

# Sakprosa i norskfaget

## *Reform og tradisjon*

Hilde Irene Bystrøm



Masteroppgave i nordisk, særlig norsk språk  
Lektor- og adjunktprogrammet

Institutt for lingvistiske og nordiske studier  
Det humanistiske fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

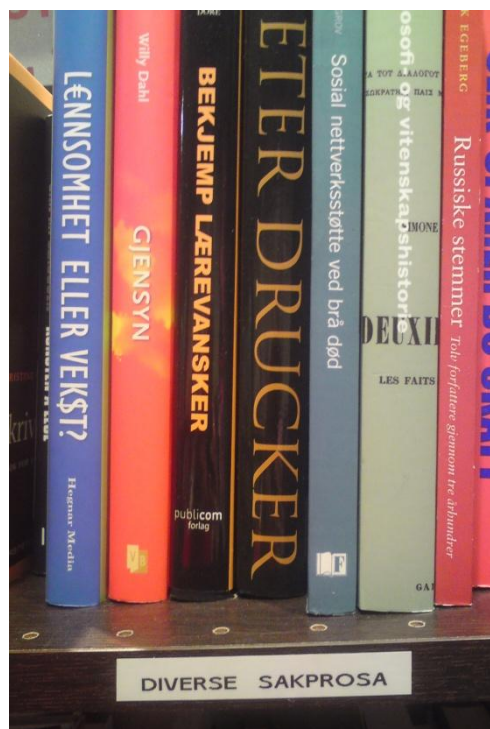
Våren 2011



# Sakprosa i norskfaget

## *Reform og tradisjon*

Hilde Irene Bystrøm



Masteroppgave i nordisk, særlig norsk, språk  
Lektor- og adjunktprogrammet

Institutt for lingvistiske og nordiske studier  
Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2011

© Hilde Irene Bystrøm

2011

Sakprosa i norskfaget. Reform og tradisjon.

Hilde Irene Bystrøm

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Forsidefoto: © Hilde Irene Bystrøm

# Sammendrag

Denne avhandlingen er en diskursanalyse av tekster knyttet til skolens norskfag etter skolereformen Kunnskapsløftet 06. Problemstillingen er: *Hva slags forståelse for sakprosa konstitueres i skolens norskfag?* Formålet med analysen er å identifisere hvilke tenkemåter som finnes rundt sakprosa, samt hvilket formål sakprosa skal ha i norskfaget. Kjernen i tekstkorpuset utgjøres av læreplanen i norsk, veiledningene til læreplanen og læreboka *Tema VG1*. Nedslagsfeltet er studieforbereende utdanningsprogram på videregående trinn.

Avhandlingen bygger på et teoretisk grunnlag som ser på forholdet mellom språk og virkelighetsforståelse som dialektisk, der språket (og dermed tekstene) både reflekterer og konstruerer vår oppfattelse av virkeligheten. Den metodiske tilnærmingen er stort sett hermeneutisk fortolkning, men i detaljanalyser anvendes teori og begreper fra Michael Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk. I analysen av teksten som multimodal tekst, benyttes begreper og teori fra Gunther Kress og Theo van Leeuwens visuelle grammatikk.

Hovedfunnet er at det ikke finnes en doxa rundt sakprosabegrepet i skolen. Tekstene uttrykker en diskursiv kamp om sakprosaforståelsen, der to hovedretninger utpeker seg. Disse er en reformdiskurs, som vi finner i læreplanen og veiledningene, og en tradisjonsdiskurs, som vi finner i læreboka, *Tema VG1*. Det ser imidlertid ikke ut til å være en entydig utvikling av den diskursive kampen. Ved en sammenliknende studie av gammel og ny versjon av læreverket *Tema*, viste det seg at reformdiskursen paradoksalt nok står svakere i den nye versjonen, enn i den gamle som var tilpasset den forrige læreplanen.

Reformdiskursen kjennetegnes ved at den legger vekt på den funksjonen sakprosa skal ha som et literacy-prosjekt i skolen, mens tradisjonsdiskursen kjennetegnes ved underordningen av sakprosa i et teksthierarki: Den forstår norskfaget primært som et skjønnlitterært fag, der skjønnlitteraturen har høyere status, og framstilles som viktigere enn sakprosaen.



# Forord

Når dette forordet skrives er punktum allerede satt. Punktum for flere års studier, og mange lange timer med arbeid på det som nå er blitt en ferdig masteravhandling. Min akademiske reise har vært lang. Den har hatt omveier og stier jeg aldri trodde jeg skulle trå, og nettopp derfor har det blitt en spennende og morsom reise. Jeg føler meg privilegert som etter femten års “pause” i arbeidslivet, har hatt mulighet til å gjenoppta studier som en gang ble lagt på hylla.

Men jeg hadde ikke nådd målet for min akademiske reise uten støtte og oppmuntring fra dem rundt meg, og jeg vil derfor benytte anledningen nå til å løfte fram i lyset og takke dem som har hjulpet meg med å nå mine faglige mål, og til å gjøre studietida til en positiv opplevelse.

Først vil jeg takke veilederen min, Johan L. Tønnesson, for grundige og lærerike tilbakemeldinger. Takk også for at du fikk meg på tanken om å skrive masteroppgave i utgangspunktet, da du for noen år siden overbeviste en “fersk” student på trettifem om at alder ikke var noen hindring for å ta en mastergrad.

Takk også til Elisabeth – min tekstvenn. Takk for korrekturlesing, lange kaffepauser, våre faglige samtaler og mest av alt våre høyst ufaglige samtaler.

Odd Erik! Alt er mulig på grunn av deg, og du har troen på meg når jeg ikke har det selv.

Sist, men mest av alle, takk til Viktor som har holdt ut med en åndsfraværende mamma rundt eksamenstider og gitt henne arbeidsro. Du gir mening til alt, og setter det hele i perspektiv. Bærtur i skogen, varm sjokolade og høytlesing på senga *er* viktigere enn systemisk-funksjonell lingvistikk – tross alt!

Billingsstad, 24. april 2011

Hilde Irene Bystrøm





# Innholdsfortegnelse

Del A: Innledning.....	1
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn .....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Disposisjon .....	2
2 Sakprosa .....	3
2.1 Sakprosabegrepet.....	3
2.1.1 Begrepets opphav .....	3
2.1.2 Sakprosa og virkeligheten .....	4
2.1.3 Ulik forståelse i ulike domener .....	6
2.2 Sakprosa og forskningen .....	7
2.2.1 Prosjektet norsk sakprosa 1 (1994-1998).....	7
2.2.2 Prosjektet Svensk sakprosa (1996-2000) .....	8
2.2.3 Prosjektmiljøet norsk sakprosa 2 og Forskningsmiljøet norsk sakprosa.....	9
2.3 Sakprosa og skolen .....	11
2.3.1 En kort læreplanhistorie .....	11
2.3.2 Kunnskapsløftet 2006.....	12
Del B: Teori og metode.....	14
3 Teoretisk grunnlag.....	14
3.1 Diskurs og diskursanalyse .....	14
3.2 Doxa.....	15
3.3 Pragmatikk og semiotikk .....	15
3.3.1 Intensjon og intensjonalitet .....	16
3.4 Sosialemiotikk.....	17
3.4.1 Språket som kode og som adferd .....	18
3.5 Multimodal teori.....	19
3.5.1 Multimodale tekster.....	19
3.5.2 Kress og van Leeuwens visuelle grammatikk .....	20
3.6 Språkhandlinger.....	21
3.6.1 Searles taksonomi over illokusjonære språkhandlinger .....	22
3.7 Tekstkorpus .....	23

3.7.1	Å velge tekster.....	23
3.7.2	Avgrensing .....	25
3.8	Begrepsavklaringer.....	26
3.8.1	Ytring .....	26
3.8.2	Setning.....	27
3.8.3	Tekst.....	27
3.8.4	Literacy.....	27
4	Analyseverktøy.....	29
4.1	Systemisk-funksjonell lingvistikk .....	29
4.1.1	Kontekst .....	29
4.1.2	Språkets metafunksjoner .....	31
4.2	Ideasjonell metafunksjon .....	32
4.2.1	Prosesser.....	32
4.2.2	Deltakere .....	33
4.2.3	Omstendigheter .....	35
4.3	Mellompersonlig metafunksjon.....	35
4.4	Tekstuell metafunksjon.....	36
4.5	Kress og van Leeuwens visuelle grammatikk .....	38
4.5.1	Ideasjonell metafunksjon i multimodal teori.....	38
4.5.2	Mellompersonlig metafunksjon i multimodale teori.....	39
4.5.3	Tekstuell metafunksjon i multimodal teori .....	39
4.5.4	Plassering av ulik informasjonsverdi .....	40
4.5.5	Saliens .....	41
4.5.6	Innramming .....	42
Del C:	Analysen.....	43
5	Læreplan i norsk.....	43
5.1	Sakprosaens rolle i den nye læreplanen.....	43
5.1.1	Grunnleggende ferdigheter.....	43
5.1.2	Læreplanens tekstbegrep .....	45
5.1.3	Retorikk i læreplanen .....	45
5.1.4	Endringer i læreplanen .....	46
5.2	Læreplanen i kontekst.....	47
5.2.1	Læreplanen i lys av systemisk-funksjonell lingvistikk .....	48

5.2.2	Læreplanens kontekstuelle konfigurasjon .....	48
5.3	Sakprosabegrepet i læreplanen .....	51
5.3.1	Læreplanens ideasjonelle metafunksjon.....	52
5.3.2	Setningsanalyse .....	53
5.3.3	Noen kommentarer til analysen.....	57
5.3.4	Læreplanens mellompersonlige metafunksjon.....	59
5.3.5	Læreplanens tekstuelle metafunksjon .....	61
5.4	Oppsummering .....	64
6	Veiledning til læreplan i norsk.....	65
6.1.1	To veiledninger med hver sin røde tråd .....	65
6.1.2	Veiledningen for hovedområdet skriftlige tekster – lesestrategier og kontekstforståelse .....	67
6.1.3	Sakprosa som demokratiserings- og literacyprosjekt.....	70
6.2	Oppsummering .....	73
7	Analyse av læreboka <i>Tema VG1</i> .....	73
7.1	Analyse av boka som multimodal tekst.....	74
7.1.1	Komposisjon.....	75
7.1.2	Saliens .....	75
7.1.3	Innramming .....	77
7.1.4	Bildenes funksjon.....	78
7.1.5	Førstesiden til sakprosapittelet .....	79
7.1.6	Ironisk distanse og mistenksomhet .....	83
7.1.7	Kjedelig sakprosa? .....	85
7.1.8	Den suspekta sakprosaen.....	87
7.2	Sakprosabegrepet i <i>Tema VG1</i> .....	88
7.2.1	Definisjon .....	88
7.2.2	Sjangerkatalog.....	89
7.2.3	Argumentasjon, kontekst og retorikk .....	91
7.2.4	Sakprosa og skjønnlitteratur likestilt? .....	92
7.3	<i>Tema VG1</i> og literacy .....	94
7.4	Fagsyn i <i>Tema</i> .....	96
7.5	<i>Tema VG1</i> og læreren .....	97
7.6	Oppsummering .....	98

8	Eksamen .....	99
8.1	Skriftlig eksamen .....	99
8.2	Tekster som vedlegg ved eksamen .....	100
8.3	Sjangerskriving ved eksamen .....	101
8.3.1	Skolske sjangre.....	102
8.4	Vurdering.....	103
8.5	Oppsummering .....	104
9	LNUs sakprosaanon – en kort kommentar .....	105
Del D:	Avslutning .....	108
10	Oppsummering og konklusjon .....	108
10.1	Oppsummering av læreplananalysen .....	108
10.2	Oppsummering av analysen av veiledningene til læreplanen.....	109
10.3	Oppsummering av lærebokanalysen .....	109
10.4	Konklusjon – en diskursiv kamp.....	110
10.4.1	Reform.....	111
10.4.2	Tradisjon.....	111
10.5	Til ettertanke .....	112
10.5.1	Sakprosa og literacy .....	112
10.5.2	Veien videre .....	116
	Litteraturliste .....	119
	Vedlegg 1: E-post fra Samlaget vedr. markedsandel for læreverket <i>Tema</i> .....	125
	Vedlegg 2: E-post fra Utdanningsdirektoratet vedr. endringer i læreplanen .....	126
	Vedlegg 3: Kopi av Tema VG1s nettressurs for lærere om arbeidet med sakprosa .....	127
	Figur 1: Plassering av ulike informasjonsverdi i den visuelle komposisjonen.....	41
	Figur 2: Tabell: Setningsanalyse av ideasjonell metafunksjon i Læreplan i norsk.....	55
	Figur 3: Tabell: Tekstutvalget i <i>Veiledning til læreplan i norsk. Skriftlige tekster, Vg1- Vg3</i> .....	67
	Figur 4: Bildet av Martin Luther King jr. som innleder kapittelet om sakprosa i <i>Tema VG1</i> . .....	81
	Figur 5: Illustrasjon: Honoré Daumier, <i>Forsvar av en uskyldig mann</i> . .....	85
	Figur 6: Illustrasjon: Honoré Daumier, <i>Rettferdighetens menn</i> . .....	86
	Figur 7: Tabell: Inndeling av sakprosaetekster i en sjangerkatalog i <i>Tema VG1</i> . .....	90
	Figur 8: Tabell: Tekster gitt som vedlegg til eksamen etter kategori.....	100
	Figur 9: Tabell: Sjangre elevene blir bedt om å skrive i til eksamen.....	101

# Del A: Innledning

## 1 Innledning

### 1.1 Bakgrunn

Kimen til denne avhandlingen er å finne i mine opplevelser fra praksisperioden i lektorutdanningen. Høsten 2008, skulle endelig kunnskap tilegnet gjennom flere år med universitetsstudier viderefremmes til en norskklasser på første trinn, ved en videregående skole i Akershus. En medstudent og jeg hadde fått ansvar for hver vår klasse, men skulle samarbeide om undervisningsopplegg. Vi fikk i oppdrag å slutføre et novelleprosjekt elevene hadde arbeidet med, før vi skulle introdusere dem for temaene sakprosa og argumentasjon.

Undervisningen gikk greit, og vi følte det ikke var noen problemer med hverken å finne noveller, snakke om dem i klassen eller gi elevene relevante arbeidsoppgaver. Narratologi, språklige virkemidler, tema og motiv gikk nærmest på autopilot. Men når vi skulle starte med sakprosaundervisningen, følte vi det ble bråstopp. Plutselig var vi ikke bare usikre på hvilke tekster vi skulle arbeide med, men også på hvordan vi skulle arbeide med dem og hvilke “verktøy” vi skulle gi elevene å nærme seg sakprosaetekster med.

Læreboka hadde ytterst få sakprosaetekster i sin tekstsamling, og som ferske lærere uten erfaring, hadde vi heller ikke opparbeidet oss noe privat arkiv å ty til. Vi endte dermed i en tidkrevende leting på biblioteket, i aviser og på internett etter tekster vi mente kunne egne seg. En slik leting framtvinger en bevisstgjøring rundt hva innholdet i undervisningen skal være. Hva skal elevene lære av disse tekstene? Hva er formålet med sakprosaundervisningen? Hva skal elevene lære om sakprosa og hvorfor? Hva som skulle formidles i undervisningen var altså ikke like selvsagt som under arbeidet med novelleprosjektet. Vi merket at vi ikke lenger sto støtt på en grunnmur av tradisjon.

Samme år utkom boka *Hva er sakprosa* (Tønnesson, 2008), skrevet av professor i sakprosa, Johan L. Tønnesson. Her forteller han hvordan han, Kjell Lars Berge og en gruppe sakprosastudenter bestemte seg for å revidere Wikipedia-artikkelen om sakprosa (Tønnesson, 2008: 29). I denne reviderte artikkelen skriver de blant annet: “I dag har begrepet sakprosa flere ulike betydninger, avhengig av hvilken sammenheng, eller institusjon begrepet benyttes

innenfor (Tønnesson, 2008: 29; Wikipedia: Sakprosa).” Videre i artikkelen beskrives det hvordan ulike samfunnsinstitusjoner legger ulik betydning i sakprosabegrepet, og med erfaringen fra praksisperioden friskt i minnet, dukket derfor spørsmålet opp: Hvis sakprosabegrepet har ulik betydning i ulike samfunnsinstitusjoner, hvilken betydning har sakprosabegrepet i norskfaget?

## 1.2 Problemstilling

Det var disse opplevelsene som ansporet interessen for sakprosa i norskfaget, og et ønske om å finne ut mer om hva sakprosa i norskfaget skal være, og hvilken rolle den skal ha. Til sammen har alle spørsmålene endt i følgende problemstilling for denne avhandlingen:

### **Hva slags forståelse av sakprosa konstitueres i skolens norskfag?**

Med utgangspunkt i problemstillingen ønsker jeg å finne ut hvordan man forstår sakprosa som begrep og fenomen i norskfaget. Hva legger man i begrepet? Hvilken posisjon har sakprosa i faget, og hvilket formål skal sakprosa i norskfaget tjene?

For å få svar på dette vil jeg gjøre en diskursanalyse – en tekstanalyse der teksten betraktes som en ytring i kontekst. Jeg vil analysere et utvalg tekster tilknyttet norskfaget etter Kunnskapsløftet 06, med vekt på læreplanen og ei lærebok. Premissene for tekstutvalget vil jeg gjøre nærmere rede for i punkt 3.3.

## 1.3 Disposisjon

Avhandlingen består av ti kapitler, fordelt på fire deler. I del A vil jeg etter denne innledningen gjøre rede for sakprosabegrepet, den mest sentrale forskningen rundt sakprosa de siste femten åra, og sakprosaens plass i skolen (kapittel 2).

I del B gjør jeg rede for det teoretiske grunnlaget som danner premissene for avhandlingen og tekstkorpus (kapittel 3). I kapittel 4 forklarer jeg begreper knyttet til systemisk-funksjonell lingvistikk og multimodal teori, som benyttes som metode for næranalyse av enkelte tekster.

Tekstanalysene finnes i del C, og de presenteres og drøftes i hvert sitt kapittel. Disse tekstene er *Læreplan i norsk K06* (kapittel 5), veiledningene til læreplanen (kapittel 6),

læreboka *Tema VG1* (kapittel 7), eksamen med sensorveiledninger (kapittel 8) og LNU<sup>1</sup> sakprosakanon (kapittel 9). Det vil være læreplanen med veiledninger og læreboka som utgjør kjernen i mine analyser.

Avslutningsvis vil jeg i del D oppsummere de viktigste funnene i analysene, og gi en konklusjon på grunnlag av disse, før jeg reflekterer rundt funnene i avhandlingen (kapittel 10).

## 2 Sakprosa

### 2.1 Sakprosabegrepet

En veldig enkel definisjon av sakprosa, er at det er tekster som ikke er skjønnlitteratur. Man definerer sakprosa negativt ut fra hva det ikke er. Problemet er at man da viser til en uendelig mengde ulike tekster som tilsynelatende ikke har mye til felles, hverken i form, innhold eller funksjon. Spranget er stort fra handlelappen i veska og sjamporeklamen i ukebladet, til tykke historieverk og vitenskaplige artikler. Hva er det så som gjør disse tekstene til sakprosa, bortsett fra at vi ikke klassifiserer dem som skjønnlitteratur? Hva legger vi i sakprosabegrepet?

Min problemstilling for denne masteroppgaven er å undersøke hva slags forståelse av sakprosa som konstitueres i skolens norskfag. Implisitt i denne problemstillingen ligger det en tanke om at definisjonen av sakprosa ikke er entydig, og at det finnes ulike forståelser av hva begrepet refererer til innen ulike domener (jf. 1.1). Spør du etter sakprosa på biblioteket, vil du neppe bli presentert for rutetabeller, bruksanvisninger eller siste stortingsmelding, selv om de fleste også vil regne dette som sakprosa. Jeg vil derfor her kort gjøre rede for noen ulike, men toneangivende perspektiv på sakprosa man finner innen nordisk tekstkultur.

#### 2.1.1 Begrepets opphav

Begrepet sakprosa er relativt nytt. Rolf Pipping, som regnes som begrepets opphavsmann, presenterte det først i en artikkel i 1938 (Englund, Ledin og Svensson, 2003: 38). Hos ham er sakprosa betegnelsen på den språklige stilarten som kjennetegnet tekster som er blitt til som

---

<sup>1</sup> Landslaget for norskundervisning

resultat av et intellektuelt utløsningsbehov, i motsetning til et følelsesstyrt utløsningsbehov. Stilarten kjennetegnes ved at den setter saken (i motsetning til språket,) i fokus, etterstreber objektivitet, og at følelsesuttrykk i prinsippet er utelukket:

Det intellektuella utløsningsbehovets stilart är den objektiva framställningstypen. Den betjänar sig naturligtvis av prosan. Mest renodlad möter den oss i den vetenskapliga behandlingen av ett ämne. Här kommer alt an på sak. Känslouttryck äro principiellt uteslutna [...]. Det är denna sakliga stilart som i svensk stilistikk vanligen kallas "normalprosa". jag föredrar benämningen sakprosa, eller objektiv prosa, för att därmed ange stilartens väsentliga syfte. (Pipping, 1940: 104-105)

Pippings definisjon av sakprosa er dermed en stilistisk definisjon. Det er den språklige stilen og saken som står i fokus, og som får betegnelsen sakprosa. Den mest rendyrkede sakprosastilen finner man ifølge Pipping i vitenskaplige tekster. Definisjonen er imidlertid langt fra så åpen at den inkluderer alle tekster som "ikke er skjønnlitteratur". Krav om bl.a. objektivitet og fravær av følelsesuttrykk, gjør at tekster som brev og politiske tekster ikke hører inn under Pippings sakprosaforståelse.

I LNUs forslag til sakprosakanon for skolen fra 2009, finner vi bl.a. et utdrag fra Arbeiderpartiets program fra 1891, og Ole Hallesbys helvetespreken "Omvend deg – nå" (*Norsklæraren* 2009, nr. 2). Som vi skjønner, har sakprosaforståelsen endret seg siden Pipping introduserte begrepet i 1938. Man har fått flere framlegg til nye definisjoner, og noen av disse vil jeg komme tilbake til. Jeg skal også se på hvordan forståelsen av sakprosa begrepet endrer seg mellom ulike miljøer, alt etter hvilket formål det skal tjene det enkelte miljøet i ulike situasjoner.

## 2.1.2 Sakprosa og virkeligheten

Selve begrepet sakprosa oppsto som sagt i Norden, og er fortsatt et særnordisk fenomen som vanskelig lar seg oversette til andre språk. Man har forsøkt å oversette det til engelsk, og ett av forslagene er *subject oriented texts* (Englund, Ledin og Svensson, 2003:46). Dette er imidlertid et begrep som har sprunget ut fra nordiske fagmiljøer, og det gjenstår derfor å se i hvilken grad det etablerer seg innen den engelskspråklige tekstkulturen.

De engelske begrepene man vanligvis benytter når man ønsker å grovinndelegge tekster, er *fiction* og *non-fiction*. Dersom man går inn i en bokhandel, vil avdelingen for *fiction* omtrentlig tilsvare det vi kaller skjønnlitteratur, med romaner, lyrikk og drama. *Non-fiction* er dermed "alt annet". Også i engelsk blir disse "andre" tekstene definert negativt i forhold til skjønnlitteraturen.



Det som er interessant å merke seg ved de engelske begrepene er imidlertid etter hvilket kriterium denne grove kategoriseringen av tekster blir gjort, og hvilke konnotasjoner de gir. Er tekstene fiksjon eller er de ikke oppdiktet? Selv om også de tekstene vi på norsk omtaler som skjønnlitteratur gjerne presenteres som fiksjon, viser ordet *skjønnlitteratur* samtidig til en estetisk dimensjon. Dette er tekster som i vår kultur tillegges en viss kunstnerisk verdi, og det gjenspeiler seg i begrepet. I de engelske begrepene er det derimot tekstenes forhold til virkeligheten det fokuseres på, og dette er et aspekt man heller ikke kommer utenom når man diskuterer sakprosabegrepet.

Helt fra Pipping og framover, har de fleste forsøk på å definere sakprosa som noe annet enn “ikke skjønnlitteratur” inkludert betraktninger om tekstenes forhold til virkeligheten. En definisjon foreslått av dansken Claus Detlef, gjengitt av Johan Tønnesson i hans bok *Hva er sakprosa*, kan stå som et eksempel på dette: “En sakprosa tekst er en tekst som adressaten, ut fra sine forventninger, oppfatter som direkte ytringer om virkeligheten. Forventningene skapes bl.a. ut fra den sammenhengen teksten inngår i” (Tønnesson, 2008:15).

Dette er en veldig åpen definisjon som inkluderer et vell av ulike tekster og sjangre. På et vis snur den bare definisjonen “ikke skjønnlitteratur” på hodet, ved at den stort sett refererer til de samme tekstene. Men ved å gå bort fra den negerende definisjonen, skaper den likevel en helt annen forståelse av sakprosabegrepet. Det er ikke det estetiske som trekkes fram som parameter for å skille tekstene, men tekstenes forhold til virkeligheten. Gjennom å fokusere på det kontekstuelle, bærer den også i seg et syn på sakprosa som et sosialt og kulturelt fenomen, og gir rom for at sjangere, tekster og språk endres over tid.

Detlefs definisjon impliserer at det ikke er noe essensielt ved teksten som gjør den til en sakprosa tekst. Det er vel så mye faktorer utenfor teksten som er med på å avgjøre om vi oppfatter den som en sakprosa tekst, nemlig leserens forventninger som skapes ut fra “den sammenhengen teksten inngår i”. Det betyr ikke dermed at aspekter ved selve teksten ikke er med på å skape disse forventningene, men dette skjer i samspill med faktorer utenfor teksten. Slike faktorer kan f.eks. for ei bok være omslaget, undertittel, plassering i bokhandelen eller rett og slett leserens erfaringer.

Forholdet til virkeligheten kan ikke ses på som et absolutt skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Begge tekstkategorier kan inneholde elementer av både fiksjon og fakta. Skjønnlitteraturen har ofte elementer av referanse til virkeligheten, f.eks. ved å

innlemme faktiske hendelser eller personer i handlingen, eller gjennom å skape realistiske skildringer.

På samme måte kan også sakprosa inneholde elementer av fiksjon, f.eks. gjennom tenkte tilfeller og fiktive eksempler for å forklare eller belyse et poeng i fagtekster, eller sågar innslag av skjønnlitteratur som i norsk boka på skolen. Slike elementer vil imidlertid ofte være markert på et vis som gjør at vi forstår at dette ikke er direkte ytringer om virkeligheten. Enten gjennom språklige markører som “dersom”, “hvis” og “la oss tenke oss”, eller ved hjelp av typografiske markører som endring av font, innramming, innrykk osv.

Selv om både tradisjonelle skjønnlitterære tekster og sakprosa tekster veksler mellom elementer av fiksjon og fakta, er det viktig å tenke seg at det er teksten som helhet vi møter med visse forventninger. Et viktig skille er dessuten at sakprosaens ytringer om virkeligheten kan etterprøves, og innen visse sjangre krever vi at de skal kunne dokumenteres. Det samme kravet stiller vi i vår tekstkultur tradisjonelt ikke til skjønnlitteraturen, selv om det nok finnes en og annen forfatter, særlig av historiske romaner og krimromaner, som har mottatt brev fra ivrige lesere med faginnsikt om at ett og annet i boka deres er “feil”.

Det betyr ikke dermed at alle sakprosa tekster er å anse som faktatekster som kan etterprøves. En filosofisk drøfting, der etiske dilemma tas opp og forfatteren gir uttrykk for sin mening og sitt verdigrunnlag, har ikke et direkte faktapreg, men det er heller ikke fiksjon. Det direkte forholdet til virkeligheten i dette tilfellet er at vi, som lesere, forutsetter at den meningen som ytres faktisk er forfatterens overbevisning.

### **2.1.3 Ulik forståelse i ulike domener**

Sakprosabegrepet favner med andre ord en stor mengde ulike type tekster og sjangre, men som antydning innledningsvis, møter man ulik forståelse av begrepet og hvilke tekster det refererer til innen ulike domener. Det betyr ikke at man nødvendigvis er grunnleggende uenige i hva sakprosa er, og den offentlige innkjøpsordningen for ny sakprosa kan tjene som eksempel på dette. Her listes det opp hva som omfattes av innkjøpsordningen, men også hva som normalt ikke omfattes av den, bl.a. håndbøker, oppslagsbøker, lærebøker og vitenskaplige avhandlinger (Sakprosaavtale, § 3-4). Man avviser m.a.o. ikke at også disse tekstene kan anses som sakprosa, men i den sammenhengen innkjøpsordningen opererer, er ikke disse tekstene aktuelle.

Siden man tillegger sakprosabegrepet ulikt innhold i ulike sammenhenger, vil det også være interessant å se hvordan begrepet brukes innen academia. Det kan da være aktuelt å kaste et

blikk på noen av de mest toneangivende sakprosaprojektene innen nordisk tekstforskning de siste femten åra. Som vi vil se, finner man heller ikke her en entydig bruk av begrepet. Ulike tilnærminger, perspektiv og utgangspunkt resulterer i litt ulike definisjoner og fokus på ulike type tekster.

## 2.2 Sakprosa og forskningen

### 2.2.1 Prosjektet norsk sakprosa 1 (1994-1998)

Et av formålene til dette prosjektet var å heve sakprosaens status i offentligheten, eller som prosjektets leder Trond Berg Eriksen formulerte det: “[...] ta et oppgjør med den romantiske kunstideologien, avmystifisere den såkalte kulturarven og legge inn et godt ord for den nyttige litteraturen” (Eriksen, 1995: 7).

I prosjektets litteraturhistorie, *Norsk litteraturhistorie - Norsk sakprosa fra 1750-1995*, gjør Ottar Grepstad rede for sakprosabegrepet og formulerer sin definisjon. Grepstad setter sakprosabegrepet historisk i forbindelse med retorikken (Grepstad, 1998: 596), og dette gjenspeiler seg i definisjonen hans. Formuleringene “Sakprosa er føremålsretta og situasjonsprega saksframstillingar [...]”, og “[...] forfattarar som styrer lesinga av tekstane i retning av deira føremål” (ibid), gir assosiasjoner til retorikkens kairosbegrep, der konteksten tillegges stor vekt ved teksters utforming. Grepstad fremmer dermed en sakprosadefinisjon som er opptatt av at tekster må ses i en kontekst, og dette er et språkideologisk syn som også det svenske og det andre norske sakprosaprojektet er tuftet på.

I tillegg til å gi en definisjon av sakprosabegrepet, presenterer Grepstad også et forslag til en sjangerkatalog for sakprosa (ibid: 647). Han mener tekster kan deles inn i seks hovedtyper: argumenterende, utredende, fortellende, skildrende, pedagogiske og rettleidende. Han lar disse teksttypene ligge til grunn for hvordan han sorterer sin sjangerkatalog, og deler sjangrene inn i fire hovedbolker basert på disse teksttypene. Under hver av disse kategoriene, lister han en rekke ulike hovedsjangre og undersjangre. Til sammen fører han opp femtite sjangre, deriblant leksikon, ordbok, biografi, reiseskildring, artikkel, essay og lærebok.

Grepstad presiserer at sjangerkatalogen ikke skal ha preg av en rangordning, der noen tekster skal oppfattes som mer verdifulle enn andre (ibid: 645). Likevel kan man argumentere for at det er nettopp det som blir et resultat av hans forslag til sjangerkatalog. Det er nemlig mange sjangre han definerer som sakprosa som ikke finner veien til denne katalogen.

Grepstad har valgt å avgrense sjangerkatalogen til de tekstene som har boka som medium, og “[...] sett bort frå reklame, avisprosaen [...] og upublisert prosa frå heim, skule, arbeidsplass” (ibid: 646).

Dette er et kjennetegn ved det første norske sakprosaforskningsprosjektet. Fokuset er på boka som medium, og såkalte litterære tekster. Både sjangerkatalogen og det teoretiske grunnlaget for den er i ettertid blitt møtt med mye kritikk (Berge, 2001: 39), men sett i lys av prosjektets ønske om å heve sakprosaens status i forhold til skjønnlitteraturen, er det kanskje ikke til å undres at det er akkurat disse sjangrene som setter fram i søkelyset. Dette er i stor grad sakprosa sjangre som ligger nært opp til skjønnlitteraturen i form eller innhold, som essay, historieskriving og biografi, eller som allerede har en viss status som viktige tekster i samfunnet, f.eks. leksikon, lov, lærebok og avhandling.

## **2.2.2 Prosjektet Svensk sakprosa (1996-2000)**

Samtidig gjennomførte man også et tverrvitenskapelig prosjekt på sakprosa i Sverige. Til felles med det norske prosjektet, hadde de som utgangspunkt at sakprosa tekster var viktige tekster i samfunnsutviklingen, men der det norske bar preg av å være et litterært prosjekt som vektla sakprosa *abøker*, hadde det svenske prosjektet en sterkere samfunnsvitenskapelig forankring. De ønsket å få kunnskap om “[...] hur olika slags texter formar vårt tänkande och handlande, våra föreställningar om oss själva och världen” (Englund og Ledin, 2003: 17). De velger også å begrense tekstutvalget de forsker på til “det mycket lästa”. Dette perspektivet fører til at søkelyset blir satt på til dels andre sjangre enn de som trekkes fram i Grepstads sjangerkatalog, bl.a. nyheter, læreplaner og postordrekataloger.

Det svenske sakprosa prosjektet ser på sakprosa som et sosialt faktum, det vil si et begrep som er sosialt og kulturelt situert (Englund, Ledin og Svensson, 2003: 46). Sakprosa er et begrep vi bruker for å kategorisere tekstverden slik vi oppfatter den. Det er et kulturelt betinget begrep som springer ut av sosiale og historiske forhold. Ett av disse forholdene er idealiseringen av kunsten og kunstneren som vokser fram på 1800-tallet. Kunsten tillegges en spesiell kulturell status, og visse tekster løftes fram som kulturelt verdifulle (Berge, 2001: 17). Det er disse tekstene som kategoriseres som skjønnlitteratur.

Et annet forhold er at vi samtidig får en sterk tilvekst av tekstmengden i samfunnet (Englund, Ledin og Svensson, 2003: 49). Flere lærer å lese, yrkeslivet blir mer spesialisert, og vi får en gradvis tekstliggjøring av samfunnet. Samlet sett “tvinger” disse forholdene fram et behov for kategorisering. Vi omgis av en mengde ulike tekster i samfunnet, hvorav noen

betegnes som skjønnlitteratur. Dette skaper et behov for å kalle disse andre tekstene for noe, og vi gir dem merkelappen *sakprosa*. Sakprosabegrepet refererer derfor ikke først og fremst til visse egenskaper ved disse tekstene, men hvordan vi opplever at tekster er inndelt. Man ser dermed på sakprosabegrepet som et sosialt faktum og et kulturelt og historisk fenomen.

### 2.2.3 Prosjektmiljøet norsk sakprosa 2 og Forskningsmiljøet norsk sakprosa

Prosjektmiljøet norsk sakprosa (2000-2003), ledet av professor i tekstvitenskap, Kjell Lars Berge, hadde som hovedformål å drive et vitenskaplig institusjonaliseringsarbeid, og å etablere sakprosa som et forskningsfelt (Berge, 2001: 3,4), og i 2005 ble det for første gang opprettet et professorat i sakprosa ved Universitetet i Oslo.

I 2008, utga Johan L. Tønnesson boka *Hva er sakprosa*, der han presenterer et forslag til ny sakprosadefinisjon, som også prøver å romme det faktum at sakprosabegrepet brukes ulikt innen ulike domener, eller virkeområder som han kaller dem (Tønnesson, 2008: 32).

Hoveddefinisjonen lyder som følger:

Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. Sakprosa teksten kommuniserer gjennom skriftlig verbalspråk, men dette skjer ofte i samspill med andre tegnsystemer. (Tønnesson, 2008:34)

Tønnessons definisjon tar utgangspunkt i Detlefs, men i tillegg inkluderer Tønnesson krav om tegnsystem i sin definisjon. Det er det *skriftlige verbalspråket* som kjennetegner sakprosa teksten, riktignok i samspill med andre tegnsystem. Dersom vi inntar en streng tolkning av denne definisjonen, fører det til at enkelte tekster innenfor samme sjanger faller innenfor sakprosadefinisjonen, mens andre faller utenfor. Et eksempel på dette er reklame som sjanger. Sjamporeklamen med bilde og tekst i et ukeblad faller innenfor definisjonen, mens kinoreklamen for samme sjampo faller utenfor, så sant den ikke er tekstet.

At *skriftlig verbalspråk* blir presisert, må sannsynligvis ses i sammenheng med et vitenskaplig institusjonaliseringsarbeid. Sakprosa som eget fagfelt er relativt nytt, og man kan anta at det er et behov for å definere og avgrense forskningsfeltet mot andre fag, som f.eks. medievitenskap. Fagfeltet er dessuten tilknyttet et språkinstitutt, og dette, kombinert med en allmenn forståelse av sakprosabegrepet, kan forklare presiseringen rundt *skriftlig verbalspråk*. Videre deler Tønnesson inn sakprosaen i to hovedkategorier med utgangspunkt i ulike bruksområder. Disse er *litterær sakprosa* og *funksjonell sakprosa*. Den litterære sakprosaen er forlagspubliserte tekster med navngitte forfattere (ibid: 34). Denne kategorien kan ses på som

en institusjonell definisjon av sakprosa, som gjør den anvendbar for bl.a. forlagsbransjen og Norsk Kulturråds innkjøpsordning slik den fungerer i dag. Om vi skal sammenlikne med de andre prosjektene vi har sett på, samsvarer den litterære sakprosaen i stor grad med de tekstene det første norske sakprosaprojektet trakk fram i lyset.

Den andre kategorien, funksjonell sakprosa, inkluderer de fleste andre offentlig tilgjengelige tekster vi til daglig omtaler som sakprosa-tekster, f.eks. bruksanvisninger, nyhetsreportasjer, annonser, rutetabeller, eller læreplaner og postordrekataloger som i det svenske sakprosaprojektet.

Tønnessons definisjon er en veldig åpen definisjon. Den stiller hverken krav til språklig stil eller medium, og tar derfor høyde for at sjangre endres og at nye kommer til. Jf. nye elektroniske medier som har ført til en stor endring i hvordan vi lager tekster, og hvor nye sjangre dukker opp i takt med den teknologiske utviklinga.

Det er imidlertid noen avgrensninger i Tønnessons definisjon. Den ene har jeg allerede påpekt, og er knyttet til skriftlig verbalspråk som modalitet. Den andre er at både definisjonen av litterær og funksjonell sakprosa innebærer at de er offentlig tilgjengelige. Dermed inkluderer denne definisjonen ikke tekster som private brev, elevtekster, chatting på MSN osv.

Selv om perspektivene på sakprosabegrepet jeg har presentert her fører til ulike forståelser av hva man legger i begrepet, betyr ikke det at de nødvendigvis utelukker hverandre, eller at én er mer riktig enn en annen. Snarere utfyller de hverandre, og understreker at sakprosabegrepet er et kulturelt betinget kontekstavhengig begrep. Alt etter hvilket domene det brukes innenfor, tjener det ulike formål, og det konstitueres forskjellige forståelser av begrepet. Forlagsbransjens formål er å kategorisere bøkene de publiserer, og akademias formål kan være å avgrense et forskningsfelt.

Skolen er imidlertid et samfunnsdomene hvis primære formål er pedagogisk, og sakprosa nevnes flere ganger i læreplanens kompetansemål. Det vil derfor være interessant å se hva slags forståelse skolen legger i begrepet. Målet mitt med denne masteroppgaven er derfor å studere deler av norskfagets sakprosadiskurs, for derigjennom å forsøke å identifisere hva slags forståelse av sakprosa som konstitueres i disse tekstene.

## 2.3 Sakprosa og skolen

### 2.3.1 En kort læreplanhistorie

I sin artikkel “Sakprosa, læreplanar og kanon” i *Sakprosa i skolen* (2010: 45-53), fastslår medlem av læreplanutvalget, Ove Eide, at den nye læreplanen for norsk i Kunnskapsløftet (LK06) likestiller skjønnlitteratur og sakprosa. Det er altså ikke slik at sakprosa ikke har hatt noen plass i norskfaget før dette, men det har vært lang tradisjon for norsk som primært et skjønnlitteraturfag.

I sin undersøkelse av læreplaner i norsk etter krigen, finner han at litteraturbegrepet stort sett brukes synonymt med skjønnlitteratur. Dette synet får han støtte for hos professor i tekstvitenskap, Dagrun Skjelbred, som har forsket på skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv: “Når en ser på det som sies i læreplaner og andre veiledende tekster, ser en imidlertid at litteratur gjerne oppfattes synonymt med skjønnlitteratur, og at sakprosaen har hatt liten plass de siste 100 årene” (Skjelbred, 2010: 104).

Denne lange skjønnlitterære tradisjonen er ifølge Eide en arv fra 1800-tallet, der skjønnlitteratur og nasjonsbygging ble knyttet tett sammen. Eide peker også på at det har vært tradisjon for “ei oppfatning av at skjønnlitterære tekster er meir verdfulle enn sakprosa, av di dei gjev meir danning” (Eide, 2009: 12). Videre, finner han i sin undersøkelse at de stedene i læreplanene der lesing av sakprosa er nevnt, knyttes det ofte opp mot skjønnlitterære forfattere i form av essays og biografisk stoff, hvilket også gjenspeiler seg i lærebøkene tekstantologier. Han sier derfor at: “Sakprosa kan altså lesast, men tekstane må vere skrivne av forfattarar som har gjort seg mest kjende for det dei har skrivne i andre sjangrar og former (Eide, 2010: 48).” Sakprosaen har først og fremst hatt sin plass i elevenes egen tekstproduksjon.

I norskplanen for grunnskolen fra 1997 (L97), mener imidlertid Eide at sakprosa får en sterkere stilling, da den fastslår at elevene skal skrive sakprosa i mange sjangre, og arbeide med aviser, reklame, essay, taler og sammensatte tekster. Med denne planen legger man altså til grunn en vid tekstforståelse, som i Kunnskapsløftet (LK06), men planen gjelder kun for grunnskolen. L97 sier også at elevene skal bli kjent med et bredt utvalg skjønnlitteratur og sakprosa, men forfatterne som nevnes er skjønnlitterære (ibid: 49). Først med LK06 får vi en likestilling av sakprosa og skjønnlitteratur, sier Eide.

Den sterke stillingen skjønnlitterære tekster har hatt i elevenes lesing i norskfaget de siste hundre åra, kan sees i lys av det formålet man har hatt med undervisningen i skolen

gjennom tidene. Da allmueskolen først ble opprettet i 1739, var formålet med lesingen først og fremst å gjøre barna i stand til å lese de tekstene som krevdes til konfirmasjonen (Skjelbred, 2010: 5). Utover attenhundretallet så man behovet for at elevene også tilegnet seg mer verdslig kunnskap, og elevene leste også tekster som ga dem innblikk i naturfag, historie og geografi (ibid: 36). Lesing var på denne tiden en tverrfaglig aktivitet i skolen, men med lov om folkeskolen i 1889 opprettes morsmålsfaget norsk for første gang, og lesing anses som en del av dette faget (ibid: 38).

Orienteringsfagene (som historie og geografi,) blir dermed etablert som egne fag, og “Norskfagets spesielle forpliktelser i det nasjonale prosjektet i 1800-tallets siste del, gjorde at skjønnlitteratur og det som kan oppfattes som folkelig litteratur, måtte få plass” (ibid: 101). Og som Eides undersøkelse viste oss, har skjønnlitteraturens posisjon i norskfaget siden holdt seg sterkt.

Hensikten med undervisningen i skolen har endret seg mye siden det hovedsakelig kristne formålet på attenhundretallet. I dagens opplæringslov fastslås det bl.a. at opplæringa skal gi elevene “historisk og kulturell innsikt og forankring”, og fremme “demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte” (Opplæringslova, § 1-1). Etter hvert vil mine analyser vise at det er særlig i lys av det siste utsagnet man må se den gradvise styrkinga av sakprosa de siste åra.

### **2.3.2 Kunnskapsløftet 2006**

Med Kunnskapsløftet i 2006 fikk vi nye læreplaner i alle fag (LK06). Kunnskapsløftet var en omfattende skolereform som gjaldt både grunnskolen og den videregående skole, og nytt i forhold til tidligere fagplaner var at man så hele det trettenårige skoleløpet under ett. Med Kunnskapsløftet fikk vi én læreplan i norsk som dekker hele skoleløpet fra første trinn i grunnskolen, til tredje trinn på videregående. Det er på nåværende tidspunkt denne læreplanen som er den gjeldende, og som vil være objekt for analysen i kapittel fem.

Bakgrunnen for den nye reformen ligger i en vurdering av skolen som viste at reformene på 1990-tallet ikke hadde gitt de resultatene man forventet og ønsket. I 2001 nedsatte Regjeringen et utvalg (Kvalitetsutvalget) for å vurdere innhold og kvalitet i skolen. I sin tilrådning til Utdannings- og forskningsdepartementet, konkluderte de bl.a. med at det burde utarbeides nye læreplaner (NOU nr. 16, 2003: 19).

I stortingsmeldingen *Kultur for læring*, der Regjeringen ber Stortinget om å vedta at ny skolereform skal utarbeides, argumenterer man bl.a. med følgende: “På tross av dette, viser



norsk og internasjonal forskning at vår skole har svakheter. Forskning dokumenterer ferdighetssvikt i sentrale fag” (St.meld. nr. 30, 2003-2004: 7). I tillegg vises det til internasjonale undersøkelser som Norge har deltatt i, og som viser dårligere resultat enn ønsket.

Når det gjelder sakprosa og ulike tester og forskningsrapporter i denne perioden, er det interessant å nevne PISA-undersøkelsene og KAL-rapporten. PISA<sup>2</sup> er en internasjonal undersøkelse i OECD-regi som gjennomføres hvert tredje år, og som tester 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. PISA-undersøkelsene viser at norske elever presterer svakere på oppgaver knyttet til sakprosaetekster enn til skjønnlitterære tekster sammenliknet med det internasjonale gjennomsnittet (Frønes og Roe, 2010: 82)<sup>3</sup>. Resultatene av de nasjonale prøvene på åttende trinn i 2007, 2008 og 2009 viser også at de vanskeligste oppgavene er knyttet til sakprosaetekster (ibid).

KAL-prosjektet<sup>4</sup> undersøkte ungdommers læringsutbytte og skrivekompetanse i norsk etter endt grunnskole. Det gjorde de ved å studere et utvalg besvarelser fra avgangseksamen i norsk hovedmål i grunnskolen fra 1998-2001. I deres sluttrapport konkluderer de bl.a. med at et flertall av elevene foretrekker å skrive fortellende tekster framfor resonnerende (Berge og Hertzberg, 2005: 389), og at de fleste elevene – også de flinkeste – har problemer med å skrive resonnerende og argumenterende tekster (ibid: 391). Når vi legger disse funnene sammen med dem fra PISA og nasjonale leseprøver, tegnes det et bilde av at norske elevers samlede tekstkompetanse innen sakprosafeltet er relativt svak.

---

<sup>2</sup> PISA: Programme for International Student Assessment

<sup>3</sup> Den siste PISA-rapporten fra november 2010, som tolker resultatene fra prøven som ble holdt i 2009, viser en framgang i norske elevers lesekompetanse siden forrige undersøkelse i 2006. Etter noen år med nedgang er norske elever nå tilbake på 2000-nivå. Prøvene viser imidlertid også at de fortsatt presterer dårlig på sakprosaetekster med et akademisk språkregister – tekster mange vil møte i yrkeslivet og videre utdanning (Roe og Vagle, 2010: 91,92).

<sup>4</sup> KAL: Kvalitetssikring av læringsutbytte

# Del B: Teori og metode

## 3 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for problemstillingen, tekstkorpus og valg av analysemetode. Underveis vil jeg gi noen begrepsavklaringer, før jeg avslutningsvis gjør rede for utvalg og avgrensning av tekstkorpus.

### 3.1 Diskurs og diskursanalyse

Implisitt i problemstillingen, “Hva slags forståelse av sakprosa konstitueres i skolens norskfag?”, ligger en antakelse om at språket både representerer og konstruerer virkelighet. Premisset for min problemstilling er dermed et teoretisk utgangspunkt med tro på at språket kan påvirke våre tankesett og vår virkelighetsforståelse. Sentralt i et slikt utgangspunkt blir derfor begrepet diskurs, og diskursanalyse.

Leser man ulike vitenskaplige tekster innen ulike fagtradisjoner, vil man oppdage at diskursbegrepet ikke brukes likt av alle. Det blir bl.a. brukt om både samtale, tekst over setningsnivå, og om sosial praksis. I boka *Den flerstemmige sakprosaen* finner vi følgende definisjon av diskursbegrepet, som jeg legger til grunn i min forståelse og bruk av det: “Tekst i kontekst [...] en institusjonelt og historisk forankret tenke-, tale-, handlings- og væremåte” (Tønnesson (red.), 2002: 220).

For den franske filosofen Michel Foucault var diskursen også noe som skaper kunnskapsobjekter og områder man siden kan snakke om og ta for gitt (Englund og Svensson, 2003: 73). Dette viser at diskursen har en dobbel rolle. Den ikke bare gjenspeiler vår forståelse av verden, den opprettholder og påvirker den også. Norman Fairclough formulerer det dialektiske forholdet mellom språk og virkelighet slik: “Language is socially shaped, and socially shaping (constituting)” (Fairclough, 1995: 131).

Denne avhandlingen er dermed en analyse av tekster i kontekst, med det formål å finne ut hva slags tenkemåte rundt sakprosabegrepet som er forankret i disse tekstene. Diskurs blir da et språklig, eller tekstlig, uttrykk for en måte å tenke på, og diskursanalyse er dermed en tekstanalyse hvis formål er å identifisere slike tankesett.

Det er slike tanker som ligger til grunn for valg av verb i problemstillingen: “Hva slags forståelse av sakprosa *konstitueres* i skolens norskfag?” Innbakt i problemstillingen ligger en formodning om at tekstene jeg analyserer er med på å påvirke, og å skape forståelsen av sakprosa i skolefaget norsk.

## 3.2 Doxa

Diskursen kan som sagt skape kunnskapsobjekter og områder man siden kan ta for gitt. Slike meningsfelt og kunnskap som man tar for gitt blir gjerne kalt doxa. Siden diskursen kan skape slike doxa, må det også bety at diskursen kan endre dem. Diskursen er derfor “ett uttrykk för makt eller strider om makt, men den är också själ v makt och det man kämpar om” (Englund og Svensson, 2003: 73).

Finnes det så en doxa rundt sakprosaførståelsen i skolens norskfag? Min erfaring fra praksisperioden indikerer at det muligens ikke er det. Da hadde min studentkollega og jeg sannsynligvis ikke funnet det så vanskelig å finne tekster og å planlegge undervisningen om sakprosa.

Skolen befinner seg dessuten i en fase der nye læreplaner skal implementeres. Kunnskapsløftet 06 er en omfattende skolereform, og reform innebærer endringer. Når noe endres, går man nødvendigvis bort fra noe som har vært, og over til noe annet, og i slike prosesser ligger det til rette for en mulig diskursiv kamp om hva som skal være doxa.

## 3.3 Pragmatikk og semiotikk

Definisjonen av diskurs og diskursanalyse er knyttet nært opp mot pragmatikken, og denne avhandlingen bygger dels på et pragmatisk språksyn, og dels på et semiotisk syn. I Routledges *The Linguistics Encyclopedia* defineres pragmatikk som: “The study of the rules and principles which govern language in use” (Malmkjær, 1991: 354). Pragmatikk er altså studiet av språk i bruk.

Avhandlingen opererer også med et såkalt utvidet tekstbegrep, som er basert på et semiotisk syn der man ikke bare ser på verbalspråket som meningsbærende i en tekst, men også andre tegnsystem, eller semiotiske ressurser, som teksten består av. For eksempel bilder, farger og layout generelt. Tekster som inneholder flere slike tegnsystem kalles multimodale tekster (Kress og van Leeuwen, 2008: 177). Læreboka er en slik tekst, der jeg i min analyse

vil trekke inn flere elementer enn verbalspråket, for å se hvilken mening som oppstår i samspill mellom språket og de andre semiotiske ressursene.

I boka *Språklig samhandling* (2009), forklarer Jan Svennevig forskjellen mellom semantikk og pragmatikk med at der semantikken studerer *betydning*, studerer pragmatikken *mening* (Svennevig, 2009: 18). “Semantikk er dermed studiet av allmenne betingelser for hva slags innhold et ord eller en setning kan ha overhodet, mens pragmatikk er studiet av hvordan språkbrukere relaterer ytringer til kontekst for å skape en aktuell spesifikk mening” (ibid: 18,19). Forskjellen kan eksemplifiseres med ytringen: - *Begynner det å bli kaldt?* Den semantiske betydningen av denne ytringen er at adjektivet “kaldt” beskriver temperaturen, og at verbfrasen “begynner å bli” refererer til en endringsprosess. Dersom vi tar et pragmatisk perspektiv på ytringen, og forsøker å finne dens mening i en gitt kontekst, ser vi at meningen kan variere, selv om den semantiske betydningen ikke gjør det. Dersom den ytres av en far til et barn som bader, kan meningen være å spørre om barnet er ferdig med å bade. Dersom den ytres innendørs en høstkveld, kan meningen være å spørre om man skal skru opp varmen, eller kanskje lukke vinduet hvis det er åpent.

Ved en pragmatisk tilnærming til språket, mener man med andre ord at ytringens mening tolkes i lys av en kontekst. Med kontekst menes alt som omgir ytringen, og som bidrar til å gi den mening. Alt fra den umiddelbare konteksten, til situasjonen og kulturen som ytringen utspiller seg i. Jeg vil gjøre grundigere rede for kontekstbegrepet i punkt 4.1.1.

I min problemstilling, “Hva slags forståelse av sakprosa konstitueres i skolen norskfag?”, impliserer dermed substantivet “forståelse” at jeg vil forsøke å tolke tekstene, for å se hva slags *mening* som kan tillegges sakprosa som begrep og fenomen i disse tekstene i lys av den konteksten de inngår i.

### **3.3.1 Intensjon og intensjonalitet**

En forskjell mellom semiotikk og pragmatikk, er ifølge Svennevig deres syn på kommunikasjon. “Forskjellen i oppfatning av kommunikasjon bunner i at pragmatikken studerer språk som handling, og dermed trekker inn aktørene som et grunnleggende element, mens semiotikken studerer tegnene i seg selv, og dermed alle spor som gir informasjon om noe utover seg selv” (Svennevig, 2009: 49). Pragmatikken ser på kommunikasjon som intensjonell handling, og for at noe skal regnes som kommunikasjon, må taleren mene å overbringe det (ibid).

Selv om jeg ser på språklige ytringer som handlinger, og en måte å kommunisere på, mener jeg at kravet om avsenderintensjon kan være problematisk. Et slikt syn fokuserer hovedsaklig på den ene deltakeren i kommunikasjonen, nemlig den som ytrer seg, og dennes intensjon. Det tar i liten grad hensyn til den eller de som er mottakere av ytringen. Dersom kommunikasjonens formål er å oppnå felles mening rundt ytringen, kan man ikke se bort fra at også mottakeren er en deltaker, som gjennom sin tolkning tillegger ytringen mening. Og det er ikke gitt at den meningen som tolkes inn i en ytring er identisk med den som var intendert. Grunnen til dette er nettopp kontekstens rolle for den meningen som tolkes inn i ytringen. For skriftlige tekster, der det gjerne er stor avstand i tid og rom mellom deltakerne i kommunikasjonen, vil konteksten ofte ikke være den samme for den som produserer teksten, og den som leser den. I tillegg kan deltakerne, som også utgjør en del av konteksten, ha forskjellige erfaringer, som gjør at de har ulike referanserammer å tolke ytringen ut fra.

Innen fenomenologisk og semiotisk tradisjon, snakker man derfor om en generell intensjonalitet i tekster til forskjell fra avsenderintensjonen (Gundersen m.fl., 2008: 255). Med intensjonalitet mener man at mening skapes i en kontekst, og at kunnskap om avsenderen i seg selv aldri vil være nok til å forstå en ytring (ibid). Intensjonalitetsbegrepet rommer derfor både avsender, mottaker (leser), teksten, intertekstualitet og alle de faktorene som er med på å påvirke meningskonstruksjonen i en tekst.

Intensjonalitetsbegrepet kan dermed forklare hvorfor man får diskursive kamper om forståelsen av begreper og fenomener. Avsenderen og hans intensjon er ikke alene om å definere hvordan en tekst skal forstås, men denne forståelsen, eller meningen, skapes i et samspill mellom avsender, leser og andre tekster.

### 3.4 Sosialesemiotikk

Den britisk-australske språkforskeren Michael Halliday har utviklet en teori som inkorporerer både det semiotiske og pragmatiske perspektivet på språk. Han kaller selv teorien for sosialesemiotikk (Halliday, 1998/1985<sup>5</sup>: 68).

---

<sup>5</sup> Mange av Hallidays sitater er hentet fra boka *Å skape mening med språk*. Dette er en samling artikler oversatt fra engelsk til norsk. Boka ble utgitt på norsk i 1998, men tekstene den er oversatt fra er utgitt på ulike tidspunkt. Jeg har derfor valgt å angi utgivelsestidspunktet for den norske utgaven jeg siterer fra før skråstreken, og utgivelsestidspunktet for originalteksten etter skråstreken.

Studium av semiotikk ser han på som et studium av tegnsystemer, snarere enn av tegn: “Heller enn å si at semiotikk er et studium av tegn, vil jeg betrakte den som et studium av tegnsystemer – med andre ord, som et studium av *mening* i den mest generelle forstand. Lingvistikk blir da en form for semiotikk” (ibid). Videre kaller han sin språketeori for *sosialsemiotikk*, fordi språket som system utfolder seg i det sosiale – mellom mennesker (Maagerø, 2005: 25).

Et språkstudium blir dermed et studium av meninger som er kodet gjennom språket, og språket et system av meningsressurser: “A language is a semiotic system; not in the sense of a system of signs, but a systemic resource for meaning – what I have often called a meaning potential. Linguistics is about how people exchange meanings by ‘*linguaging*’” (Halliday, 2009: 325). Med dette mener han at språket som semiotisk system ikke er et system av ulike tegn der betydningen er gitt, men en systemisk ressurs av meninger som kodes gjennom tegnet (språket).

Om tekster sier Halliday følgende: “Det viktige ved en teksts natur er at den i virkeligheten er laget av meninger selv om den ser ut til å være laget av ord og setninger når vi skriver den ned” (Halliday, 1998/1985: 74). Da mitt formål med denne avhandlingen er å finne ut hva slags forståelse som konstitueres om sakprosa som begrep og fenomen i et utvalg tekster, egner derfor Hallidays sosialsemiotikk med sin vektlegging av språkets meningsbærende funksjon seg for mitt prosjekt.

Med utgangspunkt i denne teorien, har Halliday og hans skole utarbeidet en omfattende grammatikk for systematisk å beskrive hvordan mening skapes i språket idet det brukes. Denne grammatikken kaller de for systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL). Hallidays sosialsemiotikk og systemisk-funksjonelle lingvistikk gir derfor både et teoretisk rammeverk, og et begrepsapparat for å presentere analysene mine på en systematisk måte. Jeg vil gjøre nærmere rede for begrepsapparatet i SFL i kapittel fire.

### **3.4.1 Språket som kode og som adferd**

Ifølge Hallidays teori reflekteres konteksten i den språklige ytringen, og språket fungerer dermed som en *kode* for vår oppfatning av virkeligheten. Men språket utfolder seg i en sosial sfære, og som språkbrukere har vi forventninger til hva språket kan gjøre for oss i bestemte situasjoner. Vi utfører dermed handlinger med språket, og språket er derfor også menneskelig *adferd* (Jf. Searles språkhandling som jeg vil gjøre rede for i punkt 3.6.1).

Derfor er det også en konstruktivistisk side ved Hallidays teori.<sup>6</sup> Vi bruker språket for å påvirke omgivelsene våre, og språket har den funksjonen at det kan konstituere den sosiale handlingen. Det er med andre ord språket som *er* den sosiale handlingen (f.eks. rettssak eller intervju), og ifølge Halliday er det et dialektisk forhold mellom språket som kode og det sosiale systemet det utspiller seg i. Han skriver “[...] at sammenhengen mellom språket og det sosiale systemet ikke bare dreier seg om å uttrykke det, men derimot om en mer kompleks naturlig dialektikk der språket på en aktiv måte symboliserer det sosiale systemet. På denne måten både skaper språket det sosiale systemet og blir skapt av det” (Halliday, 1998/1978: 255). Relatert til denne avhandlingen, kan vi si at læreplanen, læreboka og eksamen blir viktige tekster å analysere, da dette er tekster som kan sies å symbolisere det som utgjør norskfaget i skolen.

## 3.5 Multimodal teori

### 3.5.1 Multimodale tekster

Som nevnt, ligger et utvidet tekstbegrep til grunn for mine analyser i denne avhandlingen. Med dette menes at jeg også analyserer andre semiotiske ressurser, eller tegnsystem, enn verbalspråket. I tillegg til verbalspråket kan også bilder, musikk, tabeller, ikoner, farger osv. formidle et potensielt meningsinnhold. Tekster som inneholder to eller flere slike tegnsystem kalles multimodale tekster (Kress og van Leeuwen, 2008: 177), da man innen multimodal teori kaller et tegnsystem for en modalitet<sup>7</sup>. I læreplanen bruker man den norske avløserterminen “sammensatte tekster”.

Man kan hevde at alle tekster har et aspekt av multimodalitet ved seg, da også typografien er med på å gi tekster mening (Tønnesson, 2006: 9). Overskrifter uttrykkes for eksempel med en annen skriftstørrelse, og avsnitt markeres med luft. Begge deler har en meningsbærende funksjon i teksten ved at de forteller oss at noe hører mer eller mindre sammen, og ved at de antyder et visst skifte i innhold i teksten. I denne avhandlingen er det imidlertid bare læreboka jeg kommer til å analysere som en multimodal tekst, da det er denne av tekstene som spiller på flest semiotiske ressurser i sin tekstkomposisjon.

---

<sup>6</sup> Jf. også Foucault og Fairclough i punkt 3.1.

<sup>7</sup> Begrepet brukes på en annen måte, og må ikke forveksles med modalitetsbegrepet i grammatikken.

Siden læreboka i tillegg til verbalspråket også inneholder bilder, tabeller, rammer og en aktiv fargebruk, trenger jeg også et annet begrepsapparat i tillegg til det jeg finner i Hallidays SFL. Til det har jeg valgt å bruke Gunther Kress og Theo van Leeuwens teori og begrepsapparat.

### 3.5.2 Kress og van Leeuwens visuelle grammatikk

Kress og van Leeuwen har utarbeidet en teori og et begrepsapparat til beskrivelse av bilder og multimodale tekster som de kaller “Grammar of Visual Design”. Ved å bruke grammatikkbegrepet viser de til at dette skal være en systematisk beskrivelse, og de hentyder først og fremst til de syntaktiske sidene ved grammatikken, som viser hvordan enkeltelementer kombineres til en meningsfull enhet: “[...] we will concentrate on ‘grammar’ and on syntax, on the way in which these elements are combined into meaningful wholes” (Kress og van Leeuwen, 2008: 1). Det er med andre ord en teori som beskriver hvordan mening oppstår i samspill mellom de ulike tegnsystemene i en tekst.

Begrepet *design* er imidlertid ikke like lett å oversette fra engelsk til norsk, da det har en dobbel betydning. Det kan bety *utforming*, og det kan også bety *funksjon* eller *intensjon*. Den visuelle utformingen av en tekst er ikke dermed bare et estetisk uttrykk, men den har også en funksjon, og er med andre ord meningsbærende. Det er ikke bare tegnet i seg selv som er meningsbærende, men også komposisjonen og plasseringen av tegnene i forhold til hverandre.

Kress og van Leeuwens “grammar of visual design” er derfor en teori for både analyse av bilder og layout (ibid: 177,178). De har utviklet et begrepsapparat for å beskrive ikke-verbale uttrykk som bilder, figurer og ikoner, og samspillet mellom ulike semiotiske ressurser i teksten, der det ifølge Kress og van Leeuwen er en systematisk sammenheng mellom utforming og meningsbærende funksjon.

Det er imidlertid viktig å være klar over at deres beskrivelser er kulturavhengig, og er basert på studier av bilder og tekster fra en vestlig kulturkontekst og tradisjon: “We intend to provide usable descriptions of major compositional structures which have become established as conventions in the course of history of Western visual semiotics, and to analyse how they are used to produce meaning by contemporary image-makers” (ibid: 1).

Siden beskrivelsen er kulturavhengig, skildrer den faktorer som kan endres over tid. Når for eksempel Kress og van Leeuwen sier at plassen for ny informasjon er til høyre i det visuelle feltet (ibid: 181), er det ikke slik at plasseringen i seg selv gir informasjonen verdi av å være ny. Studiene deres viser imidlertid at dette er den typiske plasseringen for ny



informasjon, og siden det er slik vi er vant til å få presentert ny informasjon, får denne plasseringen implisitt en viss meningsbærende funksjon: “Visual communication is always coded. It seems transparent only because we know the code already, at least implicitly [...]” (ibid: 32).

På tross av at det kan innvendes mot Kress og van Leeuwens visuelle grammatikk at den er kulturavhengig, har jeg valgt å bruke den i min analyse av lærebok. I tillegg til å gi et begrepsapparat å beskrive analysene med, er teksten jeg skal analysere dessuten skapt innenfor samme vestlige kulturtradisjon som teorien er utviklet fra. En annen viktig grunn til å velge Kress og van Leeuwens teori, er at de er inspirert av Hallidays SFL (ibid: 20), og bruker deler av hans begrepsapparat om metafunksjoner (se punkt 4.1.2) i sin visuelle grammatikk. Teorien passer derfor godt i kombinasjon med SFL.

## 3.6 Språkhandlinger

Pragmatikkens vektlegging av avsenderintensjon (jf. 3.3) bunner i et syn på språk som kommunikasjon, og at man derigjennom utøver handlinger med språket. Vi bruker språket fordi det skal tjene oss en bestemt funksjon i en gitt situasjon – for eksempel å be noen om å lukke vinduet som nevnt i punkt 3.3. Vi bruker språket for å spørre, takke, anmode, trøste, informere osv.

I en rekke forelesninger ved Harvard University på 1950-tallet, gjorde den britiske språkfilosofen John L. Austin rede for sitt syn på språk som handling. Disse forelesningene ble publisert posthumt for første gang i 1962 i boka *How to do things with words* (Austin, 1975/1962). Austin mente det var tre handlingsnivåer i språklige ytringer: lokusjonær, illokusjonær og perlokusjonær handling. Vi kan bruke samme eksempel som ovenfor for å forklare disse begrepene.

Den **lokusjonære** handlingen er det som blir sagt – det å si noe (Austin, 1975: 94). For eksempel: - *Begynner det å bli kaldt?* Den **illokusjonære** handlingen, som er knyttet til talerens intensjon (ibid: 100), er å spørre om noen kan lukke vinduet. Den **perlokusjonære** handlingen er realisert dersom språkhandlingen resulterer i ønsket effekt (ibid:101), og noen faktisk lukker vinduet.

Austin fremmet også et forslag til hvordan man kunne kategorisere de illokusjonære språkhandlingene. Denne kategoriseringen er endret og videreutviklet av amerikaneren John

Searle, som deler dem inn i fem prototyper: konstativer, direktiver, kommissiver, ekspressiver og kvalifiseringer (Searle, 1975: 354-361).

### 3.6.1 Searles taksonomi over illokusjonære språkhandlinger

Jeg vil her kort presentere Searls taksonomi over illokusjonære språkhandlinger, da det er disse jeg forholder meg til som premiss for utvelgelse og avgrensning av tekstkorpus. Jeg vil benytte de norske begrepene slik de brukes av Jan Svennevig i *Spåklig samhandling* (2009, 61-64), og anfører Searles engelske benevninger i parentes. Språkhandlingene er delt inn etter hva som er deres kommunikative poeng (Svennevig, 2009: 61), eller “point of purpose” som Searle uttrykker det (Searle, 1975: 345).

**Konstativer** (Representatives): Språkhandlinger hvis poeng i varierende grad er å forplikte taleren til at det som sies er tilfelle (Searle, 1975: 355). Dette er gjerne utsagnsstetninger som sier noe om verden, eller hvordan man oppfatter den. For eksempel forklare, påstå, konkludere, beskrive osv.

**Direktiver** (Directives): Spåkhandlinger hvis poeng er at taleren ønsker at tilhøreren skal gjøre noe (ibid). F.eks.: spørre, gi ordre, anmode, råde, tillate osv.

**Kommissiver** (Commissives): Språkhandlinger hvis poeng er at taleren i varierende grad forplikter seg til en framtidig handling (ibid: 356). F.eks.: å love noe.

**Ekspressiver** (Expressives): Språkhandlinger hvis poeng er å uttrykke en psykologisk tilstand hos taleren, eller dennes oppriktige holdning til det uttalte (ibid). F.eks.: takke, gratulere, unnskyldte, uttrykke følelser og holdninger.

**Kvalifiseringer** (Declarations): Denne språkhandlingen skiller seg fra de andre ved at innholdet som uttrykkes i ytringen virkeliggjøres, eller realiseres gjennom den illokusjonære handlingen (ibid: 358). Noe blir sant ved at taleren erklærer (*declares* på engelsk) at det er slik. Kvalifiseringer kan skape institusjonell virkelighet. Et mye brukt eksempel er presten som kan erklære noen for ektefolk, eller regjeringer som kan erklære krig.

Et viktig prinsipp for at kvalifiseringer skal anses som gyldige, er at den som ytrer kvalifiseringen har en institusjonell eller konvensjonell makt og myndighet til å utføre denne illokusjonære handlingen. I en fotballkamp blir det ikke straffespark uansett hvor mange

tilskuere som måtte rope “straffe”, men hvis dommeren sier det, så blir det det. I denne situasjonen har han myndighet til å utføre den illokusjonære handlingen kvalifisering.

En undergruppe av kvalifiseringer er definisjoner (Svennevig, 2009: 64). Ifølge Searle er dette handlinger der kvalifiseringer og konstativer overlapper hverandre. Når jeg i denne avhandlingen snart vil definere begrepene *tekst*, *ytring* og *setning*, vil jeg ikke ha endret virkeligheten, men jeg har bestemt hvordan disse begrepene skal brukes i denne teksten. Innenfor rammen av min egen tekst, har jeg som forfatter myndighet til å utføre en slik kvalifisering. Samtidig vil det være en konstatering, fordi definisjonene også er et uttrykk for hvordan jeg oppfatter bruken av disse begrepene utenfor min tekst.

## 3.7 Tekstkorpus

For å gjøre en fullstendig diskursanalyse rundt sakprosabegrepet i skolens norskfag, burde man ideelt sett studert alle tekster i skolen som omfatter dette emnet. Læreplaner, offentlige dokumenter, lærebøker på alle trinn, all undervisning og samtaler om sakprosa på læreværelset. Det sier seg derfor selv at man må foreta noen avgrensninger og gjøre et representativt utvalg.

Som grunnlag for analyse og kommentarer har jeg valgt ut følgende tekster i denne avhandlingen: *Læreplan i norsk LK06*, Utdanningsdirektoratets veiledinger til *Læreplan i norsk LK06*, læreboka *Tema VG1* (Det norske samlaget), eksamensoppgaver i norsk, med sensorveiledninger og LNUs sakprosaanon

### 3.7.1 Å velge tekster

Jeg har lagt to hovedkriterier til grunn for utvelgelse av tekster til analyse. Da det i realiteten kun er en liten flik av skolens diskurs jeg analyserer, har det ene kriteriet vært å finne tekster som direkte eller indirekte møter og angår flest mulig i skolen. Siden jeg mener diskursen er med på å skape kunnskapsobjekter (jf. 3.1), har det andre kriteriet vært å finne tekster som i et språkhandlingsperspektiv fungerer som kvalifiseringer.

Læreplanen er den teksten som i størst grad imøtekommer begge disse kriteriene. Som forskrift til opplæringsloven er den ikke bare et direktiv i juridisk forstand, men også en direktiv som språkhandling. Dette er med andre ord en tekst hele skoleverket er forpliktet til å etterleve, og den er et av de viktigste styringsdokumentene for både undervisning og lærebokproduksjon.

Men læreplanen realiserer en dobbel språkhandling. Den er en direktiv som bl.a. forteller hva elevene skal gjøre i skolen, men i kraft av å være en forskrift til loven, og den institusjonelle myndigheten Utdanningsdirektoratet som avsender har, er den først og fremst en kvalifisering. Læreplanen definerer hva norskfaget skal være og inneholde, og den er en erklæring om at gamle læreplaner ikke lenger gjelder, men at *dette* er det nye norskfaget.

Veiledningene til læreplanen er ikke i utgangspunktet kvalifiseringer, men konstateringer. De forsøker å beskrive og forklare hva som er ideen bak læreplanen. De gir også forslag til undervisningsopplegg, og kan derfor også sies å være en direktiv. Det som imidlertid gjør disse tekstene interessante som konstateringer, er at de er skrevet og utgitt av Utdanningsdirektoratet. De er med andre ord direktoratets egne fortolkninger og beskrivelser av læreplanen. Dette gir dem en særskilt status og autoritet som fortolkninger, som også gir dem en kvalifiserende funksjon. Derfor vil de være interessante å analysere i denne avhandlingen.

Jeg har valgt ikke å gå inn i klasserommet for å studere undervisningen. Dels av praktiske hensyn med tanke på masteroppgavens omfang, men først og fremst fordi den spesifikke undervisningssituasjonen ville realisert tekster som relativt få elever ville møtt. Læreboka er derfor valgt fordi det er en tekst som mange elever har et direkte forhold til. Forskning tyder dessuten på at mye av undervisningen i skolen er lærebokbasert, og at den er elevenes viktigste kilde til informasjon ved lekser og selvstendig skolearbeid (Selander og Skjelbred, 2004: 23,24).

Den realiserer dessuten den doble språkhandlingen konstativ og kvalifisering som Searle snakker om. Den er en konstatering fordi den forklarer og beskriver det faglige innholdet for elevene, og den er en kvalifisering både fordi den inneholder mange konkrete definisjoner av fagbegreper, men også indirekte fordi den gjennom utvelgelse og framstilling av det faglige innholdet definerer faget for elevene. Gjennom den rollen og status læreboka har i skolen, har den dermed et sterkt potensial til å påvirke en eventuell doxa rundt sakprosaforståelsen som konstitueres i skolen.

Med bakgrunn i utvalgskriteriene mine, er det læreplanen, veiledningene og læreboka som utgjør kjernen i min analyse, men jeg har også valgt å kort kommentere eksamensoppgaver med sensorveiledninger, og LNUs sakprosaanon.

Eksamensoppgaven velger jeg å se på fordi det er en tekst som mange elever møter direkte, da avgangseksamen i norsk hovedmål er obligatorisk på studieforbereidende

utdanningsprogram. Eksamen og sensorveiledningene vil dessuten reflektere hvilken tekstkompetanse som forventes av elevene.

LNUs sakprosaanon har en annen status enn de andre tekstene i korpus, og faller egentlig utenom utvalgskriteriene mine. Ikke er det en tekst mange elever møter direkte, og ikke er den et skriv fra direktoratet med den status det innebærer. Imidlertid er det per dags dato trolig det mest omfattende bidraget til sakprosadiskursen i norskfaget, da det åpent drøfter og forsøker å påvirke forståelsen av hva sakprosa i norskfaget skal være. Av den grunn vil det være interessant for meg å vie prosjektet en kommentar.

### 3.7.2 Avgrensing

Allerede i problemstillingen har jeg avgrenset diskursens felt til å gjelde skolens norskfag. Det ville selvfølgelig vært interessant å inkludere flere fag, men jeg har valgt å begrense det til norsk, da lese- og skriveopplæringen tradisjonelt har vært norskfagets ansvar (Skjelbred, 2010: 164), og det er i dette fagets lærebøker sakprosa-begrepet først og fremst blir presentert eksplisitt for elevene.

Norskfaget er stort og omfattende, og det er et gjennomgående fag på alle tretten trinn i skoleløpet. Jeg har derfor måttet snevre ytterligere inn. Når det gjelder læreplanen, inkluderer jeg kompetansemålene for alle trinn, men for veiledningene, læreboka og eksamen, har jeg avgrenset det til videregående skole, studieforbereende utdanningsprogram. I lærebokanalysen har jeg gjort en ytterligere avgrensning mot vg1.

Videregående skole er valgt fordi det utgjør slutten på det trettenårige løpet, og man kan anta at den forståelsen som konstitueres rundt sakprosa-begrepet her, er representativt for skolen som helhet. Vg1 er valgt fordi det er på dette trinnet læreboka har et eget kapittel viet sakprosa.

Det er to grunner til at jeg har valgt studieforbereende utdanningsprogram som nedslagsfelt. Den ene er at læreboka for studieforbereende har et eget kapittel viet sakprosa. Det har ikke læreboka for yrkesfag. Den andre er at avgangseksamen i norsk skriftlig på studieforbereende er gitt sentralt. Det vil si at alle elever går opp til samme eksamen. På studieforbereende er dessuten eksamen i skriftlig norsk hovedmål obligatorisk, og alle elever på programmet må opp til denne eksamen.

På yrkesfaglige studieprogram er norsk et trekkfag, og eksamen er gitt lokalt. Det vil si at ikke alle elevene kommer opp til eksamen i norsk, og de som gjør det, kommer ikke opp til samme eksamen. Den vil variere mellom fylkeskommunene. Yrkesfagelever som tar

påbygging for generell studiekompetanse, går imidlertid opp til samme eksamen som på studieforberedende utdanningsprogram.

Læreboka *Tema VG1* er valgt fordi den er den mest anvendte læreboka ved studieforberedende utdanningsprogram. Boka er utgitt av Samlaget, som på sine nettsider reklamerer for at de er markedsledere i norskfaget<sup>8</sup>. Det har imidlertid vist seg å være vanskelig å få tak i salgstall som støtter opp om denne egenreklamen. Det nærmeste jeg har kommet er en bekreftelse fra Samlaget per e-post<sup>9</sup>, om at markedsandelen i 2010 hittil ser ut til å bli 35 %.

Markedsandelen ett år, er ikke nødvendigvis lik graden av anvendelse det samme året. Skolene låner ut bøkene til elevene, og bøkene blir derfor brukt om igjen over flere år. Den reelle markedsandelen kan derfor være både høyere og lavere enn 35 %. Salgstallene gir uansett en god indikasjon på at det er en anselig mengde elever som har *Tema VG1* som sin lærebok i norsk.

## 3.8 Begrepsavklaringer

Begrepene *tekst*, *ytring* og *setning* benyttes hyppig i denne avhandlingen, og det er derfor på sin plass med en avklaring, og en avgrensning av dem opp mot hverandre.

### 3.8.1 Ytring

Begrepet ytring er sentralt innen pragmatikken der man studerer språk i bruk over setningsnivå, og ser på språklige ytringer som kommunikative handlinger. Den russiske litteraturforskeren Mikhail Bakhtin definerte ytringen som *talekommunikasjonens enhet*, til forskjell fra ord og setninger som er språkets enheter (Bakhtin, 1998: 9). Grensen for ytringen defineres ved bytte av taler (ibid: 13). En ytring kan dermed være både større eller mindre enn en setning. Den kan være et enstavelsesord som svar på et spørsmål i en samtale, og den kan være en hel roman.

---

<sup>8</sup> <http://www.samlaget.no/nn-NO/Utdanning/VGS/Norsk/Tema.aspx> [Lesedato, 30.12.2010]

<sup>9</sup> Kopi av e-post finnes som vedlegg 1 bakerst i avhandlingen.

### 3.8.2 Setning

Innen pragmatisk språkvitenskap, anvender man ofte ytringsbegrepet også om det som formelt sett er en setning, for å få fram det sosiale og handlingsrettede ved den språklige enheten. Mine analyseobjekter er i all hovedsak skriftlige verbaltekster, og skriftlige tekster er bygd opp av setninger. Innen systemisk-funksjonell lingvistikk, som jeg anvender i min analyse, benytter man i stor grad setningsbegrepet. Jeg kommer derfor til å bruke både begrepet *ytring*, og begrepet *setning* i denne avhandlingen. *Ytring* vil da vise til en talekommunikativ enhet, mens *setning* vil vise til en faktisk grammatikalsk enhet i tekstene som man i tradisjonell grammatikk omtaler som setning.

### 3.8.3 Tekst

For å avgrense begrepet *tekst* mot *ytring*, foreslår Kjell Lars Berge følgende definisjon av tekst: “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). Alle tekster er dermed ytringer, men ikke alle ytringer er tekster. En vanlig tekstnorm vil være at teksten skal ha sammenheng (koherens) og være meningsfylt.

I denne avhandlingen vil jeg forholde meg til et såkalt utvidet tekstbegrep, hvilket vil si at jeg også inkluderer andre elementer enn verbalspråket i min analyse. Tekstforståelsen i denne avhandlingen vil dermed være i samsvar med den som ligger til grunn for læreplanen i norsk etter Kunnskapsløftet (LK06).

### 3.8.4 Literacy

Kjell Lars Berge har kalt Kunnskapsløftet for en literacy-reform (Berge, 2005: 165). Underveis i avhandlingen vil jeg flere ganger vise til, og drøfte mine analysefunn i et literacy-perspektiv. Da dette er et begrep som kan tillegges ulik mening i ulike sammenhenger, vil jeg her gjøre rede for hvilken forståelse av begrepet som legges til grunn i denne avhandlingen.

Det finnes ikke noe tilsvarende etablert norsk begrep for ordet literacy. Å si det er et antonym til analfabetisme er ikke dekkende, da det innebærer mer enn bare det å kunne lese og skrive i seg selv. Både “skriftkyndighet” og “skriftkultur” blir noen ganger brukt, men siden ingen av disse ennå er etablerte termer, og “literacy” oftest er det man støter på innen faglitteraturen, velger jeg å bruke “literacy” side om side med “skriftkyndighet”.

UNESCO<sup>10</sup> opererer med følgende definisjon, som jeg mener også er dekkende når man snakker om literacy i norsk skolesammenheng:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society. (UNESCO, 2008: 18)

Denne definisjonen rommer en forståelse av at literacy ikke bare er å kunne lese og skrive, men at det også innebærer å forstå det man leser, og å kunne produsere ulike tekster selv, og å vite hvilke tekster som egner seg i ulike sammenhenger (kontekstforståelse). Definisjonen peker også på at literacy er kulturavhengig. Hva det vil si å være skriftkyndig i Norge er ikke det samme som i Brasil, Nigeria eller Australia. Literacy blir dermed den skriftkompetansen du trenger for fullt ut å kunne delta i det samfunnet du lever i, og dette er faktorer som endrer seg fra kultur til kultur, og over tid. Definisjonen understreker også at denne form for kompetanse er viktig for at enkeltindividet skal kunne utvikle sin kunnskap og nå sitt potensial og sine mål. Det finnes med andre ord et nytteperspektiv bak literacy-tanken. Skriftkyndighet er derfor viktig for at individet ikke bare skal innlemmes i en kultur og kulturarv, men det gir individet en mulighet til å kunne påvirke sin egen framtid og plass i samfunnet. UNESCO slår sågar fast at i et globalt perspektiv, kan literacy betraktes som en menneskerett, da det er en forutsetning for utdanning. Retten til utdanning har vært en del av FNs menneskerettigheter siden starten (UNESCO, 2008:28).

UNESCOs literacy-definisjon bygger på et pragmatisk språksyn, der språk må ses i en kontekst og fra et handlingsperspektiv. Definisjonen slår fast at literacy innebærer kontekstforståelse, og at kompetansen er kulturavhengig – dvs. kontekstavhengig. Den har også et språkhandlingsperspektiv. Literacy-kompetanse er noe man kan bruke funksjonelt for å delta på alle nivå i samfunnet man lever i.

Siden den nye læreplanen kalles en literacy-reform, vil det være interessant å se hvilken tekstkompetanse man i læreplanen ønsker å gi elever i en norsk kontekst, og hvilken rolle sakprosa har i et slikt literacy-perspektiv.

---

<sup>10</sup> UNESCO: United Nation's Educational Scientific and Cultural Organization (FNs organisasjon for utdanning, vitenskap og kultur).



## 4 Analyseverktøy

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodene og begrepene jeg bruker i mine tekstanalyser. Jeg inntar først og fremst en hermeneutisk tilnærming til tekstene, der jeg forsøker å fortolke hvilket meningspotensial som ligger i dem i lys av den konteksten de inngår i. Enkelte deler av tekstene vil jeg imidlertid analysere i detalj, og da trenger jeg et mer systematisk analyseverktøy og begrepsapparat for å beskrive tekstene og min tolkning av dem. Til dette har jeg valgt Michael Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk og Gunther Kress og Theo van Leeuwens visuelle grammatikk.

### 4.1 Systemisk-funksjonell lingvistikk

Systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL) bygger på Hallidays sosialsemiotiske teori (jf. 3.4), og egner seg særdeles godt i mine analyser, da det er en teori som integrerer detaljstudiet av språket med kontekststudiet. SFL gir derfor et begrepsapparat for å beskrive hvordan mening tolkes inn i språket i lys av både den tekstuelle konteksten, og situasjonskonteksten. Hallidays SFL vil derfor være utgangspunktet når jeg analyserer den verbalspråklige teksten i læreplanen og læreboka.

Den systemisk-funksjonelle grammatikken er detaljert og omfattende, og har et betydelig begrepsapparat det ikke er rom for å beskrive i sin helhet her. Jeg vil derfor kort gjøre rede for den delen av SFL og de begrepene som er relevante i mine analyser. Disse begrepene er knyttet opp mot Hallidays kontekstforståelse, og språkets metafunksjoner. Begrepene presenteres og forklares slik de er oversatt til norsk i bøkene *Å skape mening med språk* (Berge, Coppock og Maagerø (red.), 1998), og *Språket som mening* (Maagerø, 2005).

#### 4.1.1 Kontekst

Halliday mener at all mening oppstår i en kontekst, og at det er en systematisk forbindelse mellom tekst og den konteksten den utspiller seg i (Maagerø, 1998: 37,38). Konteksten utgjøres av både den generelle kulturkonteksten, og den mer spesielle situasjonskonteksten. Det er først og fremst situasjonskonteksten Halliday trekker inn i sin grammatiske modell (ibid). Situasjonskonteksten består av tre faktorer som innvirker på språket når det brukes (Hasan, 1998: 123). Disse er felt, relasjon og mediering.

**Felt** referer til den sosiale handlingen som foregår i situasjonen, eller emnet det snakkes eller skrives om (Maagerø, 2005: 43). En tekst som handler om fotosyntese vil sannsynligvis ha et mer spesialisert språk med fagtermer og en formell stil, enn en tekst om sommerferien i fjor.

**Relasjon** refererer til de som deltar, og hvilken status og rollefordeling de har i situasjonen (ibid: 43). Relasjonen kan være preget av status og makt, følelsesmessig engasjement og kontakt (ibid:47). Forholdet mellom deltakerne i kommunikasjonssituasjonen kan med andre ord være asymmetrisk, som mellom en lærer og elev, eller likestilt og intimt som mellom venner, og deltakerne kan være sterkt eller svakt følelsesmessig engasjerte i saken. Er man skikkelig opprørt over norsk klimapolitikk og diskuterer dette med venner, vil man ordlegge seg annerledes enn om man som elev drøfter samme tema på en prøve, og egentlig er likegyldig til hvordan norsk klimapolitikk arter seg. Selv om saken er den samme, vil ulikheter i relasjonen mellom deltakerne oftest føre til ulike språklige uttrykk.

**Mediering** refererer til den rollen språket spiller i den sosiale handlingen (ibid:51), til hva deltakerne forventer at språket skal gjøre for dem, språkets funksjon i konteksten og kanalen det medieres gjennom (Halliday, 1998/1985: 76).

Forventninger deltakerne har til hva språket skal gjøre for dem i en gitt situasjon kan påvirke utformingen av det endelige språklige uttrykket – i hvert fall hvis disse forventningene uttrykkes eksplisitt. Man ordlegger seg annerledes dersom man ønsker å informere kona om at man går ut for å kjøpe epler, enn om man ønsker å be kona om å gå ut og kjøpe de samme eplene.

Kanalen språket medieres gjennom har også innvirkning på hvordan språket formes. Uttrykker man seg muntlig eller skriftlig - gjennom telefon, bøker, aviser, Facebook, håndskrevne brev eller SMS? Kanalen gir visse rammer for hvordan det er hensiktsmessig å uttrykke seg.

Språkets rolle i konteksten kan ha to hovedfunksjoner. Det kan enten konstituere den sosiale handlingen, eller ledsage den (Maagerø, 2005: 51). Ved skriftlig eksamen i norsk vil språket ha en konstituerende funksjon, ved at språket utgjør selve handlingen. Uten språket vil skriftlig eksamen i norsk være meningsløs. Dersom en familie spiser middag og småprater rundt bordet, vil imidlertid språket ha en ledsagende funksjon. Middagsspisingen fortsetter selv om samtalen opphører.

Ulike trekk ved felt, relasjon og mediering vil dermed være førende for de språklige valg man tar i den enkelte situasjonen, og disse vil variere fra situasjon til situasjon. De

trekkene som utgjør felt, relasjon og mediering rundt en spesifikk talehandling, eller sosial handling, kalles kontekstuell konfigurasjon (Hasan, 1998: 123). Dersom vi vender tilbake til eksempelet med han som opprørt diskuterte norsk klimapolitikk med venner (1), og eleven som skrev om samme tema på en prøve (2), kan vi tenke oss at den kontekstuelle konfigurasjonen kan være som følger i hvert enkelt tilfelle:

1) Muntlig mediert diskusjon mellom venner om norsk klimapolitikk, der relasjonene er symmetriske og nære, og med stort følelsesmessig engasjement. Språket brukes for å forsøke å overtale andre om sitt syn, og konstituerer dermed handlingen.

2) Skriftlig mediert drøfting om norsk klimapolitikk i en skolesituasjon, der det er lite følelsesmessig engasjement, og asymmetrisk maktforhold mellom deltakerne (lærer og elev). Språket brukes for å framvise evne til å drøfte og kunnskap om norsk klimapolitikk, og konstituerer dermed handlingen.

Situasjonskonteksten påvirker dermed utformingen av teksten, og man kan derfor ut fra konteksten forutsi noe om teksten. Men siden det ifølge Halliday er et systematisk forhold mellom tekst og kontekst, vil man også kunne si noe om kontekst ut fra tekst. Det kan vi fordi “Når vi kommer i kommunikasjonssituasjoner som likner på hverandre, skaper vi tekster som likner på hverandre” (Maagerø, 2005: 59). Hallidays teori er her i overensstemmelse med Mikhail Bakhtins sjangerteori: “Genrane svarar til typiske situasjonar i talekommunikasjonen, til typiske tema, og følgjeleg til visse typiske former for kontakt mellom ordbetydningar og den konkrete reelle røyndomen under typiske tilhøve” (Bakhtin, 1998: 31).

#### **4.1.2 Språkets metafunksjoner**

Språket kan ha ulike funksjoner alt etter hvilket formål det tjener oss i den enkelte sosiale handlingen. For eksempel å gratulere, informere, overtale, trøste, hilse, kreve og underholde – lista kan være nærmest uendelig. Men siden språket i SFL ses på som et system av meningsressurser (jf. 3.4), har det også den funksjonen at det realiserer meninger. Ifølge Halliday realiserer enhver ytring i kommunikasjonen tre slike meningstyper på én gang. Disse kaller han for *metafunksjoner*, og betegner hver enkelt som den *ideasjonelle*-, den *mellompersonlige*- og den *tekstuelle metafunksjonen* (Maagerø, 2005: 97,98).

Disse tre meningstypene er nært knyttet til felt, relasjon og mediering i konteksten, ved at disse realiseres gjennom metafunksjonene. Det er dette som gjør at konteksten kan

speiles i ytringen. Både den sosiale handlingen, relasjonene mellom deltakerne, deres holdninger til saken og hvordan ytringen er mediert, kan tolkes ut fra ytringen, nettopp fordi konteksten har innvirket på dens utforming i utgangspunktet, og gir seg utslag i ytringens grammatikalske form.

Teorien om de tre metafunksjonene er en av grunnpilarene i den systemisk-funksjonelle språkbeskrivelsen (ibid), og da deler av min læreplananalyse og lærebokanalyse vil være strukturert rundt disse, vil jeg i de neste punktene, gjøre kort rede for hver av dem. Den grammatiske strukturen knyttet til metafunksjoner i SFL er delt inn i mange flere kategorier og undergrupper enn de jeg nevner og gjør rede for her. For at det ikke skal bli for omfattende, velger jeg imidlertid å konsentrere meg om dem som er relevante i mine analyser.

## 4.2 Ideasjonell metafunksjon

Den ideasjonelle metafunksjonene er hva Halliday kaller erfaringsbasert mening (Halliday, 1998/1985: 83). Den viser til at språket alltid forholder seg til og representerer fenomener i virkeligheten (Maagerø, 2005: 98). En ytrings ideasjonelle metafunksjon er knyttet til dens innhold ved at den representerer fenomener vi gjenkjenner fra den virkelige verden (Halliday, 1998/1985: 84), og språket er strukturert rundt disse erfaringene og fenomenene.

Den ideasjonelle meningen i teksten viser dermed til hvordan virkeligheten blir beskrevet gjennom språklige strukturer i ytringen. Denne ideasjonelle strukturen kaller Halliday transistivitetssystemet, som består av de tre grunnlegende elementene *prosesser*, *deltakere* og *omstendigheter* (Veum, 2008: 21,22).

Grovt sagt kan vi si at en ytring handler om noe. Ytringens mening er dermed et uttrykk for en *prosess* (Halliday, 1998/1985: 83). I denne prosessen vil det være noen *deltakere*, som inntar ulike roller alt etter hva slags prosess det er snakk om. I tillegg kan det være noen *omstendigheter* rundt prosessen, som for eksempel tid, sted, måte osv.

### 4.2.1 Prosesser

Sentralt i transistivitetssystemet er prosessene, og disse uttrykkes ofte språklig ved hjelp av verb. Prosessene er viktige fordi de sier noe om den sosiale handlingen som foregår, og er det deltakerne inntar sine ulike roller ut i fra. Prosessene er delt inn i seks hovedtyper. Disse er de materielle, mentale, relasjonelle, eksistensielle, verbale og adferdsmessige prosessene. Jeg vil

her kort forklare materielle, mentale, relasjonelle og verbale prosesser, da det er disse som vil være relevante i mine analyser.

**Materielle** prosesser representerer den fysiske verdenen (Maagerø, 2005: 105). Dette er prosesser med handlinger som foregår i en fysisk (materieell) verden, der noen gjør noe rent fysisk med fysiske objekter. For eksempel å bake, drikke, spikre, kaste, sparke, sy, løpe, rydde. De materielle prosessene kan videre deles inn i to undergrupper: kreative og ordnede prosesser (ibid: 108). **Kreative prosesser** er når målobjektet skapes gjennom prosessen, for eksempel å bake en kake, mens **ordnede prosesser** er når målobjektet var der før prosessen startet (ibid), for eksempel å vaske klær.

**Mentale** prosesser representerer sansende handlinger knyttet til vår bevissthetsverden (ibid: 111). Dette er handlinger som å tenke, føle, se, forstå, mene, anta og elske. De mentale prosessene kan videre deles inn i tre undergrupper: affektive, kognitive og perseptive prosesser. De **affektive prosessene** har med følelser å gjøre (ibid: 113), som å like, hate og være lei seg. De **kognitive prosessene** har med det kunnskapsmessige og fornuftsmessige å gjøre (ibid), som å tenke, tolke, forså, vite og vurdere, mens de **perseptive prosessene** har å gjøre med fornemmelse og sansing (ibid). For eksempel å se, høre, legge merke til, observere eller å kjenne kulde og varme.

De **relasjonelle** prosessene er prosesser der vi gjennom språket knytter ulike fenomener sammen (ibid: 115). Det viser til tilstander og egenskaper ved noe, som at noe *er* eller *har* noe. For eksempel: “Per *er* morsom”, “Gjerdet *er* høyt” eller “Lise *har* nye sko”. Relasjonelle prosesser kan også deles inn i undergruppene identifiserende og attributive prosesser (ibid:116). **Identifiserende** prosesser er som betegnelsen antyder prosesser der man knytter en identitet til noen, for eksempel: “Reidar er naboen min.” **Attributive** prosesser er når man knytter en egenskap til noe, for eksempel: “Vannet er kaldt.”

**Verbale prosesser** er når vi signaliserer noe symbolsk ved å uttrykke noe verbalt (ibid: 120), som for eksempel: si noe, forklare, kreve, råde, anmode, spørre, svare og fortelle.

### 4.2.2 Deltakere

I prosessene vil det være noen **deltakere** som inntar ulike roller ut i fra den type prosess som finner sted. Det kan for eksempel være noe eller noen som utøver prosessen, eller som prosessen er gjenstand for. Deltakere som element i transitivitetssystemet er ikke nødvendigvis mennesker, men kan også være både fysiske og abstrakte objekter eller fenomen. Deltakere deles inn i ulike undergrupper, alt etter hvordan deres rolle er i forhold til

prosesstypen som finner sted. Jeg vil her gjøre rede for enkelte deltakertyper i materielle, mentale, relasjonelle og verbale prosesser, da det er disse som vil være relevante i mine analyser.

I materielle prosesser kan deltakerne benevnes som aktør, målobjekt, resipient eller klient (Maagerø, 1998: 42). En **aktør** er den som utfører prosessen, mens **målobjektet** er det prosessen retter seg mot. **Resipient** er den som eventuelt er mottaker av målobjektet, og **klient** den en prosess eventuelt gjøres for (ibid). Vi kan for eksempel tenke oss følgende setning:

- Erik baker kake til basaren for mor.

“Bake” er her en materiell prosess. Erik er *aktør*, fordi det er han som utøver prosessen å bake. “Kake” er *målobjekt* fordi det er objektet for handlingen. Siden kaka er et resultat av prosessen, og ikke fantes før prosessen startet, er det her snakk om en kreativ prosess.

“Basaren” er *resipient*, da det er den kaka bakes til. Til slutt er “mor” *klient*, fordi Erik baker kaka for å hjelpe henne. Han utøver prosessen for henne.

I de mentale prosessene benevnes deltakerne som den sansende eller fenomen (ibid: 43). **Den sansende** er, som benevnningen sier, den som sanser eller utøver prosessen.

**Fenomen** er det som blir sanset. For eksempel setningen:

- Vera forstår algebra.

“Forstår” er en mental kognitiv prosess. “Vera” er *den sansende*, og “algebra” er *fenomenet* hun sanser.

I relasjonelle prosesser har deltakerne ulike betegnelser alt etter om prosessene er identifiserende eller attributive. I identifiserende prosesser er disse **den utpekte** og **verdi** (Maagerø, 2005: 117). Den utpekte er det som gis en identitet, mens verdi er den identiteten knyttet til personen eller objektet. I setningen “Reidar er naboen min”, er “Reidar” *den utpekte*, og “naboen min” *verdi*.

I attributive prosesser benevnes deltakerne som bærer og attributt. **Bærer** er den som tillegges en egenskap, mens **attributtet** er egenskapen som tillegges. I setningen “Vannet er kaldt”, er derfor “vannet” *bærer* av *attributtet* “kaldt”.

I verbale prosesser kalles deltakerens som sier noe for **den talende** (ibid:120). I tillegg har vi den mottakende, mål, og det utsagte. **Den mottakende** er den det blir sagt noe til. **Mål** er den eller det det blir sagt noe om, og **det utsagte** er det som faktisk sies, eller navnet på det (ibid: 121). Vi kan tenke oss to setninger:

- Per stilte Mona et spørsmål.
- Per fornærmet Mona.

I begge setningene er “Per” *den talende*, og “spørsmål” i den første setningen er *det utsagte*. I den første setningen er “Mona” *den mottakende*, dvs. den det blir sagt noe til. Men i den andre setningen er hun *mål* – den det blir sagt noe om.

### 4.2.3 Omstendigheter

Det siste momentet i transitivitetssystemet er **omstendigheter**. Det viser til at det kan være ulike forhold rundt en prosess, som for eksempel tid, sted, måte, årsak og hensikt (ibid: 125-128). Ofte kan det være mange ulike omstendigheter knyttet til én og samme prosess. Ifølge Maagerø står omstendigheter for viktig meningsskapning i ytringen, da “De utvider, presiserer, nyanserer og avgrenser mening i prosessen gjennom å si noe om tid, sted, måte osv” (ibid: 130).

Lista over ulike omstendighetstyper er for lang til å gå inn på her, så jeg vil kun vise med et eksempel. I setningen “Ola kommer hit i morgen for å hente posten”, har vi tre omstendigheter rundt den materielle prosessen “kommer”. “Hit” er *stedsomstendighet*. “I morgen” er *tidsomstendighet*, og “for å hente posten” er *hensikt*. Omstendighetene i denne setningen sier altså noe om både hvor, når og hvorfor prosessen finner sted.

## 4.3 Mellompersonlig metafunksjon

Språkets mellompersonlige metafunksjon er knyttet til språket som handling (Halliday, 1998/1985: 85), der språket ikke bare representerer virkeligheten (jf. ideasjonell mening), men også er samhandling mellom taler og lytter (ibid). Språket utveksler dermed meninger mellom deltakerne i den sosiale handlingen kommunikasjonen utgjør.

Maagerø forklarer mellompersonlig metafunksjon slik: “Meninger som etablerer og opprettholder sosiale forhold og som uttrykker talerens holdninger og vurderinger, er det vi betegner som den mellompersonlige metafunksjonen” (Maagerø, 2005: 135). Med sosiale forhold menes de relasjonene som er mellom deltakerne i kommunikasjonen knyttet til bl.a. rollefordeling, status og makt (jf. kontekstens relasjon i punkt 4.1.1). Den mellompersonlige meningen uttrykker dermed også i hvilken grad deltakerne i kommunikasjonen er forpliktet til

innholdet i ytringen, og er derfor knyttet opp mot den illokusjonære språkhandlingen som finner sted.

Et eksempel på hvordan ulik grad av forpliktelse kan uttrykkes språklig kan være det modale hjelpeverbet *skal*, og modusadjunktet *kanskje*. Man forplikter seg i større grad til å komme om man sier at man *skal* komme, enn om man sier at man *kanskje* skal komme. Graden av forpliktelse er et aspekt ved tekstens mellompersonlige mening jeg vil se nærmere på i analysen av læreplanen (punkt 5.3.4), ettersom det vil være interessant å se om elevene er forpliktet i like sterk grad til alle deler av læreplanen, eller om deler av læreplanen anses som viktigere enn andre.

Men språkets metafunksjon gir som sagt også uttrykk for talerens holdninger og vurderinger: “This is language in its interpersonal function, which includes those meanings that are more onesidedly personal: expressions of attitude [...] and other emotional states (Halliday, 2009: 263).” Dette aspektet ved mellompersonlig mening kommer jeg til å se nærmere på i analysen av læreboka (kapittel 7), da det her var særlig interessant å se hvilke holdninger til sakprosa som ble uttrykt.

## 4.4 Tekstuell metafunksjon

Språkets tekstuelle metafunksjon henspiller på hvordan språket også vever teksten sammen til en helhet (Veum, 2008: 23). Alle de tre metafunksjonene, eller meningstypene, er til stede samtidig i en tekst, og den tekstuelle metafunksjonen skaper sammenheng mellom de to andre (Maagerø, 2005: 98).

Den tekstuelle metafunksjonen viser dermed til de elementene i språket som organiserer budskapet og innholdet i teksten. Man kan på et vis si at det er de språklige ressursene som skaper forbindelse mellom de enkelte setningene, resten av teksten og konteksten. Denne type mening kan konstrueres ved hjelp av flere ulike ressurser vi har til rådighet i språket. En måte kan være hvordan vi organiserer innholdet og informasjon i såkalte **tema/rema-konstruksjoner**, dvs. hvordan vi organiserer ny og gitt informasjon. Andre måter kan være gjennom konjunksjoner, diskursmarkører og andre språklige markører som skaper koplinger i teksten. Eksempler på dette kan være “fordi” som skaper en kausal kopling, “etterpå” som skaper en temporal kopling, eller “imidlertid” som kontrasterer innholdet.



Den meningsrelasjonen som skapes mellom elementer i teksten kalles **kohesjonskoplinger** (Hasan, 1998: 145). Maagerø trekker fram tre hovedtyper av kohesjonsressurser som kan skape slike koplinger. Disse er referanse, leksikalsk kohesjon og relasjonskopling (Maagerø, 2005: 176).

“Ressurser som introduserer og følger identiteten til deltakerne i teksten kaller vi **referanse**” (ibid). Et eksempel på en slik referanse kan vi finne i følgende tekst:

Nederst i gata står det *et gammelt hus*. Det er vindskeivt og skakt, med knuste vinduer og maling som flasser av. *Huset* har ikke vært bebodd på mange år.

I denne lille teksten viser de kursiverte orda alle til den samme referenten i denne situasjonen. Både “et gammelt hus”, “det” og “huset” viser til det samme huset. Slike koplinger, der det skapes en identitetsreferanse mellom frasene, kalles også **koreferanse** (Hasan, 1998: 145).

Det er tre kilder vi kan ha for tolkningen av identiteten til deltakere i teksten (Maagerø, 2005: 177). Vi har **endoforiske tolkninger**, der kilden finnes i selve teksten (Hasan, 1998: 145), som for eksempel den anafore referansen mellom “huset” og “et gammelt hus” i teksten ovenfor. Den andre typen er **eksoforiske tolkninger**, der kilden til tolkningen ligger i situasjonskonteksten (ibid: 148). Et eksempel på dette er hvis noen sier: “Legg fra deg den!”. Da må vi ha kjennskap til selve situasjonskonteksten for å forstå hvem “deg” er, og hva “den” er. Den siste typen kalles **homofore referanser**, og er aktuell når vi må til kulturkonteksten for å finne identiteten (Maagerø, 2005: 177). Et eksempel på en slik kopling vil være når de fleste som bor i Norge vil forstå hvem det er snakk om dersom vi leser overskriften: “Intervju med Kongen”.

**Leksikalsk kohesjon** er koplinger mellom innholdsord i en tekst (ibid:180). Disse kan skapes gjennom en rekke ulike koplingsmekanismer, for eksempel hyponymi, synonymi, antonymi, meronymi og repetisjon av det samme ordet (Hasan: 1998:152-153). I læreplanen finner vi bl.a. eksempel på hyponymi. Der finner vi en rekke kohyponymer til hyperonymet “tekst”. For eksempel: novelle, brev, dikt, sakprosa, skjønnlitteratur, reklame og artikkel.

Den siste typen kohesjonskopling vi skal nevne her er **relasjonskoplinger**. Det er de ressursene i språket som skaper en relasjon mellom to setninger. Disse kan være temporale, kausale, adversative, additive eller alternative (Maagerø, 2005: 185-189). For eksempel:

Temporal: Vi så en film i norsktimen. *Etterpå* tok vi lang pause.  
Kausal: Vi tok lang pause, *fordi* vi var slitne.  
Adversativ: Han likte filmen, *men* jeg synes den var kjedelig.

Additiv: Vi så filmen, *og* vi leste *også* boka.  
Alternativ: Vil dere se filmen, *eller* vil dere lese boka?

Slike koplinger behøver ikke være eksplisitte, men kan også uttrykkes implisitt. For eksempel: Han likte filmen. Jeg synes den var kjedelig.

## 4.5 Kress og van Leeuwens visuelle grammatikk

Siden jeg kommer til å analysere læreboka som en multimodal tekst, vil jeg trenge et annet og utvidet begrepsapparat enn det jeg finner i Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk for å beskrive layout og illustrasjoner og deres funksjon i teksten. Til dette har jeg som nevnt valgt Gunther Kress og Theo van Leeuwens visuelle grammatikk (jf. 3.5.2).

Kress og van Leeuwen er som sagt inspirert av Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (Kress og van Leeuwen, 2008: 20), og de har brukt hans teorier om språkets metafunksjoner som utgangspunkt for sin visuelle grammatikk. Jeg vil her kort gjøre rede for deres forståelse av metafunksjoner i multimodal teori, og de viktigste begrepene som blir benyttet i mine analyser.

### 4.5.1 Ideasjonell metafunksjon i multimodal teori

Akkurat som språket, har bilder og andre semiotiske systemer den egenskapen at de kan representere verden slik vi mennesker erfarer den (ibid: 42), med prosesser, deltakere og omstendigheter. I lærebøker vil for eksempel et illustrasjonsfoto ofte være en sterk bærer av ideasjonell mening, ved at det evner å framstille objektet i den “virkelige verden” på en detaljert og nøyaktig måte. For eksempel et foto av en forfatter i norskboka, for å vise hvordan han så ut.

Også ulike prosesstyper kan framstilles nonverbalt, hvilket tegneserier kan være et eksempel på. I tegneserier er det vanlig at en verbal prosesstype som at noen *sier* noe blir markert med såkalte snakkebobler med skarp strek og pil mot den talende (deltakeren), mens den mentale prosessen å *tenke* noe vises med bølgete strek, og små bobler i retning hodet til den som tenker.

## 4.5.2 Mellompersonlig metafunksjon i multimodale teori

Nonverbale tegn som bilder kan også projisere en sosial relasjon mellom den som skaper bildet, den som ser på det, og den som avbildes (ibid: 42). Ved et foto, er for eksempel ikke den som tar bildet synlig for oss som ser på, men ifølge Kress og van Leeuwen skapes det likevel en form for imaginær relasjon mellom den som avbildes og den som ser på (ibid:118). Hva som kjennetegner denne imaginære relasjonen, kan den som skaper bildet påvirke gjennom komposisjon av motivet og bruk av **perspektiv**.

Sosial avstand eller nærhet representeres gjennom hvilken avstand en person er avbildet fra (ibid: 124). Et bilde av noen i **helfigur** representerer stor sosial avstand, på samme måte som vi vil måtte stå langt fra noen i virkeligheten dersom vi skulle klare å se dem i helfigur. Et **nærbilde** representerer nærhet og intimitet i den imaginære sosiale relasjonen, på samme måte som vi vil være innenfor noens intimsfære om vi skulle stått så nære at vi bare så ansiktet deres.

Følelsesmessig engasjement realiseres gjennom den **horisontale vinkelen** bildet er tatt fra. Dersom det er tatt fra en frontal vinkel, indikerer det deltakelse, mens dersom bildet er tatt fra siden, indikerer det et skille mellom den avbildede og den som ser på (ibid: 136).

Den **vertikale vinkelen** bildet er tatt fra symboliserer status og maktforhold mellom den avbildede og den som ser på (ibid: 140). Dersom bildet er tatt i øyenivå skapes det et likeverdig, symmetrisk maktforhold. Hvis bildet er tatt fra en høy vinkel, såkalt fugleperspektiv, er det et asymmetrisk forhold der den som ser på har makten, mens hvis bildet er tatt fra en lav vinkel, såkalt froskeperspektiv, er makten hos den avbildede (ibid).

## 4.5.3 Tekstuell metafunksjon i multimodal teori

Den tekstuelle metafunksjonen er den som skaper sammenheng mellom de ulike elementene i teksten og mellom teksten og konteksten. Også innen den visuelle grammatikken realiseres ulik tekstuell mening gjennom ulike oppsett og plassering av tekstbolker i forhold til hverandre (ibid: 43). Det er tre nøkkelressurser som er med på å skape tekstuell mening i en visuell komposisjon, og disse er: plassering, saliens (fremtredenhet) og innramming (ibid: 177). Ulik plassering og andre visuelle ressurser som fremtredenhet og innramming skaper ulike lesestier og sammenhenger, og bidrar derfor til å gi informasjonen ulik verdi.

#### **4.5.4 Plassering av ulik informasjonsverdi**

Plassering av tekstbolker langs en tenkt vertikal og horisontal akse er en av ressursene for tekstuell meningsskaping. Ifølge Kress og van Leeuwen er det konvensjoner for å plassere elementer med bestemt informasjonsverdi på bestemte plasser i det visuelle uttrykket, for eksempel i et bokoppslag: “The placement of elements [...] endows them with the specific informational values attached to the various ‘zones’ of the image: left and right, top and bottom, centre and margin” (ibid: 177).

##### **Gitt informasjon – ny informasjon**

Der den visuelle komposisjonen struktureres langs en horisontal akse, plasseres ifølge Kress og van Leeuwen gjerne kjent, eller gitt, informasjon til venstre, og ny informasjon til høyre (ibid: 180). Dette kan sammenliknes med tema/rema-konstruksjoner i verbalspråket, der vi i norsk oftest plasserer kjent informasjon i begynnelsen av setningen, og ny informasjon mot slutten. I lærebokanalysen vil vi finne eksempel på slik organisering ved at alle nye kapitler begynner på høyre side i bokoppslaget (se punkt 7.1.1).

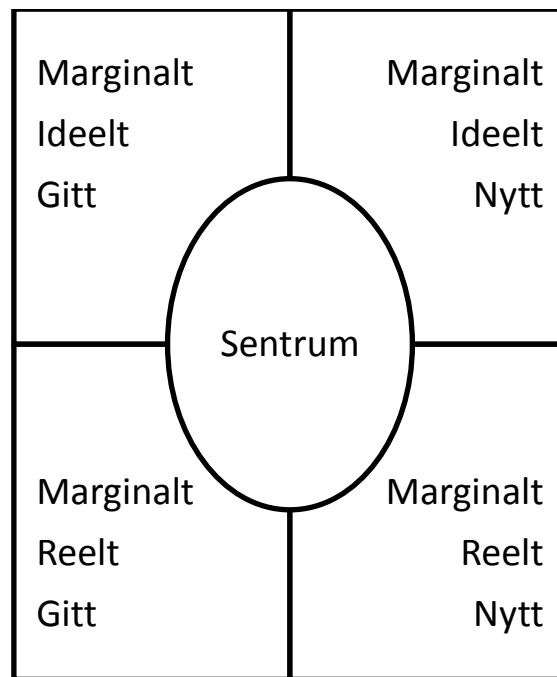
##### **Ideell informasjon – reell informasjon**

Der den visuelle komposisjonen struktureres langs en vertikal akse, plasseres gjerne ideell, eller mer abstrakt og generell informasjon på toppen, mens reell og mer konkret informasjon plasseres nede (ibid: 186,187). For eksempel har første side i hvert kapittel i læreboka et bilde og en overskrift på toppen. Denne overskriften gir et generelt inntrykk av hva kapittelet skal handle om, mens nederst på siden, står de konkrete læreplanmålene som dekkes av kapittelet.

##### **Sentral informasjon – marginal informasjon**

I tillegg til strukturene nevnt ovenfor, finnes det en tredje måte å organisere informasjonsverdien visuelt på, gjennom å gi den en sentral plassering, eller marginal plassering (ibid: 194). Ifølge Kress og van Leeuwen, er ikke denne måten å organisere den visuelle komposisjonen på så vanlig i vestlig kultur, men mer vanlig i asiatiske (Hågvar, 2007: 74). I en slik struktur er det som står i sentrum den viktigste informasjonen, mens det som står rundt er mindre viktig (ibid).

Matrisen under viser Kress og van Leeuwens tre hovedstrukturer for å organisere ulike informasjonsverdi gjennom plassering i den visuelle komposisjonen (Kress og van Leeuwen, 2008: 197; Hågvar, 2007: 75). Verbalteksten angir informasjonstype (verdi), mens selve matrisen danner rammen for det visuelle feltet, og indikerer plassering.



Figur 1: Plassering av ulike informasjonsverdi i den visuelle komposisjonen.

#### 4.5.5 Saliens

Saliens, eller fremtredenhetsgrad, kan være med på å skape et hierarki av viktighet mellom de ulike tekstelementene (Kress & van Leeuwen, 2008: 201). Det som framstår som mest salient kan med andre ord oppfattes som mer viktig informasjon, enn det som er mindre salient.

Det er en rekke ressurser som er med på å skape saliens i et bilde eller en tekst. Bl.a. farger, størrelse, mengde, fokus og kontrast er virkemidler som kan brukes til å fange oppmerksomheten og blikket. Også plasseringen i seg selv kan ifølge Kress og van Leeuwen være med på å gjøre enkelte tekstelement mer saliente. De hevder at elementer som plasseres mot toppen og mot venstre i det visuelle feltet, framstår med mer saliens (ibid: 202).

### **4.5.6 Innramming**

I en layout kan vi oppfatte at teksten består av ulike elementer som er mer eller mindre adskilt fra hverandre. At et element er adskilt fra et annet kalles innramming (ibid: 177). Innramming kan skapes ved bruk av bl.a. farger, linjer, ulike skrifttyper eller rett og slett ved å markere avstand med “luft” mellom de ulike tekstbolkene. I ei bok vil for eksempel kapitler med ulikt innhold skilles fra hverandre ved å lage et tomrom mellom kapitlene, eventuelt sideskift, og ved å gi det nye kapitlet en overskrift i en annen font og skriftstørrelse enn resten av teksten. Jo høyere graden av innramming er markert, desto sterkere presenteres tekstelementet som en adskilt enhet med informasjon. Ved fravær av innramming, skapes et inntrykk av at det som er innenfor samme “ramme” hører sammen (ibid: 203).

# Del C: Analyser

## 5 Læreplan i norsk

Mitt formål med denne avhandlingen er som sagt å forsøke finne fram til hva slags forståelse av sakprosa som konstitueres i skolens norskfag. *Læreplan i norsk* (LK06), som er det styringsdokumentet som skal ligge til grunn for både undervisning, eksamen og lærebøker, er dermed et naturlig utgangspunkt.

Da den nye læreplanen i norsk kom med Kunnskapsløftet i 2006, ble det påpekt at den sto for en styrking av sakprosa innen faget (Hertzberg, 2006: 14). Nå har jo elever alltid både lest og skrevet sakprosa i skolen, så hva er det denne styrkingen består i? Innledningsvis vil jeg peke på noen momenter i den nye læreplanen som jeg mener styrker sakprosaens plass og status i norskfaget.

Imidlertid er jeg først og fremst interessert i å se hva slags meningsinnhold som kan tolkes inn i sakprosabegrepet i læreplanen. Hovedvekten i dette kapittelet vil derfor ligge på en grundig analyse av de tekstsegmentene der sakprosabegrepet brukes eksplisitt, for å se hva slags meningsinnhold som kan tolkes ut av hvordan begrepet brukes i læreplanen. Dette vil jeg gjøre i lys av Michael Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (SFL), og gjennom hans teorier om språkets metafunksjoner.

I en rapport om Kunnskapsløftet fra Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, blir læreplanene beskyldt for å være vage og lite konkrete: “Kompetansemålene i LK06 er relativt vage når det kommer til innholdssiden ved opplæringen” (Engelsen, 2008: 94). Dette er en kritikk som også har kommet fra lærerhold (Paulsen, 2010: 5). Underveis vil jeg derfor også forsøke å se om analysen kan gi oss svar på hvorfor den oppfattes som vag.

### 5.1 Sakprosaens rolle i den nye læreplanen

#### 5.1.1 Grunnleggende ferdigheter

En side ved Kunnskapsløftet som er nytt i forhold til de gamle læreplanene er de grunnleggende ferdighetene. De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utviklingen av, og er en del av fagkompetansen (LK06: 4). Læreplanene

peker ut fem grunnleggende ferdigheter: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Disse grunnleggende ferdighetene ligger til grunn i alle fag, og hver enkelt fagplan har en beskrivelse av hva de grunnleggende ferdighetene innebærer i det spesifikke faget. Kjell Lars Berge skriver om de grunnleggende ferdighetene at:

For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget [...]. Å utøve et fag er å kunne snakke, lese og skrive relevant innenfor faget. (Berge, 2005: 163)

Alle de fem grunnleggende ferdighetene beskriver med andre ord ulike typer tekstkompetanse. Å lære et fag, og å utøve det, innebærer tekstarbeid. Man kan på et vis si at tekstene konstituerer fagene. Det er vanskelig å forestille seg et fag på et visst nivå uten tekster. Uten hverken skriftlige eller muntlige tekster vil et fag reduseres til personlige erfaringer, med liten mulighet til å overføre kunnskapen til andre. Kompliserte matematiske utregninger og filosofiske betraktninger er vanskelig å forestille seg uten tekster. Tilegnelse av og videreutvikling av et fag er vanskelig dersom tidligere erfaringer ikke er nedfelt i tekst. For å lære seg et fag må elevene både forstå fagets tekster, og selv uttrykke sin kompetanse gjennom tekster – muntlige og skriftlige. Å lære seg og å utøve dem innebærer å tilegne seg kompetanse innen de ulike fagenes tekstkulturer.

At man leser og skriver i de fleste fag i skolen er ikke noe nytt i seg selv. Det nye er at man tydeliggjør ansvaret alle faglærere har i å drive skrive- og leseopplæring – også lærere utenom språkfagene: “Frå 2006 skal alle fag drive skriveopplæring i dei fagspesifikke sjangrane. Det fører til at ei stor bredde av sjangrane og skrivemåtane i samfunnet skal vektleggast i skolesamanheng” (Utdanningsdirektoratet, 2006: 56). Formålet er å styrke skrive- og leseopplæringen og elevenes tekstkompetanse i alle fag, og på tvers av dem. For de fleste fag i skolen vil disse tekstene i all hovedsak være sakprosaetekster. Introdueringen av grunnleggende ferdigheter i læreplanen er dermed de facto en styrking av sakprosaens tekstkulturer innen skolen. Sakprosa er ikke lenger tekster som “bare er der”, men man skal forholde seg til dem som tekster.

I en artikkel om skriving som grunnleggende ferdighet, knytter Berge læreplanens grunnleggende ferdigheter opp mot literacy-begrepet: “For å forstå reformen Stortinget har vedtatt på en relevant måte, er det derfor viktig å innse at den er en literacy-reform” (Berge, 2005: 165). Det vil si at de grunnleggende ferdighetene skal gi elevene kompetanse de trenger



for fullt ut å kunne orientere seg og delta i det samfunnet de lever i, og å kunne utvikle kunnskap og nå sitt potensial og mål (jf. definisjonen av literacy i punkt 3.8.4). Jeg vil komme tilbake til, og drøfte sakprosa i et literacy-perspektiv nærmere i kapittel 6, 7 og 10.

### **5.1.2 Læreplanens tekstbegrep**

Den gamle fagplanen i norsk for videregående skole, R94, var forholdsvis detaljert i benevnelsen av hvilke sjangre elevene skulle lese og skrive, og i å navngi forfattere som skulle leses. Den nye læreplanen (LK06) derimot, navngir ikke en eneste forfatter, og det er få enkeltsjangre som nevnes i kompetansemålene for videregående trinn. Det er heller ikke ofte begrepene skjønnlitteratur eller sakprosa brukes. Begrepene som går igjen er “tekster”, “ulike tekster” og “ulike sjangre”. Tekstbegrepet er også det eneste begrepet som avklares i læreplanen: “Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene” (LK06: 1).

Dette omfattende tekstbegrepet viser at man i norskfaget skal arbeide med mange ulike tekster og sjangre. De åpne frasene “ulike tekster” og “ulike sjangre” benyttes ofte og i forbindelse med en rekke ulike kompetansemål og felt innen norskfaget. Det er imidlertid viktig å huske at begrepene inkluderer både skjønnlitterære tekster og sakprosa. Dette peker i retning av en likestilling mellom skjønnlitteratur og sakprosa, og dermed en ytterligere styrking av sakprosaens posisjon og status.

### **5.1.3 Retorikk i læreplanen**

Innføringen av retorikk på tredje trinn (vg3) kan også tolkes som en styrking av sakprosa i norskfaget. Selv om det også finnes tradisjon for retorisk analyse av skjønnlitterære tekster, vil nok først og fremst ulike sakprosa-tekster benyttes som objektet for analyse i skolen. Ett av kompetansemålene som omfatter retorikk lyder: “[...] analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på TV og Internett ved hjelp av begreper fra retorikken” (LK06: 12). Her nevnes ingen sjangre, men tekstene i mediene aviser, TV og Internett er i all hovedsak sakprosa-tekster.

Ytterligere støtte for at retorikken knyttes opp mot sakprosa i norskfaget finner vi i avgangseksamenene som er gitt etter Kunnskapsløftet våren 2009 og 2010. I disse

eksamenene var det to oppgaver der elevene ble bedt om å bruke begreper fra retorikken, og begge gangene var tekstene som skulle analyseres sakprosaetekster.

#### 5.1.4 Endringer i læreplanen

I juni 2010, fastsatte Kunnskapsdepartementet nye justerte læreplaner i en rekke fag for videregående trinn. Ett av fagene som fikk endringer i læreplanen var norsk. Bakgrunnen for endringene var rapporter om at mange elever på yrkesfaglig studieretning sliter med fellesfagene, og anbefalinger om å tilpasse læreplanene i fellesfag til samtlige studieprogram og gjøres relevant for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2010a). Endringene er derfor gjort for at fagene i større grad skal tilpasses de yrkesfaglige studieretningene, som har felles kompetansemål med vg1 på studieforbereende utdanningsprogram.

For norskfagets del, har dette ført til at elever på yrkesfag ikke lenger skal skrive sidemål, og at enkelte kompetansemål for vg1 har blitt endret, fjernet, eller flyttet til vg2. Siden kompetansemålene for vg1 er felles for alle utdanningsprogram, gjelder endringene også for studieforbereende.

Ser man på endringene med et sakprosablikk, er det særlig to kompetansemål som er interessante. Disse var ikke inkludert i det opprinnelige høringsutkastet. På forespørsel har imidlertid direktoratet informert om at endringene i akkurat disse kompetansemålene ble gjort på bakgrunn av tilbakemeldinger fra høringsinstansene. De ytret ønske om at endringene burde vært flere og mer omfattende for å tilpasse planen bedre til yrkesfag<sup>11</sup>.

Begge kompetansemålene er hentet fra hovedområdet skriftlige tekster på vg1, og er knyttet til elevenes egen skriving. Kompetansemålene gjengis her med endringene. Gammel ordlyd som utgår gjengis med strek over, mens ny ordlyd gjengis med fet skrift.

- bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skriving, i ~~skjønnlitteratur og sakprosa~~ **sakprosa og kreative tekster**, på bokmål og nynorsk
- skrive ~~fag~~ **fag**tekster i ~~ulike kreative sjangere~~ **knyttet til eget utdanningsprogram** (Utdanningsdirektoratet, 2010b: 10)

I det første kompetansemålet ser vi at “skjønnlitteratur” er endret til “kreative tekster”.

Begrepet kreative tekster viser til et bredere tekstfelt enn hva skjønnlitteratur gjør, da det kan

---

<sup>11</sup> Kopi av e-post med svar og begrunnelse fra direktoratet finnes som vedlegg 2 bakerst i avhandlingen.

favne både skjønnlitterære tekster og sakprosajangre som for eksempel essay og kåseri. Endringen fører til at elever på yrkesfag ikke lenger må skrive skjønnlitterære tekster. De kan gjøre det, men må det ikke. Elever på studieforbereende utdanningsprogram og påbygging til generell studiekompetanse har imidlertid fortsatt skjønnlitterær skriving på programmet. Begge studieretningene har fortsatt læreplanmålet som sier at elevene skal “bruke kunnskap om tekst, sjanger og litterære virkemidler i egen skjønnlitterær skriving på bokmål og nynorsk” (LK06: 12).

Endringen antyder en svekkelse av den skjønnlitterære skrivingen på videregående trinn, og en styrking av sakprosaskrivingen. Styrkingen av sakprosaskriving understrekes særlig av endringen i det andre kompetansemålet. Her er kreative sjangre, som kan inkludere både skjønnlitteratur og sakprosa, endret til kun å gjelde fagtekster.

Samlet sett gir derfor disse endringene et inntrykk av en styrking av sakprosaskriving på videregående. Særlig for yrkesfaglig utdanningsprogram, men også for studieforbereende, da det nå er færre kompetansemål som omhandler skjønnlitterær skriving.

## 5.2 Læreplanen i kontekst

I dette delkapittelet vil jeg beskrive læreplanens kontekstuelle konfigurasjon. Jeg vil også se på læreplanen som tekst i lys av denne konteksten, for å forsøke å forstå hvorfor den er blitt kritisert for å være for vag.

Innledningsvis siterte jeg fra Pedagogisk forskningsinstituttets rapport som beskyldte kompetansemålene for å være vage på innholdssiden. Leder i Norsk Lektorlag, Gro Elisabeth Paulsen, gir i en artikkel i Lektorbladet også stemme til denne kritikken: “Den byråkratiske og lite oppklarende språkbruken både i nasjonale og lokale styringsdokumenter irriterer og provoserer. Man stiller spørsmål om språket er bevisst uklart for å unngå å ta stilling til kontroversielle temaer” (Paulsen, 2010: 5). Denne uklarheten kan også sies å være til stede når det gjelder sakprosa-begrepet. Til tross for at læreplanen er et viktig dokument som ligger til grunn for både lærebøker og undervisning, finner vi ingen begrepsavklaringer, definisjoner, eller andre eksplisitte beskrivelser av hva sakprosa er, og heller ikke hvilket innhold det skal fylles med i skolen.

Det er ikke dermed sagt at læreplanen ikke bidrar noe til hvordan forståelsen av sakprosa konstitueres i skolen. Tvert imot gir den kanskje et av de viktigste bidragene, ved at den sidestiller sakprosa med skjønnlitteratur som studieobjekt for elevene. Selv om

læreplanen ikke gir noen definisjon av sakprosabegrepet, vil jeg likevel gjøre en næranalyse av de tekstfragmentene sakprosabegrepet inngår i. Det er flere grunner til at jeg ønsker å gjøre dette. Først og fremst er det for å underbygge den preliminnære tolkningen jeg har referert ovenfor, og sette den i system. Jeg vil se hvordan forståelsen av sidestillingen av sakprosa og skjønnlitteratur konstrueres i teksten, men også hva det kan være som gjør at språkbruken oppfattes som “lite oppklarende” (jf. Paulsens utsagn). Sist, men ikke minst, kan en nærlesing og analyse åpne øynene våre for aspekter ved meningsinnholdet i teksten som ikke uttrykkes eksplisitt, men som likevel ligger der som potensielle meninger.

### **5.2.1 Læreplanen i lys av systemisk-funksjonell lingvistikk**

Jeg har valgt å analysere læreplanen gjennom begreper og teori fra Michael Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (SFL). Ifølge Hallidays språksyn er språket et tegnsystem som realiserer meninger. Han ser på språket som et meningssystem, og lingvistikk som et studium av mening i videste forstand (Halliday, 1998/1985: 68). Dette språksynet korresponderer med mitt eget, og siden formålet med analysen av læreplanen er å finne ut hva slags innhold (mening) læreplanen legger i begrepet sakprosa, egner den systemisk-funksjonelle lingvistikken seg godt til dette. Den gir oss dessuten et begrepsapparat (metaspråk) for å beskrive teksten og å sette tolkningene i et system.

Analysen av den kontekstuelle konfigurasjonen, og de ideasjonelle og mellompersonlige metafunksjonene, bidrar til å kaste lys over hvorfor teksten oppfattes som vag, og at den i tilsynelatende liten grad bidrar til å gi innhold til sakprosabegrepet. En analyse av den tekstuelle metafunksjonen gir oss derimot en mulig forklaring på hvordan forståelsen av sakprosa som sidestilt skjønnlitteraturen kommer til uttrykk.

### **5.2.2 Læreplanens kontekstuelle konfigurasjon**

En viktig grunn til at vi forstår hverandres ytringer, og at kommunikasjon som oftest er vellykket, er ifølge Halliday at vi har en idé om hva som vil komme. Vi foretar ubevisste gjetninger om hva dette er ut fra situasjonskonteksten (Halliday, 1998/1985: 74). Jeg vil derfor starte med en kort beskrivelse av læreplanens situasjonskontekst, samt foreta noen refleksjoner rundt hvordan den kan kaste lys over hvordan vår tolkning av den har oppstått.

En teksts situasjonskontekst kan deles inn i tre registervariabler som påvirker tekstens utforming og vår tolkning av den. Disse er felt, relasjon og mediering. Til sammen utgjør

disse variablene det man i systemisk-funksjonell lingvistikk kaller tekstens kontekstuelle konfigurasjon. Kort oppsummert kan læreplanens kontekstuelle konfigurasjon sies å være et direktiv om innholdet i skolens norskfag som et ledd i skolereformen Kunnskapsløftet 06. Direktivet er rettet til skoleverket fra Undervisningsdirektoratet, og er mediert gjennom et skriftlig verbalspråk publisert på direktoratets internettsider.

## **Felt**

Begrepet felt viser til den sosiale handlingen som foregår (jf. språk som handling) og emnet som tas opp. I vårt tilfelle er emnet norskfaget, og den sosiale handlingen et direktiv, som er å anse som en forskrift til opplæringsloven. Det er dermed et offentlig dokument som skoleverket er lovpålagt å følge. Det er med andre ord en meget formell sosial aktivitet, hvilket også preger den språklige utformingen.

Suzanne Eggins beskriver teksters utforming i lys av feltet som et kontinuum (Maagerø, 2005: 45), der det ene ytterpunktet er dagligdagse tekster, og det andre er teknisk spesialisert faglige tekster. Langs en slik skala må læreplanen i norsk sies å ligge svært nær et ytterpunkt som en spesialisert fagtekst. Det er lite som minner om dagligdagse språkformuleringer i teksten, og vi finner mange fagtermer som reflekterer det norskfaglige emnet som tas opp. For eksempel: sjanger, kommunikasjon, drøfte, ortografi og ikke minst sakprosa.

Eva Maagerø skriver at en “spesialisert faglig tekst vil i sitt aktivitetsfokus ha en sterk grad av inneforstått fagkunnskap mellom de som samhandler” (Maagerø, 2005: 46). Dette er også tilfelle for *Læreplan i norsk*. Vi ser det bl.a. på fraværet av eksplisitte definisjoner og begrepsavklaringer.

Som leser må man dermed utenfor teksten for å fylle det med et meningsinnhold. Både når det gjelder sakprosabegrepet, og flere andre aspekter ved læreplanen, hviler den på det man i SFL betegner som homofore referanser. Det vil si at man må gå til kulturkonteksten for å identifisere begrepets mening, hvilket bringer oss tilbake til at teksten fordrer en stor grad av inneforståthet mellom de samhandlende. Problematisk blir det først dersom avsender fordrer en inneforståthet som leserne ikke tar del i. Kanskje er det nettopp dette som er tilfellet med læreplanen, og som gjør at den oppfattes å ha “lite oppklarende språkbruk”. Dersom det ikke allerede finnes en bred konsensus rundt forståelsen av sakprosa i skolen, bidrar læreplanen i liten grad til hvordan denne forståelsen skal konstrueres, da den i sin nåværende språklige utforming mangler definisjoner og begrepsavklaringer.

En av grunnene til at vi kan foreta gjetninger og ha forventninger om hva vi vil finne i en tekst, er at vi bærer med oss tidligere erfaringer fra liknende situasjoner. Den russiske litteraturforskeren Mikhail Bakhtin, hevdet at: “Alle ytringar er fulle av gjenklanger og gjenlydar av andre ytringar som dei er knytte saman med i det fellesskapet som den aktuelle sfæren for talekommunikasjonen utgjør” (Bakhtin, 1998: 35). Man tar med seg tidligere leseerfaringer i møte med en ny tekst, og dette kan vi gjøre fordi ytringer bærer i seg gjenklang fra andre ytringer.

En slik leseerfaring mange bærer med seg kan være gamle læreplaner. Den forrige læreplanen (R94) var forholdsvis detaljert når det gjaldt både undervisningsmetoder, tekster, forfattere osv. som elevene skulle arbeide med. Den nye læreplanen (LK06) legger ikke like detaljerte føringer, og er i så måte mye mer åpen. Den gamle læreplanen utgjør imidlertid en viktig del av vår leseerfaring når det gjelder læreplaner. Dersom man tar med seg disse leseerfaringene inn i lesingen av den nye planen, har man kanskje forventninger om å få mer detaljert informasjon enn den faktisk gir. Våre forventninger og gjetninger om hva den nye læreplanen skal inneholde blir ikke innfridd. Den gir oss ikke de svar vi forventer å få, og dette kan derfor være en forklaring på hvorfor den oppfattes som uklar og lite informativ.

## **Relasjon og mediering**

Læreplanen som tekst har ingen navngitte forfattere. Hvilke individer som har vært med på å formulere den, eller påvirket innholdet, tilkjennegis ikke i teksten. Det er det offentlige organet Utdanningsdirektoratet som her henvender seg til skoleverket som gruppe. Som avsender har direktoratet i dette tilfellet formell makt til å gi denne teksten status som direktiv, og det er derfor et sterkt asymmetrisk forhold mellom avsender og mottaker i denne kommunikasjonen. Skoleverket, gjennom lærere og rektorer, er lovpålagt å følge dette direktivet, og å innrette undervisningen deretter.

Teksten er mediert gjennom et skriftlig verbalspråk, publisert på internett. Det er derfor tilnærmet ingen kontakt mellom deltakerne i kommunikasjonen. Det er både stor romlig og mellompersonlig distanse mellom deltakerne. Samtidig er språkets rolle i kommunikasjonen konstituerende. Språket er med andre ord avgjørende for å kommunisere direktivet.

Den store mellompersonlige og romlige avstanden, gjør at man som leser av læreplanen i praksis har svært liten mulighet for å komme i kontakt med direktoratet for å spørre om det man ikke forstår, er uenig i, eller ønsker utdypet. Terskelen for å gjøre dette er

høy, og en eventuell respons vil ta lang tid. I kombinasjon med språkets konstituerende rolle, stiller dette store krav til tekstens formulering for å oppnå en vellykket kommunikasjon der leserne tolker teksten slik den var intendert. Eva Maagerø skriver at typisk skriftlige tekster, slik læreplanen jo er, helst bør ha en viss kontekstuavhengighet, nettopp fordi deltakerne i kommunikasjonen ikke er tilstede samtidig (Maagerø, 2005: 54).

Spørsmålet blir derfor om språket i læreplanen er kontekstuavhengig nok. Mye tyder på at det på enkelte områder ikke er det, og at det kan være en forklaring på at den oppfattes som uklar. Fravær av begrepsavklaringer fordrer inneforståthet. Leseren må dermed gå til sin kunnskap om kulturkonteksten for å fylle begrepene med innhold, og som vi har sett når det gjelder sakprosa begrepet, har man en ulik forståelse av hva sakprosa er til forskjellige tider og i ulike samfunnsdomener (jf. 2.1.3).

Læreplanen er dermed en relativt åpen tekst, som fordrer en aktiv leser som selv må fylle mange av begrepene med innhold. Denne aktive leserollen kan oppleves som et paradoks med tanke på den asymmetriske maktrelasjonen mellom avsender og leser av læreplanen. Som deltaker i den “maktløse” enden av skalaen, har man kanskje ikke forventet å måtte innta en så fortolkende rolle, særlig ikke med tanke på en eventuell leseerfaring fra den forrige læreplanen. Man kan derfor tenke seg at skoleverket møter teksten med forventning om å få mer detaljert informasjon enn den faktisk gir. Forventningene blir dermed ikke innfridd, og dette skaper en friksjon i lesingen som gjør at teksten oppfattes som uklar.

### 5.3 Sakprosa begrepet i læreplanen

Tanken bak systemisk-funksjonell lingvistikk er at mening i en tekst ikke bare er en sum av de enkelte ords semantiske innhold, men at også de strukturelle aspektene ved språket og teksten er meningsbærende. Etter nå å ha beskrevet læreplanens kontekstuelle konfigurasjon, og sett på mulige forklaringer på hvordan mening er blitt tolket inn i læreplanen i samspill med konteksten, vil jeg nå gå mer detaljert til verks, og analysere den i lys av Hallidays teori om språkets metafunksjoner. Da jeg primært ønsker å finne ut hvilken forståelse *Læreplan i norsk* gir sakprosa begrepet, må jeg forsøke å skille min forforståelse av sakprosa fra den jeg finner i teksten. Jeg har derfor valgt å analysere kun de tekstbrokkene der sakprosa begrepet brukes eksplisitt.

I *Læreplan i norsk* brukes begrepet sakprosa sju ganger, hvorav de fleste (setning 3-7 nedenfor) er å finne under overskriften “Kompetansemål i faget”. I tillegg nevnes det én gang

under “Formål med faget” (setning 1), og én gang under “Grunnleggende ferdigheter i faget” (setning 2). Jeg gjengir altså her de sju setningene med hvert sitt nummer som jeg vil referere til utover i analysen.

- 1) Etter hvert vil de unge få orientere seg i og tolke skjønnlitteratur og **sakprosa** fra fortid og samtid og fordype seg i selvvalgte emner.
- 2) Ved lesing av sammensatte tekster og **sakprosa** blir arbeidet med grafiske framstillinger, tabeller og statistikk viktig for forståelsen.
- 3) Mål for opplæringen er at eleven skal kunne lese et mangfold av tekster i ulike sjangrer og av ulik kompleksitet på bokmål og nynorsk: norske og oversatte, skjønnlitterære tekster og **sakprosa**tekster.
- 4) Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og **sakprosa**.
- 5) Mål for opplæringen er at eleven skal kunne drøfte innhold, form og formål i et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og **sakprosa** på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk.
- 6) Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skriving, i **sakprosa** og kreative tekster, på bokmål og nynorsk.
- 7) Mål for opplæringen er at eleven skal kunne forklare argumentasjonen i **sakprosa**tekster.

(LK06)

I følge Halliday realiserer enhver ytring tre ulike meningstyper på en gang som han kaller metafunksjoner (Maagerø, 2005:97). Disse er den ideasjonelle, den mellompersonlige, og den tekstuelle metafunksjonen (jf. 4.2, 4,3 og 4.4). Jeg vil derfor analysere de sju setningene ovenfor i lys av disse tre meningstypene. Dels for å underbygge tolkningen jeg kom fram til under beskrivelsen av den kontekstuelle konfigurasjonen, og dels for å få mer innsikt i hvordan meningen rundt selve sakprosa-begrepet uttrykkes i teksten.

Analysen er strukturert etter mønster av Eva Maagerøs innføring i funksjonell lingvistikk, *Språket som mening* fra 2005. Tabellen i figur 2 (punkt 5.3.2) er inspirert av hennes, men med visse modifikasjoner.

### 5.3.1 Læreplanens ideasjonelle metafunksjon

Språkets ideasjonelle metafunksjon viser til hvordan språket reflekterer vår virkelighetsforståelse, til hvordan språket evner å representere fenomener vi kjenner igjen fra den virkelige verden (jf. 4.2). Halliday kaller også denne typen mening som realiseres gjennom språket for erfaringsbasert mening (Halliday, 1998/1985: 83).



Den erfaringsbaserte meningen som reflekterer vår virkelighetsforståelse, er strukturert i språket gjennom grammatikken. Denne grammatikalske strukturen, kaller Halliday for transitivitetssystemet (jf. 4.2), da virkelighetsforståelsen realiseres *gjennom* denne strukturen i språket. Grunnelementene i transitivitetssystemet er prosesser, deltakere og omstendigheter (jf. 4.2.1, 4.2.2 og 4.2.3).

I læreplananalysen, vil det derfor være interessant å analysere for å finne den ideasjonelle meningen i teksten. Det vil si den virkelighetsforståelsen Utdanningsdirektoratet forsøker å beskrive, og hvilken plass sakprosa har i denne forståelsen. Dette vil jeg gjøre ved å analysere de setningene i læreplanen sakprosabegrepet inngår i ved bruk av teorien om ideasjonell mening og transitivitetssystemet.

### 5.3.2 Setningsanalyse

Den følgende setningsanalysen er også framstilt skjematisk i en tabell (figur 2). Der er hver setning presentert med nummereringen jeg har gitt dem, og funksjonen de ulike setningsleddene har i transitivitetssystemet er angitt under hver setning.

I **setning 1** er det to sidestilte verbal, “orientere seg i” og “tolke”, som gir uttrykk for hver sin type prosess, hvilket gjør at resten av setningen uttrykker flere funksjoner samtidig. Jeg har derfor valgt å analysere den som to setninger (1a og 1b), for å vise begge meningsfunksjonene.

Man kan diskutere hva slags prosess *orientere seg i* skal være, for hva vil det si å orientere seg i sakprosa? Verbet brukes her metaforisk, og det kan bety å lese og å forstå, men det kan også bety å finne fram til, eller å velge ut tekster man selv vil lese. Det kan derfor ses på både som en materiell prosess (lese, finne fram), og en mental prosess (forstå). I denne sammenhengen har jeg valgt å tolke *orientere seg* som *å lese*.

Dette eksempelet viser at konteksten realiseres gjennom metafunksjonene, og at det derfor er viktig å ha en forståelse for situasjonskonteksten. Tekstens emne er norskfaget i skolen, og erfaringsmessig vet jeg at det leses mye i skolen – derav min tolkning av *orientere seg i* som *å lese*. Den ideasjonelle metafunksjonen er som Halliday sier en erfaringsbasert meningstype (Halliday, 1998/1985: 84).

Eva Maagerøs *Språket som mening* kategoriserer verbet *å lese* som en ordnet materiell prosess. Denne kategoriseringen vil jeg gjerne problematisere og drøfte nærmere. Riktig nok er det å lese en prosess som foregår i den fysiske (materielle) verden med et fysisk objekt, og er dermed en materiell prosess, men jeg mener det er mer enn det. Tar man dette perspektivet,

ser man på lesing kun som en avkodingsprosess, men lesing er en aktivitet som ledsages av flere prosesser som foregår samtidig.

I tillegg til den materielle prosessen, forutsetter lesing at vi bruker synet. Det å lese er dermed også en perseptiv prosess, som vanskelig lar seg skille fra den materielle prosessen. Deretter følges den av et sett med kognitive prosesser. Det er vanskelig å forestille seg lesing som aktivitet, uten at man forsøker enten å forstå, tolke, vurdere eller huske det man leser. Lesing er dermed en sammensatt prosess, der den materielle vanskelig lar seg skille fra den mentalt perseptive og kognitive prosessen. I skolen vil formålet med lesingen gjerne være det siste, hvilket vi få støtte for dersom vi leser alle kompetansemålene i læreplanen. Der finner vi ofte verb som “tolke” og “vurdere” i en rekke kompetansemål (LK06). Jeg har derfor skrevet mental prosess i parentes i skjemaet under verbene “orientere seg” (1a) og “lese” (3).

Den samme argumentasjonen kan brukes på et verb som *å skrive*. Dette er også en prosess som innebærer mer enn den fysiske materielle prosessen det er å føre en penn over papir, eller fingre over et tastatur. Dette viser en svakhet i den systemisk-funksjonelle lingvistikkens transitivitetssystem.

Formålet med den systemisk-funksjonelle lingvistikken er å beskrive og gi et metaspråk til hvordan mening oppstår i språklig kommunikasjon: “Michael Halliday og miljøet rundt ham tror at det kan utvikles en vitenskap om menneskets meningsskaping og meningsprosesser” (Berge, 1998: 30). Når det kommer til kompleks menneskelig aktivitet som lesing og skriving, viser det seg imidlertid at det er vanskelig å beskrive det som én bestemt prosessstype. Én og samme ytring kan ha flere formål og flere lag av meninger, og det kan dermed være vanskelig å kategorisere den i en typologi som Hallidays prosess typer og transitivitetssystem jo er. Dersom man ser på lesing som en materiell prosess i setning 1a, vil sakprosabegrepet inngå i en stedsomstendighet. Det er et sted der orienteringen eller lesingen skal finne sted. Ser man på lesing som en mental kognitiv prosess derimot, er sakprosaen en del av et fenomen som skal sanses, eller tolkes som i setning 1b.

I **setning 2** velger jeg å se på “blir” som en relasjonell attributiv prosess, og ikke materiell eller eksistensiell. “Blir” viser ikke til en omstillingsprosess eller at noe skapes. Verbet lager her en relasjon mellom “arbeidet” og “viktig”, der adjektivet *viktig* beskriver substantivet *arbeidet*. “Viktig” er dermed et attributt til “arbeidet”. I samme setning inngår sakprosabegrepet i det setningsleddet som kalles omstendighet. Dette setningsleddet beskriver de omstendighetene der “arbeidet” blir “viktig”. Hvordan vi videre klassifiserer det er imidlertid et tolknings spørsmål. Dersom man tolker utsagnet dit hen at det er *gjennom* lesing

Figur 2: Tabell: Setningsanalyse av ideasjonell metafunksjon i Læreplan i norsk

1a	<i>Etter hvert vil</i>	<i>de unge</i>	<i>få orientere seg</i>		<i>i skjønnlitteratur og <u>sakprosa</u> fra fortid og samtid.</i>
	<b>Omstendighet / Tid</b>	<b>Deltaker / Aktør</b>	<b>Prosess / Materiell (Mental, kognitiv)</b>		<b>Omstendighet / Sted</b>
1b	<i>Etter hvert vil</i>	<i>de unge</i>	<i>tolke</i>		<i>skjønnlitteratur og <u>sakprosa</u> fra fortid og samtid.</i>
	<b>Omstendighet / Tid</b>	<b>Deltaker / Sansende</b>	<b>Prosess / Mental, kognitiv</b>		<b>Deltaker / Fenomen</b>
2	<i>Ved lesing av sammensatte tekster og <u>sakprosa</u></i>	<i>blir</i>	<i>arbeidet med grafiske framstillinger, tabeller og statistikk</i>		<i>viktig for forståelsen.</i>
	<b>Omstendighet / Middel el. kausal</b>	<b>Prosess / Relasjonell, attributiv</b>	<b>Deltaker / Bærer</b>		<b>Deltaker / Attributt</b>
3	<i>Eleven</i>	<i>skal kunne lese</i>	<i>et mangfold av tekster</i>	<i>i ulike sjangrer og av ulik kompleksitet på bokmål og nynorsk, norske og oversatte, skjønnlitterære tekster og <u>sakprosa</u>tekster.</i>	
	<b>Deltaker / Aktør</b>	<b>Prosess / Materiell, ordnet (Mental, kognitiv)</b>	<b>Deltaker / Målobjekt</b>	<b>Omstendighet / Sted</b>	
4	<i>Eleven</i>	<i>skal kunne bruke</i>	<i>lesestrategier</i>	<i>variert og fleksibelt</i>	<i>i lesing av skjønnlitteratur og <u>sakprosa</u>.</i>
	<b>Deltaker / Aktør</b>	<b>Prosess / Materiell, kreativ</b>	<b>Deltaker / Målobjekt</b>	<b>Omstendighet Måte, kvalitet</b>	<b>Omstendighet / Sted</b>
5	<i>Eleven</i>	<i>skal kunne drøfte</i>	<i>innhold, form og formål</i>	<i>i et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og <u>sakprosa</u> på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk.</i>	
	<b>Deltaker / den talende</b>	<b>Prosess / Verbal</b>	<b>Deltaker / Målobjekt</b>	<b>Omstendighet / Sted</b>	
6	<i>Eleven</i>	<i>skal kunne bruke</i>	<i>et bredt register av språklige virkemidler</i>	<i>i egen skriving, i <u>sakprosa</u> og kreative tekster, på bokmål og nynorsk.</i>	
	<b>Deltaker / Aktør</b>	<b>Prosess / Materiell</b>	<b>Deltaker / Målobjekt</b>	<b>Omstendighet / Sted</b>	
7	<i>Eleven</i>	<i>skal kunne forklare</i>	<i>argumentasjonen</i>		<i>i <u>sakprosa</u>tekster.</i>
	<b>Deltaker / Talende</b>	<b>Prosess / Verbal</b>	<b>Deltaker / Målobjekt</b>		<b>Omstendighet / Sted</b>

at arbeidet blir viktig, er omstendigheten et middel. Men det er en kausal omstendighet dersom man tolker det til å bety at det er *fordi* vi leser at arbeidet blir viktig. Jeg synes at begge tolkningene er like relevante i denne sammenhengen. Et annet poeng i denne setningen, er at det her impliseres at sakprosaetekster kan inneholde grafiske framstillinger, tabeller og statistikk. Dette er det nærmeste læreplanen kommer å gi en slags stilistisk beskrivelse av hva sakprosaetekster kan være.

Når det gjelder kompetansemålene, **setning 3-7**, er alle disse formulert som leddsetninger i læreplanen, der de ulike kompetansemålene er objekt i leddsetningen. Ellers er setningene likelydende: “Mål for opplæringen er at eleven skal kunne [...]” I analysen av den ideasjonelle metafunksjonen har jeg valgt å analysere leddsetningene, da det er disse som gir uttrykk for varierende innhold.

I **setning 3**, er verbalet “skal kunne lese”, og hva slags prosess man skal kategorisere dette verbet som har jeg allerede drøftet. I dette tilfellet vil det uansett ikke ha noen betydning for den funksjonen setningsleddet “sakprosa” inngår i har. Også her inngår “sakprosa” i en stedsomstendighet.

**Setning 4 og 6** har en del fellestrekk, og jeg vil derfor gjøre rede for dem samlet. Verbalene er de samme i begge setningene, “skal kunne bruke”, og de står for materielle kreative prosesser. (Selv om vi også her kunne argumentert for at det lå noen kognitive prosesser bak.) Også her inngår **sakprosa** i et stedsomstendighetsledd i begge setningene. I setning 4 er denne frasen: “i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa”. I setning 6 er den: “i egen skrivning, i sakprosa og kreative tekster, på bokmål og nynorsk”.

Det er ikke bare verb som uttrykker prosesser. De kan også uttrykkes implisitt gjennom nominaliseringer av verb. I frasene ovenfor fra setning 4 og 6 finner vi to slike nominaliseringer: “lesing” og “skrivning”. Dersom vi skulle formulert setningene mer kongruent med verb i stedet for nominaliseringer, vil vi se at meningsinnholdet endrer seg noe. Vi kan for eksempel sammenlikne setning 6 slik den står i læreplanen (a) med slik den kunne vært formulert uten nominaliseringen “skrivning” (b).

- a) Eleven skal kunne bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skrivning, i sakprosa og kreative tekster, på bokmål og nynorsk.
- b) Eleven skal selv kunne skrive sakprosa og kreative tekster på bokmål og nynorsk med bruk<sup>12</sup> av et bredt register av språklige virkemidler.

---

<sup>12</sup> Her har vi erstattet en nominalisering med en ny (“bruk”), men poenget er å vise at det ikke er irrelevant for meningen som skapes i ytringen hvordan man formulerer den.

Umiddelbart virker det kanskje ikke som noen stor forskjell i mening, men en liten meningsforskjell er det. Ved å uttrykke prosessen gjennom et verb istedenfor nominalisering, har man skiftet fokus for hva som er målet med prosessen. I setning (a) er “sakprosa og kreative tekster” stedsomstendighet, og “et bredt register av språklige virkemidler” målobjektet. I den omformulerte setningen vil imidlertid “sakprosa og kreative tekster” være målobjektet, mens “et bredt register av språklige virkemidler” er måteomstendighet. Det samme ville skjedd om vi omformulerte setning 4 på samme måte.

Slik man har valgt å formulere kompetansemålene i læreplanen, framstår imidlertid ikke sakprosa og skjønnlitteratur som det primære objektet for elevenes arbeid og læring. Det er lesestrategier og språklige virkemidler som er det sentrale. Sakprosa og skjønnlitteratur er først og fremst mediene strategiene og virkemidlene skal kanaliseres gjennom.

**Setning 5 og 7** har begge verbale prosesser. “Drøfte” i 5, og “forklare” i 7. Disse kalles verbale prosesser fordi man uttrykker noe verbalt (Maagerø, 2005: 120). Også her inngår sakprosa i stedsomstendighet, mens målobjektet for elevens arbeid er “innhold”, “form og formål” og “argumentasjonen”.

### 5.3.3 Noen kommentarer til analysen

Når vi ser på de funksjonene sakprosabegrepet inngår i, ser vi at det ikke inngår som aktør i noen av setningene, slik vi kunne forventet dersom vi hadde en eksplisitt definisjon av typen “sakprosa er”. I alle setningene, bortsett fra setning 1, inngår sakprosabegrepet i funksjonen omstendighet, og da særlig stedsomstendighet (setningene 3-7). I setningene 1a og 1b inngår sakprosabegrepet som deltaker, men ikke aktør. I setning 1a er det som målobjekt for den prosessen som skal finne sted, mens i setning 1b er sakprosa et fenomen som skal tolkes.

Teksten fokuserer med andre ord ikke på hva sakprosa er, eller hva som kjennetegner den. I denne teksten blir først og fremst sakprosa framstilt som en omstendighet der ulike prosesser skal foregå, eller som et middel for disse prosessene (setning 2). For å få en bedre forståelse for sakprosa i skolen, vil det derfor være interessant å se på hvem som skal gjøre hva innefor sakprosaens felt.

Det første spørsmålet er lett å svare på. I alle setningene er det “eleven” eller “de unge” som er aktør. Det er dermed elevene som skal utføre dette arbeidet. For å finne ut hva dette arbeidet skal bestå i, må vi se på hva slags prosesser vi finner i setningene.

Dersom vi legger tolkningen av det å lese som en mental kognitiv prosess til grunn, ser vi at i kombinasjon med prosessen i setning 1b (tolke), er det et lite flertall av kognitive

prosesser i analysen. Men det er ikke bare verb som kan uttrykke prosesser. Prosesser kan også uttrykkes implisitt gjennom nominaliseringer. I de sju setningene våre finner vi bl.a. disse nominaliseringene: “lesing” (setning 2 og 4) og “skrivning” (setning 6). Å skrive er akkurat som å lese en aktivitet som impliserer både en materiell og en kognitiv prosess, jf. min tidligere drøfting av “å lese” som prosess. Dersom vi føyer disse prosessene til dem som uttrykkes gjennom verbene, blir andelen av mentale kognitive prosesser høyere.

Sakprosa framstår dermed som et felt der kognitive prosesser skal finne sted. Nøyaktig hvilke kognitive prosesser sakprosaen skal bidra til å fremme blir ikke alltid like godt presisert som i setning 1, der det står at elevene skal “tolke”. Lesing er en aktivitet som ofte gjøres med det formål å igangsette andre prosesser, men skal elevene tolke tekstene, vurdere dem, huske dem eller la seg underholde av dem? Verbet *lese* i læreplanen er derfor egentlig ganske upresist, da det ikke sier så mye om hva elevene egentlig skal gjøre med tekstene de leser.

Hvis vi leser setningene der sakprosabegrepet inngår, ser vi at det har noen attributter knyttet til seg, som kan gi oss et innblikk i hva slags sakprosaetekster man skal arbeide med i skolen. Det står at teksten skal være “fra fortid og samtid” (setning 1), “på bokmål og nynorsk” (setning 5 og 6) og “i oversettelse fra samisk” (setning 5). Problemet her er at denne beskrivelsen i praksis ikke avgrensar feltet sakprosa i skolesammenheng i det hele tatt. Snarere virker det motsatt, som en sprenging av grenser og en åpning mot alle tekster man måtte kategorisere som sakprosa.

*Læreplan i norsk* viser oss at det ikke er sakprosaen i seg selv som er objekt for elevenes læring. Formålet er ikke først og fremst at elevene skal lære om sakprosa eller hva sakprosa måtte være. Derfor er det heller ikke så rart at man ikke finner noen definisjoner eller eksplisitte begrepsavklaringer som vi før har vært inne på at mangler. De er rett og slett mindre relevante for den oppgaven sakprosaen skal ha i skolen. Sakprosa er primært et sted der læring skal finne sted, og ikke et objekt for læring i seg selv.

Hva denne læringen skal inneholde, finner vi ved å analysere prosessene og målobjektene som er gjenstand for disse prosessene. Prosessene har jeg allerede beskrevet og drøftet, men hvis vi ser på målobjektene, ser vi at disse bl.a. er: “et mangfold av tekster” (setning 3), “lesestrategier” (setning 4), “innhold, form og formål” (setning 5), “språklige virkemidler” (setning 6) og “argumentasjon” (setning 7). Selvfølgelig vil det også være andre prosesser og målobjekter som vil være relevante. Læreplanen bruker ofte frasene “ulike tekster” og “ulike sjangre”, og det vil være naturlig at sakprosaetekster omfattes av dette. I

denne analysen er det imidlertid kun de sammenhengene der sakprosabegrepet benyttes eksplisitt, jeg har sett på.

Analysen av språkets ideasjonelle metafunksjon i *Læreplan i norsk* viser oss dermed at sakprosa i norskfaget er en arena for læring og utvikling av kognitive ferdigheter som tolkning og refleksjon, og en formidler av det som er objekt for læringen, som for eksempel lesestrategier, språklige virkemidler og argumentasjon.

### **5.3.4 Læreplanens mellompersonlige metafunksjon**

Språkets mellompersonlige metafunksjon representerer den funksjonen språket har som sosial prosess (Halliday, 1998/1985: 85). Tanken er ideologisk fundert i et syn på språk som handling. Der ytringen gjennom den ideasjonelle metafunksjonen representerer vår oppfattelse av vikeligheten, er den også et stykke samhandling mellom taler og lytter (ibid). Språkets mellompersonlige metafunksjon er meninger som etablerer og opprettholder sosiale forhold, og som uttrykker talerens holdninger og vurderinger (Maagerø, 2005: 135).

Dersom vi ser på læreplanen som språklig handling, kan vi si at den eksplisitte handlingen er å gi informasjon om målet med norskfaget, og implisitt å gi en ordre (direktiv) om å implementere dem i undervisningen. Om man oppfatter det som det ene eller det andre vil være kontekstavhengig. En lærer vil måtte se på det som en ordre, mens en nysgjerrig forelder vil se på det som informasjon om hva barna skal lære. Analyser av læreplanens generelle del fra Reform 94 og 97, som fortsatt gjelder, viser at den først og fremst henvender seg til “folk flest”, den politiske opposisjonen, og i mindre grad til lærerne (Gedde-Dahl, 2002: 214,215).

Læreplanen realiserer dermed en form for dobbel talerolle fra avsenders side. Den gir informasjon, men den krever også handling fra enkelte leseres side. Den er dermed både en konstatering og en ordre (Maagerø, 2005: 137). I hvilken grad adressaten er forpliktet til denne handlingen, vil blant annet uttrykkes gjennom tekstens modalitet, og den faktiske leserens institusjonelle rolle i en skolekontekst – dvs. om han er lærer, lærebokforfatter, forelder eller en nysgjerrig samfunnsborger.

### **Modalitet**

Språklig realiseres den mellompersonlige metafunksjonen primært gjennom modus og modalitet (ibid: 136). En modusanalyse av de sju setningene vil vise at sakprosabegrepet i

flertallet av dem inngår i et omstendighetsadjunkt. Omstendighetsadjunkter uttrykker tid, sted, måte osv., og er viktige for å realisere ideasjonell mening (ibid: 149). I så henseende støtter modusanalysen opp om den ideasjonelle meningsanalysen, som viste at sakprosabegrepet ofte inngår i funksjonen stedsomstendighet, dvs. et sted der læring skal finne sted. Jeg kommer ikke til å gå videre inn i en modusanalyse av de sju setningene enn dette, da jeg mener det i liten grad vil bringe oss nærmere en innsikt i hva slags forståelse av sakprosa som konstitueres i skolen.

Det som er mer interessant å dvele litt ved er modaliteten som uttrykkes i setningene. Modalitet er knyttet til polaritet, det vil si i hvilken grad noe *er* noe, eller *ikke* er noe (ibid: 149). Modalitet kan uttrykkes gjennom en rekke språklige ressurser som gir rom for stor nyanserikdom i de meningene som realiseres gjennom modalitet. Det er for eksempel stor forskjell i mening om man sier: “Jeg kommer *definitivt* i morgen.” enn om man sier: “Jeg kommer *kanskje* i morgen.” Modalitet er viktig når det gjelder den mellompersonlige metafunksjonen fordi det uttrykker noe om holdningene til det som blir sagt i teksten.

Ett aspekt ved modalitet er modulasjon. Modulasjon realiserer mening som har med nødvendighet og tilbøyelighet å gjøre (ibid:153), og sier dermed også noe om i hvilken grad adressaten forpliktes til innholdet i ytringen.

I læreplanens kompetansemål, realiseres modulasjon først og fremst gjennom det finitte modale hjelpeverbet “skal”. Det uttrykkes dermed en relativ høy grad av modal mening, om at det er stor nødvendighet for at elevene skal gjøre det som beskrives i kompetansemålene. Det er ikke føyd til noen andre forsterkende eller modererende uttrykk av typen “hvis mulig” eller “dersom det er tid”. Elevene **skal** lese et mangfold av tekster, og de **skal** kunne forklare argumentasjonen i sakprosaetekster.

Det er imidlertid én liten modererende faktor i teksten. Setningene fra kompetansemålene som jeg har satt inn i analyseskjemaet i punkt 5.3.2, er egentlig leddsetninger, og fungerer som predikat i hovedsetningen: “Målet for opplæringen er at eleven skal [...]”. Gjennom substantivet “målet” uttrykkes en viss form for usikkerhet om graden av nødvendighet. Implisitt i dette ordet ligger et lite hvis. Det er en gjenklang av: “Hvis alt ligger til rette for det”, og “Hvis eleven har forutsetning for det”. Man aner derfor en liten åpning for at kompetansemålene kan fravikes i visse tilfelle.

I og med at alle kompetansemålene er formulert som setninger med likelydende start, er det også verdt å merke seg at det er det samme modale hjelpeverbet “skal” som går igjen i alle



kompetansemålene. Det er for eksempel aldri byttet ut med det svakere modale hjelpeverbet “bør”, og alle kompetansemålene framstilles dermed som like nødvendige.

Det er heller ingen andre modusadjunkter av typen “helst” eller “først og fremst” som er med på å gradere viktigheten av de ulike målene. Teksten gir oss derfor ingen indikasjoner på om noen læreplanmål er viktigere enn andre. Det er ikke noe i teksten som forteller oss om arbeidet med sakprosa er viktigere enn annet arbeid, men heller ikke at det er mindre viktig. Nå vil nok kanskje de fleste lærere argumentere for at det er viktigere å jobbe med kompetansemålene om å kunne lese og skrive, enn for eksempel å lage et litterært program, men denne holdningen er i så fall basert på sedvane i skolen og kunnskap om kulturkonteksten. Språklig sett sidestilles alle kompetansemålene i læreplanen. Alt framstilles som like viktig. I den nye læreplanen framstilles dermed arbeidet med sakprosa som like viktig og nødvendig som arbeidet med skjønnlitteratur.

Bruken av modalt hjelpeverb i setning 1 skiller seg imidlertid fra dem i kompetansemålene: “Etter hvert vil de unge få orientere seg i og tolke skjønnlitteratur og sakprosa fra fortid og samtid” (LK06: 1). Dette er en ytring som ellers likner veldig på kompetansemålet i setning 3, men her er brukt det modale hjelpeverbet “vil”, som uttrykker en svakere grad av modalitet enn “skal”. Forklaringen på denne forskjellen er nok å finne i at setning 1 er hentet fra kapittelet “Formål med faget”, som har et mer ideologisk innhold om hva nettopp formålet med norskfaget er. Kompetansemålene har et litt mer konkret innhold om hva som skal gjøres, mens “Formål med faget” er mer et uttrykk for en forventning om hva arbeidet med kompetansemålene skal føre til. Man kan gi ordre om at elevene skal utføre et arbeid, men ikke at det faktisk skal føre til læring. Muligens er det denne innsikten som uttrykkes gjennom en svakere grad av modalitet i “Formål med faget” enn i kompetansemålene.

### **5.3.5 Læreplanens tekstuelle metafunksjon**

Språkets tekstuelle metafunksjon viser til de ressursene vi har i språket for å skape sammenheng i teksten, både mellom de enkelte setningene, mellom setningene og resten av teksten, og mellom teksten og konteksten (jf. 4.4). Den tekstuelle metafunksjonen viser til de elementene i språket som organiserer budskapet og innholdet i teksten.

En annen del av språkets tekstuelle metafunksjon er hvordan vi skaper referanser som gjør at vi identifiserer innholdet i begrepene. Når det gjelder sakprosabegrepet i læreplanen, gjør vi det gjennom en såkalt homofor referanse. Det vil si at vi må til kulturkonteksten for å tolke

hva som menes med sakprosa. Denne homofore referansen er det som gjør at teksten fordrer en viss grad av inneforståthet som vi har vært inne på før.

Én måte å strukturere og organisere mening i tekst på, er å dele den opp og gi de enkelte delene med felles meningsinnhold overskrifter. Dermed skapes det en logisk kopling mellom overskriften og det som følger etter. Man kan si det skapes en form for hyponymi mellom overskriften og teksten under den, der overskriften blir en form for hyperonym som navngir en kategori. Overskriftene blir dessuten ekstra viktige som tekstorganiserende ressurs i læreplanen, da store deler av den ikke er skrevet som en sammenhengende prosatekst, men som punkter. Det vil derfor være interessant å se hvilke overskrifter sakprosabegrepet er underlagt i læreplanen.

Jeg har allerede nevnt at fem av sju ganger sakprosabegrepet nevnes, så er det i kapitlet som omhandler kompetansemålene i faget. Disse kompetansemålene er i tillegg til å være strukturert rundt de ulike trinnene, også strukturert rundt det læreplanen definerer som norskfagets fire hovedområder. Disse hovedområdene er muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur. Hvert hovedområde fungerer dermed som overskrift i teksten til visse sett av kompetansemål.

Alle gangene sakprosabegrepet nevnes i kompetansemålene, er det under kategorien “skriftlige tekster”. “Sakprosa” blir dermed et kohyponym til hyperonymet “skriftlige tekster”. Sakprosabegrepet brukes ikke eksplisitt i noen av kompetansemålene i de andre hovedområdene. Det skapes derfor en forståelse i læreplanen av at sakprosa først og fremst hører inn under skriftlige tekster.

Ulempen med en slik tekststruktur, der kompetansemålene underlegges forskjellige hovedområder, er imidlertid at sammenhengen mellom de ulike hovedområdene, og at kompetansemålene kan være relevante på tvers av disse, ikke blir synliggjort. Det skapes et kunstig skille mellom de ulike tekstkategoriene. Særlig skillet mellom sammensatte tekster og andre tekster kan oppfattes som konstruert, hvilket sakprosa kan fungere som eksempel på.

De fleste sakprosattekster vi omgir oss med i dag inneholder i det minste ett bilde eller en annen form for illustrasjon. Riktignok nevnes sjangeren reklame i et av kompetansemålene for sammensatte tekster, men som jeg har redegjort for tidligere, er det ikke alle definisjoner som inkluderer denne sjangeren i sitt sakprosabegrep.

Grunnen til at sammensatte tekster ble utskilt som eget område var ønsket om å synliggjøre den plassen slike tekster skal ha i faget: “Det kan med god grunn diskuteres om det fagleg er logisk å dele inn i munnlege, skriftlege og samansette tekstar. Men det var eit poeng i

prosessen at dette var nødvendig for å synleggjere denne nye sida ved faget” (Eide, 2006: 8). Dette resonnementet kommer imidlertid ikke fram i selve læreplanen, og når sakprosa kun nevnes under det ene hovedområdet, kan det skape et inntrykk av at det først og fremst er disse kompetansemålene som gjelder sakprosa.

Kohesjonskoplinger er de språklige ressursene som skaper sammenheng i teksten og mellom tekst og kontekst. Relasjonskoplinger er en slik type kopling. Relasjonskoplinger er de språklige ressursene som kopler en setning til en annen (Maagerø, 2005, 185). For eksempel konjunksjonene “og”, “men” og “eller”. Dersom vi ser på relasjonskoplingene mellom kompetansemålene, ser vi at de er additive. Kompetansemålene er listet opp punktvis, så koplingen mellom dem er implisitt, men man kan ane et “og” mellom dem. Under analysen av den mellompersonlige metafunksjonen så vi at modulasjonen i teksten ikke differensierte mellom de ulike kompetansemålene, og de additive koplingene forsterker inntrykket av at alle kompetansemålene i læreplanen er sidestilt.

Til slutt vil jeg gå inn på noen av de kohesjonskoplingene som skapes mellom det eksplisitte sakprosabegrepet og dets umiddelbare kontekst. Bl.a. det at fire av de syv gangene sakprosa nevnes i læreplanen, er det i samme åndedrag som skjønnlitteratur. For eksempel i setning 4 i vår setningsanalyse: “Eleven skal kunne bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av **skjønnlitteratur og sakprosa**”. Alle gangene skapes det en grammatisk kohesjonskopling gjennom den sideordnende konjunksjonen “og” mellom begrepene. At sakprosa sidestilles med skjønnlitteratur i norskfaget, har ofte blitt presentert som en av nyhetene i læreplanen av Kunnskapsløftet 06. Dette uttrykkes imidlertid aldri eksplisitt i læreplanen, men denne kohesjonskoplingen, sammen med det utvidede tekstbegrepet, er nok den viktigste årsaken til at denne tolkningen gjøres.

Samtidig skaper denne bruken av “og” en antonym kohesjonskopling mellom sakprosa og skjønnlitteratur som begreper og fenomen. Det at begrepene ofte uttrykkes i denne parkonstellasjonen gjør at det skapes en kontrast mellom dem. Vi får en forståelse av at det er en forskjell mellom sakprosa og skjønnlitteratur, som lett kan gi assosiasjon til den forenklede definisjonen av sakprosa vi drøftet i kapittel 2: Sakprosa er tekster som ikke er skjønnlitteratur.

Den siste setningen vi skal se på, er setning nummer 6 i analysen: “Eleven skal kunne forklare argumentasjonen i sakprosaetekster”. Her er det en grammatisk kopling mellom “sakprosaetekster” og “argumentasjonen” gjennom preposisjonen “i”. Vi får en meronym kopling der argumentasjon framstilles som en del av sakprosaetekster. Den sidestilte koplingen

mellom sakprosa og skjønnlitteratur finner vi imidlertid ikke i denne setningen. Dette gir et inntrykk av at argumentasjon er noe som er nært knyttet til sakprosaetekster, et inntrykk som understrekes av at dette er det eneste kompetansemålet der sakprosa nevnes alene, uten å koples til skjønnlitteraturbegrepet eller kreative tekster.

## 5.4 Oppsummering

Implementeringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag, og det utvidede tekstbegrepet i norskfaget har ført til en styrking av sakprosa i skolen.

Beskrivelsen av læreplanens kontekstuelle konfigurasjon viste oss at noe av grunnen til at læreplanen er blitt oppfattet som vag og uklar, kan ligge i at den fordrer en stor grad av inneforståthet rundt flere begreper, og at den ikke innfrir de forventningene leserne har til hvilke svar de venter å finne i teksten.

Analysen av språkets ideasjonelle metafunksjon i læreplanen viser at den skaper en forståelse av sakprosa i skolen som en arena for læring og utvikling av kognitive ferdigheter. Det viktigste er ikke sakprosaen i seg selv, men de læringsprosessene og ferdighetene den skal være et verktøy for.

Analysen av modulasjon i læreplanen viser at den ikke differensierer mellom kompetansemålene når det gjelder graden av nødvendighet eller viktighet. Alle målene framstår som like viktige i teksten, og den hjelper oss derfor ikke til å få noen forståelse av hvor viktig sakprosa eventuelt er i forhold til andre momenter i læreplanen.

Analysen av den tekstuelle metafunksjonen viser at vi i stor grad må gå til kulturkonteksten for å identifisere mening i sakprosaabegrepet. Dette kan være et problem dersom det ikke allerede er konsensus om hva sakprosa i skolen skal være.

Vi ser også at læreplanen sidestiller arbeid med sakprosa og skjønnlitteratur i norskfaget. Samtidig antydes det en nær kopling mellom sakprosa og argumentasjon, og at sakprosa særlig er knyttet til hovedområdet skriftlige tekster.

## 6 Veiledning til læreplan i norsk

### 6.1.1 To veiledninger med hver sin røde tråd

Analysen av læreplanen viste oss at den var veldig åpen, og lite detaljert i forhold til hva den forrige læreplanen var når det gjaldt både metode og tekstutvalg. Noe av tanken bak dette, var at man på den enkelte skole skulle stilles fritt til å kunne gjøre disse valgene selv, gjennom lokalt arbeid med læreplanen. Men som vi allerede har vært inne på, har dette blitt kritisert innen skoleverket (kapittel 5), og man har etterlyst retningslinjer for hvordan læreplanen skal implementeres i undervisningen. Dette førte til at Undervisningsdirektoratet våren 2010 kom med en veiledning til *Læreplan i norsk*.

*Veiledning til læreplan i norsk* er som læreplanen publisert på Utdanningsdirektoratets nettsider, og finnes i to deler: én veiledning for hovedområdet skriftlige tekster (Utdanningsdirektoratet, 2010c), og én for hovedområdet sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2010d). Det er ennå ikke kommet noen veiledninger for hovedområdene muntlige tekster og språk og kultur.

Veiledningene gir hverken mange begrepsavklaringer eller forklaringer på hva som menes med de enkelte kompetansemålene. Vi får heller ingen retningslinjer for vekting av de ulike kompetansemålene. De er utformet slik at de gir forslag til konkrete undervisningsopplegg, ett undervisningsopplegg per trinn i skoleløpet, og i denne analysen vil jeg ta for meg eksemplene for den videregående skolen.

I veiledningen får vi en bekreftelse på læreplananalysen vår om at sakprosa sidestilles med skjønnlitteratur i norskfaget. I læreplanen ble ikke dette uttrykt eksplisitt, men i veiledningen til skriftlige tekster står det: "Sakprosa tekster er sidestilt med skjønnlitterære tekster i læreplanen" (Utdanningsdirektoratet, 2010c: 2). Når det gjelder sakprosa, gir dessuten veiledningen oss antydninger til begrunnelser for elevenes arbeid med sakprosa, og på hva formålet med det enkelte tekstarbeidet er. Disse antydningene er riktignok små og få, men ikke desto mindre interessante, da de betoner nytteverdien av kompetanse knyttet til sakprosa tekster. Jeg vil komme tilbake til dette etter en gjennomgang av innholdet i veiledningene, og se det i et literacy-perspektiv.

Direktoratet har latt det gå en rød tråd i hvert av tekstutvalgene til de ulike undervisningsoppleggene for videregående skole. I veiledningen for skriftlige tekster har alle teksteksemplene det til felles at de kan karakteriseres som fagtekster: "Eksemplene i

hovedområdet har fokus på lesestrategier i fagtekster” (ibid). Direktoratet bruker i dette skrevet begrepene fagtekster og sakprosa om hverandre, så det er med andre ord ulike sakprosatekster som danner den røde tråden her<sup>13</sup>.

I veiledningen for hovedområdet sammensatte tekster sier ikke direktoratet på samme måte noe om hva som ligger til grunn for tekstutvalget. En nærmere gjennomgang viser imidlertid at det dreier seg om ulike typer fiksjonstekster. Som forelegg for elevens egen produksjon av sammensatte tekster foreslås for eksempel noveller og eventyr (Utdanningsdirektoratet, 2010d: 10). Også der elevene skal tolke sammensatte tekster, er det fiksjonen som står i sentrum. Et av kompetansemålene i tredje klasse er “[...] at elevene skal kunne sammenligne og vurdere tekster som overføres fra et medium til et annet” (LK06: 12). Alle eksemplene direktoratet kommer med her er spillefilmer basert på romaner. For eksempel Dag Solstads roman *Gymnaslærer Pedersens beretning om den store politiske veknelsen som har hjem søkt vårt land*, og Hans Petter Molands filmatisering av den.

Man kunne ha tenkt seg en sakpreget vinkling på dette læreplanmålet. For eksempel sammenlikning av en trykt annonse og TV-annonse som ledd i en reklamekampanje for samme produkt, eller forskjeller og likheter i framstillingen av samme nyhetssak i en papiravis, nettavis og/eller TV. Det finnes dessuten mange spillefilmer som er adaptasjoner av biografier og annet historisk materiale.

Veiledningene påpeker riktignok at kompetansemålene har relevans på tvers av de ulike hovedområdene de er delt inn i. Det vises ved at kompetansemål knyttet til ett og samme undervisningsopplegg er hentet fra ulike hovedområder, og veiledningene slår dessuten fast at: “Det går såleis mange samband frå kompetansemåla i hovudområdet skriftlege tekstar til hovudområdet munnlege tekster og til samansette tekstar [sic]” (Utdanningsdirektoratet, 2010c: 8). Dette gjenspeiles i at ulike taler er en del av tekstutvalget man arbeider med i hovedområdet skriftlige tekster. På tross av dette, blir likevel hovedinntrykket når det gjelder sammensatte tekster, at disse først og fremst har å gjøre med fiksjonstekster, eller tekster som på ulikt vis kan knyttes til kunstdomenet.

Det betyr ikke at hverken veiledningene eller læreplanen åpner for arbeid med sammensatte tekster i et sakprosaperspektiv. Læreplanen nevner at elevene skal jobbe med både reklame, og tekster fra ulike medier som TV, aviser og internett, og det vil være flere

---

<sup>13</sup> Om fagtekster er synonymt med sakprosatekster, eller om de skal regnes som en underkategori av sakprosatekster kan diskuteres, men denne diskusjonen lar jeg ligge her. Jeg konstaterer kun at direktoratet i dette dokumentet ser ut til å bruke begrepene om hverandre og synonymt.

sakprosasjangre som kan inkluderes i denne kategoriseringen. I flere av kompetansemålene under de ulike hovedområdene står det også bare “tekster”, eller “tekster i ulike sjangre”, uten nærmere spesifisering. Gjennom tekstutvalgene skapes det imidlertid et inntrykk i veiledningene der betydningen av sakprosa som sammensatt tekst nedtones, og akkurat som i læreplanen knyttes sakprosa først og fremst opp mot hovedområdet skriftlige tekster.

### 6.1.2 Veiledningen for hovedområdet skriftlige tekster – lesestrategier og kontekstforståelse

Siden den røde tråden i tekstutvalget til veiledningen for skriftlige tekster var fagtekster, som jeg her forstår synonymt med sakprosattekster, vil det være interessant å se på hva som kjennetegner disse tekstene i dette tekstutvalget. Tekstene er stilt opp i tabellen nedenfor.

Trinn	Tekst	Sjanger
Vg 1	Kronprins Haakon Magnus’ tale til bruden, Mette-Marit, august 2001	Tale
	Biskop Gunnar Stålsetts tale til brudeparet, kronprinsbryllupet august 2001	Tale
	Kong Haralds nyttårstale 31/12. 2008	Tale
	HKH Mette-Marits tale i Karasjokk på Samefolkets dag 6/2. 2009	Tale
	Samepresident Egil Ollis nyttårstale 2008	Tale
	Styreleder i IKT Grenland, Bård Stranheims tale v. utdeling av fagbrev i Ibsenhuset 2009	Tale
Vg 2	G. Schønning, <i>Norges Riiges Historie</i> , 1771	Fagtekst, historie
	Knut Nærum, <i>Norsk litteraturhistorie fritt etter hukommelsen</i> , 2001 (s. 58-67)	Humor, historie
	Johan Nordal Bruun, “For Norge, Kiempers Fødeland”, 1784	Lyrikk
	Claus Friman, “Birkebeinersang”, 1790	Lyrikk
Vg 3	Henning Rivedal, “Om språkleg rasisme i Noreg”, 2007	Avisinnlegg
	Tarjei Vesaas, “Ved tunnelgapet”, 1958	Tidsskriftartikkel

Figur 3: Tabell: Tekstutvalget i *Veiledning til læreplan i norsk. Skriftlige tekster, Vg1- Vg3*

Som vi ser er ikke alle tekstene det vi i dag vil kalle fagtekster, eller sakprosattekster, selv om undervisningsoppleggene skulle ha fokus på lesestrategier i disse. “For Norge, Kiempers Fødeland” og “Birkebeinersang” er begge dikt, eller viser skrevet på 1700-tallet. De har imidlertid tematisk sammenheng med de to andre tekstene i utvalget for vg2. Visene og utdraget fra Schønings historieverk handler alle tre om hva som kjennetegner nordmannen, og Knut Nærums humoristiske tekst omhandler perioden de tre foregående ble skrevet i. Ved å velge både fagtekster og skjønnlitterære tekster i samme undervisningsopplegg, understreker

veiledningen dessuten implisitt sidestillingen mellom sakprosa og skjønnlitteratur, og viser at de samme læringsmålene kan oppnås gjennom begge tekstkategorier. Det legges dessuten opp til et komparativt studium der kontekstforståelse blir sentralt. Tekstene skal forstås ut fra sin historiske sammenheng.

De eldre tekstene er valgt ut fra kompetansemålet om “[...] at elevene skal kunne forklare hvordan ulike forestillinger om det norske ble skapt i sentrale tekster fra 1800-1870<sup>14</sup>”. Nærums tekst er valgt for at de skal kunne sammenlikne tekster fra ulike tider og “[...] tenkje gjennom ulike lesestrategiar i praksis” (Utdanningsdirektoratet, 2010c: 11,12). Disse tekstene kunne også vært utgangspunkt for en refleksjon rundt hvordan sjangre generelt, og sakprosabegrepet spesielt, er historisk betinget (jf. utredningen av sakprosabegrepet i kapittel 2). Dette nevnes imidlertid ikke i veiledningen. Det elevene først og fremst skal lære gjennom disse tekstene er lesestrategier og kulturkunnskap, hvilket stemmer med min konklusjon fra læreplananalysen. Det viktigste er ikke kunnskap om sakprosaen i seg selv, men de læringsprosessene den skal være et verktøy for.

Tekstutvalget for undervisningsopplegget for vg1 består av ulike taler, hvilket er interessant med tanke på at veiledningen tar for seg lesestrategier i fagtekster under hovedområdet skriftlige tekster. Veiledningen er dermed med på å dempe inntrykket av en sterk sammenheng mellom sakprosa og skriftlige tekster, og understreker også at kompetansemålene er relevante på tvers av de ulike hovedområdene.

Hvorvidt taler skal regnes som muntlige eller skriftlige tekster, reflekterer ikke veiledningene over. De er jo uansett nedskrevet når elevene leser og arbeider med dem. Om de er muntlige eller skriftlige tekster, er på mange måter mindre relevant innen skolens domene. Tekstene er primært valgt ut med bakgrunn i den funksjonen de kan spille i elevenes læringsprosess, som verktøy for tilegning av ulike kompetanser og kunnskap, som for eksempel lesestrategier og kulturkunnskap.

Om arbeidet med taler sier veiledningen dessuten følgende: “I arbeidet med taler vil eit komparativt perspektiv vere fruktbart – anten det er taler framført i same/liknande situasjonar eller taler frå ulike tider. Talesituasjonane set rammer for kva talarane kan snakke om – og kva ein ikkje kan snakke om” (Utdanningsdirektoratet, 2010c: 8). Veiledningen peker her på at elevene skal bevisstgjøres hvilken rolle konteksten har for talene.

---

<sup>14</sup> Veiledningen viser til dette kompetansemålet som bakgrunn for tekstvalget, men grunngir ikke ytterligere hvorfor alle tekstene er skrevet utenfor perioden som nevnes i kompetansemålet.



Elevenes evne til kontekstforståelse er viktig i alle de tre undervisningsoppleggene. Tekstene i vg2 skal også leses komparativt, og i forslag til arbeidsmåter i førlesefasen, foreslår veiledningen bl.a. at elevene skal reflektere over hvilken historisk situasjon tekstene er skrevet i, og hvilke forventninger til teksten boktittel, forfatternavn, baksidetekst osv. skaper hos elevene (ibid: 12). Kontekstforståelse blir også viktig i arbeidet med tekstene for vg3, da undervisningsopplegget her går på å analysere tekstene retorisk, og å vurdere argumentasjonen i dem. Argumentasjonen må vurderes i forhold til både sak og hvem som deltar i kommunikasjonen, og i retorikken er også situasjonen (kairos) viktig. Det holder ikke å vite hva man skal si og hvordan man skal si det. Man må også velge det rette øyeblikket (Bakken, 2009: 55), m.a.o. situasjonen.

Bevissthet om kontekstens rolle for tekstforståelse blir dermed et underliggende premiss i elevenes arbeid med sakprosaetekstene i alle de tre undervisningsoppleggene. Ved skjønnlitterær lesing, har vekten ofte vært lagt på det ekspressive – på den subjektive estetiske leseopplevelsen, der noe av formålet er at lesingen skal bidra til elevens identitetsdannelse og selvinnsett (Skardhamar, 2007: 171,174). Man kan si at tekstene og lesingen av dem peker inn mot individet, som skal forstå seg selv i en større sammenheng. I motsetning til dette kan man si at vektleggingen av kontekst i lesingen av sakprosaetekster peker ut mot noe som er utenfor både individet og teksten, men som begge likevel er en del av. Lesingen av sakprosaetekster blir dermed viktig for å bygge broer mellom individet og samfunnet, der forståelsen av samfunnet (konteksten) blir viktigere enn selvforståelsen hos det enkelte individet. Dette understrekes også dersom vi ser på det tematiske innholdet i sakprosaetekstene som er plukket ut. Stikkord for disse er samfunn, kultur og historie.

Ett av hovedformålene med norskfaget er å gi elevene kulturforståelse. *Læreplan i norsk* (K06) åpner med følgende setning: “Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (LK06: 1). Her ser vi at kulturforståelse er det første som nevnes, før både kommunikasjon og identitetsutvikling. Leser vi videre i kapittelet “Formål med faget”, ser vi at ordet “kultur” i ulike ordsammensetninger dukker opp ofte. Like ofte som ordet “språk”, og oftere en “tekst” og “litteratur”. Det snakkes om både kulturforståelse, kulturutveksling og kulturarv. Kulturforståelse framstår derfor som et meget viktig formål med norskfaget. Teksteksemplene direktoratet har valgt ut har derfor en dobbel funksjon, som kanskje ikke en naturvitenskapelig tekst eller en bruksanvisning ville hatt i like stor grad. I tillegg til å legge til rette for å utvikle elevenes lesestrategier, gir de også

anledning til økt kunnskap og forståelse om ulike kulturelle aspekter ved norsk samfunn og historie.

Undervisningsopplegget inkluderer både sakprosaetekster og skjønnlitterære tekster, og viser således hvordan begge tekstkategorier kan belyse samme tema, og brukes til å arbeide med samme kompetansemål. Man kan derfor spørre seg hvorfor man da nødvendigvis skal lese både sakprosa og skjønnlitteratur, og hva som særskilt kan være sakprosaens rolle i denne sammenhengen. Dersom vi går tilbake til Johan Tønnessons definisjon av sakprosa, sier han at det er tekster adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten (2.1.2 og 2.1.3). Hvis vi legger denne definisjonen til grunn, kan vi si at sakprosaeteksten kan gi et mer direkte innblikk i ulike temaer som kan være med på å skape kulturforståelse hos leseren. Sakprosaetekstene fungerer ikke dermed bare som et verktøy for læring av for eksempel lesestrategier og argumentasjon, men også som en kilde til kunnskap om kultur, samfunn og historie.

Som før nevnt er kontekstforståelse viktig for alle undervisningsoppleggene som skisseres i veiledningen, og en forutsetning for kontekstforståelse er kulturforståelse. Kulturen er en del av konteksten og påvirker både teksters utforming og vår forståelse av dem. I og med kontekstforståelse er noe av det elevene skal bevisstgjøres gjennom undervisningsoppleggene, blir derfor kulturforståelse en forutsetning for det faglige tekstarbeidet som skal finne sted, hvilket kan forklare den hyppige bruken av ordet “kultur” i læreplanens beskrivelse av formålet med faget. Tekster som omhandler temaene kultur, samfunn og historie, som de i veiledningen (figur 3), får dermed en særskilt plass i norskfaget.

### **6.1.3 Sakprosa som demokratiserings- og literacyprosjekt**

I analysen av læreplanen så vi at sakprosa ble direkte knyttet opp mot argumentasjon, og dette finner vi igjen i undervisningsopplegget for vg3. Elevene skal lese to sakprosaetekster, henholdsvis et avisinnlegg og en tidsskriftartikkel, og kompetansemålene som legges til grunn er disse:

- bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere tekster i ulike sjangere
- vurdere argumentasjonen i andres tekster og underbygge egne påstander ved saklig argumentasjon

Med dette knytter veiledningen også retorikk opp mot sakprosa. Sentralt i disse to kompetansemålene er verbet “vurdere”. Elevene skal lese tekstene, og bruke kunnskap om

retorikk og argumentasjon for å vurdere dem på ulike vis. De skal med andre ord være kritiske lesere, hvilket er i overensstemmelse med opplæringsloven, som slår fast at: “Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk [...]” (Opplæringslova, § 1-1). Gjennom å tenke og lese kritisk, settes elevane i stand til selvstendig å kunne vurdere og ta stilling til ulike tema i samfunnsdebatten. Evnen til kritisk tenkning vil gjøre dem rustet til reell demokratisk deltakelse, der medbestemmelse forutsetter evnen til å vurdere ulike argumenter, for så å ta et selvstendig standpunkt. Redaktørene av *Sakprosa i skolen*, ei bok som er utgitt i kjølvannet av LNUs forslag til sakprosakanon, peker også på en mulig sammenheng mellom sakprosa i skolen og det å ruste elevane til demokratisk deltakelse: “Flere har ment at normer for sakprosa kan forstås i en slik offentlighetssammenheng, og at oppøving i slike normer til og med har et potensial til å ruste borgerne til å bli mer demokratiske [...]” (Kalleberg og Kleiveland, 2010: 14).

En styrking av sakprosa i skolen kan dermed ses på som et demokratiseringsprosjekt, og som et ledd i undervisningen for å oppnå intensjonen i opplæringslovens formålsparagraf om å “fremje demokrati, likestilling og vitskapeleg tenkjemåte” (Opplæringslova, §1-1). Disse tankene finner vi også igjen i *Læreplan i norsk* under kapittelet “Formål med faget”: “Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustar til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv” (LK06: 1).

Når vi nå har sett hvordan arbeid med sakprosa bidrar til at deler av de mer overordnede formålene med norskfaget i skolen oppnås, vil det være relevant å se på de begrunnelsene veiledningen gir for arbeidet med lesestrategier og sakprosaetekster. Når det gjelder arbeidet med taler skriver direktoratet følgende:

Tale er også ei [sic] grei sjanger å øve seg på - svært mange vil ha god nytte av å bli kjende med sjangeren og kunne halde ein tale sjølv. Det går såleis mange samband frå kompetansemåla i hovudområdet skriftlege tekstar til hovudområdet munnlege tekstar og til samansette tekstar. Arbeidet med taler i Vg1 kan dermed vere grunnlag for vidare arbeid med både munnlege, skriftlege og samansette tekstar gjennom heile vidaregåande opplæring. (Utdanningsdirektoratet, 2010c: 8)

Om arbeidet med sakprosaetekster generelt sier de:

Ved å jobbe med lesestrategier og sakprosaetekster får elevane lesekompetanse som de kan overføre til andre fag. (ibid: 2)

Felles for begge disse utsagnene er at de inntar et nytteperspektiv. Arbeidet med de ulike sakprosaetekstene gir elevane en kompetanse som er nyttig for dem utenfor norskfaget – sågar

utenfor skolens domene. Dette uttalte nytteperspektivet knyttet til sakprosa, og i kombinasjon med det overordnede målet om å utvikle kritiske lesere som skal forberedes til demokratisk samfunnsdeltakelse, gjør dette det nærliggende å tenke på sakprosa i et literacy-perspektiv.

Literacy er som sagt benevnelsen på den tekstkompetansen som kreves for å kunne forstå, og selv produsere de tekstene man i ulike sammenhenger trenger i det samfunnet man lever i, enten det er i dagliglivet, eller for å kunne oppnå de mål man setter seg i livet, og for fullt ut å kunne delta i samfunnsaktiviteter (jf. 3.8.4). Literacy-begrepet rommer dermed et nytteperspektiv.

Vi finner ikke begrepet “literacy” brukt i læreplanen eller veiledningene, men hvis vi sammenholder veiledningens forsiktige nytteperspektiv med de aspektene jeg har pekt på i opplæringsloven og læreplanens “Formål med faget”, så er grunntanken den samme. Eller som det står i opplæringslovens § 1-1: “Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.”

Sakprosaens plass i norskfaget er styrket i den nye læreplanen, en læreplan som Berge mener vi må forstå som en literacy-reform. Samtidig knytter veiledningen til læreplanen sakprosa opp mot et literacy-perspektiv. Jeg vil derfor hevde at sakprosa i norsk skole kan anses som et literacy-prosjekt. Så kan man selvfølgelig gjøre seg noen tanker om hvorfor sakprosa skulle ha en særstilling i et slikt prosjekt, sett opp mot for eksempel skjønnlitteratur. Å kunne lese skjønnlitteratur med forståelse må jo også kunne sies å være en forutsetning for å ha en literacy-kompetanse i vår kultur, og nettopp derfor leser vi også skjønnlitteratur i norsk skole.

Sakprosaens rolle ligger i den skriftkyndigheten som kreves for å kunne delta i samfunnsdebatten og å påvirke den. For å kunne påvirke eget liv, egen framtid, og egen tilværelse gjennom utdanning, men også gjennom å beherske dagliglivets tekster som søknader, klagebrev, referat, skjemaer osv. Det å mestre sakprosaens tekster, saklig argumentasjon og retorikk, vil da ofte være avgjørende for i hvilken grad man lykkes med de målene man setter seg.

## 6.2 Oppsummering

Veiledningene bekrefter eksplisitt at sakprosa i den nye læreplanen er sidestilt med skjønnlitteratur i norskfaget.

Gjennom valg av undervisningsopplegg og teksteksempler skapes et inntrykk der fiksjonstekster innen kunstdomenet har en særskilt plass i arbeidet med sammensatte tekster. Inntrykket fra læreplanen at sakprosa særlig har med hovedområdet skriftlige tekster å gjøre bekrefte, selv om det påpekes at det er en sammenheng mellom kompetansemålene i alle hovedområdene.

Veiledningene har en åpen holdning til hvilke sjangre som inkluderes i sakprosabegrepet, og dveler ikke ved hva som kan regnes som sakprosa eller ikke. Sakprosa er først og fremst en arena for utvikling av kognitiv kompetanse og tilegnelse av annen kunnskap enn den *om* sakprosa.

Veiledningen knytter sakprosa opp mot arbeidet med argumentasjon og retorikk, og tekstene i tekstutvalget omhandler temaene kultur, samfunn og historie. Disse faktorene og en vektlegging av komparativ lesing i arbeidet med sakprosattekster, har som mål å utvikle elevene til kritiske lesere. Dette, sammen med et nytteperspektiv, gir sakprosa i norskfaget en funksjon av å være et demokratiseringsprosjekt og literacyprosjekt.

## 7 Analyse av læreboka *Tema VG1*

I en diskursanalyse rundt sakprosabegrepet i norskfaget, er det også viktig å se på hvordan det framstilles i læreverkene. Læreverket er på sett og vis en rekontekstualisering av læreplanen, der de mer idealiserte kompetansemålene blir konkretisert ved å presentere elevene for faktiske kunnskaper og ferdigheter de skal lære seg. Læreverket er med andre ord en fortolkning av læreplanen. Lærerens faktiske undervisning er også en fortolkning av læreplanen, og i kombinasjon med læreverket er det disse fortolkningene som møter elevene direkte.

Som jeg tidligere har gjort rede for, inkluderer jeg ikke undervisningen i min diskursanalyse av sakprosabegrepet i norskfaget (3.7.1), og læreverket må dermed stå som representant for både seg selv og undervisningen (jf. lærebokas posisjon som styrende for undervisningsplanleggingen 3.7.1).

Læreverket jeg skal analysere heter *Tema*, og er publisert av Det norske samlaget. Det er tilrettelagt for læreplanen av Kunnskapsløftet 06, men bygger på et tidligere læreverk med samme navn. Underveis i analysen vil jeg tidvis sammenlikne de to utgavene. Den nye boka som er tilrettelagt for Kunnskapsløftet 06, vil jeg referere til som *Tema VG1*. Den gamle boka, med utgangspunkt i læreplanen R94, vil jeg omtale som *Tema 1*.

Læreverket *Tema VG1* er skrevet for studieforberevende utdanningsprogram, og består av ei lærebok, en CD og et nettsted. Læreboka har en teoridel på atten kapitler, og en tekstsamling som er organisert etter sjanger og historisk periode i fem deler. I tillegg er *Læreplan for norsk (LK06)* gjengitt i sin helhet som et appendiks. Sakprosa er viet et eget teorikapittel under overskriften “Sakprosa” (*Tema VG1*, 2009: 75-92). Tekstsamlingen er delt inn i to hovedkategorier: prosa og lyrikk, der sakprosa er skilt ut som egen underkategori i prosadelen.

CD-en inneholder opplesninger av utvalgte tekster (både sakprosa og skjønnlitterære) fra tekstsamlingen, og noen folkeviser. Nettstedet er strukturert etter bokas kapittelinndeling, og er delt inn i en åpen elevdel som p.t. er gratis, og en passordbeskyttet lærerressurs som betales med et årlig abonnement. Både elevdelen og lærerdelen er nært knyttet opp mot innholdet i boka. Elevnettsidene inneholder oppgaver man kan løse etter å ha lest kapittelet i læreboka, mens lærerressursen hovedsakelig inneholder PowerPoint-presentasjoner av lærebokmaterialet.

Analysen vil først og fremst være av læreboka, da den utgjør kjernen i læreverket, og både CD-en og nettstedet i stor grad er repetisjon av det som står i boka, og i mindre grad framstår som et supplement og en utvidelse av stoffet. De detaljerte analysene vil konsentrere seg om tekstutdrag og illustrasjoner fra kapittel fem, “Sakprosa” (*Tema VG1*, 2009: 75-92).

## 7.1 Analyse av boka som multimodal tekst

Som nevnt, ligger det et semiotisk syn til grunn for denne avhandlingen, der man ser på flere tegnsystem enn verbalspråket som meningsbærende i en tekst. Siden læreboka inneholder mange bilder og andre illustrasjoner, vil jeg analysere den som en multimodal tekst (jf. 3.5.1).

### 7.1.1 Komposisjon

Hvert kapittel er lagt opp på samme måte med samme layout og format. Førstesiden i hvert kapittel har for eksempel lik størrelse på, og samme plassering av, illustrasjonsbildet. Ulike fonter blir brukt for å markere overskrifter og brødtekst, men er de samme for hvert kapittel. Dette gjelder også kapittelnummereringen, som blir angitt med et tall i en beige sirkel foran overskriften i hvert kapittel, og oppgaveoverskriften i slutten av kapitlene er blå, der resten av skriften ellers er svart.

Layout, fonter og farger brukes dermed til å ramme inn og skape skiller i teksten. I og med at dette gjentas på samme måte i hvert kapittel, skapes det en rytme i det visuelle uttrykket i teksten, som er med på å underlette lesingen og bruken av boka. Det gjør det for eksempel enklere å bla raskt gjennom boka for å finne fram til oppgavene eller starten på et kapittel når de hver gang har det samme visuelle uttrykket. Boka bruker derfor visuelle virkemidler både for å skille og organisere stoffet, men også for å underlette lesingen.

Førstesiden i hvert kapittel er dessuten gjennomgående plassert på høyre side i et oppslag. En plassering som tradisjonelt forbindes med ny informasjon (Kress & van Leeuwen, 2008: 181). Senere i analysen vil vi se at førstesidene også ellers følger et konvensjonelt mønster i organiseringen av ulik type informasjonsverdi på den visuelle flaten. I kombinasjon med den nevnte rytmen i det visuelle uttrykket, kan en slik tradisjonell organisering av informasjonsverdien være med på å gjøre teksten mer pedagogisk. Det kan oppleves lettere å orientere seg i den, da ulik type informasjon ligger der vi konvensjonelt forventer å finne den, selv om de fleste lesere nok ikke er seg selv bevisst dette mønsteret.

### 7.1.2 Saliens

Ifølge Kress og van Leeuwen, kan det som framstår som mest salient (fremtredende), oppfattes som mest viktig i teksten, og være med på å styre lesingen i visse lesestier, gjennom å skape blikkfang (jf. 4.5.5). Det som er med på å skape saliens er for eksempel farger, størrelse, fokus, kontrast og plassering.

Læreboka er gjennomillustrert med store og små bilder på nesten hver side. Enkelte sider har også flere illustrasjoner. Her er tabeller, modeller, tegninger, malerier og foto i både farger og svart/hvit. Når man raskt blar gjennom boka, ser man at det er mange fargerike bilder her. De største og mest fargerike bildene er ofte de mest saliente. Kapitlene om sakprosa og argumentasjon er ikke dem man først får øye på. Med unntak av et bilde av et

rødt skilt med et slagord, er alle bilder og illustrasjoner i disse kapitlene sorthvite eller i en fargeskala preget av bl.a. oker, bruntoner, grågrønt og gråblått. Sammenliknet med resten av boka, er illustrasjonene her lite saliente, og den dempede fargeskalaen gir et litt trist og kjedelig uttrykk i forhold til de til dels fargesprakende bildene man finner andre steder i boka.

Et annet moment som er med på å skape saliens er størrelse. Dersom vi ser på størrelsen på kapitlene i boka, ser vi at kapitlet om sakprosa er kort sammenliknet med dem som vies fiksjonstekster som skjønnlitteratur og spillefilm. Sakprosaparagrafen er på femten sider, mens de tradisjonelle skjønnlitterære sjangrene episk-, lyrisk- og dramatisk diktning, som også har hvert sitt kapittel, er viet til sammen over femti sider. Denne fordelingen gjentar seg også i tekstsamlingen, der sakprosatextene utgjør tjue sider av over to hundre. Man får ikke umiddelbart inntrykk av at sakprosa og skjønnlitteratur er likestilt i norskfaget slik vi tolket læreplanen. Denne skjevheten er ikke unik for læreverket *Tema VGI*. Ove Eide, lederen av LNUs jury for utvelgelsen av tekster til sakprosaanon, peker på det samme paradokset i sin introduksjon til LNUs sakprosaanon: “Ein gjennomgang av 19 nye læreverker for vidaregåande skule viser at delen sakprosa i tekstsamlingane utgjer mellom 12 og 33 prosent” (Eide, 2009: 12).

Nå er det ikke slik at momenter som er relevante angående sakprosa ikke får plass andre steder i boka. Det er egne kapitler om argumentasjon og om kildebruk, og sakprosa utgjør en del av stoffet som blir presentert under andre overskrifter, for eksempel om sammensatte tekster og oppgaveskriving, selv om det ikke eksplisitt blir påpekt overfor eleven at det er sakprosa det dreier seg om. Det samme gjelder imidlertid også skjønnlitteraturen, og en gjennomgang av boka i sin helhet, viser at førsteinntrykket av at sakprosaen vies liten plass ikke endrer seg.

Plassering er også med på å skape saliens. Boka er komponert slik at den tradisjonelle skjønnlitteraturen presenteres først. En saliansanalyse av bokas layout og komposisjon kan dermed tolkes dit at sakprosaen er underlagt skjønnlitteraturen i viktighet og status. Nå måles ikke likestilling av sakprosa og skjønnlitteratur nødvendigvis matematisk ved å telle sider i læreboka, men når et tema får markant mindre plass enn et annet, kan en mulig tolkning hos leseren være at det ikke er like viktig. Analysene videre i dette kapitlet av bildene, verbalteksten og samspillet mellom disse, vil dessuten støtte opp under en slik tolkning.



### 7.1.3 Innramming

En grunn til at sakprosapittelet er relativt sett kortere enn kapitlene om skjønnlitteratur, er at mye fagstoff som gjelder både sakprosa og skjønnlitteratur er presentert i de foregående kapitlene om skjønnlitteratur. Et eksempel på dette er språklige virkemidler som metaforer, gjentakelse, hyperbol, assosiasjon osv. Alle disse begrepene blir presentert i lyrikk-kapittelet under overskriftene “Ordval i lyrikken” (*Tema VG1*, 2009: 47) og “Språklege bilete i lyrikken” (ibid).

Som før nevnt, er det gjennom grafiske virkemidler skapt tydelige skiller mellom kapitlene i boka. Inndeling i kapitler fungerer dermed som en visuell innramming av teksten i boka. Innramming skaper en følelse av at det som er innenfor rammen på en eller annen måte hører sammen, og jo sterkere innrammingen framstår visuelt, jo mer presenterer den det innenfor som adskilt fra annen informasjon (Kress & van Leeuwen, 2008: 203). Bortsett fra permene, er kapitlene den sterkeste formen for visuell innramming og adskilling av tekstene i boka.

En visuell innramming av stoffet behøver ikke bety at språklige virkemidler ikke har noe med andre tekster enn lyrikk å gjøre. Man må også lese verbalteksten. Gjør man det, finner man imidlertid at alle eksemplene på de ulike språklige virkemidlene også er hentet fra lyrikken, og det uttrykkes ikke eksplisitt at disse virkemidlene er noe som angår språket generelt og dermed andre typer tekster, som for eksempel sakprosa. Samspeillet mellom verbalteksten og den visuelle innrammingen av stoffet gir derfor et inntrykk av at språklige virkemidler har mest med lyrikk å gjøre.

Først i kapittelet om argumentasjon blir elevene introdusert for kunnskapen om at språklige virkemidler er relevant å reflektere over utenfor lyrikkens domene (*Tema VG1*, 2009: 99-101), men da i mindre utstrekning, og med færre konkrete eksempler på bruken av dem i autentiske tekster. Hvilken funksjon språklige virkemidler har i sakprosa-tekster blir derfor vanskeligere å forstå enn funksjonen de har i lyriske tekster<sup>15</sup>. Redegjørelsen for språklige virkemidler i lyrikk-kapittelet er krydret med eksempler fra ulike dikt, der de vises fram i den tekstuelle sammenhengen de inngår i, og ikke som fragmenter av ytringer og tekster løsrevet fra sin sammenheng.

Kanskje forutsetter man at elevene nå har god begrepsforståelse og oversikt over de ulike språklige virkemidlene siden de har vært presentert tidligere i boka, men det forutsetter

---

<sup>15</sup> Et av kompetansemålene for Vg1 er at elevene skal kunne ”... gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har (LK06)”.

at man faktisk har lest dette kapittelet først. Sammenhengen mellom språklige virkemidler og tekster utenfor lyrikken uttrykkes uansett svakt i *Tema VG1*. Det nevnes, men det gjøres ikke utførlig rede for det med forklaringer og eksempler. Her fordrer teksten at leseren selv gjør analoge slutninger basert på kunnskapen han har om lyrikk, eller at læreren supplerer det som står i boka med grundigere gjennomgang i undervisningen.

Det kan være rimelig å anta at det er vanskeligere å trekke analoge slutninger om språklige virkemidlers funksjon i sakprosa på bakgrunn av lyrikk-kapittelet, når man som leser først blir gjort oppmerksom på sammenhengen etter at stoffet er presentert. I den forrige læreboka, *Tema 1*, blir språklige virkemidler som for eksempel metaforer, også i all hovedsak gjort rede for i kapittelet om lyrikk, men her blir leseren gjort oppmerksom på at metaforer også angår andre tekster enn lyrikk. Dette uttrykkes eksplisitt i brødteksten, og gjennom en note i marginen henvises det til andre steder i boka der man kan lese mer om metaforer (*Tema 1*, 2005: 106). Disse indikasjonene i teksten tydeliggjør at metaforer også brukes i sakprosa. Det inviteres til en annen måte å lese på, og til en annen måte å forstå metaforbegrepet på enn i *Tema VG1*, der disse henvisningene er utelatt. Man bruker riktignok den mer sjangernøytrale termen “språklige virkemidler” framfor det mer tradisjonelle “litterære virkemidler”, men med tanke på at den nye læreplanen legger vekt på at arbeid med sakprosa og skjønnlitteratur skal likestilles, er det derfor et tankekors at den forrige læreboka i større grad fremmer en slik holdning enn den nye, som skal være tilpasset læreplanen etter Kunnskapsløftet 06.

#### **7.1.4 Bildenes funksjon**

I en multimodal tekst oppstår mye av meningen i et samspill mellom de ulike modalitetene (Løvland, 2006: 109). Dette samspillet mellom ulike informasjonsbrokker som står i relasjon til hverandre kalles informasjonslenking. Alt etter hvilken funksjon denne lenkingen mellom elementene har, kan vi dele dem in i fem typer: spesifisering, fortolkning, gjenfortelling, kontrastering og avløsning (Løvland, 2006: 120). Dersom illustrasjon og verbaltekst kontrasterer eller avløser hverandre, uttrykker de to modalitetene ulik mening.

I *Tema VG1* er informasjonslenkene mellom illustrasjoner og verbaltekst hovedsaklig av typen spesifisering eller gjenfortelling. Det er for eksempel spesifisering når boka viser et bilde av et skilt med et politisk slagord som eksempel på hva en sakprosa tekst kan være (*Tema VG1*, 2009: 77). Bruken av dette bildet vektlegger dermed tekstens ideasjonelle mening (jf. Hallidays metafunksjoner), der bildet representerer et gjenkjennelig aspekt eller

fenomen i den virkelige verden. Et annet eksempel på dette er en illustrasjon av en kommunikasjonsmodell (*Tema VG1*, 2009: 95). Denne modellen har derimot en forbindelse til verbalteksten som gjenfortelling. Kommunikasjon som fenomen blir behørig beskrevet i verbalteksten, og det samme innholdet blir så forsøkt formidlet gjennom en stilisert modell.

De fleste illustrasjonene bærer først og fremst preg av å være der pga. sin ideasjonelle mening, men akkurat som verbalspråket, bærer de også på et mellompersonlig meningspotensial. Bildets mellompersonlige metafunksjon kan være å skape kontakt mellom teksten og leseren, men den kan også være et uttrykk for forfatterens (avsenders) holdninger til det som blir uttrykt. Vi vil finne eksempler på begge disse typene mellompersonlig mening i min analyse, og vi vil se at det er samsvar mellom den mellompersonlige meningen i bildene og i verbalteksten. Det er i hovedsak bilder knyttet til sakprosapittelet jeg vil analysere.

## 7.1.5 Førstesiden til sakprosapittelet

### Tekstuell mening

Førstesidene til hvert kapittel i *Tema VG1* har som sagt lik layout og format, og fungerer dermed som en slags serie med “forsider” som introduserer elevene for temaet og hva de skal lære i det enkelte kapittelet. Jeg vil analysere førstesiden til kapittel 5 “Sakprosa” (*Tema VG1*, 2009:75) som eksempel på disse førstesidene, og legge særlig vekt på bildet, som framstår som det mest saliente tekstelementet på siden.

Førstesida til alle kapitlene er plassert på høyre side i bokoppslaget. Plassen, ifølge Kress og van Leeuwen, der ny informasjon konvensjonelt plasseres. Layouten til førstesida er imidlertid strukturert langs en vertikal akse, der de ulike tekstelementene er plassert langs en akse som går fra topp til bunn, og ikke venstre til høyre.

Øverst finner vi et bilde som dekker nesten halve siden. Deretter finner vi nummeret og tittelen på kapittelet formet som en overskrift i kapiteler, etterfulgt av en form for ingress i kursiv. Til slutt følger punktvis en rekke kompetansemål fra læreplanen. Disse er gjengitt i normalsnitt. Punktstørrelsen blir gradvis mindre i de tre verbaltekstelementene. I tillegg finner man en bildetekst nederst i venstre hjørne, som forteller hva som er avbildet i illustrasjonen.

De ulike tekstbolkene er dermed adskilt fra hverandre visuelt både ved at det er luft mellom dem, men også ved at de er satt i ulike skrifttyper og størrelser. Hvert tekstelement har dermed sitt eget visuelle uttrykk atskilt fra hverandre, hvilket gjenspeiler at de også har ulik funksjon og informasjonsverdi. Øverst har vi bildet som et mer generelt eller abstrakt

uttrykk for hva kapittelet skal handle om. Dette konkretiseres så gjennom en overskrift som prøver å fange innholdet i kapittelet i ett ord, eller én frase – i dette tilfellet “5 Sakprosa”. Deretter følger ingressen med en utdypning av hva man skal lære, før man til slutt relaterer dette til konkrete læreplanmål. Plasseringen av de ulike tekstbolker følger derfor et konvensjonelt vestlig organiseringsprinsipp ut fra hvilken informasjonsverdi de har. Det mer generelle (ideelle) på toppen, og det mer konkrete (reelle) nederst.

### **Ideasjonell mening**

Dette gjelder i det minste bolkene med verbaltekst, men hvorvidt bildet faller inn under denne beskrivelsen kan diskuteres. Bildet som innleder sakproskapittelet er et fotografi av Martin Luther King jr., da han holdt sin berømte “I have a Dream”-tale i Washington DC august 1963 (figur 4). Første gang jeg bladde raskt gjennom boka og så dette bildet, trodde jeg kapittelet skulle handle om taler spesielt, eller muntlige tekster generelt. En slik tolkning fokuserer på bildets ideasjonelle metafunksjon. Bildet representerer en hendelse og en prosess jeg gjenkjenner fra den virkelige verden, nemlig “å holde tale”.

Sammenholdt med overskriften “Sakprosa” lenger nede på siden, måtte jeg imidlertid korrigere min umiddelbare forståelse og tolkning. Bildet kunne da tolkes som et eksempel på en type sakprosa. Sett i dette perspektivet, får vi en informasjonslenking mellom bildet og overskriften av typen spesifisering. Bildet illustrerer et konkret eksempel på hva sakprosa kan være. Denne tolkningen understøttes når man leser resten av kapittelet. *Tema VG1* deler inn sakprosaetekster i ulike kategorier. En av disse er “muntlige sakprosaetekster”, der “tale” regnes som en av sjangrene (*Tema VG1*, 2009: 83). Dersom bildet tolkes på denne måten, er det imidlertid et uttrykk for mer konkret informasjon, og har derfor en utypisk plassering øverst på siden.

Martin Luther King jr. var imidlertid anerkjent som en dyktig taler, og bildet refererer til den gangen han holdt en av sine mest kjente taler. Bildet kan dermed tolkes som et eksempel på den ideelle sakprosaen, og som et forbilde for den kunnskap man ønsker å formidle. I så henseende har bildet en plassering i overensstemmelse med Kress og van Leeuwens organiseringsprinsipp.



Figur 4: Bildet av Martin Luther King jr. som innleder kapittelet om sakprosa i *Tema VG1*.

### Mellompersonlig mening

Men bildet har også en mellompersonlig funksjon. Som blikkfang i bokoppslaget har det en kontaktskapende effekt mellom teksten og leseren. Det skapes en imaginær relasjon mellom de representerte personene på bildet og den som ser på det (Kress & van Leeuwen, 2008: 118). Og den mellompersonlige meningen som finnes i bildet, kan sies å speile den mellompersonlige relasjonen mellom skoleboka som tekst og eleven. Det kan derfor være interessant å analysere dette bildet.

Halliday mener i sin språkteori at det er to grunnleggende taleroller den som initierer en dialog kan innta: å *kreve* informasjon, varer eller tjenester (ordre), eller å *gi* informasjon, varer eller tjenester (tilbud) (Halliday, 1998/1984: 233). Kress og van Leewen som har hentet inspirasjon fra Halidays teorier til sin visuelle grammatikk, mener at det samme gjelder i den tenkte relasjonen mellom avbildede personer og de som ser på dem. Dersom blikket retter seg direkte mot den som ser på er det en ordre, eller et krav om oppmerksomhet, men dersom blikket til den avbildede ser en annen vei, er det et tilbud (Kress & van Leeuwen, 2008: 118,119).

Bildet av Martin Luther King jr. viser oss King bak en rekke mikrofoner. Bak ham står det tre menn i fokus, og bak det igjen to uniformerte menn og en folkemengde som er ute av

fokus. Det er King som er mest fremtredende i bildet, og hvis vi ser på blikket hans, skuer det mot høyre del av bilderammen. Motivet blir derfor gitt oss som et tilbud om informasjon, og vi blir ikke avkrevd noe sterkt følelsesmessig engasjement. Det samme gjelder boka som helhet. Det kommunikative formålet med læreboka er å formidle kunnskap om gitte tema, og som en språkhandling i Hallidays terminologi, framstår den dermed som et tilbud om informasjon.

Den sosiale avstanden som illuderes mellom den avbildede og den som ser på er hverken intim som i et nærbilde, eller upersonlig som et i avstandsbilde. Personen vises i bryststykke, og den sosiale avstanden er mer nøytral. Hadde vi hatt samme avstand til noen i virkeligheten er vi nær nok til at vi kan delta i en interaksjon, men ikke nær nok til at vi føler det påkrevd.

Langs den horisontale linjen er bildet tatt fra en frontal vinkel. Dette er en vinkel som indikerer engasjement og deltakelse. Vi blir inkludert som en del av den samme verdenen som de avbildede. I dette tilfellet ser vi bildet som om vi var en del av publikum. Vi står ikke langs kanten og ser på fra utsiden. Hensikten med læreboka som medium i en kommunikatív handling, er jo nettopp at leseren skal ta del i den kunnskapen boka forsøker å formidle.

Den vertikale vinkelen bildet er tatt fra indikerer sosial relasjon, status og "maktforhold" mellom den avbildede og den som ser på. Det er litt vanskelig å se på dette bildet om det er tatt i øyenivå, som indikerer likhet, eller om det er tatt fra en lav vinkel. Det ser imidlertid ut som om det er tatt fra en lav vinkel, da man kan se undersiden på noen av mikrofonene. Det er dermed den avbildede som har maktposisjonen i den tenkte relasjonen mellom seer og avbildet, akkurat som relasjonen mellom forfatter og leser av læreboka er asymmetrisk. Det er forfatterne, representert ved teksten, som sitter inne med definisjonsmakten.

Perspektivet til dette bildet gir den som ser på det en rolle som tilskuer eller tilhører. Vi ser situasjonen som avbildes som om vi skulle vært på plass blant publikum. Vi inntar dermed en forholdsvis passiv rolle. Det er ikke vi som skal holde tale. Vår rolle er å lytte, ikke delta i ordskiftet selv. Som leser av dette kapittelet skal vi lære *om* sakprosa, vi skal ikke lære å skrive den. Man kunne tenkt seg samme situasjon avbildet fra et annet perspektiv, der bildet ble tatt over skulderen til den talende, og det vi så var mikrofonene og tilhørerne. Da ville rollefordelingen vært omvendt. Tilhørernes blikk ville vært rettet mot oss, og bildet ville dermed vært et krav (ordre), og ikke tilbud. Et slikt bilde ville vært en invitasjon til

interaksjon som kunne skapt en tanke hos eleven som leser læreboka, at kanskje han selv vil kunne holde tale etter å ha lest dette kapittelet.

Tilhørerrollen bildet tildeler leseren av kapittelet gjenspeiles i verbalteksten. Teksten er preget av mange additive og eksplikative relasjonskoplinger. Det er en tekst som framstår som en beskrivelse av hva sakprosa er, med innslag av forlaringer. Dette er med andre ord ingen drøftende tekst, som forsøker å belyse sakprosabegrepet fra ulike sider. Det tilbys i liten grad alternative forståelser, og teksten problematiserer ikke sin egen versjon av hva sakprosa er. Det uttrykkes en høy grad av modalitet i teksten til sitt eget innhold. Det forventes at leseren skal akseptere det bildet av sakprosa som tegnes (jf. den asymmetriske maktrelasjonen). Eleven er en “tilhører” som skal tilegne seg det som står i teksten, og inviteres ikke selv til å reflektere rundt temaet.

Den ideasjonell meningen som kan leses ut av bildet er dermed at det viser til en situasjon vi gjenkjenner fra vår erfaringsbaserte virkelighet, nemlig talesituasjonen. Dermed etableres det også en sammenheng mellom talen som sjanger og sakprosa, og bildet fungerer som en spesifisering av sakprosabegrepet. Den mellompersonlige meningen er mer subtil, men kan sies å være et uttrykk for at eleven tildeles rollen som “tilhører”, som skal tilegne seg den kunnskapen teksten tilbyr.

### **7.1.6 Ironisk distanse og mistenksomhet**

Illustrasjonene knyttet til sakprosa i *Tema VGI* har som før nevnt et samspill med verbalteksten der de både spesifiserer og gjenforteller. Der de spesifiserer innholdet, illustrerer de ulike sakprosa sjangre som for eksempel tale, brev eller foredrag. Noen illustrasjoner både spesifiserer og gjenforteller.

For å se på hva det er i verbalteksten de gjenforteller, må vi analysere den mellompersonlige meningen i teksten. Språkets mellompersonlige metafunksjon er ikke bare å gjenspeile relasjonen mellom deltakerne i en kommunikativ handling. Den kan også gjenspeile holdninger til det som blir sagt (jf. 4.3). Språklig sett realiseres dette gjennom ulike adjunkter, modale hjelpeverb, metaforer m.m. Det dreier seg kort sagt om ordvalg. Noen ganger kommer slik mellompersonlig mening eksplisitt til uttrykk, som for eksempel ved bruk av adverb som “ikke”, mens andre ganger kan det være mer subtile språklige nyanser som uttrykker den mellompersonlige meningen.

Bilder kan også gi uttrykk for holdninger til det de viser fram, og i *Tema VGI* er det denne mellompersonlige meningen som er fremtredende i illustrasjonene knyttet til tekst der

innholdet dreier seg om ulike aspekter ved sakprosa. Dels gjenforteller de noen av de samme holdningene som kommer til uttrykk i verbalteksten, og dels tilfører de noe ekstra. Det siste gjøres ved at flere av disse bildene har humoristisk tilsnitt. Her er en tegneseriestripe, avistegninger og flere karikaturer av den franske 1800-tallskunstneren Honoré Daumier.

Tegneseriestripa er hentet fra tegneserien *Hårek*, og går over to ruter (*Tema VG1*, 2009: 76). Den viser seidemannen skrivende ved et bord, med en haug av ark hulter til bulter på gulvet. Hårek og hans følgesvenn Kark kommer inn, og følgende replikkveksling finner sted:

<i>Hårek</i>	- <i>Kva driv du med?</i>
<i>Seidemann</i>	- <i>Eg prøver å samle all livserfaringa mi til ei einaste setning!</i>
<i>Kark</i>	- <i>Har du tenkt deg spørreteikn eller utropsteikn til slutt?</i>

Haugen med ark på gulvet er kanskje forkastede forslag, og kommentaren til Kark om spørsmålsteign kontra utropsteign, insinuerer tvil om det er mulig å si noe sant om livet i det hele tatt. Denne tegneseriestripa er plassert på samme side som definisjonen av sakprosa, som påpeker at det viktigste skillet mellom sakprosa og annen litteratur er dens forhold til virkeligheten: "Sakprosaen skiller seg fra de andre hovedsjangrene på ett viktig punkt: Den er ikke oppdiktet" (*Tema VG1*, 2009: 76).

Daumiers kariakturer, som på et ideasjonelt plan viser til ulike sakprosasjangre, har alle motiv hentet fra rettssalen. De er dermed hentet fra et domene, og en situasjon, som har som hovedformål å komme fram til sannheten om det som er tema for rettsaken. Som karikaturer flest har disse tegningene et komisk tilsnitt, og virker latterliggjørende på det motivet de framstiller. Tegningen som illustrerer sjangeren juridisk tale (*Tema VG1*, 2009: 84) kan være et eksempel på dette (figur 5). Den viser en advokat i det som ser ut til å være et engasjert forvar for tiltalte. Tiltalte sitter ved siden av, rak i ryggen med et front uttrykk, og ser akkurat så uskyldig ut som bare en skyldig kan gjøre. Karikaturen er en satire over det som skjer i rettssalen, og sår tvil om det er sannheten som fremmes i advokatens forsvar.

Slik jeg ser det skaper *Hårek* og de andre humoristiske illustrasjonene to effekter i teksten. Det skapes en ironisk distanse til det faglige temaet som tas opp (sakprosa), og det sås en mistenksomhet rundt det teksten selv sier er det viktigste trekket ved sakprosa, nemlig at den ikke er oppdiktet, men forsøker å si noe sant om virkeligheten. Sakprosa framstilles nærmest som noe suspekt, og illustrasjonene latterliggjør dens påståtte forhold til virkeligheten og sannheten.





Figur 5: Illustrasjon: Honoré Daumier, *Forsvar av en uskyldig mann*.

Det finnes humoristiske illustrasjoner andre steder i boka òg, men de er få og spredt. Ingen andre steder er de så fremtredende som når tema relatert til sakprosa omtales. Så kan man spørre seg: Hvorfor dette behovet for humoristiske illustrasjoner? Og hvorfor denne holdningen til sakprosa som noe suspekt?

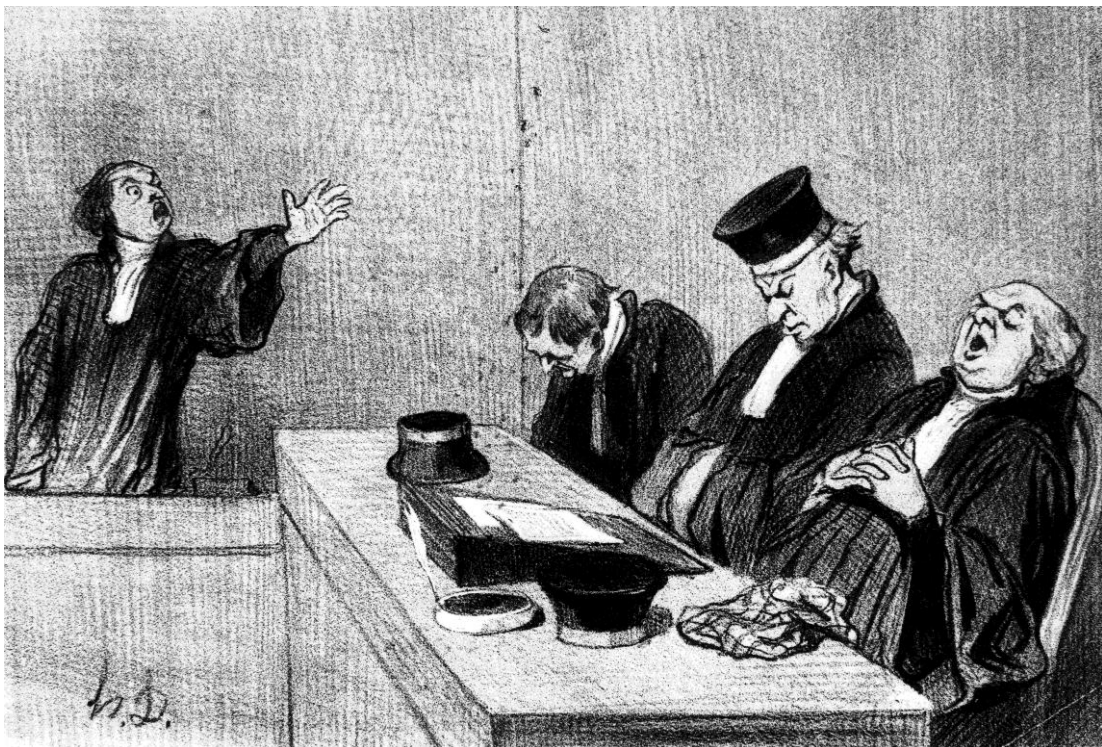
### 7.1.7 Kjedelig sakprosa?

Johan L. Tønnesson innleder sitt forslag til undervisningsmodell for arbeid med sakprosaetekster i klasserommet med følgende utsagn: “Den første vrangforestillingen man må bearbeide når sakprosa for alvor står på skolens dagsorden, er at saken kan være spennende nok, men at dette er kjedelige tekster” (Tønnesson, 2010: 211). I dette utsagnet ligger en presupposisjon om at de fleste elever (og kanskje også lærere,) syns sakprosa er kjedelig.

Dersom vi antar at denne formodningen stemmer, kan dette kanskje forklare hvorfor bruken av humoristiske illustrasjoner til sakprosatemaet er så hyppig i *Tema VG1*. Tegningene får en funksjon av å være en slags “comic relieve” midt i alt det formodentlig

kjedelige. Kanskje har intensjonen vært å bruke humor som en motivasjonsfaktor for å gjøre kapittelet litt mindre “kjedelig”, og dermed lettere å lese. Humor som virkemiddel kan imidlertid fort bli en fallgrube. Balansegangen mellom å gjøre et tema morsomt, og å latterliggjøre det kan være hårfin.

Det kan tyde på at billedredaktøren til *Tema VG1* legger presupposisjonen om sakprosa som kjedelig til grunn ved valg av illustrasjoner. Et eksempel som peker i denne retningen er hvordan man har valgt å illustrere sjangeren foredrag (figur 6). Her er nok en gang en av Daumiers karikaturer benyttet (*Tema VG1*, 2009: 222). Denne gangen er motivet en rekke dommere som har falt i søvn under advokatens prosedyre (rettstale). Så kan man spørre seg om slike illustrasjoner bare gjenspeiler en antatt holdning om sakprosa som kjedelig, eller om de også bidrar til sementering av slike holdninger hos den som leser boka.



Figur 6: Illustrasjon: Honoré Daumier, *Retferdighetens menn*.

## 7.1.8 Den suspekta sakprosaen

Tvilen om sakprosaens evne til å si noe om virkeligheten kommer ikke bare til uttrykk i illustrasjonene, men også i verbalteksten. Det framkommer eksplisitt i utsagn som: “[...] sakprosaforfattere kan ta *feil* eller framsette *løgner*” (*Tema VG1*, 2009:77), og uttrykkes implisitt gjennom ladede uttrykk som at sakprosaen “*gir seg ut for* å snakke sant om faktiske forhold” (*Tema VG1*, 2009: 76). Utrykket “å gi seg ut for” har ikke bare negative konnotasjoner, det betyr sågar “å simulere” eller “late som”<sup>16</sup>. Utrykket gir assosiasjoner til at noen prøver å lure en. Så påpekes det også videre i teksten at: “Siden sakprosaen ofte prøver å overbevise oss om noe, er det viktig at vi leser sakprosaetekster med åpne øyne og kritisk sans” (*Tema VG1*, 2009: 76).

Nå framstilles ikke sakprosaen ensidig negativt i læreboka. En av illustrasjonene er et maleri av to jenter som leser et brev<sup>17</sup>. Dette maleriet er preget av varme, nærhet og den gleden og spenningen det er å motta et brev. Det pekes også på sakprosaens rolle i å holde samfunnsdebatten i gang, men teksten dveler ikke ved disse positive sidene ved sakprosa. Det er imidlertid flere illustrasjoner og språklige trekk enn dem jeg har nevnt her som peker i retning av at man bør behandle sakprosaetekster med skepsis. Ikke bare i sakprosaekspertele, men også andre steder i boka der fagstoff knyttet til sakprosa behandles. Særlig i kapittelet om argumentasjon finner vi den samme skepsisen til argumentasjon som vi gjør til sakprosa.

Grunnen til denne holdningen kan være at det i skolen har vært tradisjon for at sakprosaetekster skal behandles med skepsis (Tønnesson, 2007: 229). Et eksempel på dette er reklametekster som en stund har hatt en viss posisjon i norskfaget, men da nærmest utelukkende som objekt for kritisk avslørende analyse (Bakken, 2010: 20).

Min analyse med utgangspunkt i språkets og illustrasjonenes mellompersonlige funksjon viser at teksten uttrykker holdninger til sakprosa som kjedelig og noe som bør møtes med skepsis. Det er ikke dermed sagt at dette har vært et intendert budskap fra forfatterne og forlaget, eller at det virkelig er et uttrykk for deres faktiske holdninger til sakprosa. Uavhengig av dette ligger det imidlertid der som et meningspotensial i teksten. Et meningspotensial som forsterkes gjennom samspillet mellom illustrasjoner og verbaltekst, og at disse gir uttrykk for samme meningsinnhold.

---

<sup>16</sup> Bokmålsordboka:

<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=gi+seg+ut+for&ordbok=bokmaal&s=n&alfabet=n&renset=j>

<sup>17</sup> Maleriet er av Kai Fjell, heter *Brevet*, og er malt i 1943.

## 7.2 Sakprosabegrepet i Tema VG1

### 7.2.1 Definisjon

Følgende definisjon av sakprosabegrepet blir gitt i *Tema VG1*:

Sakprosaen skiller seg fra de andre hovedsjangrene på ett viktig punkt: Den er ikke oppdiktet. Mens annen litteratur tar for seg oppdiktete personer, handlinger og saksforhold, gir sakprosaen seg ut for å snakke sant om faktiske forhold. (*Tema VG1*, 2009: 76)

Det første vi legger merke til ved denne definisjonen, er at det er en negativ definisjon. Sakprosa blir forklart med utgangspunkt i hva det *ikke* er, og det det underforstått ikke er, er skjønnlitteratur. Vi ser også at sakprosa uten videre omtales som én sjanger (“de andre hovedsjangrene”), uten at dette utdypes eller problematiseres. Endelig “gir altså sakprosaen seg ut for” å snakke sant, noe vi vil vende nærmere tilbake til nedenfor.

De andre hovedsjangrene det vises til i definisjonen er den klassiske inndelingen i epikk, lyrikk og dramatik, som elevene har blitt introdusert for i de foregående kapitlene om skjønnlitteratur. Sakprosaen skal med andre ord forstås i lys av skjønnlitteraturen, noe som bekreftes i neste avsnitt, der man sammenlikner sakprosa og skjønnlitteratur:

Fordi sakprosa låner trekk fra de andre hovedsjangrene, kan skillelinja mellom sakprosa og annen litteratur være vanskelig å trekke. Den kan være fortellende (som epikken), ha en inderlig nærhet til emnet (som lyrikken) eller bestå hovedsakelig av replikker (som dramatikken). (*Tema VG1*, 2009:76)

Her kan man legge merke til metaforbruken i verbet “låne”. I samspill med de holdningene jeg allerede har gjort rede for, er denne metaforbruken med sine konnotasjoner med på å gi sakprosaen en lavere status enn skjønnlitteraturen. Det skapes et bilde av skjønnlitteraturen som den “ekte” litteraturen, mens sakprosaen “gir seg ut for” å snakke sant, og må “låne” trekkene sine andre steder. Det forsterker inntrykket av at sakprosa må møtes med største skepsis. Man kunne tenke seg at verbet “dele” ble brukt i stedet. Det ville i større grad gitt et inntrykk av likestilling mellom tekstkategoriene, slik læreplanen legger opp til.

Sakprosadefinisjonen i læreboka beskrives primært ut i fra sitt forhold til virkeligheten. Det har den til felles med andre definisjoner av sakprosa vi har vært inne på. Dersom vi sammenlikner den med definisjonene til Detlef (2.1.2) og Tønnesson (2.2.3), ser vi imidlertid en forskjell i tilnærming.

Lærebokas definisjon tilnærmer seg sakprosabegrepet ut i fra skjønnlitteraturens ståsted. Ikke bare ved at sakprosa defineres negativt ved at det ikke er skjønnlitteratur, men også ved at den nærmere beskrivelsen av sakprosa gjøres ved å sammenlikne den med skjønnlitteratur: “Mens annen litteratur tar for seg [...], gir sakprosa seg ut for [...]” Slike sammenlikninger mellom sakprosa og skjønnlitteratur gjøres gjennom hele teksten som utgjør presentasjonen av sakprosa. Man kan si at det utgjør et tekstorganisasjonsprinsipp. Ikke bare i dette kapitlet, men også i boka sett under ett. Boka starter med en presentasjon av litteraturbegrepet for deretter å gi en utførlig beskrivelse av skjønnlitterære sjangre. Slik sakprosabegrepet framstilles i *Tema VG1*, får det sin mening ut fra en forståelse av hva skjønnlitteratur er.

Ser vi på definisjonene til Tønnesson og Detlef, ser vi en annen tilnærming. Også de refererer til sakprosaens forhold til virkeligheten, men i sentrum for forståelsen av hva sakprosa er står ikke annen litteratur, men adressaten, eller leseren. Begge definisjonene representerer et pragmatisk språksyn, der konteksten anses som en viktig faktor for den mening som konstitueres i en ytring. Hos Tønnesson framgår dette implisitt gjennom formuleringen: “har grunn til å oppfatte”, mens Detlef uttrykker eksplisitt: “Forventingene skapes bl.a. ut fra den sammenhengen teksten inngår i.” Sakprosaetekster forstås ut i fra et samspill mellom konteksten og møtet med adressaten. Et slikt språksyn, og en slik tekstforståelse, ville vært i samsvar med undervisningsoppleggene som ble presentert i *Veiledning til læreplan i norsk*. Alle undervisningsoppleggene der knyttet til hovedområdet skriftlige tekster vektla kontekstforståelse (jf. 6.1.2).

## 7.2.2 Sjangerkatalog

Etter at sakprosabegrepet er presentert og definert, vies resten av kapitlet til å gi korte presentasjoner av ulike sakprosa-kategorier og –sjangre, og hva som kjennetegner disse. Det gis ingen forklaring på hvilke kriterier som ligger til grunn for denne inndelingen, og heller ingen indikasjon på at det finnes alternative måter å dele inn sakprosaen i ulike sjangre på. Sakprosaetekster deles inn i fire hovedkategorier som ulike undersjangre sorteres inn under. Disse fire kategoriene er publiserte, muntlige, private og offentlige/offisielle sakprosaetekster. Skjematiske kan de framstilles slik (*Tema VG1*, 2009: 78-90):

<b>SAKPROSA</b>			
<b>Publiserte sakprosaetekster</b>	<b>Muntlige sakprosaetekster</b>	<b>Private sakprosaetekster</b>	<b>Offentlige/offisielle sakprosaetekster</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artikkel</li> <li>• Reportasje</li> <li>• Referat</li> <li>• Leserbreve</li> <li>• Anmeldelse</li> <li>• Essay</li> <li>• Kåseri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foredrag</li> <li>• Tale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brev</li> <li>• elektroniske brev</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapport</li> <li>• Logg</li> <li>• Blogg</li> </ul>

Figur 7: Tabell: Inndeling av sakprosaetekster i en sjangerkatalog i *Tema VG1*.

Men vi finner også en annen kategorisering av sakprosaetekster i læreverket *Tema VG1*. På lærernes nettressurs har forlaget lagt inn ferdige PowerPoint-presentasjoner som kan benyttes i undervisningen. Innholdet i disse er stort sett en punktvis gjennomgang av det samme stoffet som i læreboka, og med et utvalg av de samme illustrasjonene. På ett av lysbildene presenteres imidlertid en tredeling av ulike sakprosatyper med utgangspunkt i lærebokas påstand om at den låner trekk fra de skjønnlitterære hovedsjangrene. Man henter dermed terminologi fra skjønnlitterær teori, og presenterer følgende inndeling:

- Fortellende sakprosa: reiseskildringer, biografier ...
- Lyrisk sakprosa: memoarer, dagbøker ...
- Dramatisk sakprosa: debatter, nyheter, intervjuer...

Dette er en inndeling og en begrepsbruk jeg ikke har klart å finne i nyere litteratur om sakprosa. Ved å lese i den forrige *Tema*-boka finner man imidlertid bakgrunnen til denne inndelingen. Der finner vi en passasje som prøver å resonnerer seg fram til hva som skiller sakprosa fra skjønnlitteratur, og at det kan være vanskelig å trekke denne skillelinjen. I stedet for å framstille det som at sakprosaen "låner" trekk fra de skjønnlitterære sjangrene, er utgangspunktet her at: "[...] mange sakprosaetekster har fellestrekk med andre sjangrer" (*Tema 1*, 2005:189). For å belyse dette henter de et sitat fra Georg Johannesen, der han bruker en simile for å beskrive likhetene mellom sakprosa og skjønnlitteratur: "Som en trestammet eik speiler seg i en dyp dam, slik speiler diktningens tre stammer (epikk, lyrikk, dramatik) seg i sakprosaen. Vi har lyrisk sakprosa, vi har episk sakprosa og vi har dramatisk sakprosa" (*Tema 1*, 2005:189 / Johannesen, 1981: 16).

I *Tema 1* er Johannesens sitat satt inn i en kontekst der den brukes for å illustrere likhetstrekk mellom sakprosa og skjønnlitteratur, og å belyse vanskeligheten med å trekke en absolutt skillelinje. I *Tema VG1* er dette resonnementet fjernet fra boka, og tredelingen har da gått fra å være en simile til å presenteres som en etablert typologisk inndeling av sakprosa.

Det at vi i læreverket *Tema VG1* blir presentert for inndelinger av sakprosa vi ikke finner hos noen av forskningsmiljøene som er presentert i kapittel 2, kan ha ulike forklaringer. En forklaring kan være at dette viser oss at forskningsmiljøet rundt sakprosa ennå ikke har en like etablert tradisjon og terminologi som det skjønnlitterære forskningsmiljøet har. En annen forklaring kan ligge i en historietreghet i skoleverket generelt, som gjenspeiles i lærebøkene. Selv om skolefagene blir basert på hva som skjer på forskningsfronten, er tidsforskyvningen mellom forskning og lærebøker påtakelig (Selander & Skjelbred, 2004: 21).

### 7.2.3 Argumentasjon, kontekst og retorikk

Sakprosapittelet i *Tema VG1* handler stort sett *om* sakprosa, men som vi så i analysene av læreplanen og veiledningene, legger ikke disse vekt på kunnskap *om* sakprosa, men den kunnskapen og de ferdighetene man skal lære *gjennom* den. Sakprosa ble særlig knyttet opp mot argumentasjon, kontekstforståelse og retorikk.

Argumentasjon er viet et eget kapittel, og kontekstbegrepet presenteres her i samband med kommunikasjonsbegrepet. Fenomenene kommunikasjon og kontekst knyttes dermed særlig opp mot argumentasjon i læreboka. Det nevnes eksplisitt at kontekst er relevant for forståelsen av alle ytringer, men boka gir i liten grad elevene eksempler på hvordan ytringer generelt, og tekster spesielt skal tolkes i lys av konteksten. Det flettes inn i en eksempelanalyse av en sakprosaetekst (*Tema VG1*, 2009:103), men de fleste elever vil nok trenge hjelp for å se og forstå sammenhengen.

Det samme skjer ved presentasjonen av sjangeren reklame. Bakerst i kapittelet er det en eksempelanalyse der man fletter inn tolkninger i lys av målgruppe og produkt i noen bisetninger, men teoridelen inneholder ingen eksempler på hvordan elementer i reklamer er tilpasset produkt, målgruppe, medium osv. I argumentasjonskapittelet listes ulike typer argumentasjon opp, men eksemplene er ikke hentet fra autentiske tekster. Manglende eksempler gjør derfor forståelsen av sammenheng mellom tekst og kontekst vanskelig tilgjengelig for mange lesere.

Retorikk nevnes ikke i det hele tatt, men det henger trolig sammen med at retorikk heller ikke nevnes i læreplanen på dette trinnet. Det er først en del av kompetansemålene for vg3. Dette er imidlertid ikke det samme som at boka ikke tar opp tema relatert til retorikken.

Særlig gjelder dette når temaet er argumentasjon og sjangeren “taler”. Ved den teoretiske gjennomgangen av disse aner man begreper, strukturer og teori fra klassisk retorikk, men man kaller det aldri retorikk. Eksempel på dette er når læreboka sier at “det er vanlig å dele inn taler i tre typer: juridisk tale, politisk tale og leilighetstale” (*Tema VG1*, 2009:84), uten å nevne at denne inndelingen er hentet fra retorikken. Videre beskriver de kjennetegnene ved de ulike talene med noe som ligger tett opp til beskrivelser av retorikkens bevismidler, etos, logos og patos. Man sier for eksempel at den juridiske talen er saklig og logisk bygd opp (*Tema VG1*, 2009:84), men nevner ikke logosbegrepet. I og med disse begrepene ikke blir nevnt, knyttes de heller ikke opp mot argumentasjonslæren i påfølgende kapittel, ved å si at dette er måter å argumentere på.

Selv om det ville vært et pedagogisk poeng å påpeke sammenhenger i det elevene skal lære i norskfaget, kan man vanskelig kritisere boka for å følge progresjonen i læreplanen. Om noe, illustrerer dette paradokset i at læreplanen ikke introduserer retorikk parallelt med argumentasjonslære, taler og foredrag.

#### **7.2.4 Sakprosa og skjønnlitteratur likestilt?**

Den nye læreplanen i norsk slår fast at arbeidet med sakprosa og skjønnlitteratur sidestilles i norskfaget, og man har fra ulikt hold arbeidet for å øke sakprosaens status i samfunnet (jf. 2.2.1 og 2.2.3). For å utdype forståelsen av hvordan sakprosa framstilles i læreboka, vil det derfor være interessant å se hvordan den framstilles i forhold til skjønnlitteraturen. Underveis vil jeg også sammenlikne med den forrige læreboka (*Tema 1*), for å se i hvilken retning eventuelle endringer peker.

#### **Ny og gammel utgave**

Vi har allerede sett at man i *Tema VG1* (ny bok) kan finne skjulte negative holdninger til sakprosaens tekster. De framstilles som kjedelige, og som tekster som må møtes med skepsis. Mye av det samme finner vi også i *Tema 1* (gammel bok), da mange av illustrasjonene og



tekstpassasjene er de samme.<sup>18</sup> I *Tema 1* finner vi imidlertid at stilen er mer reflekterende. Et eksempel på det er den nevnte refleksjonen rundt hva som skiller sakprosa fra skjønnlitteratur. Dette er et resonnement som avsluttes med å belyse saken med Georg Johannesens simile. Hovedpoenget i resonnementet er at sakprosa og skjønnlitteratur har mange fellestrekk, og at det er vanskelig å trekke en skarp skillelinje mellom dem. I *Tema VG1* er teksten sterkt redigert. Resonnementet er blitt til en påstand om at: “Fordi sakprosaen låner trekk fra de andre hovedsjangrene, kan skillelinja mellom sakprosa og annen litteratur være vanskelig å trekke” (*Tema VG1*, 2009:76).

Et annet eksempel er presentasjonen av de ulike sakprosasjangrene, og hvordan de inndeles i ulike hovedkategorier. I *Tema 1* innleder man denne presentasjonen med å si at det er mange måter å inndeles sakprosa på, for så å forklare hvilke kriterier som ligger til grunn for akkurat denne inndelingen (*Tema 1*, 2005:192). I den nye læreboka går man rett på inndelingen, uten å gjøre rede for kriteriene, eller å antyde at det finnes alternative måter å gjøre det på. (Inndelingen er for øvrig ikke den samme i begge bøkene.) Vi finner med andre ord en lavere grad av modalitet i den gamle læreboka enn i den nye, hvilket bidrar til en mer nyansert holdning til sakprosa. Hvis man skulle gradere det, framstår dermed sakprosa i et mer positivt lys i den gamle læreboka.

Dersom man sammenlikner framstillingen av sakprosa med skjønnlitteratur i læreboka, vil man se at skjønnlitteraturen framstilles i mer positive ordelag. Om episk diktning står det bl.a.: “En fortelling er kunstnerisk utformet. Den veksler mellom å referere, skildre og gjengi replikker. Den leker med språket ved å uttrykke seg i litterære bilder, og på den måten utforsker den livet og vår måte å oppfatte virkeligheten på” (*Tema VG1*, 2009:21). Her er det ingen negativt ladde ord som “låne”, “gi seg ut for” eller “belære”. Her er det tvert imot positivt ladde ord som “kunstnerisk”, “leke” og “livet”.

Til sammenlikning avsluttes innledningen til sakprosapittelet med følgende utsagn: “Det vil være en overdrivelse å si at all sakprosa er god, viktig eller nyttig, men det er hevet over tvil at sakprosaen kan være alt dette, ikke minst fordi det den vil informere oss og lære oss å reflektere og være kritiske” (*Tema VG1*, 2009: 77). I utgangspunktet er dette et positivt utsagn om sakprosa, men etter en gjennomlesing av boka, er det påfallende at forfatterne ikke har funnet grunn til å påpeke at heller ikke all skjønnlitteratur som skrives er like god eller viktig.

---

<sup>18</sup> Det er for øvrig også de samme forfatterne som står bak *Tema 1* og *Tema VG1*, med unntak av at det er kommet til en ekstra forfatter til *Tema VG1*.

## Tekstsamlingen

Jeg har allerede pekt på at andelen sakprosa tekster i tekstsamlingen er meget liten i forhold til andelen skjønnlitterære tekster. Det er til sammen tolv sakprosa tekster: tre artikler, to kåseri, fire essays og henholdsvis en reportasje, reiseskildring og tale. En overvekt av forfatterne er også forfattere av skjønnlitterære tekster. Tekstutvalget inngår dermed i en tradisjon innen norskfaget, der sakprosa tekster henter sin status gjennom nærhet til skjønnlitteraturen. Enten fordi sjangerens uttrykk ligger nær det skjønnlitterære, som essays, eller fordi de er skrevet av eller handler om skjønnlitterære forfattere. Sammenliknet med *Tema 1* er økningen i antall tekster fra ti til tolv, og flere av tekstene har fulgt med fra den gamle til den nye boka. Det er artiklene som utgjør det nye innslaget. Nå finnes det også en nettressurs til læreverket, men hverken elevens eller lærerens nettsider inneholder supplerende tekster til læreboka.

Dersom man sammenlikner tekstsamlingene i *Tema 1* og *Tema VG1*, er det med andre ord ikke noe som umiddelbart tyder på at den nye læreplanen legger opp til en styrking av sakprosa i norskfaget. Innholdsanalysen tegner også et bilde av sakprosa som underlagt skjønnlitteraturen. Mye av dette kan nok forklare ut fra den før nevnte historietreggheten. Det er imidlertid et tankekors at framstillingen av sakprosa i den gamle boka virker mer nyansert og positiv enn i den nye. I så henseende kan man ikke si at den nye læreboka bidrar til å heve sakprosaens status i norskfaget, eller til å likestille den med skjønnlitteraturen.

## 7.3 Tema VG1 og literacy

Med literacy-begrepet mener vi ikke bare at man skal lære å lese og skrive teknisk sett, men også å forstå det man leser, og å kunne produsere ulike tekster selv samt vite hvilke tekster som egner seg i ulike sammenhenger (jf. 3.8.4). I denne sammenhengen vektlegges nok leseperspektivet mest i *Tema VG1*. Det meste av teoristoffet tilrettelegges for å gjøre elevene i stand til å tolke tekster, og å kunne analysere de meningssskapende resursene i dem som argumentasjonstyper, narratologi og språklige virkemidler. Boka legger dermed godt til rette for at eleven skal bli lesekyndig.

Denne kunnskapen har selvfølgelig overføringsverdi til skriveundervisningen, men det å skrive er en annen prosess enn å lese, og mange trenger ekstra hjelp til å kunne tilegne seg skriveferdigheter. Læreboka har bl.a. eksempeltekster som forfatterne har skrevet selv, og disse er ment både som eksempler på hvordan man analyserer tekster, og også som eksempler på hvordan elevene kan skrive en slik analyse.

I tillegg har læreboka en egen del viet skriving. Her finner vi informasjon om hvordan man skal skrive korrekt språk når det gjelder grammatikk og rettskriving, og også tips og råd til hvordan man kan gå fram i selve skriveprosessen. I tillegg får man en oversikt over hva som kjennetegner ulike sjangre elevene forventes å skrive, og råd til hvordan man skaper sammenheng i tekster. Læreboka dekker dermed alle relevante aspekter ved det å skrive.

Problemet ligger i at informasjonen noen ganger er lite konkret, ved at den ikke eksemplifiserer og synliggjør hva som menes med rådene som gis. For å dra nytte av en del av rådene krever det at eleven allerede sitter inne med anselig kunnskap og tekstkompetanse. Elevene får råd om *hva* de bør gjøre, men i liten grad *hvordan* de skal gjøre det. Et eksempel på dette er rådet om å skape flyt og sammenheng i teksten:

Det er mange ord og vendingar som skapar samanheng i tekstar. Samanbindarane kan vere pronomen som erstattar substantiv, dei kan vere konjunksjonar, ord som bind saman ved å peike på motsetningar, oppattakingar, synonym, eller ord som viser tilbake på heile ytringar (*Tema VG1*, 2009: 243).

Elevene gis ingen eksempler på hvordan dette gir seg utslag i konkrete tekster, og heller ingen eksempler på hva slags ord det egentlig er som peker på motsetninger. Andre råd igjen er veldig generelle, som “varier verba”, og at man bør samle trådene og formulere en konklusjon i avslutningen. Man kan stille spørsmål ved om andre enn de aller dyktigste elevene evner å nyttegjøre seg av en del av disse rådene.

Unntaket er imidlertid kapittelet viet arbeidet med kilder og kildekritikk – kompetanse som er nært knyttet opp mot elevens egen produksjon av sakprosaetekster. Dette kapittelet gir konkrete råd om hvor man kan innhente informasjon, hvilke spørsmål man kan stille seg når man vurderer kildene, og hvordan man siterer og fører litteraturliste. Her gis det konkrete eksempler helt ned til komma, punktum og sitattegn.

Læreboka legger dermed opp til at både elevens lese- og skriveferdighet skal utvikles, men det varierer hvor mye den går i dybden. Med tanke på tekstsamlingen, og presentasjon av teori ellers i boka<sup>19</sup>, legges det nok imidlertid bedre til rette for utvikling av elevenes tekstkompetanse innen skjønnlitteraturen enn sakprosaen.

---

<sup>19</sup> Jf. bl.a. hvordan språklige virkemidler er presentert og eksemplifisert i den skjønnlitterære teoridelen (7.1.3).

## 7.4 Fagsyn i *Tema*

Komposisjonen, eller rekkefølgen begreper og det teoretiske innholdet presenteres i har mye å si for hva slags fagsyn som presenteres i lærebøkene. *Tema VGI* starter med å presentere litteraturbegrepet, for deretter å gjøre rede for skjønnlitteraturen og dens hovedsjangre og virkemidler. Deretter følger sakprosa, kommunikasjon, sammensatte tekster og til slutt språklige emner. Boka tar med andre ord utgangspunkt i skjønnlitteraturen, og som før nevnt, er det også den sakprosaen defineres og forstås ut fra. Boka skaper dermed et inntrykk av norskfaget som primært et (skjønn)litteraturfag. Vi kan dermed si at *Tema VGI* representerer en tradisjonell linje innen norskfaget, der skjønnlitteraturen lenge har stått sterkt (jf. 2.3.1).

På tross av at mye av stoffet er likt i begge bøkene, presenteres stoffet i en annen rekkefølge i den gamle læreboka, *Tema 1*. Først gjøres det rede for de språklige emnene på pensum. Deretter gjøres det rede for både språklig og ikke-språklig kommunikasjon, samt språkfunksjoner, før man drøfter litteraturbegrepet. Først etter dette presenteres skjønnlitteratur og sakprosa som egne tema. *Tema 1* tar dermed utgangspunkt i norsk som et språkfag. Rekkefølgen stoffet presenteres i gir assosiasjoner til et pragmatisk språksyn, der utgangspunktet er språket som kommunikasjon, og der skjønnlitteratur og sakprosa blir likestilte, men ulike måter å kommunisere og skape mening på.

Dette er et språksyn som er i overensstemmelse med Hallidays sosialsemiotikk og systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL), som det er gjort rede for i kapittel 3 og 4. I forordet til Eva Maagerøs innføring i funksjonell lingvistikk, *Språket som mening*, forklarer Kjell Lars Berge hvordan teorien og ideologien bak SFL ligger til grunn for læreplanene i Kunnskapsløftet:

Skolens grunnleggende oppgave er en systematisk utvikling av den språklige kompetansen som tar omsyn til hvilke utfordringer barna vil møte som voksne i høyere utdanning og i arbeidslivet. SFL-miljøene har med en slik interesse lagt grunnen for en av vår tids viktigste skolereformer. [...] Som kjent har Stortinget nettopp vedtatt en slik "literacy"-reform [...] Og siden mange i SFL-miljøet har stor innflytelse på hvordan den moderne skolen utvikles, vil den interesserte læreren også få et innblikk i grunntanken bak noen av de utdanningsreformene som gjennomføres i moderne samfunn i verden i dag. (Berge, 2005: 14)

Med utgangspunkt i Berges utsagn, er det derfor et paradoks at *Tema 1* ser ut til å representere et språksyn og en tilnærming til norskfaget som er mer i overensstemmelse med det vi finner i den nye læreplanen, enn *Tema VGI*.

## 7.5 Tema VG1 og læreren

Det finnes ingen egen lærerresurs i bokform til læreverket *Tema*, men læreren kan abonnere på et eget nettsted tilknyttet læreverket. Nettsiden tilknyttet sakprosapittelet innledes med en redegjørelse for hvordan kapittelet er tenkt brukt. Når man leser den, gir den imidlertid bare et forslag til tidsramme for arbeidet med sakprosapittelet på en dobbeltime, og anbefaler at resten av sakprosaundervisningen spres utover resten av året i tilknytning til relevante tema som argumentasjonslære, stilskrivning og muntlig framføring (Tema.samlaget.no, 2011). Resten av innledningen gjør rede for bakgrunnen til styrkingen av sakprosa i læreplanen. Læreren får også tilgang til tre PowerPoint-presentasjoner, som utgjør en punktvis presentasjon av det som står i læreboka.

Nettressursen til lærerne gir ikke tilgang til en supplerende tekstsamling, eller forslag til hvordan man kan arbeide didaktisk med sakprosa. For dem som ønsker fordypning har de imidlertid ei liste med forslag til litteratur (Tema.samlaget.no, 2011). En nærmere kikk på lista viser imidlertid at flere av titlene er fra 1980- og 1990-tallet. Den nyeste tittelen er fra 2005, og kun få av dem har et didaktisk perspektiv. Litteraturlista speiler ikke det som har skjedd innen sakprosaforskningen de siste femten åra, og heller ikke det som er blitt utgitt av didaktisk litteratur knyttet til sakprosaetekster.

Læreverket *Tema* har få sakprosaetekster, og få eksempler med bruk av autentiske tekster for å belyse teori knyttet opp mot sakprosa (jf. argumentasjon, reklameanalyse mm.), sammenliknet med det vi finner i den skjønnlitterære delen. Det har vært en sterk skjønnlitterær tradisjon i norskfaget, og den jevne norsklærer har dermed helt andre forutsetninger for å velge ut skjønnlitterære tekster enn sakprosaetekster til undervisningen (Bakken, 2010: 10). I så henseende gir ikke *Tema VG1* lærerne noen drahjelp i å kompensere for den kompetansen de eventuelt måtte føle de mangler.

Nå kan selvfølgelig et læreverk ikke dekke alle aspekter ved læreplanen like godt. Den er jo ment å skulle brukes i samspill med lærerens undervisning, og ikke være noen erstatning for denne. Lærere står jo også fritt til å hente inn supplerende teoristoff og flere tekster, og dette gjøres nok også med tekster av alle sjangre. Dette er imidlertid tidkrevende arbeid, og i en travel hverdag bidrar læreverket i liten grad med en grunnmur av tekster og teori å støtte seg på i arbeidet med sakprosa. Det er ikke dermed gitt at dette har en negativ effekt på undervisningen, men det bidrar ikke til å lette lærerens arbeid.

## 7.6 Oppsummering

En multimodal analyse av layout, saliens og innramming viste at sakprosapittelet framstår som relativt lite salient i forhold til resten av boka, da illustrasjonene her har en dempet fargetone. I tillegg er kapittelet relativt kort. Sakprosa er i det hele viet mye mindre plass enn skjønnlitteratur både i teoridelen og i tekstsamlingen, og felles teoristoff blir i hovedsak presentert i kapitlene viet skjønnlitteratur. Til sammen kan dette skape et inntrykk av sakprosa som underlagt skjønnlitteratur i viktighet og status.

Dette inntrykket bekreftes når man nærleser teksten. Sakprosa defineres, beskrives og forklares i lys av skjønnlitteraturen, og av de få sakprosaetekstene som finnes i tekstsamlingen, er halvparten skrevet av forfattere som også skriver skjønnlitteratur.

En tolkning av den mellompersonlige meningen i både bilder og verbaltekst viser dessuten en kritisk og til dels negativ holdning til sakprosa. Bildene har et humoristisk tilsnitt som skaper en ironisk distanse til innholdet i teksten. De kan oppfattes slik at de framstiller sakprosa som kjedelig, og sår tvil om sakprosaens evne til å fortelle noe om virkeligheten. Det er også flere eksempler på at sakprosa beskrives med ord med negative konnotasjoner, der skjønnlitteraturen stort sett beskrives i positive ordelag. *Tema VG1* skaper derfor et inntrykk av sakprosa som tekster som må behandles med skepsis.

*Tema 1*, er skrevet før Kunnskapsløftet, og *Tema VG1* er en revidert utgave tilpasset den nye læreplanen. En sammenlikning viser imidlertid at *Tema 1* framstiller sakprosa på en mer reflektert måte enn *Tema VG1*. Samtidig er språksynet som kommer til uttrykk i *Tema 1*, mest i overensstemmelse med det som ligger til grunn for den nye læreplanen. Paradoksalt nok, ser det derfor ut som om den gamle læreboka, i større grad enn den nye, realiserer den nye læreplanens intensjon om at sakprosa skal likestilles med skjønnlitteratur.

I et literacy-perspektiv kan vi si at det i *Tema VG1* legges mer til rette for å utvikle elevenes lesekompetanse enn skrivekompetanse, og det legges større vekt på å utvikle elevenes tekstkompetanse innen skjønnlitteratur og andre fiksjonstekster, enn deres tekstkompetanse innen sakprosa.

Det er relativt sett færre eksempler der teoristoff knyttes til sakprosa enn skjønnlitteratur. Det er få sakprosaetekster i tekstsamlingen, og ikke noe supplerende undervisningsopplegg tilknyttet sakprosa på lærerens nettressurs. Man finner derfor mer støtte til arbeidet med skjønnlitteratur enn med sakprosa. *Tema VG1* ser derfor ut til å representere en tradisjonsdiskurs innen norskfaget, der skjønnlitteraturen gis en sterkere stilling og høyere status enn sakprosa.

# 8 Eksamen

## 8.1 Skriftlig eksamen

“Skriftlig eksamen er en prøve i tekstkompetanse. Elevene skal lese ulike tekster, og selv produsere en eller to tekster på grunnlag av dette” (Utdanningsdirektoratet, 2010e: 5). Sitatet er hentet fra vurderingsveiledningen til sentralt gitt eksamen i norsk for videregående skole 2010. Elevene skal altså testes i sin tekstkompetanse, et begrep som dekker både lesekompetanse og skrivekompetanse, og som har nær sammenheng med literacy-begrepet slik det er gjort rede for i 3.8.4. Men literacy-begrepet inkluderte også en forutsetning om at det skulle være kompetanse man måtte ha for å kunne fungere normalt i det samfunnet man lever i, for å kunne innlemmes i kulturen, og for å kunne nå sitt potensial og påvirke sitt eget liv og framtid.

Hvis eksamen i norsk er en prøve i tekstkompetanse, kan vi anta at den tekstkompetansen den prøver elevene i, er den tekstkompetansen man mener literacy utgjør i norsk sammenheng<sup>20</sup>. Det vil derfor være interessant å se hvilken plass sakprosa har i et slikt perspektiv. Både med henhold til hva slags tekster lesekompetansen blir prøvd i, og hva slags tekster man blir bedt om å skrive.

Jeg vil se på hvilke tekster og oppgaver som er blitt gitt til avgangseksamen i norsk på videregående skole, studieforberedende utdanningsprogram. Dette er en sentralt gitt eksamen som er felles for alle avgangselever i vg3 og yrkesfaglig påbygging til generell studiekompetanse. Det er med andre ord en eksamen som skal prøve elevene i deres samlede kompetanse etter tretten års skolegang.

Jeg har kun sett på eksamenene gitt våren 2009 (Utdanningsdirektoratet, 2009a; 2009b) og 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2010f; 2010g), da eksamener gitt tidligere år fulgte gammel læreplan.

Først vil jeg se på hva slags tekster som blir gitt som vedlegg, og som danner utgangspunktet for elevenes analyser og tekstproduksjon. Jeg har valgt å sortere tekstene tradisjonelt i hovedkategoriene skjønnlitterære tekster og sakprosa-tekster. I tillegg har jeg skilt ut sammensatte tekster, da dette er et eget hovedområde i læreplanen, og det i oppgavene blir gjort et poeng av at de skal analyseres som sammensatte tekster.

---

<sup>20</sup> Jf. Kjell Lars Berges utsagn om at Kunnskapsløftet 06 må ses på som en literacy-reform (3.8.4.)

Jeg skiller også mellom det som er gitt til eksamen i hovedmål, og det som er gitt til eksamen i sidemål. Dersom det skulle være noen forskjeller mellom disse, ville det være interessant å se hva disse består i, og hva som eventuelt kjennetegner eksamen i hovedmål. Eksamen i hovedmål er obligatorisk, og alle elever som følger normal læreplan kommer opp i den. Eksamen i sidemål er trekkfag, og det er dermed færre som prøves i dette, i tillegg til at det er mange som har fritak fra vurdering i sidemål. For øvrig gjelder samme kompetansemål for begge målformene, og det stilles dermed de samme faglige kravene i begge eksamenene (Utdanningsdirektoratet, 2010e: 5).

## 8.2 Tekster som vedlegg ved eksamen

Tekstene som er gitt som vedlegg til eksamen kan kategoriseres som vist i tabellen nedenfor:

Tekst	Hovedmål	Sidemål	Sum
Skjønnlitteratur	6	8	14
Sakprosa	4	5	9
Sammensatt tekst - fiksjon	2	-	2
Sammensatt tekst - sakprosa	2	1	3
Sum antall	14	14	28

Figur 8: Tabell: Tekster gitt som vedlegg til eksamen etter kategori.

Som vi ser utgjør skjønnlitterære tekster halvparten av tekstene i vedleggene. De sammensatte tekstene består av både tegneserier, reklamer og en artikkel. Dersom vi skulle regnet tegneseriene som skjønnlitteratur, og inkludert reklamene og artikkelen i sakprosakategorien, ville vi funnet at fordelingen mellom sakprosa og skjønnlitteratur var henholdsvis 43 % og 57 %. Det er altså en liten overvekt av skjønnlitterære tekster. Dette kan være tilfeldig, og med tanke på at tallene baserer seg på kun to år med eksamen, utgjør små forskjeller relativt store prosentavvik. En annen forklaring kan også være at flere av de skjønnlitterære tekstene er dikt. Det at dikt er korte tekster ser ut til at det gjør det lettere å inkludere flere av dem i oppgavesettet, spesielt med tanke på komparative oppgaver. Ellers ser det ut til at man har vektlagt sammensatte tekster i noe større grad til hovedmålseksamen enn til sidemålseksamen. Hvis vi ser på tekstene til hovedmålseksamen ser det også ut til å være en jevn fordeling mellom de ulike tekstkategoriene.



Ved en nærmere titt på de enkelte tekstene, ser man også at det er en spredning i både form og kompleksitet i alle tekstkategoriene. Det spenner fra tegneseriestriper til modernistiske dikt og Henrik Wergeland, og fra ungdommers leserinnlegg til vanskelig tilgjengelige fagtekster som Ivar Aasens “Om vort Skriftsprog”. Tekstutvalget speiler en bredde i de tekstene vi omgir oss med, fra de dagligdagse vi finner i avisen, til de mer kunstnerisk utformede med høy kulturell status. Denne bredden i tekstutvalget finner vi både i hver enkelt tekstkategori, og i eksamenene i begge målformer. I et literacy-perspektiv har derfor eksamen i norsk et godt potensial til å prøve elevene i den lesekompetansen man trenger i dagens Norge, og den reflekterer læreplanens mål om likestilt arbeid med ulike typer tekster.

### 8.3 Sjangerskriving ved eksamen

Ut fra et literacy-perspektiv, vil det være interessant å se hvilke sjangre elevene forventes å skrive til eksamen. Hvilke sjangre anses som så sentrale at de blir gitt til avgangseksamen? De eneste konkrete sjangrene læreplanen i norsk for videregående nevner er essay og litterære tolkninger, ellers formuleres det mer åpent som “tekster i ulike sjangre” eller “resonnerende tekster” (LK06). Tabellen i figur 9 viser skriveoppgavene elevene er gitt fordelt på sjanger.

Sjanger	Hovedmål	Sidemål	Sum
Analyse	8	6	14
Essay	3*	3*	6
Kåseri	1	1*	2
Novelle	-	1*	1
Artikkel	3*	1	4
Andre (drøftende)	1	2	3
Sum antall	16	14	30

Figur 9: Tabell: Sjangre elevene blir bedt om å skrive i til eksamen.

\*) To av gangene essay og artikkel er blitt gitt til hovedmåleksamen har eleven kunnet velge mellom enten essay eller artikkel. Til sidemåleksamen har elevene kunnet velge novelle istedenfor essay, og kåseri istedenfor essay hver sin gang.

Analysesjangeren må sies å være norskfagets egen fagtekst, og den representerer alle oppgavene som går ut på å tolke og/eller analysere ulike tekster. Ellers har jeg ført opp egne kolonner for de gangene elevene blir bedt om å skrive i sjangre som også er typiske utenfor skolens domene. Kolonnen “andre” står for de gangene sjanger ikke blir angitt. Dette er

oppgaver som minner mye om den tradisjonelle skolestilen, der elevene blir bedt om å drøfte et gitt tema med utgangspunkt i en tekst. Kortsvarsoppgavene er også inkludert i oversikten som analyser, da de ber elevene om å analysere ulike aspekter ved en tekst. Enkelte ganger gir oppgavene elevene muligheten til å velge mellom to sjangre. Da har jeg valgt å føre opp begge sjangrene i tabellen, da hensikten er å finne ut hvor ofte sjangeren dukker opp i oppgaveformuleringen.

Tabellen viser tydelig at det så godt som utelukkende er sakprosa elevene skal skrive til eksamen. Hittil er novellen kun blitt gitt én gang, og da som valgalternativ på sidemålseksamen. Det ser ut til at den eneste forskjellen mellom hovedmålseksamen og sidemålseksamen er at elevene har fått litt større anledning til å kunne velge kreativ skriving til sidemålseksamen. Dersom man ønsker å skrive i en kreativ sjanger, men ikke er komfortabel med essay, har man kunnet velge novelle eller kåseri til sidemålseksamen, der valgalternativet har vært artikkel til hovedmålseksamen.

Analyseoppgaven er den dominerende sjangeren, og disse oppgavene er særlig egnet til å prøve elevenes lesekompetanse. Tekstene som skal analyseres fordeler seg jevnt mellom skjønnlitteratur, sakprosa og sammensatte tekster. Det er ingen kategori eller sjanger som dominerer. Analyseoppgavene er dessuten ofte todelt, slik at elevene i tillegg til å skulle tolke/analysere, blir bedt om å kommentere, vurdere eller si sin mening om bestemte trekk ved tekstene. Oppgavene er dermed også designet for å prøve elevene i deres evne til saklig argumentasjon, refleksjon og drøfting.

Dersom vi ser på de sjangrene som også har en plass utenfor skolens domene, ser det ut til at essaysjangeren står sterkest, etterfulgt av artikkel. Dersom man i et literacy-perspektiv vektlegger nytteprinsippet, dvs. at elevene skal lære sjangre de vil ha bruk for i livet utenfor og etter skolen, kan man kanskje stille spørsmål ved at essaysjangeren tilsynelatende tillegges større vekt enn artikkelsjangeren. Artikkelsjangeren er kanskje den av sjangrene i tabellen som i størst grad har overføringsverdi til andre fag, og som særlig er nyttig med tanke på videre studier.

### **8.3.1 Skolske sjangre**

I et slikt perspektiv kan man også undres over at analysesjangeren dominerer slik den gjør. Dette er et eksempel på en typisk skolsk sjanger man sjelden finner publisert i aviser, tidsskrifter, bøker eller andre steder. For å få en forståelse for dette, må man se på den funksjonen sjangrene skal ha, og i hvilken kontekst de formes.

Michael Halliday beskriver i sin systemisk-funksjonelle lingvistikk en dialogmodell i tre nivåer: det sosiale kontekstnivået, det semantiske nivået og det leksikogrammatisk nivået (Halliday, 1998/1984: 233-6). Kort fortalt mener han vi bruker språket til ulike funksjoner i ulike situasjoner for å uttrykke mening. Det sosiale kontekstnivået er selve situasjonen (konteksten), og denne er førende for de valg vi bevisst eller ubevisst gjør på de andre nivåene. Det leksikogrammatisk nivået er selve språkytringen, eller teksten, mens det semantiske nivået er den funksjonen språket har for å uttrykke den meningen vi ønsker i en gitt situasjon. Ulike situasjoner åpner for ulike registre (sjangere) og ulike valgmuligheter. Ytringen på det leksikogrammatisk nivået (teksten), vil derfor alltid gjenspeile situasjonen og konteksten, da konteksten, ifølge Halliday, kommer før teksten (Halliday, 1998/1985: 69).

Skolen utgjør en egen kontekstuell ramme på det sosiale kontekstnivået, som fordrer og utløser andre registre enn om eleven skulle skrevet en tekst i det “virkelige” livet. På det semantiske nivået har eksamensteksten som ytring primært funksjon av å skulle framvise kompetanse. Den sosiale konteksten skolen utgjør er annerledes enn om eleven for eksempel skulle skrevet en tekst for en avis. Formålet er et annet, og deltakerne i kommunikasjonen er ikke de samme.

Hvis eleven privat skulle skrive et innlegg for en avis ville adressaten vært avisens redaktør og lesere, og formålet ville primært vært å overbevise om sitt syn i en sak. I skolesammenheng skriver eleven for læreren eller sensor. Selv når oppgaveformuleringen forsøker å beskrive en kontekst, er formålet primært å framvise sin kompetanse og grad av måloppnåelse. Det viktigste blir ikke å uttrykke sin egen mening og å overbevise andre om den, men *hvordan* man gjør det.

Det er i en slik sammenheng man må forstå analysesjangerens sterke stilling innen norskfaget. Dens funksjon er å framvise *både* elevens leseforståelse og skrivekompetanse. Når oppgavene er todelt, som mange av eksamensoppgavene er, legger den dessuten til rette for å teste eleven i flere kompetanssmål enn om oppgaven bare lyder “tolk teksten”.

## 8.4 Vurdering

I og med eksamen har som funksjon å prøve elevens kompetanse og kunnskap, vil det være interessant å lese sensorveiledningene for å se hvilke føringer de gir. Når det gjelder innhold legger sensorveiledningene generelt vekt på at man skal vise romslighet med tanke på hvilke meninger elevene gir uttrykk for, og hva de velger å fokusere på i sine tekster. Men hva når

det kommer til tekstenes form? Hva i deres sakprosaskrivning er det som skal premieres og trekke opp i vurderingen?

Når sensorveiledningene omtaler krav til teksters form er det stort sett i generelle ordelag. For alle tekster gjelder kompetansemålene om at elevene skal mestre ortografi, tegnsetting, ha et variert ordforråd, beherske tekstbinding osv. (Utdanningsdirektoratet, 2009c; 2009d; 2010h og 2010i). Man går heller ikke inn i detaljerte beskrivelser av hvilke krav som stilles til de spesifikke sjangrene. Om essayet står det at evnen til refleksjon skal premieres, og om artiklene står det at fokus, saklig argumentasjon og klar disposisjon skal honoreres (ibid).

Særlig evnen til refleksjon er et moment som går igjen som krav til flere av oppgavene, ikke bare essayet. Andre momenter som gjentas ofte i ulike formuleringer, er at elevens evne til å problematisere, og å underbygge egne synspunkter (saklig argumentasjon) skal belønnes. Dette nevnes oftere enn kunnskap om sjanger. Sensorveiledningene underbygger derfor konklusjonen fra læreplananalysen, om at sakprosa er en arena for læring og utvikling av kognitive ferdigheter (jf. 5.3.3). Sensorveiledningene viser at disse ferdighetene bl.a. er refleksjon og saklig argumentasjon.

## 8.5 Oppsummering

Eksamen prøver både elevenes lesekompetanse og skriveferdigheter. Tekstene som gis som vedlegg til eksamen, og dermed indirekte tester deres lesekompetanse, viser at det er en liten overvekt av skjønnlitterære tekster. Det finnes også en antydning til at sammensatte tekster er vektlagt mer til hovedmålseksamen enn til sidemålseksamen, men dette kan være tilfeldig, da det statistiske grunnlaget foreløpig er lite. Den viser imidlertid at eksamen legger opp til en bredde i både sjanger og kompleksitet når elevenes lesekompetanse skal prøves. Når det gjelder hvilke sjangre elevenes skrivekompetanse prøves i, er sakprosa sjangeren nesten enerådende, og kreativ skrivning har relativ liten plass. Det er den saklige, drøftende, resonnerende sakprosaen i formell stil elevene forventes å skrive til eksamen.

## 9 LNUs sakprosaanon – en kort kommentar

I mars 2009, presenterte en jury på oppdrag fra Landslaget for norskundervisning (LNU) et forslag til en sakprosaanon for skolen. Bakgrunnen var et ønske fra LNUs side om å styrke sakprosaens rolle i skolen, og å få fram tekster og sjangre som egner seg til bruk i klasserommet (Eide m.fl., 2009: 9). Juryen besto av fagfolk innen både skole og sakprosa, og de endte opp med å presentere ei liste på 45 tekster. Lista er delt inn i en historisk del som representerer den norske kulturhistorien, og en samtidsdel der tekstene er valgt ut “først og fremst fordi de demonstrerer viktige sjangrer og skrivemåter som elevene skal lære seg å beherske” (Bakken, 2010: 22).

LNU har fortsatt arbeidet med denne lista, og foreløpig har det endt i en bokutgivelse på forsommeren 2010. Boka heter *Sakprosa i skolen*, og er en samling av kanontekstene og artikler skrevet av juryens medlemmer og forskere. Artikkelen tar utgangspunkt i de førtifem tekstene, bakgrunnen for arbeidet og utvelgelsen av tekstene.

Kanonen og juryens redegjørelse for arbeidet og tekstutvalget er en fortolkning av læreplanen, akkurat som lærebøkene er det. Sammenliknet med tekstbanken i *Tema VGI*, viser LNUs sakprosaanon en mye større bredde i både sjangre, teksttyper og medier de er hentet fra. Her er alt fra Grunnloven, essays, artikler, reportasjer, SMS og taler. De sammensatte tekstene er fra både aviser, ukeblader og internett. Sakprosaanon gir dermed en mye bredere forståelse av hva sakprosa kan være, både med henhold til sjanger, medium og språklig stil.

I min analyse av veiledningene til læreplanen, viste jeg til at man også i *Sakprosa i skolen* antydde sakprosaens potensial til å ruste elevene til demokratisk deltakelse (jf. 6.1.3). Man viser også til sakprosaens potensial som dannelsingsverktøy på lik linje med skjønnlitteraturen (Kalleberg og Kleiveland, 2010: 15), men de påpeker også at det ikke er tekstene i seg selv som er viktigst, men arbeidet med dem: “Det er ikkje tekstane i seg sjølve som dannar, men arbeidet med dei – refleksjonane, ettertankane og diskusjonane” (Eide, 2010: 53). Det siste utsagnet er i overensstemmelse med min konklusjon fra den ideasjonelle analysen av bruken av sakprosa-begrepet i læreplanen. Det viktigste er ikke sakprosaen i seg selv, men de læringsprosessene den skal være et verktøy for (jf. 5.3.3).

Når det gjelder hvordan man har tenkt kanonen brukt i undervisningen, snakkes det i generelle ordelag om bredde i lesekompetanse og skrivekompetanse. Det vises til at lista som helhet inneholder tekster som vil bidra til å oppnå læreplanmål som å innlemme barn og unge i kultur og samfunnsliv (Kalleberg og Kleiveland, 2010: 13), og at særlig samtidstekstene kan brukes som modelltekster til arbeid med læreplanmål som har med skriveopplæring og argumentasjon å gjøre (Bakken, 2010: 21). Juryen kommer ikke med konkrete eksempler på hvordan man kan arbeide med den enkelte tekst i klasserommet, eller hvilke læreplanmål den enkelte tekst dekker.

I *Sakprosa i skolen*, gjør jurymedlem Jonas Bakken rede for at noe av behovet for en slik tekstbank som sakprosakanonen er, bunner i en tradisjon i norskfaget der skjønnlitterære tekster har dominert. Den jevne norsklærer har derfor helt andre forutsetninger for å plukke ut skjønnlitterære tekster enn sakprosaetekster, hevder Bakken (Bakken, 2010: 10). Dersom han har rett i sin påstand, kan man også anta at den jevne norsklærer heller ikke har like stor kunnskap om didaktiske opplegg, eller ulike analyseteknikker som kan anvendes på sakprosaetekster. Lærebokanalysen viste oss at dette var et felt lærerressursen til *Tema VG1* ikke dekket.

Heller ikke i *Sakprosa i skolen* veier dette praktiskdidaktiske perspektivet tyngst, med noen unntak. Ett av disse unntakene er Johan Tønnessons forslag til undervisningsmodell for sakprosaetekster, med rettssaken som modell (Kapittel 18). Også Kjell Lars Berges retoriske analyse av kronprinsens tale (Kapittel 7), og Jill Walker Rettebergs artikkel om språkfunksjoner og digitale tekster (Kapittel 16) legger til rette for et innhold som uten altfor mye bearbeidelse kan overføres til klasserommet. Enkelte av de eldre tekstene blir forklart ut fra en historisk kontekst.

For øvrig befinner artiklens innhold seg et stykke fra klasseromssituasjonen. Artiklene inneholder en rekke interessante betraktninger rundt tekstene i kanonen og deres betydning, samt sakprosaens betydning i skole og samfunn generelt. *Sakprosa i skolen* er ei bok som dveler mest ved didaktikkens *hva* og *hvorfor*, men i mindre grad ved didaktikkens *hvordan*.

Det praktiskdidaktiske har nok heller ikke vært det primære formålet med prosjektet og boka. Som nevnt innledningsvis var noe av bakgrunnen å styrke sakprosaens rolle i skolen, og på bokas bakside skriver forlaget at de med denne boka ønsker “å fremvise bredden i sakprosaens framstillingsformer og funksjoner”. Gjennom denne boka framstår prosjektet som et forsvar for sakprosaens plass i skolen. Mange av artiklene (kapittel 1-6) legger vekt på

å forklare sakprosaens funksjon i skolen, samfunnet og menneskers hverdag, og gjennom bredden i utvalget av kanontekster, fremmer de et forslag til hva sakprosa i skolen kan være. Sammenliknet med for eksempel *Tema VGI*, framstiller den sakprosa i et mye mer positivt lys, og tilbyr flere tekster med større bredde i både form og innhold.

Man kan anta at de andre tekstene jeg har kommentert og analysert i denne oppgaven har større innflytelse på sakprosaforståelsen som konstitueres i skolen enn LNUs sakprosakanon. Læreplanen øver stor innflytelse ved at den er et offentlig direktiv skolen er lovpålagt å følge. Veiledningene inntar sin status gjennom å være offentlige skriv fra direktoratet, mens både læreboka og eksamen er tekster lærere og elever møter direkte.

En slik status kan ikke LNUs prosjekt påberope seg. Dette er tekster man som lærer må oppsøke frivillig, og som man fritt velger hvordan man vil forholde seg til. Om og i hvilken grad den vil påvirke undervisningen og framtidige lærebøker er det foreløpig for tidlig å si noe om. Våren 2010, ble det imidlertid skrevet to masteroppgaver som så på bruken av LNUs sakprosakanon i undervisningen. Begge tok for seg bruk av tekster fra samtidslista, og intervjuet lærere og elever om tekstene. Oppgavene viser at kanontekstene fikk en blandet mottakelse hos lærerne. Noen stilte seg kritiske (Weyergang, 2010: 98), mens andre var positive til å ha en slik tekstbank (Myraunet, 2010: 62).

Tekstene fra samtidslista var ment å skulle være forbilledlige tekster som elevene kunne bruke som forbilder for egen skriving (Bakken, 2010: 21). Ankepunktet til både lærere og elever var at de ikke syntes tekstene på kanonen var forbilledlige nok. Enten fordi det var sjangre elevene ikke skulle skrive til eksamen, eller fordi kanontekstene stilistisk ikke liknet det elevene selv ble forventet å produsere (Myraunet, 2010: 95,96). Flere stilte seg derfor tvilende til om de ville bruke disse tekstene igjen (ibid: 113).

At akkurat disse tekstene skal bli brukt og gjenbrukt i årevis, har nok heller ikke vært intensjonen. Jury medlem Jonas Bakken skriver at tekstutvalget først og fremst må ses på som et forslag til kanon, og “et forsøk på å stake ut en kurs for en ny tradisjon” (Bakken, 2010: 25). LNUs kanonprosjekt ser derfor først og fremst ut til å ha en funksjon som peker på det de mener mangler i lærebøkene, og til å sette i gang en debatt rundt hvilke tekster som skal inkluderes i norskfaget. I hvilken grad, og hvorvidt kanonen får en innflytelse på forståelsen av sakprosa i skolen gjenstår å se, men hittil er den et av de mest omfattende og viktigste innleggene i debatten rundt sakprosaens rolle i norskfaget.

# Del D: Avslutning

## 10 Oppsummering og konklusjon

Problemstillingen for denne avhandlingen var: “Hva slags forståelse av sakprosa konstitueres i skolens norskfag?” Jeg ønsket å finne ut hvordan man kan forstå sakprosa som begrep og fenomen innen norskfaget, og hvilket formål sakprosa har i faget. Før jeg konkluderer med et svar på disse spørsmålene, vil jeg gjøre en kort oppsummering av de viktigste funnene i mine analyser.

### 10.1 Oppsummering av læreplananalysen

Implementeringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag, og det utvidet tekstbegrepet i norskfaget, har ført til en styrking av sakprosa i skolen. Alle faglærere har nå et ansvar for elevenes lese- og skriveopplæring. Dette er en styrking av sakprosa fordi mange fags tekster er nettopp sakprosa, og selv om disse tekstene alltid har funnes i skolen, må man nå ha et bevisst forhold til dem som tekst.

Vi ser også at læreplanen sidestiller arbeid med sakprosa og skjønnlitteratur i norskfaget, og samtidig antydes det en nær kopling mellom sakprosa og argumentasjon, og at sakprosa er særlig knyttet til hovedområdet skriftlige tekster.

Læreplanen gir ingen eksplisitt definisjon eller begrepsavklaring av sakprosabegrepet, og gir lite konkret informasjon om hva slags sakprosaetekster man skal arbeide med i undervisningen, eller hva som skal kjennetegne disse. Analysen av den tekstuelle metafunksjonen viser at vi i stor grad må gå til kulturkonteksten for å identifisere mening i sakprosabegrepet. Dette kan være et problem dersom det ikke allerede er konsensus om hva sakprosa i skolen skal være.

Analysen av språkets ideasjonelle metafunksjon i læreplanen viser imidlertid at planen skaper en forståelse av sakprosa i skolen som en arena for læring og utvikling av kognitive ferdigheter. Det viktigste er ikke sakprosaen i seg selv, men de læringsprosessene og ferdighetene den skal være et verktøy for, bl.a. argumentasjon, drøfting, tolking, kulturforståelse, lesekompetanse og skrivekompetanse.



Analysen av den mellompersonlige meningen i læreplanen viser at den ikke differensierer mellom kompetansemålene når det gjelder graden av nødvendighet eller viktighet. Alle målene framstår som like viktige i teksten, og den hjelper oss derfor ikke til å få noen forståelse av hvor viktig sakprosa eventuelt er i forhold til andre momenter i læreplanen.

## 10.2 Oppsummering av analysen av veiledningene til læreplanen

Veiledningene bekrefter eksplisitt at sakprosa i den nye læreplanen er sidestilt med skjønnlitteratur i norskfaget.

Gjennom beskrivelser av forslag til undervisningsopplegg med teksteksempler, skapes det imidlertid et inntrykk der fiksjonstekster har en særskilt plass i arbeidet med sammensatte tekster. Som i læreplanen knyttes sakprosa tett opp mot hovedområdet skriftlige tekster, selv om det påpekes at det er en sammenheng mellom kompetansemålene i alle hovedområdene.

Heller ikke veiledningene gir noen begrepsavklaring eller definisjon av sakprosa. Også her er sakprosa først og fremst en arena for utvikling av kognitiv kompetanse, og tilegnelse av annen kunnskap enn den *om* sakprosa. Gjennom sakprosattekster skal elevene arbeide med argumentasjon og retorikk, og teksteksemplene omhandler temaene kultur, samfunn og historie. Disse faktorene og en vektlegging av komparativ lesing i arbeidet med sakprosattekster, har som mål å utvikle elevene til kritiske lesere. I tillegg pekes det på et nytteperspektiv i veiledningene. Veiledningene gir derfor et inntrykk av sakprosaens funksjon i norskfaget som et demokratiseringsprosjekt, og et literacyprosjekt.

## 10.3 Oppsummering av lærebokanalysen

Det norske samlagets *Tema VG1* representerer en tradisjonsdiskurs innen norskfaget, der skjønnlitteraturen gis en sterkere stilling og høyere status enn sakprosa. Skjønnlitteraturen er viet mer plass enn sakprosa både i teoridelen og tekstsamlingen. I motsetning til læreplanen og veiledningene, gir læreboka en definisjon av sakprosabegrepet, men selv denne definisjonen er sentrert rundt forståelsen av skjønnlitteratur:

Sakprosaen skiller seg fra de andre hovedsjangrene (epikk, lyrikk og dramatikk, red.anm.) på ett viktig punkt: Den er ikke oppdiktet. Mens annen litteratur tar for seg oppdiktete personer,

handlinger og saksforhold, gir sakprosaen seg ut for å snakke sant om faktiske forhold (*Tema VG1*, 2009: 76).

Sakprosa både defineres, beskrives og forklares gjennom sammenlikninger med skjønnlitteratur.

I tillegg omtales skjønnlitteratur i mer positive vendinger enn sakprosa. En analyse av den mellompersonlige meningen i verbaltekst og bilder viser at teksten spiller på fordommer om sakprosa som kjedelig, og som tekster som må behandles med skepsis og et kritisk blikk.

*Tema VG1* er redigert og tilpasset den nye læreplanen etter Kunnskapsløftet. Ved å sammenlikne den med den gamle læreboka, *Tema 1*, fant jeg imidlertid lite som tyder på at sakprosa er viet mer plass i den nye læreboka. Tvert om, ble sakprosa framstilt på en mer reflektert måte i den gamle. Samtidig er språksynet som kommer til uttrykk i *Tema 1*, mest i overensstemmelse med det som ligger til grunn for den nye læreplanen. Paradoksalt nok, ser det derfor ut som om den gamle læreboka, i større grad enn den nye, realiserer den nye læreplanens intensjon om at sakprosa skal likestilles med skjønnlitteratur.

I et literacy-perspektiv, kan vi si at *Tema VG1* legger mer vekt på å utvikle elevenes lesekompetanse enn skrivekompetanse. Boka legger også mer til rette for å utvikle elevenes tekstkompetanse innen skjønnlitteratur og andre fiksjonstekster, enn innen sakprosa. Dette er et tankekors med henblikk på at alle elevene skal opp till skriftlig eksamen, og der er ulike sakprosasjangre nesten enerådende med tanke på hvilken skriftkompetanse som testes.

## 10.4 Konklusjon – en diskursiv kamp

Mine analyser viser at det ikke er etablert noen doxa rundt sakprosa i skolens norskfag. Det finnes ingen enhetlig forståelse av sakprosa i de tekstene jeg har analysert. Snarere kan det virke som om det er en diskursiv kamp mellom den forståelsen som ligger til grunn i læreplanen, og den tradisjonen som finnes i skolen.

I punkt 3.1, omtalte jeg diskurs som et språklig uttrykk for en måte å tenke på, og at formålet med tekstanalysene var å identifisere slike tankesett. I mine tekstanalyser er det hovedsakelig to diskurser som trer fram med hver sin forståelse av sakprosa. Den ene har jeg valgt å kalle en *reformdiskurs*, representert ved læreplanen og de andre tekstene fra Utdanningsdirektoratet. Den andre kaller jeg en *tradisjonsdiskurs*, som vi finner i læreboka, *Tema VG1*.

### 10.4.1 Reform

Læreplanen jeg har analysert er en del av Kunnskapsløftet 06, som er en omfattende skolereform. Jeg har derfor valgt å kalle meningene rundt sakprosa som uttrykkes i læreplanen for en reformdiskurs. Veiledningene til læreplanen, eksamen med sensorveiledninger, og også LNUs kanonprosjekt føyer seg inn i samme diskurs som læreplanen.

Sentralt i forståelsen av sakprosa som konstitueres i denne reformdiskursen, er ikke hva sakprosa *er*, men hvilken funksjon den skal ha i norskfaget. Arbeidet med sakprosa skal først og fremst være et verktøy for læring av kognitive ferdigheter som lesing, skriving, argumentasjon, retorikk, drøfting og kulturkunnskap.

Nytteperspektivet i disse ferdighetene blir også vektlagt. Den tekstkompetansen elevene tilegner seg gjennom sakprosa, anses som kompetanse de trenger i utdanning, arbeidsliv og for fullt ut å kunne orientere seg i samfunnet de lever i, og det anses som en forutsetning for reell demokratisk deltakelse. I reformdiskursen konstitueres dermed en forståelse av sakprosa i norskfaget som et literacy-prosjekt og et demokratiseringsprosjekt.

### 10.4.2 Tradisjon

I kapittel 2 gjorde jeg rede for den sterke stillingen skjønnlitteraturen har hatt i norskfaget de siste hundre åra, at det har vært vanlig å tenke på norsk som et litteraturfag, og at litteratur da er blitt oppfattet som skjønnlitteratur (jf. 2.3.1). Lærebøkene *Tema 1* og *Tema VG1* står i en slik tradisjonsdiskurs. Gjennom bilder og ord framstilles skjønnlitteratur mer positivt enn sakprosa, og gis dermed en høyere status. Skjønnlitterære tekster og teori gis også mye mer plass i boka enn det som vies sakprosa, og framstår dermed som et mer sentralt tema i faget. I en tradisjonsdiskurs, konstitueres det dermed en forståelse av sakprosa som mindre viktig enn skjønnlitteratur.

En sammenlikning av de to lærebøkene viste dessuten at den nye læreboka (*Tema VG1*) representerer en regresjon til en sterkere form for tradisjonsdiskurs enn den forrige læreboka (*Tema 1*) som ble skrevet før Kunnskapsløftet. Dette til tross for at læreverket ikke er nyskrevet, men en redigert versjon av den forrige, og med tilnærmet samme forfattergruppe. Dette tyder på at tradisjonsdiskursen fortsatt står sterkt.

I denne avhandlingen er det bare lærebøkene som representerer en slik tradisjonsdiskurs, men det er viktig å påpeke at de ikke står alene om denne forståelsen av

skjønnlitteratur og sakprosa i norskfaget. Da innholdet i den nye læreplanen ble offentliggjort, var det flere røster som ytret bekymring over det de oppfattet som en mulig svekkelse av skjønnlitteraturens plass i norskfaget (Helland, 2006; Hognestad, 2006).

Det vil nok alltid være diskusjon om hva som skal være skolens innhold, men det er et tankekors at akkurat læreboka skal stå i en diskurs i motsetning til den forståelsen som konstitueres i læreplanen. *Tema VG1* er for øvrig det mest anvendte læreverket på studieforberevende utdanningsprogram i videregående skole. Forskning tyder samtidig på at mye av undervisningen i skolen er lærebokbasert, og at læreboka er en viktig kilde til informasjon for elevene (Selander og Skjelbred, 2004: 23,24). Det er derfor grunn til å anta at de holdningene og forståelsen av sakprosa som uttrykkes i *Tema VG1*, er de samme som en anselig mengde elever tilegner seg i løpet av sin skoletid.

## 10.5 Til ettertanke

### 10.5.1 Sakprosa og literacy

Mitt formål med denne avhandlingen har vært å forsøke å identifisere hva slags forståelse av sakprosa som konstitueres i skolens norskfag. Bakgrunnen for at jeg fant denne problemstillingen interessant, lå i en opplevelse av usikkerhet, da jeg i praksisperioden skulle organisere undervisningen om sakprosa. Konklusjonen har imidlertid blitt at det ikke finnes noen enhetlig forståelse. Likevel føler jeg at jeg har kommet nærmere et svar på hvilken funksjon sakprosa skal ha i faget, hvilket vil gjøre det lettere å planlegge undervisning, velge ut tekster og veilede elevene i deres lesing og skriving.

I den sammenheng vil jeg trekke fram funnene fra analysen av veiledningene til læreplanen, som gir en forståelse av sakprosa som et literacy-prosjekt. Tekstkompetanse innen sakprosaens domene skal bidra til at elevene tilegner seg ferdigheter som gjør dem i stand til å mestre tilværelsen i et samfunn som blir mer og mer tekstliggjort. Blant disse ferdighetene peker læreplanen på argumentasjon, retorikk, drøfting og kulturkompetanse.

Men er det nå egentlig gitt at man nødvendigvis trenger en styrking av sakprosa i norskfaget for å nå disse målene? Hvorfor kan ikke norskfaget fortsatt primært være et skjønnlitterært fag? Som nevnt var det flere røster som uttrykte bekymring for skjønnlitteraturens plass i faget da den nye læreplanen kom. Jeg vil her gripe fatt i ett av disse utsagnene som jeg mener er representativt for det jeg har kalt tradisjonsdiskursen.

I artikkelen “Litteraturens (manglende) plass i ’Læreplan i norsk’ (2006)”, gjør professor i nordisk litteraturvitenskap Frode Helland rede for hvordan han mener skjønnlitteraturens status er svekket i den nye læreplanen. Selv om han mener det er positivt at læreplanen styrker både sakprosa og retorikk, er han bekymret over at det etter hans mening ser ut til å gå på bekostning av skjønnlitteraturens plass (Helland, 2006: 30-32). Han kritiserer læreplanen for å rette seg inn mot “det instrumentelle og nyttige, og bort fra kultur og litteratur” (ibid: 31), og for å være en læreplan for “utdanning av teknokrater og konsumenter, ikke selvstendige, kritiske borgere med kulturell kapital” (ibid: 32). Videre sier han:

Og siden det demokratiske ved norskfaget frontes [...] vil jeg til slutt også minne om at det er skolen som skal bidra til å gi kulturell kapital og kompetanse til alle. Mine barn og de bedrestiltes barn er det ingen stor fare med, verre er det nok for andre grupper – som denne planen lar i stikken. (ibid)

Helland berører her et av hovedformålene med den norske fellesskolen, nemlig å være en demokratiserende institusjon, som gjennom utdanning skal gi alle borgere like muligheter til videre utdanning og arbeid. I det å gi alle norske barn kulturell kapital, mener Helland at skjønnlitteraturen har en viktig plass. Dette kan jeg være enig med ham i, men jeg er ikke enig med ham i at den nye læreplanen lar “andre grupper i stikken”, fordi den dreier mot et nytteperspektiv.

Analysene av veiledningene til læreplanen i kapittel 6 viser at særlig sakprosa knyttes opp mot et slikt nytteperspektiv. Med “andre grupper”, dvs. de elevene som ikke er barn av “bedrestilte”, antar jeg at Helland sikter til barn fra familier der foreldrene ikke har høyere utdanning – det man tradisjonelt vil kalle arbeiderklassens barn. Jeg deler ikke Hellands bekymring for arbeiderklassens barn i et norskfag der sakprosa og retorikk styrkes, muligens på bekostning av skjønnlitteraturens stilling.

PISA-undersøkelsene, nasjonale leseprøver og KAL-rapporten viser at norske elever har relativ god kompetanse knyttet til skjønnlitterære tekster, men at de relativt sett har en svak tekstkompetanse inne sakprosaens felt, både når det gjelder lesing og skriving (jf. 2.3.2). Samtidig viser forskning at norsk skole reproducerer sosiale ulikheter (St.meld. nr. 16, 2006-2007: 52-53). For å si det enkelt, har ikke skolen klart å utjevne forskjellen i kompetanse mellom barn fra ulik sosial bakgrunn. Det er fortsatt middelklassens barn som gjør det best i skolen, og arbeiderklassens barn tar i mindre grad høyere utdanning enn forventet (ibid). Det kan derfor se ut til at skjønnlitterær tekstkompetanse, og den kulturelle kapitalen den gir, ikke har vært med på bidra til demokratisering i den grad man ønsker at skolen skal gjøre. Det er

på denne bakgrunnen jeg ikke er enig med Helland i at den nye læreplanen lar arbeiderklassens barn i stikken. Hundre års tradisjon, med norsk som et primært skjønnlitterært fag, ser ikke ut til i betydelig grad å ha dratt dem ut av denne “stikken” i utgangspunktet.

Det er med dette perspektivet jeg mener en styrking av sakprosa i norskfaget kan ha en betydning. Det er sakprosaens tekster elevene må mestre i samfunnsliv, høyere utdanning og arbeid. At kompetanse innen sakprosaens tekstverden er viktig i et demokratiseringsprosjekt, er ingen ny tanke. Dette var en erkjennelse arbeiderbevegelsen gjorde tidlig.

I 1930, utkom boka *Tillitsmannen* av Einar Gerhardsen for første gang. Dette er ei håndbok i organisasjonsarbeid, som har kommet i nye opplag og reviderte utgaver med jevne mellomrom siden. Det interessante med denne boka i et sakprosaperspektiv, er at store deler av boka framstår som ei håndbok i sjangerskriving. Det gis til dels detaljerte råd og beskrivelser av hvordan man skal skrive møteinnkallelser, referat, annonser, føre regnskap, lede debatter og holde taler. Gerhardsen begrunner viktigheten av denne kompetansen slik:

En dyktige taler og debattant kan ha stor og avgjørende innflytelse i den enkelte organisasjon som i samfunnslivet i almindelighet. I stort og smått, i krig og fred, i vondt og godt kan han sette sin vilje gjennom. Men da må han også være en virkelig mester på sitt område. Han må stadig arbeide med å utvikle og dyktiggjøre seg selv, stadig ha evnen til selvutvikling for å kunne tilfredsstillende de krav som til enhver tid stilles til en veltalenhetens mester. (Gerhardsen, 1930: 70)

Jeg mener ikke med dette å si at sakprosakompetanse alene vil løse problemene norsk skole har med frafall og reproduksjon av sosiale ulikheter. Det er nok flere, og komplekse, årsaker til at situasjonen er som den er. Et systematisk arbeid med elevenes sakprosakompetanse vil imidlertid kunne være et ledd i arbeidet med å minske disse ulikhetene, da det er denne tekstkompetansen som trengs for å mestre skolens og høyere utdannings tekstkulturer.

Selv om jeg ikke deler Hellands bekymring over at skjønnlitteraturens posisjon i norskfaget muligens svekkes, betyr det ikke at jeg mener at skjønnlitteraturen ikke har en viktig plass i norskfaget. Det behøver ikke være noen dikotomi mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Snarere bør de ses på som to tekstkulturer som utfyller hverandre og utgjør en helhetlig kompetanse.

Helland er som sagt et talerør for det jeg har kalt tradisjonsdiskursen, men også innen hans eget fagmiljø finnes det alternative syn på skjønnlitteraturens plass i norskfaget. I boka “Litteraturens nytteverdi” fra 2009, presenterer litteraturviteren Atle Skaftun en alternativ måte å arbeide med skjønnlitterære tekster i norskfaget på – en måte som betrakter

skjønnlitterære tekster som sidestilt andre tekster, og at de må ses på i et kommunikasjonsperspektiv som sosiale ytringer: “En forståelse av alle tekster – så vel skjønnlitterære som saklige – som sosiale ytringer, som kommunikasjon – innebærer at vi forkaster den opphøyde posisjonen som den skjønne litteraturen har hatt i den borgerlige kulturen” (Skaftun, 2009:94). Skaftun tar dermed utgangspunkt i et språksyn og tekstsyn som legger seg tett opp mot læreplanens reformdiskurs.

I kapittel 6, antydet jeg at sakprosa og skjønnlitteratur så ut til å innta ulike roller i norskfaget. Arbeid med skjønnlitterære tekster har tradisjonelt vektlagt det subjektive og ekspressive, med formål om å oppnå selvinnsett og bidra til identitetsdannelse (Skardhamar, 2007: 171,174). Fokuset på selvinnsett og identitetsdannelse i elevens skjønnlitterære arbeid vises også i hva som vurderes høyt i elevenes egen tekstproduksjon til eksamen. KAL-rapporten viste at elevene stort sett mestret fortellende tekster bedre enn resonnerende (Berge og Hertzberg, 2005: 389), men den viste også at de dyktigste elevene skrev fortellende tekster med skjønnlitterært preg og selvrefleksjon:

Disse elevene har utviklet den strategien at de primært skriver for å utvikle seg selv gjennom tekstene sine. De skriver ikke for å henvende seg ut over skrivegens situasjonskontekst til en eller annen fiktiv eller reel kulturkontekst, men for å vende seg innover til eg selv. Dermed skriver de gode fortellende elevene selvkommuniserende tekster. (Berge og Hertzberg, 2005: 391)

Man kan si at elevens møte med skjønnlitteratur i norskfaget får en introvert funksjon, der selvinnsett, selvforståelse og selvrefleksjon blir viktige mål for arbeidet.

I motsetning til dette, ser det ut til at sakprosa får en ekstrovert funksjon i elevenes tekstarbeid. Læreplanen viste at argumentasjon knyttes særlig opp mot sakprosa, og de foreslåtte undervisningsoppleggene i veiledningen til læreplanen vektla kontekstforståelse i arbeid med sakprosaetekster. Disse er begge ferdigheter individet bruker i møte med andre. Veiledningen pekte også på at arbeid med sakprosaetekster gir kompetanse som har overføringsverdi til andre fag, og at arbeid med taler, gir kompetanse som har overføringsverdi til situasjoner i privatlivet (jf. 6.1.3).

Sakprosaens funksjon blir dermed å gi elevene ferdigheter som kan brukes i møte med andre. Det er kompetanse man trenger i samfunnslivet, arbeidslivet og utdanning. Og i et samfunn der arbeid ikke lenger “går i arv”, vil den tekstkompetansen sakprosa kan gi for mange være en betingelse for å oppnå sosial fleksibilitet. Uten å ha tilegnet seg tilstrekkelig lese- og skrivekompetanse innen ulike sakprosa-sjangre, vil høyere utdanning ikke være et reelt valg for mange unge.

I tillegg vil det å mestre sakprosasjangre gi elevene ferdigheter de trenger for å orientere seg om sine rettigheter og plikter som samfunnsborgere, gjøre krav på disse rettighetene, og å kunne forstå og delta i den offentlige debatten. Der skjønnlitteraturen i norskfaget kan bidra til å gi elevene selvinnsikt og selvforståelse, kan sakprosaen gi en innsikt og kompetanse som gjør dem i stand til å kunne påvirke sine omgivelser, og å forme sin egen framtid. I norskfaget, kan derfor arbeid med skjønnlitteratur gi elevene kompetanse til å forstå sin identitet, mens arbeid med sakprosa kan gi dem kompetanse til å kunne forme den. Sakprosa i skolen er dermed en viktig faktor for å kunne imøtekomme punktet i opplæringslovens formålsparagraf, som sier at: "Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet" (Opplæringslova, § 1-1).

### **10.5.2 Veien videre**

Hvorvidt reform blir ny tradisjon, og hva slags doxa som etter hvert etableres i skolens norskfag, vil bare framtida vise. Om styrking av sakprosa i skolen vil bidra til styrket literacy hos norske elever gjenstår også å se. I hvilken grad læreplaner implementeres og gjennomføres i skolens arbeid, avhenger i stor grad av hvordan de blir mottatt av lærerne, og hvilken betydning de gir den i undervisningsplanleggingen (Bachmann, 2004: 119,120).

Ett skjær i sjøen for en vellykket realisering av læreplanens intensjon, kan imidlertid være læreplanen selv. *Læreplan i norsk* (LK06) er omfattende og innholdsrik, og favner mange fagfelt. Bl.a. grammatikk, sosiolingvistik, litteraturvitenskap, medievitenskap, idéhistorie, sakprosa, retorikk og kommunikasjon. Den stiller dermed store krav til kunnskap og kompetanse hos lærerne som skal undervise i faget. Spørsmålet blir da i hvilken grad denne kompetansen finnes hos dagens norsklærere, og hvor lang tid det eventuelt tar å etterutdanne dem, slik at kompetansen deres er i overensstemmelse med innholdet i læreplanen.

Samtidig inneholder læreplanen i norsk på videregående så mange som seksti kompetansemål. Selv om enkelte av dem overlapper hverandre, kan man spørre seg i hvilken grad man får tid til fordypning, og på hvilket nivå det er mulig for elevene å oppnå kompetanse, når man sammenholder mengden kompetansemål med det spekteret av fagdisipliner de dekker. I et åpent brev til Utdanningsdirektoratet skriver leder av fagutvalget for norsk, Astrid W. Sannrud, og rådgiver i Norsk Lektorlag, Jon Sand, at: "Mange lærere



opplever at de enten må fare over med harelabb eller sløyfe, det er ikke mulig å rekke over alt” (Sand og Sannrud, 2010: 25).

Dersom dette utsagnet medfører riktighet, vil det være interessant med en undersøkelse over hva som gjøres i praksis. Velger lærere å sløyfe, eller “farer de over med harelabb”? Dersom de velger å sløyfe, vil det være interessant å finne ut av hvilke temaer som prioriteres, og hvilke som nedprioriteres. Befester tradisjonsdiskursen sin stilling, vinner reformdiskursen fram, eller skapes det en ny praksis på siden av dem begge?

Hvis de farer over med harelabb, må man spørre seg om den overflatiske undervisningen likevel er nok til at elevene oppnår den kompetansen man ønsker de skal oppnå. Dette vil man bl.a. til dels kunne måle gjennom PISA-undersøkelsene og de nasjonale prøvene som allerede gjennomføres. Det finnes imidlertid ikke nasjonale prøver i skrivekompetanse for øyeblikket, så her kan man eventuelt studere tendenser i elevenes eksamensbesvarelser.

Det har nettopp vært en revisjon av læreplanen i norsk for videregående trinn, for å tilpasse den bedre til yrkesfaglig studieretning. Dersom undersøkelser viser at det faktisk er et problem at man ikke rekker over alt i undervisningen, og at læreplanen derfor ikke blir den literacy-reformen man ønsker, bør man kanskje vurdere enda en revisjon av planen – uavhengig av studieretning. En revisjon der man blir tydeligere på hvilken kompetanse man faktisk ønsker at elevene skal tilegne seg i den videregående skolen, og som legger til rette for at det skal være tid nok til å arbeide med fagstoffet på en slik måte at elevene får mulighet til å innarbeide den ønskelige kompetansen.

Det burde derfor forskes i norsklærernes tolkninger av læreplanen, hvilke prioriteringer som blir gjort, og hva som faktisk undervises i klasserommet. Det burde også gjøres grundige analyser av de andre lærebøkene, for å se i hvilken grad de står i en reformdiskurs, eller tradisjonsdiskurs. Dersom det skulle vise seg at tiden ikke strekker til, i kombinasjon med ei lærebok som ikke fullt ut realiserer læreplanens intensjon, kan det bety at veien til målet om læreplanen som en literacy-reform blir lang – i verste fall, at man ikke lykkes.



# Litteraturliste

- Austin, John L. (1975/1962): *How to do things with words*. 2. utg. Urmson, J.O. og Sbisà, Marina (red.). Oxford: Oxford University Press.
- Bachmann, Kari E. (2004): "Læreboken i reformtider – et verktøy for endring?" i *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Imsen, Gunn (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, Mikhail (1998): "Spørsmålet om talegenrane" i *Spørsmålet om talegenrane*. Slaattelid, Rasmus T. (red.). Bergen: Ariadne Forlag.
- Berge, Kjell Lars (1998): "Om teorien" i *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Berge, Kjell Lars; Coppock, Patrick og Maagerø, Eva (red.). Oslo: LNU/Cappelen Akademiske Forlag.
- Berge, Kjell Lars (2001): "Det vitenskaplige studiet av sakprosa." i *Fire blikk på sakprosaen*. Berge m.fl. (red.). Oslo: Institutt for lingvistiske og nordiske studier.  
<http://www.hf.uio.no/iln/forskning/grupper/tekstretorikk/skriftserien/utgivelser/1Berge-Breivega-Roksvold-Tonnesson-Fire-blikk-pa-sakprosa.pdf> [Lesedato: 01.01.2011]
- Berge, Kjell Lars (2002): "Å skape mening med tekst – et etterord om sakprosa og tekstvitenskap" i *Den flerstemmige sakprosaen*. Tønnesson, Johan L. (red.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, Kjell Lars (2005): "Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier" i *Det nye norskfaget*. Aasen, Arne Johannes og Nome, Sture (red.). Bergen: fagbokforlaget.
- Berge, Kjell Lars og Hertzberg, Frøydis (2005): "Ettertanker – og tanker om framtidens utfordringer" i *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst*. Berge, Kjell Lars m.fl. (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, Ove (2009): "... selv har jeg etterhvert kommet til å se annerledes på dette...", *Norsklæraren*, nr. 2, s. 12-16.
- Eide, Ove (2010): "Sakprosa, læreplanar og kanon" i *Sakprosa i skolen*. Kalleberg, Kirsten og Kleiveland Astrid K. (red.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2008): *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr.1*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.  
[http://www.udir.no/upload/Rapporter/EvaKL/Delrapport1\\_reformens\\_forutsetninger.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/EvaKL/Delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf) [Lesedato: 01.01.2011]
- Englund, Boel og Ledin, Per (2003): "Inledning" i *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Englund, Boel og Ledin, Per (red.). Lund: Studentlitteratur.

- Englund, Boel, Ledin, Per og Svensson, Jan. (2003): "Sakprosa – vad är det?" i *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Englund, Boel og Ledin, Per (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Boel og Svensson, Jan (2003): "Sakprosa och samhälle" i *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Englund, Boel og Ledin, Per (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen, Trond Berg (1995): *Nordmenns nistepakke. En kritikk av den norske kanon*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Faircough, Norman (1995): *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Frønes, Tove Stjern og Roe, Astrid (2010): "Sakprosalesing i skolen" i *Sakprosa i skolen*. Kalleberg, Kirsten og Kleiveland Astrid K. (red.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gedde-Dahl, Trine (2002): "Å lese læreplanen" i *Den flerstemmige sakprosaen*. Tønnesson, Johan L. (red.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gerhardsen, Einar (1930): *Tillitsmannen. Handbok i praktisk organisasjonsarbeid*. Det norske arbeiderpartis forlag.
- Grepstad, Ottar (1998): "Sakprosaens linjer" I *Norsk litteraturhistorie. Sakprosa fra 1750 til 1995. Bind II*. Johnsen, Egil Børre og Eriksen, Trond Berg (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, Trygve Riiser m.fl. (2008): "Forfatteren" i *Tekst og historie. Å lese tekster historisk*. Asdal, K., Berge, K.L., Gammelgaard, K., Gundersen, T.R., Jordheim, H., Rem, T. og Tønnesson, J.L. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Halliday, Michael A.K. (1998/1978): "En tolkning av den funksjonelle sammenhengen mellom språk og sosial struktur" i *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Berge, Kjell Lars; Coppock, Patrick og Maagerø, Eva (red.). Oslo: LNU/Cappelen Akademiske Forlag.
- Halliday, Michael A.K. (1998/1984): "Språket som kode og språket som atferd: en systemisk-funksjonell forståelse av dialogens egenskaper, vekst og utvikling" i *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Berge, Kjell Lars; Coppock, Patrick og Maagerø, Eva (red.). Oslo: LNU/Cappelen Akademiske Forlag.
- Halliday, Michael A.K. (1998/1985): "Situasjonskonteksten" og "Språkets funksjoner" i *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Berge, Kjell Lars; Coppock, Patrick og Maagerø, Eva (red.). Oslo: LNU/Cappelen Akademiske Forlag.
- Halliday, Michael A.K. (2009): *The Essential Halliday*. Webster, Jonathan J. (red.). New York: Continuum.
- Helland, Frode (2006): "Litteraturens (manglende) plass i Læreplan i norsk" i *Norsklæreren*, nr. 2, s. 30-32.
- Hertzberg, Frøydis (2006): "Å forstå en plan" i *Norsklæreren*. nr. 2, s. 14-19.

- Hognestad, Jan K. (2006): "Henger det nye norskfaget sammen? Noen refleksjoner med utgangspunkt i språkennene i den nye norskplanen" i *Norsklæreren*, nr. 2, s.25-27.
- Johannesen, Georg (1981): *Om den norske skrivemåten. Eksempler og moteksempler til belysning av nyere norsk retorikk*. Oslo: Gyldendal.
- Kress, Gunther og van Leeuwen, Theo (2008): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. 2. utg. London – New York: Routledge.
- LK06: *Læreplan i norsk. Kunnskapsløftet 2006*. Endret 24. juni 2010. Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1100204> [Lesedato: 15.09.2010]
- Maagerø, Eva (2005): *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Malmkjær, Kirsten (1991): "Pragmatics" i *The Linguistics Encyclopedia*. Malmkjær, Kirsten (red.). London – New York: Routledge.
- Myraunet, Astrid (2010): *LNUs sakprosaanon. – Fire forbilledlige tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosaanon i åtte klasserom*. Masteravhandling, Universitetet i Oslo.
- Norsklæreren* (2006): "LNUs sakprosaanon 1700-2009" i *Norsklæreren*, nr. 2, s. 10-11.
- NOU nr.16 (2003): *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*. Norges offentlige utredninger nr. 16. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000D/DDPDFS.pdf> [Lesedato, 29.12.2010]
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Lov av 17. juli 1998 nr. 61.
- Paulsen, Gro Elisabeth (2010): "Ingen grunn til begeistring?" i *Lektorbladet*, nr. 3, s. 4-5. <http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20%28filmappe%29/LB3-10.pdf> [Lesedato: 01.01.2011]
- Pipping, Rolf (1940): *Språk och stil*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Roe, Astrid og Vagle, Wenche (2010): "Resultater i lesing" i *På rett spor. Norske elevers kompetanse lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Kjærnsli, Marit og Roe, Astrid (red.). Oslo: Universitetsforlaget. [http://www.pisa.no/pdf/Rapport/Paa\\_rett\\_spor.pdf](http://www.pisa.no/pdf/Rapport/Paa_rett_spor.pdf) [Lesedato, 29.12.2010]
- Sakprosaavtale. Avtale mellom Norsk kulturråd, Den norske forleggerforening, Norsk forleggersamband, Norsk faglitterære forfatter- og oversetterforening og ABM-Utvikling om regler for en selektiv innkjøpsordning med statlig innkjøp av ny norsk sakprosa i 2009. <http://www.kulturrad.no/sitefiles/1/Litteratur/Sakprosa/Sakprosaavtale030309.pdf> [Lesedato, 26.04.2010]
- Sakprosa i skolen* (2010): Kalleberg, Kirsten og Kleiveland, Astrid Elisabeth (red.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Sand, Jon og Sannrud, Astrid Weel (2010): "Brev til Utdanningsdirektoratet fra Norsk Lektorlags fagutvalg for norsk: Norskfaget og behovet for forandring" i *Lektorbladet*. Nr. 2, s. 25-26.  
<http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20%28filmappe%29/LB2-10.pdf> [Lesedato, 09.01.2011]
- Searle, John R. (1975): "A Taxonomy of Illocutionary Acts" i *Minnesota Studies in the Philosophy of Science. Vol. VII. Language, Mind, and Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Selander, Staffan og Skjelbred, Dagrún (2004): *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, Atle (2009): *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget / LNU
- Skjelbred, Dagrún (2010): *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Språket som mening*. (2005): Eva Maagerø: *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Stortingsmelding nr. 30. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.  
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf> [Lesedato, 29.12.2010]
- St.meld. nr. 16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Stortingsmelding nr. 16. Det kongelige kunnskapsdepartement.  
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf> [Lesedato, 11.01.2011]
- Svennevig, Jan (2009): *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: LNU / Cappelen Akademiske Forlag.
- Tema 1* (2005): Jansson, B.K., Hognestad, J.K., Krogh, J., Michelsen, P.A.: *Tema 1: lærebok og tekstsamling: norsk for grunnkurset*. Oslo: Samlaget.
- Tema VG1* (2009): Jansson, B.K., Hognestad, J.K., Kristoffersen, K.E., Krogh, J., Michelsen, P.A.: *Tema VG1. Norsk språk og litteratur. Lærebok og tekstsamling*. Oslo: Samlaget.
- Tema.samlaget.no (2011): "Hvordan er kapittel 5 tenkt brukt?". Samlaget.  
<http://tema.samlaget.no/menypunkt.cfm?id=1-13-2&mpid=972> [Lesedato, 26.04.2011]  
 (Nettsiden krever abonnement og er passordbeskyttet, men det aktuelle utdraget er gjengitt med forlagets tillatelse i vedlegg 3 bakerst i denne avhandlingen.)
- Tønnesson, Johan L. (2008): *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, Johan L. (red.) (2002): *Den flerstemmige sakprosaen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO (2008): *The Global Literacy Challenge*. Richmond, Mark m.fl. (red.). Paris: The United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf> [Lesedato, 29.12.2010]

- Utdanningsdirektoratet (2006): *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit flerkulturelt samfunn*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2009a): “Eksamen 25.05.2009. NOR1211 Norsk hovedmål.”  
[http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere\\_gitte\\_eksopp\\_g\\_Kunnskap\\_sl/Fellesfag\\_vgs/V09/NOR1211\\_NOR1218\\_Norsk\\_hovedmal\\_Eksamen\\_V09.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere_gitte_eksopp_g_Kunnskap_sl/Fellesfag_vgs/V09/NOR1211_NOR1218_Norsk_hovedmal_Eksamen_V09.pdf)  
[Lesedato, 01.05.2010]
- Utdanningsdirektoratet (2009b): “Eksamen 27.05.2009. NOR1212 Norsk sidemål.”  
[http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere\\_gitte\\_eksopp\\_g\\_Kunnskap\\_sl/Fellesfag\\_vgs/V09/NOR1212\\_Norsk\\_sidemal\\_Eksamen\\_V09.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere_gitte_eksopp_g_Kunnskap_sl/Fellesfag_vgs/V09/NOR1212_Norsk_sidemal_Eksamen_V09.pdf) [Lesedato, 01.05.2010]
- Utdanningsdirektoratet (2009c): “Sensorveiledning 2009. NOR 1211 Norsk hovedmål.”  
[http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2009/Norsk\\_NOR1211\\_NOR1218\\_NOR1025\\_Sensorveiledning\\_V09.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2009/Norsk_NOR1211_NOR1218_NOR1025_Sensorveiledning_V09.pdf) [Lesedato, 01.05.2010]
- Utdanningsdirektoratet (2009d): “Sensorveiledning 2009. NOR1212 Norsk sidemål.”  
[http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2009/NOR1212\\_Norsk\\_sidemal\\_Sensorveiledning\\_V09.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2009/NOR1212_Norsk_sidemal_Sensorveiledning_V09.pdf) [Lesedato, 01.05.2010]
- Utdanningsdirektoratet (2010a): “Høringsnotat – læreplan i norsk”.  
[http://www.udir.no/upload/hoeringer/2010/lp/hoeringsnotat\\_norsk\\_060410.pdf](http://www.udir.no/upload/hoeringer/2010/lp/hoeringsnotat_norsk_060410.pdf)  
[Lesedato, 02.01.2011]
- Utdanningsdirektoratet (2010b): “Læreplan i norsk med synlige endringer. Forskrift av Kunnskapsdepartementet 24. juni 2010.”  
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/Norsk\\_med\\_synlige\\_endringer.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Norsk_med_synlige_endringer.pdf) [Lesedato, 02.01.2011]
- Utdanningsdirektoratet (2010c): “Veiledning til læreplan i norsk. Skriftlige tekster, Vg1 – Vg3.”  
<http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Area2Dim.aspx?id=71542&epslanguage=NO> [Lesedato, 02.05.2010]
- Utdanningsdirektoratet (2010d): “Veiledning til læreplan i norsk. Sammensatte tekster, Vg1- Vg3”  
<http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Area2Dim.aspx?id=71541&epslanguage=NO> [Lesedato, 02.05.2010]
- Utdanningsdirektoratet (2010e): “Vurderingsveiledning 2010. NOR1211 Norsk hovedmål, NOR 1212 Norsk sidemål.”  
[http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2010/NOR1211\\_NOR1212\\_NOR1218\\_NOR1025\\_Norsk\\_H2010\\_BM.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2010/NOR1211_NOR1212_NOR1218_NOR1025_Norsk_H2010_BM.pdf) [Lesedato, 01.05.2010]
- Utdanningsdirektoratet (2010f): “Eksamen 21.05.2010. NOR 1211 Norsk hovedmål.”  
[http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere\\_gitte\\_eksopp\\_g\\_Kunnskap\\_sl/Fellesfag\\_vgs/V10/NOR1211\\_NOR1218\\_Norsk\\_hovedmal\\_V10.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere_gitte_eksopp_g_Kunnskap_sl/Fellesfag_vgs/V10/NOR1211_NOR1218_Norsk_hovedmal_V10.pdf) [Lesedato, 01.09.2010]
- Utdanningsdirektoratet (2010g): “Eksamen 28.05.2010. NOR 1212 Norsk sidemål.”  
[http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere\\_gitte\\_eksopp\\_g\\_Kunnskap\\_sl/Fellesfag\\_vgs/V10/NOR1212\\_Norsk\\_sidemal\\_V10.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere_gitte_eksopp_g_Kunnskap_sl/Fellesfag_vgs/V10/NOR1212_Norsk_sidemal_V10.pdf) [Lesedato, 01.09.2010]

- Utdanningsdirektoratet (2010h): “Sensorrettleiing med oppgåvekommentarar 21.05.2010. NOR 1211 Norsk hovedmål.”  
[http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2010/Sensorveiledning/21%20mai/NOR1211\\_NOR1218\\_Norsk\\_hovedmal\\_Sensorveiledning\\_V10.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2010/Sensorveiledning/21%20mai/NOR1211_NOR1218_Norsk_hovedmal_Sensorveiledning_V10.pdf) [Lesedato, 01.09.2010]
- Utdanningsdirektoratet (2010i): “Sensorrettleiing med oppgåvekommentarar 28.05.2010. NOR 1212 Norsk sidemål.”  
[http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2010/Sensorveiledning/28\\_mai/NOR1212\\_Norsk\\_sidemal\\_Sensorveiledning\\_V2010.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2010/Sensorveiledning/28_mai/NOR1212_Norsk_sidemal_Sensorveiledning_V2010.pdf) [Lesedato, 01.09.2010]
- Veum, Aslaug (2008): “Avisas andlet. Førstesida som tekst og diskurs. Dagbladet 1925-1995.” PhD-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Weyergang, Cecilie (2010): “*De møter jo sånne tekster veldig ofte, overalt.*” *Utvalg av sakprosaetekster til norskundervisningen.* Masteravhandling, Universitetet i Oslo.
- Wikipedia: “Sakprosa”. <http://no.wikipedia.org/wiki/Sakprosa> [Lesedato, 11.01.2011]
- Å skape mening med språk. (1998): *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin.* Berge, Kjell Lars; Coppock, Patrick og Maagerø, Eva (red.). Oslo: LNU/Cappelen Akademiske Forlag.

## Illustrasjoner

Forsidefoto: *Diverse sakprosa.*

© Hilde Irene Bystrøm.

Figur 4: Bildet av Martin Luther King jr. som innleder kapittelet om sakprosa i *Tema VG1.*

© Scanpix/Bettmann/CORBIS.

Figur 5: Illustrasjon: Honoré Daumier, *Forsvar av en uskyldig mann.*

© Scanpix/Bettmann/CORBIS.

Figur 6: Illustrasjon: Honoré Daumier, *Rettferdighetens menn.*

© Scanpix/Bettmann/CORBIS.



## Vedlegg 1: E-post fra Samlaget vedr. markedsandel for læreverket *Tema*

Subject	VS: Læreverkene Tema og Signatur
Sender	<a href="#">Ellen Kjeld Johnsen</a> 
Recipient	<a href="mailto:hildeiby@student.uv.uio.no">hildeiby@student.uv.uio.no</a> 
Date	23.11.2010 15:30

Hei

Våre marknadsdelar er om lag slik:

Tema 35%

Signatur 60%

Dette er marknadsdelar som er rekna ut på grunnlag av salsopplysningar frå konkurrerande forlag pr 31.08.2010. Marknadsdelane kan variere noko frå år til år og i løpet av året, i tillegg varierar tala noko frå trinn til trinn, men desse tala bør vere ok å bruke i ein slik samanheng. Viss du treng ein meir detaljert skildring trur eg du bør ta kontakt med kvart forlag for å få spesifikke tal per trinn per dato og rekne ut dagens situasjon.

Lykke til med oppgåva di!

Beste helsing

Ellen Kjeld Johnsen

## Vedlegg 2: E-post fra Utdanningsdirektoratet vedr. endringer i læreplanen

Subject	Spørsmål om endring av ordlyd i kompetansemål
Sender	<a href="mailto:post@utdanningsdirektoratet.no">post@utdanningsdirektoratet.no</a> 
Recipient	<a href="mailto:hildeiby@student.uv.uio.no">hildeiby@student.uv.uio.no</a> 
Date	07.12.2010 16:31

Hei

Takk for henvendelsen angående justering av kompetansemål i forbindelse med tilpasning av læreplanen i norsk til ulike utdanningsprogram.

Det er riktig at målet etter kulepunkt tre i hovedområdet *skriftlige tekster* for Vg1 ble endret etter høringsrunden fra

- bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skriving, i skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk

til

- bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skriving, i sakprosa og kreative tekster, på bokmål og nynorsk

En generell tendens i tilbakemeldingene fra høringsinstansene gikk på at endringene burde vært flere og mer omfattende for å tilpasse planen bedre til yrkesfaglige utdanningsprogram. "Skjønnlitteratur" i målet ovenfor ble derfor endret til "kreative tekster" fordi sistnevnte er et mer åpent begrep som lettere kan tilpasses skriving i ulike yrkesfaglige sammenhenger. "Sakprosa" ble deretter stilt først fordi det er en sjanger det er naturlig å gi stor oppmerksomhet på yrkesfag.

Når det gjelder det justerte målet ovenfor ligger det en progresjon fra "kreative sjangere" på Vg1 til "skjønnlitterær skriving" på Vg3 studieforberedende/påbygging til generell studiekompetanse:

- bruke kunnskap om tekst, sjanger og litterære virkemidler i egen skjønnlitterær skriving på bokmål og nynorsk.

Med vennlig hilsen

Bente Heian

Seniorrådgiver

Avdeling for læreplan

Utdanningsdirektoratet

## Vedlegg 3: Kopi av Tema VG1s nettressurs for lærere om arbeidet med sakprosa

Gjengitt med tillatelse fra forlaget.

Innlogga som: hildebys@hotmail.com - Logg ut > Admin >



Du er her: [Hovudsida](#) > [Tema vg1](#) > [5 - Sakprosa](#) > [LÆRERRESSURS](#) > [Arbeid med kapittel 5](#)

1 2 3 4 **5** 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

### Hvordan er kapittel 5 tenkt brukt?

#### Arbeid med kapittel 5: Sakprosa

Læreplanen knesetter prinsippet om det utvidede tekstbegrepet. Det vil blant annet si at sakprosaen innlemmes i litteraturbegrepet. I planen nedfeller dette seg ofte som en presisering av litteraturbegrepet av typen «samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa». Denne presiseringen gjentas så ofte at den blir entydig: Sakprosaen skal oppfattes som en del av litteraturen, på lik linje med de andre hovedsjangrene, ikke som en sidesjanger.

Begrunnelsen for dette er at sakprosaen har litterære kvaliteter ved siden av at den spiller en viktig rolle i den offentlige meningsdannelsen. Sakprosa er med andre ord litteratur som former enkeltmennesket og bidrar til å utvikle det offentlige ordskiftet, og dermed en viktig demokratisk ressurs. Elevene skal lære seg å bli aktive deltakere i demokratiet. Til det trenger de en tekstkompetanse som ikke minst omfatter saksorienterte tekster i ulike sjangrer. Den tekniske utviklingen (les: informasjonsteknologien) har i dag gitt oss et vell av nye teksttyper, som krever en annen lesekompetanse enn i tidligere tider. Mange av disse tekstene er sakprosasjangrer. Skolen og norskfaget hadde forsømt seg dersom den ikke tok utfordringene fra denne nye tekstvirkeligheten på alvor.

Derfor er kompetansemålene i læreplanen mye de samme for sakprosaen som for de andre litterære sjangrene. Elevene skal lære seg å tolke og reflektere over innhold, form, formål, fortellemåter, verdier og hvilken rolle sakprosaen spiller i det offentlige liv. De skal ha kjennskap til virkemidler, ha oversikt over ulike sjangrer og kunne skrive egne sakprosattekster av forskjellige typer.

Det er vanskelig å antyde hvor mye tid en skal bruke på sakprosaen. Det vil kanskje være naturlig å bruke en dobbelttime på den generelle teorien, og så spre undervisningen i de ulike sjangrene ut over året, siden sakprosapensumet henger tett sammen med mange ulike aktiviteter, for eksempel stilskrivning, presentasjon av fagstoff og muntlig framføring. Dessuten henger det sammen med nær beslektede emner som argumentasjonslære og kommunikasjonslære. Alt i alt bør en kanskje sette av vel tre uker på dette kapitlet (og repetere og friske opp i forbindelse med aktivitetene som er nevnt ovenfor).

Sakprosakapitlet innledes med to sider teori. Deretter følger det en omtale av en lang rekke sakprosasjangrer: artikkel, reportasje, referat, leserbrev, anmeldelse, essay, kåseri, foredrag og tale, brev, e-post, rapport, logg og blogg. Også til dette kapitlet har vi laget PowerPoint-presentasjoner til hele kapitlet.

De to første sidene egner seg til kateterundervisning, gjerne med en oppfølgende klasseromssamtale og skriftlige oppgaver. Sjangergjennomgangene bør ikke være rein kateterundervisning. Vi tror at elevene lærer mer om hver enkelt sjanger dersom de kobles opp til lesing av tekster, prosjektoppgaver og kreativ skrivning. Hjelp til dette arbeidet kan en få i fordypningsoppgavene.

Fordypningsoppgavene består av en oversiktsoppgave om sakprosasjangrene, en rekke oppgaver om utvalgte sjangrer og noen mer omfattende oppgaver om avissjangrer og sjangrene reportasje, tale, foredrag og blogg. Her har en selvsagt ikke tid til å arbeide med alle oppgavene, det må gjøres et skjønnsomt utvalg.

Vi har også laget et forslag til tolkning av en sakprosattekst. Den står på slutten av argumentasjonskapitlet (kapittel 6), fordi vi i denne tolkningen drar vekslers på kunnskaper derfra. Det vil si at disse to kapitlene må ses i sammenheng. Kanskje er det lurt å konsentrere seg mest om lesing og oppgaveløsning i forbindelse med sakprosakapitlet, for så å gå videre med argumentasjonskapitlet og oppøving av tolkningsferdighetene. Sakprosakapitlet må i tillegg også ses i sammenheng med kapitlet om sammensatte tekster og ferdighetskapitlene om kilder, lesing, skrivning og tolking (kapitlene 13, 14, 15 og 17).

I tekstsamlingen har vi valgt ut et variert utvalg av sakprosattekster om svært ulike emner, og vi har bestrebet oss på å finne tekster som er meningsfulle for elever i vg1: artikler om porno, nord-sør-problematikken og myten om nordlendingen, en

fotballreportasje, en reiseskildring fra den oppløste østblokken, essay om rock, julefeiring, ild og dyrenes rettigheter, to kåserier om språk og en tale til kronprinsparet. Da vi skulle finne tekster, ble vi stilt overfor en del vanskelige valg. En del av de tekstene vi mener er gode og eksemplariske sakprosaetekster, er åpenbart for vanskelige for elevene. Den utfordringen mener vi at vi har taklet godt. Vi vet også at mange lærere ønsker tekster av elever (modelltekster). De har vi ikke funnet plass til i tekstsamlingen. Men vi har laget tekster som ligner på slike selv (til hvert kapittel – såkalte tolkningseksempler). Dessuten har de fleste lærere tilgang til slike tekster i rikt monn.

Søkehjelp

#### **Relevant litteratur**

Grepstad, Ottar: Det litterære skattkammer, Samlaget 1997

Johannesen, Georg: Om den norske skrivemåten, Gyldendal 1981

Johannesen, Georg: Rhetorica Norvegica, Cappelen 1987

Johnsen, Egil Børre m.fl.: Norsk litteraturhistorie. Sakprosa, bind I og II, Universitetsforlaget 1998

Norsk læreren nr. 5, 2000

Aasen, Arne Johannes og Sture Nome: Det nye norskfaget, LNU/Fagbokforlaget 2005

Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase: Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv, Samlaget 2005