalg på to grupper med til sammen fire elever på hver gruppe. Vi la vekt på at elevene som ble satt sammen, kunne være trygge på hverandre og fungere godt sosialt, uten at enkeltelever ville virke dominerende. Samtidig var det et mål å ha elever med ulike karakterer i norskfaget med, og dessuten la begge kjønn være representert. Etter planen hadde vi et utvalg på to grupper med to jenter og to gutter på hver, men en av guttene var ikke

til stede på intervjudagen, og ei jente kom inn som erstatning på den ene gruppen. Gruppeintervjuene ble etter avtale med Eva gjennomført i undervisningstiden på skolen og foregikk i et grupperom som lå vegg-i-vegg med klasserommet.

Jeg innledet samtalene med å vise til Si ;D-teksten “Religionsdopet”, som hadde fungert som stimulanstekst for elevenes skriving. Elevene hadde også med sine egne tekster, men disse ble ikke tatt opp som tema under intervjuet, og jeg kan heller ikke kople enkeltelever med de tekstene de har skrevet. I ettertid ser jeg at dette kunne vært fruktbart, og jeg kunne også fått mer ut av samtalene ved å snakke med elevene om spesifikke tekster. På den annen side bringer gruppeintervju som metode med seg noen etiske problemstillinger som gjorde at jeg hadde betenkeligheter med å ta opp enkelttekster som tema i samtalen.

## 3.2 Analyse av materiale

Etter å ha besluttet at jeg ville undersøke autentiske og simulerte leserinnlegg, måtte jeg foreta valg med hensyn til hvilken analysemetode jeg skulle bruke. Som nevnt i 2.3.3 var Toulmins argumentasjonsmodell et alternativ som jeg forkastet etter å ha forsøkt modellen og opplevd at den ikke ville avdekke de kvalitetene ved tekstene som jeg mente var mest interessante. Hva som er mest interessant er en smakssak, men jeg tok i betraktning at tekstene i mitt utvalg tilhører leserinnleggssjangeren. Dette er en sjanger som blir forbundet med følelsesbasert argumentasjon, altså den kategorien som Freedman og Pringle (1989) kaller “persuasive”, og på den bakgrunn kom jeg fram til at retorikk ville være et godt egnet analyseredskap.

### 3.2.1 Retorisk analyse av Si ;D-tekster

Valget av retorikk som analyseredskap ligger implisitt i de problemstillingene som jeg har reist. Delproblemstilling nummer 2 handler om hvilke retoriske strategier ungdom bruker når de skriver leserinnlegg til avisa, og for å finne svar på dette har jeg valgt å bruke en framgangsmåte for retorisk analyse som Jonas Bakken beskriver i boka *Retorikk i skolen* (2009). Bakken viser til flere temaer som det kan være relevant å ta med i en retorisk analyse, men han framholder at det er mulig å velge de temaene som man finner mest interessante. Jeg har fulgt denne anbefalingen og som nevnt i innledningen, har jeg valgt å operasjonalisere begrepet retoriske strategier i analysekategorier som kan knyttes til *den retoriske situasjonen*, tekstens *innhold*, *oppbygging* og *stil* samt overtalelsesmidlene *logos*, *etos* og *patos*.

Analysen går ut på at jeg stiller spørsmål til teksten, og de spørsmålene som jeg har brukt, er hentet fra listen nedenfor. Hvilke spørsmål jeg velger å legge mest vekt på, vil avhenge av den teksten jeg analyserer.

- 1) Den retoriske situasjonen:
  - a. Hvilket påtrengende problem forsøker skribenten å løse?
  - b. Hvem er publikum?
  - c. Hvordan henvender skribenten seg til publikum?
- 2) Innhold, oppbygging og stil:
  - a. Hva er de viktigste bestanddelene i teksten?
  - b. I hvilken rekkefølge kommer innholdsmomentene?
  - c. Hvilken stil eller tone har skribenten valgt?
- 3) Overtalelsesmidlene:
  - a. Hva forsøker skribenten å overbevise mottakerne om?
  - b. Logos: Hvilken form har argumentene? Hvilket område henter skribenten bevis fra?
  - c. Patos: Hvilke følelser forsøker skribenten å vekke hos mottakerne?
  - d. Etos: Hvordan trer skribenten fram i teksten? Hvilke troverdige karaktertrekk forsøker skribenten å vise?
- 4) Vurdering av teksten:
  - a. I hvilken grad kan det tenkes at teksten virker overbevisende på publikum?

### **3.2.2 Analyse og kategorisering av skoletekster**

Etter undervisningsøkten i klasse 10C mottok jeg 22 leserinnlegg som elevene hadde skrevet. Jeg har valgt å ta alle disse med i analysen og i sammenligningen med de autentiske leserinnleggene. Et alternativ kunne vært å ta ut et mindre antall fra bunken av skoletekster og analysert disse på samme måte som de autentiske tekstene, men en slik tilnærming ville vært svært omfattende og tidkrevende. Dessuten måtte jeg ha foretatt valg med hensyn til hvilke tekster som skulle være med, og dermed måtte jeg også ha tatt stilling til hva jeg ville regne som et hensiktsmessig utvalg i denne klassen. Jeg kom derfor fram til at jeg ville la alle skoletekstene være representert og danne et bakteppe for Si ;D-tekstene.

Det sier seg selv at jeg ikke kan foreta en like grundig analyse av hver enkelt skoletekst som av Si ;D-tekstene, så her måtte jeg også gjøre metodiske overveielser og valg.

Delproblemstilling nummer to – *I hvilken grad bruker skoleelever de samme retoriske*

*strategiene når de skriver leserinnlegg?* – gir føringer. Her kan det være på sin plass å minne om at “de samme” viser til de retoriske strategiene som Si ;D-skribentene bruker. Det tilsier at jeg må legge de analyseresultatene som jeg kommer fram til i undersøkelsen av Si ;D-tekstene, til grunn for analysen og deretter se om jeg kan finne de samme eller andre karakteristiske trekk i skoletekstene. Dette krever at jeg leser skoletekstene grundig og kategoriserer tekstene etter de karakteristiske trekkene som jeg finner.

### 3.2.3 Transkribering og analyse av intervju

For å ta vare på og nyttiggjøre meg den informasjonen som kom fram i intervjuene med ungdommene, transkriberte jeg intervjuene rett etter at de hadde funnet sted. Intervjudataene foreligger dermed som skriftlig dokumentasjon og er på totalt 65 sider. Disse er ikke vedlagt, og det er to årsaker til dette: Den ene er av praktisk art på grunn av omfanget, og den andre er for å verne om ungdommenes anonymitet.

I transkripsjonen brukte jeg normert rettskriving og markerte små pauser eller nøling med “...”. Dette vil gå fram av de sitatene som jeg tar med i analysekapittelet. I de tilfeller jeg bare velger å ta med deler av et utsagn, markerer jeg det med “[...]”, og dersom jeg finner det nødvendig med forklarende tillegg, setter jeg disse i hakeparentes.

I arbeidet med å sortere og analysere intervjudataene har jeg brukt *temaorientert koding* (Sivesind 2007). Det betyr at jeg har plukket ut tekstbiter som har relevans for et bestemt tema, og gitt disse tekstbitene den samme koden. Temaene ble bestemt ut fra spørsmålene som jeg hadde lagt vekt på i intervjuguiden, nærmere bestemt *Skrivemotivasjon*, *Mottakerorientering*, *Skoleskriving og frivillig skriving* samt *Skrivetema*. Jeg tok utgangspunkt i ett og ett tema og søkte gjennom hvert enkelt intervju for å finne relevante utsagn. Underveis i denne prosessen brukte jeg fargekoder i tekstbehandlingsprogrammet og merket utsagn som handlet om det samme temaet, med samme farge. Etterpå samlet jeg alle de merkede svarene i et nytt dokument og sorterte dem etter fargekodene. Med denne framgangsmåten kunne jeg hele tiden gå tilbake og kontrollere betydningsinnholdet i tekstbitene slik de stod i den opprinnelige konteksten.

### 3.3 Kommentarer til metoden

Til slutt i dette kapitlet vil jeg kommentere mine egne metodiske valg, og det velger jeg å gjøre ved å bruke begrepene troverdighet, pålitelighet og overførbarhet (jf. Johannessen mfl. 2006: 198–200).

*Troverdighet* dreier seg om hvorvidt metoden jeg har valgt, undersøker det studien er ment å undersøke. For å studere ungdommenes valg av retoriske strategier analyserer jeg både autentiske og simulerte leserinnlegg, og jeg innhenter opplysninger fra ungdommene som har skrevet tekstene i utvalget. Når jeg kombinerer tekstanalyse og forskningsintervjuer på denne måten, gjør jeg en metodetriangulering som gir et bredere grunnlag for å trekke konklusjoner, og det bidrar til å sikre resultatenes troverdighet.

Begrepet *pålitelighet* er knyttet til undersøkelsens datamateriale, måten det er samlet inn på og hvordan det er bearbeidet. I og med at jeg har innhentet materialet, vil det være påvirket av mine forhåndskunnskaper og erfaringer, og analysene vil på samme måte være et produkt av min tolkning og forståelse. Som et ledd i å styrke undersøkelsens pålitelighet, har jeg i dette kapitlet forsøkt å beskrive de avveiningene og beslutningene jeg har tatt underveis, og i analysekapitlet vil jeg vise materialet og mine tolkninger av det.

Mitt datamateriale er ikke stort nok til at resultatene kan generaliseres, men jeg vurderer materialet som fyldig og hensiktsmessig. Analysene av materialet vil derfor kunne belyse problemstillingene og gi grunnlag for kvalifiserte meninger om hvilke retoriske strategier ungdom bruker når de skriver leserinnlegg i og utenfor opplæringssituasjonen. Resultatene kan på den bakgrunn *overføres* til andre og lignende sammenhenger som de jeg har undersøkt.

## 4 Analyse

I dette kapitlet analyserer jeg datamaterialet. Kapitlet er strukturert etter de tre datakildene: Si ;D-tekster, skoletekster og intervjudata. Jeg starter med den retoriske analysen av de seks Si ;D-tekstene. Deretter følger skoletekstanalysen som tar utgangspunkt i de trekkene jeg finner i Si ;D-tekstene, og til slutt i kapitlet presenterer og kommenterer jeg intervjudataene.

Siden de seks Si ;D-skribentene er kjent for meg, refererer jeg til dem enten ved fiktive navn eller som ”han” eller ”hun”. Elevene er ukjente, og når jeg i analysen av skoletekstene refererer til en elev, bruker jeg ”han”, uten at dette viser tilbake til elevens kjønn. Begrepene *avsender* og *mottaker* blir brukt synonymt med skriver og leser av tekstene, mens *målgruppe* eller *publikum* blir brukt om den gruppen av lesere som jeg opplever at teksten er rettet mot, det vil si de som har interesse i og kan bidra til å løse det problemet som det skrives om.

### 4.1 Si ;D-tekster

Analysen av Si ;D-innleggene er som nevnt, basert på råtekstene, det vil si de uredigerte verbaltekstene som skribentene har sendt inn til redaksjonen. Jeg har valgt å presentere tekstene i sin helhet i dette kapitlet. Tekstene er nummerert fra 1 til 6 og gitt navn etter de overskriftene som Si ;D-redaksjonen satte på trykk, og linjene i hver tekst er nummerert slik at leseren lettere kan følge med på analysen. For å spare plass har jeg forminskert skriftstørrelsen og brukt enkel linjeavstand i gjengivelsen av alle tekstene, men har for øvrig ikke endret noe i skribentenes manus. Det betyr at alle skrivefeil er autentiske, og det samme er linje- og avsnittsinndelingen.

Hver analyse er bygd opp på samme måte: Jeg starter med en kort introduksjon av skribenten og presenterer deretter råteksten. Etterpå beskriver jeg de viktigste endringene som Si ;D-redaksjonen har gjort før teksten ble satt på trykk. Deretter følger den retoriske analysen som er delt i tre hovedområder – *Den retoriske situasjonen*, *Innhold*, *oppbygging og stil* samt *Logos*, *etos* og *patos*. Analysene er hovedsakelig rene tekstanalyser, men for å gi et utfyllende bilde og et enda bedre tolkningsgrunnlag, supplerer jeg enkelte steder med Si ;D-skribentenes egne utsagn fra intervjuene. Etter hver analyse følger en kort oppsummering og vurdering av tekstens overbevisende kraft. I de tilfeller det har kommet responsinnlegg på tekstene eller kommentarer på nettsidene som kan si noe om mottakernes reaksjoner, viser jeg til disse.

## 4.2 Si ;D-tekst 1: “Frister dette?”

Si ;D-tekst 1 ”Frister dette?”, er skrevet av en 16 år gammel jente som går i første klasse på videregående skole i Oslo. Jeg velger å kalle henne Anita. Teksten som hun har skrevet, er et innlegg i en Si ;D-debatt om varm skolemat høsten 2009, et tema som ble aktualisert i valgkampen samme år. Den uredigerte teksten foreligger slik:

1. Varm Skolemat? NEI TAKK!
2. Lykkelig, smart og i god form av varmmat på skolen? Neppe. Nesten hver dag
3. argumenterer skoleelever som dere videre i den endeløse skolemat-debatten. Et av de
4. største problemene er at mange av argumenetene er lite gjennomtnekt. Jeg skjønner ikke
5. hvordan dette utsagnet fra Si;D (02.10.09) holder mål: “...poenget er å vise hvor viktig det er
6. med varm mat! En av de viktigste grunnene er at maten skal være gratis!”. Det er her dere
7. som påstår slikt, har fått for dere at regjeringen ikke *gidder* å gi dere gratis mat. Vet dere
8. hvem som betaler for et eventuelt gratis måltid for deg? Det er alle skattebetalerne. Når jeg
9. blir myndig om ikke så fryktelig lenge, har ikke jeg planer om å finansiere slapp spagetti til
10. kresne ungdommer fordi de ikke klarer å smøre matpakka si selv!
11. Jeg ble selv ferdig med grunnskolen i vår, og har vært utsyrt med matpakke nesten hver
12. dag. Den har bestått av helt vanlig hjemmebakt brød, med leverpostei eller skinke. Den har
13. glidd rett ned, og gitt meg energi til resten av skoledagen. Jeg har ikke mye problemer med
14. å konsentrere meg på skolen. Og om jeg har det, er det ikke matpakka sin skyld. Ikke skyld
15. på staten, skyld på dine maglende matpakke-kunnskaper! Dessuten har den forrige
16. regjeringen innført gratis frukt på ungdomsskolen, og det er i allefall noe.
17. Jeg vil gjerne trekke inn litt generelt om ansvarsfordeling i samfunnet vårt. Man får fort
18. inntrykk av at skoleelever gir staten ansvaret for den varme skolematen. Da skyver man
19. problemet over på noen andre. Hvis barn oppfører seg dårlig er det vel strengt tatt
20. foreldrenes oppdragelse som er det er noe galt med; vi skal vel ikke gi staten ansvaret for
21. det? Ved å skyve fra oss ansvaret på denne måten, blir til slutt ikke enkeltmennesket i stand
22. til å ta vare på seg selv. Jeg vet at jeg setter det på spissen, men for å få dere sultne
23. ungdommer der ute til å forstå det, må det nok til.
24. Så du som sitter der hjemme og drømmer om pizza og god hjemmelaget mat, har for store
25. drømmer. Jeg har selv gått på skole i Spania hvor jeg fikk servert varm mat på skolen. Den
26. var ikke alltid populær hos alle, og de fleste spiste bare det som var mest usunt og så best
27. ut. Vi kommer ikke til å endre ungdommens usunne matvaner ved å servere dem mat på
28. skolen. Bare se på skoler i England og USA. Der spiser barna pom fritt og frityrstekte
29. fiskepinner som de får servert fra kantina.
30. Når jeg først er inne på temaet, vil jeg slå et slag for matpakka i Norge generelt. Den har
31. stått sterkt i vårt land i mange år, og blir av mange utenlandske sett på som en sær affære.
32. Men det er en tradisjon for mange her i landet; et fast følge på tur og arbeid. Jeg personlig er
33. veldig glad og stolt over matpakka. Jeg kunne ikke tenke meg noe annet. Nå til dags kan
34. man dessuten lage masse forskjellig til å ta med på skolen. Ta med rester fra gårsdagens
35. middag, lag en god salat dagen før, eller smør noe ekstra godt på matpakka. Det er billigere
36. og du risikerer ikke å få noe du ikke liker.
37. Norge er et rikt land, et av de rikeste i verden! Ja, og det er fordi vi ikke bruker masse midler
38. på dårlige forslag som varm skolemat.
39. (Fornavn Etternavn)

Råteksten er på om lag 3100 tegn, mens den redigerte versjonen er kortet ned til 2400 tegn.

De viktigste endringene er fjerning av følgende setninger: ”Ikke skyld på staten [...] og det er i allefall noe” (linje 14-16), ”Hvis barn oppfører seg dårlig [...] staten ansvaret for det?” (linje



19-20) og ”Når jeg først er inne på temaet [...] fast følge på tur og arbeid” (30-32).

Redaksjonen har ikke byttet ut noen ord i teksten, og språket er heller ikke vesentlig endret, men skrivefeil er rettet opp og enkelte setninger er omformulert. Den foreslåtte tittelen ”Varm skolemat? NEI TAKK!” er erstattet med ”Frister dette?” og et illustrasjonsfoto av det mange vil oppfatte som usunn hurtigmat. Ingressen er plassert under bildet og følger opp spørsmålet i overskriften: ”Ikke?”, og deretter: ”Varm skolemat er ikke et samfunnsgode skattebetalerne skal måtte betale for.”

#### 4.2.1 Den retoriske situasjonen

Anita synes ikke det valgte bildet og overskriften ”Frister dette?” framhever synspunktet hennes på en god måte og kommenterer det slik: ”Altså ungdom kan jo godt synes at det er godt [...] men det var jo ikke det som var viktig. Det var jo det at skolemat ikke er noe vi skal prioritere”. Dette kommer også tydelig fram i teksten, der Anita uttrykker hovedsynspunktet først i overskriften, ”Varm skolemat? NEI TAKK!”, og deretter i linje 2 der hun stiller det retoriske spørsmålet ”Lykkelig, smart og i god form av varmmat på skolen?”. Hun svarer selv og understøtter synspunktet med argumenter som går på bedre økonomi og helse – ikke at elevene muligens vil synes at den varme skolematen er god.

Det går fram av teksten at Anita har fulgt debatten på Si ;D og at hun er opprørt over argumentasjonen som blir brukt til forsvar for varm skolemat. Hun skriver i linje 3-4: ”Et av de største problemene er at mange av argumentene er lite gjennomtenkt.” Sitatet i kombinasjon med overskriften ”Varm skolemat? NEI TAKK!”, viser hva som er det *påtrengende problemet*: Anita har valgt å skrive til Si ;D for å overbevise publikum om at varm skolemat ikke er en god idé, og hun vil vise at argumentene som har vært framme i debatten så langt, er uholdbare. Det er særlig argumentet om ”gratis mat” (linje 7) hun ikke kan akseptere, og hun tilbakeviser dette ved å minne om at skattebetalerne må finansiere maten – og det bare fordi ”kresne ungdommer ikke klarer å smøre matpakka si selv!”, skriver hun i linje 10. Karakteristikken og utropstegnet viser et visst følelsesmessig engasjement som får problemet til å virke påtrengende.

I teksten er det flere eksplisitte referanser til det *publikummet* som har interesse i saken eller mulighet til å påvirke og eventuelt løse det påtrengende problemet. For eksempel henvender Anita seg til henholdsvis ”skoleelever som dere” og ”dere som påstår slikt” i linje 3 og 6-7. Dette refererer til motdebattantene som hevder at forslaget om varm skolemat er smart.

Videre henvender Anita seg direkte til ”dere sultne ungdommer der ute” (linje 22-23) og ”du som sitter der hjemme og drømmer” (linje 24). Disse henvendelsene gjelder alle skoleelever som ønsker varm skolemat. Ifølge Anita bør ikke disse ungdommene kreve mat fra staten, men heller gjøre noe med sine ”manglende matpakke-kunnskaper!” (linje 15). I avslutningen bruker hun ”du” når hun gir det samme publikummet råd om å ta med matpakke: ”Det er billigere og du risikerer ikke å få noe du ikke liker”. Det er rimelig å anta at dette argumentet også kan interessere foreldre, og siden spørsmålet om skolemat er politisk, vil voksne med stemmerett også være blant det publikummet som kan påvirke beslutningene.

For at dette Si ;D-innlegget skulle inngå i den pågående debatten om skolemat høsten 2009, måtte Anita skrive i ”rett tid”. Dersom hun hadde ventet noen uker eller måneder, ville temaet vært utdatert, og teksten ville ha mistet sin overbevisende kraft. Tidsfristen er en del av den retoriske situasjonens *tvingende omstendigheter*. Det samme er begrensningene som Aftenposten har satt på tekstlengde. Anita har overskredet maksimumslengden på 2200 tegn, og Si ;D-redaksjonen har derfor kortet ned teksten med om lag 700 tegn.

#### 4.2.2 Innhold, oppbygging og stil

Teksten er delt inn i seks tematiske avsnitt, og innholdet kan, kort og i kronologisk rekkefølge, oppsummeres slik: negativ vurdering av argumenter i debatten (linje 2-10), egne og positive erfaringer med matpakke (linje 11-16), statlig versus privat ansvar (linje 17-23), dårlig skolemat i andre land (linje 24-29), informasjon og råd om matpakke (linje 30-36) og til slutt en konstatering og forklaring som underbygger hovedsynspunktet: ”Norge er et rikt land [...] fordi vi ikke bruker masse midler på dårlige forslag som varm skolemat” (linje 37-38).

Anita uttrykker seg i en direkte og litt krass stil. Spørsmålet i linje 7 er for eksempel stilt til ”dere som påstår slikt”: ”Vet dere hvem som betaler for et eventuelt gratis måltid [...]?” Oppfordringene i linje 14-15 er på samme måte, direkte rettet mot publikum: ”Ikke skyld på staten, skyld på dine manglende matpakke-kunnskaper!”. Også metakommentaren i linje 22-23 er rettet mot ungdommer som karakteriseres som ”sultne”: ”Jeg vet at jeg setter det på spissen, men for å få dere sultne ungdommer der ute til å forstå det, må det nok til”, skriver hun og konkluderer i klare ordelag: ”Så du som sitter der hjemme og drømmer om pizza og god hjemmelaget mat, har for store drømmer” (linje 24).

Oppfordringene og spørsmålene som er rettet direkte mot publikum, gir teksten et muntlig og følelsesladet preg. Denne stilen kan karakteriseres som ekspressiv, og den gir inntrykk av spontanitet og engasjement hos skribenten. Tiltaleformene ”skoleelever som dere” og ”dere som påstår slikt” i kombinasjon med karakteristikker som ”sultne” og ”kresne”, kan virke noe nedlatende, men det er ikke sikkert ungdommer som denne teksten er rettet mot, vil reagere negativt på det. Tvert imot går det an å hevde at stilen passer i et leserinnlegg som er skrevet av en 16-åring til unge på samme alder. Anita kommenterer dette selv og sammenligner med å skrive i norskfaget: ”Jeg har det jo i bevisstheten at jeg skriver til ungdommer og til norsklæreren. Det er jo liksom to forskjellige ting da, tenker jeg.” Jeg ba henne utdype dette, og da sier hun: ”Altså, når jeg gir noe til en norsklærer, så vil jeg jo ha så bra karakter som mulig. Her så bare skriver jeg det jeg vil, og kommer det ikke med så går det greit liksom”.

Anitas utsagn bekrefter at Si ;D-teksten har blitt til som følge av en spontan reaksjon. Den direkte og muntlige stilen som hun har valgt, virker dessuten å være et naturlig valg som er tilpasset det publikummet som problemet omhandler, nemlig ungdom på Anitas egen alder.

### 4.2.3 Logos, etos og patos

Teksten er en blanding av kritikk, frarådning og anbefaling. Kritikken rettes mot motdebattanter som bruker argumenter som er ”lite gjennomtenkte” og som ikke ”holder mål” (linje 4-5). Debattantene blir også beskyldt for å ha ”fått for seg” at regjeringen ikke ”gidder” å gi dem gratis mat (linje 7). Anita gjendriver argumentet om ”gratis mat” ved å påvise at det er skattebetalerne som eventuelt må finansiere det. Hun fraråder innføring av varm skolemat i norske skoler og kritiserer ungdommene for å være ”kresne” og ”sultne” og for å ha ”manglende matpakke-kunnskaper” og ”for store drømmer”. Manglende kunnskaper kan man gjøre noe med, skriver hun, og gir konkrete råd og anbefalinger om hva elevene kan ha med i matpakka.

Synspunktet ”nei til varm skolemat” blir forsvart med følgende argumenter: Det fører til økte statlige utgifter (linje 8), skolemat er et privat ansvar (linje 18-19), varm skolemat er usunn mat (linje 28-29) og matpakke er et billig og bra alternativ (linje 35-36). Argumentene har form som påstander, og *logosappellen* bygger på *toposen* om det som er hensiktsmessig. Økte statlige utgifter og usunn mat er ikke hensiktsmessig, verken for den enkelte eller for samfunnet. Egen matpakke er derimot hensiktsmessig fordi det gir bedre økonomi og helse. Anita viser til at hun har vært ”utstyrt med matpakke nesten hver dag” (linje 11) og sier: “Jeg

har ikke mye problemer med å konsentrere meg på skolen” (linje 13-14). Tilsvarende viser hun til egen erfaring med varm skolemat: ”Jeg har selv gått på skole i Spania hvor jeg fikk servert varm mat på skolen”, skriver hun i linje 25, og viser også til skoler i England og USA: ”Der spiser barna pom fritt og frityrstekte fiskepinner som de får servert fra kantina” (linje 28-29). Eksempelene og Anitas egne erfaringer fungerer som bevis for det synspunktet hun fremmer – at varm skolemat er dyrt og usunt, mens matpakke er billig og bra.

Eksempelene som Anita bruker fra egen skolehverdag og erfaringer hun har fra utlandet, inngir tillit og bidrar til å styrke hennes *etos*. Troverdigheten hennes blir styrket fordi hun faktisk viser at hun vet hva hun snakker om når hun karakteriserer skolemat som ”slapp spagetti” og ved selvsyn kan bekrefte at varm skolemat i Spania er usunn. Anitas *etos* blir også styrket av at hun viser forstandighet når hun begrunner synspunktet med unødvendig pengebruk, usunn mat og at ungdommene kan tjene både penger og helse på å ta med matpakke. Det fornuftige i dette appellerer kanskje mest til den voksne delen av publikum som vil anerkjenne henne for å ta moralsk ansvar og spare staten for utgifter til skolemat til late, kravstore ungdommer. De eldre vil dessuten bli positivt overrasket over at Anita kritiserer sine egne og sier det uventede. Med beskrivelser av matpakka som tradisjonsrik, billig og god, viser Anita også nøkternhet og måtehold. Hun framstår dermed som fornøyd og takknemlig, og det er positive egenskaper som voksne publikummere vil forbinde med høy moral. Blant ungdommen kan Anita bli oppfattet som en litt gretten kritiker som forteller andre på samme alder hva som er best for dem, i en tone som kan virke nedlatende. Tiltaleformene, karakteristikkene og den krasse og direkte stilen kan skape avstand, men Anitas *etos* står neppe på spill siden ungdom som hun retter teksten mot, er preget av de samme karaktertrekkene som henne selv. Stilen gir dessuten inntrykk av at Anita er ærlig og oppriktig. Hun forstiller seg ikke, men framstår som *autentisk*, noe som bidrar til å styrke *etos*en hennes. I intervjuet sier hun dessuten at hun er bevisst hvem hun skriver til, og i tekstens linje 22-23 viser hun også at hun tilpasser seg den retoriske situasjonens publikum.

*Patosappellen* i teksten ligger blant annet i framstillingen av skoleungdommer som kresne, sultne, hjelpeløse og med for store drømmer og usunne matvaner. Karakteristikkene kan framkalle indignasjon hos den eldre delen av publikum fordi de får inntrykk av at ungdommene er late og kravstore: De krever gratis skolemat uten å ha gjort seg fortjent til det, og hvis disse latsabbene bare tar seg sammen og smører egen matpakke, er problemet løst. Framstillingen av skolemat og matpakke appellerer også til publikums følelser. Varm

skolemat blir omtalt som usunn og udelikat, mens matpakke omtales som det motsatte. Karakteristikk som ”slapp spaghetti” (linje 9) og benevnelse av retter som ”pom fritt og frityrstekte fiskepinner” (linje 28-29), kan vekke vemmelse hos lesere som er opptatt av mat og helse. Motsatt kan beskrivelsene av matpakke med ”hjemmebakt brød”, en ”god salat” og ”noe ekstra godt” (linje 35) vekke appetitten og inspirere ungdommer og foreldre til å ta med mat.

#### **4.2.4 Vurdering og oppsummering Si ;D-tekst 1**

Skribenten vil overbevise skoleelever om at varm skolemat er et dårlig forslag og at matpakke er et sunt og billig alternativ. Synspunktet blir tydelig uttrykt, og teksten er strukturert i tematiske avsnitt og inneholder flere spørsmål og oppfordringer. Logosappellen hviler på det som er hensiktsmessig, det vil si god økonomi og helse. Argumentene har form som påstander, som styrkes gjennom bruk av eksempler og egne erfaringer. Slik viser skribenten at hun vet hva hun snakker om, og det styrker hennes etos. Stilen er direkte, spontan og litt krass; hun henvender seg til spesifikke grupper ved å bruke pronomenene ”du” og ”dere” og karakteriserer også det publikummet hun henvender seg til. Hun appellerer til publikums følelser ved den måten hun framstiller skoleelever, skolemat og matpakke på. Vekslingen mellom spørsmål, appeller og karakteristikk gir et muntlig preg som kan tyde på at teksten er et resultat av en spontan skrivehandling. Problemet synes på denne måten å være påtrengende, og skribenten framstår som autentisk.

Debatten om skolemat hadde pågått i to måneder da ”Frister dette?” kom på trykk, og siste innlegg stod bare to dager etterpå. Det ble ikke åpnet for kommentarer på nettet, og det kom heller ikke svarinnlegg som kan si noe om hvor effektiv denne teksten faktisk er i møtet med publikum. Ungdommene, som blir kritisert og tilsnakket, kan kanskje oppfatte skribenten som nedlatende og bedrevitende. På den annen side kan det hende hun greide å overbevise og sette et endelig punktum for debatten nettopp fordi hun er direkte og vet hva som ”må til” (linje 23). Jeg har tidligere antydnet at de fornuftsbaserte argumentene og inntrykket av skribenten som en nøktern og ærlig ungdom, kan ha større appell hos den voksne delen av publikum. Dette er det ingen bevis for, men skribenten fikk telefon fra det hun omtaler som ”en gammel mann”, og ”han likte det [innlegget] veldig godt”, sier hun.

### 4.3 Si ;D-tekst 2: “Språksyk”

Si ;D-tekst 2 er skrevet av en 15 år gammel jente som går i 10. klasse ved en skole i Akershus fylke. Hun signerte teksten med ”Jente (15)”. I fortsettelsen kaller jeg henne Bente og starter med å presentere teksten slik den så ut før redigering:

1. Hvem schøttbolle ledde henne av?
  2. Skjære nårskinger. Nå er det min tur til å være irritert. Til mine jevnaldrende medmennesker,
  3. og til alle dere andre med mer eller mindre fraværende ferdigheter i norsk; vi har et problem.
  4. Et problem norsklærere, foreldre og andre myndighetspersoner som (i teorien) bør har en
  5. viss kunnskap om vårt vakre språk tydeligvis enten forsømmer eller ikke legger merke til. Et
  6. relativt alvorlig problem, og mange er rammet. Og hva er så dette problemet egentlig? Våre
  7. manglende evner innen norsk. Jeg er femten år, og holder på å fullføre siste året på
  8. ungdomsskolen. Og hver eneste dag overhører jeg elever (og for så vidt også voksne)
  9. voldta språket på det groveste. Når ble det sosialt eller faglig akseptabelt at en syttenåring
  10. (eller for den saks skyld også norsklærerne mine) ikke har større kunnskap i norsk enn at de
  11. bruker ”henne” som både subjekts- og objektsform? Er det greit at man i en alder av seksten
  12. år ikke hører forskjell på ”kj” og ”skj”? Og synes vi alle at det er OK når man ikke vet den
  13. korrekte bøyningen av verbet ”å gi”? For i mine øyne er ikke preteritumsformen av ”å le”
  14. ledde, men lo – og det heter ikke ”spørre spørsmål” etter barnehagealderen. Det er rett og
  15. slett stygt, og jeg grøsser hver gang jeg hører det. Slutt. Vi er privilegerte som får bo i dette
  16. fantastiske landet – og da synes jeg ikke det er for mye forlangt å forvente at vi skal snakke
  17. ordentlig norsk. Nynorsk, bokmål, dialekt – you name it. Men det er ikke dialekt å si ”schole”.
  18. Hvem kan heller ikke erstatte hvilken, hvilket og hvilke – det blir det samme som å erstatte
  19. ordet bord med stol. Det er ikke det samme, så hvorfor har tydeligvis kun et fåtall fått med
  20. seg denne forskjellen? Hvorfor er ikke disse elementære norskferdighetene krevet av oss?
  21. Ikke bare er det grusomt å høre og lese – men om man i en alder av tyve år ikke har lært seg
  22. at sommerfugl ikke skrives med mellomrom eller bindestrek, eller hvordan billett skal skrives,
  23. er det stor sannsynlighet for at man vil lære dette senere i livet? Er dette en trend vi alle
  24. ønsker å støtte? Ønsker vi å forløpe språket vårt i denne retningen? Jeg er imot en slik
  25. utvikling. Hva er du?
26. Jente (15)

Både råteksten og den redigerte versjonen (vedlegg 2) er på om lag 2200 tegn. Råteksten har ingen avsnittsmarkeringer, men Si ;D-redaksjonen har delt den i fire avsnitt. Bente foreslo tittelen ”Hvem schøttbolle ledde henne av?”. Si ;D-redaksjonen endret den til ”Språksyk” og laget følgende ingress: ”Billett, billet eller billett? Vi har et problem når vi stadig radbrekker språket vårt!”. Teksten er illustrert med et bilde av to unge personer som ifølge snakkebobler, sier: ”Sjino var sjempebra, jeg ledde masse!” og ”Hvem scholebok skal vi lese?”. Nederst til venstre står et oppblåst sitat som framhever et poeng i teksten: ”Det er ikke for mye forlangt at vi skal snakke ordentlig norsk.” Teksten i snakkeboblene skal vise eksempler på det Bente mener er slurvete uttale, men ordet “scholebok” gir ikke mening fordi det er satt sammen av “schole” (linje 17), som Bente bruker som eksempel på feil uttale av ”kjole” – ikke ”skole”. Det er for øvrig verdt å merke seg at ordet “voldta” i linje 9 er byttet ut med “radbrekke”.

Dette er den eneste redaksjonelle endringen som kan sies å ha betydning for den språklige stilen i teksten.

### 4.3.1 Den retoriske situasjonen

*Det påtrengende problemet* som Bente forsøker å løse, er slurvete språkbruk og manglende norskkunnskaper blant ungdom og mange voksne. Bente viser til at hun som 15-årig ungdomsskoleelev ”hver eneste dag overhører elever (og for så vidt også voksne) voldta språket på det groveste” (linje 8-9). Hun mener problemet er ”relativt alvorlig” (linje 6) og oppfordrer språkbrukere til å ta seg sammen: ”Slutt” (linje 15).

Bente henvender seg direkte til et *publikum* som består av ”jevnaaldrende medmennesker og alle andre med mer eller mindre fraværende ferdigheter i norsk” (linje 2-3) samt ”norsklærere, foreldre og andre myndighetspersoner” (linje 4). Det er ungdommene som ifølge Bente bør ta seg sammen og snakke ordentlig, mens de voksne som hun nevner, bør ta ansvar og stille krav til ungdommen. I aller siste setning bruker hun ”du” og retter slik et direkte spørsmål og en oppfordring til leserne av Si ;D om å si sin mening om det problemet hun tar opp.

Av teksten kan vi altså lese at det primære publikummet er ungdommer, men også foreldre og norsklærere som bør ta ansvar og forsøke å stoppe den språkutviklingen som Bente mener er negativ. I intervjuet bekrefter Bente at hun først og fremst tenkte på ”andre ungdommer”, men la også til ”lærere og foreldre, og voksne som er dårlig i norsk”. Hun nevnte også at hun har blogget om det samme problemet, men valgte å skrive til Si ;D fordi hun ”følte at leserne av bloggen ikke var riktig målgruppe”. Bloggen er litt ”overflatisk”, sier hun, og legger til at leserne er ”15-åringer som egentlig ikke er opptatt av så veldig mye sann”. Si ;D mente hun ville fange en større gruppe av lesere.

Bente har holdt seg innenfor de tilmålte 2200 tegnene inkludert mellomrom. Hun benytter seg av muligheten til å være anonym og signerer teksten med “jente (15)”. Dette forklarer hun med at kritikken i innlegget rammer vennene og klassekameratene, og hun ville ikke likt å få et slikt leserinnlegg rettet mot seg selv.

### 4.3.2 Innhold, oppbygging og stil

Innholdet er ikke delt inn i tematiske avsnitt, men blir presentert i en sammenhengende ordflom som veksler mellom eksempler, vurderinger, spørsmål og oppfordringer. Bente

starter med en ironisk henvendelse: ”Skjære nårskinger”. I neste setning sier hun at hun er ”irritert” og henvender seg deretter til ”jevnaaldrende medmennesker, og alle andre med mer eller mindre fraværende ferdigheter i norsk”. Hun forteller at ”vi har et problem”, og ramser opp enda flere målgrupper: ”norsklærere, foreldre og andre myndighetspersoner”. Videre beskriver hun problemet som ”relativt alvorlig” og sier at ”mange er rammet”. Først i linje 7 røper hun hva problemet handler om, nemlig ”manglende evner innen norsk”.

I linje 9-15 gir Bente en rekke eksempler på ”stygt” språk som hun ”grøsser” av. Hun viser til at kj-lyden blir uttalt som skj, at ”henne” blir brukt både som subjekts- og objektsform og at verb som ”gi” og ”le” blir til ”gidde” og ”lede” i preteritum. Hun vurderer eksemplene og spør om det er ” greit” og ”OK” å snakke slik. Midt i utredningen og eksemplene kommer hun med en oppfordring som ligner et spontant utbrudd: ”Slutt” (linje 15). Deretter kommer nye eksempler og spørsmål om hvorfor ”disse elementære norskferdighetene ikke er krevet av oss?” og om dette er ”en utvikling vi alle ønsker å støtte?”. Til slutt konstaterer Bente at hun er ”imot en slik utvikling” og spør: ”Hva er du?”.

Tekstopbyggingen og ordbruken gir inntrykk av et spontant og følelsesmessig engasjement i saken. Bente viser det samme engasjementet i intervjusituasjonen. Her snakker hun om hvorfor hun valgte å skrive til Si ;D og sier: ”Jeg liker virkelig ikke å høre folk sier ”sjøttballe” og ”spørre spørsmål” og ”henne gikk på toget” og sånne ting. Jeg syns det er gyselig”. Den personlige og muntlige stilen ser ut til å ha blitt direkte overført til Si; D-teksten.

Bente beskriver sin egen stil som ”krass” og sier at hun ikke ville uttrykt seg på samme måte i en situasjon der hun stod ansikt til ansikt med publikum, for eksempel i klassen. Hun ville for eksempel ikke brukt ordet ”voldta” dersom hun skulle skrevet et tilsvarende innlegg om samme tema i norskfaget. Aftenposten erstattet ”voldta” med ”radbrekke”, og på spørsmål om Bente kjenner til dette ordet, svarer hun: ”Radbrekke... jeg har hørt det før, men det er jo ikke et ord som faller naturlig for meg å bruke”. Jeg spurte Si; D-ansvarlig om å få en kommentar på denne endringen og fikk til svar at ”Aftenposten ikke bruker dette uttrykket i overført betydning av noe slag.” Ordet bryter altså med Aftenpostens etiske retningslinjer og er dermed ikke *aptum*, eller passende, i denne sammenhengen. Spørsmålet er om ”radbrekke” er en passende erstatning i en tekst som ellers er preget av ungdommelige uttrykksformer og ord som ”irritert”, ”grøsser”, ”grusomt” og ”you name it”.



### 4.3.3 Logos, etos og patos

Bente påstår at ungdom og enkelte voksne språkbrukere er i ferd med å ødelegge det norske språket. For å belegge påstanden, henter hun fram en rekke eksempler på det hun mener er ”stygt” og ”grusomt” språk. Eksempelene blir presentert i form av retoriske spørsmål:

1. Når ble det sosialt eller faglig akseptabelt at en syttenåring [...] bruker ”henne” som både subjekts- og objektsform? ( 9-11)
2. Er det greit at man [...] ikke hører forskjell på ”kj” og ”skj”? (11-12)
3. Syns vi alle at det er OK når man ikke vet den korrekte bøyingen av ”å gi”? (12-13)
4. Hvorfor har tydeligvis kun et fåtall fått med seg denne forskjellen? (19-20)
5. Hvorfor er ikke disse elementære norskferdighetene krevet av oss? (20)
6. Om man i en alder av tyve år ikke har lært seg [...], er det stor sannsynlighet for at man vil lære dette senere i livet?” (21-23)
7. Er dette en trend vi alle ønsker å støtte? (23-24)
8. Ønsker vi å forløpe [*sic*]språket vårt i denne retningen? (24)

Spørsmålene aktiviserer publikum og leder dem til den opplagte konklusjonen: Det er ikke akseptabelt, og det er ikke greit eller OK å fravike det Bente mener er korrekt norsk. Svar på spørsmålene er dessuten å finne i den antikke *toposen om tidsklagen*, som ifølge Kjeldsen (2006: 168) ikke er uvanlig i leserinnlegg. Tidsklagen springer ut fra ideen om at ”alt var bedre før”, og handler særlig om dårlig moral og mangel på lærdom i dagens samfunn. Årsaken til forfallet ble også i antikken, som i denne Si ;D-teksten, relatert til ”ungdommens latskap, foreldrenes likegyldighet og skolens evneløshet” (ibid.).

Påstandene i teksten har også form som *enthymemer* der Bente unnlater å uttale det generelle prinsippet som gjør påstandene mulig – nemlig at det finnes språkregler for både muntlig og skriftlig norsk. Dette grunnleggende premisset som ikke uttales eksplisitt, kan betviles.

Norsklærere som utgjør en del av tekstens publikum, kan for eksempel hevde at noe av det Bente peker på er dialektale forskjeller og naturlige språkendringer som følger av at ungdommen er språklige innovatører. Ungdommen på sin side gjør det de måtte ha lyst til, ifølge Aristoteles’ karakterbeskrivelser, og de vil sannsynligvis ikke godta premisset om at én uttaleform er mer korrekt enn en annen, eller at språket som de bruker, ikke er god norsk.

Andre språkinteresserte og konservative voksne derimot, kan akseptere Bentes beskrivelse og la seg overbevise av tidsklagen.

Når Bente i linje 21 skriver at vi ”forløper” språket vårt, oppfatter jeg dette som en skrivefeil for ”forsøpler”. Om ikke det er nøyaktig dette ordet hun mener, kan jeg ut fra konteksten lese at hun peker på en trend og en utvikling som hun mener fører til ødeleggelse av ”vårt vakre språk” (linje 5). Dette er en sannsynlig konklusjon som Bente trekker ut fra en antagelse om

at brudd på språkreglene vil ødelegge språket. Bente kan selvfølgelig ikke hevde dette med logisk sikkerhet, men antagelsen er en påstand som det blir opp til publikum å vurdere sannsynligheten for. Det er overveiende sannsynlig at de samme publikumsgruppene som aksepterer eller avslår regelbruddet som premiss, vil gjøre det samme i dette tilfellet. Med andre ord vil ungdom og en del fagfolk som utgjør deler av denne tekstens publikum, avfeie konklusjonen som usann, mens språkinteresserte voksne Si ;D-lesere vil gi Bente rett.

Den direkte og muntligpregede stilen samt spontaniteten som vises i tekstopppbyggingen, vitner om *autentisitet*; Bente brenner for saken, og det styrker hennes *etos*. Hun styrker også sin egen *etos* ved å presentere seg selv i teksten: ”Jeg er femten år og holder på å fullføre siste året på ungdomsskolen”, skriver hun i linje 7. Med dette viser hun at hun har førstehånds kjennskap til hvordan jevnaldrende og lærere snakker, og hun vil derfor bli oppfattet som troverdig når hun bringer inn eksempler fra egen hverdag. Leserne vil få økt tillit til at hun vet hva hun snakker om, og hun oppfattes som meningsberettiget i saken. Igjen er det grunn til å tro at det er de voksne språkinteresserte som mener at alt var bedre før, som lar seg påvirke. De vil også få tillit til Bente fordi hun som 15-åring, kritiserer sine jevnaldrende og sier det uventede: ”Ungdommen nå til dags ødelegger språket!”. Dette er et overraskende trekk som vekker tillit hos voksne lesere, som også vil oppfatte Bente som en person med høy moral, fordi hun skriver at ”vi er privilegerte som får bo i dette landet” (linje 15-16) og setter det i sammenheng med en plikt til å snakke ordentlig norsk. Ungdommen derimot, vises ikke mye velvilje, men det spiller kanskje ikke så stor rolle siden de bryr seg lite om selve saken.

Ordene som brukes for å beskrive problemet, inneholder mye *patos*. Det samme gjelder ordene som Bente bruker for å beskrive sine egne følelser. Språkbruken blir karakterisert som ”stygt” og ”grusomt”, og Bente sier hun er ”irritert” og ”grøsser”. Mange vil kjenne igjen eksemplene hun bruker, for eksempel uttale av ”kj”-lyden, og voksne lesere føler kanskje uro og er like irriterte som Bente over den negative utviklingen som kan føre til at ”vårt vakre språk” blir ødelagt. Her spiller Bente på publikums følelse av at en felles, vakker og verdifull arv kan gå tapt dersom vi ikke tar oss sammen. Men ungdommene som snakker slik Bente beskriver, lar seg neppe affisere. Det er nok først og fremst Bentes voksne meningsfeller som får vann på mølla og blir opprørte fordi de får bekreftet det de lenge har trodd: ”Språket forvitrer og moralen forfaller”.

#### 4.3.4 Vurdering og oppsummering Si ;D-tekst 2

Teksten ”Språksyk” inneholder en klar problemstilling og et tydelig synspunkt som det argumenteres for, hovedsakelig ved hjelp av eksempler og retoriske spørsmål. Publikum er ungdom som snakker ”stygt” samt foreldre og lærere som burde ta tak i problemet. Skribenten har valgt å være anonym fordi problemet omhandler hennes egne klassekamerater og venner. Hun beskriver sin egen stil som ”krass”, og ville ha skrevet annerledes i skolesammenheng. Teksten er ikke delt inn i avsnitt; den veksler raskt mellom eksempler, spørsmål og vurderinger. Ordvalg og tekstoppbygging gir inntrykk av et autentisk problem, og den direkte og muntligpregede stilen ligner andre Si ;D-tekster i utvalget, særlig tekst nummer 1 og 3. Logos er mest basert på ”tidsklagen”, og patos kan vekke folks irritasjon over dårlig språk.

Jeg har allerede antydnet at denne teksten appellerer mer til voksne lesere enn til yngre, og etter reaksjonene å bedømme ser dette ut til å stemme. Det kom ingen svarinnlegg, og Si ;D-ansvarlig kommenterer den uteblitte responsen slik: ”Dette innlegget skapte, skuffende nok, ingen debatt. Vi fikk faktisk bare reaksjoner fra voksne som er glade for at hun tar opp dette”. Et av disse ”voksne” innleggene kom på trykk på Aftenpostens side ”Leserforum”, og damen som skriver har tydeligvis latt seg påvirke av ”tidsklagen” og Bentes etos. Her er et utdrag:

”Jeg leser ofte Si ;D selv om jeg er en meget voksen dame. [...] Jeg leste ”Språksyk” fra Si ;D forleden, skrevet av en 15-årig jente. Sjelden har jeg lest noe så klokt av et så ungt menneske. Hun har forstått hva man bør kunne, når det gjelder ens eget språk. For å få det til, må hun enten ha et godt språkøre eller gode norsklærere. De sistnevnte finnes ikke så mange av lenger. [...] Jeg vil med dette sende en varm hilsen og lykke til i skolen og livet fremover til den unge 15-åringen – og si at det er lenge siden jeg har lest en artikkel fri for slurv og stavefeil.”

Utenom dette kom det hele 36 kommentarer på innlegget på Si ;Ds nettsider. De fleste er anonyme, men mange ser ut til å være voksne språkinteresserte som skriver til dels lange og engasjerte innlegg. Som damen over, har mange latt seg påvirke av Bentes etos. Jeg gjengir noen eksempler her:

1. Flott! Dette var en hyggelig artikkel å lese. Og at det skulle komme fra en femtenåring gledet meg enda mer. Jeg har alltid trodd på ungdommen.
2. Nå er ikke jeg blant dem som synes norsk er så forbasket vakkert, kanskje, men dette var et flott og betimelig saksinnlegg av et ungt menneske. Du evner å kombinere budskapet ditt med det å skrive godt også.
3. Flott skrevet! Det er hyggelig å se en så ung jente engasjere seg og skrive så fornuftig om en veldig viktig sak! Fortsett slik :)
4. Ditt innlegg var virkelig oppmuntrende - jeg trodde det var jeg som var blitt en gammel, gretten gubbe [...]. Så lenge det er ungdom som reagerer på forfallet, øyner jeg et håp.

## 4.4 Si ;D-tekst 3: ”Overflødig fargedebatt”

Si ;D-tekst 3 er en reaksjon på innholdet i en reportasjeserie i Aftenposten som omhandler økt kjønnsdeling i forbrukermarkedet for barn og unge. Mange mener dette er et tilbakeskritt i likestillingskampen, og Si ;D-redaksjonen inviterte ungdom til å si sin mening om saken. Følgende invitasjon stod på Si ;D: ”Rosa, søtt og nett til jenter, blått, røft og tøft til gutter. Vi er interessert i hva du som ungdom mener om denne saken!”.

Det kom fem innlegg på trykk, og jeg har valgt ut ”Overflødig fargedebatt” som er skrevet av en 15 år gammel jente som går i 10. klasse ved en skole i Akershus. Hun signerte innlegget med fornavn og alder. Jeg velger å kalle henne Cecilie, og starter med en presentasjon av den uredigerte teksten:

1. Små barn. Gutter og jenter, rosa og blått, guttefarge og jentefarge. Jentene
2. blir kledd i rosa og skal leke med dukker. Guttene får blå klær og lekebiler.
3. Det blir gjort forskjell på oss helt fra starten av, men er dette egentlig så
4. veldig farlig?
  
5. Jeg tviler sterkt på at barn tenker så veldig over det. Dette
6. kjønnsstollemønsteret som vi som er litt eldre er så sykkelig opptatt av. Det
7. gjorde i hvert fall ikke jeg. Jeg lekte med Barbie med guttevennene mine og
8. bygde lego med jentevennene mine. Tror du at det at noen kler datteren sin
9. i rosa og sønnen sin i blått skaper et kjønnsrollemønster allerede mens
10. barna er små? Har virkelig kampen om likestilling kommet så langt at vi må
11. bruke tiden på å diskutere hvilke farger vi kler barna våre i? Man er nødt til
12. å velge hvilke kamper man skal kjempe, og akkurat her tror jeg vi må innse
13. at det ikke er verdt det. Jeg tviler sterkt på at vi vil merke den store
14. forskjellen i samfunnet den dagen jordmødrene slutter å svøpe jenter og
15. gutter i rosa og blå tepper. Gutter er gutter, jenter er jenter. Det er
16. forskjeller, men rettighetene skal være like.
  
17. Det er faktisk ikke i forskjeller på farger eller leker at kampen om
18. likestilling ligger. Nei, la oss heller snakke om den *virkelige* kampen om
19. likestilling.
20. I mange land lever det kvinner som aldri har noe de skulle ha sagt. De må
21. dekke seg til og underkaste seg mennene sine. Mennene har full råderett
22. ovenfor konene, søstrene og døtrene sine. I disse samfunnene er ikke
23. kvinnene mer verdt enn et dyr. Synes dere ikke at dette er mer alvorlig enn
24. at G-sport prøver å selge rosa ski til jenter og blå til gutter? Jeg tror det er
25. mye viktigere å rette oppmerksomheten vår mot de ordentlige kampene. De
26. kampene som kanskje vil gjøre en forskjell for mange hvis de blir vunnet.
27. Slutt å klag over bagateller, ikke bry dere om dattera deres vil ha rosa eller
28. blå ski. Det er uvesentlig. Kvinner blir voldtatt og må selv ta på seg skylden
29. for det, mens vi bekymrer oss over at barna våre blir påvirket av
30. kjønnsrollene fordi jentene får Barbie til jul mens guttene får Action man.
31. Det handler om prioritering, tenk dere litt om neste gang dere
32. problematiserer en bagatell.
  
33. Cecilie (15)

Si ;D-redaksjonen har delt teksten inn i flere avsnitt og laget overskrift, ingress og illustrasjon som framhever Cecilies synspunkt. Tittelen "Overflødig fargedebatt" har annenhver bokstav i henholdsvis blå og rød farge. For øvrig er hele teksten trykket på lys blå bakgrunn. Ingressen er nesten ordrett hentet fra linje 2 og 3 i råteksten: "Det blir gjort forskjell på jenter og gutter helt fra starten av, men er dette egentlig så veldig farlig?". Under teksten har redaksjonen blåst opp et kort utdrag fra linje 10-12: "Må vi bruke tiden til å diskutere hvilke farger vi kler barna våre i? Man er nødt til å velge hvilke kamper man skal kjempe". Teksten er illustrert med et bilde av en jente kledd i rosa og en gutt kledd i blått, og på skrå over bildet står det "BAGATELL".

#### 4.4.1 Den retoriske situasjonen

Problemet som Aftenposten har satt søkelys på, bunner i at gutter og jenter får kjønntypiske klær og leker. Cecilie oppfatter ikke dette som noe problem, og etter en kort orientering, stiller hun det retoriske spørsmålet som uttrykker synspunktet: "Men er dette egentlig så veldig farlig?" (linje 3-4). Hun mener det mest *påtrengende problemet* er at mange bryr seg om slike detaljer mens kvinner andre steder i verden blir undertrykt og mishandlet. Dette er mer alvorlig synes hun og oppfordrer derfor til debatt om "den *virkelige* kampen for likestilling"(linje 18-19).

For å finne ut hvem *publikum* er, kan det være greit å minne om at den nevnte reportasjeserien stod på de "voksne" sidene i Aftenposten. Det er derfor ikke unaturlig om Cecilie også har et voksent publikum i tankene. I teksten refererer hun til "vi som er litt eldre" (linje 6). Her kan det se ut som om hun inkluderer seg selv, men siden "vi" påstås å være "sykelig opptatt av kjønnsrollemønsteret", spør det om ikke "vi" er en skrivefeil for "de". Jeg spurte ikke Cecilie om dette, men hun sier at "Overflødig fargedebatt" var ment for "såanne typiske feminister som er helt rabiante når det gjelder ... de hater alt som er liksom ... setter folk i båser og ... de som går og knuser vinduene på kondomeriet hver gang de åpner og sånn. Det er såanne folk jeg mener: Slapp av litt, det er ikke så veldig farlig."

I intervjuet omtaler Cecilie seg selv som feminist og viser til at hun tidligere har hatt to innlegg på trykk med beslektede tema, men hun sympatiserer ikke med de "ekstreme feministene". Hun vil være med å kjempe for likestilling, og dette kommer også fram i tekstens linje 25 der hun bruker "vår" og dermed inkluderer seg selv når hun foreslår å rette oppmerksomheten "mot de ordentlige kampene". Ellers henvender hun seg flere ganger

direkte til publikum, for eksempel i linje 8 der hun spør: ”Tror du [...]?”. Spørsmålet kan tenkes å være rettet mot ungdommer som ikke har sterke oppfatninger fra før. For øvrig står de klareste og mest direkte henvendelsene til publikum i tekstens siste avsnitt. Her er det de voksne feministene som debatterer det Cecilie kaller ”bagateller”, som må ta stilling til spørsmålet og oppfordringene: ”Synes dere ikke [...]?”, ”Ikke bry dere [...]” og: ”Tenk dere litt om neste gang dere problematiserer en bagatell” (linje 23, 27 og 31).

Temaet som tas opp, hadde aktualitet i noen dager da Aftenposten skrev om det på reportasjeplass, og om ikke saken skulle gå ut på dato, måtte Cecilie sende teksten i ”rett tid”. Hun har overholdt maksimumsgrensen på 2200 tegn, og den redigerte tekstversjonen bryter ikke med noe av det som står i råteksten.

#### **4.4.2 Innhold, oppbygging og stil**

Innholdet i den uredigerte teksten er delt i fire avsnitt. De to første avsnittene (linje 1-4 og 5-16) dreier seg om den norske kjønnsdebatten, mens de to siste (linje 17-19 og 20-32) handler om ”den *virkelige* kampen om likestilling” og kvinner i andre samfunn som blir undertrykt. Teksten har en klar problemorientering og en konklusjon som er i tråd med synspunktet. Avsnittsinndelingen er tematisk, men innenfor hvert avsnitt veksler Cecilie mellom negative vurderinger av den pågående kjønnsdebatten og argumenter i form av retoriske spørsmål. Hun smetter også inn appeller, for eksempel i linje 27 og 31: ”Slutt å klag [...], ikke bry dere [...]” og ”Tenk dere litt om [...]”, og hun markerer sitt syn ved å bruke uttrykk som ”jeg tviler sterkt på” (linje 5 og 13), og ”jeg tror” (linje 12 og 24). Ordvalgene ”tror” og ”tviler” fungerer som dempere og gir teksten et mer muntlig preg.

Inntrykket av muntlighet forsterkes av at Cecilie framstår i teksten med en tydelig jeg-stemme og veksler mellom spørsmål og svar som ser ut til å komme spontant. I intervjuet bekrefter Cecilie at teksten ikke er godt planlagt: ”Jeg har ikke googlet noe eller funnet nytt stoff for den her. Det er bare skrevet rett ut fra hodet mitt”, sier hun. De direkte henvendelsene til publikum gir også teksten et spontant og muntlig preg som ligner andre Si ;D-innlegg i utvalget, spesielt tekst nummer 1 og 3. Det faktum at det ikke er noe oppsiktsvekkende eller uvanlig ved teksten, er ifølge Kjeldsen (2006: 73) et signal om at det er et *passende* forhold mellom avsender, mottaker, sak, uttrykksmåte og omstendigheter.

Cecilie sier hun brukte ”maks en time” på skrivingen, og dersom hun skulle skrevet en tilsvarende tekst på skolen, måtte hun ha skrevet lenger: ”Det holder ikke å bare skrive en A4-side. Du er nødt til å ha flere poenger, du må utdype og drøfte påstandene dine. Her kan jeg på en måte bare skrive rett ut, og så er det opp til folk å vurdere det litt selv”.

#### 4.4.3 Logos, etos og patos

Det er ikke tvil om hva Cecilie prøver å overbevise leserne om – fargevalg på barnas klær og leker er en bagatell, og det er viktigere kvinnekamper å kjempe i verden. I første halvdel av teksten appellerer *logos* til publikums vurdering av kjønnsdeling som et problem, og i andre halvdel appellerer *logos* til en vurdering av viktige kontra mindre viktige spørsmål i likestillingskampen.

Argumentene har form som fire retoriske spørsmål som har til hensikt å lede publikum til samme konklusjon som Cecilie:

1. Det blir gjort forskjell på oss helt fra starten av, men er dette egentlig så veldig farlig? (3-4)
2. Tror du at det at noen kler datteren sin i rosa og sønnen sin i blått skaper et kjønnsrollemønster allerede mens barna er små? (8-9)
3. Har virkelig kampen om likestilling kommet så langt at vi må bruke tiden på å diskutere hvilke farger vi kler barna våre i? (10-11)
4. Synes dere ikke at dette er mer alvorlig enn at G-sport prøver å selge rosa ski til jenter og blå til gutter? (23-24)

De to første spørsmålene er et forsøk på å tilbakevise feministenes argumenter om at farger og leker påvirker kjønnsrollemønsteret fra barnsben av, og det tredje spørsmålet leder til en negativ vurdering av den kampen disse feministene driver. Med spørsmål fire forsøker Cecilie å få motdebattantene til å innse at de er opptatt av bagateller, mens kvinner i andre land lider. Denne kontrasten kan sies å være forankret i Aristoteles’ *topos-lære*; hun har satt opp et godt mål og baserer argumentasjonen på verdier som rettferdighet, hederlighet og hensiktsmessighet. Det er hederlig fordi feministene kan bruke overskuddet av krefter til å kjempe for undertrykte kvinner i andre land, og det er hensiktsmessig fordi det kan bidra til en mer rettferdig og dermed bedre verden å bo i.

I forsøket på å gjendrive feministenes argumenter, sier Cecilie at hun tviler på at ”barn tenker så veldig over det” (linje 5), og for å illustrere poenget, bruker hun et eksempel fra egen barndom (linje 7): ”Jeg lekte med Barbie med guttevennene mine og bygde lego med jentevennene mine.” Eksempelet viser et brudd med det vanlige kjønnsrollemønsteret, og de omtalte feministene vil muligens bruke det samme eksempelet som bevis for det motsatte

synspunktet – at like leker og farger til jenter og gutter utjevner kjønnsforskjeller og endrer det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret. De vil med andre ord ikke la seg overbevise av tekstens logos.

Cecilie har en innledende *etos* som Si ;D-skribenter flest; hun er midt i målgruppen for siden, og det knytter seg ikke spesielle forhåndsoppfatninger til henne. Ved å vise engasjement i denne saken, og vise vilje til å kjempe for andre kvinners rettigheter, får vi inntrykk av at hun er empatisk og har sterk rettferdighetssans. Hun setter saken i perspektiv og viser at hun har kjennskap til kvinners stilling i andre deler av verden. Dessuten viser hun forstandighet ved å sammenligne fargedebatten i Norge med alvorlige overgrep mot kvinner i andre land, og hun viser vilje til å vurdere hva som er viktig og uviktig. Alt dette taler for at Cecilie er en person som bryr seg om andres urett, og det er et positivt karaktertrekk som styrker hennes *etos*.

Cecilie kritiserer feministene, men er ikke hovmodig. Hun inkluderer seg selv blant likestillingsforkjempere og legger vekt på at ”rettighetene skal være like” (linje 16), men hun er opptatt av å sette visse grenser for debatten. Dempere som ”tror” og ”tviler” gir inntrykk av en vennlig holdning, men samtidig uttrykker hun klart hva hun mener. Oppfordringene om å ”slutte å klage over bagateller” og ”tenk dere om neste gang” er direkte og tydelige, og vitner om sterkt engasjement og *autentisitet*. Feministene vil neppe la seg påvirke av dette, men ungdom kan la seg begeistre av spontaniteten i uttrykket og den uredde talemåten.

*Patos*-appellen i denne teksten er kanskje mest tydelig i siste avsnitt der Cecilie viser til at kvinner i andre land må ”dekke seg til” og ”underkaste” seg mennene som har ”full råderett” over kvinnene (linje 21). Sammenligningen er egnet til å vekke avsky overfor mennene og sympati med kvinnene som ikke er mer verdt enn ”dyr” (linje 23). Når hun i neste setning stiller det retoriske spørsmålet ”Synes dere ikke at dette er mer alvorlig [...]?”, appellerer hun til publikums empati. Det samme gjør hun i linje 28-29 der hun viser til at ”kvinner blir voldtatt og må selv ta på seg skylden for det”. Dette eksempelet er egnet til å appellere til publikums rettferdighetssans, og bildet hun tegner kan få den norske fargedebatten til å virke absurd i sammenhengen. Det er grunn til å tro at unge lesere, som også ifølge Aristoteles (2006) er lett påvirkelige, vil reagere følelsesmessig på disse beskrivelsene og dermed la seg overtale av tekstens *patos*, men igjen – ”de eldre som er sykkelig opptatt av kjønnsrollemønsteret”, vil neppe endre oppfatning.



#### 4.4.4 Vurdering og oppsummering Si ;D-tekst 3

Teksten tar opp et aktuelt tema og et problem som voksne feminister har interesse i og kan bidra til å løse. Skribenten uttrykker et klart synspunkt og argumenterer for dette ved hjelp av retoriske spørsmål og eksempler. Hun henvender seg direkte til publikum ved hjelp av pronomenene ”du” og ”dere”, og kommer i tillegg med direkte oppfordringer. Den direkte stilen bidrar til å gi teksten et muntlig preg som forsterkes av vekslning mellom spørsmål og svar, vurderinger og oppfordringer. Dette fører igjen til at skribenten framstår som autentisk og engasjert og med sterk rettferdighetssans. Hun bygger logos på hensiktsmessige verdier og prioritering av viktige spørsmål i likestillingskampen, og appeller til publikums følelser gjennom å gi sterke skildringer av kvinner som ”ikke er mer verdt enn dyr”.

Det kom ingen responsinnlegg på Si ;D som gir grunnlag for å si noe om denne tekstens evne til å overbevise publikum, men to lesere har valgt å kommentere teksten på Si ;Ds nettside. Begge er anonyme; den første kaller seg ”StoneAgeMan” og den andre ”AJA”. Jeg siterer:

- 1) ”Tydeligvis en fornuftig jente som hever seg over navlebeskuende feminister.”
- 2) ”Et veldig velskrevet innlegg med fokus på verdier, som skaper likeverd og menneskeverd.”

Kommentarene er åpenbart ikke skrevet av feminister, og de gir heller ikke grunnlag for å si noe om reaksjoner blant lesere flest, men de gir et signal om hva det er ved teksten som har gjort inntrykk. Den første kan ha latt seg påvirke av Cecilies etos; hun framstår som fornuftig og bryr seg om andre enn seg selv. Den andre ser ut til å dele Cecilies oppfatning om hva som er hensiktsmessige verdier og kan derfor sies å ha blitt påvirket av tekstens logos.

De fire andre Si ;D-skribentene som skrev innlegg i denne debatten, er fra 17 til 19 år gamle. Tre av dem deler Cecilies synspunkt og begrunner det med at ”kjønnsforskjeller er naturlig” og at ”fargevalg er uvesentlig”. Den siste skribenten ser ikke kjønnsdelingen blant barn som det største problemet og mener det må mer til enn like leker for å oppnå likestilling. Innholdet i disse innleggene kan tyde på at ungdom som utgjør kjernen av Si ;D-lesere, ikke er enige i at et kjønnsdelt leke- og klesmarked for barn og unge utgjør en fare for likestillingen. Flertallet av dem vil sannsynligvis være enig med Cecilie i utgangspunktet. De voksne feministene som Cecilie ønsket å overbevise, ser naturligvis annerledes på saken og vil ikke bli påvirket av logos-appellen i Si ;D-innlegget. Cecilie har dessuten svakere etos hos denne gruppen, og de vil ikke som ungdommen, la seg rive med av patos.

## 4.5 Si ;D-tekst 4: “Religionsdopet”

Si ;D-tekst 4 har tittelen ”Religionsdopet” og er signert ”Den rettferdige”. Signaturen tilhører en 17 år gammel gutt som går andre året ved en videregående skole i Akershus. Han har hatt ett Si ;D-innlegg på trykk før dette og flere i etterkant. Alle innleggene er signert ”Den rettferdige” – ett bevisst valg ifølge skribenten, som uttaler i intervjuet at han ønsker å ”provosere folk til å ville skrive tilbake og komme med gode argumenter”. Dette ønsket gikk i oppfyllelse, og fire dager etter at ”Religionsdopet” stod på trykk, ble hele Si ;D-siden viet svarinnlegg fra leserne.

I fortsettelsen kaller jeg skribenten David, og jeg starter med å presentere den uredigerte teksten og kommenterer deretter de viktigste redaksjonelle endringene:

1. Religionsdopet
2. I det 21 århundre har vi blitt 6,8 milliarder mennesker på denne planeten. Den menneskelige
3. befolkningen har eksplodert 600% de siste 200 årene takket være medisin og teknologiske
4. gjennombrudd innen vitenskapen. Takket være vitenskapen har vi økt våre levealder drastisk
5. og forklart utrolige fenomen i vår verden. Hvorfor tror da nesten 80% av mennesker på en
6. guddommelig mystisk kraft. Hvorfor finnes det over en milliard mennesker som tror på en
7. 200 år gammel historie om en snakkende slange, en snakkende busk, en mann som gikk på
8. vann og en jomfru som ble gravid?
9. Hvorfor har vi mennesker tatt vare på gamle bøker som skulle prøve å forklare en verden vi
10. den gang ikke forsto? Religion var fortidens svar på menneskets eksistensielle spørsmål
11. som vi har for lengst svart. Vi har kommet til på grunn av evolusjon, ikke noen høyere makt som
12. lagde mannen ut av støv og kvinnen ut av mannens ribbein. Kanskje vi har beholdt det fordi
13. det er koselig å ha tradisjon, koselig å fortsette det våre forfedre trodde på, men religion er
14. alt annet enn dette.
15. Med religion følger tusenårsgamle fordommer og moral som tilhører et forhistorisk
16. samfunn. Hva er feil med at en ung jente som har sitt eget liv å leve skal ha abort? Hva er feil
17. i at en jente forelsker seg i en annen jente? Religion skaper fordommer i et folk som burde
18. nå være opplyst, ikke være i middelalderens mørke og primitive verden.
19. Ikke bare skaper religion fordommer, men religion er vår tids største konfliktskaper. Tenk på
20. det delte Irland, tenk på Afghanistan og tenk på Iran. Dagens problemer ville ikke eksistert
21. uten religion. Tenk på alt som skjer i religionens navn i dag; kriger, selvmordsbombere, drap,
22. steining og undertrykkelse. Tenk på Holocaust. Religion har delt oss mennesker,
23. menneskeheten har blitt splittet takket være maktsyke biskoper, paver og mullaer.
24. Tenk, nå begynner de å be oss å ikke snakke stygt om dem, vi skal ha respekt. Hvordan skal
25. jeg respektere folk som henger en gutt på grunn av sin legning eller steiner en kvinne på
26. grunn av at hun har blitt voldtatt, alt i troens navn. Ikke stopp å kritisere dem, jeg gir meg ikke
27. for hver troende har sett det forferdelige og konfliktskapende med sin tro.
28. Den rettferdige

Si ;D-redaksjonen har beholdt samme tittel som David foreslo, og laget en ingress som oppsummerer problemstillingen: ”De fleste av dagens problemer ville ikke eksistert uten religion. Så hvorfor er så mange religiøse?”. Teksten er illustrert med ulike religiøse symboler, og som blikkfang er følgende sitat hentet ut og satt i anførselstegn under teksten:

”Menneskeheten er blitt splittet takket være maktsyke biskoper, paver og mullaher”. For øvrig har Si ;D-redaksjonen endret ”snakkende busk” (linje 7) til ”brennende busk”, selv om David har rett i at busken også var ”snakkende” (jf. 2 Mos 3, 4). Skrivefeilen ”200” i samme setning er ikke korrigeret. Ellers er ”Dagens problemer” i linje 20 moderert til ”De fleste av dagens problemer”, og setningen ”Tenk på Holocaust” i linje 22 er fjernet.

#### 4.5.1 Den retoriske situasjonen

David opplever religion som et *påtrengende problem* som skaper fordommer og er opphav til krig og konflikter i verden. Han kritiserer de troende for ikke å innse dette, og ved å henvise til vitenskapelige framskritt, undrer han seg tilsynelatende over at mennesker fremdeles tror på det han kaller en ”guddommelig mystisk kraft” (linje 6). Han viser til eksempler på hva troende kan utføre av onde gjerninger i ”religionens navn” (linje 21) og sier han ikke kan respektere mennesker som gjør slike handlinger. Ved hjelp av retoriske spørsmål og oppfordringen ”tenk” forsøker han å engasjere publikum og mane til debatt.

I den innledende delen (linje 1-14) beskriver David utviklingstrekk i verden og bruker ”vi” som referanse til alle mennesker på jorden. Religion angår dette ”vi”, og denne tekstens *publikum* omfatter dermed en stor kategori av mennesker som kan deles i to hovedgrupper: de troende og de ikke-troende. I andre halvdel av teksten (linje 15-27) blir de troende omtalt som ”de” og kritisert for ikke å innse hvor ”forferdelig og konfliktskapende” troen deres er. Alle blir oppfordret til å tenke, og de ikke-troende blir bedt om å kritisere ”dem” (linje 26). Siden ”Religionsdøpet” står på Si ;D-siden, er ungdom den primære publikumsgruppen, men David sier i intervjuet at han ”vet at det ikke bare er unge folk som leser det”. Likevel tenkte han mest på et publikum bestående av folk på sin egen alder, særlig de ”som kanskje har den samme mening som meg eller ikke er helt sikre ennå. Kanskje jeg kan overbevise dem”, sier han.

Aftenpostens begrensning på 2200 tegn virker *tvingende*, og David sier at det får ham til å fokusere på det han ”brenner sterkest for”. Si ;D-redaksjonen har ikke sensurert noe av innholdet eller gjort store endringer. Ved å velge kallenavnet ”Den rettferdige”, utnytter David en *mulighet* som ligger i situasjonen. I tillegg til å ville utfordre og vekke oppmerksomhet, ønsker han å skjule identiteten sin. Dette har ifølge ham selv sammenheng med at han gjerne tar kontroversielle debatter, og han har et bevisst forhold til at religion kan

skape sterke reaksjoner: ”Jeg vet ikke hvor trygg jeg hadde følt meg [...], så bare for sikkerhets skyld så har jeg gjemt meg bak kallenavnet”, sier han.

Davids uttalelser om at han vil overbevise og provosere, vitner om en dobbel agenda. Av teksten kan det synes som om provokasjon er det primære målet. Dette går jeg nærmere inn på i de neste avsnittene, særlig i avsnittet som omhandler etos.

#### 4.5.2 Innhold, oppbygging og stil

Overskriften ”Religionsdopet” tjener samme hensikt som signaturen ”Den rettferdige”; den skal fange oppmerksomhet, engasjere og provosere. David sier selv at han brukte god tid på tittelen og prøvde å finne på noe ”catchy”. Løsningen ble å sette sammen to ”dårlige ting” – religion og dop. Si ;D-redaksjonen beholdt den foreslåtte tittelen som ikke er umiddelbart forståelig, men som kan få lesere til å stoppe opp og spørre: Hva betyr dette? Den som leser videre vil oppdage at David kritiserer de troende for å være irrasjonelle, og tittelen ”Religionsdopet”, kan forstås som en antydning om at de religiøse er sløvet av egen overbevisning, og dermed fortjener kritikk og ikke respekt.

Teksten er delt inn i fire svakt markerte avsnitt, inkludert innledning og avslutning. Innledningen (linje 2-8) består av en orientering og problemstillinger som tilsynelatende er paradoksale – at mennesker, etter vitenskapens oppdagelser, tror på en ”guddommelig mystisk kraft” og ”en 200 [*sic*] år gammel historie om en snakkende slange, en snakkende busk, en mann som gikk på vann og en jomfru som ble gravid”. I andre avsnitt (linje 9-14) gir David selv en forklaring på hvorfor religioner har oppstått. Her viser han også til at religiøs tro tilhører fortiden fordi nye oppdagelser og vitenskap har gitt menneskene svar på de eksistensielle spørsmålene. I linje 15-19 går han inn for å vise at religion er opphav til ondskap, fordommer og konflikter, og i linje 20-24 oppfordrer han publikum til å ”tenke” på hva religion har ført til: ”Tenk på det delte Irland, tenk på Afghanistan og tenk på Iran. [...] Tenk på [...] kriger, selvmordsbombere, drap, steining og undertrykkelse. Tenk på Holocaust”. Endelig ber han leserne tenke på at de troende nå ber om respekt (linje 24). Dette finner han umulig, og det hele ender i oppfordringen: ”Ikke stopp å kritiser dem”, og konklusjonen: ”Jeg gir meg ikke før hver troende har sett det forferdelige og konfliktskapende med sin tro”.

Når jeg hevder at David ikke har overbevisning som sitt primære mål, henger det sammen med at teksten er preget av sterk polemikk. David har valgt å uttrykke seg i en *stil* som passer godt til målet om å engasjere og aktivisere publikum; han stiller seg tilsynelatende uforstående til at noen kan tro på annet enn vitenskap, han er tydelig i sin kritikk av de troende, han stiller direkte spørsmål og oppfordrer publikum til å tenke på at religion er opphavet til all verdens ondskap. Den sterke polemikken fører til at målet om overbevisning kommer i skyggen av målet om å ville skape reaksjoner og debatt. David bekrefter også dette motivet i intervjuet da han forklarte at opphavet til signaturen ”Den rettferdige” var å provosere. Dette motivet kolliderer med retorikkens oppgave som er å overbevise, fordi retorikken har en etisk dimensjon i seg som innebærer at avsenderen har et moralsk ansvar overfor publikum, jf. Quintilians syn på hva det vil si å ”tale godt” (Andersen 1995: 16).

### 4.5.3 Logos, etos og patos

Det er to hovedpåstander i ”Religionsdøpet”; den ene handler om at vitenskap har gjort religion til noe gammeldags og overflødig, og den andre handler om at religion er årsak til onde gjerninger og konflikter i verden. *Logos-appellen* bygger på henholdsvis opposisjon mellom fornuft og tro, og *toposen* om det som er ønskelig og hensiktsmessig, nemlig fred. Det blir argumentert for den første påstanden i linje 2-14, og for den andre i linje 15-27.

Argumentene har hovedsakelig form som retoriske spørsmål som jeg gjengir her:

1. Hvorfor tror da nesten 80% av mennesker på en guddommelig mystisk kraft? (5-6)
2. Hvorfor finnes det over en milliard mennesker som tror på en 200 år gammel historie [...]? (6-8)
3. Hvorfor har vi mennesker tatt vare på gamle bøker som skulle prøve å forklare en verden vi den gang ikke forsto? (9-10)
4. Hva er feil med at en ung jente som har sitt eget live å leve skal ha abort? (16)
5. Hva er feil i at en jente forelsker seg i en annen jente? (16-17)
6. Hvordan skal jeg respektere folk som henger en gutt på grunn av sin legning eller steiner en kvinne på grunn av at hun har blitt voldtatt, alt i troens navn? (24-26)

Svarene på de tre første spørsmålene ligger i påstanden om at vitenskap har løst ”menneskets eksistensielle spørsmål” (linje 10-11), og dette bygger opp under konklusjonen som sier at religion tilhører et ”forhistorisk samfunn” (linje 15-16). Denne argumentasjonen har form som et *enthymem* der premisset – at vitenskap kan gi svar på alt – er utelatt.

Svarene på de tre siste spørsmålene blir ikke gitt eksplisitt, men ligger i spørsmålsstillingen. Publikum må selv engasjere seg, og effekten kan være en form for ”selvoverbevisning” som fører til felles forståelse og enighet om den andre påstanden – at religion er opphav til

konflikter i verden. Denne påstanden blir støttet av *eksempler*: kriger, selvmordsbombere, drap, steining og undertrykkelse” (linje 21-22) samt eksempler som ligger innbakt i oppfordringen ”tenk på [...]” (linje 19-24). Dersom publikum nikker gjenkjennende til eksemplene og godtar at religion er årsaken, kan de la seg overbevise av tekstens logos.

Begge hovedpåstandene kan imidlertid bestrides, noe også leserresponsen vitner om. En 17-årig jente skriver for eksempel at ”vi tror på vitenskap fordi det er mer sannsynlig ettersom det kan begrunnes konkret.” Deretter spør hun: ”Dessuten vil jeg vite om du tror på kjærlighet? Dette kan man ikke sanse, regne seg fram til eller måle [...]. Er det dumt å tro på Gud, er det dumt å tro på kjærlighet”. Slik tilbakeviser hun holdbarhetsargumentet i Davids resonnement – at vitenskap kan gi svar på alt. Hun tilbakeviser også påstanden om at religion er opphav til alle konflikter, og bruker Kina og Sovjetunionen som bevis når hun konkluderer på følgende måte: ”Et ikke-religiøst samfunn betyr ikke nødvendigvis fred”.

Flere andre skribenter peker på den samme problematikken, og et sitat fra presten som svarte, oppsummerer det mange viser til: ”Svært mange av de krevende konfliktene i vår verden har etnisitet, nasjonalitet, eiendomsrett, maktbegjær, ressursknapphet osv. som sentrale årsaksforhold”. Dette unnlater David å nevne, og resonnementet kan ha blitt svekket av at han ikke tar hensyn til andre elementer enn religion når han forklarer årsaken til konflikter.

Den doble agendaen som David opererer med – både å ville overbevise og provosere – gjør vurderingen av *etos* til et interessant spørsmål. Dersom formålet om å ville overbevise tas på alvor, kan det hevdes at David har skadet sin egen troverdighet ved å skjære alle troende over en kam og ikke viser dem velvilje og respekt. Han viser en slags forstandighet ved å legge vekt på ønsket om fred, men den ubalanserte framstillingen og det urealistiske målet om å få alle troende til å innse det ”forferdelige og konfliktskapende med sin tro”, kan vanskelig tas på alvor. Som nevnt inneholder retorikkfaget en etisk dimensjon som forutsetter at avsenderen har gode hensikter, men dersom målet er å provosere, vil ikke spørsmålet om troverdig og tillitsfull framtoning ha relevans; man trenger rett og slett ikke publikums tillit for å provosere dem.

Innholdet i responsinnleggene kan tolkes som et tegn på at David har lyktes med å provosere, men ikke overbevise. Noen innlegg inneholder personangrep, som kan leses som et uttrykk for hva skribentene mener om Davids karakter. Mest av alt er det Davids uttalte mangel på respekt for religiøse mennesker (linje 24-25) som ser ut til å ha svekket hans troverdighet.

Beviset for dette finnes i responsinnlegg der skribentene sier seg enig i sak, men likevel ikke kan tolerere Davids holdning. En Si ;D-skribent skriver for eksempel: ”Jeg er ateist, og er stort sett enig i alle dine synspunkter på religion. [...]. Dette er min mening, men jeg respekterer også andres synspunkter”.

David forsøker også å påvirke publikum ved hjelp av *patos*. Den sterkeste *patos*-appellen er knyttet til eksemplene som omhandler vold, krig og drap, og ikke minst de tre siste i rekken av retoriske spørsmål som omhandler abort, henging av homofile og steining av voldtatte kvinner. Alt dette er meget godt egnet til å vekke følelser som avsky, hat og sinne, og ikke minst sympati og medfølelse for ofrene som blir urettferdig behandlet. Blant de autentiske responsinnleggene, finner jeg ingen som kommenterer disse spørsmålene direkte. Men i bunken av skoletekster fra klasse 10C, er det flere eksempler på at elevene, i stedet for å drøfte det sentrale spørsmålet om religion, tar opp spørsmålene om abort, homofili og straff av voldtektsofre. Mange forklarer for eksempel hvorfor det er feil å straffe uskyldige, men siden argumentasjon forutsetter tvil eller uenighet, blir resultatet ikke-argumenterende tekster (se kapittel 4.9. om skoletekstene).

#### **4.5.4 Vurdering og oppsummering Si ;D-tekst 4**

”Religionsdopet” inneholder to sentrale påstander. For det første at vitenskap har gitt svar på de eksistensielle spørsmålene og for det andre at religion er den største konfliktskaperen i verden. Begge påstandene leder til konklusjonen som sier at religion er overflødig og uønsket i dagens samfunn. Argumentasjonen har form som eksempler og seks retoriske spørsmål med sterk *patos*-appell. Publikum er troende og ikke-troende ungdommer. Både overskriften ”Religionsdopet” og signaturen ”Den rettferdige” er ifølge skribenten, valgt for å provosere. Han har med andre ord ikke overbevisning som det primære målet, men vil først og fremst provosere til debatt. Dette doble motivet skaper tvil om skribentens etos fordi han polemiserer mot de troende; han beskylder dem for all ondskap i verden og nekter å vise dem respekt. Stilen er direkte og uforsonlig.

Reaksjonene fra publikum tyder på at ”Den rettferdige” lyktes med å provosere, men ikke overbevise. Det er ikke åpnet opp for å kommentere ”Religionsdopet” på Si ;Ds nettside, men det kom uvanlig mange svarinnlegg til Si ;D-redaksjonen. Teksten engasjerte også elevene i klasse 10C ved Åsen skole, og mange av dem lot seg påvirke av *patos*-appellen som ligger i de retoriske spørsmålene. Si ;D-skribentene har ikke reagert på dette, men har i større grad latt

seg provosere av logos, og ikke minst av den mangelen på respekt som ”Den rettferdige” utviser og eksplisitt uttaler. Dette gjelder både troende og ikke-troende. Troende mennesker ser ut til å svare ut fra egen religiøs overbevisning. De forsvare religiøs tro og begrunner det med at vitenskap ikke kan gi gode svar på alt (logos). Ikke-troende har funnet det betimelig å forsvare de troendes krav på respekt (etos). ”Den rettferdige” kommenterte responsen slik: ”Det var veldig morsomt! Jeg var overrasket over at det var så mye respons, men jeg var ikke så overrasket på det de sa tilbake [...], men jeg ble overrasket over at en prest skrev tilbake”.

## 4.6 Si ;D-tekst 5: “Steng dørene?”

Denne teksten er signert ”Supermario”, en 16 år gammel gutt som går i første klasse på videregående skole i Oslo. I intervjuet med skribenten, som jeg velger å kalle Erik, kom det fram at innlegget opprinnelig ble skrevet som svar på en skoleoppgave i norsk. Instruksen i oppgaven gikk ut på å skrive et leserinnlegg om innvandring og inneholdt ingen forslag til eventuelt publiseringssted. I og med at Erik selv tok initiativ til å sende den til Si ;D og at teksten faktisk stod på trykk, velger jeg å behandle den som et autentisk Si ;D-innlegg.

Den uredigerte teksten foreligger slik:

1. Er det på tide med innvandringsstopp?
2. Økt tilstrømning av asylsøkere de siste årene, har gjort at UDI-køen har vokst enormt. Over 50 000
3. personer venter på å få avgjort søknaden sin, mange har klagesaker gående i systemet i årevis fordi
4. nesten alle som får avslag på opphold, krever ny runde i systemet.
5. Slik kan det ikke fortsette. Kanskje er det på tide å stramme inn kraftig, så UDI får ryddet opp? Hvis
6. åpenbart grunnløse asylsøkere raskt får avslag, vil dette spre seg ut i verden, noe som kanskje kan
7. stoppe den rekordstore innvandringen og asylstrømmen til Norge.
8. Tregheten i systemet skyldes at mange saker er ankesaker på avslag.
9. Det får være grenser for hvor mange ganger folk kan kreve å få saken gjenopptatt. Selvfølgelig skal
10. alle få individuell behandling, men langt flere grunnløse asylsøkere burde sendes rett ut av landet ved
11. adkomst, hvis de åpenbart ikke har behov for beskyttelse her i landet. Avgjørelsene om opphold eller
12. ei, bør tas raskt, slik at de som ikke har noe her å gjøre, blir sendt tilbake raskt.
13. Slik det er nå, blir folk gående i uvisshet i årevis. Dette er ille for enkeltmennesket, samtidig som det
14. undergraver hele asylprinsippet, og gjør at folk som har rettmessig behov og krav på beskyttelse,
15. kanskje ikke slipper til i det hele tatt!
16. Vi bør være strengere mot negative elementer som kommer til Norge i ly av asylinstituttet. Begår du
17. kriminelle handlinger samtidig som du søker beskyttelse i Norge, bør du ikke ha krav på beskyttelse i
18. landet. Da er det viktigere at myndighetene beskytter norske borgere som lever her. I dag har vi over
19. 20 000 illegale innvandrere i Oslo. Hvordan tjener de til livets opphold? Alt for mange ved kriminalitet.
20. Dette bidrar til å gjøre Oslo til en utrygg by.
21. Kriminelle asylsøkere bør sendes rett ut, med umiddelbar virkning. Det aller lureste hadde kanskje
22. vært å ha lukkede asylmottak. Da slipper vi vimsende asylsøkere som kanskje begynner å begå
23. kriminelle handlinger, mens de venter på at søknaden sin skal bli behandlet.



24. Det samme gjelder nye innvandrere generelt. Vi burde fått til en prøveordning hvor man ble
25. tvangssendt hjem igjen hvis man gjorde en alvorlig kriminell handling i løpet av de første 5 årene man
26. var her. Da ville mange skjerp seg, og ikke ødelagt for de som er lovlige. Integrasjonen i Norge har
27. feilet, mener jeg. Istedenfor å få seg jobb, havner mange nyankomne innvandrere på trygd. Grundig
28. språkopplæring, og arbeid i stedet for trygd, er nøkkelen til å bli integrert i samfunnet. Obligatorisk
29. språktest, som man må bestå for å bli, er et virkemiddel for å tvinge folk til å lære norsk. Slik
30. situasjonen er i dag, blir alt for mange samfunnstapere som lever på siden av samfunnet, med økt
31. kriminalitet og utenforskap som resultat.

32. Supermario (16)

Si ;D-redaksjonen har endret den foreslåtte tittelen ”Er det på tide med innvandringsstopp?” til ”Steng dørene?” og laget følgende ingress: ”Antallet asylsøkere har økt voldsomt, systemet knaker i sammenføyningene. Er det på tide å stramme inn asylpolitikken?”. Teksten er illustrert med bilde av en anonym person som står foran en dør med en stor og dominerende hengelås på. Mellom spaltene har redaksjonen plassert et oppblåst sitat fra teksten: ”Det får være grenser for hvor mange ganger folk kan kreve å få saken gjenopptatt.” Tekstlengden er redusert fra i underkant av 2700 tegn til om lag 2400 ved at følgende setninger er fjernet eller skrevet om: ”Hvis åpenbart grunnløse [...] asylstrømmen til Norge” (linje 5-7), ”det samme gjelder nye innvandrere generelt” (linje 24), ”arbeid i stedet for trygd er nøkkelen [...] i samfunnet (linje 28), ”som man må bestå [...] til å lære norsk” (linje 29). For øvrig er tallet på asylsøkere som står i kø, justert ned fra 50 000 til 38 000 i linje 2.

#### 4.6.1 Den retoriske situasjonen

Erik opplever økningen i antall innvandrere og asylsøkere til Norge som et *påtrengende problem*. I intervjuet bekrefter han sitt engasjement i saken og sier at ”dette er noe man absolutt må få gjort noe med”. Ut fra teksten kan vi se at han mener dagens innvandrings- og asylpolitikk fører til ”økt kriminalitet og utenforskap” (linje 30-31), og han vil overbevise publikum om at politikken og saksbehandlingen må endres. Med henvisning til at flere titusen asylsøkere står i kø for å få avgjort søknaden, stiller Erik det retoriske spørsmålet: ”Kanskje er det på tide å stramme inn kraftig, så UDI får ryddet opp?” (linje 5).

Teksten inneholder ingen direkte henvisninger til et bestemt *publikum*, men pronomenet ”vi” i for eksempel linje 17 og 27, refererer til Erik og andre nordmenn, altså ”vi i Norge”. ”De”, som det blir snakket om (linje 19 og 23), refererer til innvandrere og asylsøkere. Både ”vi” og ”de” har interesse i problemet som Erik tar opp, men det er ”vi” som kan gjøre noe med det, enten direkte som politikere eller indirekte som velgere. I og med at teksten står på Si ;D, vil

unge og framtidige velgere utgjøre den primære publikumsgruppen. Erik sier selv at han håper ”kanskje de som bestemmer litt” leser Si ;D-innlegget, og at ”andre som leser det også er enig med meg”. Det siste indikerer at han ikke bare har overbevisning som mål, men at han også ønsker bifall fra egne meningsfeller – noe bruken av et inkluderende “vi” kan bidra til. Det kollektive “vi” gir dessuten inntrykk av at Erik snakker på vegne av flere, og slik gjør han seg mindre sårbar for kritikk.

Innvandrings- og asylpolitikk kan være et kontroversielt tema, og i intervjuet karakteriserer også Erik temaet som ”sårt”. Han sier at ”mange kan ta det negativt eller rasistisk, men så lenge man holder seg innenfor reglene så må det være greit”. Her peker han på noen av de *tvingende omstendighetene* som regulerer hva og hvordan han kan uttrykke seg. Utenom nedjustering av tallet på asylsøkere (linje 2) og fjerning av setningen ”det samme gjelder nye innvandrere generelt” (linje 24), har ikke Aftenposten gjort vesentlige endringer i teksten. Det tyder på at Erik har holdt seg innenfor de språklige og etiske reglene som gjelder i Aftenpostens spalter.

#### **4.6.2 Innhold, oppbygging og stil**

Tekstens tema og problemstilling blir presentert i den opprinnelige overskriften ”Er det på tide med innvandringsstopp?”. I det første avsnittet orienterer Erik om økt tilstrømning og kø av asylsøkere og gir uttrykk for sitt synspunkt: ”Slik kan det ikke fortsette” (linje 5). Han argumenterer for dette synet ved å beskrive problemer som følger av dagens politikk, og foreslå nye løsninger som han også evaluerer virkningen av (linje 6-15). Fra linje 16 handler teksten om kriminalitet som følger med asylsøkere og illegale innvandrere, og i siste avsnitt (linje 24-31) blir problemer med innvandrere generelt tatt opp.

Innholdsmomentene kan oppsummeres ved å gjengi ord og uttrykk som Erik bruker for å beskrive situasjonen og problemene. I kronologisk rekkefølge nevner han: *økt tilstrømning av asylsøkere – over 50 000 venter – klagesaker – åpenbart grunnløse asylsøkere – den rekordstore innvandringen og asylstrømmen – tregheten i systemet – ankesaker – uvisshet i årevis – de som ikke har noe her å gjøre – undergraver hele asylprinsippet – negative elementer – kriminelle handlinger – illegale innvandrere – kriminalitet – utrygg by – kriminelle asylsøkere – vimsende asylsøkere – integreringen har feilet – trygd – samfunnstapere – kriminalitet og utenforskap.*

Løsningsforslagene kan på samme måte oppsummeres i følgende stikkordsliste: *stramme inn kraftig – raskt avslag – grenser – sendes rett ut – tas raskt – sendt tilbake raskt – strengere – bør ikke ha krav på – beskytte norske borgere – umiddelbar virkning – lukkede asylmottak – prøveordning – tvangssendt – grundig språkopplæring – arbeid – tvinge folk – obligatorisk språktest.*

Stikkordslistene viser hovedbudskapet i teksten; problemene er knyttet til kriminalitet, og løsningene handler om å avgjøre sakene ”raskt” og å sende asylsøkere ”rett ut”. Ved å repetere karakteristikker som ”grunnløse” og ”kriminelle”, understreker og forsterker Erik problemet som han ønsker å løse. Løsningsforslagene blir også repetert, og kommer i rask rekkefølge. For eksempel skriver han i linje 21: ”Kriminelle asylsøkere bør sendes rett ut, med umiddelbar virkning.” Denne løsningen blir ikke utdypet før et nytt forslag blir presentert i neste setning: ”Det aller lureste hadde kanskje vært å ha lukkede asylmottak.” Erik gir ikke plass til vurdering av konsekvenser og eventuelle motargumenter – noe som heller ikke forventes i et leserinnlegg, verken i skolen eller på Si ;D.

Ifølge Eriks uttalelser passer teksten godt som svar på norskoppgaven som gikk ut på å skrive et leserinnlegg om innvandring. Norsklæreren ga tilbakemelding som sa at det var et ”fint og ryddig leserinnlegg som var bra skrevet”. Erik fortalte også at han viste teksten til samfunnsfaglæreren, og han ”syns det var bra skrevet, men han var ikke enig i innholdet mitt”. Erik sier videre at ”norsklæreren tok det kanskje på hvordan det var skrevet, på struktur og alt det der, mens samfunnsfaglæreren min han så nok mer på innholdet, og han var sterkt uenig”.

### **4.6.3 Logos, etos og patos**

Teksten er en blanding av kritikk, anklage og anbefaling. Norske myndigheter blir kritisert for ikke å behandle asylsøknadene raskt nok og for ikke å stoppe strømmen av asylsøkere, som i likhet med illegale innvandrere blir anklaget for å være kriminelle. Erik anbefaler å stramme kraftig inn, og underbygger dette ved å vise til at det vil ”stoppe den rekordstore innvandrings- og asylstrømmen til Norge” (linje 7). *Logos*-appellen i teksten bygger på en påstand som har form som et *enthymem*: Når Erik påstår at asylsøkere står i kø og venter i årevis, og konkluderer med at ”grunnløse” (linje 10) og ”kriminelle” (linje 21) burde sendes rett ut, bygger han på et uttalt premiss som sier at det er mulig å se på asylsøkere at de er

grunnløse og kriminelle. Dette resonnementet er problematisk, men likevel akseptabelt i et leserinnlegg som ifølge sjangerkonvensjonene ikke har krav til underbygging av påstander.

Signaturen ”Supermario” er ifølge Erik, hentet fra Nintendo og er ”tilfeldig valgt”. På spørsmål om han kunne ha skrevet under med fullt navn, svarer han slik: ”Ja, men ikke om innvandring [...] fordi det er et veldig sårt tema for mange, og jeg tror ikke det blir like godt mottatt hos alle”. Signaturen har nok ingen betydning for Eriks *etos* siden det er vanlig å signere Si ;D-innlegg med kallenavn. Valg av ord og vinkling av saken har derimot stor betydning. Av den grunn vil sannsynligvis Erik ha svak etos hos en del av publikum fordi han viser liten velvilje overfor asylsøkere og innvandrere. Kun på ett sted i teksten nevner han ”retten til individuell behandling” (linje 10) og noe som er ”ille for enkeltmenneske” (linje 13), men han legger ikke vekt på det og skaper dermed ikke inntrykk av at det er ektefølt omtanke. Dessuten generaliserer han og tegner et stereotypisk bilde av asylsøkere. Han omtaler dem også som ”negative elementer” (linje 16) og inkluderer ”nye innvandrere generelt” (linje 24). Selv om valg av ord og repetisjon av ”raske” løsninger gir inntrykk av en uvennlig holdning, bærer det bud om et *autentisk* engasjement, og det kan styrke Eriks etos – i hvert fall hos den delen av publikum som ser saken i samme perspektiv som ham.

Perspektivet som Erik har valgt å se problemene i, spiller på folks usikkerhet og fryktfølelse. Ved å gjøre innvandrings- og asylspørsmål om til spørsmål som handler om å beskytte ”norske borgere” (linje 18) mot ”negative elementer” (linje 16), dreier Erik søkelyset vekk fra de menneskene som er på flukt. Vinklingen gir en sterk *patos-appell* som spiller på nordmenns frykt for kriminalitet og utrygghet, og gir ikke plass til omtanke og medfølelse med folk som trenger hjelp. Påstandene om at ”illegale innvandrere” bidrar til at ”Oslo blir en utrygg by” inneholder en *patos-appell* som kan framkalle sinne og hat hos publikum som føler seg truet. Tilsvarende vil bildet av innvandrere som ikke lærer seg norsk og mottar trygd i stedet for å gå på arbeid, sette mange sinn i kok. Det kan tenkes at *patos* i teksten veier opp for svakheter i argumentasjonen, slik at publikum som blir følelsesmessig påvirket, likevel lar seg overbevise.

#### 4.6.4 Vurdering og oppsummering Si ;D-tekst 5

Temaet i denne teksten er norsk innvandrings- og asylpolitikk. Skribenten innleder med en kort situasjonsbeskrivelse og et retorisk spørsmål som impliserer synspunktet – at ”det er på tide å stramme kraftig inn”. Teksten inneholder både anklager, kritikk og anbefalinger.

Anklagene er rettet mot asylsøkere og innvandrere som beskyldes for å begå kriminelle handlinger og snylte på norske velferdsordninger. Kritikken og anbefalingene er rettet mot et kollektivt “vi”, som kan forstås som norske myndigheter som ikke fører en streng nok asyl- og innvandringspolitikk, samt unge norske velgere.

Skribenten argumenterer for det uttalte synspunktet gjennom hele teksten. Argumentasjonen bygger på et uuttalt premiss som sier at det mulig å se på asylsøkere at de er kriminelle og ikke trenger beskyttelse, samt en påstått sammenheng mellom asylsøkere og kriminalitet. Påstandene presenteres som fakta og forsterkes gjennom repetisjon av ord som ”grunnløse” og ”kriminelle”. Løsningene som foreslås, blir også repetert og innebærer ”raske” avgjørelser og effektiv saksbehandling. Teksten har sterk patos-appell som spiller på følelser som frykt og utrygghet.

Det kom ingen svar på dette innlegget, og Si ;D-redaksjonen har heller ikke åpnet opp for kommentarer på nettet. Det er derfor vanskelig å si noe om hvilken effekt teksten faktisk har hatt på publikum, men samfunnsfaglæreren som sa seg sterkt uenig i innholdet, kan kanskje gi en pekepinn på det jeg allerede har antydnet, nemlig at skribenten har svak etos hos meningsmotstandere. Dette har først og fremst sammenheng med at han viser liten eller ingen grad av velvilje og forståelse for asylsøkere og innvandrere. Dessuten generaliserer han, og resonnementet har en logisk brist. Patosappellen er sterk og kan veie opp for denne svakheten, men trolig er det først og fremst skribentens meningsfeller som vil nikke anerkjennende – men det var også, ifølge skribenten selv, litt av hensikten med teksten.

## **4.7 Si ;D-tekst 6: “Har: Bråk. Ønsker: Disiplin”**

Denne teksten er, i likhet med Si ;D-tekst 5, svar på en skoleoppgave i norskfaget, og den er skrevet av en 16 år gammel gutt som går i første klasse på en videregående skole i Oslo. Skribenten som jeg kaller Finn sier i intervjuet at han fikk i hjemmelekse å skrive et leserinnlegg med fritt tema. Oppgaveinstruksen inneholdt ikke opplysninger om hvor teksten kunne tenkes å stå på trykk, men Finn valgte å sende den til Si ;D på eget initiativ. Han valgte å skrive om mangel på disiplin i skolen fordi dette er et problem som har irritert ham. I og med at teksten kom på trykk, velger jeg også å behandle denne som et autentisk leserinnlegg og starter med å presentere råteksten:

1. Disiplin til Skolen
2. Den norske skole i dag har sett bedre dager. Vi har scoret dårlig på PISA
3. testene og har hatt en nedgang fra den første testen i 2000 til testen i 2006.
4. Norske skole var under gjennomsnitt blant OECD landene i både matte,
5. naturfag og lesing. Vi var på linje med land vi egentlig burde stilt mye sterkere en
6. hvis man ser på bruk av penger per elev. Mitt svar på dette er mangel på
7. disiplin.
8. Det har gjentatte ganger vært forandring i læringsmetoden og man har
9. kommet med nye ”reformer” i skolen. Jeg, som en elev på videregående, har
10. opplevd mange av disse ”forbedringene” fra regjeringen gjennom min
11. skolegang og kan fortelle dere at det har vært til svært liten nytte. Man har
12. laget programmer som er pedagogisk riktig for alderen og brukt bømtevis med
13. penger for å forbedre skolen vår uten resultater. Hvorfor har det feilet?
14. SV har nå kommet med nye punkter de mener skal redde den norske skolen.
15. Deres punkter er: Mere praktisk i skolen, økt kompetanse hos
16. ungdomsskolelærerne, leksehjelp i skolen, bedre samarbeid med hjemmet,
17. bedre overgang til videregående opplæring og beskyttelse mot mobbing.
18. Mitt mål nå er ikke å rakke ned på SV sine punkter, men jeg lurer bare på en ting.
19. Hvorfor har man ikke satt opp ”mere disiplin i skolen” som punkt nummer
20. 1? De største problemene i skolene våre er: Lite arbeidsro og bråk pluss at
21. man ikke gjør lekser. Fire av ti norske elever sier at det er bråk eller uro i timene
22. og hele 33 prosent innrømmer at de ikke følger med på hva læreren sier
23. (tenk på at dette bare er de som innrømmer det og ikke alle som ikke gjør det).
24. Den finske skole scorer bra på alle PISA testene. De ligger på andre plass i
25. både lesing og matematikk og på første plass når det gjelder naturfag. I
26. Finland har man satset hardt på å få disiplin inn i skolen, og vi ser jo at de har
27. lyktes! Hvorfor kan vi ikke ta dette til vår rådighet og begynne å kjempe for å
28. få tilbake disiplinen i skolen? La oss begynne med nulltoleranse for skulking og
29. bråk. Gi tilbake autoriteten til lærerne våre, men først og fremst, redd skolen
30. vår!

Originalen er merket med fullt navn og klasse ”1STD” øverst til høyre på arket. Både råteksten og den redigerte versjonen (vedlegg 6) er på om lag 2200 tegn. Si ;D-redaksjonen endret overskrift fra ”Disiplin til skolen” til ”Har: Bråk. Ønsker: Disiplin” som er plassert over to linjer. Ingressen antyder synspunktet i teksten: ”Bare en ting kan redde den norske skolen. Og den tingen har politikerne glemt”. Under teksten er følgende sitat uthevet som blikkfang: ”Bråk og uro ødelegger i timene”. Teksten er illustrert med en passer som har karakter av å være et menneske.

Finn har synspunkter på redigeringen av teksten. Han synes for eksempel ikke at det er lett å se sammenhengen mellom illustrasjonen og det sentrale budskapet i teksten, og når det gjelder overskriften er han heller ikke helt fornøyd, fordi han la vekt på å få til en ”enkel og ryddig overskrift”, men den nye ”syns jeg var litt barnslig nesten, at det var litt lite seriøst. Altså, det er jo ingen voksne som skriver sånn”, sier han. Endringene i ordvalg og setningsoppbygging har med ett unntak ikke endret meningsinnholdet. Unntaket er i linje 16 i råteksten der det

står: ”Mitt mål nå er ikke å rakke ned på SV sine punkter.” Si ;D-redaksjonen endret dette til: ”Jeg ønsker ikke å rakke ned på SVs punkter, for de har mye for seg.” Denne endringen likte ikke Finn, og han har en selvstendig og godt begrunnet oppfatning om hvorfor han er uenig: ”Jeg skrev jo ikke at de hadde mye fint, for jeg er jo ikke noen SV-tilhenger heller [...]. Greit at de forandrer på grammatikk, men at de nesten forandrer på min mening, da ble jeg litt slått tilbake, og jeg likte ikke det helt”.

#### 4.7.1 Den retoriske situasjonen

I dette leserinnlegget tar Finn opp et *problem* som irriterer ham og som fikk ny aktualitet da SV la fram forslag til skolepolitiske tiltak uten å nevne disiplin. Finn kommenterer sin egen reaksjon på dette: ”Jeg ble så irritert over at de ikke hadde disiplin, for det er jo ganske klart mener jeg, at det burde de ha”. Da han omtrent samtidig fikk i oppgave å skrive et leserinnlegg, benyttet han anledningen til å ytre seg om dette som han ”virkelig mener”. I teksten blir problemet presentert i linje 2: “Den norske skolen har sett bedre dager. Vi har scoret dårlig på PISA-testene [...]”. Finns forklaring på problemet er “mangel på disiplin”, og i linje 20-21 utdyper han det slik: ”De største problemene i skolene våre er: Lite arbeidsro og bråk pluss at man ikke gjør lekser”.

Finn sier at han sendte teksten til Si ;D fordi ”jeg har lyst til å ytre meg om det, og jeg har lyst til at andre skal høre det.” Han sier ikke spesifikt hvem han tenkte på som *publikum*, men problemet med manglende disiplin vil interessere alle som er opptatt av skole i Norge. I linje 11 henvender Finn seg til dette skoleinteresserte publikummet når han sier ”jeg kan fortelle dere [...]”. Det er rimelig å anta at ”dere” ikke bare refererer til ungdommer som leser Si ;D, men også til velgere som er opptatt av de unges læringsmiljø. Bruken av ”man” i linje 19 refererer indirekte til SV: ”Hvorfor har man ikke satt opp mer disiplin i skolen som punkt nummer 1?”. Jeg oppfatter spørsmålet som retorisk, rette mot ”dere”. På samme måte oppfatter jeg appellene i linje 29-30 – ”Gi tilbake autoriteten til lærerne våre” og ”redd skolen vår! – for å være rettet mot det samme publikummet, det vil si velgere som via stemmeseddelen kan avgjøre hvilken skolepolitikk som skal føres. Når Finn gjennom Si ;D-innlegget gjør velgerne oppmerksom på at mangel på disiplin er et stort problem, kan han oppnå å øke presset på politikerne som er avhengige av støtte i folket for å bli valgt på nytt.

Rammebetingelsene for å ytre seg på Si ;D er overholdt. Teksten er på om lag 2200 tegn, og redaksjonen har derfor ikke gjort store kutt i teksten. De omtalte endringene og redigeringen av teksten skal ideelt sett framheve skribentens budskap, men som nevnt var ikke Finn helt fornøyd. Han oppfattet for eksempel at den tabloidiserte overskriften var ”litt barnslig”. Dette viser at Si ;D-innlegg er styrt av visse *tvingende omstendigheter* som skribenten ikke har fullt herredømme over.

#### 4.7.2 Innhold, oppbygging og stil

I hovedsak består denne teksten av fire innholdsmomenter som er organisert i like mange avsnitt. Temaene som tas opp i de fire avsnittene er norske PISA-resultater, skolereformer, mangel på disiplin i skolen og Finlands høye skår i PISA. Innholdet er preget av fakta og statistikk som danner grunnlag for løsningsforslag om ”mer disiplin”. Dette er det sentrale temaet fra tittel til siste avsnitt.

Det første avsnittet innledes av påstanden: ”Den norske skolen i dag har sett bedre dager”. Deretter følger en problemorientering om Norges resultater på PISA-testene og til slutt en årsaksforklaring som impliserer synspunktet om å innføre disiplin i skolen (linje 7). Det andre avsnittet inneholder negative vurderinger av tidligere skolereformer. Finn bruker ord som ”svært liten nytte” og ”uten resultater”, og han avslutter med spørsmålet: ”Hvorfor har det feilet?”. Svaret på dette følger i neste avsnitt som inneholder to temasekvenser: Først en liste over SVs nye tiltaksforslag og en etterlysning av ”mer disiplin”, deretter en redegjørelse for statistiske data som viser at en stor andel av norske skoleelever opplever bråk og uro som et problem. I det fjerde og siste avsnittet påpeker Finn at Finland, som har ”satset hardt på å få disiplin inn i skolen” (linje 24-25), skårer høyt på PISA-testene. Han foreslår derfor at vi i Norge bør lære av finnene og ”begynne med nulltoleranse for skulking og bråk” (linje 28). Teksten avsluttes med appellen: ”Redd skolen vår!”

Den saklige framstillingen av fakta og redegjørelsen for PISA-resultater, SVs tiltak og statistiske opplysninger, skiller denne teksten fra de øvrige Si ;D-tekstene i mitt utvalg. Også når det gjelder språk og stil har Finn lagt seg på en nøytral linje. Dette gir teksten et ”voksent” preg som skaper et visst misforhold mellom den unge avsenderen, saken og uttrykksmåten. Finn bruker ingen sterke og følelsesladde uttrykk, men er sindig i beskrivelsene av de problemene han tar opp. I den første setningen skriver han for eksempel at den norske skolen ”har sett bedre dager”, og i omtalen av skolereformene bruker han ikke negative ord, men



refererer til ”forbedringene” i anførselstegn som gir en ironisk effekt (linje 10). Statistikk og ord som ”nedgang” og ”under gjennomsnittet” for å beskrive Norges plassering i PISA, tyder dessuten på kildebruk. I intervjuet bekrefter Finn at han brukte kilder som Utdanningsdirektoratet, VG og Dagbladet i arbeidet med teksten. Med unntak av Erik som skrev Si ;D-tekst 5 som skoleoppgave, sier de andre Si ;D-skribentene i utvalget at de ikke brukte kilder.

### 4.7.3 Logos, etos og patos

Teksten inneholder en anbefaling om å innføre ”mer disiplin” i skolen, og argumentene som underbygger dette synspunktet, er hentet fra *toposen* om det som er hensiktsmessig. Bråk og uro er ikke hensiktsmessig fordi det fører til dårlige PISA-resultater, mens disiplin er ønskelig fordi det fører til det motsatte. Resonnementet har form som et *enthymem* der det overordnede premisset om at gode PISA-resultater bare kan oppnås med streng disiplin, er utelatt. Når Finn konkluderer med at norsk skole ”har sett bedre dager”, og underbygger dette med at ”vi scorer dårlig på PISA”, bygger han også på et uuttalt premiss som sier at høy PISA-skåre er det samme som en god skole. Og når han viser til at ”fire av ti norske elever sier at det er bråk og uro i timene” (linje 21), bygger han argumentasjonen på *induksjon*, det vil si at han slutter fra noen til alle. Dersom publikum er enig i de utelatte premissene og godtar statistikken som bevis, lar de seg overbevise gjennom *logos*.

Mange vil nok være enig i at det er en sannsynlig sammenheng mellom disiplin og gode PISA-resultater, og i de siste årene kan det også ha blitt en allmenn oppfatning at gode PISA-resultater er ensbetydende med en god skole. Finn forsøker å bevise den første sammenhengen ved å vise til eksempelet med Finland som ”har satset hardt på å få disiplin inn i skolen” (linje 23-24). Den voksne delen av publikum vil muligens slutte seg til konklusjonen på bakgrunn av disse argumentene som, i likhet med argumentene i ”Språksyk”, har utspring i ”tidsklagen” om at alt var bedre før. De dårlige PISA-resultatene blir brukt som et håndfast bevis på forfall i kunnskap og moral. Argumentasjonen vil sannsynligvis ikke ha samme påvirkningskraft på den yngre delen av publikum, men de vil kanskje i større grad la seg overbevise av at de kjenner seg igjen og har egne erfaringer med en bråkete skolehverdag. De vil kunne nikke og si seg enig i at dette problemet bør det gjøres noe med, uten at de trenger statistikk og PISA-resultater som argument.

Den ryddige og faktaorienterte saksframstillingen gir inntrykk av at Finn er ordentlig og troverdig. Han kritiserer SV, men viser samtidig velvilje når han passer på ikke å ”rakke ned på [...]” (linje 16). Ønsket om mer disiplin vitner om høy moralsk karakter og målet må dessuten sies å være edelt; han vil bedre den norske skolen. Alt dette kan styrke Finns *etos*, men samtidig kan det også så tvil om *autentisiteten*. Faktaopplysningene tar stor plass og kan overskygge for det engasjementet Finn sier han har i saken. Når han presenterer seg som ”elev på videregående” (linje 8), styrker han sin *etos* fordi han viser at han vet hva han snakker om. Han utnytter likevel ikke denne posisjonen til å bringe inn eksempler, og det blir en viss ubalanse mellom fakta og egne erfaringer som svekker troverdigheten og dermed overbevisningskraften i teksten.

*Patos*-appellen i denne teksten kan ikke sies å være særlig dominerende i forhold til *logos*. Det er likevel noen følelser som kan vekkes i publikum som leser innlegget. For eksempel kan påstandene om at skolen har ”sett bedre dager” og at man har brukt ”bøttevis med penger” på skolereformer som har ”feilet”, vekke uro i folk som mener at skole og utdanning er en viktig verdi i samfunnet. Skolen representerer framtiden, og påstanden om at elevene lærer mindre nå enn før, kan oppfattes som en trussel mot velferdssamfunnet. Påminnelsen om de dårlige PISA-resultatene kan dessuten gi publikum en følelse av å tilhøre et lag av tapere i sammenligning med Finland og andre OECD-land, og når Finn i tillegg varsler om at det er bråk og uro som er det store problemet, kan den voksne delen av publikum bli engstelige for at ingenting fungerer i norsk skole.

#### **4.7.4 Vurdering og oppsummering Si ;D-tekst 6**

Si ;D-skribenten som står bak denne teksten forsøker å overbevise et skoleinteressert publikum om at det er nødvendig å innføre strengere disiplin i norsk skole. Skribenten henvender seg ved ett tilfelle direkte til publikum med bruk av ”dere”, og ved ett tilfelle omtaler han SV som “man”. Teksten er tematisk organisert i fire avsnitt, og *logos* er det mest framtrepende overtalelsesmiddelet. Argumentasjonen bygger på fakta og statistiske opplysninger som skal underbygge påstandene om at norsk skole er dårlig og at det er bråk og uro i timene som er årsaken. Påstandene hviler på premisser som sier at PISA er et godt mål på kvalitet i skolen samt at mangel på disiplin er årsak til dårlige norske PISA-resultater. Skribenten styrker sin egen *etos* ved å presentere seg selv som elev i teksten, men bruker likevel ikke eksempler fra egen skolehverdag i bevisføringen. Det er for øvrig lite *patos*-

appell i teksten, men voksne som ikke har direkte befatning med skolen, kan muligens bli bekymret for at uro og kaos er det som preger norsk skole. Ungdommer som selv opplever skolehverdagen, kan muligens ønske seg mer ro, men de vil neppe kjenne seg igjen og la seg overbevise av statistikk og dårlige PISA-resultater.

Teksten skiller seg fra de øvrige Si ;D-tekstene i utvalget ved at den inneholder færre sterke ord og uttrykk, og den har ikke det samme muntlige preget som for eksempel “Frister dette?”, “Språksyk” og “Overflødig fargedebutt”. Innholdsmomentene er hentet fra eksterne kilder og er ordnet i tematiske avsnitt som ser ut til å være nøye planlagt. Dette gir teksten et “voksent” preg, og det er sannsynligvis tilsiktet fra skribentens side, for han kommenterte også Si ;D-redaksjonens valg av overskrift som “litt barnslig”. Som nevnt ble teksten opprinnelig skrevet som svar på en oppgave i norskfaget, og det kan være noe av forklaringen på at skribenten har forsøkt å tilpasse teksten til et annet, og kanskje mer voksent ideal enn det som synes å være idealet på ungdomsdebattsiden Si ;D.

## 4.8 Funn i Si ;D-tekstene

Formålet med analysen av de seks Si ;D-tekstene har vært å belyse spørsmålet om hvilke retoriske strategier ungdom bruker når de skriver leserinnlegg til avisa. Etter å ha analysert alle tekstene kan jeg vise til funn i form av karakteristiske trekk i tekstene. Disse trekkene velger jeg her å oppsummere punktvis, og i den forbindelse gjør jeg oppmerksom på at ikke alle trekkene nødvendigvis finnes i én og samme Si ;D-tekst, men analysen gir grunnlag for å si at dette er typiske trekk som i større eller mindre grad finnes i hver enkelt tekst.

### Karakteristiske trekk i Si ;D-tekstene

- Hovedsynspunktet er klart formulert.
- Det sentrale temaet er i fokus gjennom hele teksten.
- Mottakerperspektivet er tydelig.
- Publikumsappellene er direkte og nokså krasse.
- Argumentasjonen har form som retoriske spørsmål og eksempler.
- Patosappellen er sterk.
- Tekstopbyggingen og den språklige stilen er muntligpreget.

Disse punktene oppsummerer det analysen så langt har vist. I tilknytning til punktet om et tydelig mottakerperspektiv, vil jeg legge til at jentene i utvalget tenderer mot å bruke mer eksplisitt “du”-tiltale enn guttene. Jentene framstår også i større grad som “jeg”, mens guttene bruker “vi”. I neste delkapittel skal vi se hvilke strategier skoleelevene bruker.

## 4.9 Skoletekster

Formålet med den analysen jeg nå skal gjennomføre er å belyse delproblemstilling 2, som dreier seg om i hvilken grad skoleelever og ungdom som opptrer i rollen som skribenter, bruker de samme retoriske strategiene når de skriver leserinnlegg. I et didaktisk perspektiv er dette spørsmålet interessant, fordi svaret vil kunne gi et bilde av hva ungdom er i stand til å prestere i og utenfor opplærings situasjonen. Analysen vil med andre ord kunne si noe om i hvilken grad ungdommene behersker leserinnleggssjangeren når de får i oppgave å skrive et leserinnlegg i norskfaget, sett i forhold til når de skriver ut fra et eget behov for å ytre seg, om temaer som de er engasjert i.

Som jeg viste i metodekapittelet ble skrivingen i klasse 10C gjennomført i løpet av en dobbeltime der fagene norsk og RLE ble slått sammen. Elevene fikk i oppgave å skrive et responsinnlegg på Si ;D-tekst 4 ”Religionsdopet”, der signaturen ”Den rettferdige” påstår at religion er opphavet til alle konflikter i verden og oppfordrer til kritikk av de troende. Skrivingen resulterte i 22 tekster som inngår i mitt utvalg. Jeg har analysert tekstene etter den framgangsmåten jeg beskrev i 3.2.1, som i korthet går ut på at jeg har lest tekstene flere ganger og vurdert om de har likhetstrekk med Si ;D-tekstene eller andre karakteristiske trekk.

### 4.9.1 Analyse og kategorisering

Den første kategoriseringen av skoletekstene ble gjort på bakgrunn av om elevene hadde fulgt oppgaveintensjonen og formulert et svar til “Den rettferdige” eller ei. Tekster med eksplisitte referanser av typen “Til Den rettferdige” i overskriften eller innledningen, ble plassert i kategorien “svar”. De sju andre tekstene ble plassert i kategorien “ikke svar”, fordi de ikke har eksplisitte referanser som indikerer at de er svarinnlegg.

Etter denne første kategoriseringen i svar og ikke-svar, tok jeg utgangspunkt i de karakteristiske trekkene som jeg har funnet i Si ;D-tekstene (se 4.8.) og grupperte skoletekstene i tre grupper – A, B og C – avhengig av om tekstene har henholdsvis mange,

noen eller få autentiske trekk, det vil si likhetstrekk med Si ;D-tekstene. De karakteristiske trekkene innenfor hver gruppe er i stikkordsform oppsummert i tabellen nedenfor. På samme måte som for Si ;D-tekstene, gjør jeg også her oppmerksom på at ikke alle trekkene som er listet opp under gruppe A, B og C, nødvendigvis finnes i én og samme tekst, men analysen gir grunnlag for å si at dette er karakteristiske trekk som preger gruppen som helhet.

<b>Karakteristiske trekk gruppe A, Svarinnlegg</b>	<b>Karakteristiske trekk gruppe B, Svarinnlegg</b>	<b>Karakteristiske trekk gruppe C, ikke svarinnlegg</b>
Overskrift og/eller innledning viser til "Den rettferdige"	Overskrift og/eller innledning viser til "Den rettferdige"	Ulike overskrifter og varierende innhold
Tydelig hovedsynspunkt	Utydelig hovedsynspunkt, "både enig og uenig"	Ingen problemstilling eller klare synspunkt
Bruker tiltaleformen "du"	Bruker tredjepersonspronomen, mindre "du"	Henvender seg ikke til publikum, skriver til "ingen"
Fokuserer på det sentrale temaet	Mister tråden og skriver på siden av det sentrale temaet	Kopierer og etterligner innholdsmomenter i "Religionsdopet"
Personangrep / forsøk på å gjendrive påstandene i "Religionsdopet"	Forsøker å gjendrive påstandene i "Religionsdopet", men "drøfter" også opplagte spørsmål fra samme tekst	"Drøfter" opplagte spørsmål, hentet fra "Religionsdopet"
Uttrykker harme og opprørhet i en direkte og krass tone	Mer behersket tone, mindre bastante oppfatninger	Nøytralt språk

*Tabell 4 Karakteristiske trekk i skoletekstene, gruppe A, B og C*

Analysen viser at de 15 tekstene som er formulert som svarinnlegg har flere autentiske trekk enn de 7 øvrige tekstene som ble plassert i gruppe C for tekster med få autentiske trekk. Blant svarinnleggene ble 7 tekster plassert i gruppe A og 8 i gruppe B. Fellesnevneren for A- og B-tekstene er som nevnt at de har overskrifter eller innledninger som viser til "Den rettferdige", men de er ulike med hensyn til bruk av pronomen; A-tekstene er rettet direkte mot "du", mens B-tekstene omhandler "han" – underforstått "Den rettferdige". Tabellen på neste side gir oversikt over skoletekstene i alle tre gruppene.

<b>Tekst</b>	<b>Overskrift</b>	<b>Underskrift</b>	<b>Antall ord</b>	<b>Antall tegn</b>
A-1	Svar til ”Den fargeblinde”		537	3026
A-2	Svar på leseinnlegg fra ”Den rettferdige”		450	2459
A-3	Til <i>Den rettferdige</i> , 29. Januar 2010		270	1449
A-4			199	1130
A-5	Kjære Den rettferdige, 29.01.2010	Av (fullt navn)	320	1781
A-6	Religion er ikke dumt!	Jente 15 år	659	3415
A-7	Svar til ”Den rettferdige”		360	2063
	<b>Gjennomsnitt</b>		<b>399</b>	<b>2189</b>
B-8	Svar til Den rettferdige	Obama (15)	268	1533
B-9	Kommentar til Den rettferdige (17)	Fornavn (16)	387	2095
B-10	Svar til Den rettferdige (17)	Iskremmannen (16)	408	2166
B-11	Til den rettferdige		97	488
B-12	Svar til ”Den rettferdige”		714	3981
B-13	Til Den rettferdige (17)		292	1495
B-14			132	731
B-15	Redskapet religion		392	2379
	<b>Gjennomsnitt</b>		<b>336</b>	<b>1858</b>
C-16	Hvorfor skaper tro problemer?	(Kildeopplysninger)	286	1559
C-17	Religionsdopet		399	2028
C-18			319	1573
C-19	Religionsdop	Han rettferdige (16)	343	1961
C-20	Oppgave fra SI;D religionsdop		170	965
C-21	Skaper religion konflikter?		401	2202
C-22			84	444
	<b>Gjennomsnitt</b>		<b>286</b>	<b>1533</b>

*Tabell 5 Simulerte leserinnlegg i gruppe A, B og C*

Som det går fram av venstre kolonne i tabellen har jeg gitt tekstene en kode der bokstaven angir hvilken kategori de er plassert i. Overskriftene i andre kolonne viser med få unntak at tekster i gruppe A og B er ment å være et svar til ”Den rettferdige” eller ”Den fargeblinde”, som en elev velger å kalle ham. Det er én tekst i gruppe A uten overskrift og én som ikke viser at det er et svar, men begge disse tekstene har referanser til ”Den rettferdige” i innledningen og argumentasjon som enten støtter eller avviser påstandene hans. Tekstene i gruppe C har verken overskrifter eller innhold som viser at de er svarinnlegg, og elevene som står bak disse tekstene ser dermed ikke ut til å ha fulgt oppgaveintensjonen. Overskriftene i denne gruppen er av blandet karakter. Her finner jeg for eksempel en overskrift som signaliserer at teksten er en skoletekst – ”Oppgave fra SI;D religionsdop” – og to etterligninger av stimulansteksten ”Religionsdopet”, som jeg i første omgang tolket som svarinnlegg, men som viste seg å ha et innhold og en form som ikke kunne forstås som et svar. Det samme gjelder tekst C-16 og C-21 med overskriftene ”Hvorfor skaper tro problemer?” og ”Skaper religion konflikter?”. Overskriftene signaliserer slektskap med de

problemstillingene som “Den rettferdige” tar opp, men tekstene kan vanskelig forstås som svar eller selvstendige leserinnlegg.

I det følgende vil jeg ved å vise til utdrag fra flere tekster, illustrere hvilke karakteristiske trekk jeg har funnet i skoletekstene i gruppe A, B og C. For å vise bredden i tekstutvalget tar jeg med utdrag som viser både det typiske og det mer spesielle, og jeg gjengir alle utdragene i original språkdrakt. Presentasjonen er ordnet etter tema, under overskriftene *Innledning* og *mottakerperspektiv*, *Innhold og struktur*, *Argumentasjon* og *Tekstlengde*.

## **Innledning og mottakerperspektiv**

Innledningene egner seg til å vise hvilke problemer elevene presenterer og hvordan de på ulike måter henvender seg til publikum. Jeg gjengir her utdrag fra en innledning i hver tekstgruppe som jeg deretter kommenterer.

### **Tekst A-7: ”Svar til ”Den rettferdige””**

”Du stiller spørsmål om hvorfor så mange mennesker er religiøse, når religion er noe så ”fryktelig” og ”fordommsskapende”. Ikke bare er det selvmotsigende at du trekker fram alle fordommene religion skaper, når fordommer er noe du selv benytter deg av gjennom hele innlegget ditt, men i tillegg skaper du enda flere fordommer mot religion gjennom det du skriver. Du trekker fram alt det negative med religion [...]”

### **Tekst B-8: ”Svar til Den rettferdige”**

”Jeg er enig i at religion kan være et voldsomt konfliktmoment. Men når ”den rettferdige” snakker om religion trekker han bare fram de dårlige tingene som har kommet fra en religion. Han fremstiller alle folk som tror på en religion som forferdelige mennesker som ikke gjør annet enn å drive konflikter i religionens navn. Jeg er ikke enig i måten han fremstiller menneskene i en religion på fordi det er ofte ikke folket selv i et land som starter kriger eller andre former for konflikter.”

### **Tekst C-15: ”Hvorfor skaper tro problemer?”**

”Jeg tror på Gud Fader, den allmektige, himmelens og jordens skaper.” Dette er den 1. trosartikkelen innenfor kristendommen og tilsier at de som har kristendommen som sin religion, tror at Gud er han som skapte jorda, han som er alt og han som er vår herre. Slik tro skaper problemer i dag. Hvorfor skal en gruppe menneskers tro skape så mye problemer?”

Innledningen i tekst A-7 og B-8 er innholdsmessig nokså like – elevene uttrykker uenighet med ”Den rettferdige” og anklager ham for å være fordomsfull og for å generalisere. Men selv om innholdet er likt, vil tekstene ha ulik effekt på publikum. Eleven som har skrevet A-teksten, bruker ”du” og retter anklagen direkte mot ”Den rettferdige”, mens eleven som har skrevet B-teksten, omtaler ham i tredjeperson. Bruken av ”han” fører til at ”Den rettferdige” ikke konfronteres direkte, og han kan i stor grad stille seg likegyldig til svarinnlegget.

Tredjepersonspronomen er vanlig i ”voksne” responsinnlegg i Aftenposten, men jeg har ikke

funnet dette trekket i Si ;D-tekster. Tendensen er heller at ungdommer som skriver til Si ;D, tiltaler den det gjelder med et nærhetsskapende “du”, eller bruker “vi”. Eksplisitt tiltale med bruk av “du” eller “dere” er for eksempel tilfelle i Si ;D-tekst 1 ”Frister dette?” og Si ;D-tekst 2 “Overflødig fargede-batt” som begge er innlegg i pågående debatter. Jeg ser også at du-tiltale er mest vanlig i de svarinnleggene som kom på trykk på Si ;D-siden etter “Religionsdopet”.

Innledningen i tekst C-15 er av en annen karakter enn den i A-7 og B-8. C-teksten handler også om religion, men har ikke de karakteristika som gjør at den i henhold til de prototypiske forestillingene om tekstutforming (Ledin 2001) eller skolens sjangerbeskrivelse, kan kalles et leserinnlegg. Eleven innleder med å slå fast at tro ”skaper problemer i dag” og stiller spørsmålet ”Hvorfor skal en gruppe menneskers tro skape så mye problemer?”. Spørsmålet har ikke karakter av å dreie seg om et påtrengende problem, og teksten har ingen eksplisitte referanser som gjør det klart hvem målgruppen, eller de som har interesse i spørsmålet, kan tenkes å være.

## **Innhold og struktur**

A-tekstene har en tematisk rød tråd som B- og C-tekstene mangler. B-tekstene er preget av at elevene sier seg ”både enig og uenig”, mens C-tekstene handler om ”litt av hvert”. Det er karakteristisk for både B- og C-tekstene at innholdet er hentet fra ”Religionsdopet”, særlig de retoriske spørsmålene som dreier seg om homofili, abort og steining av kvinner som har blitt voldtatt. Elevene som tar opp disse temaene, ender opp med å ta stilling til opplagte spørsmål som det ikke hersker uenighet om i vår kultur, og tekstene blir ikke-argumenterende. For å illustrere de karakteristiske trekkene som jeg har funnet i innhold og tekstopbygging, viser jeg her utdrag fra innledning, midtdel og avslutning i tre tekster, én fra hver gruppe:

### **Tekst A-1: Svar til ”Den fargeblinde”**

**Innledning:** ”Innlegget ditt provoserer meg, særlig på grunn av valgene du har tatt i forhold til synsvinkel og refleksjon. Det er utenfor min fatteevne å forstå hvorfor du angriper fordommer ved å bruke nettopp dette verktøyet [...]”

**Midtdel:** ”Med inspirasjon fra innlegget ditt, kan jeg si at jeg har problemer med å respektere meningene dine. Hadde du stilt deg kritisk, og ikke overlegen, til religiøsitet kunne jeg ha tatt deg mer seriøst [...]”

**Avslutning:** ”Det du ikke tar opp i innlegget ditt er de positive handlingene religion har ført til. Mye vondt og galt i historien har blitt utført i troens navn, men også mye godt [...]”

### **Tekst B-10: ”Svar til Den rettferdige (17)”**

**Innledning:** ”Jeg er ganske enig i det (Den rettferdige) sier. Når det gjelder konflikter i verden skyldes mange, eller de fleste av disse religioner og synet på gud [...]”



**Midtrel:** "[...] Når vi i verden opplever at mennesker blir steinet for noe kanskje ikke akkurat denne personen har gjort, hva tenker vi da? Det kan da ikke være rett og rimelig at en person skal bli steinet og kanskje drept, bare fordi at en annen person har voldtatt deg. I mine øyne blir dette feil."

**Avslutning:** "Når det gjelder abort burde dette gå absolutt mest opp til hver enkelt, men nei, sånn er det ikke. Religioner og lover forbyr deg å ta abort, men hvorfor? Burde det være ulovelig å utføre en abort, barnet er ikke født og teller dette fosteret da som et levende barn. Det er det mange som stiller seg spørsmål om, så jeg kan ikke gi noe fast svar her, men min mening er at det burde være lov om begge foreldrene vil."

### **Tekst C–21: "Skaper religion konflikter?"**

**Innledning:** "Hvorfor skaper religion konflikter, kan det være på grunn av at det finnes flere religioner i ett land? Er det så store forskjeller mellom religionene? Er det ikke meningen at man skal knytte et felles bånd med alle menneskene? Hvorfor tror så mange mennesker på de hellige tekstene, hva med vitenskapen?"

**Midtrel:** "Det som jeg synes er fint med religioner er at det har blitt skapt tradisjoner. Slik som påsken, julen, pinsen. Grunnen til at jeg liker dette er nok ikke på grunn av hvorfor vi feirer det, men på grunn av at vi får ferie, altså fri. Jeg mener at religioner skaper konflikt, fordi man kanskje står fast på de gamle tekstene, mens verden er i fremgang. Der kommer vitenskapen inn som har vært en slags fiende mot religionene. Gjennom at vitenskapen kan forklare ting som andre har trodd på tidligere [...]."

**Avslutning:** "Hva med abort, hvorfor blir kvinner som har tatt abort blitt sett ned på i noen land og kanskje steinet? Kan det ikke være slik at kvinnene skal bestemme selv, siden det er tross alt de som bærer på dette fosteret [...]."

Tekst A–1, "Svar til "Den fargeblinde"", har innledning, midtrel og avslutning som henger sammen tematisk. Det går fram av innledningen at eleven er provosert av "Religionsdopet", og det er dette som er utgangspunktet for argumentasjonen i resten av teksten. Eleven anklager "Den rettferdige" for å være fordomsfull og selvmotsigende, og i midtdelen følges dette opp med ytterligere kritikk i en tone og med ordbruk som etterligner "Den rettferdige" sin egen måte å uttrykke seg på. I avslutningen påpeker eleven ubalanse i "Religionsdopet" og viser til at religion ikke bare fører til konflikt, men også "mye godt". Tonen er krass og understreker den provokasjonen som eleven gir uttrykk for i første avsnitt.

Tekst B–10, "Svar til den rettferdige 17", er organisert i tre avsnitt som grovt sett, svarer til tre ulike temaer. I det første avsnittet gir eleven sin tilslutning til "Den rettferdige" sine meninger om religion og tro. Det ser ikke ut til at han har mye å si om det, og midt i andre avsnitt går han over til å snakke om straff for voldtekt, og i det tredje og avsluttende avsnittet spør han hvorfor abort ikke skal være lov. Det er ingen opplagt sammenheng mellom de tre avsnittene, men temaene er hentet fra de retoriske spørsmålene som "Den rettferdige" stiller i sitt innlegg. Eleven viser naiv forståelse og ender opp med konklusjonen: "Min mening er at det burde være lov om begge foreldrene vil".

Tekst C–21, "Skaper religion konflikter?", er delt inn i tre avsnitt. Spørsmålene som eleven stiller i overskrift og innledning er beslektet med problemstillingen som "Den rettferdige" tar opp, men eleven tar ikke stilling til noe. I likhet med de aller fleste tekster i samme gruppe, er

innholdet springende, men temaene som berøres, kan stort sett relateres til momenter som har blitt nevnt i ”Religionsdopet”. I dette tilfellet nevner for eksempel eleven ”tradisjoner”, ”de gamle tekstene”, ”vitenskap” og ”konflikt” i det andre avsnittet, og i det tredje avsnittet går han over til å snakke om abort – et tema som ble brakt på bane i form av et retorisk spørsmål i ”Religionsdopet”. I likhet med B-teksten over, ender også denne teksten i en konklusjon om abort – ”den regelen vi har i Norge er fin” – og dette kan ikke settes i direkte sammenheng med det overordnede temaet og spørsmålet i overskriften, ”Skaper religion konflikter?”.

## Argumentasjon

Elevene som har skrevet A-tekstene forsøker å gjendrive argumentene i ”Religionsdopet”. B-tekstene har også tilløp til slik argumentasjon, men disse tekstene har, i likhet med C-tekstene, forklaringer på hvorfor religion skaper konflikter. B- og C-tekstene tar også opp tråden i de retoriske spørsmålene som ”Den rettferdige” stiller. Jeg vil med følgende utdrag vise hvordan elevene presenterer problemet og synspunktet i innledningen og hvordan de konkluderer i avslutningen.

### Tekst A–4:

**Innledning:** ”Jeg skjønner godt din forvirring og frustrasjon ”Den rettferdige”, men jeg tenker jeg skal forklare noe for deg. Religion er en veldig vanlig måte å føle en trygghet på. Å alltid ha en høyere makt å snakke med og å støtte seg opp mot kan for mange virke oppløftende. Men mange av reglene som følger med disse religionene derimot er, som du påpekte i ditt innlegg, helt klart unødvendige. Men nå skal du høre her; disse reglene er ofte laget av ekstremister [...]”.

**Konklusjon:** ”Religiøse mennesker er ikke et problem, det er ekstremistene som må stoppes.”

### Tekst B–13: ”Til Den rettferdige (17)”

**Innledning:** ”Som han sier har vi blitt bemerkelig flere og flere mennesker på denne planeten. Dette kommer som han sier av vitenskapen som viser at vi i industrielle land har økt levealderen vår enormt. Det at nesten 80 prosent av mennesker tror på en guddommelig mystisk kraft vil jeg si er en positiv ting, hvis man ikke overdriver troen sin.”

**Konklusjon:** ”Det at man blir straffet på en grusom måte, for en ting man ikke har gjort av egen handling, vil jeg si er rett og slett feil.”

### Tekst C–19: ”Religionsdop”

**Innledning:** ”Religionene i dag blir mann ikke kvitt. De er kommet for å bli. Å være knyttet til en religion betyr mye for enkelte mennesker. Det å ha noe eller noen å tro på gjør dagen lettere og man får mer og leve for. Når det da oppstår uenighet rund forskjellige emner mellom religionene blir det gjerne konflikter.”

**Konklusjon:** ”Jeg har ingen ting i mot noen religioner. Jeg mener at konflikter kommer til å stå i ordboka så lenge vi lever. Enten det er religioner å tilstede eller ikke. Jeg skal ikke si hvilken religion jeg tilhører fordi jeg ikke vil virke nedsettende mot andre religioner. Det prøver jeg å ikke gjøre. Men ærlig talt, å steine kvinner fordi de blir voldtatt? Hvem gjør slik? Det å starte krig fordi boka deres sier at det landområdet tilhørte dem for hundre år siden. Jeg er kristen og fornøyd med det!”

Tekst A–4 er kortest av alle A-tekstene, og den er ikke delt inn i avsnitt, men kanskje den som mest effektivt tilbakeviser flere av påstandene i ”Religionsdopet”. Eleven er tilsynelatende forståelsesfull overfor den ”forvirring og frustrasjon” som ”Den rettferdige” opplever, og tilbyr ham en ”forklaring” på de store spørsmålene. Den liksom-forståelsen han legger til grunn for forklaringene, gir inntrykk av en avslappet holdning som ikke bare står i kontrast til ”Den rettferdige” sin mer bastante og opprørske tone, men som også forteller ”Den rettferdige” at han kan slappe av, for det finnes en enkel løsning på det han lenge har lurt på: For det første betyr religion trygget for mange, og for det andre er det kun ekstremister som praktiserer ”gamle regler”. Eleven sier også at man må ”respektere mennesker med en tro”, men før han gjør dette, presenterer han seg som ateist. På den måten styrker han sin etos overfor ”Den rettferdige”. Konklusjonen er i tråd med den øvrige argumentasjonen – ”Religiøse mennesker er ikke et problem, det er ekstremister som må stoppes.”

Tekst B–13, ”Til Den rettferdige (17)”, består av tre avsnitt. I innledningen gir ikke eleven uttrykk for et klart synspunkt, men i andre avsnitt sier han seg ”både enig og uenig”. Uenigheten handler om den kategoriske framstillingen som ”Den rettferdige” gir av de troende. Eleven tilbakeviser dette ved å påpeke at ikke alle er ”maktsyke biskoper, paver og mullaer” samt at det bare er de ekstremt troende som ”oppfører seg slik”. Synspunktet er hjemlet i den allmenne regelen om ikke å skjære alle over en kam, men resonnementet er dårlig utbygd og kan bli for svakt til å rokke ved den oppfatningen ”Den rettferdige” har. For å understreke sin enighet, griper eleven fatt i det retoriske spørsmålet om steining av kvinner som har blitt voldtatt. Eleven forklarer hvorfor dette er feil, men resonnementet blir opplagt og har ingen verdi fordi det ikke hersker uenighet om saken i vår kultur.

Tekst C–19, ”Religionsdop”, er delt inn i tre avsnitt som står i et visst motsetningsfullt forhold til hverandre. Sitatet over viser de første setningene i en lengre innledning som spriker i innhold. Eleven synes først og fremst å mene at religioner betyr mye for enkeltmennesket. Dernest slår han fast at konflikter følger med religionene, og han spør: ”Skal vi følge bibelen? eller toraen?”. I det andre avsnittet viser eleven til Si ;D-innlegget og sier at ”det var et godt innlegg med mange fine synspunkter og forskjellige argumenter. Jeg er i stor grad enig med det som han/hun skriver”. Videre følger eleven opp med å stille de samme spørsmålene som ”Den rettferdige” gjør – ”Hvorfor er det ikke lov med homofili?” og ”Hva er galt med abort?” – før han i det siste avsnittet gir uttrykk for at han ikke har noe imot noen religioner. Dette

synspunktet står i kontrast til den enigheten han uttrykte med “Den rettferdige” i andre avsnitt, og det kan være vanskelig å tolke seg fram til hva eleven egentlig argumenterer for.

## **Tekstlengde**

Tekstlengden må til slutt kommenteres. Et karakteristisk trekk ved mange av de simulerte responsinnleggene i religionsdebatten er at elevene ikke nøyer seg med å skrive et kort og poengtert svar, men fortsetter å skrive uten klart fokus. Som eksempel vil jeg trekke fram tekst B-12, ”Svar til ”Den rettferdige””, som er på nesten 4000 tegn. Dette er den lengste teksten, og nettopp fordi den er ekstrem, illustrerer den poenget godt – temaene i B- og C-tekstene skifter underveis. Innledningen i denne teksten har flere likhetstrekk med autentiske tekster, for eksempel tiltaleformen ”du” og anklager om generalisering. Jeg gjengir den her:

**Innledning:** ”Du har rett på noen områder. Vi lever faktisk i det 21. århundre og vi burde ikke straffe homofile med døden eller bombe i stykker busser fulle av uskyldige mennesker. Men, nå er dette slik verden i dag er. Men det betyr ikke at en skal skyldes på religionen, istedenfor enkeltindividene som faktisk utfører handlingen! Selv om de selv påstår at de gjør det i Guds navn. Det er for eksempel kun et fåtall som praktiserer Islam, som i det hele tatt har vurdert å bli en selvmordsbomber. Derfor blir det etter min mening mer forhistorisk og hyklersk å sette folk i bås, enn det er rettferdig.”

Denne innledningen kunne fungert som svar alene, men eleven fortsetter å skrive om homofili, dødsstraff, steining av uskyldige ofre, mangel på respekt, konflikten i Nord-Irland, selvmordsbombing og karikaturstrid. Til slutt kommer et lengre avsnitt om fattigdom og i-landenes ansvar og endelig en konklusjon som følger:

**Konklusjon:** ”Som oppsummering mener jeg personlig at religion ikke har noen ting med fattigdom, uvitenhet eller desperasjon å gjøre, og at det av den grunn blir derfor feil å bruke religion som skyldbukk i noen av disse respektive tilfellene.”

Som alle skoletekstene i utvalget, er også denne ordnet i formelt riktige avsnitt som gir et pent og ryddig uttrykk, men det kan likevel være vanskelig å følge den tematiske utviklingen og avgjøre hva som er det sentrale temaet og hensikten med teksten.

## **4.9.2 Funn i skoletekstene**

Formålet med denne analysen av de 22 skoletekstene i utvalget har vært å belyse en problemstilling som jeg reiste innledningsvis, og som omhandler spørsmålet om i hvilken grad skoleelever som skriver leserinnlegg, bruker de samme retoriske strategiene som ungdom gjør, i rollen som skribenter. Analysen tok utgangspunkt i de karakteristiske trekkene som jeg fant i Si ;D-tekstene. Disse trekkene har jeg også valgt å kalle autentiske trekk. Etter

flere gangers gjennomlesing av skoletekstene, kom jeg fram til at de kunne kategoriseres i tre grupper, avhengig av om de hadde mange, noen eller få autentiske trekk. Jeg gir her en kort og punktvis oppsummering av analyseresultatene:

### **Karakteristiske trekk i skoletekstene**

- A-tekster: svarinnlegg med mange autentiske trekk
  - Hovedsynspunktet er klart formulert.
  - Mottakeren tiltales som “du”.
- B-tekster: svarinnlegg med karakteristiske trekk som avviker fra Si ;D-tekstene:
  - Hovedsynspunktet er uklart.
  - Mottakeren omtales som “han”.
  - Innholdet er sprikende.
- C-tekster: ikke svarinnlegg, karakteristiske trekk som avviker fra Si ;D-tekstene:
  - Hovedsynspunktet mangler.
  - Mottaker er ikke nevnt i teksten.
  - Tekstene er ikke argumenterende.

Skoletekstene i utvalget fordeler seg jevnt på de tre kategoriene, det vil si 7 tekster i gruppe A, 8 i gruppe B og 7 i gruppe C. Før jeg tar disse resultatene med videre til en drøfting i kapittel 5, vil jeg nå presentere utdrag fra intervjusamtalene som jeg har hatt med Si ;D-skribentene og elevene.

## **4.10 Intervju med Si ;D-skribenter og elever**

Jeg valgte å intervju de seks Si ;D-skribentene og åtte elever fra klasse 10C ved Åsen skole i den hensikt å belyse spørsmålet om hvordan de tilpasser seg rollen som “skribent” og “elev”. Alle Si ;D-skribentene har naturligvis erfaring med både skribent- og elevrollen, og det viste seg også at en av elevene hadde erfaring som Si ;D-skribent, og en annen som blogger. Selv om flertallet av elevene ikke kunne vise til tilsvarende erfaringer med å få publisert tekster, har de egne oppfatninger om hva det vil si å skrive i og utenfor skolesammenheng. Det var dessuten et mål for meg å få greie på hvilken motivasjon alle ungdommene hadde for å skrive både Si ;D-innleggene og skoletekstene i mitt utvalg.

### 4.10.1 Temaorientert analyse

I tråd med den framgangsmåten jeg beskrev i 3.1.3 ble Si ;D-skribentene intervjuet individuelt, mens elevene ble intervjuet i to grupper på fire, og alle intervjuene hadde karakter av å være nokså frie samtaler om spørsmål som jeg hadde forberedt. Som følge av den frie formen på intervjuene, måtte jeg etter gjennomføring og transkribering, sortere og deretter samle svarene som de ulike informantene hadde gitt på mine spørsmål. Når jeg nå skal presentere resultatet av denne temaorienterte måten å analysere svarene på, vil uttalelsene som jeg siterer, enten være svar på et direkte spørsmål eller ha kommet fram under samtalens løp. Overskriftene *Skrivemotivasjon*, *Mottakerbevissthet*, *Skoleskriving og fritidsskriving* samt *Skrivetema* viser hvilke temaer jeg har kategorisert svarene etter.

#### Skrivemotivasjon

I intervju med Si ;D-skribentene tok jeg utgangspunkt i den teksten de hadde fått på trykk og stilte spørsmål om hvorfor de hadde valgt å skrive til Si ;D. Skribentene ga følgende svar:

Jeg følte på en måte at jeg hadde litt å si om det [tema: skolemat] (Anita).

Jeg er veldig opptatt av norsk grammatikk [...] Så det var rett og slett bare for å ha en kanal jeg kunne uttrykke meg gjennom (Bente).

Det [tema: kjønnsdeling] mener jeg faktisk en del om, så hadde jeg bare litt lyst til å skrive (Cecilie).

Det er jo et sted der man kan skrive selv om man er ung, og man kan nå ganske mange mennesker og få masse respons (David).

Jeg fikk en oppgave hvor vi skulle skrive et leserinnlegg, og dette var jeg såpass fornøyd med at jeg tenkte; hvorfor ikke bare sende det inn? (Erik).

Jeg hadde lyst til å ytre meg, og det var en sak som irriterte meg litt da [tema: disiplin i skolen] [...] Og jeg har lyst til at andre skal høre det (Finn).

Sitatene viser at tre av skribentene bruker ordet “lyst” for å forklare hvorfor de skrev. I tillegg peker flere av dem på at de hadde ønske om å uttrykke sin mening om et tema som de enten “hadde litt å si om” (Anita), “er veldig opptatt av” (Bente), “mener en del om” (Cecilie) eller som “irriterte” (Finn). Uttalelsene tyder på at Si ;D-skribentene valgte å skrive fordi de følte behov for å si sin mening og ønsket å nå fram til et publikum med noe de oppfattet som viktig. Dette gjelder også de to skribentene Erik og Finn, som sendte inn skoletekster. Det var oppgavene som satte dem i gang, men de valgte tema selv og sendte tekstene til Si ;D på eget initiativ. Erik valgte å skrive om innvandring fordi han hadde meninger om det, og Finn, som skrev om mangel på disiplin i skolen, sier som flere av de andre skribentene at han hadde lyst

til å ytre seg om den aktuelle saken. Han uttrykker dessuten et ønske om å bli hørt, og det samme gjør David som ser på Si ;D som en arena, hvor han som ung, kan si sin mening og få svar fra andre lesere.

Elevene i klasse 10C fikk også spørsmål om motivasjonen for å skrive, men i og med at intervjuene ble gjennomført i grupper, tok jeg ikke utgangspunkt i den enkeltes tekst, men i stimulansteksten “Religionsdopet”. Jeg spurte elevene om de ble engasjert av å lese denne teksten, og om de fikk lyst til å skrive et svar. En av guttene svarer slik:

Det var vel mer oppgaven som jeg måtte svare på, derfor måtte jeg svare, pga oppgaven vi fikk. Innlegget brydde jeg meg ikke så mye om, mer oppgaven. (Elev).

Med unntak av to jenter sier de andre elevene seg enig i denne uttalelsen som viser at de ikke lot seg engasjere av temaet i stimulansteksten, men at de skrev en tekst fordi de fikk i oppgave å gjøre det. Den ene av jentene som sier seg uenig i uttalelsen, begrunner det med at “Religionsdopet” var så negativ mot religion at hun “ble litt sur på en måte”. Den andre sier: “Jeg er kristen, så jeg har mange meninger om det, og da syns jeg det er veldig enkelt å svare da eller skrive mine egne meninger om det”. De to jentene hadde altså i likhet med Si ;D-skribentene, lyst til å skrive, og de begrunner det med at de følte et personlig engasjement i saken. Uttalelsene fra de øvrige tyder imidlertid på at flertallet av elevene i utvalget ikke hadde meninger om saken, men skrev en tekst for å oppfylle oppgavekravet.

Alt i alt gir svarene slik jeg ser det, grunnlag for å si at Si ;D-skribentene skrev av lyst, om temaer som de brant for, mens flertallet av elevene skrev av plikt, om et tema som de ble pålagt å skrive om.

### **Mottakerbevissthet**

På spørsmål om hvem skribentene tenkte på som mottaker av Si ;D-innlegget, svarer flertallet enten “unge på min egen alder” eller mer spesifikke grupper av publikum som for eksempel “skoleelever som sutrer” (Anita), “de som ikke klarer å snakke ordentlig” (Bente) og “sånne typiske feminister” (Cecilie). Erik, som sendte inn en skoleoppgave, svarer “lærer og medelever”, og han er den eneste av skribentene som inkluderer læreren blant mottakerne av Si ;D-innlegget. Alle Si ;D-skribentene sier imidlertid at de tenker på læreren som mottaker når de skriver tekster i norskfaget, og dette mottakerperspektivet er koblet til vissheten om at tekstene blir vurdert – noe som igjen fører til at skribentene, når de skriver skoletekster,

tilpasser skrivestilen til vurderingskriterier og lærerens smak, slik Bente og Finn gir uttrykk for i følgende sitater:

Når jeg skriver på skolen, i skolesammenheng, så tenker jeg hele tiden på at det er viktig for meg å tilfredsstille læreren min og få en god karakter (Bente).

Norsk lærere kan ofte ha litt forskjellig mening om hva som er bra, da. De kan ha litt forskjellige stiler, så du må ofte venne deg til læreren, mens Si ;D da kan du mer gjøre som du vil (Finn).

I likhet med Si ;D-skriventene, sier flertallet av elevene i utvalget at de tenker på læreren som mottaker når de skriver tekster i norskfaget. En av elevene som er blogger på fritiden, sier for eksempel følgende om forskjellen på å skrive blogg og skoletekst:

Jeg vet ikke, men jeg tilpasser meg ganske hvem jeg ... når jeg skriver en norskoppgave, så tenker jeg at det er til læreren, mens når jeg skriver blogg, så tenker jeg ofte på at det er venner eller folk på min alder da, som leser den (Elev som blogger).

Etter disse uttalelsene er det ikke overraskende at elevene også sier at de tenkte på læreren som mottaker da de fikk i oppgave å skrive svarinnlegg på Si ;D-teksten “Religionsdopet”. To av guttene sier det slik:

For læreren skulle rette det liksom, så jeg tenkte egentlig mer på om stilen var bra da, i stedet for å tenke mer på kommentar tilbake [til “Den rettferdige”] (Elev).

Da tenkte jeg mye mer på at den skulle bli rettet av læreren min og at jeg hadde lyst til å skrive den ordentlig (Elev).

De to jentene som sa at de ble engasjert av å lese “Religionsdopet” og fikk lyst til å skrive et svar, sier i motsetning til de andre elevene at de ikke tenkte på læreren, men på “Den rettferdige” da de skrev teksten. Den ene valgte “å slå ned på hvert argument han brukte”, mens den andre sier at hun tenkte på å skrive et svar fordi “læreren sa at vi eventuelt kunne sende den inn, og da skulle jeg ikke få den alt for skolepreget, men mer meningsfylt.” Eleven utdyper ikke hva hun mener med “skolepreget” og “meningsfylt”, men det er tydelig at hun skiller mellom tekster som er skrevet for å oppnå vurdering og tekster som er skrevet for å uttrykke mening.

### **Skoleskriving og fritidsskriving**

Både Si ;D-skriventene og elevene i utvalget sier at det er forskjell på å skrive Si ;D-tekster og tekster i norskfaget, og i likhet med eleven som brukte begrepene “skolepreget” og “meningsfylt” tekst, skiller Si ;D-skriventene mellom tekster som er tilpasset kravene i skolen



og tekster som oppfyller en funksjon utenfor skolen. Uttalelser som omhandler dette skillet, kan tyde på at ungdommene utfører skoleskriving først og fremst som en strategisk handling, mens autentisk skriving, eller fritidsskriving, blir utført som en kommunikativ handling (jf. Berge 1988). At det er snakk om to ulike handlingstyper, blir tydelig når ungdommene sier at de legger vekt på å få fram sin egen mening i Si ;D-innleggene, mens de i norskfaget legger vekt på kompetansemål og vurderingskriterier.

Bente er den av Si ;D-skribentene som mest direkte peker på at Si ;D-innlegg og skoletekster tjener to ulike formål – henholdsvis å uttrykke et synspunkt og å lære å skrive leserinnlegg:

På skolen så er det ikke det som er formålet, ikke at vi skal få dele vårt synspunkt. Det er at vi bare skal få trening i å skrive leserinnlegg (Bente).

Anita peker også på at det er viktig å få fram en mening når hun skriver til Si ;D, mens det i norskfaget er viktig å ta hensyn til de vurderingskriteriene som gjelder:

Når jeg skriver til Si ;D så tenker jeg liksom... da er det meningen som skal fram. Det er veldig viktig. På skolen prøver jeg å tenke på alt som har med norskfaget å gjøre, altså språk og staving og innhold, mens her så ... jeg bare skriver, får det ut og så sender jeg det, og så er jeg ferdig med det (Anita).

Denne uttalelsen viser at Anita tenker forskjellig i rollen som elev og i rollen som Si ;D-skribent. Når hun skriver i norskfaget, legger hun vekt på uttrykksformen og de formelle kravene, mens hun legger vekt på å få fram sin egen mening i Si ;D-tekstene. En av elevene i klasse 10C, som flere ganger har sendt tekster til Si ;D og fått dem på trykk, sier det samme – hun tenker på læreren og vurderingskriteriene når hun skriver i norskfaget, og på ungdommer og på det å få fram sin egen mening når hun skriver til Si ;D:

Ja, når jeg skriver til Si ;D så tenker jeg for det første å få fram et poeng og å være meg selv når jeg skriver, så jeg skal argumentere og skrive litt sånn at man kan gjenkjenne meg i det da – og jeg passer jo på å skrive til ungdommer. Når jeg skriver en skoleoppgave, så skriver jeg ganske likt, men jeg tror jeg tør å skrive mer når det er utenfor skolen enn når det er til en lærer, fordi man vet aldri helt hvordan en lærer vil vurdere det. Dessuten tenker man jo litt mer på kompetansemål og litt mer på sånne ting, så jeg sjekker ofte det før jeg skriver; hva er det denne faktisk skal inneholde? (Elev med erfaring som Si ;D-skribent).

Elevene i klasse 10C sier for øvrig at de tror Si ;D-innlegg inneholder flere meninger enn skoletekster. En av guttene forklarer dette med at Si ;D-skribenter og elever har ulike motiver for å skrive. Han antar at Si ;D-skribentene er ute etter å uttrykke en mening, mens han som elev, først og fremst er ute etter å vise hva han kan om temaet som det skrives om. Dette kommer fram i følgende replikkveksling:

Elev: Jeg vil tro at hvis den blir sendt inn til Si ;D, har de enda litt flere meninger, ikke bare ... De prøver kanskje ikke å vise at de har kunnskap om religionstemaet og refleksjon, men de er ... jeg tror det er enda mer meninger der enn det det var i teksten min.

Anna: Så du hadde ingen meninger i utgangspunktet om dette temaet?

Elev: Jo, jeg hadde jo litt meninger, men jeg la mer vekt på å få fram at jeg kunne noe om religionsfaget og å skrive godt og skrive bra og reflektert.

En av de andre guttene i elevgruppen peker på det samme når han sier at “vi som elever vil vise læreren at vi er flinke i faget”. Han legger også til at han tror det er mer følelser og sterkere meninger i Si ;D-tekster enn i tekster som blir skrevet “til en lærer for å vise kompetanse”. Jeg ber ham om å utdype dette, og da sier han:

Jeg vet ikke hva jeg skal si, men han [“Den rettferdige”] har jo skrevet frivillig, og han er jo tydeligvis engasjert over dette, men jeg kan ikke si at jeg er spesielt engasjert. Det var en oppgave som jeg måtte skrive, så derfor tror jeg det vil være mer følelser og enda sterkere meninger i hans enn det jeg skrev (Elev).

Her peker eleven på frivillighetsaspektet ved Si ;D-skriving, og han legger dette til grunn når han forklarer forskjellen mellom Si ;D- innlegg og skoletekster. Si ;D-skribenten som står bak “Religionsdopet”, er engasjert i temaet, sier eleven, mens han selv bare utførte en pålagt oppgave som gikk ut på å skrive om et tema uten stor interesse.

## **Skrivetema**

Som allerede vist oppgir Si ;D-skribentene at de valgte å skrive til Si ;D fordi de hadde lyst til å ytre seg om det aktuelle temaet. Temaet eller saken som de skriver om, er med andre ord en viktig motivasjonsfaktor. Dette kommer også fram når Si ;D-skribentene svarer på spørsmålet om hva som er forskjellen på å skrive til avisa og å skrive i norskfaget. Mens de skriver til Si ;D om temaer som det kan føles påtrengende å ytre seg om, sier skribentene at de i norskfaget kan få i oppgave å skrive om temaer som de ikke er engasjerte i eller har noen meninger om. Nedenfor gjengir jeg noen uttalelser som viser at skribentene mener temavalget har stor betydning for hvor lyst de har til å skrive og hvor godt de synes de selv skriver.

Jeg merker at de gangene vi jobber med temaer som faktisk interesserer meg så er det mye lettere. Jeg vet mye mer om faget på forhånd, og det går bare mye fortere og raskere, og det blir et bedre resultat også, tror jeg, når jeg liker det jeg gjør (Bente).

Av og til så er det sånn at jeg får oppgaver hvor jeg føler at “å ja, nå vet jeg akkurat hva jeg skal skrive om”, ikke sant. Mens av og til så er det sånn at jeg sitter med masse forskjellige oppgaver, kan velge, og så er det ingen som taler til meg. Alle er bare helt ... og da skriver jeg bare noe sånn halvhjerta greier som jeg egentlig ikke mener da ... (Cecilie).

Det hender jo ofte jeg får stilspørsmål på skolen som jeg ikke er så glad i, som jeg ikke interesserer meg for nesten i det hele tatt [...] Da er det mye tyngre å skrive, for da må man jobbe med det og liksom ... ja, det er jo ikke like gøy å skrive, og så tar det mer energi. Men for eksempel på Si ;D, så er det noe du interesserer deg for å skrive, og da går det mye raskere (David).

En forskjell også klart, det er jo at når du sender til Si ;D så er det noe du selv mener veldig, mens på skolen så kan du plutselig få i oppgave ... skriv om ... for eksempel litteraturhistorien i Norge, så er ikke jeg så veldig interessert i det for å være helt ærlig, så det blir ikke det samme som å sende inn noe til Si ;D (Finn).

Elevene i klasse 10C legger også vekt på at temaet er av avgjørende betydning for skrivemotivasjonen. Som det går fram av uttalelser i forbindelse med motivasjonen for å skrive, var ikke alle elevene interessert i temaet, og flertallet tenkte mer på at læreren skulle lese teksten enn at den skulle appellere til andre lesere. En av guttene sier også at han ikke var så fornøyd med sin egen tekst og begrunner det med at han “ikke var så interessert i det temaet her”. Den samme gutten mener samtidig at det er lettere å skrive et svar på et leserinnlegg enn å skrive en egen tekst om for eksempel religion. Dette begrunner han slik: “Når du får en persons synspunkt, så kan du velge å være enig eller uenig, og den gir også ideer til hva du kan argumentere imot”. Han får støtte for dette synspunktet fra ei av jentene som synes det er en god idé å skrive svar på Si ;D-innlegg, fordi: “Det er med en gang ... det er litt mer konkret, du skriver til [mottaker], og da blir det ofte enklere”.

#### **4.10.2 Funn i intervjusamtalene**

Som avslutning på denne gjennomgangen av intervjusamtalene med Si ;D-skribentene og elevene, vil jeg igjen gi en punktvis oppsummering av analyseresultatene. Jeg gjør dette ved å referere de synspunktene som gir svar på noen av de mest sentrale spørsmålene, nemlig hvilken motivasjon ungdommene hadde for å skrive teksten som er med i mitt utvalg, hvem de tenkte på som mottaker, hvilke forskjeller de opplever at det er mellom skoleskriving og fritidsskriving og hvilken betydning skrive temaet har for skrive lystens deres.

##### **Si ;D-skribentene sier at de**

- skrev om noe de brant for eller hadde meninger om
- hadde lyst til å skrive, uttrykke sin mening og få respons
- tenkte på spesifikke mottakere da de skrev Si ;D-teksten
- tenker på læreren som mottaker i norskfaget
- tenker på å få så god karakter som mulig når de skriver i norskfaget
- synes det er vanskelig å skrive om temaer som ikke interesserer dem

## Elevene i klasse 10C sier at de

- skrev teksten fordi det var en oppgave (plikt)
- tenkte på at teksten skulle bli vurdert av læreren
- ville vise læreren at de hadde kunnskap om temaet religion
- synes det er vanskelig å skrive om temaer som ikke interesserer dem
- tror Si ;D-skribenter har sterkere meninger enn det elever har

Av disse punktene går det fram at Si ;D-skribentene skrev sine leserinnlegg av lyst, mens elevene skrev av plikt. Det går også fram at alle ungdommene tenker på læreren og på vurdering når de skriver i norskfaget, og at de synes det er vanskelig å skrive om temaer som de ikke er engasjert i.

## 4.11 Sammenfatning av analysekapittelet

For å belyse problemstillingene som jeg reiste innledningsvis, har jeg nå analysert de seks Si ;D-tekstene og de 22 skoletekstene i utvalget, og ordnet informasjonen som kom fram i intervjusamtalene med skribentene og elevene fra Åsen skole, etter tema. Jeg har oppsummert funn underveis, men gir her en sammenfatning av alle analysene sett under ett.

Den retoriske analysen av Si ;D-tekstene har vist at skribentene fremmer et hovedsynspunkt som de argumenterer for gjennom hele teksten, og de bruker retoriske strategier som tar sikte på å involvere leseren. Skribentene går i direkte dialog med publikum; de stiller retoriske spørsmål og oppfordrer til handling, ofte i en direkte og nokså krass tone. I tillegg bruker de eksempler med sterk patosappell. Jentene i utvalget står fram som “jeg” og tiltaler publikum direkte som “du” eller “dere”, mens guttene bruker mer “vi”, i betydningen “vi i Norge”. Tekstopbyggingen og den språklige stilen er gjerne muntligpreget og gir inntrykk av at innholdet kommer rett fra hjertet.

Si ;D-tekst 5 og 6, som omhandler innvandring og mangel på disiplin i norsk skole, skiller seg noe ut fra de andre tekstene, blant annet fordi tekststrukturen er ordnet i formelt riktige avsnitt. Ifølge opplysninger fra skribentene ble begge disse tekstene opprinnelig skrevet som svar på oppgaver i norskfaget, og kanskje er det en medvirkende årsak til at skribentene ser ut til å ha lagt mer vekt på det formelle ved tekstskrivingen enn det de andre Si ;D-skribentene har gjort? Dette er blant de spørsmålene jeg vil ta med til drøfting i kapittel 5.

Etter å ha analysert Si ;D-tekstene, la jeg analyseresultatene til grunn for en sammenligning med skoletekstene i utvalget. Denne analysen viste at 15 av 22 elever har skrevet tekster som oppfyller oppgaveintensjonen om å skrive et *svarinnlegg* på Si ;D-teksten “Religionsdopet”, mens 7 elever har skrevet tekster som ikke er utformet som svar. Av de 15 svarinnleggene fant jeg 7 tekster med mange autentiske trekk, det vil si likhetstrekk med Si ;D-tekstene, for eksempel et klart formulert synspunkt og direkte du-tiltale. Disse tekstene plasserte jeg i gruppe A. De 8 andre svarinnleggene plasserte jeg i gruppe B, blant annet fordi de mangler et klart synspunkt og at elevene omtaler publikum som “han”. Dette er trekk som jeg ikke finner i Si ;D-tekstene. De 7 siste skoletekstene skiller seg enda mer fra Si ;D-tekstene og ble plassert i gruppe C for tekster med få autentiske trekk. Elevene som står bak C-tekstene, uttrykker for eksempel ikke en bestemt mening, og tekstene inneholder ingen pronomen eller andre referanser som gjør det mulig å se hvem de er rettet mot.

Ungdommene har gjennom intervjusamtalene understøttet min antagelse om at de i rollen som skribent skriver av lyst, mens de i rollen som elev skriver fordi de får i oppgave å gjøre det, altså av plikt. Pliktfølelsen ser ut til å bli forsterket av skriveemaer som ligger utenfor elevenes interesse- og kunnskapsfelt. Alle ungdommene sier dessuten at de tenker på læreren som mottaker når de skriver tekster i norskfaget, mens de tenker på andre mottakere, for eksempel unge på sin egen alder, når de skriver Si ;D-innlegg eller blogger på Internett. Tanken på læreren fører til at ungdommene vektlegger de formelle sidene ved skrivingen, som ordvalg og rettskriving, mens tanken på andre mottakere motiverer dem til å få fram egne meninger i teksten. Disse uttalelsene støtter teorien om at skoleskriving langt på vei er en strategisk handling, der tanken på vurdering og karakter kan overskygge det kommunikative formålet (jf. Berge 1988). Dette er et av de temaene som jeg nå vil ta med til en oppsummerende drøfting i det avsluttende kapitlet.



## 5 Oppsummerende drøfting

I dette siste kapitlet vil jeg forsøke å samle trådene i undersøkelsen og se analyseresultatene i sammenheng med teori og tidligere forskning. Formålet er å besvare de problemstillingene som undersøkelsen tok utgangspunkt i, og som i innledningen ble presentert slik:

Overordnet problemstilling:

*Hvilke retoriske strategier bruker ungdom når de skriver leserinnlegg?*

Denne problemstillingen ble videre delt inn i tre delproblemstillinger:

1. *Hvilke retoriske strategier bruker ungdom når de opptrer i rollen som skribenter og skriver leserinnlegg til avisa?*
2. *I hvilken grad bruker skoleelever de samme strategiene når de skriver leserinnlegg?*
3. *Hvordan tilpasser ungdommene seg rollen som “skribent” og “elev”?*

I analysekapitlet behandlet jeg disse tre delproblemstillingene hver for seg ved å analysere 6 Si ;D-tekster, 22 skoletekster og til sammen 8 intervjuer med Si ;D-skribenter og elever. Analyseresultatene er oppsummert både underveis og til slutt i forrige kapittel, og her velger jeg å se resultatene under ett. Kapitlet er strukturert etter de viktigste funnene i undersøkelsen, og jeg vil under hvert punkt legge vekt på å få fram likheter og forskjeller mellom Si ;D-tekstene og skoletekstene i utvalget samt ungdommenes strategier for å tilpasse seg skribent- og elevrollen. Hel til slutt kommenterer jeg undersøkelsen i didaktisk perspektiv.

### 5.1 Retoriske strategier

Retoriske strategier er et kjernebegrep i denne undersøkelsen, og jeg vil derfor minne om at jeg har definert dette som *valg av språk og uttrykksmåte* og operasjonalisert begrepet i analysekategorier som kan knyttes til *den retoriske situasjonen*, *tekstens innhold*, *oppbygging og stil* samt overtalelsesmidlene *etos*, *logos* og *patos*. Kategoriene er nærmere spesifisert i 3.2.1, der jeg redegjorde for framgangsmåten for den retoriske analysen av tekstene.

For å minne om hvilke tekster det er snakk om, viser jeg på neste side en oversikt over Si ;D-tekstene. Jeg viser også hvordan skoletekstene ble fordelt på tre tekstgrupper, avhengig av om de hadde mange, noen eller få likhetstrekk med Si ;D-tekstene i utvalget.

<b>Si ;D-tekst</b>	<b>Overskrift</b>	<b>Hovedsynspunkt (omformulert)</b>
1	“Frister dette?”	Varm skolemat er ikke ønskelig
2	“Språksyk”	Det språklige forfallet blant ungdom må stoppes
3	“Overflødig fargedebatt”	Rosa og blå klær til barn er en bagatell i kjønnsdebatten
4	“Religionsdopet”	De troende må innse at religion skaper krig og konflikter
5	“Steng dørene?”	Innvandrings- og asylpolitikken må strammes inn
6	“Har: bråk. Ønsker: disiplin”	Det må innføres strengere disiplin i skolen

*Tabell 6: Hovedsynspunkt i Si ;D-tekst 1–6*

Tabellen over viser tekstnummer, overskrifter og det hovedsynspunktet som den enkelte Si ;D-skribent argumenterer for. Synspunktene er omformulert slik at innholdet og meningen kommer klart fram i denne korte oppsummeringen.

De 22 skoletekstene i utvalget er skrevet som svar på oppgaven: *Skriv et svarinnlegg på Si ;D-tekst 4 “Religionsdopet”*. Tekstene ble sammenlignet med Si ;D-innleggene, og resultatet av analysen kan oppsummeres slik:

<b>Tekstgruppe</b>	<b>Antall tekster</b>	<b>Svarinnlegg på Si ;D-tekst 4 “Religionsdopet”?</b>	<b>Likhetstrekk med Si ;D-tekstene</b>
A	7	Svar	Mange
B	8	Svar	Noen
C	7	Ikke svar	Få

*Tabell 7 Kategorisering av skoletekster*

Som det går fram av tabellen, ble skoletekstene delt i tre kategorier avhengig av om de hadde mange, noen eller få autentiske trekk, det vil si likhetstrekk med Si ;D-tekstene. I gruppe A og B er det til sammen 15 tekster, og elevene som står bak disse, har fulgt oppgaveintensjonen og skrevet et svarinnlegg på Si ;D-teksten “Religionsdopet”. De sju andre elevene har ikke skrevet svar, men andre typer tekster om religion, og disse ble plassert i gruppe C for tekster med få autentiske trekk.

Nedenfor drøfter jeg de viktigste analyseresultatene under overskriftene *Hovedsynspunkt, Mottakerperspektiv, Innhold og tekstoppybygging, Språklig stil og tone* samt *Argumentasjon*.



### 5.1.1 Hovedsynspunkt

Si ;D inneholder et stort mangfold av tekster, og jeg gjorde derfor et selektivt utvalg av leserinnlegg som er *argumenterende*. I henhold til den definisjonen jeg har gitt, inneholder en argumenterende tekst alltid et synspunkt og begrunnelse for dette. Hovedsynspunktene som er gjengitt i tabellen på forrige side, viser ikke bare Si ;D-skribentenes oppfatning eller mening, men de reflekterer også formålet med skrivingen; skribentene ønsker å løse et påtrengende problem ved å overbevise et bestemt publikum om at de må tenke eller handle på en bestemt måte. For å nå dette målet har de valgt leserinnlegget som sjanger, eller handlingsmønster (jf. Ongstad 1989), og idet ligger det en forventning om at de må formulere det synspunktet som de vil ha publikum til å akseptere. Uten at synspunktet var klart formulert, ville meningen med leserinnleggene stått i fare for å gå tapt, slik tilfellet er med mange av skoletekstene i utvalget.

Analysen av skoletekstene viste at om lag en tredel av elevene har formulert et klart synspunkt, enten på innholdet i “Religionsdopet” eller på den framstillingsmåten skribenten, “Den rettferdige”, hadde valgt. I de andre skoletekstene som jeg plasserte i gruppe B og C, er det få klare synspunkter. Tendensen her er at elevene sier seg både enig og uenig, eller lar være å formulere et synspunkt. Dette gjelder i særlig grad de sju C-tekstene, der fraværet av et synspunkt bidrar til at tekstene ikke er gjenkjennelige som leserinnlegg. Elevene bak C-tekstene forteller gjerne om hva de tror på, og mange formulerer også spørsmål som ser ut til å være inspirert av stimulansteksten, men de argumenterer ikke for noe.

Mangelen på et klart synspunkt som argumentasjonen kan ta utgangspunkt i, er noe vi kjenner igjen fra Freedman og Pringle sine elevtekststudier (1989). Når Si ;D-tekstene ikke har denne svakheten, ser jeg det som en naturlig følge av at skribentene har følt et sterkt behov for å ytre seg, og i den situasjonen har de valgt leserinnleggssjangeren som en strategi for å nå ut til det rette publikummet. Elevene ved Åsen skole hadde ikke et tilsvarende behov eller ønske om å ytre seg, og motivasjonen for å skrive et svarinnlegg på Si ;D-teksten kan ha vært lav, også fordi elevene var bevisst at hensikten med skrivingen ikke var å overbevise, men å øve på å skrive leserinnlegg. For å lykkes måtte elevene simulere sjangeren og dermed gjøre seg opp en mening og finne argumenter, og for elever som ikke fattet interesse for temaet, har nok det vært en krevende oppgave.

Ut fra de opplysningene som kom fram i intervju samtaler, virker det som om mange elever ikke lot seg engasjere av temaet i stimulansteksten “Religionsdøpet”. Av de åtte elevene som jeg snakket med, var det to som sa at de ble provosert av Si ;D-teksten og fikk lyst til å skrive et svar, mens flertallet sa at de skrev tekstene fordi de fikk i oppgave å gjøre det. Si ;D-skribentene derimot sa at de var drevet av motivasjon for å si sin mening om en sak som irriterte eller engasjerte dem. Jeg har tolket disse uttalelsene som uttrykk for at ungdommene i hovedsak er drevet av henholdsvis *lyst* og *plikt* i rollen som skribent og elev. Dette er i tråd med min antagelse og en erkjennelse som Berge i diskusjonen om skoleskrivingens egenart, formulerer slik: “Eleven skriver stiler fordi han *må*, ikke nødvendigvis fordi han har lyst til å skrive” (Berge 1988: 19).

Når Si ;D-skribentene sier at de hadde lyst til å skrive, forklarer de det med et ønske om å ytre seg og eventuelt få respons på innleggene. Dette tyder på at den reelle muligheten som ungdommene har til å påvirke publikum, er en sterk motivasjonsfaktor for å skrive Si ;D-innlegg. I den sammenheng vil jeg ikke undervurdere betydningen av at ungdommene også blir motivert av muligheten til å få sin egen tekst på trykk i Norges største avis. Når Aftenposten henviser til Dagens innlegg på førstesiden i kulturbilaget, og kanskje også på debattsidene inni avisa, gir det de unge skribentene status og autoritet langt utover det de kan oppnå ved å skrive leserinnlegg i norskfaget. Denne muligheten til å få oppmerksomhet omkring sin egen tekst, vil likevel ikke være en tilstrekkelig motivasjonsfaktor for å få alle skoleelever til å skrive Si ;D-innlegg. I utgangspunktet må de ha noe å skrive *om*, men jeg ser muligheten til å få teksten publisert, som en potensiell motivasjonsfaktor.

Både Si ;D-skribentene og elevene som jeg intervjuet, ga uttrykk for at de synes det er vanskelig å skrive om temaer som de ikke er interessert i, eller som ikke engasjerer dem på noen måte. En av Si ;D-skribentene sa for eksempel at et kjedelig tema kan føre til at hun skriver noe “halvhjerta greier som hun egentlig ikke mener.” Elevene ved Åsen skole opplevde dette på samme måte, og her kom det også fram at noen elever synes det var lettere å skrive når de kunne skrive til konkrete mottakere og gjerne ta utgangspunkt i en argumenterende tekst og velge å være enig eller uenig med skribenten. Dette samsvarer med funn i en spørreundersøkelse som Andrews (1995) utførte blant 8. klassinger i England, og som jeg refererte til i 2.1.2. Ungdommenes uttalelser understøtter også Crowhurst (1989) sin konklusjon om at elevene vil prestere bedre om de skriver til autentiske mottakere om temaer som engasjerer dem.

## 5.1.2 Mottakerperspektiv

Et fellestrekk ved alle Si ;D-tekstene er at de har et tydelig mottakerperspektiv, det vil si at argumentasjonen er rettet mot den målgruppen som kan bidra til å løse det påtrengende problemet som skribentene tar opp. I analysekapittelet identifiserte jeg målgruppen som den enkelte Si ;D-skribent vil overbevise, og fant tendenser til at jentene og guttene i utvalget står fram i teksten og henvender seg til publikum på noe ulike måter. Jentene som har skrevet de tre første Si ;D-tekstene, “Frister dette?”, “Språksyk” og “Overflødig fargede-batt”, gjør seg selv synlige ved bruk av en tydelig jeg-stemme, og de tiltaler publikum direkte som “du” eller “dere”. De tre guttene som har skrevet Si ;D-tekst 4, 5 og 6, om henholdsvis religion, innvandring og disiplin i skolen, bruker mer “vi”, i betydningen “vi i Norge”. Jeg kan ikke på bakgrunn av et så lite materiale som disse seks tekstene utgjør, trekke noen konklusjon når det gjelder kjønnsforskjeller, men jeg registrerer at mine funn er i samsvar med funn i KAL-materialet, der Vagle (2005: 371) påviste at jentene har en tydeligere jeg-stemme og mer bruk av eksplisitt du-tiltale enn guttene. Hoëm (2004) fant en tilsvarende tendens i sin kvalitative studie av et utvalg KAL-tekster.

Bruken av “jeg” og “du” signaliserer et nært og symmetrisk forhold mellom skriver og mottaker og er med på å skape et følelsesmessig engasjement (Freedman & Pringle 1989). Direkte du-tiltale er også med på å gi tekstene et muntlig preg, som er gjenkjennelig fra KAL-materialet. Hertzberg (2008: 229) forklarer den muntlige stilen med at ungdom som skriver til andre ungdommer om erfaringsbaserte temaer, bruker den uttrykksmåten som de er vant til å bruke når de kommuniserer med jevnaldrende. I utgangspunktet skriver alle Si ;D-skribentene til unge lesere, men temaene er ulike, og publikum, altså de som kan bidra til å løse de påtrengende problemene, omfatter også i mange tilfeller voksne. Dette er for eksempel tilfelle med Si ;D-tekst 4, 5 og 6, som omhandler religion, innvandring og mangel på disiplin i skolen. Skribentene bak disse tekstene, henvender seg til store målgrupper, og det kan være en medvirkende årsak til at de ikke bruker nærhetsskapende pronomen som “du” og “dere”. Skribentene som har skrevet Si ;D-tekst 1, 2 og 3, tar opp temaer som ligger nærmere ungdomskulturen. Si ;D-tekst 1 er for eksempel skrevet som innlegg i en pågående debatt om varm skolemat, og deltakerne i debatten er skoleelever som skribenten lett kan identifisere seg med. Det samme gjelder Si ;D-tekst 2 “Språksyk”, som omhandler språkbruk blant ungdom, og Si ;D-tekst 3 “Overflødig fargede-batt”, som omhandler kjønnsdeling blant barn og unge. Både temaene og publikum kan ha hatt betydning for at disse skribentene har valgt direkte du-

tiltale. Det er for øvrig verdt å legge merke til at ingen av Si ;D-skribentene omtaler publikum i tredjeperson, slik det har vist seg at mange av elevene i klasse 10C gjør.

Som jeg redegjorde for i 3.1.2, kan jeg verken koble navn eller kjønn på elevene til den enkelte skoletekst i utvalget. Av den grunn kan jeg ikke si noe om eventuelle kjønnsforskjeller når det gjelder den måten elevene framstår i teksten på, og hvordan de henvender seg til publikum. Publikum er i dette tilfellet “Den rettferdige”, som har skrevet stimulansteksten “Religionsdopet”. Selv om jeg ikke kan påpeke kjønnsforskjeller, har analysen vist at elevene som står bak de sju A-tekstene bruker direkte du-tiltale, mens elevene som står bak B-tekstene, omtaler “Den rettferdige” som “han”. I de andre tekstene som jeg plasserte i gruppe C, fant jeg ingen referanser, verken til “Den rettferdige” eller andre målgrupper.

Mangelen på referanser til stimulansteksten som oppgaven la til grunn at elevene skulle skrive svar på, ligner funn som Karlsson (1997) gjorde i sitt utvalg av simulerte leserinnlegg. I dette materialet var det også en tendens til at elevene utelot informasjon som de visste at læreren hadde kjennskap til, og Karlsson omtaler fenomenet som “redundansskrekk”. Dette begrepet stammer fra Berge (1988: 91), som viser til at det er leseren som avgjør hva som er overflødig informasjon, eller såkalt redundans, i en tekst. Dersom elevene tenker på læreren som den eneste leseren, vil de forestille seg en mottaker som har den nødvendige informasjonen som skal til for å forstå teksten, og dermed vil elevene utelate informasjon som allerede er kjent. Utelatelsen av eksplisitte referanser i C-tekstene kan dermed være et symptom på at elevene skriver for en mottaker som har kjennskap til oppgaven og stimulansteksten “Religionsdopet”. Omtalen av “han” i B-tekstene kan på samme måte tolkes som et tegn på at elevene finner det unaturlig å snakke direkte til “Den rettferdige”, så lenge læreren er den egentlige leseren. Direkte du-tiltale i A-tekstene derimot viser at elevene simulerer at de kommuniserer med “Den rettferdige” og andre Si ;D-lesere, og disse tekstene kan dermed forstås uavhengig av skrivesituasjonen og oppgaveinstruksjonen.

Mottakerperspektivet som elevene har valgt i sine tekster, samsvarer på mange måter med de svarene de ga, da jeg spurte dem om hvem de tenkte på som mottaker. Av åtte elever var det to som sa at de tenkte på “Den rettferdige” som mottaker, mens de andre sa at de tenkte på læreren og på at teksten skulle bli vurdert. Si ;D-skribentene tenker også på læreren og vurderingskriterier når de skriver tekster i norskfaget, men ellers tenker de på å skrive til andre mottakere og få fram *meningen* i tekstene sine.

### 5.1.3 Innhold og tekstoppbygging

Si ;D-innleggene som jeg har undersøkt, inneholder ikke bare et klart formulert hovedsynspunkt, men analysene har også vist at skribentene holder seg til det overordnede temaet gjennom hele teksten. Det å holde seg til saken og finne argumenter som støtter hovedsynspunktet, er en hensiktsmessig retorisk strategi når målet med skrivingen er å overbevise. Ifølge Juuhl (2006: 147) er Si ;D-skribentenes fokus på ett emne et trekk som får Si ;D til å ligne andre leserinnleggspalter i norske aviser, men det er et trekk som skiller Si ;D fra Ordsките i Norsk Barneblad, der skribentene gjerne tar opp flere emner i samme innlegg. Som nevnt i 1.2 går det fram at ungdom som skriver til Norsk Barneblad, ikke har det samme målet om å overbevise som Si ;D-skribentene, og det er en mulig forklaring på hvorfor leserinnleggene i Norsk Barneblad inneholder flere emner og har mindre argumentasjon enn Si ;D-innlegg.

Elevene i klasse 10C fikk i oppgave å skrive et svarinnlegg, og i det oppdraget lå det en intensjon om at de skulle argumentere for eller imot synspunktene som “Den rettferdige” fremmet i sitt innlegg. Analysen har vist at flertallet av elevene ikke fokuserer på ett overordnet emne i tekstene sine, men at de tar opp flere, mer eller mindre beslektede, emner. Dette er i tråd med funn i svake og middels sterke eksamensbesvarelser i KAL-materialet, der elevene i stedet for å drøfte ett gjennomgripende problem, tar opp et antall atskilte problemstillinger (Rakkestad 2003). Disse svakhetene blir delvis forklart med at elevene er i en innlæringsfase når det gjelder argumenterende skriving og at de også er påvirket av den doble kommunikasjonssituasjonen i skolen, der elevene på den ene siden må forholde seg til de fiktive mottakerne av teksten og på den andre siden må forholde seg til læreren eller sensor som leser og vurderer (jf. Berge 1988).

Som vist i 2.1.4 pekte også Karlsson (1997) på den særegne skrivesituasjonen i skolen, for å forklare forskjellen på autentiske og simulerte leserinnlegg. Elevene i klasse 10C kan ha opplevd skrivesituasjonen som ekstra utfordrende, fordi fagene norsk og RLE ble slått sammen. Kombinasjonen av fag kan ha ført til at elevene kom i tvil om de skulle skrive for norsklæreren eller RLE-læreren. Selv om læreren Eva, underviser klassen i begge fagene, vil elevenes skrivestrategier avhenge av den rollen hun til enhver tid har, og elevene kan ha blitt usikre da hun tok på seg to roller samtidig. Øgreid og Hertzberg (2009) beskriver en tilsvarende situasjon, der elever som fikk i oppgave å skrive en tekst både for norsklæreren og samfunnsfaglæreren, kom i villrede om hvordan de skulle utforme teksten. Si ;D-skribent 5 i

mitt utvalg fortalte også at norsklæreren og samfunnsfaglæreren bedømte teksten hans etter ulike kriterier – henholdsvis form og innhold (se 4.6.2).

Når Eva valgte å slå sammen fagene norsk og RLE, er det i tråd med anbefalinger som blant andre Andrews (1995) gir om å ta i bruk skolefagene i skriveundervisningen. Tanken er at fagene vil gi elevene noe å skrive om, og dessuten vil elevene kunne profitere på at lærebøkene presenterer stoffet på en strukturert måte. Normene for argumentasjon varierer imidlertid med fagene. Eva poengterte for eksempel i en e-post til meg at “Si ;D-teksten “Religionsdopet” var ypperlig som utgangspunkt for debatt for å dekke opp refleksjonsmål i RLE”. Men når oppgaven la til grunn at elevene skulle skrive et leserinnlegg, altså en sjanger som er forbundet med subjektiv og ensidig argumentasjon, kan det altså ha skapt et dilemma for elevene; skulle de skrive for å overbevise “Den rettfærdige”, eller for å vise Eva at de hadde kunnskap og evne til refleksjon omkring temaer som hører til RLE-faget?

En elev ved Åsen skole fortalte at hun balanserte mellom lærerens krav og Si ;D-kulturens forventninger da hun skulle skrive svar på “Religionsdopet”. I analysekapittelet siterte jeg henne slik: “Læreren sa at vi eventuelt kunne sende den inn, og da skulle jeg ikke få den alt for skolepreget, men mer meningsfylt”. Hun sa ikke hva hun legger i begrepene “skolepreget” og “meningsfylt”, men utfra tekstmaterialet mitt kan det se ut som om skoleelevene legger mer vekt på formelle kriterier, som for eksempel typografisk riktig avsnittsinndeling. Utvalget av Si ;D-tekster er for lite til at jeg kan konkludere med at ungdommene i rollen som skribenter, ikke tar hensyn til det formelle uttrykket, men jeg ser en tendens til at de ikke vektlegger det like mye som når de opptre i rollen som elever. Denne tendensen taler for at en “skolepreget” tekst har et mer formelt ordnet uttrykk enn Si ;D-tekstene som er skrevet for å uttrykke en mening.

Som nevnt er både Si ;D-tekst 5 og 6 kopier av skoletekster som skribentene har skrevet i norskfaget, og jeg har antydnet at det kan være årsaken til at de på enkelte måter skiller seg fra de andre Si ;D-tekstene i utvalget. Tekstene har for eksempel, i likhet med skoletekstene fra Åsen skole, en avsnittsinndeling som er typografisk riktig og tydelig markert. Innholdet i Si ;D-tekst 5 og 6 er i tillegg tematisk ordnet innenfor hvert avsnitt. Det er også tilløp til tematisk organisering i noen av de fire andre Si ;D-tekstene, men overhyppigheten av retoriske spørsmål og direkte oppfordringer til publikum, gir inntrykk av at disse tekstene er spontane meningsyttringer, skrevet rett fra hjertet, mens tekst 5 og i særlig grad tekst 6, virker mer planlagt og gjennomarbeidet. Dette inntrykket forsterkes også av at skribentene viser til

tall og opplysninger som åpenbart er hentet fra eksterne kilder, mens de øvrige ikke henter innhold fra andre enn seg selv.

#### 5.1.4 Språklig stil og tone

Når jeg har hevdet at Si ;D-innleggene er preget av en muntlig stil, er det på bakgrunn av både nærhetsskapende pronomen som “jeg” og “du”, uformell og spontan tekststruktur og direkte appeller til publikum. I kapittel 2 viste jeg at forskere omtaler muntligpreget språk som en svakhet ved ungdommers argumenterende skriving, men Si ;D-tekstene er konkrete og ungdommelige ytringer i leserinnleggssjangeren, og i så måte er stilen i tråd med forventningene. Når Si ;D-tekst 6 skiller seg ut, er det nettopp fordi denne teksten mangler noe av det spontane og muntlige uttrykket som de andre Si ;D-tekstene har. Den strenge saksorienteringen og fraværet av sterke ord og uttrykk, minner om et voksent ideal som får teksten til å virke mindre *aptum*, eller passende, på Si ;D-siden, der det er ungdommene selv som forhandler om gjeldende sjangere (jf. Ledin 2001).

I og med at Si ;D er en relativt hurtig kommunikasjonskanal med kort responstid på innlegg, kan skribentene tillate seg å ha en form for “samtale” som minner om chattekanaler eller diskusjonsfora på Internett. Den muntlige stilen i Si ;D-innleggene kan med andre ord være en videreføring av den uttrykksformen ungdommene bruker på nettet og i dagligdagse samtaler. Si ;D-tekst 2 “Språksyk”, ble først publisert som blogg, men skribenten valgte å sende teksten til Si ;D, fordi hun ønsket å nå ut til flere og andre lesere. Både ordbruk og tekstopbygging er med på å gi denne teksten et muntlig preg. Skribenten omtalte sin egen stil som “krass” og understreket at hun ikke ville ha uttrykt seg på samme måten i norskfaget. For eksempel ville hun ikke ha brukt ordet “voldta”, som Aftenposten også fant upassende. Dette viser at skribenten vurderer og tilpasser sin egen skrivestil til situasjonen, og for ikke å få dårlig vurdering eller karakter, tar hun ingen risiko når hun skriver i norskfaget.

Andre Si ;D-skribenter sa også at de bruker en stil i Si ;D-innlegget som de ikke ville ha valgt dersom de skulle ha skrevet teksten i norskfaget. Skribenten som har skrevet “Frister dette?”, sa det slik: “Jeg har det jo i bevisstheten at jeg skriver til ungdommer og til norsklæreren. Det er jo liksom to forskjellige ting da, tenker jeg”. En av elevene fra Åsen skole sa det samme om sine erfaringer med å skrive til Si ;D: “Jeg passer jo på å skrive til ungdommer”, og hun sa

også at “jeg tror jeg tør å skrive mer når det er utenfor skolen enn når det er til en lærer, fordi man vet aldri helt hvordan en lærer vil vurdere det”.

Selv om Si ;D-skriventene føler seg friere til å skrive hva og hvordan de vil, og omtaler sin egen stil som krass og kanskje upassende i norskfaget, har jeg ikke i det materialet av Si ;D-tekster som jeg har undersøkt, funnet mange risikotrekk, det vil si trekk som kan tenkes å utfordre det “skolske” normsystemet (jf. Anderson & Hertzberg 2005). I de seks Si ;D-tekstene var det bare ordet “voldta” som ble sensurert av Aftenposten, fordi det ble brukt i overført betydning. Ellers har redaksjonen korrigert og justert ned antall asylsøkere som omtales i Si ;D-tekst 5. Skribenten bak denne teksten vurderte for øvrig temaet som han skriver om, til å være kontroversielt, og han påpekte derfor at han konsentrerte seg om å være saklig. Det kan også ha sammenheng med at skribenten var i elevrollen da teksten ble skrevet, og dermed tok han ingen sjanser på å utfordre normsystemet i skolen.

### **5.1.5 Argumentasjon**

Analysen har vist at flertallet av Si ;D-skriventene bruker retoriske spørsmål og eksempler med til dels sterk patosappell i sin argumentasjon, og de appellerer direkte til publikum om å tenke eller handle på bestemte måter. Argumentasjonsstrategiene er i tråd med sjangerforventningene og med de beskrivelsene som Freedman og Pringle (1989) gir av tekstkategorien “persuasive”, som altså er kjennetegnet av sterkt følelsesmessig engasjement og forsøk på å involvere leserne. Denne formen for argumentasjon er også typisk for argumenterende skriving i norskfaget slik den er beskrevet i KAL-undersøkelsen (jf. Berge 2005).

I Si ;D-tekstene som jeg har undersøkt, er bruken av retoriske spørsmål og eksempler særlig frekvent i tekstene “Frister dette?”, “Språksyk”, “Overflødig fargedebatt” og “Religionsdopet”. Eksempelene i de tre første tekstene er hentet fra skribentenes egne liv og erfaringer, og dette skaper igjen et nært og fortrolig forhold mellom avsender og mottaker, slik også bruken av “jeg” og “du” gjør i de samme tekstene. Som vist bruker skribenten bak “Religionsdopet” mer “vi” og er dermed ikke like personlig som de tre jentene, men han spiller på publikums følelser ved å bruke mange og svært patospregede eksempler. Si ;D-tekst 5 “Steng dørene”, har også sterk patosappell, men både i denne teksten og i Si ;D-tekst 6 som omhandler disiplin i skolen, har argumentene mer form som påstander enn som retoriske



spørsmål og eksempler. Dette er igjen et trekk som skiller disse to tekstene fra de andre Si ;D-tekstene i utvalget.

I 5.1.2 pekte jeg på at temaene som det skrives om, kan ha betydning for skribentenes valg av publikumsstrategier, men her kan det innvendes at både Si ;D-tekst 1 og 6 omhandler skolerelaterte emner, og til tross for det, har skribentene valgt ulike henvendelses- og argumentasjonsstrategier. Skribent 1 argumenterer imot varm skolemat og baserer mye av argumentasjonen på *logos*, men i og med at hun belegger påstandene med eksempler fra egne opplevelser og erfaringer, får teksten et personlig og autentisk preg som Si ;D-tekst 6 mangler. Skribent 6 ser problemet i et voksent perspektiv og argumenterer for Norges og skolens interesser. I stedet for å oppfordre medelever til å skjerpe seg, slik Si ;D-skribent 1 gjør, appellerer han til ansvarlige voksne om å “redde skolen vår”. Han bruker ikke egne skoleerfaringer som bevismiddel, men viser i stedet til utdanningsundersøkelser. Elementene i argumentasjonen er gjenkjennelige fra den offentlige skoledebatten, og dette svekker patosappellen og gir teksten et mindre autentisk preg enn det Si ;D-tekst 1 har.

*Autentisitet* blir beskrevet som et moderne troverdighetskriterium som kan regnes i tillegg til de klassiske dimensjonene av *etos* – forstand, dyd og velvilje (Kjeldsen 2006). Et personlig og spontant engasjement som vi ser i Si ;D-tekst 1, styrker tilliten til skribenten, fordi mottakerne forstår at saken ikke er oppkonstruert, men ærlig ment. Skribenten som står bak Si ;D-tekst 6, sa i intervjuet med meg at han valgte å skrive om mangel på disiplin i skolen fordi han hadde meninger om det, men det er ikke sikkert at problemet var påtrengende nok til at han ville valgt å skrive til Si ;D dersom han ikke hadde fått i oppgave å skrive et leserinnlegg i norskfaget. Den voksne argumentasjonsformen signaliserer at han tilstreber et annet tekstideal enn det de andre Si ;D-skribentene har forholdt seg til, og siden Si ;D-tekst 6 er en kopi av en skoletekst, holder jeg muligheten åpen for at skribenten har skrevet inn sine antagelser om lærerens forventninger i teksten, slik Hoel (2000) påpeker at elever gjerne gjør.

Siden Si ;D-skribentene er ukjente, er deres *innledende etos* nøytral. Det vil si at leserne ikke har noen bestemte forhåndsoppfatninger om skribentenes troverdighet. Den måten skribentene framstår i teksten på, har derfor stor betydning for om leserne oppfatter dem som troverdige eller ei. Flertallet av skribentene har valgt å signere innleggene med kallenavn, eller såkalt “nick”. På “voksne” debattsider i Aftenposten ville slike signaturer ha svekket skribentenes *etos*, men for ungdommer som skriver Si ;D-innlegg, er bruken av kallenavn svært vanlig, og ifølge Juuhl (2006: 53) er dette et trekk som forener Si ;D og Ordskifte i Norsk Barneblad.

Bruken av kallenavn skulle dermed ikke ha noe å si for ungdommenes troverdighet, men responsen på Si ;D-tekst 4 “Religionsdopet”, tyder likevel på at signaturen “Den rettfærdige” har påvirket lesernes oppfatning av skribentens karakter. Etos henger som kjent sammen med logos (Kjeldsen 2006), og i dette tilfellet ser leserne ut til å ha oppfattet underskriften “Den rettfærdige” som et paradoks sett i forhold til den mangelen på toleranse og velvilje skribenten viser overfor de troende, som utgjør en av målgruppene for teksten.

Noen av elevene ved Åsen skole tar opp misforholdet mellom innholdet og signaturen “Den rettfærdige” i sine svarinnlegg. En elev skriver for eksempel: ”Hele navnet ditt er ironisk; jeg ser ingen rettfærdighet i at du kun legger alt det negative på bordet” (tekst A-7). Dette synspunktet viser et følelsesmessig engasjement som er karakteristisk for de sju skoletekstene som jeg har plassert i gruppe A. I disse tekstene har argumentasjonen gjerne form som personangrep; elevene beskylder “Den rettfærdige” for å være negativ, fordomsfull, selvmotsigende, naiv og unyansert. Karakteristikkene ligner de jeg finner i noen av Si ;D-tekstene, for eksempel “Frister dette?” og “Språksyk”. A-tekstene kan enten være skrevet av elever som faktisk ble provosert av stimulansteksten, slik to av jentene ga uttrykk for i intervjuet med meg, eller av elever som har taklet det strategiske ved skrivehandlingen og simulert et engasjement.

Skoletekstene i gruppe B og C som ikke inneholder et klart synspunkt, tilfredsstillende ikke minimumskravet til en argumenterende tekst. Det er tilløp til argumentasjon i B-tekstene, men mange elever ser ut til å ha vansker med å vite hva de skal mene og hvilke argumenter de skal bruke. Noen forsøker å løse dette problemet ved å gripe fatt i de retoriske spørsmålene som “Den rettfærdige” stiller i sitt innlegg. Disse spørsmålene viser til grusomme handlinger, som for eksempel drap på homofile og steining av voldtatte kvinner, og det ser ut til at elevene har latt seg påvirke av patosappellen som ligger her. Siden det ikke hersker uenighet om disse spørsmålene i vår kultur, ender elevene opp med “liksomdiskusjoner”, men de fant det kanskje enklere å ha en oppfatning av rett og galt i disse konkrete sakene enn å ta stilling til spørsmålet om religion og konflikter? Den valgte strategien er ikke egnet til å overbevise “Den rettfærdige” eller andre avislesere, men i mangel på meninger og argumenter har elevene på denne måten fått til å skrive *noe*, selv om de ikke har tilfredsstillende sjangerkravet i oppgaven.

## 5.2 Avsluttende kommentar

I denne undersøkelsen har jeg satt søkelys på ungdommers frivillige skrivepraksis, og noe av hensikten har vært å finne ut hva ungdom er i stand til å prestere når de skriver av egen vilje om temaer som engasjerer dem. Jeg har også sett på hva elever i skolen får til når de skal skrive svar på en oppgave, og gjennom samtaler med ungdommene har jeg fått kunnskap om hvordan de opplever og tilpasser seg rollen som skribent og elev. Her på tampen vil jeg forsøke å si noe om hvilke didaktiske implikasjoner resultatene fra min undersøkelse kan ha. Dette vil jeg gjøre ved å trekke fram to faktorer som har stor betydning for elevenes evne og lyst til å skrive. Det første handler om *skrivetemaet* og det andre om *vurdering*.

Undersøkelsen min har vist at ungdom som har noe på hjertet, får til å uttrykke seg på en hensiktsmessig måte. Samtidig har vi sett tendenser til at skoleelever som har fått i oppgave å skrive leserinnlegg, ikke har fått til å skrive vellykkede tekster. Ungdommene har selv påpekt at temaet som de får i oppgave å skrive om, har svært mye å si for skrivemotivasjonen og prestasjonene. Samtidig viser erfaring at det ikke er godt nok å gi elevene i oppgave å skrive om “noe de brenner for”. Selv om intensjonen bak en slik oppgave er god, vil mange elever slite med å finne et tema å skrive om. Haanæs (2009) påpeker dessuten det paradoksale i å skulle skrive om et fiktivt innhold i en sakprosa tekst, som per definisjon er virkelighetsreflekterende (jf. Tønnesson 2008). Jeg ser også et problem med at svake elever ikke vil takle en åpen oppgave like godt som sterke elever. De elevene som løser oppgaven ved å skrive til Si ;D, slik to av skribentene i mitt utvalg gjorde, hører sannsynligvis hjemme blant de sterke elevene som leser mye og variert og har grunnlag for egne meninger. For disse elevene vil oppgaven være virkelighetsnær, men for elevene som må “finne på” noe, vil skrivingen oppleves som en ren øvelse.

Skolen er elevenes virkelighet, og for at elevene skal oppleve sakprosa skriving som en meningsfull aktivitet, tror jeg både temaene og mottakerne av teksten med fordel kan hentes fra den virkeligheten elevene er en del av. Her tenker jeg både på å ta i bruk skolefagene og på å la elevene skrive om de sakene de er opptatt av i sitt dagligliv, gjerne med mottakere i hjemme- eller skolemiljøet. Erfaringsbaserte temaer som elevene er engasjerte i, kan, som vi har sett eksempler på i Si ;D-tekstene, føre til at elevene tar i bruk sitt dagligspråk også i skrift. Jeg ser ikke på det som et problem. Elevene må først ha noe å skrive om, og deretter kan de arbeide med form. Dette taler for en metodisk tilnærming i tråd med det Dysthe mfl.

(2010) omtaler som tenkeskriving og presentasjonsskriving. *Tenkeskriving* er uformell og utforskende skriving, mens *presentasjonsskriving* blir brukt for å kommunisere og presentere et stoff for en leser. Noen av Si ;D-tekstene i mitt utvalg har et spontant uttrykk, som kan minne om et førstutkast, eller tenkeskriving. Noen av skribentene bekreftet også at tekstene ble skrevet rett ned uten planlegging. Elevene kan gjerne skrive slike tekster, og dersom målet er å utvikle elevenes evne til å skrive tekster med en mer saklig form for argumentasjon enn den vi har sett i Si ;D-innleggene, må elevene få støtte til å utvikle ideene og føre dem over i presentasjonsskriving.

Den andre faktoren som har stor betydning for elevenes prestasjoner, er tanken på *vurdering*. Alle ungdommene som jeg snakket med, sa at de tenkte på læreren som mottaker når de skriver tekster i norskfaget, og dette mottakerperspektivet fikk dem til å fokusere på vurderingskriterier og prestasjoner. Det bør være et mål å dempe prestasjonsangsten og legge til rette for skrivesituasjoner der elevene kan skrive uten risiko for å bli vurdert. Si ;D blir av ungdommene oppfattet som en slik risikofri sone, der de kan skrive fritt om temaer som opptar dem uten å være bekymret for konsekvensene. Det øker skriveysten, og på sikt øker det også prestasjonene.

Si ;D er en arena som reflekterer ungdommers frivillige skrivepraksis, men i arbeidet med denne oppgaven fant jeg lite litteratur som omhandler autentiske tekster skrevet av ungdom. Det mangler ikke tilgang på materiale i aviser og på Internett, og jeg håper med dette å kunne bidra til å sette søkelyset på den frivillige tekstskapingen som skjer utenfor skolen.

# Litteraturliste

- Aftenposten (2005). *Ungdom vil Si ;D!* Nedlastet fra [10. oktober 2010]  
<http://www.aftenposten.no/meninger/sid/article1062680.ece>
- Aftenposten (2011a). Si ;D. I Aftenposten, 10. mai.
- Aftenposten (2011b). Si ;D. I Aftenpostens nettutgave. Nedlastet fra [10. mai 2011]  
<http://www.aftenposten.no/meninger/sid/>
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anderson, S. & Hertzberg, F. (2005). Å ta en risk - «Utfordrerne» blant eksamensskriverne. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Norske ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andrews, R. (1995). *Teaching and Learning Argument*. London: Cassell.
- Aristoteles (overs. 2006). *Retorikk* (T. Eide, overs.). Oslo: Vidarforlaget.
- Aske, J., Larsen S. & Rosslund K. (2006). *Neon 8. Norsk for ungdomstrinnet*. Studiebok. Oslo: Det norske samlaget
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning, Cappelen.
- Berge, K. L. (2002). Å skape mening med tekst – et etterord om sakprosa og tekstvitenskap. I J. L. Tønnesson (red.), *Den flerstemmige sakprosaen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2005). “Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter.” I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Norske ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bitzer, L. F. (1968). *Den retoriske situation* (J. E. Kjeldsen, overs.). E-artikkel i *Rhetorica Scandinavica*. Nedlastet fra [12. mai 2010]  
[http://www.retorikforlaget.se/rhetorica/pdfz/Bitzer\\_RhS3\\_1997.pdf](http://www.retorikforlaget.se/rhetorica/pdfz/Bitzer_RhS3_1997.pdf)
- Brandt, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter, & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brodersen, R. B., Bråten F. J., Reiersgaard, A., Slethei, K. & Ågotnes, K. (2007). *Tekstens autoritet. Tekstanalyse og skriving i academia*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and Learning the Writing of Persuasive/Argumentative Discourse. I *Canadian Journal of Education*, 15, 348–359.
- Dysthe, O. (1999). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Ny og utvida utgåve i samarbeid med Mari-Ann Igland. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010): *Skrive for å lære. Skriving i høyere utdanning*. (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Freedman, A. & Pringle, I. (1984). Why Students Can't Write Arguments. I N. Mercer, (red.), *Language and Literacy from an Educational Perspective*, 2, 233–242. I Schools. Milton Keynes: Open University Press.
- Freedman, A. & Pringle, I. (1989). Contexts for developing argument. I: R. Andrews (red.), *Narrative and Argument* (s. 73–84). Milton Keynes: Open University Press.
- Haanæs, I. R. (2009). Skrivesituasjon og sjanger. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. I *Rhetorica Scandinavia. Tidsskrift for norsk retorikkforskning*, 18, 92–105.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok. I L. Bjar (red.), *Det er språket som bestemmer!* (s. 223–241). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hoëm, T. F. (2004). “Hvem skriver Per og Lisa til? På jakt etter spor av modellesere i elevtekster”. Masteroppgave i lesevitenskap. Høgskolen i Stavanger.
- Igland, M.-A. (2007). ”Svinaktig vanskelig”? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I S. Matre & T. L. Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Johannessen A., Tuft P. A. & Kristoffersen L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.). Oslo: Abstract forlag.
- Juuhl, G. K., (2006). “Demokratisk prøverom – analyse av eit ordskifte for born og ungdom gjennom 30 år”. Masteroppgave i nordisk litteratur. Universitetet i Oslo.
- Jørgensen, C. & Onsberg M. (2008). *Praktisk argumentation*. København: Nyt Teknisk Forlag.
- Karlsson, A.-M. (1997). Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I G. Håkansson, L. Lötmarker, L. Santesson, J. Svensson & Å. Viberg. *Svenskans beskrivning 22*. Lund University Press.
- Kjeldsen, J. E. (2006). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus forlag.
- Ledin, Per (2001). Genrebegreppet – en forskningsöversikt [1996]. Skrift nr 2 i rapportserien til prosjektet Svensk sakprosa. Lund: studentlitteratur.
- Miller, C. (1984). Genre som sosial handling (K. L. Berge, overs.). E-artikkel i *Rhetorica Scandinavica*. Nedlastet fra [2. oktober 2010] [http://www.retorikforlaget.se/rhetorica/pdfz/Miller\\_RhS18\\_2001.pdf](http://www.retorikforlaget.se/rhetorica/pdfz/Miller_RhS18_2001.pdf)
- Mork, S. (2006). Argumentasjon som læringsstrategi: Hvordan kan læreren tilrettelegge for elevenes faglige argumentasjon? I E. Elstad & A. Turmo. *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (1989). Hva er egentlig en sjanger? I *Norsklæraren*, 1, 5–8.
- Sandvik, M. (1995). Argumentasjonsanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik & W. Vagle. *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Landslaget for norskundervisning, Cappelen Akademisk Forlag.
- Sivesind, K. H. (2007). Sortering av kvalitative data. Metodologiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyse med dataprogrammer. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skotheim, L. & Vågsland, A. H. (2008). *Bitching. En bok om jenter og mobbing*. Oslo: Imprintforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2008). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Sensorveiledning i norsk*. Nedlastet fra [21. september 2010] [http://www.udir.no/upload/Eksamen/Grunnskolen/2006/Sensorveiledninger/Norsk\\_G4000\\_GG4001\\_sensorveiledning.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Grunnskolen/2006/Sensorveiledninger/Norsk_G4000_GG4001_sensorveiledning.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2011a). *Læreplan i norsk*. Tilgjengelig fra <http://www.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet (2011b). *Skoleporten*. Tilgjengelig fra <http://skoleporten.udir.no/>
- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst. En innføring i Tekstlingvistikk og pragmatikk*. Landslaget for norskundervisning, Cappelen Forlag.

- Vagle, W. (2005). Studie 10: Tekstlengde + ordlengdesnitt = kvalitet? Hva kvantitative kriterier forteller om avgangselevenenes skriveprestasjoner. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Norske ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øgreid, A. K. (2005). ”Struktur og sammenheng i argumenterende elevtekster.” Hovedoppgave i nordisk språk. Universitetet i Oslo.
- Øgreid, A. K. (2008). Stjålen skrivefrihet? Om argumenterende skriving på ungdomstrinnet. I M. E. Nergård & I. Tonne (red.), *Språkdiraktikk for norsklærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øgreid, A. K. & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and Across Disciplines: Two Norwegian Cases. I R. Andrews & F. Hertzberg. *Argumentation*, 23, 451–468. Tilgjengelig fra <http://www.springerlink.com/>

## Materiale

Aftenposten (2009). Si ;D. I Aftenposten, 30. november.

Aftenposten (2010). Si ;D. I Aftenposten, 12. januar.

Aftenposten (2010). Si ;D. I Aftenposten, 28. januar.

Aftenposten (2010). Si ;D. I Aftenposten, 29. januar.

Aftenposten (2010). Si ;D. I Aftenposten, 16. februar.

Aftenposten (2010). Si ;D. I Aftenposten, 19. februar.

22 skoletekster fra klasse 10C ved Åsen skole.

Intervjudata: Lydfiler og transkriberte intervjuer med 6 Si ;D-skribenter og 8 elever.





# Vedlegg

Vedlegg 1: Si ;D-tekst 1 “Frister dette?”

Vedlegg 2: Si ;D-tekst 2 “Språksyk”

Vedlegg 3: Si ;D-tekst 3 “Overflødig fargedebatt”

Vedlegg 4: Si ;D-tekst 4 “Religionsdopet”

Vedlegg 5: Si ;D-tekst 5 “Steng dørene”

Vedlegg 6: Si ;D-tekst 6 “Har: bråk. Ønsker: disiplin”

Vedlegg 7: Skoletekst A–7

Vedlegg 8: Skoletekst B–13

Vedlegg 9: Skoletekst C–21

Vedlegg 10: Intervjuguide, Si ;D-skribenter

Vedlegg 11: Intervjuguide, elever

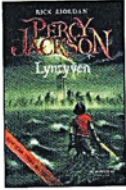
Vedlegg 12: Tillatelse fra Si ;D-skribentens/elevens foresatte





ANMELD ;D

Fengslende  
suksessbok



**Tittel:** Percy Jackson – Lyntyven  
**Forfatter:** Rick Riordan  
**Forlag:** Schibsted Forlag

12 år gamle Percy Jackson er en helt vanlig gutt i New York, tror han selv. Han har ADHD og dysleksi, og havner alltid i trøbbel. Hittil er han blitt utvist fra syv skoler.

Men det Percy ikke vet, er at alt dette stemmer med kjennetegnene til dem som er halvblods, noe det viser seg at han er. Faren hans er en av de greske gudene, men hvem av dem?

Percy hisser på seg krigsguden og døds-guden, og blir forfulgt av monstre fra underverdenen. Men det er ingenting i forhold til det at han plutselig er hovedmis-tenkt for å ha stjålet Zevs mest dyrebare våpen. Det brygger opp til krig mellom gudene, og Percy og hans to hjelpere har bare ti dager på seg til å finne lynet og gi det til Zevs. Hele menneskehetens skjebne står på spill og oppgaven deres er umulig. Kan de klare det? *Lyntyven* er den første av fem boken i serien om Percy Jackson.

Serien er blitt en kjempesuksess i USA på linje med *Harry Potter*-serien og *Twilight*-sagaen. Boka har 382 sider, og er spennende fra begynnelsen til slutt. Jeg synes den er kjempebra!

Mira Lilleholt Vik (15)

Smart, men sjenert

Til «Moiko» (17.11.). Jeg er erig i at det er for lite fokus på dem som er smarte. Jeg kunne lese og skrive i 1. klasse, og ble sendt på et bakrom for å lese tegneserier. Fordi jeg ikke var med de andre veldig mye, endte jeg opp med å bli alene i friminuttene. Jeg er sjenert av natur, og ble «den rare» i klassen ingen ville være sammen med. Snøballen fortsatte å rulle, og jeg søkte vennlighet fra nettet, der ingen visste hvem jeg var. Til slutt satt jeg på nett fra jeg kom hjem til jeg la meg. Det har ikke endret seg. Så jeg sier bare: Ha større fokus på å hjelpe elever tidlig, ikke tro at alle greier det selv.

D (15)

Strikking?

Ja!

Til Sigrid Løvlie (26.11.). Kanskje er iPhone og PC 2009, kanskje er det dette: Min lillesøster og hennes venninner (alle 12 år) har i år funnet ut hva de synes er gøy. PC? Nei. TV? Nei. iPhone? Nei. Strikking og syning!



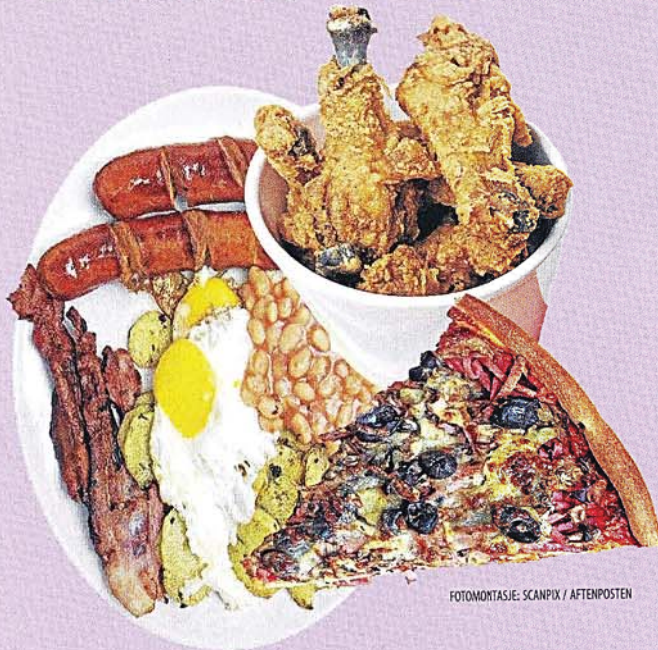
Strikkesøster (15)

Usunn avhengighet

Til Adrian (27.11.). Du sier at det er avhengigheten som gjør spillere aggressive. Hvor sunt tror du det er for en 15-åring å skynde seg hjem fra skolen for å spille spillet han blir så aggressiv av, i mange timer? Kanskje kommer han for sent neste dag fordi han ikke klarte å skru av PC-en før sent på natt. Jeg er ikke for spill som gjør deg avhengig, aggressiv og asosial. Uansett: om det er med vold eller ikke.

Siri (15)

Frister dette?



FOTOMONTASJE: SCANPIX / AFTENPOSTEN

Ikke? Varm skolemat er ikke et samfunnsgode skattebetalerne skal måtte betale for.

Lykkelig, smart og i god form av varm mat på skolen? Nepp. Nesten hver dag argumenterer skoleelever videre i skolematdebatten. Et av de største problemene er at mange av argumentene er lite gjennomtenkt. Jeg skjønner ikke hvordan dette utsagnet fra Si ;D (2.11.) holder mål: «(...) poenget er å vise hvor viktig det er med varm mat! En av de viktigste grunnene er at maten skal være gratis». Dere som påstår slikt, har fått for dere at Regjeringen ikke gidder å gi dere gratis mat. Vet dere hvem som betaler for et eventuelt gratis måltid for deg? Det er alle skattebetalerne. Når jeg blir myndig om ikke så frykkelig lenge, har jeg ikke planer om å finansiere slapp spaghetti til kresne ungdommer fordi de ikke klarer å smøre matpakka si selv!

Jeg har vært utstyrt med matpakke nesten hver dag, som har bestått av helt vanlig hjemmebakt brød med pålegg. Det har glidd rett ned, og gitt energi til resten av skoledagen. Jeg har ikke mye problemer med å konsentrere meg på skolen. Om jeg har det, er det ikke matpakkas skyld. Jeg vil gjerne trekke inn litt generelt om ansvarsfordeling i samfunnet vårt. Man får fort inntrykk av at skoleelever gir staten ansvaret for den varme skolematen. Da skyver man problemet

over på noen andre. Ved å gjøre det, blir enkeltmennesket til slutt ikke i stand til å ta vare på seg selv. Jeg vet at jeg setter det på spissen, men for å få sultne ungdommer der ute til å forstå det, må det nok til.

DAGENS

Så du som sitter der hjemme og drømmer om pizza og god hjemmelaget mat, du har for

store drømmer. Jeg har selv gått på skole i Spania hvor jeg fikk servert varm mat på skolen. Den var ikke alltid populær hos alle, og de fleste spiste bare det som var mest usunt og så best ut. Vi kommer ikke til å endre ungdommens usunne matvaner ved å servere dem mat på skolen. Bare se på skoler i England og USA, der barna får servert pommes frites og frityrstekte fiskepinner. Jeg personlig er veldig glad og stolt over matpakka. Jeg kunne ikke tenke meg noe annet. I dag kan man dessuten lage masse forskjellig; ta med middagsrest, lag en god salat dagen før, eller smør noe ekstra godt på matpakka. Det er billigere, og du risikerer ikke å få noe du ikke liker.

Norge er et rikt land, et av de rikeste i verden! Ja, og det er fordi vi ikke bruker masse penger på dårlige forslag som varm skolemat.

«Du som drømmer om god hjemmelaget mat, du har for store drømmer»

Si ;D

En god idé

På nyhetene så jeg at Nederland planlegger å legge avgift på bilbruk. De vil fjerne bilavgiften og i stedet la bilistene betale for hvor langt de kjører. I tillegg skal alle biler overvåkes med GPS. Dette kan kanskje være en idé for norske byer, ettersom det ser ut til at høyere bensinpriser ikke har noen virkning på folks kjøring. Ordningen gjør det lønnsomt å kjøre mindre bil, og det er et tiltak man ikke kan vri seg unna.

Samtidig ser jeg at Norge ikke er verdens mest ideelle land for slike avgifter; på grunn av store kjøreavstander spredt bebyggelse. Tiltaket kan allikevel fungere i og rundt byene der man har alternative transportmidler. Det at Nederland setter i gang slike tiltak som dette, viser at de tenker på fremtiden, og jeg synes det bør være et lite tegn til Norge om at vi også må finne alternativer til bilbruk og fossilt brennstoff.

Johanne Gram-Nilsen (16)



Stå på kravene!

Flott, Mathilde Tybring-Gjedde! Du skrev om behovet for en god fungerende skolehelsetjeneste på vegne av eievrådets miljøutvalg ved Oslo katedralskole (25.11.). Du, og helt sikkert flere med deg, har sett og følt det stadig økende behovet for helsesøstre i fulltid på skolene.

Alle skolebarn/ungdom skal ha muligheter for å snakke med oss i skolehelsetjenesten. Vi har kunnskap og erfaring på de gode samtalene og oppfølging av barn og unge. Vi kan bidra til en god psykisk og fysisk helse, og vi kan bistå barn og familier som strever. Send innlegget deres til helseministeren og politikerne som sitter på pengene, og be alle du kjenner skrive under på oppropet ditt! Politikerne må ta dere på alvor i kravet om en bedre barne- og ungdomshelse. Lykke til!

Marianne Gjeste  
Helsesøster ved Høybråten  
skole i Oslo



DET FOSSILE HJØRNET







## Ha det gøy!

Hvorfor er det sånn at når man blir eldre så slutter man å leke, og alt blir seriøst? Hvorfor er det bare små barn som kan gå på trening uten at man har ambisjoner om å bli proff. For noen år siden startet jeg med slalåm fordi jeg syntes det virket gøy å stå i porter og bli bedre enn pappa. Etterhvert ble det hardere treninger flere dager i uken. Det ble for tøft for en som bare hadde lyst til å komme før faren sin ned slalåmbakken. Mens jeg sto slalåm fikk jeg en varm glede som strømmet gjennom kroppen. Jeg gledet meg som et lite barn på julaften til å dra på trening og lære nye ting. Etter at treningen ble hardere, forsvant den gleden. Jeg måtte slutte fordi det tok for mye tid, og det ble for hardt. Jeg har lyst til å dra på trening med min beste venn og leke sånn som de små barna. Hvorfor er det bare små barn som kan det? Får ikke vi også ha det litt gøy?

Jente uten ambisjoner (13)

## Ikke egoisme

Til «Den Rettferdige» (10.01.): Jeg ser poenget ditt i det du skriver om egoisme, men er ikke enig i alt som står der. Jeg synes rett og slett ikke at du kan bruke egoisme til å beskrive alle handlinger som et menneske foretar seg. Riktignok kommer veldig mange handlinger av egoisme, og mange mennesker er rene egoister, men det finnes veldig mange handlinger som kommer av andre grunner enn det. Når man lever og er til så vil man ha det bra, fordi når man har det bra har man det bedre enn når man har det dårlig. Det kan gi en bedre følelse, men jeg synes det blir feil å beskrive det som egoisme. Jeg vil heller beskrive det som å leve. Å være grei mot folk rundt seg, og å gjøre en innsats for veldedige organisasjoner en gang iblant, er ikke alltid egoisme. Man kan som kjent føle seg bedre, men det kan faktisk være noe en gjør fordi en lever og kjenner at det stemmer overens med sine intensjoner. Er man egoistisk tenker man bare på seg selv og overser eller bruker andre til å sette seg selv i en bedre posisjon. Skal man ha venner, få en jobb eller hjelpe andre, er man nødt til å være hyggelig og tenke på andre. Hos mange er ikke det egoisme, men å være til, leve og å ha det bra. Du vil nok anse det å ville ha det bra som synonymt med det å være egoistisk, men så lenge man er medmenneskelig og tar hensyn til andre, er jeg ikke enig i det. Det blir feil beskrevet, fordi det er noe her i livet som heter å leve.

Rockie (18)

## AFTEN

## Blodig alvor

Gjemmer du deg bak en pute når blod og skrik vises på film, eller er du en tøffing som ikke lar deg skremme? Les Si ;D-reportasjen om hvordan vi reagerer på skrekkiner i dagens Aften, og diskutere på sid.no!

## Språksyk

Bilett, billet, eller billett? Vi har et problem når vi stadig radbrekker språket vårt!

## DAGENS

Skjære nårsringer. Til mine jevnaldrende medmennesker, og til alle dere andre med mer eller mindre fraværende ferdigheter i norsk; vi har et problem. Et problem norsklærere, foreldre og andre myndighetspersoner som (i teorien) bør har en viss kunnskap om vårt vakre språk tydeligvis enten forsømmer eller ikke legger merke til. Et relativt alvorlig problem, og mange er rammet. Og hva er så dette problemet, egentlig? Våre manglende norskkunnskaper. Jeg er 15 år, og holder på å fullføre siste året på ungdomsskolen. Og hver eneste dag overhører jeg elever (og for så vidt voksne også) radbrekke språket på det groveste. Når ble det sosialt eller faglig akseptabelt at en 17-åring (eller for den saks skyld også norsklærerne mine) ikke har større kunnskap i norsk enn at de bruker «henne» som både subjeks- og objektsform? Er det greit at man i en alder av 16 år ikke hører forskjell på «kj» og «skj»-lyden? Og synes vi alle at det er OK når man ikke vet den korrekte bøyingen av verbet «å gj»?

For i mine øyne er ikke preteritumsformen av å le ledde, men lo – og etter barnehagealder burde det ikke lenger hete «spørre spørsmål». Det er rett og slett stygt, og jeg grøsser hver gang jeg hører det. Slutt!

Vi er privilegerte som får bo i dette fantastiske landet – og da synes jeg ikke det er for mye å forventer at vi skal snakke ordentlig norsk. Nynorsk, bokmål, dialekt – you name it.

Det er ikke dialekt å si «schole». «Hvem» kan heller ikke erstatte hvilken, hvilket og hvilke – det blir det samme som å erstatte ordet bord med stol. Det er ikke det samme, så hvorfor har tydeligvis kun et fåtall fått med seg denne forskjellen? Hvorfor er ikke disse elementære norskkferdighetene krevet av oss? Ikke bare er det grusomt å høre og lese – men om man i en alder av 20 år ikke har lært seg at sommerfugl ikke skrives med mellomrom eller bindestrek, eller hvordan billett skal skrives, er det stor sannsynlighet for at man vil lære dette senere i livet? Er dette en trend alle ønsker å støtte? Ønsker vi å forløpe språket vårt i denne retningen? Jeg er imot en slik utvikling. Hva er du?

Jente (15)

Sjino var sjempebra, jeg ledde masse!

Hvem scholebok skal vi lese?

«Det er ikke for mye forlangt at vi skal snakke ordentlig norsk»



ILL. FOTO: FOTOLIA / AFTENPOSTEN MONTASJE

Si ;D

## Samme her ...

Til «Little» (10.01.): Jeg har det på samme måten. Jeg er litt lei av skolen, av vennene mine og av alt. Jeg vet at det skyldes overgangene fra ferie til skole, og at julen er over og sånt, men takk for at du skrev innlegget ditt. Det gjorde slik at jeg ikke føler meg så alene lenger. Jeg leser blogger og ser på bilder, og jeg har en følelse av at alle har det så fint unntatt meg. Nå har jeg fått vite at jeg ikke er den eneste som har det sånn.

Liten

## Kom igjen a!

Jeg synes vi snakker altfor mye om denne klimakrisen. Hvis dette kan føre til at verden nærmest går under er vi nødt til å forme noen slags lover for klimautslippene til både enkeltmennesker, bedrifter og land. Vi kan ikke holde på slik lengre. Vi snakker og snakker men gjør ingenting. Norge er et av verdens rikeste land og vi slipper ut mye mer enn det vi trenger. Jeg tror at Norge er nødt til å stå frem som et eksempel for resten av verden. Kom igjen, a!

T-dog (15)

## Respektløst og skuffende

Fredag 8.1. trykket Aftenposten en faksimile av Muhammed-tegningene. Det mener jeg er respektløst! Jeg støtter ytringsfrihet og at dersom det er den krenkede som begrenser ytringsfriheten, er det ikke lenger ytringsfrihet. Men når flere millioner sier: «Vær så snill. Ikke gjør det, i respekt for meg og min tro», og dere gir blaffen, da vender dere oss ryggen. Jeg vil be dere om å sette dere inn i min situasjon som en ung muslim som håper på et godt liv med fred, men det blir ikke mye fred når dere skal drive med dette tullet. Personlig vil jeg si til Aftenpostens sjefredaktør, Hilde Haugs-gjerd, at hun burde ha tenkt seg bedre om. Da jeg leste at dere skulle trykke disse bildene, ble jeg først sur, så skuffet. Jeg trodde aldri de skulle bli vist frem igjen. Jeg vil at dette skal høres, og jeg vil at verden skal se hvordan en muslim er; at han også kan være et vanlig menneske, og ikke alltid en terrorist. Jeg er ikke en terrorist. Jeg er et menneske, akkurat som deg.

Enis Bouderbala (15)

Det var i Jyllands-Posten karikaturtegnene til Kurt Westergaard først sto på trykk.

FOTO: SCANPIX









## Si ;D KORT

## Lovlige reptiler

Norge er det eneste landet hvor det er forbudt å ha reptiler, men det finnes ca. 100 000 ulovlige reptiler her. Og de som blir oppdaget, blir avlivet. Det synes jeg er veldig urettferdig for dyrene. Dessuten kan jeg ikke se noen grunn til at det ikke skal være lov med arter som ikke er farlige.

Dyreelsker (13)

## Ikke testet på dyr?

Vi er rasende på dyremishandlingene, som står bak flere produkter som blir testet på dyr. Det verste er at folk ikke vet om dette, og da støtter de dyremishandlerne uten å vite det. Flere dyr har aldri hatt frihet, og sitter inne i bur hele livet sitt. Når forskerne trenger et dyr å teste kjemikalier på, tar de f.eks. frem en forsvarsløs kanin og drypper noen dråper med etsende syre i øynene på kaninen. Det fører til at kaninen lider voldsomt når øynene reagerer på dette. Vi vil at folk skal vite at de er med på å støtte dyremishandling ved å kjøpe visse produkter. For å få vite hvilke produkter som er OK å bruke, sjekk dyretesting.no.

Cathy og Chris (15)

## Kutt ut leksene

Elever burde slippe å gjøre lekser fordi det er unødvendig. Når man sitter på skolen i seks-syv timer og vil hjem for å gjøre noe i fritiden sin, kan man ikke det fordi man har sekken stappfull av bøker med leksur som skal være gjort til neste dag. Man kan knapt være med venner i hverdage fordi man har tonnevis av leksur og orker ikke å gjøre noe etter det. Skoleelever må få gjort noe annet i fritiden sin! Min mening er at vi kan GODT være på skolen én eller to timer mer. Men leksene vil jeg at skal gå heeeelt bort!

Sannia (13)

## Hvem gjør noe?

Jeg må bare si at jeg syntes Si ;D er en kjempefin side i kulturdelen. Det er bra at det er et sted der vi ungdommer får si vår mening! Men jeg kom til å tenke på en ting: Hvem er det som leser innleggene og gjør noe med dem? Det er VELDIG mange som skriver om problemer og kanskje om at de er misfornøyd med noe. Hvem skal gjøre noe med dette? Helt siden jeg begynte og lese Si ;D har jeg lest mange geniale innlegg, men er de blitt gjort noe med? Hvis ikke er det synd. Ungdommer har også mange tanker og meninger, og det er på tide det blir gjort noe med dem!

Synne (15)

## Overflødig fargedebatt

Det blir gjort forskjell på jenter og gutter helt fra starten av, men er dette egentlig så veldig farlig?

## DAGENS

Små barn. Gutter og jenter, rosa og blått, guttefarge og jentefarge. Jentene blir kledd i rosa og skal leke med dukker. Guttene får blå klær og lekebiler. Jeg tviler sterkt på at barn tenker så veldig over det. Dette kjønnsrollemønsteret som vi som er litt eldre, er så sykkelig opptatt av. Det gjorde i hvert fall ikke jeg. Jeg lekte med Barbie med guttevennene mine, og bygde lego med jentevennene mine da jeg var yngre.

Tror du det at noen kler datteren sin i rosa og sønnen sin i blått skaper et kjønnsrollemønster allerede mens barna er små? Er virkelig kampen om likestilling kommet så langt at vi må bruke tiden på å diskutere hvilke farger vi kler barna våre i?

Man er nødt til å velge hvilke kamper man skal kjempe, og akkurat i dette tilfellet tror jeg vi må innse at det ikke er verdt det. Jeg tviler sterkt på at vi vil merke den store forskjellen i samfunnet den dagen jordmødrene slutter å svøpe jenter og gutter i rosa og blå tepper. Gutter er gutter, jenter er jenter. Ja, det er forskjeller, men rettighetene våre skal være like.

Det er faktisk ikke i forskjeller på farger

eller leker at kampen om likestilling ligger. Nei, la oss heller snakke om den virkelige kampen. Rundt omkring i verden lever det millioner av kvinner som aldri har noe de skulle ha sagt. De må dekke seg til og underkaste seg mennene. Mennene har full råderett overfor konene, søstrene og døtrene sine. I disse samfunnene er ikke kvinnene mer verdt enn et dyr.

Synes dere ikke at dette er mer alvorlig enn at G-sport prøver å selge rosa ski til jenter og blå til gutter?

Jeg tror det er langt viktigere å rette oppmerksomheten vår mot de ordentlige kampene og saken. De kampene som kanskje vil gjøre en forskjell for mange hvis de blir vunnet.

Slutt å klage over bagateller, ikke bry dere om datteren deres vil ha rosa eller blå ski. Det er uvesentlig. Kvinner blir voldtatt og må selv ta på seg skylden for det, kvinner må godta å være undertrykte. Mens vi bekymrer oss over at barna våre blir påvirket av kjønnsrollene fordi jentene får Barbie til jul mens guttene får Action Man.

Det handler om prioritering. Tenk dere litt om neste gang dere problematiserer en bagatell.

«Må vi bruke tiden på å diskutere hvilke farger vi kler barna våre i? Man er nødt til å velge hvilke kamper man skal kjempe»



ILL. FOTO: FOTOLIA/AFTENPOSTEN MONTASJE

## Si ;D

## Bekjemp diskriminering!

Diskriminering er når et menneske mobber en annen på grunn av hudfarge, kjønn eller seksuell legning. Diskriminering er et utbredt problem, som er vanskelig å få slutt på. Det samme gjelder rasisme. Det hender også at mennesker blir trakassert på grunn av sin seksuelle legning. Det skjer ofte at homofile blir sagt stygge ting til, og i verste fall banket opp. Dette er spesielt tydelig i såkalte muslimske bydel, som for eksempel Grønland og Grünerløkka. De som blir diskriminert, blir ofte rammet for livet. Noen av dem begår til og med selvmord, men på tross av dette blir de som mobber sjelden straffet.

Skullerud skole har vunnet Benjaminprisen for 2009, og det er vi stolte av. Denne prisen er med på å vise at det er viktig å bekjempe diskriminering. Skullerud skole har lenge jobbet mot diskriminering av ulike slag, og vi oppfordrer andre skoler og institusjoner til å gjøre det samme.

Gutt (15)

## ANMELD ;D

## Unaturlig ungdomsspråk



**Tittel:** *DBY*  
**Forfatter:** Taran L. Bjørnstad  
**Forlag:** Cappelen Damm  
*DBY* (leses «debut») er som en samling av noveller, og handler om syv

ungdommer som alle har en eller annen tilknytning til en fest, der alle debutterer på ulike måter. Boken er spennende lesning. Plotet er fascinerende, og man lurer på hva som skjer med disse unge menneskene. Mange vil trolig kjenne seg igjen i noen av karakterene.

Irriterende nok føles det som om forfatteren streber litt med å virke troverdig. Språket blir overdrevet. Det kjennes ikke naturlig at ungdom forteller, tenker eller snakker slik som noen av karakterene gjør. Dersom man har lest mange noveller skrevet om og av ungdom, føler man kanskje at det er en voksen bak tastaturet som vil skrive som en ungdom. Personlig synes jeg også at slutten blir litt «billig». Boken har fått god mottagelse hos mange (voksne) anmeldere, og fikk Riksmålsforbundets pris for beste barne- og ungdomsbok i 2009. Det er interessant hvordan det blir et så stort språk i en voksens og en ungdoms oppfatning av samme bok. For jeg synes ikke den var så utrolig bra som mange skal ha den til. Likevel kan boken anbefales, for sine gode intensjoner og fordi den er omtalt så mye at du bør ha fått den med deg.

Thorbjørn August  
Kringelbotn Borlaug (17)







# Religionsdopet

★ DAGENS

De fleste av dagens problemer ville ikke eksistert uten religion. Så hvorfor er så mange religiøse?



ILLUSTRASJON: NINA NORDAL RØNNE

I det 21. århundre er vi blitt 6,8 milliarder mennesker på denne planeten. Befolkningen har eksplodert med 600 prosent de siste 200 årene, takket være medisinske og teknologiske gjennombrudd. Takket være vitenskapen har vi i industrielle land økt levealderen vår drastisk, og forklart utrolige fenomener i vår verden. Hvorfor tror da nesten 80 prosent av mennesker på en guddommelig mystisk kraft? Hvorfor finnes det over én milliard mennesker som tror på en 200 år gammel historie om en snakkende slange, en brennende busk, en mann som gikk på vannet og en jomfru som ble gravid?

Hvorfor har vi mennesker tatt vare på gamle bøker som hadde som hensikt å skulle prøve å forklare en verden vi den gang ikke forsto? Religion var fortidens svar på menneskets eksistensielle spørsmål som vi for lengst har svart på. Vi er blitt til på grunn av evolusjon, ikke noen høyere makt som lagde mannen ut av støv og kvinnen ut av mannens ribbein.

Kanskje vi har beholdt troen på det fordi det er koselig å ha tradisjoner, koselig å fortsette å tro på det våre foreldre trodde på. Men religion er alt annet enn dette.

Med religion følger tusen år gamle fordommer og moral som tilhører et forhistorisk samfunn. Hva er feil med at en ung jente som har sitt eget liv å leve skal ta abort? Hva er feil med at en jente forelsker seg i en annen jente? Religion skaper fordommer i et folk som nå burde være opplyst, ikke være i middelalderens mørke og primitive verden. Ikke bare skaper religion fordommer, men religion er vår tids største konfliktskaper.

Tenk på det delte Irland, tenk på Afghanistan og tenk på Iran. De fleste av dagens problemer ville ikke eksistert uten religion. Tenk på alt som skjer i religionens navn i dag; kriger, selvmordsbombere, drap, steining og undertrykkelse.

Religion har delt oss mennesker, menneskeheten er blitt splittet takket være maktsyke biskoper, paver og mullaher.

Tenk, nå begynner «de» å be oss ikke å snakke stygt om dem, vi skal ha respekt. Hvordan skal jeg respektere folk som henger en gutt på grunn av sin legning eller steiner en kvinne på grunn av at hun er blitt voldtatt, alt i troens navn? Ikke stopp å kritisere, jeg gir meg ikke for hver troende har sett det forferdelige og konfliktskapende med sin tro.

Den rettferdige (17)

«Menneskeheten er blitt splittet takket være maktsyke biskoper, paver og mullaher»

## Digitalt og dårlig

Mange elever har sikkert hatt «digital skole», eller hjemme-skole. Noen synes at dette er en veldig god og avslappende form for undervisning. Det er bare ett problem: Man lærer ingenting! Internett-basert undervisning er en helt feil form for skole, det er som å lese en fagbok uten at læreren underviser i det du har lest, men det er ikke nok med bare boka. Norske elever scorer betydelig lavere på tester enn ungdom i andre land. Også fedme blant ungdom blir et stadig større problem, og digital skolehverdag vil ikke

akkurat hjelpe mot disse problemene. For det første har man ikke gym. For det andre er det ikke særlig aktivt å sitte på en stol foran PC-en hele skole dagen. Man får heller ingen venner av å sitte foran PC-en hele dagen. Hvis skoledagen i fremtiden blir digital, kommer vi til å miste både sosiale evner og kunnskap. Så jeg oppfordrer skolene til å fortsette med vanlig undervisning.

Støleggen (13)

Kan en PC erstatte bøker? ILL. FOTO: FOTOLIA

## Lenge leve forskjellene!

Jeg skjønner ikke hva det er med kjønnsdebattene her i landet. Folk freaker totalt ut, bare fordi man kjøper enkelte ting til jenter og andre ting til gutter. Vi er forskjellige både utenpå og inni, noe selv den mest ekstreme feminist må akseptere. Om disse naturlige forskjellene skal overstyres av enkeltes fanatiske streben etter likestilling, har noe gått alvorlig galt underveis.

De mannsjvinistiske kontorrottene er en utrydningstruet art, og andelen kvinner som tar høyere utdanning er i ferd med å passere andelen menn. Utviklingen er i ferd med å snu, så hvorfor presse på og gjøre alt verre igjen?

Når man prøver å minske forskjellene på jenter og gutter, gjør man også et alvorlig inngrep i deres naturlige identitet. Vi er skapt forskjellig, derfor skal vi også tenke forskjellig, ha forskjellige drømmer og interesser. Det virker som om feministiske kjønnsforskere er for transysntil å innse nettopp dette, og det er der problemet ligger.

Jeg oppfordrer til en kjønnsreformasjon heller enn en kjønnsrevolusjon. Verden trenger kvinner med ståpåvilje og ambisjoner. Ikke kverulerende sutrekjerringer. Vi må se det positive i utviklingen, ikke bli frustrerte over små bagateller!

Nora (18)

Si ;D

## Jeg <3 latskap!

Til Renate Braathen (27.1.) fra Katta Målungdom. Latskap er et redskap vi bruker for å vinne tilbake tapt energi. Du mener kanskje det stopper der? For meg har latskapen en spesiell verdi. Jeg er vokst opp med det rundt meg på alle kanter – det er den tilstanden som ligger hjertet mitt nærmest, og er en del av min identitet. Hvis du ønsker å avskaffe latskapen og dermed skade meg personlig, fjerner du en del av min identitet! Så, Renate Braathen og alle dere andre i Katta Målungdom: Nå ser dere kanskje hvorfor deres håpløse måte å argumentere på ikke fører frem. Argumentene deres må rett og slett få brenne i demokratiets flamme, slik at røyken av nynorsken omsider kan sive opp mot det tomme blå, for aldri å komme tilbake... Kapitalist, så klart! (16)

## Skjev fordeling

Til «Fru Snø» (27.1.). Nå er det faktisk ikke sånn at nødhjelp til mennesker som lider stopper fordi vi bruker mye penger på MGP; det kommer i tillegg. Det som er verre, er at vi bruker millioner på nødhjelp og MGP, men at folk i Norge fortsatt lider! Vi kan pøse ut penger til andre land, fest og moro, mens gamlehjem, sykehus og skoler i Norge faller. Bekymret

## Fargeblind?

Året er 1978: En smilende baby sitter på et saueskinn hos fotografen. Antrekk: Blå sparkebukse av fløyel, arvet av storesøster. Det er jeg som er hos fotografen; pappas lille jente.

I dag ville de færreste funnet på å forevige poden iført klær i «feil» farge. For i våre dager settes barn i «guttebåsen» og «jentebåsen» i det de blir født, viser en artikkelserie i Aftenposten. Men er det så nøye, da? Etter reaksjonene å domme, er det ikke det. For det er ikke farger eller typen leker som er avgjørende for å oppnå en likestilt nasjon, men holdninger i næringslivet, påpeker Emilie Bruun (26.1.). Åsil (28.1.) mener fargedebatten er et sidespor, og viser til at kampen for millioner av undertrykte kvinner er langt viktigere. Flere spør: Hvorfor skal vi ikke få være forskjellige, når vi rent biologisk faktisk er ulike?

Jeg må si meg enig med dere. Ja, samfunnet vårt er fargedelt. Men dette blir en konstruert debatt, og jeg mistenker at mange foreldre/mødre rett og slett elsker å kle døtrene sine i søte, rosa klær eller klær som gjør sønnene deres tøffe og typete. Det er nå en gang slik at forbrukere har stor makt, og kan påvirke markeds-kreftene hvis de vil. Eller hva mener du? God, fargerik helg! Randi Johannessen Buckley, Si ;D-ansvarlig

ENDELIG HELG









## Si ;D KORT

## Ingen kunst!

Til Kaisa Grimsby Leskinen og Signe Bakke Johannessen (8.2.), som vil ha kaffetrakting som skolefag. Det er sløsing med tid, synes jeg. Bruk heller tiden på andre fag som matte. Siden jeg var ni år har jeg laget kaffe til foreldrene mine i helgene. Dere kan jo bare spørre foreldrene deres om de kan lære dere det, for det er ikke vanskelig, og foreldrene dine vet sikkert hvordan man lager kaffe!

MaeMae&lt;3



## Det er Norge, det!

Til «Frosken» (10.2.). Jeg er enig med deg, men her snakker vi om Eurovision og MGP. For hvor mange black metal-fans ser på MGP? Veldig få! Tilhengerne av konkurransen vil tydeligvis høre slike «treige, klissete kjærlighetsballader». Jeg mener at nordmenn ikke er så veldig «kjedelige» som du vil ha det til. For hvor kommer black metal fra? Det er jo Norge, det!

En annen en (14)



Norsk metal, som Dimmu Borgir, er en stor eksportvare for Norge. FOTO: HÅKON NOSVOLD / SCANPIX

## Se flere sider

Til «H» (12.2.). Hvor har du egentlig levd? I utlandet er Norge kjent for metal og rock. At du ikke vet hva Norge er kjent for, tyder bare på at folk på min egen alder fremdeles lever i sin egen verden og tror all musikk som er populær er representert i MPG. Vi har tross alt legendene innen metal. Så, kjære «H», gjør et forsøk på å se andre sider av Norge. Ikke bare de sukker-søte, hvor alt går greit.

Miksmaster123 (15)

## Episk metal

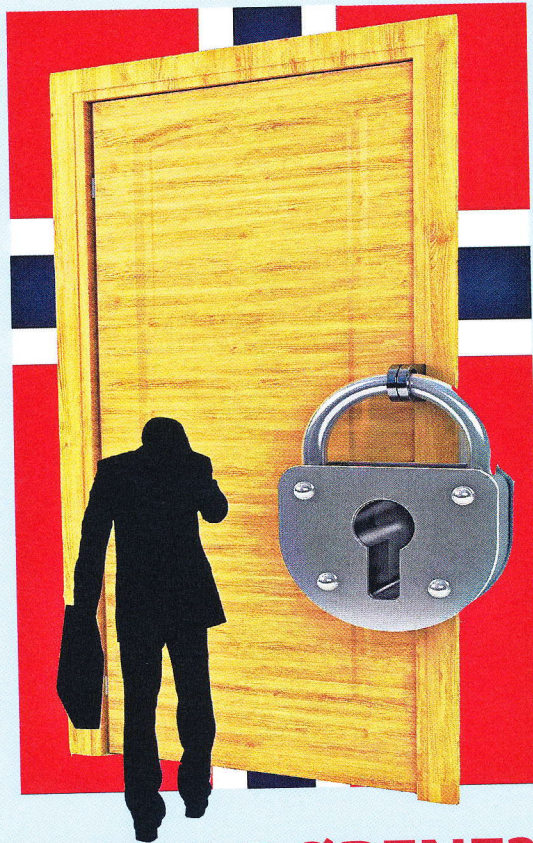
Kjære «Frosken» (10.2.). Jeg er helt enig, dessverre har ikke Norge mot nok til å sende noe annerledes og uvannt ut til resten av Europa i MPG. Men Keep of Kalessin spilte ikke black metal. Det er en genre hvor man drar ned religioner som jødedom og kristendom. Keep of Kalessin spiller noe de kaller «episk ekstrem metal», som grenser til black metal. De er også inspirert av filmmusikk fra fantasyfilmer. Bandet sa at de meldte seg på MGP for å bryte noen grenser. Det klarte de veldig bra, og det er jeg veldig takknemlig for, selv om de «bare» kom på tredje plass.

Eirik Aas Grove (13)

## AFTEN

## Et år i utlandet?

Frister det å sitte på skolebenken i et helt fremmed land? Stadig flere velger et utvekslingsår fra videregående skole. Les om utfordringene man kan møte på som norsk elev i England i Si ;D-reportasjen i Aften i dag, og diskutér saken på sid.no!



## STENG DØRENE?

Antallet asylsøkere har økt voldsomt, systemet knaker i sammenføyningene. Er det på tide å stramme inn asylpolitikken?

## DAGENS

Økt tilstrømning av asylsøkere de siste årene har ført til at køen hos UDI har vokst enormt. Over 38 000 personer venter på å få avgjort søknaden sin, og mange har klagesaker gående i systemet i årevis fordi nesten alle som får avslag på opphold, krever ny runde i systemet.

Slik kan det ikke fortsette. Kanskje er det på tide å stramme inn kraftig, så UDI får ryddet opp? Tregheten i systemet skyldes blant annet at mange saker er ankesaker på avslag. Det får være grenser for hvor mange ganger folk kan kreve å få saken gjenopptatt.

Selvfølgelig skal alle få individuell behandling. Men langt flere grunnløse asylsøkere burde sendes rett ut av landet ved adkomst, hvis de åpenbart ikke har behov for beskyttelse. Avgjørelse bør tas raskt, slik at de som ikke har noe her å gjøre, blir sendt ut raskt. I dag blir folk gående i uvissheit i årevis. Dette er ille for enkeltmennesket, samtidig som det undergraver hele asylprinsippet og gjør at folk som har rettmessig behov og krav på beskyttelse, kanskje ikke slipper til i det hele tatt!

Vi bør også være strengere mot negative elementer som kommer

til Norge i ly av asylinstituttet. Begår du kriminelle handlinger samtidig som du søker beskyttelse i Norge, bør du ikke ha krav på beskyttelse her i landet. Da er det viktigere å beskytte borgerne i Norge.

I dag har vi over 20 000 illegale innvandrere i Oslo. Hvordan tjener de til livets opphold? Altfor mange ved å begå kriminelle handlinger. Dette bidrar til å gjøre Oslo til en utrygg by. Kriminelle asylsøkere bør sendes rett ut, med umiddelbar virkning.

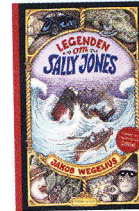
Det aller lureste hadde kanskje vært å ha lukkede asylmottak; da unngår vi at folk begår kriminelle handlinger mens de venter på at søknaden blir behandlet. Hva med en prøveordning hvor man ble tvangsendt hjem hvis man gjorde en alvorlig

kriminell handling i løpet av de første fem årene man var her? Da ville mange skjerpet seg, og ikke ødelagt for dem som er lovlidige. Integrasjonen i Norge har feilet, mener jeg. Mange nyankomne asylsøkere og innvandrere havner på trygd. Grundig språkopplæring, obligatorisk språktest med krav om bestått, og arbeid, er nøkkelen til å bli integrert i samfunnet. Slik situasjonen er i dag, blir altfor mange samfunnstapere som lever på siden av samfunnet, med økt kriminalitet som resultat.

Supermario (16)

## Si ;D

## Et apeeventyr uten like



TITTEL: *Legenden om Sally Jones*  
FORFATTER: Jakob Wegelius  
FORLAG: Cappelen Damm

Wegelius har også tidligere gitt ut tre såkalte graphic novels, eller tegnedede romaner. Også *Legenden om Sally Jones* er en slik tegnet roman, og Jakob Wegelius fikk Augustprisen i 2008 for denne boken. Den lille gorillaungen Sally Jones blir kidnappet fra hjemmet sitt i Afrika. Hun blir tatt med til byen og solgt til en tyrkisk elfbenshandler.

Og dermed er eventyret i gang! Sally Jones er en lærenem gorilla, og gjør så godt hun kan. Men verden er full av uærlige og ærlige, slemme og snille mennesker, og mange vil utnytte lille Sally.

Livet til den lille gorillaen fylles med reiser, vennskap, kjærlighet, lengsel og håp. *Legenden om Sally Jones* passer godt for barn i alderen 8–13 år, men er likevel leseverdige for eldre. Temaet i boken, de slemme får alltid sin straff, og å være fremmed, er passende for alle aldre.

Boken er full av eventyr og glede, latter og frykt. Selv satte jeg stor pris på boken og på å få ta del i det eventyrfylte livet til Sally Jones. Boken gir leserglede for alle, og jeg gir den terningkast 5. En bok som virkelig er verdt å lese!

Ingrid Grødem (17)

## Et sted går grensen



Mohyeldeen Mohammad har vakt stor oppsikt med sin appell. FOTO: LARS AKERHAUG

Det er fredag ettermiddag. 3000 muslimer er samlet på Universitetsplassen i Oslo for å demonstrere mot trykningen av Muhammed-tegningen. Helt greit, tenker jeg. De har jo, som alle andre, rett til å si hva de mener. Men når det i en appell advares mot terrorangrep på linje med dem i New York og London, der går faktisk grensen. Jeg er lei av mennesker, uansett opprinnelse, som skal tvinge til seg det de vil ved hjelp av trusler og vold.

Jeg er frustrert og mektig irritert over å måtte høre på muslimer som mener at de ikke har religionsfrihet i dette landet på grunn av tegningene. I virkeligheten har ikke religionsfrihet og denne saken noen verdens ting med hverandre å gjøre!

Adværsler mot hele det norske samfunnet må tas mer på alvor. Det må bli tydeligere at enkelte ting ikke blir tolerert. Jeg har sett meg lei på mennesker uten normale former for folkeskikk! Kritiker (16)







**Si ;D KORT**

**Hva skjer?**

Endelig gikk OL av stabelen. Norge var storfavoritter, med høye forventningene til flere utøvere. Så langt har flere av de norske utøverne prestert langt under pari.

Jeg mener pressen har hatt altfor høye forventninger til de norske utøverne, noe som kanskje fører til at utøverne får prestasjonsangst. De burde være profesjonelle nok til å stå imot presset, men når nervene tar overhånd, blir det vanskelig å yte sitt beste.

Når et av våre største OL-håp, Petter Northug, ender på en 41. plass på 15 kilometer friteknikk, er det noe som ikke stemmer. Jeg skjønner hvis man ikke har dagen, eller ikke er helt i form, at det ikke er vits i å bruke alle kreftene sine, men hvordan kan formen ha snudd så fort?

Gullfavoritten Ole Einar Bjørndalen endte på 7. plass. Hvordan kan mannen som alltid slåss om medalje, skyte så dårlig? Hva skjer? Er ikke nordmennene konsentrerte? Fokuserer de nok på konkurransen?

**Skuffet jente (17)**



Endelig! Marit Bjørgen sikret Norges første gullmedalje. FOTO: HEIKO JUNGE / SCANPIX

**Smarte desimaler**

Til Eilin (17.2.). Jeg er helt enig med deg; desimaltall bør legges på dagens karakterer. Jeg tror dette kan være viktig allerede på ungdomsskolen. Noen lærere bruker et slikt system når de skal slå sammen alle prøvekarakterer til en årskarakter. Når de skal finne gjennomsnittet, teller de f.eks. 4+ som 4,25. 4/5 er 4,5 og 5- er 4,75 osv. Hvorfor ikke bare bruke dette systemet?

**Femten år og nerd**



**Kjekt å kunne**

Kjære «MaeMae <3» (16.2.). Jeg er enig i at kaffe kan læres av foreldre, men at det er sløsing med tid, ser jeg ikke. Hvor lang tid bruker du på å trakte en kanne kaffe? Jeg mener det er en god idé å lære å lage god kaffe på skolen, fordi det er viktig og kjekt å kunne.

**Magnus Dahle (18)**

**Godkjent skulk**

Vondt i hodet i dag? Er senga mer fristen enn en hard skolebenk og klasserom med dårlig luft? Da er dette svaret for deg! Med en mor/far med stort hjerte eller paserte 18 år, kan en liten underskrift godskrive 14 dager fravær og stryke dem fra vitnemålet.

Med dagens debatt om sykefravær flagrende rundt ørene, blir disse 14 dagene potensielt skulk et paradoks. Vi tror denne ordningen vil skape dårligere arbeidsmoral blant norske elever, noe som igjen får ringvirkninger i fremtidens arbeidsmarked.

**Priya Prasath (17)**  
nestleder AUF  
i Akershus  
**Vetle Bo Saga (17)**  
fylkesstyremedlem AUF  
i Akershus

**Har: Bråk  
Ønsker: Disiplin**

Bare en ting kan redde den norske skolen. Og den tingen har politikerne glemt.

Den norske skole har sett bedre dager. Hvert år scorer vi dårlig på PISA-testene, og resultatene har i tillegg blitt dårligere fra den første testen i 2000 til den siste testen, i 2006. Norske elever ligger

årene. Jeg, som er elev på videregående, har opplevd mange av disse «forbedringene» fra regjeringens side i løpet av min skolegang, og kan fortelle dere at det har vært til svært liten nytte.

**DAGENS**

under gjennomsnittet blant OECD-landene i matte, naturfag og lesing. Vi ligger på linje med land vi egentlig burde ha stilt mye sterkere enn, hvis man ser på bruk av penger og ressurser pr. elev. Mitt svar på de dårlige resultatene er enkelt: Mangel på disiplin.

Gjentatte ganger har det blitt innført forandringer i læringsmetodene, og flere skolereformer er gjennomført de siste

Man har laget programmer som er pedagogisk riktige for elevenes alder, og har brukt bøttestruktur med penger for å forbedre skolen vår, uten resultater. Hvorfor og hvordan har det feilet?

SV har nå lansert nye punkter som de mener skal redde den norske skolen. Deres punkter er: Mer praktisk læring i skolen, økt kompetanse hos ungdomsskolelærerne, leksehjelp i skolen, bedre samarbeid med hjemmet, bedre overgang til videregående opplæring og beskyttelse mot mobbing.

Jeg ønsker ikke å rakke ned på SVs punkter, for de har mye for seg. Men jeg lurer på én ting. Hvorfor har man ikke satt opp mer disiplin i skolen som punkt nummer en?

De største problemene i skolen er: Lite arbeidsro og bråk, pluss at mange ikke gjør lekser. Fire av ti norske elever sier at det er bråk eller uro i timene, og hele 33 prosent innrømmer at de ikke følger med på hva læreren sier (husk at tallene bare omfatter dem som innrømmer dette).

Den finske skolen scorer bra på PISA-testene, og er nest best i lesing og matematikk, og best i naturfag. Her har man satset hardt på å få disiplin inn i skolen, og vi ser jo at de har lyktes! Hvorfor kan ikke vi gjøre det samme, og kjempe for å få disiplin tilbake i skolen? La oss begynne med nulltoleranse for skulking og bråk. Gi tilbake autoriteten til lærerne våre.

Men først og fremst: Redd skolen vår!

**«Bråk og uro ødelegger i timene»**



ILLUSTRASJON: NINA NORDAL RØNNE

**Si ;D**



En skuffet Northug etter 15-kilometeren. FOTO: LISE ÅSERUD / SCANPIX

**Jeg heier på deg, Northug!**

Aftenposten skriver om Petter Northugs 41. plass (16.2.), og om hvor mye han skuffet Norge osv. Det står også at Aksel Lund Svindal er mannen vi nå skal stole på. Herregud! Selvfølgelig skal vi heie på deg og stole på Svindal; men bare fordi Northug har en dårlig dag, så skal vi liksom ikke heie på ham lenger?

Northug får kritikk i mediene for å ha blitt smuglet ut av skistadion i en bil med sotede ruter. Ville du vært glad når man selv vet at man har skuffet både Norge og ikke minst seg selv? Hadde ikke dere dratt tilbake til hotellet for å hvile ut?

Dagen etter sto det «fiasko!» på avisforsiden, med et bilde av Nordthug. OK, han hadde en dårlig dag, men vet vi ikke at han egentlig kan så mye bedre? Mister vi håpet etter ett dårlig renn? Jeg vil bare si at jeg fortsatt heier på deg, Petter!

**Erle (13)**

**Nedturen**

Det var ikke måte på hvor mange gullmedaljer vi skulle ta: Ekspertene spådde at Norge skulle gjøre sitt beste OL noen gang, med 13 gull og 35 medaljer totalt.

Men det blir nok ikke tidenes OL; lite har som kjent gått vår vei. Været, forholdene, fall, smøringen, formen. Og ifølge ekspertene er jo de andre landene blitt så mye bedre enn før...

Ja, mye har gått galt. Petter Northugs skuffede ansikt etter fiaskoen (som er ordet avisene brukte på sine forsider etter at han endte på 41. plass på mandag) har på mange måter blitt symbolet på de dårlige OL-resultatene så langt.

Så klart vi skal ha forventninger om å gjøre det bra i OL. Men neste gang håper jeg at de som skal ha peiling, mediene inkludert, ikke hauser opp gullhåpet så voldsomt. Da blir ikke nedturen for det samlede norske folk så stor. Gratulerer til Marit Bjørgen, som sikret vårt første gull og reddet en flik av vår nasjonale stolthet!

**God helg, og god vinterferie!**  
**Randi J Buckley**  
Si ;D-ansvarlig



**ENDELIG HELG**





Svar til ”Den rettferdige”

Du stiller spørsmål om hvorfor så mange mennesker er religiøse, når religion er noe så ”fryktelig” og ”fordomsskapende”. Ikke bare er det selvmotsigende at du trekker fram alle fordommene religion skaper, når fordommer er noe du selv benytter deg av gjennom hele innlegget ditt, men i tillegg skaper du enda flere fordommer mot religion gjennom det du skriver. Du trekker fram alt det negative med religion, og spør deretter hvordan ikke-religiøse skal kunne respektere ”dem” når de gjør så mye forferdelig, alt i troens navn. Lista over alt det positive religion har vært med på å skape er lang. Så vidt jeg vet står det ingenting i verken Koranen, Bibelen eller Toraen om å drepe, voldta eller gå til krig. Det er ikke religion i seg selv vi ikke skal respektere, det er enkeltmenneskene som begår handlingene. Det er en viktig forskjell. Du evner blant annet selvmordsbombere. Først vil jeg påpeke at mange selvmordsbombere er unge gutter som har blitt truet og ikke er klar over hva de gjør selv. At dette har noe med religion å gjøre, er bare en unnskyldning for at handlingene skal blir mer ”akseptert”. I svært mange konflikter verden over er det dessverre slik at religionen brukes som et påskudd for å gjøre ting som i de fleste samfunn ellers ikke hadde vært akseptabelt.

Det er interessant å se hvor fantastisk selvmotsigende du er, hvordan du benytter deg godt av de fordommene vi allerede har om at ”alle” religiøse voldtar kvinner, dreper homofile og steiner alle som mener noe annet enn dem selv. Hele navnet ditt er ironisk; jeg ser ingen rettferdighet i at du kun legger alt det negative på bordet. Tro har hjulpet mange, så vel som det også har ødelagt mange. Men hadde verden vært et bedre sted uten religion? La meg et eksempel. Hadde vi unngått 2. Verdenskrig om jødene ikke fantes? Var det troen deres Hitler mente det var noe galt i, eller var det bare et påskudd for å angripe en utsatt folkegruppe i samfunnet for å få makt?

Ikke stopp å kritisere, jeg gir meg ikke før hver *ikke*-troende har sett det fantastiske og fredsskapende med å tro.





Til Den rettferdige (17)

Som han sier har vi blitt bemerkelig flere og flere mennesker på denne planeten. Dette kommer som han sier av vitenskapen som viser at vi i industrielle land har økt levealderen vår enormt. Det at nesten 80 prosent av mennesker tror på en guddommelig mystisk kraft vil jeg si er en positiv ting, hvis man ikke overdriver troen sin.

Jeg er både enig og uenig i det han mener om troende. På en måte vil jeg si at han har rett i det han skriver, men det at han snakker om alle ”de” i stedet for ”noen” mener jeg blir feil med tanke på at dette gjelder ikke alle troende. Ikke aler er ”maktsyke biskoper, paver og mullaher” som han skal ha det til. Det er bare de ekstremt troende som oppfører seg slik. På den måten vil jeg si at han overdriver altfor mye. En ting jeg er enig i er det han sier om fordommer og måten de håndterer en viss situasjon på.

Det at noen religioner steiner jenter som har blitt voldtatt syntes jeg er helt sykt fordi det ikke er hennes feil at hun ble voldtatt. Der vil jeg si at han har helt rett i at dette er rett og slett galt. En jente kan jo ikke noe for at hun har blitt voldtatt? Hvorfor skal så hun straffes for dette? Etter min mening så skal hun ikke det, for hun har jo ikke gjort en forbrytelse, en forbrytelse har blitt gjort *mot* henne. Det er i slike situasjoner og lignende situasjoner visse troene og religioner kan gå for langt. Det at man blir straffet på en grusom måte, for en ting man ikke har gjort av egen handling, vil jeg si er rett og slett feil.



## Skaper religion konflikter?

Hvorfor skaper religion konflikter, kan det være på grunn av at det finnes flere religioner i ett land? Er det så store forskjeller mellom religionene? Er det ikke meningen at man skal knytte et felles bånd med alle menneskene? Hvorfor tror så mange mennesker på de hellige tekstene, hva med vitenskapen?

Det som jeg synes er fint med religioner er at det har blitt skapt tradisjoner. Slik som påsken, julen, pinsen. Grunnen til at jeg liker dette er nok ikke på grunn av hvorfor vi feirer det, men på grunn av at vi får ferie, altså fri. Jeg mener at religioner skaper konflikt, fordi man kanskje står fast på de gamle tekstene, mens verden er i fremgang. Der kommer vitenskapen inn som har vært en slags fiende mot religionene. Gjennom at vitenskapen kan forklare ting som andre har trodd på tidligere. Derfor ble kanskje religion tilhengerne, i hvert fall de øverste tilhengerne (lederne), redde for at religionen skulle forsvinne og at vitenskapen skulle til å ta over. Jeg skjønner ikke hvorfor religionen skal skape konflikter som den gjør i dag og har gjort tidligere, som at man har gått i krig mot hverandre. Jeg trodde det sto i de hellige tekstene at man skal være mot andre slik man vil at andre skal være mot en selv. Ingen vil vel at noen skal krige mot dem, så hvorfor kriger man da? Har rasismen oppstått på grunn av konfliktene? Jeg tror det i hvert fall, fordi gjennom konfliktene har for eksempel kristne begynt å slenge stygge kommentarer til for eksempel muslimene. Og slik har fortsatt gjennom at man har lært det av foreldrene sine, som har lært det av sine foreldre.

Hva med abort, hvorfor blir kvinner som har tatt abort blitt sett ned på i noen land og kanskje steinet? Kan det ikke være slik at kvinnene skal bestemme selv, siden det er tross alt de som bærer på dette fosteret. I bibelen står det at man ikke skal ta liv, men er et foster et ordentlig liv. Siden jeg er oppvokst i Norge mener jeg at den regelen vi har her er fin, at kvinnene har fri abort når de er så så langt i svangerskapet. Og når de er over denne grensen så har man ikke lov. Dette synes jeg er bra fordi da blir det litt av religionen og kvinnes meninger, følelser slik at det blir en blanding.



## Intervjuguide, Si ;D-skribenter

### Før intervjuet:

- Informer om prosjektet
  - Gjør oppmerksom på at eleven kan be om pause eller stoppe intervjuet
  - Slå av mobiltelefoner
1. Hvorfor valgte du å skrive til Si ;D? Har du skrevet til Si ;D før?
  2. Hvorfor skrev du om dette temaet?
  3. Hvordan jobbet du med teksten? Planla du skrivingen?
  4. Hvilke kilder brukte du?
  5. Hvor lang tid brukte du?
  6. Fikk du hjelp av noen? Var det noen som leste teksten før du sendte den? Hvem?
  7. Ville du gjort noe annerledes dersom du skulle skrevet det samme debattinnlegget på skolen? Hva? Hvorfor?
  8. Hvordan tror du norsklæreren din ville vurdert Si ;D-teksten?
    - a. Hvis skoletekst: Hvordan ble teksten vurdert?
  9. Hva er forskjellen på å skrive til Si ;D og å skrive tekster i norskfaget?
  10. Hvem tenker du på som mottaker når du skriver tekster på skolen?
  11. Hvem ønsker du skal lese Si ;D-innlegget? Hvem tenkte du på som leser da du skrev?
  12. Hvem tror du leser Si ;D-innlegget?
  13. Hva slags respons har du fått på innlegget?
  14. Har du skrevet tilsvarende tekster (tidligere) på skolen? Hvordan har de blitt vurdert?
  15. Hva synes du om Aftenpostens framstilling av teksten; overskrift, ingress, illustrasjoner, rettskriving og endringer?
  16. Har du spørsmål, eller er det noe du vil legge til før vi avslutter?



## Intervjuguide, elever fra klasse 10C ved Åsen skole

### Før intervjuet:

- Presentere mitt prosjekt
- Formål med intervju: få kunnskap om hvordan ungdom skriver på skolen og ellers
- Gjør oppmerksom på: anonymitet og rett til å trekke seg fra intervjuet
- Ellers: snakk så fritt som mulig, men helst ikke i munnen på hverandre ☺

### Introduksjon: bruk stimulansteksten, ”Religionsdopet”

- 1) Hva syns dere om Si ;D-teksten ”Religionsdopet”?
- 2) Hvilken motivasjon hadde dere for å skrive et svarinnlegg?
- 3) Var det lett eller vanskelig å skrive et svar?
- 4) Hva var lett / vanskelig? Hvorfor?
- 5) Hva syns dere om oppgaven, å skrive et svarinnlegg?
- 6) Hvordan var skriveprosessen? Alene? Respons fra andre?
- 7) Hvem tenkte dere på som mottaker da dere skrev teksten?
- 8) Hvilke oppgaver foretrekker dere å skrive i norskfaget? Hvorfor?
- 9) Hvilke temaer liker dere å skrive om?
- 10) Skriver dere på fritiden? Hva?
- 11) Skriver dere på samme måte når dere skriver en tekst i norskfaget, som når dere skriver tekster på fritiden? Beskriv ev. forskjeller.





Til: Si ;D-skribentens / elevens foresatte  
Fra: Anna Eriksen  
E-post: annaeri@student.uv.uio.no  
Telefon: 91 12 33 60

### Tillatelse til å intervju ungdom under 18 år

Undertegnede er student ved Universitet i Oslo og skriver masteroppgave om debattinnlegg som er skrevet av ungdommer. Formålet med studien er blant annet å få kunnskap om hvordan ungdommer skriver og få deres synspunkter på det å skrive i skolesammenheng og ellers. Veileder for prosjektet er professor Frøydis Hertzberg ved institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS).

Undersøkelsen krever at jeg intervjuer Si ;D-skribenter og et utvalg skoleelever, og i den anledning ber jeg om foresattes tillatelse til å gjennomføre intervju og bruke lydopptak. Informantene vil bli anonymisert, og opplysninger som kommer fram, vil kun bli brukt i denne masteroppgaven. Foresatte gir sin tillatelse til intervjuet ved å undertegne dette brevet.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Anna Eriksen

Dato:

Si ;D-skribentens/elevens navn:

Foresattes navn / underskrift: