

LNUs sakprosanon

- *Fire forbilledlige tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosanon i åtte klasserom*

Astrid Myraunet



Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010

Sammendrag

Landslaget for norskundervisning (LNU) presenterte i mars 2009 to sakprosalister under navnet 'LNUs sakprosaanon for skolen'. Samtidslisten, som består av 20 tekster, strekker seg tidsmessig fra 1990 – 2009. Denne masteroppgaven tar for seg fire tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosaanon i åtte klasserom. Mitt mål med oppgaven har vært å få svar på problemstillingen *Hvordan fungerer fire tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosaanon som forbilledlige tekster i norskundervisningen i åtte klasserom i ungdomsskolen og i videregående skole? Og hvordan bidrar tekstene til å utvide sakprosa begrepet i disse miljøene?* Ordet forbilledlig er tatt fra kanonjuryens egen beskrivelse av hva intensjonen med tekstene i samtidslisten av kanon skal være, og impliserer at skrivemåtene og sjangrene som tekstene demonstrerer skal være forbilder for elevenes egen skriving. Tekstene er også ment å fungere godt til bruk i klasserommet for å vise sakprosaens mangfold.

Jeg valgte å jobbe med tekstene *Utspekulert naivisme*, *Århundrets fotballprestasjon*, *Bloggarfeil* og *Blokkér Facebook* fra kanon. Sjangrene er henholdsvis anmeldelse, sportskommentar, bloggtekst og leserinnlegg. Årsaken til utvalg av tekster var motivert av å ha tekster som representerte både typiske og utypiske skolesjangrer, i tillegg til at de representerte en spredning i kjønn, alder, målform og skrivestil. Alle tekstene er funksjonelle sakprosa tekster, som tradisjonelt blir underprioritert i forhold til litterær sakprosa i skolen, og tre av tekstene ligger tematisk nære ungdomskulturen.

Undersøkelsene ble foretatt i to klasser på 10.trinn, to studiespesialiserende klasser fra Vg1, en byggfagklasse fra Vg2, en studiespesialiserende klasse fra Vg3, en idrettsklasse fra Vg3 og en påbyggklasse fra Vg3. Min intensjon med oppgaven gjorde at kvalitativ metode egnet seg best og elevene ble intervjuet i grupper på seks, med tre jenter og tre gutter, mens jeg hadde individuelle intervju med alle lærerne, samt korte skriveintervju med elevene fra 10.trinn.

Lærerne i undersøkelsen jobber variert med tekstene, med en kritisk lese måte. Utfordringene knyttet til å bruke de fire tekstene som forbilledlige tekster er relatert til at sjangrene ikke er relevante til eksamen, at elevene ikke skal skrive slike tekster selv, at skoleversjonen av sjangeren ikke samsvarer med den utvalgte teksten, at språket er for muntlig, at teksten ikke er tilpasset nivået i klassen eller at tematikken er så engasjerende at det blir vanskelig å holde fokus på form. De fire tekstene kan, ut i fra mine funn, bidra til videre debatt om hvilke sakprosa tekster som benyttes i norskfaget.

Forord

Sakprosa var utfordrende å jobbe med som nyutdannet lærer. Mitt ønske om å ha en tekstbank når jeg i timevis lette etter gode sakprosaetekster til undervisning gjorde at LNUs sakprosakanon fattet min interesse; en interesse som har vært vedvarende og økende i løpet av arbeidet med oppgaven. Jeg vil derfor først takke de ansvarlige for LNUs sakprosakanon, Astrid Elisabeth Kleiveland og Kirsten Kalleberg, som i hele år har vært tilgjengelig for spørsmål og inkluderende i den videre arbeidsprosessen relatert til kanonutgivelsen.

Denne oppgaven hadde ikke vært en realitet hvis ikke Anna, Berit, Christian, Dina, Frida og Guro hadde åpnet sine klasseromsdører for meg. Tusen takk for at dere lot meg få et blikk inn i skolehverdagen og klassene deres, samt interessante samtaler rundt tekstene og sakprosa. Takk til alle elevene for engasjement i intervjuene, reflekterte svar og morsomme utbrudd og avledningsmanøvrer.

Min veileder Sten-Olof Ullström har vært en viktig støttespiller under hele prosessen. Takk, Sten-Olof, for at døra alltid har stått åpen (bokstavlig talt), for at du vært mottakelig for spørsmål av alle slag og gitt kyndige tilbakemeldinger, for gode samtaler, for genuint engasjement, for ditt positive vokabular og for at du har gitt meg relevante råd, men samtidig latt meg fullt og helt skape min egen oppgave.

Takk til alle dere som har svart på henvendelser på e-post, som har vist at det norskfaglige miljøet er åpent og inkluderende. Takk til Frøydis Hertzberg for at du hjalp meg å sortere tankene våren 09, og for at jeg har fått hospitere på ditt flotte norskdidaktiske emne.

Takk til min arbeidsgiver, med en særskilt takk til inspektør, Kjell-Eirik, som har støttet meg under hele prosessen og oppmuntret til studier, og som tar meg inn i varmen igjen til høsten. Takk til Mette for innsiktsfulle, faglige innspill.

Ingunn; takk for livsglede, for ferdig middag, for korrekturlesing i slutfasen og herlige studentkvelder. Mest av alt; takk for at du er verdens beste søster. Mamma og pappa; takk for organisatorisk hjelp og for at dere alltid har tro på meg. Til slutt, takk til alle dere gode mennesker i livet mitt som har hjulpet meg bare ved å være dere selv. Jeg er heldig.

Blindern, mai 2010

Astrid Myraunet

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema for oppgaven.....	1
1.1.1	LNUs sakprosa-kanon	3
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.3	Presiseringer og avgrensinger	6
1.3.1	Utvalg av fire samtidstekster.....	6
1.3.2	Temamessig avgrensing	8
1.4	Disposisjon	8
2	Sakprosa og kanon	9
2.1	Sakprosa	9
2.2	Kanon	11
2.2.1	Hva er kanon	11
2.2.2	Skolens kanon	12
2.3	Sammenfatning av kapitlet.....	13
3	Sakprosa i skolen.....	14
3.1	Grunnleggende ferdigheter.....	14
3.2	Sakprosa i læreplanen i norsk.....	17
3.3	Sakprosa i eksamensoppgavene	19
3.4	Sakprosa i lærebøkene.....	21
3.5	Sammenfatning av kapitlet.....	23
4	Teoretisk rammeverk.....	25
4.1	Literacy.....	25
4.2	Tekst og tekstkulturer	26
4.3	Skriving	28
4.3.1	Skrivehandlinger	28
4.3.2	Skriveteori	29
4.4	Sjanger.....	33
4.4.1	Implisitt og eksplisitt sjangerlæring	34
4.4.2	Bruk av modelltekster fra retorikken til i dag	36
4.5	Pedagogisk iscenesettelse og subjektiv relevans.....	39
4.6	Sammenfatning av kapitlet.....	41

5	Metode og materiale.....	43
5.1	Innledning.....	43
5.2	Hvorfor kvalitativ metode?	43
5.3	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	45
5.3.1	Forskerrollen	45
5.3.2	Semistrukturert intervju.....	46
5.3.3	Gruppeintervju	47
5.4	Datamateriale	48
5.4.1	Utvalg av skole, lærere og klasser.....	48
5.4.2	Informanter til gruppeintervju.....	50
5.4.3	Individuelle skriveintervju med elever i 10A og 10B	51
5.4.4	Gjennomføring av intervjuene	52
5.4.5	Anonymisering og transkribering.....	52
5.4.6	Validering.....	54
5.5	Beskrivelse av tekstene fra Sakprosaanon	56
5.6	Sammenfatning av kapittelet.....	60
6	Bruk av tekstene fra Sakprosaanon	61
6.1	Lærerens førsteinntrykk av tekstene	61
6.2	Hva er sakprosa i følge elevene?.....	62
6.3	Pedagogisk iscenesettelse.....	64
6.3.1	Tematisk sammenheng.....	64
6.3.2	Undervisningsopplegg.....	66
6.4	Sammenfatning av kapittelet.....	69
7	Analyse.....	71
7.1	Sjangeroppfatninger og sjangerundervisning.....	71
7.1.1	”Jeg synes ikke det er en typisk bokanmeldelse”.....	72
7.1.2	”Da bruker jeg tidligere elevers gode tekster”	76
7.1.3	”Du blir sjelden bedt om å skrive et blogginnlegg til eksamen”.....	78
7.2	Sakprosaskrivning og skriveopplæring	79
7.2.1	”Men vi skal jo ikke skrive en sånn type tekst på skolen”.....	79
7.2.2	“Jeg skriver mer vanskelig og nerdete når jeg skriver til læreren”	81
7.3	Lesing av sakprosaetekster i skolen.....	84
7.3.1	”Vi leser alt med tanke på etos, logos og patos”.....	84

7.3.2	”Vi synes at den er dårlig fordi vi ikke skjønner den”	87
7.3.3	”Det er bare det at det blir så gørr kjedelig å lese på skolen”	88
7.4	Subjektiv relevans	90
7.4.1	”Oi, skal de stenge hele Facebook?”	90
7.4.2	“Jeg er mest interessert i at Norge vant”	92
7.4.3	“Man kommer jo ikke så langt med å skrive blogg i jobbverden”	94
7.5	Sammenfatning av kapittelet	95
8	Oppsummering og drøfting av resultatene	97
8.1	De fire utvalgte tekstene som forbilledlige tekster.....	97
8.1.1	Begrepsbruk; forbilledlige, eksemplariske eller eksempeltekster?	97
8.1.2	Hvordan fungerer de fire tekstene som forbilledlige tekster?	101
8.2	Utfordringer knyttet til et utvidet sakprosabegrep	102
8.2.1	Instrumentalisme som hindrer for et utvidet tekstbegrep.....	102
8.2.2	Strategisk skriving.....	104
8.2.3	Nye tekster i skolen	105
8.3	Hvilken pedagogisk iscenesetting er framtreddende?.....	108
8.4	Tematisk engasjement	110
8.5	Avsluttende betraktninger om samtidslisten i Sakprosaanon.....	111
	Litteratur og kilder	115
	Vedlegg 1-17	125

1 Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Tekster som brukes i skolen sier noe om hva man mener er best for elevene å lese for å utvikle sin lesekompetanse. I tillegg vil man, ved å lese tekster som forbilder for elevenes skriving, si noe om hva slags skrivekompetanse man ønsker at elevene skal utvikle. Tekstene som benyttes i skolen sier altså noe om hva slags tekstkompetanse man ønsker at elevene skal utvikle.

Da utkastene til *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*¹ ble gjort kjent i 2005, uten å nevne ett eneste forfatternavn i læreplanen i norsk, manglet det ikke på reaksjoner i media der man bekymret seg over at den oppvoksende generasjon nå så ut til å kunne fullføre skolegangen uten å kjenne til Henrik Ibsen. Fokset i media speilet derfor ikke det som egentlig var nytt i læreplanen i norsk, nemlig et utvidet tekstbegrep:

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 utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrivekompetanse og gode lese- og skrivevaner (*Læreplan i norsk*).

Det utvidete tekstbegrepet setter fokus på et bredt spekter av tekster, alt fra multimodale uttrykk til ulike typer sakprosa-tekster. Norskfaget er delt inn i fire hovedområdene som heter 'muntlige tekster', 'skriftlige tekster', 'sammensatte tekster' og 'språk og kultur'. At lesing og skriving er to prosesser som henger sammen tydeliggjøres ved at hovedområdet skriftlige tekster omhandler både å lese og skrive, slik som det står omtalt i beskrivelsen av hovedområdet: "Lesing og skriving er parallelle prosesser i den enkeltes læringsforløp. Eleven utvikler skrivekompetanse gjennom å skrive og lese og lesekompetanse gjennom å lese og skrive" (*Læreplan i norsk*). Lesing og skriving går derfor hånd i hånd, og hva elevene leser må dermed henge sammen med hva de skal skrive.

Tradisjonelt sett har norskfaget vært preget av skjønnlitteraturen, både når det gjelder lesing og skriving. L97 var en detaljstyrt læreplan som la vekt på at elevene skulle lese mange kjente skjønnlitterære verk av viktige forfattere, og hva elevene skrev synes også å være preget av

¹ Læreplanverket for Kunnskapsløftet omtales heretter som LK06

fokus på skjønnlitteraturen. Evalueringen av L97, *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (KAL-prosjektet) ble presentert i tobindsverket *Ungdommers skrivekompetanse* (Berge mfl. 2005a). Forskerne slo fast at eksamensoppgavene inviterer til fortellende skriving, at elevene er særlig gode i personlige og fortellende tekster, og at det derfor er behov for mer skriveopplæring i sakprosasjangrer (Berge mfl. 2005a).

LK06 har lagt mer vekt på sakprosa, også på lavere trinn. Skjønnlitteratur og sakprosa skal nå sidestilles og i kompetansemålene i norsk under skriftlige tekster finner vi helt fra kompetansemålene etter 2.trinn at elevene skal kunne ”finne skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket til egen lesing” (*Læreplan i norsk*). Ordet sakprosa står nevnt eksplisitt side om side med skjønnlitteraturen første gang under kompetansemålene etter 7. trinn: ”eleven skal kunne eleven lese et mangfold av tekster i ulike sjangrer og av ulik kompleksitet på bokmål og nynorsk: norske og oversatte, skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster” (*Læreplan i norsk*). Her legges fokus på lesing av sakprosaetekster som elevene igjen skal ta med seg over i egen skriving når det senere sies at “eleven skal kunne bruke egen lesing i skjønnlitterær og sakpreget skriving”. Dette vil si at helt fra 5.trinn, kompetansemålene etter 7.årstrinn måler kompetanse som elevene har tilegnet seg fra 5. til 7. årstrinn, skal elevene lese tekster i mange ulike sjangrer for selv å trenes i å produsere tekster i både skjønnlitterære og sakpregete sjangrer.

Å trene elever i lesing og skriving av sakpregete sjangrer vil si å ta ansvar for at de blir deltakende samfunnsborgere. Utdannings – og forskningsdepartementet satte i april 2005 ned ei arbeidsgruppe, bestående av 12 medlemmer med Tora Aasland som leder, som skulle jobbe med helheten i norskfaget i fremtiden, særlig i lys av de utfordringene som et flerkulturelt samfunn skaper. Arbeidsgruppa framla i januar 2006 rapporten *Framtidas norskfag: språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. De legger fram tiltak som bør settes i gang og sier at det må opprettes et nasjonalt skrivesenter fordi ”[d]et må fokuserast sterkare på sakprosasjangrar i grunnskolen, med vekt på skolens ansvar for å utdanne til samhandling og deltaking i samfunnslivet” (*Framtidas norskfag*). Dette senteret er nå en realitet med det nasjonale skrivesenteret i Trondheim som har fått navnet *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning*. Som en konsekvens av ønsket om å jobbe med mer og bredere med sakprosa tok Landslaget for Norskundervisning (LNU)² i 2009 initiativ til å lage en samling av

² Heretter benyttes kun LNU

sakprosaetekster som kan brukes i skolen som et supplement til læreboka som de kalte LNUs sakprosaanon.³

1.1.1 LNUs sakprosaanon

Sakprosaanon er en samling av 45 sakprosaetekster som er plukket ut av en jury med tanke på å kunne brukes i undervisning på ungdomsskolen og videregående skole. Sakprosaanon er initiert av LNU med ønske om å styrke sakprosaens rolle i skolen og ble presentert på LNUs landskonferanse i Tromsø den 20. mars 2009. Ansvarlige for kåringen var Astrid Elisabeth Kleiveland, redaktør i *Norsklæreren* og Kirsten Kalleberg, leder for LNUs skriftstyre. Juryen som valgte ut tekstene besto av Ove Eide (leder), Trine Gedde-Dahl, Jonas Bakken, Ivo de Figueiredo, Kristin Helstad og Karianne Bjellås Gilje. Lista over utvalgte tekster ligger tilgjengelig på LNUs hjemmeside (*norskundervisning*) og alle tekstene foreligger i boka *Sakprosa i skolen* (Kalleberg og Kleiveland 2010) sammen med artikler som gir bakgrunnsinformasjon til kanontekstene, samt forslag om hvordan de kan brukes praktisk, skrevet av noen av jurymedlemmene og andre fagfolk.

I LNUs tidsskrift *Norsklæreren* nr 2/2009 er temaet sakprosa og flere innlegg fra landskonferansen i Tromsø er gjengitt, i tillegg til utdypende artikler om sakprosa, samt kanonlisten. Behovet for en tekstsamling av sakprosa i skolen springer ut i fra mangelen på sakprosa i læreverkene utgitt etter LK06, på tross av sidestillingene av de to teksttypene. Ove Eide påpeker i sin artikkel i *Norsklæreren* at "[e]in gjennomgang av 19 nye læreverker for videregående skule viser at delen sakprosa i tekstsamlingane utgjør mellom 12 og 33 prosent (Eide 2009:12). I artikkelen "Sakprosa, læreplanar og kanon" i boka *Sakprosa i skolen* sier Eide at en tolking av tallene, som viser at sakprosaetekster er underrepresentert, er at læreverkerprodusentene og redaktørene ikke har tatt inn over seg sidestillingen, noe som kan signalisere at praksisen i skolehverdagen ikke blir bedre. Eide sier også at det viser at tradisjonen, som innebærer at norskfaget er et skjønnlitterært fag, ikke lett lar seg forandre med én reform (Eide 2010:50).

Jonas Bakken (2010) presenterer i artikkelen "Hvordan velge tekster til en sakprosaanon" i boka *Sakprosa i skolen* hvordan juryen har gått fram for å finne utvalgsriterier til kanon.

³ Det er LNUs sakprosaanon som omtales i hele avhandlingen. Jeg gjentar derfor ikke LNU hver gang jeg nevner kanon, men omtaler kanon som egennavn, Sakprosaanon, for å markere at det er denne spesifikke kanon jeg omtaler.

Bakken viser hvordan lesing av sakprosa begrunnes i norskplanen i LK06 med at elevene skal lese for å få innblikk i den norske kulturarven og for å bli bedre til å skrive. Det er derfor tatt hensyn til to utvalgs-kriterier for kanon som gjenspeiles i todelingen av kanon: en historisk del og en samtidsdel. Den historiske delen skal vise historisk bredde fra 1700 – 1990, trekke fram sentrale sakprosaforfatterskap (Collet, Vinje mfl.) og inkludere tekster som vitner om eller har virket inn på viktige historiske begivenheter (for eksempel grunnloven). Samtidsdelen skal vise bredde i skrivemåter og trekke fram hyppig brukte sjangrer fra elevenes egen samtid, 1990 – 2009, som elevene selv skal lære å bruke i egne tekster og disse tekstene skal fungere som forbilder for elevenes egen skriving (Bakken 2010:22).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Tekstene i Sakprosa-kanon er valgt ut med tanke på å fungere godt i undervisning, slik juryen selv beskriver begrunnelsen for utvalg av kanontekstene:

Det overordnede premisset for utvelgelsen til sakprosalisten har vært at tekstene skal egne seg særdeles godt til bruk i skolen. Teksten skal kunne engasjere og utfordre unge mennesker og gi nye perspektiver på sakprosaens mangfold (Sakprosajuryen i *Norsklæreren* nr 2/2009:9)

Tekstene skal altså egne seg til bruk i skolen og vise sakprosaens mangfold. Jeg synes det er interessant å se hvordan nyere tekster og sjangrer kan brukes i undervisningen og har derfor valgt å konsentrere meg om samtidslisten av Sakprosa-kanon. Ove Eide (2009) beskriver at juryen har avgrenset ”samtid” på denne måten: ”Samtid er sjølvsagt eit problematisk omgrep, men juryen har valt å tenkje samtid som ungdomens levetid, og startar lista med 1990- talet” (Eide 2009:15). Den eldste teksten er fra 1994 og den nyeste fra 2009, og temamessig spenner tekstene fra kongehuset (bryllupstale og intervju) til SMS fra Gaza og anmeldelse av filmen *StarWars*. Flere av tekstene har tekster som kan treffe elevenes interessefelt, slik som fotball, Facebook og fordommer (homofili og rase), og tematikken i tekstene finner jeg interessant for min studie.

Jeg synes at det er interessant å se på om Sakprosa-kanon kan være med på å styrke sakprosaens rolle i skolen og hvordan den implementeres i skolen. Med dette utgangspunktet ønsker jeg å se på hvordan *fire* tekster fra samtidsdelen brukes i åtte utvalgte klasser. Lærerne i utvalget blir oppfordret til å bruke de fire tekstene som en naturlig del av sakprosaundervisningen. Jeg vil se på elevers og læreres tilbakemeldinger på hvordan tekstene fungerer som forbilledlige tekster for sjangrer og skrivestiler, og hvordan disse

teksten gir et bedre innblikk i bredden av tekster som sakprosabegrepet rommer. Jeg har derfor formulert problemstillingen min slik:

Hvordan fungerer fire tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosaanon som forbilledlige tekster i norskundervisningen i åtte klasserom i ungdomsskolen og i videregående skole? Og hvordan bidrar tekstene til å utvide sakprosabegrepet i disse miljøene?

Jeg bruker begrepet ”forbilledlig” for å betegne tekstene, slik som Jonas Bakken (2010) gjør, selv om det fra kanonutvalgets side er brukt flere begreper for å omtale tekstene, noe jeg kommer tilbake til i drøftingsdelen (Bakken 2010:24). I problemstillingen impliserer forbilledlig at tekstene skal være forbilder for sjangrer og skrivestiler som elevene skal lære seg å beherske i egen tekstproduksjon.

Denne problemstillingen rommer mange aspekter. Først og fremst handler det om de fire tekstene fra LNUs Sakprosaanon i møte med elever og lærere. For å se på hvordan teksten fungerer må man bruke teksten i en setting. Her kommer skole, klassetrinn, lærere, arbeidsoppgaver til teksten, elever i samspill med hverandre og den enkelte elevs møte med teksten inn som faktorer som virker inn på hvordan teksten fungerer. Målet med kanon er at den skal bli brukt og lesernes tilbakemeldinger på tekstene er interessante, i og med at de kan vise tendenser til *hvordan* de blir brukt og *om* de kommer til å bli brukt. For å finne ut om de fire tekstene er egnet som forbilledlige tekster for aldersgruppen må jeg finne ut om elevene og lærerne oppfatter tekstene som relevante, og dette går både på tekstens sjanger, skrivestil, tematikk og vanskelighetsgrad.

For å få svar på problemstillingen min stiller jeg fem forskningsspørsmål som mer spesifikt uttrykker hva jeg ønsker å få svar på i denne avhandlingen:

1. Hva avgjør hvordan de fire tekstene egner seg som forbilledlige tekster for sjangrer og skrivestiler for elever i ungdomsskolen og i videregående skole?
2. Hvilke sakprosa-tekster jobbes det med i ungdomsskolen og i videregående skole?
3. Kan de fire tekstene være med å utvide sakprosabegrepet i ungdomsskolen og i videregående skole?
4. Hvordan iscenesettes de fire tekstene i de utvalgte klassene?
5. Hvordan påvirker temaet i tekstene hvordan de egner seg som forbilledlige tekster for elevene i utvalget?

1.3 Presiseringer og avgrensinger

1.3.1 Utvalg av fire samtidstekster

Det er 20 tekster i samtidsdelen av Sakprosaanon (vedlegg 1). Alle tekstene hadde vært interessante å studere hver på sin måte, men jeg måtte allikevel velge et representativt utvalg som samtidig var hensiktsmessig i forhold til min målsetning; nemlig at de aktuelle lærerne skulle bruke de utvalgte tekstene i sine klasser. Jeg anså fire tekster for å være tilstrekkelig for å vise en viss bredde, samtidig som det ikke ble for mange tekster til at lærerne reserverte seg mot å delta.

Da jeg skulle velge ut de fire tekstene tok jeg hensyn til hvilken sjanger de representerte, at de var representanter for kategoriene funksjonelle sakprosaetekster, typiske skolesjangerer eller nye sjangerer som kunne være med på å utvide sakprosa-begrepet. Jeg ønsket også å ha representert mannlige og kvinnelige forfattere, nynorskbrukere og tekster med ungdomsrelatert tematikk og muntlig skrivestil. Tekstutvalget ble dermed bestående av tekstene *Utspekulert naivisme* av Øystein Rottum, *Århundrets fotballprestasjon* av Truls Dæhli, *Bloggarfeil* av Kamilla og *Blokkér Facebook* av "Facebookaddicted (15)". Den enkelte teksten er mer utdypende beskrevet i 5.5.

Tekstene representerer sjangrene bokanmeldelse, sportskommentar, bloggtekst og leserinnlegg. Bokanmeldelse og leserinnlegg valgte jeg fordi de er mye brukte skolesjangerer og det er derfor interessant å se på hvordan elevenes oppfattelser av sjangeren sammenfaller med den utvalgte teksten. Sportskommentarer er tekster som elevene leser mye på fritiden, men som ikke leses mye på skolen og jeg ønsket derfor å se på hvordan elevene og lærerne reagerte på å jobbe med en slik tekst på skolen og hva dette gjorde med sjangeroppfatningene deres. Blogg er en relativt ny sjanger, særlig i norskfaget, og jeg ønsket å se hva som skjer når nye sjangerer bringes inn i klasserommet og om dette er med på å utvide sakprosa-begrepet.

Alle tekstene i utvalget er funksjonelle sakprosaetekster. Johan L. Tønnesson (2008) definerer, i boka *Hva er sakprosa*, funksjonell sakprosa slik:

Funksjonell sakprosa er offentlig tilgjengelige tekster skrevet av private eller offentlige institusjoner eller av navngitte eller ikke navngitte privatpersoner. Forfatterforståelsen er kollektiv. Forfatteren henvender seg som skribent på vegne av en institusjon til allmennheten eller andre institusjoner. Denne sakprosaens sjangerkrav er intimt forbundet med deres tiltenkte funksjon. Den funksjonelle sakprosaens medier spenner fra bøker, via aviser til radio, brosjyrer og tekstende bruksgjenstander, og omfatter en rekke av Internettets medier (Tønnesson 2008:34).

Årsaken til at jeg valgte utelukkende funksjonelle sakprosaer er at den litterære sakprosaen i større grad enn den funksjonelle sakprosaen har befestet sin posisjon i skolen, og skal sakprosaen få en viktigere posisjon i skolen må hele bredden av sakprosaer benyttes og kanskje leses på en annen måte enn tidligere. Det er ofte et stort gap mellom hva elever leser på fritiden og hva de leser på skolen og en måte å ta alle typer lesing på alvor er å ta den funksjonelle sakprosaen på alvor.

Kanonutvalget har plukket ut tekster med spredning i forfatterens kjønn og i målform. Jeg ønsket å speile dette i mitt utvalg. Leserinnlegget er imidlertid anonymt, så det er vanskelig å anslå om det er kvinnelig eller mannlig forfatter. Jeg endte dermed opp med en to menn, ei ung jente og en anonym, ung meningsytrer. Kun den unge jenta er nynorskbruker, men jeg så på det som et representativt utvalg.

I alle tekstene ytrer forfatterne en mening om en sak, men de gjør det innenfor fire ulike sjangrer og i ulike skrivestiler. Øystein Rottens bokanmeldelse om Erlend Loes *Naiv Super* heter *Utspekulert naivisme*. Rotten ytrer sin mening om boka på en reflektert måte og trer tilbake som individ i sin tekst for å løfte fram boka og forfatteren. Truls Dæhli er ekspressiv og euforisk i sin sportskommentar *Århundrets fotballprestasjon*, og holder ingenting tilbake når han fremmer sin mening om det sensasjonelle i at Norge vant over Brasil i fotball-VM i 1998. Kamille skriver på sin egen bloggside om hva som irriterer henne med blogger og er engasjert og personlig i sine beskrivelser i teksten *Bloggarfeil*. Den anonyme skribenten av leserinnlegget i Si;D ytrer sin bekymring om at elever bruker for mye tid på Facebook på skolen i et lettfattelig muntlig språk og *Bløkkér Facebook* er en oppfordring til å gjøre noe med dette problemet.

Alle tekstene, unntatt *Utspekulert naivisme*, har en skrivestil som ligger nært opp muntlig språk. I den stadige skriftliggjøringen av samfunnet med nye sosiale medier, som brukes flittig av unge, preges skriftspråket av at muntlige uttrykk får økt innpass i skriftlig tekst. At tre av tekstene holder seg såpass nært til muntlig språk kan gjøre det vanskeligere for elever å se skillet mellom når man bruker muntlig og skriftlig språk, men tekstene kan også være med på å bevisstgjøre elevene på når det passer å bruke muntlige uttrykk.

De samme tre tekstene omhandler tema som lett kan treffe elevenes interesseområder. Jeg valgte bevisst tekster som tematisk engasjerer elevene for å se på hvordan lærere utnytter dette og hvordan interesse for temaet påvirker elevenes fokus på form og innhold.

1.3.2 Temamessig avgrensning

Ved å forholde meg til problemstillingen min og til hvordan tekstene ble tatt i bruk ble avgrensingen av denne avhandlingen en utfordring. Bruk av disse sakprosa tekstene aktualiserer flere teorifelt knyttet til lesing og skriving, og jeg trekker derfor fram teori knyttet til begge disse feltene samt sjangerteori og bruk av modelltekster. Tekstene blir studert i klasserommet, og jeg trekker derfor fram sosiokulturell læringsteori samt pedagogisk iscenesetting av tekstene.

1.4 Disposisjon

Jeg starter med en begrepsavklarende del, kapittel 2, der jeg deler opp Sakprosa kanon i "sakprosa" (2.1) og "kanon" (2.2) og ser på den historiske bruken av ordene og hva skolens kanon opprinnelig har vært. LNUs Sakprosa kanon er laget for å styrke sakprosaens rolle i skolen og i kapittel 3 ser jeg på hvordan grunnleggende ferdigheter i skolen knyttes til sakprosa (3.1), hvordan sakprosa omtales i læreplanen i norsk i LK06 (3.2), hvordan fokus på sakprosa kommer fram i eksamensoppgavene (3.3) og hvilken plass sakprosa historisk sett har hatt i lærebøkene i norskfaget (3.4). Videre går jeg, i kapittel 4, inn på teori knyttet til lesing, skriving og sjanger. I og med at tekstene skal brukes i klasserommet trekker jeg også fram teori knyttet til pedagogisk iscenesettelse og subjektiv relevans (4.5). I kapittel 5 redegjør jeg for metodevalg og beskriver hvordan datainnsamlingen ble utført, presenterer de utvalgte tekstene (5.5), og beskriver informanter og hvordan jeg gjengir deres utsagn. I kapittel 6 presenterer jeg lærernes for forståelse av å bruke de fire utvalgte tekstene i klasserommet, samt elevers tanker rundt hva sakprosa er. Her beskriver jeg når tekstene ble brukt i de ulike klassene (6.3.1), og stiller opp undervisningsoppleggende skjematisk (6.3.2) før de beskrives. I kapittel 7 legger jeg fram funn fra mine intervju og knytter disse til tema som har kommet fram gjennom mine analyser av datamaterialet. I kapittel 8 oppsummerer jeg mine funn, knytter disse til teori og prøver å svare på problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine.

2 Sakprosa og kanon

LNUs to sakprosalister har fått navnet Sakprosa-kanon, sammensatt av ordene 'sakprosa' og 'kanon'. Begge disse ordene brukes som begrep om noe, og for å forstå hva som ligger i ordet sakprosa-kanon vil jeg gå inn på hvert av begrepene og se hvor de har sin opprinnelse, hvordan de er blitt benyttet og hva som assosieres med begrepene i dag.

2.1 Sakprosa

Begrepet 'sakprosa' ble lansert av den finlandssvenske språkforskeren Rolf Pipping i 1938. Sakprosa er et særnordisk begrep og ordet 'subject-oriented texts' ble laget til den internasjonale konferansen for anvendt språkvitenskap i Tokyo i 1999 for engelsk beskrivelse av nordisk sakprosa-forskning. Kjell Lars Berge trekker fram at på engelsk brukes begrepet 'non-fiction,' og definerer dermed hva tekstene *er* gjennom å si hva de *ikke* er (Berge 2001:13). Begrepet sakprosa, sier Johan L. Tønnesson, må sees i lys av den tiden det oppsto i. Sluttet av 30-årene var en førkrigstid preget av svulstig retorikk, formidlet av Hitler og Stalin, og behovet for en motvekt der saklig språk, fri for følelsesmessig retorikk meldte seg (Tønnesson 2008:23/24).

Pipping kvalifiserer sakprosa til å være tekster der en sak, et emne eller en gjenstand blir vist fram gjennom et klart og nøytralt språk, slik at språket i seg selv blir oversett til fordel for saken. I følge Pipping er framvisningen av saken realisert av et intellektuelt utløsningsbehov og ikke et viljebetont utløsningsbehov, og han framholder de vitenskapelige sjangrene som de mest rendyrkede sakprosa-sjangrene. De ulike sakprosa-sjangrene blir, i følge Pipping, forårsaket av ulike intellektuelle utløsningsbehov, mens sjangrer som for eksempel brev, taler, lærebøker og opplysningstekster *ikke* er sakprosa (Berge 2001:15). I den senere sakprosa-forskning har sakprosa-begrepet et annet innhold enn det Pipping kvalifiserte for det og dette har skjedd gjennom en gradvis forsterking av sakprosamiljøet.

I det nordiske fagmiljøet er forskningsmiljøet for sakprosa blitt etablert gjennom tre sakprosa-prosjekt: *Norsk Sakprosa – prosjekt 1* (1994-1998), *Norsk Sakprosa – prosjekt 2* (2000-2003) og *Svensk sakprosa 1750 - 2000* (1996-2000). Arbeidet med utviklingen av sakprosamiljøet i Norden blir blant annet beskrevet av Berge (2001), Englund og Ledin, red., (2003) og Tønnesson (2008). Mens det i det svenske sakprosa-prosjektet var fokus på tekster som ble lest *mest* av folket, alt fra soldathåndboka til ukeblad, ble det i Norge i det første

sakprosaprojektet lagt vekt på den gode fagboka for å vise at sakprosaen var en viktig del den norske nasjonsbyggingen. Hvilken type sakprosa de fokuserte på reflekteres i utgivelsene prosjektene ledet fram til. Det første norske sakprosaprojektet resulterte i verkene *Det litterære skattkammer: sakprosaens teori og retorikk* (1997) av Ottar Grepstad og *Norsk litteraturhistorie. Sakprosa fra 1750 til 1995. Bind I og II* (Eriksen og Johnsen, red., 1998b). I Sverige fikk tekstantologien tittelen *Verkelighetens tekster* (Melander og Olsson, red., 2001) og teoriverket *Teoretiska perspektiv på sakprosa* (Englund og Ledin 2003).

Forskningsmiljøet Norsk sakprosa, som er en videreføring av Prosjektmiljøet *Norsk sakprosa 2000-2003* har i dag en hjemmeside, *Sakprosabloggen*, der de tidligere prosjektene er presentert, i tillegg til at nyheter relatert til sakprosa publiseres jevnlig. Prosjektmiljøet *Norsk sakprosa 2000-2003* presenteres der som et prosjekt tilknyttet Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved Universitetet i Oslo, ledet av professor i tekstvitenskap Kjell Lars Berge. Prosjektet skulle legge opp til et forskningsmiljø for studiet av sakprosa ved universitetet og fokus for forskningsmiljøet var sakprosaetekster som det var offentlig aksept for å kvalifisere som sakprosa (*Sakprosabloggen*). Sakprosamiljøet i Norge er blitt styrket gjennom at Stortinget i 2005 innførte en egen innkjøpsordning for sakprosa og at det ble opprettet et professorat i sakprosa ved Universitetet i Oslo, som i dag innehas av Johan L. Tønnesson.

I 2008 ga Tønnesson ut boka *Hva er sakprosa*, der han bygger sin definisjon av sakprosa på den danske lærebokforfatteren Claus Detlefs definisjon fra 1988 som i boka *Bogen om sakprosa* beskriver sakprosa slik: ”En sakprosaetekst 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).

Tønnesson deler sakprosaetekster inn i *litterær sakprosa* og *funksjonell sakprosa*. Litterær sakprosa er forlagspubliserte tekster med navngitte forfattere som henvender seg som uavhengige skribenter til en allment tilgjengelig offentlighet. Dette omfatter elektroniske og trykte bøker, hefter og tidsskrifter. Funksjonell sakprosa, som spenner fra bøker, radio, tekstede bruksgjenstander og en rekke internettmedier, har en mer kollektiv forfatterforståelse. Sjangerkravene til denne sakprosaen er tett forbundet med dets funksjon (Tønnesson 2008:34). Dette utvidede sakprosabegrepet er langt fra Pippings kvalifisering, og det er dette utvidede sakprosabegrepet som ligger til grunn for en revitalisering av hvilke sakprosaetekster det jobbes med i skolen.

2.2 Kanon

2.2.1 Hva er kanon

Ordet kanon stammer fra det greske ordet *kanon* (lat. canon) som kan bety 'målestang', eller 'rettesnor' (Aamotsbakken 2003:7). I antikkens retorskoler var kanon en liste over forbilledlige taler som elevene skulle imitere og inneholdt tekster av kjente talere, historikere og diktere. Senere ble begrepet brukt for å omtale de bibelske skriftene som var autorisert, i motsetning til de som ble utelatt i den latinske bibelutgaven, de apokryfe tekstene. I bibelsk sammenheng ble denne bestemmelsen ikke bare retningsgivende, men et fast system av hvilke tekster som skulle betraktes som en del av Bibelen. De bibelske tekstene som ble anerkjente som autoritative kilder skulle være målestokken for kirkens lære, for prekener og skrifter av teologer (Bakken 2010:5).

I en sekulær sammenheng er det imidlertid verken mulig eller nyttig å ha et lukket system for hvilke tekster som skal inkluderes da dette vil endre seg over tid, og er avhengig av hvilke kriterier man setter for utvelgelses. Men selve ordets *betydning* har også endret seg. Kanon har gått fra å være en samling av tekster som skulle være målestokk for andre tekster til å bli brukt om en samling av tekster som ansees å være spesielt gode og som fortjener en sikret plass i kulturen. I *Litteraturhistorisk leksikon* (2007) beskrives kanon som "det settet av litterære verk som inngår i en nasjonallitteratur eller en klassisk litterær tradisjon, dvs. de forfatterskap som blir ansett for verdifulle i dannelsen av den nasjonale eller kontinentale identitet" (Lothe mfl. 2007:103). Denne bruken av ordet kanon har, i følge Jonas Bakken, sitt opphav i romantikken da dikteren ble sett på som et geni og originaliteten var den høyeste av alle kvalitetskriterier (Bakken 2010:5).

Debatten omkring kanonbegrepet har de siste årene, først og fremst, vært knyttet til den litterære kanon og hvilke verk som fortjener plass på en slik liste. Utgivelsen av Harold Blooms bok *The Western Canon* (1994) førte til en debatt om kriteriene som var satt for utvelgelsen og hvordan utvelgere, her Bloom, blir påvirket av personlige preferanser. Bente Aamotsbakken sier at "Bloom lister opp over 800 forfattere og 3000 verk, og det er tale om en mannsdominert og anglosaksisk kanon" (Aamotsbakken 2003:17). Hun påpeker mangelen på kulturelt mangfold og kjønnsmessig likevekt, et synspunkt som er blitt støttet av flere. Trond Berg Eriksen (1995) retter i boka *Nordmenns nistepakke – en kritikk av den norske kanon* et kritisk søkelys på Harald Blooms kanon og kriterier for inkludering i kanon. Berg Eriksen

peker på en rekke paradokser derav ”uoppnåelighetsparadokset” som sikter til at verkene som velges ut er ”fjerne, fremmedartede, uhåndterlige og opphøyede, men likevel mønsterdannede og forbilledlige” (Eriksen 1995:58/59).

Berg Eriksen kritiserer ikke bare Harald Blooms kanon, men har som intensjon, som tittelen ”En kritikk av det norske kanon” tilsier, å ta et oppgjør med den eksisterende oppfatningen av den norske kulturarven. Bruk av ordet ”Nistepakke” i tittelen er både en metafor på den norske kanon, altså listen over verk man bør sette seg inn i for å forstå den norske litterære tradisjonen, og en henvisning til den nistepakken som man har i sekken for å få påfyll under en skoledag. Norges befolkning møter litteraturen i skolen, og viktige tekster for den norske kulturarven formidles til folket gjennom skolens kanon. Til nå har dette vært en ren skjønnlitterær kanon.

2.2.2 Skolens kanon

Norskfaget har en nasjonalbyggende funksjon og fra utgivelsen av Nordal Rolfsens Lesebok i 1893 har noen forfattere og verk blitt gjengangere i læreverk. Presisjonen *skolens* kanon er for å skille denne kanon fra en mer generell kanon, selv om et lands kanon vil påvirke skolens kanon og omvendt. Bente Aamotsbakken (2003) sier at man kan hevde at skolens kanon er vårt tids viktigste kanon fordi ”store deler av den oppvoksende slekt stifter bekjentskap med denne litteraturen. Kanskje leser mange relativt lite ut over skolens tekster” (Aamotsbakken 2003:5/6). Relasjonen mellom skolens kanon og landets kanon påpekes også i rapporten *Framtidas norskfag*: ”Skolens litterære kanon er helt klart relatert til et lands kulturelle kanon, men i skolesammenheng blir også erfaring og didaktiske vurderinger lagt til grunne for hvilke verk som bør vektlegges i undervisningen” (*Framtidas norskfag*:39).

Norge og norsk skole har aldri hatt en formell kanon, men faktumet at det er mange skjønnlitterære verk som går igjen i antologier, viser at det eksisterer en skjult kanon. Bente Aamotsbakken (2003) har i sin analyse av læreverk i den videregående skolen trukket fram hvilke tekster og forfattere som er hyppigst representert og hun understreker at det er en hovedvekt av tekster fra slutten av 1800-tallet, en tid som hun betegner som gullalderen. Denne betegnelsen benyttes om et spesielt fruktbar litterær tid og i Norge knyttes denne perioden til de fire store og det moderne gjennombrudd, i tillegg til at dikternes betydning i byggingen av en nasjonal identitet i etterkant av 1814 må sees på som avgjørende for fokuset på litteratur fra denne epoken (Aamotsbakken 2003:26/27).

Lærebøkernes fokus på noen utvalgte tekster ble underbygd av den detaljstyrte læreplanen L97, men med LK06 skal det nå være større spillerom for et bredere spekter av tekster i skolen. Visjoner for utviklingen av skolens kanon beskrives slik i *Framtidas norskfag*:

Ein moderne kanon bør innlemme tekstar og forfattarskap ikkje berre frå den europeiske tradisjonen, men får heile verdas litteraturarv. Vidare kan ein tenkje seg at ein kanon ikkje berre er avgrensa til skjønnlitteratur, men omfattar sentrale sakprosaetekstar i ulike sjangrar. Og med det vide tekstomgrepet som ligg til grunn for den nye læreplanen i norsk, blir det naturleg å innlemme også t.d. film i ein framtidig tekstkanon (*Framtidas norskfag*:42)

Intensjonen er dermed at både sakprosa og sammensatte tekster skal bli mer representert i skolens kanon.

2.3 Sammenfatning av kapittelet

I dette kapittelet har jeg sett på begrepene 'sakprosa' og 'kanon' som begge har endret meningsinnhold fra de først ble tatt i bruk. Sakprosa, et relativt nytt begrep fra 1938, ble av den første som tok i bruk begrepet, Rolf Pipping, brukt nokså restriktivt om tekster med et klart og nøytralt språk som framla en sak. I dag innebefatter sakprosa et bredt spekter med tekster, alt fra SMSer til togtabellen, og Norges første sakprosaprofessor, Johan L. Tønnesson, har delt inn sakprosaen i litterær og funksjonell sakprosa. Kanon ble i antikken brukt om tekster som skulle fungere som forbilder for andres skrivning, men har etter romantikken blitt brukt til å betegne utvalgte litterære verk som inngår som en viktig del av en nasjonal eller internasjonal litteraturtradisjon, uten at de skal være en rettesnor for andre skribenter. I skolen eksisterer det en skjult, skjønnlitterær kanon bestående av verk som går igjen i mange læreverk, men med det utvidete tekstbegrepet fra LK06 bør sammensatte tekster og sakprosa bli innlemmet i skolen kanon.

3 Sakprosa i skolen

I arbeidet med boka *Den flerstemmige sakprosaen* sendte redaktøren av boka, Johan L. Tønnesson, spørsmålet ”Kvifor arbeide med sakprosa i skolen?” til sine medforfattere. I innledningen til boka gjengir han svaret fra Aslaug Veum:

Barn ser tekst på fjernsynet, datamaskina, cornflakes-pakka, på boksen med lego, i brevet frå barnehagen, på oppslagstavla i butikken og reklameplakatane på veggen utanfor. Barn skjønner at vaksne ”gjer noko” med tekster. I skulen skal elevane så lære å skape sine eigne tekster. Førebileta er, jamvel om vi ikkje er klar over det, alle dei eksisterande tekstene vi har i kulturen vår. Dersom elevane ikkje blir i stand til å tolke brukstekstene kritisk, vil dei kunne føre vidare språklege mønster utan å vere klar over kva språket deira eigentleg formidlar. Og det ein ikkje lærer på skulen, lærer ein kanskje aldri... (Tønnesson mfl. 2002:11)

Sakprosa er altså allerede en del av barns verden, men undervisning i skolen skal skape bevissthet omkring *hva* tekstene kommuniserer, *hvordan* de kommuniserer, i *hvilke* sammenhenger og *til hvem*. For selv om det er slik at barn ser disse tekstene overalt må de være i stand til å tolke disse tekstene, og skolen kan, gjennom bevisst og utstrakt bruk av slike tekster, hjelpe barna til å bli aktive samfunnsdeltakere. Ove Eide (2010) påpeker at sakprosaetekster har historisk sett hatt like stor innvirkning på språk, samfunnsutvikling og tenkemåter som skjønnlitteraturen, men at skjønnlitteraturens dominerende stilling henger igjen fra nasjonsbyggingen på 1800-tallet (Eide 2010:52).

Hvilke tekster som leses og skrives i skolen styres av læreplanen, hvilke oppgaver som blir gitt til avsluttende eksamen, skoletradisjonen, læreverkene og testprøver (nasjonale prøver og nasjonale skriveprøver som er i startfasen i norsk skole). Hvilke oppgaver som blir gitt til avsluttende eksamen har en tilbakevirkende kraft på undervisningen og eksamenssettet skal igjen speile læreplanen. Jeg vil først i dette kapitlet gå til læreplanen, LK06, og vise hvordan fokus på de grunnleggende ferdighetene påvirker sakprosaens rolle i skolen. Videre går jeg over til hvordan arbeid med sakprosa kommer til uttrykk i læreplanen i norsk, før jeg går inn på hvilke type oppgaver som ble gitt til de to siste eksamenene (våren 2009 og 2010). Til slutt i kapitlet gir jeg et kort, historisk innblikk i hvilken plass sakprosaetekster har hatt i lærebøker i norsk.

3.1 Grunnleggende ferdigheter

Med LK06 ble begrepet ’grunnleggende ferdigheter i alle fag’ innført. Disse ferdighetene er: ’å uttrykke seg muntlig og skriftlig’, ’å lese’, ’å regne’ og ’å bruke digitale verktøy’. Johan L.

Tønnesson mener at alle de fem grunnleggende ferdighetene styrker sakprosaens rolle, i og med at å lese og å skape tekster i alle fag betyr å jobbe med ulike sakprosaetekster (Tønnesson 2008:134).

Kjell Lars Berge (2007) ser i artikkelen ”Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene” på hva hvilke prosesser som har ledet fram til dette begrepet og endringer som dette vil føre til for norsk skole. Læreplanens fokus på grunnleggende ferdigheter stammer fra OECDs (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) arbeid med å bestemme noen grunnleggende kompetanser for det etterindustrielle samfunnet. I OECD har dette fått navnet DeSeCo, som står for Definition of selected competencies, og ferdighetene vurderes gjennom PISA-programmet (*Programme for International Student Assessment*). OECD har arbeidet med å definere noen kjernekompetanser, fordi de sosiale forskjellene i samfunnet kan øke som resultat av globaliseringspolitikken og liberalisering av økonomien. De ønsker både å definere noen kjernekompetanser, og å utvikle noen indikatorer på kjernekompetansene som gjør at kvaliteten på utdanningssystemet kan måles med andre land (Berge 2007:228-230).

I 2001 ble det opprettet et Kvalitetsutvalg, ledet av Astrid Søggen, med blant annet Arbeiderpartipolitiker Anniken Huitfeldt og professor Svein Lie (UiO), som skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen i norsk skole. Kvalitetsutvalgets forslag om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen ble presentert i delinnstillingen *Førsteklasses fra første klasse* (2002) og hovedinnstillingen *I første rekke* (2003), der utvalget blant annet fremmer forslaget om nasjonale prøver i skolen og gjennomgående basiskompetenser. Utvalgets forslag ble omsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet til Stortingsmeldning nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. I *Kultur for læring* ble basiskompetenser gjort om til grunnleggende ferdigheter som bygger på noen basisferdigheter som er skilt som en snever versjon av OECDs kompetansebegrep (se Berge 2007 for mer utfyllende).

Prøving av basisferdighetene skal foregå gjennom de nasjonale prøvene i lesing, regning og engelsk på 5. 8. og 9. trinn (engelsk kun 5. og 8.). Nasjonale skriveprøver ble forsøkt gjennomført, uten hell, i 2006 og det skal i 2011 gjennomføres nasjonale utvalgsprøver i skriving. Hele vurderingssystemet er imidlertid, etter LK06, bygd opp rundt de grunnleggende ferdighetene og at det skal tas hensyn til om elevene snakker, skriver og leser på en faglig relevant måte, noe som også står spesifisert i vurderingsveiledningen til eksamen:

”Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene i alle læreplanene for fag. Dette

betyr at kompetansemålene for eksempel inneholder krav om å kunne bruke digitale verktøy i faget og å kunne skrive på måter som er relevante i faget” (*Vurderingsveiledning for Kunnskapsløftet 2010*). Å kunne snakke, skrive og lese på en faglig relevant måte impliserer dermed å jobbe med et bredt spekter av sakprosattekster.

Selv om elevene ikke kommer opp i skriftlig eksamen i naturfag kan det være interessant å se hvordan sakprosattekster kommer til syne i beskrivelsen av hva det vil si å kunne lese i naturfag. Å kunne lese i naturfag dreier seg om “å samle informasjon, tolke og reflektere over innholdet i naturfaglige tekster, brosjyrer, aviser, bøker og på Internett. Lesing i naturfag innebærer også lesing av bruksanvisninger, oppskrifter, tabeller, ulike diagrammer og symboler” (*Læreplan i naturfag*). Her nevnes en mengde funksjonelle sakprosattekster og fokus må derfor være at når man bruker en tabell i naturfagsboka, faktisk tydeliggjør at man *leser* en tabell. Også innenfor skriving blir fokus på å produsere faglig relevante sakprosattekster mer tydelig, ved at det for eksempel beskrives at sentralt innenfor å kunne skrive i naturfag er ”skriftlige rapporter fra eksperimenter, feltarbeid, ekskursjoner og fra teknologiske utviklingsprosesser” (*Læreplan i naturfag*).

I norskfaget har lesing og skriving alltid hatt stor fokus, og i den grunnleggende ferdigheten ”å kunne lese i norsk” står det også tydeliggjort at norskfaget har et særskilt ansvar for leseopplæring:

*Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet (*Læreplan i norsk*).*

Under de grunnleggende ferdighetene i norsk er det kulturelle perspektivet, samt å gi elever mulighet til samfunnsdeltakelse, dominerende. Samfunnsperspektivet trekkes også inn under hva det vil si å kunne skrive i norsk der det står at ”[s]kriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangrer er blitt større” (*Læreplan i norsk*). Elevene skal altså læres opp til å beherske ulike sjangrer. Hvilke sjangrer elevene skal lære å lese og skrive i står ikke spesifisert under de grunnleggende ferdighetene, men dette tydeliggjøres i læreplanen for norskfaget.

3.2 Sakprosa i læreplanen i norsk

I beskrivelsen av formålet med norskfaget i læreplanen Kunnskapsløftet står det:

Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst (*Læreplan i norsk*).

Formålet med norskfaget relateres slik til aktiv samfunnsdeltakelse og å kunne beherske språk og tekst i samfunnet blir å beherske sakprosa. I innledningen til boka *Sakprosa i skolen* sier redaktørene Kirsten Kalleberg og Astrid Elisabeth Kleiveland at man kan kalle arbeid med sakprosa ”et dannelsesverktøy” og årsaken til det er i følge dem at ”[ø]kt refleksjon rundt produksjon og lesning av sakprosaetekster kan altså, ideelt sett, bidra til å gjøre elevene til dugende mennesker” (Kalleberg og Kleiveland 2010:15).

Som nevnt i innledningen er norskfaget blitt delt inn i fire hovedområdet: muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur. Innenfor disse hovedområdene er det kompetansemål som uttrykker hvilken kompetanse eleven skal inneha etter angitt skoleår og jeg beskriver derfor, komprimert, hvordan arbeid med sakprosa kommer til uttrykk i kompetansemålene fra 10.trinn til Vg3.

Etter 10.trinn skal elevene kunne lese og skrive sakprosaetekster i ulike sjangrer og her er sjangrene artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev og kåseri trukket fram. De skal bruke lesestrategier variert og fleksibelt i forhold til sakprosa, og de skal vise hvordan tekster i ulike sjangrer bygges opp på ulike måter. De skal sammenligne sentrale samtidsverk med klassiske verk tematisk, og de skal de lære seg demokratiske ferdigheter som deltakelse i diskusjoner og møter og kritisk kildebruk av tekster fra internett.

Etter Vg1 for studieforbereende og Vg 2 for yrkesfaglig utdanningsprogram skal elevene kunne tolke og reflektere over innholde, form og formål i et representativt utvalg sakprosaetekster, samt forklare argumentasjonen i tekstene. På det produktive planet skal de kunne bruke et bredt register av språklige virkemidler og mestre ulike skriveroller som finnes i skolens offentlighet og i samfunns- og arbeidsliv. Her uttrykkes det spesifikt at de skal reflektere over språk relatert til hensikt i målet, ved at de skal kunne beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger.

Etter Vg2 skal elevene kunne lese et utvalg sentrale norske tekster fra middelalderen fram til 1870, analysere tekster i ulike sjangrer og skrive essay, litterære tolkninger og andre resonnerende tekster. Her spesifiseres det også at de skal analysere og vurdere ulike sjangrer i tekster hentet fra TV, film og internett. Det siste året, Vg3, er skrivingen oppgradert til å skrive fagtekster etter vanlige normer for fagskriving. De skal ha klart disponerte tekster med tydelig fokus og et reflektert forhold til egen og andres saklige argumentasjon. Elevene skal kunne drøfte det moderne prosjektet uttrykt gjennom sentrale forfattere, noe som innebærer å jobbe med sakprosa-tekster fra opplysningstiden fram til i dag. I tillegg er det en mengde verb som fremhever at elevene skal kunne beskrive, gjøre rede for, forklare, sammenligne, drøfte, vurdere, analysere og tolke, og dette er handlinger som gjøres i sakpregete tekster (*Læreplan i norsk*).

Ut i fra kompetansemålene er det hevet over en hver tvil at sakprosa har en dominerende rolle på papiret, og det interessante blir derfor praksisen. Da utkastet til LK06 ble gjort kjent i 2005 startet en livlig og hissig debatt i media. Forfattere ble ikke lenger nevnt ved navn, og reaksjonene på at forfattere som Ibsen skulle forsvinne ut av den norske grunnopplæringen kom, som nevnt i innledningen, i sentrum av debatten. "Ibsen ut av skolen" er overskriften på et innlegg i *Kulturnytt* på P2 25.01.2005 der Vigdis Ystad, professor i nordisk litteratur, ser med skepsis på at læreren nå selv kan avgjøre hvilke forfattere elevene skal lese. I L97 sto det tydeliggjort i målet for 10. årstrinn at elevene skal "arbeide fagleg med dramatiske tekstar av mellom andre Henrik Ibsen og nyare forfattarar" (L97:19). I LK06 er det imidlertid i kompetansemål etter 10. årstrinn skrevet at elevene skal kunne "presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar (*Læreplan i norsk*). At sentrale forfattere som Ibsen og Hamsun blir forbigått når man skal diskutere sentrale tekster er lite trolig, men hvilke sakprosa-tekster som blir trukket fram av viktige forfattere er mer usikkert. Med generelle kompetansemål legges det til rette for at læreren med et profesjonelt, didaktisk blikk kan velge ut tekster tilpasset sin klasse. Et faremoment med generelle læreplanmål er imidlertid at tekstene og sjangerføringene fra læreboka kan bli mer styrende, slik at lærebokprodusentene får større makt. I tillegg kan det være en fare for at eksamensoppgavene, som er et konkret uttrykk for forventet kompetanse i faget, styrer undervisningen i større grad.

3.3 Sakprosa i eksamensoppgavene

Kjell Lars Berge (1988) skriver i boka *Skolestilen som genre. Med påholden penn* om artiumsstilen i norsk skole. Han ser at det er en konflikt mellom en pedagogisk motivert desentralisering av undervisningen og et byråkratisk behov for sentral styring (Berge 1988:15). På den ene siden er det en frihet for læreren i valg av sjangrer, i og med at læreplanen ikke foreskriver hvilke sjangrer som man skal jobbe med, men på den andre siden styrer eksamensreglementet og tradisjonen med avsluttende stil til eksamen hvordan undervisningen må foregå. Kjell Lars Berge (1994) sier i sin rapport om norsksensorers vurderinger av eksamensbesvarelser at

[d]et finnes i skolen og i skrivepedagogiske miljøer en forestilling om at det som oppfattes som gode tekster på eksamen, påvirker tolkningen av hva som er målet med skriveopplæringen i skolen. Denne "washback"-effekten som den kalles i tekstmiljøene (jf Anderson 1993:13ff), har en tendens til å begrense de muligheter som selv velbegrunnede og idealistiske pedagogiske tiltak har for å slå gjennom i klasseromshverdagen (Berge 1994:15).

Berge skriver her hvordan eksamensoppgaver påvirker skriveopplæringen i skolen. Berge (1988) kritiserer den tradisjonelle skriveopplæringens mål og innhold og sier at "den genren som elevens kommunikative behov i skolen en eller gang skal kanaliseres gjennom – eksamensstilen eller den resonnerende stilen – er for snever. Den hemmer elevenes evne til å orientere seg i virkeligheten og formidle seg til andre" (Berge 1998:154). Det store problemet er, i følge Berge, at elevene ikke skriver for å fylle et personlig kommunikativt behov. De skriver til læreren i en avsondret sektor i samfunnet, skolen, der innlæring i kommunikasjon blir redusert til en teknikk (Berge 1998:157).

For å finne ut hvilke tekster som skrives til eksamen i grunnskolen ble studien *Kvalitetssikring av Læringsutbyttet i norsk skriftlig* (KAL-prosjektet) gjennomført som en del av evalueringen av læreplanen L97 fra 1998 – 2001. Prosjektet munnet ut tobindsverket *Ungdommers skrivekompetanse I og II* (Berge mfl. 2005a). Der presenterer forskerne blant annet hvilke sjangrer som blir gitt i eksamenssettene om hvilke oppgaver elevene velger. Undersøkelsen viser at 65 – 75% av elevtekstene var fortellende tekster, og at de skjønnlitterære sjangrene også dominerte i oppgavesettet. Kun 15% valgte sakpregete sjangrer, og også blant disse var de subjektive sjangrene kåseri og leserinnlegg dominerende (Berge mfl. 2005a). Resultatene fra KAL-prosjektet gjorde at eksamen etter LK06 ble endret, og jeg vil derfor gå inn på eksamensoppgavene som ble gitt våren 2009 og 2010.

På Utdanningsdirektoratets hjemmesider står det at elevene på eksamen i grunnskolen kan bli prøvd i kompetansemålene etter 10. årstrinn fra hovedområdet *Skriftlige tekster* i læreplanen i norsk, mens på eksamen etter Vg3 kan elevene bli prøvd i kompetansemålene fra *Skriftlige tekster, Sammensatte tekster og Språk og kultur (Vurderingsveiledninger for 2010 og Vurderingsveiledninger for Kunnskapsløftet 2010)*.

Avsluttende eksamen i norsk for grunnskolen gikk i 2009 og 2010 over to dager. I 2009 skrev elevene sakpreget tekst på hovedmålsdagen og skjønnlitterær tekst på sidemålsdagen, mens det var motsatt i 2010. I vurderingsveiledningen for 2010 er det spesifisert at kåseri er knyttet til sakpreget skriving, noe det ikke gjorde i 2009 (*Vurderingsveiledninger for 2010*). I oppgavesettet fra 2009 kunne elevene på hovedmålsdagen velge mellom å skrive artikkel eller kåseri i tre av oppgavene, mens oppgavebestillingen var å skrive en sakpreget tekst i de andre tre oppgavene. I oppgavesettet fra 2010 kunne elevene på sidemålsdagen velge mellom å skrive artikkel eller leserinnlegg i én oppgave, leserinnlegg eller kåseri i en annen oppgave, mens i de tre siste oppgavene ble elevene bedt om å skrive en sakpreget tekst⁴.

På avsluttende eksamen for videregående opplæring våren 2009 og 2010 var eksamen i norsk hovedmål obligatorisk, mens norsk sidemål var trekkfag. Det er, per i dag, to varianter av oppgavesett; I den første varianten har oppgavesettet flere oppgaver der alle krever faglig innhold og elevene skal velge én av oppgavene. Den andre varianten er et oppgavesett med to deler der det er én obligatorisk kortsvaroppgave med faglig innhold og én langsvardel, med kreative oppgaver som kåseri eller novelle, der elevene velger én av oppgavene. I 2009 hadde hovedmålsdagen den første varianten og sidemålsdagen den andre varianten. I hovedmål var sjangrene som ble eksplisitt nevnt kun essay og artikkel, som de kunne velge mellom i to av oppgavene. Utenom dette ble de bedt om å drøfte to tekstutdrag, altså skrive en drøftingsartikkel, tolke en tegneserie, analysere en reklametekst og sammenligne tegneserie og reklametekst. I sidemål skulle de i kortsvaroppgaven formulere tema og greie ut om sentrale virkemiddel i et dikt. I langsvarene var sjangrene som ble eksplisitt nevnt novelle, essay (mulighet i to oppgaver), kåseri og artikkel. I tillegg kunne de velge å tolke og sammenligne to tekster eller å analysere en tekst med begrep fra retorikken. Våren 2010 ble oppgavevarianten med en kortsvarsoppgave og en langsvareoppgave gitt til eksamen i hovedmål. I kortsvarsoppgaven skulle elevene sammenligne et utdrag fra sagaen om

⁴ Eksamenssidene er passordbelagte og litteraturhenvisning blir derfor ikke oppgitt når eksamensoppgavene omtales.

Gunnlaug Ormstunge med ei tegneseriestripe. I langsvarsoppgavene var de nevnte sjangrene artikkel, essay og kåseri. I tillegg kunne de velge å tolke dikt eller et skjønnlitterært tekstutdrag, eller analysere en sammensatt tekst med begreper fra retorikken.⁵

Til eksamen skal eleven forholde seg til oppgaveinstruksen, og der det er oppgitt en spesifikk sjanger er det viktig at eleven viser at han behersker denne spesifikke sjangeren, i motsetning til oppgaver der det i oppgavelyden spørres etter sakpreget sjanger og eleven kan selv bestemme hvilken sjanger han skriver i uten å føre dette på besvarelsen. I vurderingsveiledningen til sentralt gitt skriftlig eksamen 2010 står det at eksamensoppgavene skal prøve kompetansemålene i faget, i tillegg til at grunnleggende ferdigheter kan prøves som en integrert del av den fagkompetansen eleven skal ha utviklet. Det står spesifisert at eksamen er en prøve i tekstkompetanse (*Vurderingsveiledninger for Kunnskapsløftet 2010*). Her er det igjen tydeliggjort at lesing og skriving henger sammen ved at elevene skal lese ulike tekster og selv produsere én eller to tekster på grunnlag av dette. Det er nå stor fokus på at elevene skal vise at de har tekstkompetanse og et kort tilbakeblikk på lærebøkene for å se hvordan sakprosaetekster er blitt brukt til lesing og skriving i norsklærebøkene historisk sett kan være interessant for å se på hvilke endringer som har forekommet i norskfaget.

3.4 Sakprosa i lærebøkene

Dagrun Skjelbred (2010a) drøfter i sin artikkel ”Sakprosa i lærebøkene – et historisk perspektiv” i *Sakprosa i skolen* sakprosaens plass i lærebøkene og hvordan de legger opp til at det jobbes med sakprosa. Skjelbred viser i et historisk tilbakeblikk at fra Peter Andreas Jensens: *Lesebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* (1863), som kom med innføring av fastskolen i Norge i 1860, ble fagtekstens stilling befestet i skolen (Skjelbred 2010a). Torill Stenfeld (1998) går gjennom lesebokas historie i ”Leseboka blir folkeei” og viser hvordan P.A. Jensen tok hensyn til to tradisjoner da han lagde leseverket; både den gamle latinskolen (den lærde eller høyere skole) og en leseboktradisjon som var knyttet til forsøk på å utvikle en allmueskole som skulle gi elevene bred kunnskap om verden. Den første tradisjonen var, i følge Stenfeld, knyttet til en leseboktype som ble kalt krestomani, som vil si at boka var bygd opp som en antologi med eksempler på ulike sjangrer. Her var sakprosaetekster som taler og historiske skildringer inkludert og disse skulle være tekstmønstre for elevene når de selv

⁵ Eksamen i sidemål er ikke gjennomført før denne avhandlingen ferdigstilles.

skulle skrive. I den andre leseboktradisjonen inneholdt bøkene korte lesestykker fra forskjellige kunnskapsfelt og her var det ikke språket som skulle fange oppmerksomheten, men lærestoffet og budskapet (Stenfeld 1998:474/475).

Skjelbred (2010a) sier at mange av tekstene i P.A. Jensens lesebok var fagtekster, som skulle støtte elevenes kunnskapstilegnelse. P.A. skrev også tekster selv, eller fikk andre intellektuelle og forskere på den tiden til å skrive tekster, og disse tekstene var viktige for sakprosaetekstenes stilling i leseboka, i tillegg til at de var forløperne til de fagdelte lærebøkene (Skjelbred 2010a). Mot slutten av 1800-tallet kom Nordal Rolfsens leseverk som dominerte norsk skole langt inn i 1900-tallet. Gradvis ble lesebøkene mer litterære, og Stenfeld beskriver de nyere lesebøkene slik: ”På sett og vis var de et resultat av og kom selv til å befeste den tradisjonen som nå tegnet seg, at diktning og sakprosalitteratur skilte lag både i skolebøker og i folks bevissthet” (Stenfeld 1998:479).

Med et hopp hundre år fram i tid, til læreplanen fra 1960, trekker Dagrun Skjelbred (2010a) fram at det ser ut til at ”sakprosaen skal ivareta det praktiske og samfunnsengasjerende stoffet, mens skjønnlitteraturen skal ivareta tradisjonen fra den gymnasforberedende realskolen” (Skjelbred 2010a:61). De differensierte kursplanene i skolen på denne tiden gjorde at sakprosaen skulle ivareta det yrkesforberedende på den laveste kursplanen og det samfunnsorienterte og allmenne på den mest krevende kursplanen. Utover på 60-tallet gikk man bort i fra kursplandelte klasser og over til sammenholdte klasser der det i norsk ble laget en opplæringspakke som het *Norsk i sammenholdte klasser* (NISK), bestående av hefter for ulike typer tekster som skulle brukes i norskundervisningen. Det ble laget tre hefter som het *Dokumentarlitteratur og sakprosa*, og disse inneholdt tekster i sjangrer som for eksempel biografier, reisebrev og fagartikler. Flere av tekstene var fiktive (f.eks en fikiv preken) og temaene var aktuelle og skulle appellere til en sammensatt elevgruppe (f.eks sport, raseskille og krig). Elevene ble ikke oppfordret til å lese disse tekstene kritisk, da det var et eget hefte som het *Kritisk lesing*, med blant annet reklametekster. Skjelbred sier at ”[d]et kan se ut som om NISK-heftene legger opp til en kritisk lese måte i forhold til den funksjonelle sakprosaen, mens den litterære skal leses mer sympatisk” (Skjelbred 2010a:62). Det ble lagt opp til at tekstene i heftene *Dokumentarlitteratur og sakprosa* skulle brukes som utgangspunkt for eksempel diskusjoner, supplement til samfunnsfag eller til trening i høytlesning, men det var ingen oppgaver i disse tekstene som ledet hen til sjangerarbeid eller språkarbeid.

Ove Eide (2010) summerer opp hvordan selve tekstgrunnlaget i norsk skole har utvidet seg de siste tre hundre årene: ”frå kristendomstekstar, der lesing var støttedisciplin for opplæring i kristen tru, via dei nasjonale tekstane på 1800- og 1900-talet, som var vesentlege element i nasjonsbygginga, fram mot vår eiga samtid, der alle slags tekstar kan nyttas i opplæringa” (Eide 2010:53). Eide viser at tekstene som brukes henger sammen med selve danningssynet, i og med at tekster som brukes i skolen reflekterer det rådene danningssynet. Eide sier videre at ”[i] dagens skule *kan* alle tekstar vere grunnlag for danningssyn hos den enkelte. Det er ikkje tekstane i seg sjelve som dannar, men arbeidet med dei – refleksjonane, ettertankane og diskusjonane” (Eide 2010:53).

Dagrun Skjelbred (2010a) viser med et læreverk etter LK06, *Kontrast*, hvordan det kan synes å eksistere en todelt tilnærming til skjønnlitteratur og sakprosa i skolen i dag. Denne todelingen innebærer at elevene i lesing av sakprosa skal fokusere på tekstens hensikt, målgruppe og om den fungerer etter hensikten, mens de ved lesning av skjønnlitterære tekster skal uttrykke sine egne opplevelser av teksten. Skjelbred oppsummerer den ulike lesingen slik: ”Skjønnlitteratur skal oppleves og «likes», sakprosa vurderes ut fra målgruppe og hensikt“, og henspeiler dermed at det eksisterer en mer kritisk lesing av sakprosa enn av skjønnlitterære tekster (Skjelbred 2010a:55).

3.5 Sammenfatning av kapitlet

I dette kapitlet har jeg kommet inn på at hvilke sakprosa tekster det jobbes med i skolen i dag styres i hovedsak av LK06, lærebøkene, skolekulturen og eksamensoppgavene (nasjonale prøver og skriveprøver kan komme til å få større innvirkninger i framtiden). Fokus på de grunnleggende ferdighetene i LK06 gjør at det i alle fag skal legges større vekt på bevissthet omkring hvordan man leser og skriver ulike typer sakprosa tekster. I norskfaget er det tydelig ut i fra læreplanen at skjønnlitteratur og sakprosa skal likestilles, men dette er ennå ikke en realitet de nye læreverkene. I eksamensoppgavene er sakpreget skrivning dominerende på videregående, mens det på grunnskoleeksamen er én dag med skjønnlitterær skrivning og én med sakpreget skrivning. De navngitte sakprosa sjangrene er essay og artikkel på eksamen i videregående, og kåseri og artikkel på grunnskoleeksamen. Sakprosa tekster var fra de tidlige lesebøkene i allmueskolen en del av leseboka, men disse tekstene forsvant gradvis ut til de ulike fagbøkene utover 1900-tallet og leseboka ble mer litterær. På 60 – tallet, med bruk av NISK – hefter, lå fokus på innhold i lesing av sakprosa tekster, ikke på sjanger og språk. I dag

er sakprosa og skjønnlitteratur representert sammen i tekstsamlingene på skolen, men lesemåten synes å være todelt, i henholdsvis kritisk lesing og opplevelseslesing.

4 Teoretisk rammeverk

I LK06 og i vurderingsveiledningen for eksamen uttrykkes det tydelig at elevene skal utvikle sin tekstkompetanse i norskfaget og at det er denne som blir målt til eksamen. Dette bør virke inn på hvilke tekster som brukes i undervisningen. Tekstkompetanse er et begrep som omhandler både lese- og skrivekompetanse, og det er knyttet til det engelske begrepet *literacy*. Jeg vil derfor først i kapittelet gå inn på begrepet literacy, for å vise bredden av hva lese – og skrivekompetanse innebærer.

Skriving og lesing er ferdigheter i interaksjon, og med min problemstilling aktualiseres flere samvirkende teorifelt. Etter å ha forklart begrepet literacy går jeg inn på hva en tekst er, som en del av en tekstkultur. Tekstkulturen påvirker hvordan man skriver, og skriving preges også av hvilken type skrivehandling man ønsker å utføre. Etter å ha gått inn på begrepene tekst og tekstkultur presenterer jeg derfor kort hva skrivehandlinger er og knytter dette til skriving i skolen. Hvilken skriveideologi som legges til grunn for opplæring preger også skoleskrivingen, og jeg legger fram noen hovedtrekk i skriveteorier de siste årene, med vekt på sosiokulturell læringsteori.

Når man skal lese og skrive tekster hjelper det å ha noen rammer, og sjangrer er nettopp dette. Sjanger er et mangfoldig begrep, og jeg behandler dette i et eget avsnitt der jeg kommer inn på ulike definisjoner av sjanger og hvordan man kan lære seg kjennetegnene til sjangrer eksplisitt eller implisitt. For å lære seg ulike skrivemåter og sjangrer kan man bruke modelltekster, som tradisjonelt sett er begrepet som brukes om tekster som tjener som forbilder for skriving, og jeg gjennomgår derfor i korte trekk modellteksters rolle i retorikken, i sosialkonstruktivistisk læring og i norsk skole. Til slutt ser jeg på hvordan tilretteleggingen av arbeid med tekster i klasserommet kan kalles pedagogisk iscenesettelse, og at elevs motivasjon til å arbeide med tekster kan avgjøres av den pedagogiske iscenesettelsen og i hvilken grad arbeid med tekstene oppleves som subjektivt relevant.

4.1 Literacy

Begrepet *Literacy* brukes om tekstkompetanse og innebærer lesing og skriving i en utvidet term. På norsk er ordene ”skriftspråklig kompetanse” (Lie mfl. 2001) og ”skriftkyndighet” (Berge 2005b) brukt som avløserterm for literacy, men i og med at det er et begrep som er vanskelig å favne i en norsk oversettelse benyttes ofte literacy også på norsk. Literacy-

begrepet er i stadig utvikling, og det utvidete literacybegrepet inkluderer for eksempel; digital literacy, media literacy, math literacy og oral literacy. Svein Lie mfl. (2001) presenterer literacybegrepet i rapporten om PISA og deler inn literacy i tre betydninger (se også Ruqaiya Hasans tredeling i Maagerø og Tønnessen 2001:60/61). De tre betydningene som Lie mfl. (2001) benytter er: *grunnleggende tekniske ferdigheter, funksjonelle ferdigheter og skiftspråklig dannelse*. Det første betyr elementær forståelse og evne til å forme bokstaver, ord og setninger. Det andre betyr å kunne ta seg fram i samfunnet, for eksempel å lese kart og aviser. Det siste blir også kalt *critical literacy*, et begrep som betyr å ha kunnskap om sjangrer og virkemidler i tillegg til å kunne forholde seg bevisst og kritisk til tekstens budskap, noe som blir stadig viktigere i det moderne samfunnet (Lie mfl. 2001:36).

UNESCO skiller mellom elementær og funksjonell skriveferdighet, for å fange opp de sosiale forventningene som er samfunnsmessig betinget (Skaftun 2006:15). Atle Skaftun (2006) skriver i boka *Å kunne lese* at målet for leseopplæringen i skolen må være å gjøre elevene til deltakere i det samfunnet som de er en del av og at det norske samfunnet er "[e]t skriftspråkbasert demokratisk samfunn, der individet former sin egen identitet innenfor rammene av et medie- og informasjonsbasert kulturelt fellesskap" (Skaftun 2006:15).

Det viktigste med literacy er imidlertid at det innebærer en sosial dimensjon og at det handler om hvordan mennesker i et samfunn relaterer seg til skrift og andre semiotiske ressurser (Cole og Scribner 1981). Kjell Lars Berge (Berge 2005b) forklarer den sosiale dimensjonen av literacy slik: "Området for *literacy* inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening med og i tekster, og det dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har på vår måte å tenke på" (Berge 2005b:164). Berges forklaring tydeliggjør at vi skaper mening med tekster i aktiviteter vi er en del av. Det er derfor viktig å bli kjent med hva tekster er og hvordan de preges av de tekstkulturene som de er en del av.

4.2 Tekst og tekstkulturer

Kjell Lars Berge (2002) skriver i etterordet til boka *Den flerstemmige sakprosaen* at 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). Berge viser her hvordan ytringers verdi avgjøres av kulturelle tekstnormer. For å kunne forstå en ytring og om det er en meningsfull ytring, slik at

det oppfattes som en tekst, må vi kjenne til kulturen som denne teksten ytres og forstås innenfor. En tekst blir tillagt verdi ut i fra kulturen den eksisterer innenfor, og tekstens verdi er ikke naturlig overførbart til andre *tekstkulturer*.

Johan L. Tønnesson (2008) definerer tekstkultur slik: ”En tekstkultur kan defineres som en gruppe mennesker som samhandler gjennom tekster ut fra et noenlunde felles normsystem” (Tønnesson 2008:58). Det er sjelden tekstnormen i en tekstkultur er eksplisitt uttalt, og det er som en deltaker av en kultur at man sosialiserer seg inn i de normer som eksisterer innenfor denne kulturen. I skolesammenheng vil dette si at elever skal, gjennom skolens undervisning og undervisningsformer, bli kjent med skolekulturens tekstnormer og lære seg å beherske dem. De vil da si alle de *ulike* tekstkulturene som også finnes innenfor skolekulturen. Naturfagslæreren leser og skriver annerledes enn norsklæreren og dette er, som tidligere nevnt, tydeliggjort i de grunnleggende ferdighetene i LK06.

Oppfatningen av hva som er kvalitet i en tekst, er gjenstand for en sosiokulturelt betinget avtale eller kontrakt. For å fullt ut forstå tekster og være i stand til å skape gode tekster må man, i følge Johan L. Tønnesson, forstå tekstkulturen:

For å forstå sakprosaetekster og for å skape god sakprosa er det ikke nok å kjenne til delvis fastlagte skjemaer for essay, kåseri, artikkel, søknad, reklametekst og andre sjangrer som skolen etter hvert har trukket inn i norskundervisningen. Vi må også forstå tekstene og sjangrene slik de inngår i det sosiale livet – i sine tekstkulturer (Tønneson 2008:58/59).

Tønnesson mener at det å lære seg fastlagte skjema for ulike tekster, gjør at man mister innsikt i tekstkulturen som de er en del av og som gir mening til teksten.

Nyere tekstforskning er stort sett enig om at mening i en tekst oppstår i møtet mellom teksten og leseren. Litteratur- og tekstforskeren Wolfgang Iser (1978) uttrykker samspillet mellom teksten og leseren på denne måten:

Of course, the text is a 'structured prefigurement', but that which is given has to be received, and the way in which it is received depends as much on the reader as on the text. Reading is not a direct 'internalization', because it is not a one-way process, and our concern will be to find means of describing the reading process as a dynamic *interaction* between text and reader (Iser 1978:107).

Meningen skapes når teksten møter leseren og leseren er en aktiv del av selve teksten. Leserens er i en kontinuerlig tolkningsprosess i forhold til teksten, og denne prosessen blir i skolesammenheng påvirket av at teksten er delt ut av læreren. Selv en tekst som elevene lystleser til vanlig preges innholdsmessig av å leses i klasserommet, og selve

kommunikasjonssituasjonen mellom teksten og leser blir rokket i det faktum at leseren i utgangspunktet ikke har et personlig behov for å lese denne teksten.

Å lære å lese er å lære seg ulike lesemåter, og hvordan tekster er blitt kategorisert kan også påvirke leseprosessen. I lesing av sakprosaetekster har det tradisjonelt sett, kanskje motivert av Pippings ønske om at språket skulle usynliggjøres til fordel for saken (2.1), vært fokus på innhold. Trond Berg Eriksen (1995b) sier at selve lesningen av sakprosaetekster må endres slik at man lettere kan se sammenhengen mellom form og innhold:

Mitt arbeid med Norsk Sakprosa er delvis motivert av ønsket om å lære å spørre etter form der hvor man til nå primært har spurt etter innhold, og spørre etter innhold der hvor man tidligere primært har spurt etter form (...) For da vil det bli åpenbart for alle at formsiden og stoffsiden hører sammen, slik at norskfaget kan finne et innhold i hele spekteret av tekster fra historiefremstillinger, biografier, reisebøker og avhandlinger – til romaner, drama og poesi. Dessuten vil det alltid være mulig å lese debattinnlegg som skjønnlitteratur og skjønnlitteratur som debattinnlegg (Eriksen 1995b:260).

En måte å fokusere mer på form i sakprosaetekster kan være ved å bli kjent med ulike tekstkulturer. Tekstene som det arbeides med i skolen må synliggjøre lese måter som det er viktig å beherske utenfor skolen, i tillegg til at det som leses må sees i sammenheng med hvilke tekster elevene selv skal lære seg å skrive.

4.3 Skrivning

4.3.1 Skrivehandlinger

I boka *Skrive for å lære* ønsker forfatterne Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkensgard Hoel å styrke studenters skrivekompetanse. De beskriver hvordan skrivning avhenger av de forventninger som finnes innenfor fagmiljøet, der det eksisterer en tekstkultur som studentene må bli kjent med:

Måten vi snakker og skriver på, er avhengig av hvilken sammenheng vi er i. (...) Du merker at de har en hel del bakgrunnskunnskap som de tar for gitt at de andre vet, og som ingen trenger forklare. De danner et kulturfellesskap, noe som blant annet innebærer at de deler historie og ideer som ligger under, uten at de nødvendigvis refererer til dem (Dysthe mfl. 2000:17).

Kjell Lars Berge (1988) skriver at kvaliteten i en tekst vurderes ut i fra i hvilken grad skribenten har tilegnet seg og følger den *kvalitetskontrakten* som har status i kommunikasjonsfellesskapet (Berge 1988:11). Berge sier at dette betyr at skrivning i skolen ikke bare innebærer at elevene skal framstille kunnskap i en skriveoppgave, men de skal vise

at de behersker de språklige og retoriske konvensjonene innenfor miljøet. Berge omtaler omtaler dette som en ”skrivestilhandling”, og framhever at hva man ønsker å oppnå med skrivingen henger sammen med hvilken type handling man ønsker å utføre. Berge bruker teorier fra sosiologen Habermas når han deler inn handlinger i tre handlingstyper: strategiske, rituelle og kommunikative handlinger. De strategiske handlingene, også kalt instrumentelle handlinger, er motivert av å nå målet og hvordan man når det er underordnet (Berge 1988:56). I skolesammenheng utføres det ofte strategiske handlinger for å oppnå gode karakterer, og dette speiler seg alt fra hvordan man jobber i fagene mot prøver og hvordan man skriver tekster i norsk.

Rituelle handlinger utføres for handlingens egen skyld, det vil si at idet handlingen utføres blir den meningsfull. Eksempler på dette kan være dans eller lek, og i skolesammenheng kan en rituell handling, i følge Berge, være det å skrive stil som en innvielsesrite til voksenverdens språkspill (Berge 1988:58/59). De kommunikative handlingene har til hensikt å rette interessen mot handlingens mening. I disse handlingene er forståelsen mellom deltakerne i fokus, og for at det senderen formidler må forstås av mottakeren for at det skal være en vellykket handling (Berge 1988:59,63). Skoleskriving lider imidlertid under at det er ”liksom-skriving” og at man simulerer ulike kommunikasjonssituasjoner. Berge peker på at skriving i skolesammenheng ikke lar seg entydig plassere under en av kategoriene. Den skal i sin art være kommunikativ, i og med at den skal være en forberedelse til kommunikative skrivehandling i den virkelige verden. Stilskriving skal også være en rituell handling ved at elevene utfører en handling som skal forberede de til voksenlivet. Og sist, men ikke minst, er den en del av en strategisk handling for å oppnå gode karakterer (Berge 1988:56-58). I skolen er skriveopplæringen også blitt preget av hvilke skriveteorier som er blitt lagt til grunn for opplæringen.

4.3.2 Skriveteori

Skrivepedagogikkens utvikling fra klassisk retorikk til prosessorientert skrivepedagogikk blir i faglitteraturen presentert i epoker, og det trekkes ofte et hovedskille mellom de som fokuserer på skriveren og indre prosesser, og de som fokuserer på skriveren i forhold til sosiale og kulturelle omgivelser (Hoel 1990, Evensen og Hoel mfl. 1997). Torlaug Løkensgaard Hoel (1997) skiller mellom innoverrettede og utoverrettede skriveteorier.

Innoverrettede skriveteorier har et ekspressivt og kognitivt syn på skriving, mens utoverrettede skriveteorier ser på skriving i et sosiokontekstuellet perspektiv (Hoel 1997:3).

Løkensgard Hoel (1997) presenterer i artikkelen ”Teoretiske tilnæringer til skriving” de ulike skriveteoretiske retningene og starter med *den ekspressive skriveteorien* der skriveren blir satt i sentrum. Den prosessorienterte skrivepedagogen Peter Elbow er, i følge Løkensgard Hoel, kritisk til at tanken kommer før språket og ser tanke og språk som en organisk sammenheng. I USA, der denne teorien sto sterkt på 60- og 70-tallet, står den ekspressive retningen sammen med progressiv pedagogikk der elevenes egne språklige ressurser og sosiale bakgrunn får oppgradert verdi. Denne retningen var et motstykke til den formaliserte bruken av retorikken, der helhetstanken fra retorikken hadde forsvunnet, og motstanden mot strenge, formelle krav gjorde at elevenes egne opplevelser og erfaringer ble utgangspunktet for skriving. Løkensgard Hoel viser at i Norge preget den ekspressive retningen den prosessorienterte skrivepedagogikken, selv om ensidig fokus på prosessen fra et kaos av tanker til en ryddig organisert tekst aldri slo helt rot her til lands (Hoel 1997: 5-10).

Den *kognitive skriveteorien* setter mentale prosesser i sentrum og studier innenfor denne teorien har fokusert på skriveren underveis i skriveprosessen. Løkensgard Hoel trekker fram de mest sentrale forskerne, Linda Flower og John R. Hayes, som har kommet fram til at skriving må forstås som differensierte, hierarkiske tankeprosesser som skriveren organiserer i en målstyrt tankeprosess. De hevder at det finnes en sammenhengene struktur, selv i tilsynelatende kaos, og at skriveren setter seg mål hele veien i prosessen (Hoel 1997:10-14)

Skriving i et *sosiokontekstuellet perspektiv*, altså utoverrettede skriveteorier, deler Løkensgard Hoel inn i den sosiointeraksjonistiske og den sosiokulturelle retningen. Sentralt i utoverrettede skriveteorier finner vi forskning om kognitive prosesser i et avhengighetsforhold til sosiale, kulturelle og historiske faktorer.

Innenfor den *sosiointeraksjonistiske retningen* er det naturlig å trekke fram Mikhail Bakhtin og Martin Nystrand. Bakhtin (1986) har dialogisitet som kjernen i sin teori og sier: ”The relation to *meaning* is always dialogic. Even understanding itself is dialogic (Bakhtin 1986:121). Bakhtin legger vekt på at språket er ”interindividual”, altså noe som er mellom mennesker, og den som snakker og lytter vil dermed påvirke hverandre, på samme måte som den som skriver og den som leser samhandler. Martin Nystrand (1982) legger også stor vekt på samarbeidet mellom skriver og leser og skisserer et tilnærmet likeverdige forhold mellom to

parter. Nystrand sier at ”many of the salient features of written communication lie not in the text per se and not in the interaction of reader and text, but rather in the interaction between the writer and reader by way of the text (Nystrand 1982:70). Forutsetningen for kommunikasjonen mellom skriver og leser er, ifølge Nystrand, at den er likevektig. Et vilkår for at en kommunikasjonssituasjon skal oppleves som meningsfull er at det er en villet handling og at senderen har et ønske om å kommunisere med mottakeren. Både Berge (1998) og Løkensgard Hoel (1997) framhever at i skolesammenheng er leser – skriver- forholdet asymmetrisk. At læreren har påtvunget eleven å skrive, og i tillegg evaluerer teksten, gjør at intensjonene for senderen blir helt ulik en ideell meningsfylt kommunikatív handling.

De mest sentrale teoretikerne innenfor *sosiokulturell læringsteori* er, i følge Olga Dysthe (2001), John Dewey, George Herbert Mead og Lev Vygotsky. Alle tre trekker fram at samspillet i fellesskapet er utgangspunktet for læring. Olga Dysthe kategoriserer teoretikerne forenklet ved at Dewey var mest opptatt av handlingsaspektet, Mead det relasjonelle aspektet og Vygotsky det verbale (Dysthe 2001:12). Olga Dysthe innleder sin artikkel ”Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring” med å beskrive hvordan hennes egne lærererfaringer støttes av sosiokulturell læringsteori:

Læring har med relasjonar mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere (Dysthe 2001:33).

Dysthe understreker det relasjonelle og kontekstuelle i læringsprosessen og det er derfor viktig at det elevene jobber med er tilpasset den enkelte elev, samtidig som man ser på at den enkeltes utvikling preges av hva den kan klare å utføre sammen med andre i den konteksten som de befinner seg i. Grensen for hva en person har mulighet til å tilegne seg er blitt beskrevet som *den nærmeste utviklingssonen*.

Den nærmeste utviklingssonen

Psykologen Lev Vygotsky lanserte på 30-tallet begrepet ”den nærmeste utviklingssonen” for å beskrive samspillet mellom utvikling og sosiale omgivelser. Vygotsky beskriver begrepet, som på engelsk heter zone of proximal development, slik:

The difference between twelve and eight, or between nine and eight, is what we call the zone of proximal development. It is the distance between the actual developmental level as determined by

independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky 1978:86).

Den sosiale læringsdimensjonen, med at barnet kan få hjelp av voksne eller andre til å strekke seg opp til det potensielle nivået som ligger over det aktuelle nivået, er sentral i Vygotskys teori. Slik som Vygotsky ser det vil et barn som får hjelp til å strekke seg innenfor den nærmeste utviklingssonen ville klare å utføre det han fikk hjelp til i dag alene i morgen: “what is in the zone of proximal development today will be the actual developmental level tomorrow – that is, what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow” (Vygotsky 1978:87). Utviklingen fra oppnådd kompetanse til den framtidige kompetensen blir av den svenske pedagogen Roger Säljö (2000) presentert slik:



Figur 1: Utviklingssonen slik den blir presentert i Säljö (2000:122)

Ut i fra figuren kommer det tydelig fram hvordan muligheten til å strekke seg mot den framtidige kompetansen blir mulig hvis potensialet som ligger i utviklingssonen blir utnyttet. Oppgaver som elevene får på skolen må dermed være så vanskelig at det gir mulighet for ny læring, og at eleven i samarbeid med andre har mulighet til å utføre oppgaven, men ikke så vanskelig at eleven støter oppgaven ifra seg. Vygotsky utformet en teori som i hovedsak bygger på at all læring er sosial, og at de sosiale sammenhengene som vi tar del i påvirker våre psykologiske prosesser. Ut i fra hans teori påvirkes læring ut i fra hvilken hjelp barnet gis, og i skolesammenheng kan dette knyttes til om læreren skaper en læringssituasjon som tar hensyn til elevens utviklingssone. Ved bruk av en tekst i klasserom må dermed forklaringene tilpasses elevenes utviklingssoner. Det man som lærer gjør for å få elevene til å utnytte sitt personlige potensiale innefor sin nærmeste utviklingssone kalles *stillasbygging*.

Begrepet ”stillasbygging” eller ”scaffolding” ble tatt i bruk av Jerome Bruner (Bruner 1986) for å gi pedagogisk støtte til teorien om den nærmeste utviklingssonen. I pedagogisk sammenheng blir begrepet stillasbygging brukt om den hjelpen som elever kan få av andre dyktige medelever til å utføre vanskelige oppgaver, men også om den hjelpen elever får av lærebøker og lærere.

4.4 Sjanger

Innenfor tekstkulturen eksisterer det mange ulike sjangrer. Martin Nystrand (Nystrand 1986) hevder at lesing er styrt av forventningsrammer, også kalt forståelsesrammer (Evensen og Smidt 1991b:13), som kan hjelpe oss med å tolke verden og skape mening i det vi forholder oss til. Nystrand sier at man i prosessen med å forstå en tekst er i en eliminasjonsprosess der man, gjennom tekstens ulike lag, kommer ned til meningen i teksten (Nystrand 1986:56/57). En annen måte å se på disse ulike lagene som man sorterer seg gjennom kan være at man ubevisst sjangerplasserer en tekst.

Jeg vil vise hvilken rolle sjanger kan spille i en skolekontekst og snevrer meg inn til et didaktisk perspektiv. Sjanger er et begrep som det finnes mange forklaringer på, og nyere forskning på sjangerbegrepet legger vekt på sosial samhandling. Sigmund Ongstad (2004) starter sin gjennomgang om sjanger med å se på ordets opprinnelse. Termen kommer fra latin (genus) og fransk (genre) som betyr type, slag eller sort, og er i slekt med det engelske 'kind' og tyske 'kinder'. Etymologisk kan derfor genre innebære slektskap (Ongstad 2004:80/81). Ongstad mener at man kan holde på den konkrete grunnbetydningen som knytter seg til sort, type og slag når en ser på det kommunikative sjangerbegrepet som han sammenfatter slik: "En sjanger er en slags kommunikasjonsform, en måte å ytre/mene og forstå/oppfatte på" (Ongstad 2004:81).

Jeg vil trekke fram Per Ledins (1996) praksisorienterte sjangerdefinisjon som han sammenfatter i fire påstander som han forklarer nærmere i sin rapport *Genrebegrepet – en forskningsöversikt*. De fire påstandene som han har kommet fram til er disse:

- 1) En genre kopplar texter till en återkommande social process där människor samhandlar genom texter
- 2) En genre innefattar prototypföreställningar om textutformingen
- 3) En genre är normalt namngiven och på så sätt språkligt och socialt kodifierad
- 4) En genre är en tradition som tas i bruk i en situation, varför den förändras över tid (Ledin 1996:29-34).

Ledin legger vekt på det sosiale aspektet ved sjanger, at sjanger inneholder prototype forestillinger, normalt sett er navngitt og forandrer seg over tid. Ved at sjanger er et redskap i en sosial prosess er det deltakelse i det sosiale miljøet som gir sjangerkunnskap. Sigmund Ongstad (1989) understreker betydningen av det dynamiske aspektet i sjangrer når han sier at "et stabilt, statisk samfunn klarer å opprettholde sitt særpreg gjennom å reproducere sine sjangre. I et døende eller et dynamisk samfunn forgår de gamle og funksjonsfattige sjangrer

og erstattes av nye” (Ongstad 1989:6). Et velfungerende samfunn i utvikling vil derfor hele tiden også utvikle sine sjangrer.

Når jeg i denne avhandlingen skal se på hvordan fire tekster fungerer i klasserommet, ser jeg på hvordan de fungerer innenfor diskursfellesskapet 'skolen', som også kan sees på som et samfunn. Dagrun Skjelbred (2003) skriver i boka *Elevens tekst: Et utgangspunkt for om hva sjanger og hva målet for sjangerarbeid i skolen bør være*:

Sjanger er tolkingsrammer, eller tolkingsbriller, som hjelper oss til å forstå ulike tekster. Men slik sjangerkunnskap er ikke medfødt, den etableres ved at vi sosialiseres inn i et språklig og kulturelt fellesskap. Det betyr at vi utvikler sjangerforventninger som knytter mening til de ulike sjangeren. Endrer vi sjanger, endrer vi også innholdet i budskapet. Derfor bør sjangerarbeid i skolen ha som mål å utvikle både konkret kunnskap om ulike sjangrer og forståelse for sjangrenes betydning for vår tolkning av tekstene vi er omgitt av (Skjelbred 2003:35).

Skjelbred legger vekt på at vi sosialiserer oss inn i et fellesskap og dermed tilegner oss sjangerkunnskap. Skrivning i skolen lider imidlertid under at det er en ”liksom”-skrivning. Skrivesituasjonen springer ikke ut i fra et personlig behov om å formidle noe, og i tillegg vet elevene at de kommuniserer med noen som bedømmer teksten på grunnlag av visse kriterier og ikke slik teksten ville ha blitt lest hvis den hadde vært en autentisk kommunikativ tekst (se Berge 4.3.1.). Stilskrivning i skolen er en øving på verden utenfor, og sjangrene står lettere i fare for å bli statiske sjangrer og ikke dynamiske, nettopp fordi det ikke er en naturlig kommunikasjonssituasjon og at det er kriteriebestemt hva som gjør teksten god. Hvilke sjangrer som overlever i skolen speiler derfor hvilket samfunn skolen er. Uansett om sjangrene utvikler seg eller stagnerer må det etableres en kjennskap til sjangrene ved å lese ulike typer tekster. For å lære sjangrene i et fellesskap er det imidlertid to ytterpunkter for hvordan man tilegner seg sjangerkunnskap: det kan læres implisitt eller eksplisitt.

4.4.1 Implisitt og eksplisitt sjangerlæring

I forskning omkring sjangeropplæring i skolen skiller man mellom implisitt og eksplisitt sjangeropplæring, og to ytterpunkter innenfor sjangeropplæring er den eksplisitte sjangerundervisningen i Australias skolen og forskeren Aviva Freedmans studie (1987) om jusstudenters tilegnelse av sjangerkunnskap ved Carleton University (Hertzberg 2001, Maagerø 2002).

Frøydis Hertzberg (2001) presenterer hvordan Australias skolen, også kalt sjangerskolen, er en variant av retorikkens skriveopplæringsmetode med bruk av modelltekster for sjangrer. Denne

metoden er bygd på skrivepedagogikk som bygger på systemisk funksjonell lingvistikk utviklet av språkforskeren Michael Halliday og mest kjent for å bli brukt i Australia, derav navnet Australiaskolen. I Australiaskolen står eksplisitt sjangerundervisning sterkt og det legges vekt på å opplæring i ulike sjangertrekk ved hjelp av mønstertekster tilpasset elevenes nivå. I Australiaskolen ligger imiteringen nært opp til kopieringen, slik at det er først etter å ha kommet langt i prosessen at elevene kan videreutvikle tekstene til å bli sine egne (Hertzberg 2001). Et viktig prinsipp er også felles konstruksjon av tekster, som vil si at lærer og elever sammen konstruerer en tekst, der lærerens rolle er å stille spørsmål som kan lede elevene på riktig vei (Torvatn 2008). Anne Charlotte Torvatn (2008) presenterer også en annen variant av sjangerskolen knyttet til universitetet i Exeter der det legges stor vekt på lesing av fagtekster og bruk av elevenes kunnskaper i skriving (Torvatn 2008:151-156).

Torlaug Løkensgard Hoel (2000) har i boka *Skrive og samtale* oppsummert hvordan eksplisitt bruk av modelltekster fungerer best. Hoel sier:

- Mindre omfattende og meir spesifikke sjangertrekk er lettare å overføre til elevenes si skriving enn heile sjangrar eller tekstmønster.
- Størst verdi har studium av modellar når det er direkte relevant for den skrivinga elevene sjølve arbeider med.
- Modellar må ligge innanfor den nærmaste utviklingssona.
- Modellane må vere relevante ved at dei kan relaterast til ”signifikante andre” (Hoel 2000:76).

Løkensgard Hoel trekker her fram at det er flere faktorer som spiller inn på om hvorvidt en tekst fungerer som en modelltekst for elevers skriving, og at det er en rekke didaktiske hensyn som må tas for at en tekst er en velegnet modelltekst.

Motstykket til den eksplisitte sjangerskolens skriveopplæring er presentert i Aviva Freedmans studie (1987) der hun undersøkte hvordan seks jusstudenter ved Carleton University tilegnet seg sjangerkunnskaper uten å få beskrevet de eksplisitt. Hennes studie viser at studentene tar utgangspunkt i innholdet og bruker sin intuitive oppfatning av sjanger og form for å justere teksten innenfor en fagsjanger. Freedman beskriver sine funn i tre punkter: 1) Tilegnelsen av akademiske sjangre ble oppnådd i interaksjon med lærer, lærerassistenter og studenter, 2) Det var ingen eksplisitt eller bevisst oppmerksomhet rettet mot tilegnelsen av sjangeren, men studentene hadde en opprinnelig ”felt sense” av sjangeren, 3) Studentene brukte ikke og trengte ingen modeller (Freedman 1987:109/110). Sjangeroppfatningene deres ble korrigert på grunnlag av tilbakemeldinger fra læreren, og slik ble deres intuitive oppfatning bekreftet eller avkreftet. Det var nettopp ved å skrive, uten å ha fått noen klare modeller for skriving, at de tilegnet seg kunnskap om sjangeren. I Freedmanns undersøkelse presenteres

sjangerforståelse som en ubevisst prosess og at deltakelse i den kulturelle konteksten som teksten skrives i er den viktigste faktoren for at elevene skal tilegne seg sjangerkunnskapen innen faget (Freedman 1987, se også Hoel 2000, Hertzberg 2001). Selv om Freedmans studie empirisk har kun sju informanter, er det andre forskere som Stephen Krashen (1984) som støtter opp under ubevisst tilegnelse av skrivekompetanse ved å hevde at ingen andre faktorer enn frivillig, lystbetont lesing har verdi for skriveferdigheten (Krashen 1984).

4.4.2 Bruk av modelltekster fra retorikken til i dag

Imitatio i retorikken

Å bruke forbilledlige tekster for egen skriving går helt tilbake til retorikkutdanningen i antikken og inngikk i sjangeropplæringen som besto av tre øvelser: instruksjon i sjangernormene, analyse av forbilledlige tekster og utarbeidelse av deklamasjoner (som var fiktive øvelsestaler). Jonas Bakken (2009) skriver i sin bok *Retorikk i skolen* at den viktigste delen av sjangeropplæringen var analyse av forbilledlige tekster. I retorskolen analyserte de tekstene grundig for å finne ut hva som fungerte godt og dårlig, slik at elevene skulle få et bevisst forhold til forfatterens skrivemåte for å lettere kunne imitere denne selv. Analysen var altså ikke et mål i seg selv. Tekstene som elevene skulle bruke for å tilegne seg kulturens etablerte og anerkjente skrivemåter måtte være tekster som eksemplifiserte disse i praktisk, og derfor ble konvensjonelle tekster prioritert framfor de originale i retorskolens kanon. Tekstene skulle ikke være så velformulerte at elevene ikke kunne imitere dem, og forfatteren og teksten var underordnet *funksjonen*: nemlig å være et godt forbilde for skriving innenfor bestemte sjangrer og skrivemåter (Bakken 2009:38). Kritikken mot latinskolens skriving har, i følge Laila Aase (2002), vært at denne metoden, å imitere andre forfattere, fører til uselvstendig og mekanisk skriving. Quintilian anbefalte imidlertid imitasjonen fordi han mente at eleven kunne se hva som var godt og gjennom imitasjon kunne overgå sine modeller (Aase 2002:55).

Øyvind Andersen (1995) skriver i *I retorikkens hage* om hvordan imitasjon, i moderne tid, kan lede tanken hen til passiv etteraping, mens det antikke begrepet innebar en aktiv streben. Etterligningen ble i antikken brukt som en pedagogisk metode der forbildene skulle være forløsende for egen skaperkraft og at man da kunne ta med seg fortrinn og unngå feilene fra den forbilledlige teksten. Selv om kanon på den tiden besto av kjente talere (for eksempel Demonsthenes og Cicero), historikere, filosofer og poeter, var det læreren selv om skulle være

det fremste forbildet, ved å selv produsere tekster slik at elevene kunne få levende modeller (Andersen 1995:222-229).

Modelltekster I sosiokulturell læringsteori

I 4.3.2 viste jeg hvordan Vygotsky la vekt på sosial interaksjon i læring og dette læringssynet har også revitalisert synet på imitasjon. Torlaug Løkenngaard Hoel (1997) beskriver Vygotskys syn på imitasjon slik: ”Han ser på imitasjon som ein aktiv prosess der sosial interaksjon er kjernen” (Hoel 1997:34). Vygotsky mener at man må revurdere imitasjonens rolle i læring. Han påpeker også at det er viktig at det som imiteres er innen rekkevidde: ”a person can imitate only that which is within her developmental level” (Vygotsky 1978:88). Imitasjon er dermed, i følge Vygotsky, kun mulig innenfor den nærmeste utviklingssonen.

Det er heller ikke likegyldig hvem og hva som imiteres. Det og den som imiteres må oppleves som viktig for oss, og Løkenngaard Hoel sier at vi må kunne sammenligne oss selv opp med idealet og idealet må oppleves som ”den signifikante andre” (Hoel 1997:34). Den signifikante andre er et begrep som ble først benyttet av Georg Herbert Mead (1934), og Løkenngaard knytter dette blant annet til bruk av responsgrupper der de elevene som er gode responsgivere kan bli rollemodeller for de andre, med andre ord bli de signifikante andre for sine medelever (Hoel 1997:34).

Modelltekster i norskfaget

I norskfaget holdt tradisjoner fra retorikkundervisningen stand frem til starten på 1800-tallet. De nasjonale tekstene i krestomanien skulle tjene som mønstertekster for elevenes egen tekstproduksjon, og Rahbeks lesebok fra 1799 og 1804 videreførte dette, men inkluderte også tekster med ”ufullkommenheter” i leseboka, slik at guttene skulle lære å vurdere tekster (Steinfeld 1986:125). P.A. Jensen tok i sin lesebok fra 1863, som nevnt i 3.4, hensyn til latinskolen, med modelltekster for skriving, men leseboka var encyklopedisk i den forstand at den la stor vekt på fagstoff og nasjonale forfattere (Steinfeld 1998:474-475).

Dagrun Skjelbred (2010b) trekker i sin artikkel ”Leseboka, en tekst mellom abc-boka og læreboka” fram hvordan faget norsk ble etablert: ”I *Lov om Folkeskoler paa Landet* i 1889 etableres faget norsk, lesing forsvinner som et eget fag, og blir den sentral del av norskfaget” (Skjelbred 2010b:5). Skjelbred klargjør også at skriving består som et eget fag fram til 1974

da faget fikk navnet 'Norsk med skriftforming'. Lesing og skriving var altså i en lang periode adskilt, noe som påvirket samspillet mellom å lese tekster som forbilder for egen skriving. Olga Dysthe (1999) har sett på norsk skrivepedagogikk ved å presentere didaktikere i norsk skolehistorie. Hun trekker fram Herman Ruge som i 1932 mente at problemet med bruddet med retorikken var at sammenhengen mellom lesing og skriving ble brutt, og at dette var en årsak til senere formalistisk imitasjon av modelltekster (Dysthe 1999:68).

Skrivepedagogikken har vært i stadig utvikling, og et tydelig skille kom med prosessskrivningen, som kom til Norge fra USA i 1985. Prosessskrivningen ble i starten sett på som en ny metodikk, som sto helt i motsetning til retorikkens skriveundervisning. At prosessskrivningen ble integrert i norsk skole kommer imidlertid ikke av at norsk skole blindt adopterte amerikansk pedagogikk, men at det var flere samtidige prosesser der skrivepedagogikk som la mer fokus på selve prosessen var i anmarsj. Prosjektet Skrive-PUFF i Trondheim har i Rapport nr. 1 presentert skrivepedagogisk utvikling i norsk skole.

På 70-tallet ble NISK – prosjektet (*Norsk i sammenholdte klasser*), som omtrent halvparten av ungdomsskolene i Norge deltok i, gjennomført og 'elevengasjement' var et basisord for NISK – dokumentene, slik som lærerveiledninger og rapporter. I dette prosjektet ønsket de å rekonstruere tradisjonell modelltekning og det ble laget et formøvingsmateriale som skulle ta utgangspunkt i elevenes uttrykksbehov. Det ble i NISK- heftene presentert flere sjangrer, som en gryende start til å styrke elevers sjangerbevissthet. Elevene skulle først stimuleres til skapende språkarbeid, der deres uttrykksbehov senere skulle kanaliseres inn i sjangre. Skrivepedagogikken som ble forsøkt gjennomført med NISK-prosjektet, som var et forsøk initiert av Forsøksrådet, falt imidlertid i fisk i 70-årene og med læreplanen M74 var tyngden igjen på skriveøving framfor skrivekommunikasjon, og båndet mellom skoleskriving og skolegrammatikk var igjen sterkere (Evensen mfl. 1991:25-28).

LTG- metoden (lesing på talens grunn) var en undervisningsmetode, utviklet av svenske Ulrika Leimar, som ble brukt i førskolen og småskoleklasser på 70- tallet. I følge Evensen tok Leimar utgangspunkt i det barna kunne, og samtalen med en pedagog og andre barn skulle øke den skriftspråklige kompetansen. Barnas egne ytringer er viktige innenfor denne metoden, og deres egne tekster ble til leseboka i klassen (Evensen mfl. 1991:30-33).

Forskning på bruk av modelltekster

Som nevnt, mente Avida Freeman, at elevene ikke trengte å lese noen tekster for å tilegne seg sjangerkunnskaper. Georg Hillocks gjorde i 1986 en metaanalyse av læringsutbytte ved bruk av modelltekster. Hans studie viser at med vanlig bruk av modelltekster, der elevene studerer tekster med tanke på form og teknikker som de selv senere skal bruke i egen skriving, er effekten svært liten. Studien viser også at eldre elever overfører enklere slik kunnskap til egen skriving enn yngre elever. Hillocks' studier viser at å arbeide med modelltekster underveis i skriveprosessen har større effekt enn å studere modeller først og så skrive (Hillocks 1986, se også Evensen og Hoel 1997, Hertzberg 2001). Studien viser også at det er stor forskjell mellom å kunne identifisere trekk ved en tekst og å kunne benytte seg av dette selv. Hillocks deler, på grunnlag av kognitiv psykologi, kunnskap inn i declarative og procedural kunnskap (Hillocks 1986:72). Frøydis Hertzberg (2001) presenterer disse to kunnskapene henholdsvis som påstandskunnskap og ferdighetskunnskap. Førstnevnte kan omtales som kunnskap om *hva* og sistnevnte som kunnskap om *hvordan*, da påstandskunnskap er kunnskap som skal kunne formuleres språklig, mens ferdighetskunnskap er evnen til utførelse og dermed ikke er mulig å få innsyn i (Hertzberg 2001:93).

Frøydis Hertzberg (2001) trekker i sin presentasjon av Hillocks inn to andre skriveforskere, Bereiter og Scardamalia, som utførte en annen modelltekststudie der det viste seg at elevenes påstandskunnskaper ble forbedret til en viss grad ved bruk av modelltekster, men ikke deres ferdighetskunnskaper. I forhold til sjangerlære vil det altså si at de hadde formkunnskap om de ulike sjangrene, men tekstene ble ikke merkbart bedre på grunn av dette (Hertzberg 2008:98).

I følge Anne Charlotte Torvatn (2008) vil utstrakt lesing med fokus på sjangertrekk være en nødvendighet innenfor sjangerskolen før arbeidsprosessen med skriving, der læreren er en meget styrende part, starter. Kritikken mot sjangerskolen går på at studering av sjangertrekk på denne måten kan føre til en forenklet forståelse av sjangeren, og at mønstrene som elevene lærer seg kan være hemmende for elevenes egen skriving (Torvatn 2008:155).

4.5 Pedagogisk iscenesettelse og subjektiv relevans

Meningsskapingen som skjer mellom teksten og leser foregår, som tidligere nevnt, alltid i en kontekst. Dette vil si at meningen i tekstene fra Sakprosanon skapes dermed fullt ut når de

leses i klasserommet, i og med at intensjonen bak kanon er at dette skal være tekster som skal brukes i undervisning. I avsnitt 4.3.2 gikk jeg inn på sosiokulturelle læringsteorier som viser hvordan både lesing og skriving i klasserommet er en sosial prosess og hvor viktig det er at undervisningen er tilpasset elevens nærmeste utviklingszone. For å se på hvordan bruk av denne teorien fungerer i praksis vil jeg trekke inn begrepet *pedagogisk iscenesettelse*.

Med begrepet 'iscenesettelse' menes den pedagogiske sammenhengen som tekstene leses i på skolen. John Smidt bruker dette begrepet når han i sin doktorgradsavhandling *Seks lesere på skolen* (1986) ser nærmere på hvordan seks elever leser tekster. Smidt beskriver at den pedagogiske sammenhengen omhandler *tematisk sammenheng* og *undervisningsformer*. (Smidt 1986:23). Den *tematiske sammenhengen* dreier seg om i hvilken setting tekstene blir presentert i. Tekstene kan, i et undervisningsopplegg, være relatert til en sjanger eller tema klassen jobber med, selv om det er mulig at teksten også representerer et brudd med hva klassen tematisk holder på med i norskundervisningen. Med *undervisningsformer* menes hvordan tekstene blir presentert for klassen og hvordan de arbeider med dem (gruppearbeid, klassesamtale, dramatiseringer eller individuelt arbeid).

Lesingen av tekster påvirkes altså av iscenesettingen av teksten, men også av i hvilken grad teksten oppleves som relevant for leseren. Smidt bruker begrepet *subjektiv relevans* som er knyttet til Thomas Ziehes sosialiseringsteori. I følge Ziehe (1983) er regresjon og progresjon to motsatte behov som virker i oss simultant, og begge disse behovene er knyttet til lykkefølelse. I regresjonen søker vi trygghet, nærhet og sammensmelting med objekt utenfor oss, mens vi i progresjonen søker å være i forandring og mestre nye ferdigheter. Lykken kan også beskrives som fraværet av angst. Ved å utelukkende følge regresjonsinteressen vil angsten komme til uttrykk i frykt for stillestand, men ved å utelukkende følge progresjonsinteressen vil angsten for å mislykkes være den dominerende. Begge angsttypene er i virkeligheten angst for å falle tilbake til en opprinnelig avhengighet, enten gjennom stillestand eller mislykkethet, og dermed være utlevert til andre og avhengig av deres evner og overmakt (Ziehe 1983:97). Ziehe hevder at en virkelig læringsprosess er avhengig av en dialektikk mellom regresjon og progresjon, og med en ensidig vekt på én av interessene vil lysten, som er selve drivkraften i læring, utebli og få uttrykk i blokkeringsmekanismer. Bli regresjonskraftene dominerende i undervisningen blir elevene uinteresserte og saboterer undervisningen, og blir progresjonskraftene dominerende i undervisningen underkaster elevene seg ritualet. De blir altså enten pattebarn eller strebere (Ziehe 1983:98).

I forhold til lesing vil denne dialektikken mellom regresjon og progresjon være dialektikken mellom innlevelsen og distansen. Ikke minst understreker Ziehe at det ikke er tekstene alene, men konteksten den innegår i som er avgjørende for læringsprosessen (Smidt 1989:28).

Dialektikken som Ziehe beskriver kan også med Vygotskys ord omtales som tilpassing av undervisningen til elevens nærmeste utviklingszone. Forskjellen er at Ziehe i større grad legger vekt på situasjonen læringen foregår i.

Smidt knytter videre Ziehes teorier om regresjonsinteresse og progresjonsinteresse til *subjektiv relevans*. Årsaken til det mener han ligger i sakens natur: ”Bare det som oppleves som relevant, kan få betydning for et menneske, enten det dreier seg om en opplevelse av bekræftelse og samhørighet eller av å være i vekst” (Smidt 1989:33). Smidt deler inn subjektiv relevans i *sosial relevans* (relevansen i forhold til medelever og lærer), *tematisk relevans* (om temaet angår dem), *allmenndannelsesrelevans* (relevans i forhold til følelsen av å lære noe som gjør en mer ”dannet”) og *kvalifiseringsrelevans* (relevans i forhold til kvalifisering for videre utdanning og yrke). Skal man knytte disse underkategoriene av subjektiv relevans til regresjons- og progresjonsinteressen vil de to sistnevnte, som knytter seg til normer for voksne i samfunnet, befinne seg på progresjonssiden, mens sosial relevans vil være knytte til regresjonssiden (Smidt 1989:131).

Ziehes (2004) er opptatt av å stimulere til læringsinteresse, men sier at det ikke nødvendigvis er positivt å studere tekster med tematikk fra elevenes hverdagsliv. Ziehe mener at “[n]år elevene som noget selvfølgelig forventer at alle temaer har relation til deres egen hverdagserfaring, så må det modsvares af en anden impuls. Forventningen om den uformidlede ligefremhed bør få læreren til at konfrontere eleven med indføringen af fremmedhedsmomenter” (Ziehe 2004:29). Individets tolkningshorisont bestemmes, i følge Ziehe, i stor grad ut i fra kategorier fra private relasjoner og den privatverden, og han mener at når elever tenderer til å se alle tema fra deres egen synsvinkel og verner seg til en permanent hverdagsnærhet er det viktig at skolen representerer en kontrast (Ziehe 2004).

4.6 Sammenfatning av kapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert teoriaspekter som aktualiseres av min problemstilling. Literacybegrepet omhandler lesing og skriving i et utvidet perspektiv, og ligger dermed som en basis for hvordan man forstår lese- og skrivekompetanse. Bevissthet omkring tekst og

tekstkulturer gjør at man blir i bedre stand til å lese og skape gode tekster, og i skolesammenheng er det viktig å tydeliggjøre disse tekstkulturene. Å skrive er å utføre en handling innenfor en tekstkultur, og handlinger kan kategoriseres som strategiske, rituelle og kommunikative. I skolen, der den naturlige kommunikasjonen er unaturlig og asymmetrisk, blir ofte de strategiske handlingene dominerende, selv om man etterstreber naturlige kommunikative handlinger som skal speile kompetanse som elevene må tilegne seg for å ta del i samfunnet.

I presentasjonen av skriveteorier har jeg særlig lagt vekt på den sosiokulturelle læringsteorien, der psykologen Vygotsky er sentral. Vygotskys hovedsyn er at optimal læring foregår innenfor et barns nærmeste utviklingszone og dette blitt supplert av begrepet stillasbygging, som betegner den hjelpen lærer eller medelever gir til elever med aktiviteter som de ikke klarer på egen hånd, slik at de senere kan gjøre det selv uten hjelp. Videre i dette kapittelet har jeg presentert definisjoner av sjangrer og hvordan sjangeropplæring kan foregå både eksplisitt (i Australiaskolen) og implisitt (studie av Avida Freeman), samt historisk bruk av modelltekster i sjangeropplæring og forskning på dette feltet. Til slutt har jeg presentert hvordan den pedagogiske iscenesettelsen av en tekst i klasserommet preges av tematisk sammenheng og undervisningsopplegg, i tillegg til om hvorvidt elevene opplever teksten som subjektiv relevant påvirker motivasjonen for arbeid, noe som henger sammen med sosialiseringsteorien til Thomas Ziehe om våre simultane behov for regresjon og progresjon. Ziehe tar også til orde for at hverdagskulturen, som han mener er så allestedsnærværende, må møte motstand i skolen ved at læreren må konfrontere elevene med fremmedelementer.

5 Metode og materiale

5.1 Innledning

Metode kommer av det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål. For å finne denne veien må man ta valg. I dette kapitlet er hovedmålet å gjøre greie for bakgrunnen for de valg som jeg har foretatt i avhandlingen, og å beskrive materialet mitt. Jeg knytter først avgjørelsen for mitt metodevalg opp til hva jeg ønsket å finne ut av, før jeg går over til valg av intervjuform og teoretisk beskrivelse av denne typen intervju. For å beskrive materialet mitt presenterer jeg utvalget av skole, lærere og klasser før jeg går nærmere inn på intervjuene. Jeg forklarer hvordan jeg har planlagt intervjuene, valgt ut informanter, samlet inn og tolket data, samt hvilke avveininger jeg har tatt underveis. Informantene skulle uttale seg om fire utvalgte tekster fra Sakprosaanon og sist i dette kapitlet kommer derfor en beskrivelse av tekstene.

5.2 Hvorfor kvalitativ metode?

Bakgrunnen for valg av metode avhenger av hva som er mest fruktbart i det aktuelle forskningsprosjektet. Sigmund Grønmo (1996) trekker fram i sin diskusjon om forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger at begrepsparet først og fremst refererer til egenskaper ved de *data* som samles inn og analyseres, og velger å tone ned bruken av begrepet metode, selv om det er utbredt i samfunnsforskning (Grønmo 1996:73). Både kvalitativ og kvantitativ metode gir meg som forsker datamateriale å arbeide videre med, og forenklet sett kan man si at kvantitativ metode gir materiale slik at man kan beskrive et fenomen med tall og mengde mens man i kvalitativ metode får materiale slik at man kan beskrive et fenomen i dybden med tekst. Grønmo påpeker at valg av datainnsamling gjøres ut i fra strategiske vurderinger:

Ingen av de to datatypene er prinsipielt bedre enn den andre, og ingen av dem er mer vitenskapelig enn den andre. Hvilken av dem som er mest fruktbar i forbindelse med et gitt konkret forskningsopplegg, avhenger i første rekke av den spesielle problemstilling som skal belyses (Grønmo 1996:75).

Valg av metode må altså være hensiktsmessig for min problemstilling som lyder: *Hvordan fungerer fire tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosaanon som forbilledlige tekster i norskundervisningen i åtte klasserom i ungdomsskolen og i videregående skole? Og hvordan bidrar tekstene til å utvide sakprosaabegrepet i disse miljøene?* Jeg har derfor tatt metodiske

valg som jeg mener egner seg til å besvare problemstillingen og jeg har tatt avveininger av hvilke konsekvenser dette har for mitt sluttresultat.

Hadde mitt hovedfokus vært å se på lesing av sakprosa i skolen på et mer generelt plan kunne jeg ha valgt både kvantitativ og kvalitativ metode. Begge metodene kunne gitt innsikt i hvor mye tid lærerne selv mener de bruker på sakprosa i forhold til skjønnlitteratur, deres inntrykk av hvor mye og hvilken sakprosa det er i lærebøkene, og om de ser på Sakprosakanon som et nyttig, bruksvennlig tilskudd til lærebøkene. Mange av disse spørsmålene hadde imidlertid vært basert på skjønn, og det ville vært vanskelig å utforme et spørreskjema som ga et pålitelig bilde. En kvalitativ undersøkelse om lesing av sakprosa hadde imidlertid vært fullt mulig gjennomførbart.

For å få et helhetlig bilde av bruk av forbilledlige tekster i skriveopplæringen i Norge kunne det ha vært interessant for meg å gjøre en kvantitativ undersøkelse eller en kvalitativ undersøkelse med et nokså omfattende utvalg. Dette er aldri gjort før, og det henger antakeligvis sammen med at det er en vanskelig gjennomførbart undersøkelse. Studie av hvordan systematisk og utstrakt bruk av forbilledlige tekster kan brukes i klasserommet, og effekten av dette, er et langsiktig arbeid og umulig å gjennomføre innenfor min tidsramme. Men her kan man lese resultater fra andre land som bruker forbilledlige tekster systematisk i opplæringen, slik som i Australias skolen (jf. 4.4.1).

Ønsket om å se nærmere på fire tekster og høre refleksjoner rundt bruk av disse tekstene gjorde at jeg anså kvalitativ metode som det beste alternativet. I tillegg til intervju av lærere og elever fant jeg det nødvendig å være tilstede i klasserommet i den aktuelle undervisningstimen for å kunne vite hva elevene og lærere hadde gjort med teksten før de ble intervjuet. Jeg benyttet meg ikke av observasjon som metode, i og med at jeg var interessert i hvordan de selv oppfattet tekstene og ikke hvordan *jeg* tolket samhandlingen i klasserommet og bruk av tekstene ut i fra mine egne observasjoner.

Årsaken til at jeg ønsket å høre både elevens og lærerens refleksjoner i etterkant var at det noen ganger er diskrepans mellom hva læreren intenderer at elevene skal sitte igjen med og hva de faktisk sitter igjen med. Jeg var interessert i spontane tilbakemeldinger på tekstene, og da var en intervjusituasjon ideell, fordi jeg samtidig hadde muligheten til å spørre utbroderende spørsmål om deres inntrykk av teksten. Jeg endte opp med tre ulike intervjuformer;

individuelle intervju med hver av lærerne, gruppeintervju med seks elever fra hver klasse (5.4.2) og individuelle skriveintervju med informantene fra 10.trinn (5.4.3).

5.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Jeg valgte å arbeide med kvalitativ metode, noe som blir benyttet innenfor ulike fagområder og knyttes til mange forskjellige forskningsdesign. Av kvalitative forskningsdesign er fenomenologi, etnografi, grounded theory og casedesign de mest utbredte. Mitt kvalitative forskningsdesign er i hovedsak fenomenologisk, og i boka *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2006) sier forfatterne at denne tilnærmingen betyr å beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Johannesen mfl.. 2006:80). Forskeren her forsøker å forstå en mening med et fenomen sett gjennom en gruppe menneskers øye. I min forskning er fenomenet et utvalg sakprosa tekster brukt i klasserommet, og gjennom intervju med elever og lærere skal jeg forsøke å forstå deres erfaringer med bruk av disse tekstene i undervisningssammenheng. Elevers og læreres erfaringer med bruk av sakprosa tekstene må sees i lys av det miljøet som de forekommer innenfor, altså skolemiljøet. Jeg ser på lesing av en tekst som påvirkes av at den leses i klasserommet, og informantene uttrykker seg i intervjuene mens de er i sine roller som elever og lærere. Svend Brinkmann og Steinar Kvale (2009) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet slik: ”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervju personens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv” (Brinkmann og Kvale 2009:44). Om mine data etter intervjuet er tilstrekkelige til å forstå intervju personen avhenger blant annet av hvordan jeg fungerer som intervjuer, hvilke spørsmål jeg stiller og hvem som er utvalgt som informanter.

5.3.1 Forskerrollen

Som jeg har vært inne på, valgte jeg å bygge undersøkelsen på intervju med elever og lærere i etterkant av en undervisningstime der jeg selv var til stede. For å bygge en relasjon til informantene måtte jeg legitimere mitt eget prosjekt (Johannessen mfl. 2006). Til lærerne presenterte jeg prosjektet på e-post, mens til elevene presenterte jeg meg selv kort i starten av undervisningsøkten. Jeg var bevisst på at det ville være en utfordring for meg å legge av meg lærerrollen og ta på meg forskerrollen når jeg var på besøk på skolene. Jeg hadde informert lærerne på forhånd om at jeg ønsket å være anonym bakerst i klassen i undervisningstimen og ta ut elevgruppen når læreren ga tegn. At noen av lærerne, særlig de jeg kjente godt, behandlet

meg som en likestilt lærer gjorde at det var vanskelig å være fullstendig anonym. Elevene virket imidlertid jevnt over som de var trygge på min tilstedeværelse i klasserommet og under selve intervjuet, selv om dette ble noe preget av hvor mange ganger jeg var til stede.

5.3.2 Semistrukturert intervju

Målet med et intervju er å innhente beskrivelser fra intervjuobjektets livsverden, og *hvordan* man innhenter disse beskrivelsene avgjør hvilke beskrivelser man får. Jeg valgte å benytte meg av det semistrukturerte intervjuet som er utførlig beskrevet av Brinkmann og Kvale (2009). Intervjuformen beskrives slik:

Det semistrukturerte livsverdenintervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene; det har en rekke temaer som skal dekkes, i tillegg til noen forslag til spørsmål. Det er samtidig preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen av spørsmål, så man kan forfølge de spesifikke svarene som fås og de historiene intervjupersonene forteller (Brinkmann og Kvale 2009:137/138)

I et semistrukturert intervju forholder forskeren seg til en intervjuguide (vedlegg 6, 7 og 8) som inneholder de emnene som skal tas opp i løpet av intervjuet. Intervjuguiden inneholder spørsmålsformuleringer og en grov skisse over emner, men hvor bindende rekkefølgen av disse spørsmålene er opp til forskeren å avgjøre.

Jeg gjennomførte semistrukturerte intervju både med lærerne, elevene i gruppe og enkeltelevener fra 10.trinn. Jeg fulgte stort sett intervjuguiden i alle intervjuene, men hoppet en del fram og tilbake, i og med at en del av spørsmålene gikk inn i hverandre, og at informantene selv kom inn på emner som var planlagt senere i intervjuet. Jeg passet allikevel å komme inn på de samme emnene i alle intervjuene, men tilpasset intervjuet noe etter undervisningsøkten.

Intervjuene med lærerne bar ofte preg av å være en samtale der jeg stilte oppfølgingsspørsmål til uttalelsene. Mitt hovedfokus var å høre deres tanker rundt bruk av den aktuelle teksten som forbilde for en sjanger og en skrivestil og hva de mente om å bruke denne teksten i undervisning på dette klassetrinnet. I de siste intervjuene var jeg nok flinkere til å vinkle spørsmålene mine tydeligere mot bruk av forbilledlige tekster og arbeid med sakprosa.

Grunnlaget for intervjuguiden til gruppeintervjuene med elevene var Johan Tønnessons ni-punkts analyse i boka *Hva er sakprosa* (Tønnesson 2008:97-112). Jeg tilpasset spørsmålene i intervjuguiden til målgruppa og la inn noen løse spørsmål som skulle få dem til å snakke litt

fritt om bruk av sakprosattekster i klasserommet. Målet mitt var å komme inn på mange ulike aspekt ved teksten for å lettere kunne belyse hva elevene fikk ut av å jobbe med teksten, selv om mine spørsmål i flere tilfeller ble en repetisjon av noen av oppgavene som elevene hadde jobbet med til teksten i klasserommet.

Åpningsspørsmålene mine var ment å være enkle å svare på. Dette gjorde jeg for å skape en relasjon til intervjuobjektene og å unngå at de følte at de var i en testsituasjon der det var vanskelig å finne svar. Brinkmann og Kvale (2009) kaller dette introduksjonsspørsmål som bør være åpne slik at man legger til rette for spontane, rike beskrivelser fra informantene (Brinkmann og Kvale 2009:147). Jeg ønsket deres umiddelbare reaksjoner på teksten og her var alle elevene kjappe med tilbakemeldinger og ledet i noen tilfeller samtalen inn på emner som jeg hadde planlagt å ta senere. Hvordan intervjuet artet seg videre etter introduksjonsspørsmålet var avhengig av gruppesammensetningen.

5.3.3 Gruppeintervju

Gruppeintervju kan også kalles fokusgrupper. I fokusgrupper legges det imidlertid vekt på samhandlingen innad i gruppen og at forskeren opptrer mer som en *moderator*, en ordstyrer som organiserer progresjonen i samhandlingen i gruppene (Johannesen mfl. 2006:149). Jeg merket fort at jeg var mer enn en ordstyrer i mine intervju. Årsakene til dette var flere, og jeg vil trekke fram tre faktorer. En ytre styrende faktor på mine intervju var *tid*. Elevene måtte tas ut av klassen for å bli intervjuet og dette gikk ofte utover påfølgende undervisningstime. Av hensyn til lærerne forsøkte jeg derfor å være så kjapp som mulig. I de tilfeller der elevene sporet for mye bort i fra det opprinnelige spørsmålet prøvde jeg å kutte av, slik at vi fikk tid til å komme inn på alle de temaene som jeg hadde planlagt i min intervjuguide. Den neste faktoren som påvirket elevintervjuene var *asymmetri*. I intervjusituasjonen opptrådte jeg som forsker med en løs og ledig tone, og ikke som lærer. Jeg merket allikevel at det faktisk at jeg var i klassen, og ofte kommuniserte med læreren, og deretter tok de med ut til intervju gjorde at de tilskrev meg rollen som lærer. I en intervjusituasjon er det imidlertid naturlig at partene ikke er likestilte da det er jeg som stiller spørsmål og fører samtalen inn på nye tema, og det viktigste er å ikke være et hinder for informantens beskrivelser. Selv om elevene var helt klar over at det var jeg som styrte situasjonen var de tydelig ikke redde for å svare og kom med mange spontane betraktninger. Den siste faktoren var *emneinteresse*. Spørsmålene mine var norskfaglig relaterte og det var noe begrenset hvor lenge jeg kunne holde på

oppmerksomheten til hele gruppen når de hadde kommet med de første spontane tilbakemeldingene. Jeg la merke til at i de lengre intervjuene ble det ofte gjentakelser, avsporinger og tendenser til at noen av informantene ble passive mot slutten. På grunn av overnevnte faktorer benytter jeg heretter begrepet gruppeintervju og ikke fokusgruppe.

Gruppeintervju har både positive og negative effekter på resultatene. Ved å ta ut flere elever samtidig sparte jeg tid. Jeg fikk raskt høre ulike perspektiver på emnet, i tillegg til at de ble inspirert av hverandre til å komme med nye uttalelser. Å bli tatt ut alene fra klassen kan oppleves som flaut eller at man går glipp av noe viktig som skjer i klasserommet, men å være en gruppe som slapp deler av timen og fikk lov til å si sin mening om et tema så ut til å oppleves som mer stas. I tillegg kunne intervjuer med hver enkelt elev om et skolerelatert tema fort ha følt som en muntlig eksamenssituasjon for elevene. En positiv læringseffekt av gruppeintervju er også at elevene får høre andre sette ord på norskrelaterte emner, noe også flere av lærerne kommenterte som positivt.

Som en del av ei gruppe kan det være lettere for informanter å uttale seg, men samtidig vil sementerte relasjoner gruppe medlemmene seg imellom påvirke gruppedynamikken. I et gruppeintervju kan informantene bli inspirert av hverandre til å komme med innspill, men faren for at de lett kan la seg avlede, eller gå for en samlet løsning (ensidig positiv eller negativ) er også til stede (Johannesen mfl. 2006:149). I og med at jeg spurte om hvordan de likte tekstene og om de anbefalte å bruke de som eksempeltekster merket jeg denne tendensen til å gå for én samlet løsning tydelig.

Gruppene fungerte svært ulikt. I noen grupper rakk elevene opp hånda etter at jeg hadde stilt spørsmål, mens i andre grupper snakket de i munnen på hverandre. Jeg måtte ofte styre samtalen slik at det ikke kun var de mest høylytte som fikk uttale seg om temaet.

5.4 Datamateriale

5.4.1 Utvalg av skole, lærere og klasser

Skolen er mitt feltområde i denne oppgaven, og i og med at jeg er lærer selv valgte jeg å benytte meg av privat nettverk som tilgang til felten. Min relasjon til lærerne var viktig, mens skolen spilte mindre rolle, så lenge jeg selv sørget for å finne informantklasser og lærere fra de klasses trinnene som jeg ønsket. Målet mitt var at bruk av mine tekster skulle være en

naturlig del av lærernes undervisning. Jeg visste allikevel at min tilstedeværelse og intervjuer ville gripe inn i undervisningen, og det var derfor viktig at lærerne var motiverte til å samarbeide med meg.

Jeg tok i første omgang med norsklærere som jeg trodde kunne være interessert i å være med, og da de hadde sagt seg villige til å delta spurte jeg om formell tillatelse fra rektor til å gjennomføre undersøkelse ved den aktuelle skolen (vedlegg 9). På én skole skrev jeg direkte til rektor som samtykket og anbefalte å ta kontakt med ansvarlig for norskseksjonen. Dette var fordi jeg hadde kjennskap til andre lærere enn norsklærere og fant det like naturlig å spørre rektor først. Av de skolene som jeg henvendte meg til ønsket alle å delta, og skoleutvalget mitt ble dermed tre skoler fra Oslo- og Akershusområdet og én skole fra Trondheimsområdet. Jeg syntes det var spennende å ha geografisk spredning, selv om den geografiske spredningen er for liten til å kunne gå inn på det i min analyse.

Målet mitt om at tekstene skulle inngå som en naturlig del av lærernes undervisning var motivert av at jeg ser på noe av hensikten med Sakprosaanon som at lærerne skal ha lettere tilgang til gode tekster å bruke i undervisning. Jeg spurte derfor lærerne om de kunne bruke mine tekster i perioder der de allikevel skulle jobbe med sakprosaetekster, slik at det kunne bli så naturlig som mulig. Denne målsettingen gjorde at jeg måtte være parat til å ta intervju på lærernes premisser. Jeg startet dermed min intervjuprosess veldig tidlig, i og med at dette passet best for to av klassenes årsplan. Intervjuene ble foretatt i oktober og desember 2009 og i januar og februar 2010. Det var noe dristig å hive seg inn i intervjuprosessen så tidlig som i oktober, men jeg lærte mye av dette som jeg kunne dra nytte av i de andre intervjuene.

Flere av lærerne lurte på om det var et spesielt undervisningsopplegg som jeg ønsket å bruke tekstene i. Jeg sendte derfor svar på mail til lærerne Christian, Frida og Guro der jeg skrev at ”målet mitt er enkelt sagt: 1) å se på hvordan tekstene fungerer til å bli kjent med en sjanger og skrivestil 2) å se hvordan disse eksempeltekstene kan fungere som forbilder for elevens egen skriving og 3) å bruke et bredere utvalg sakprosaetekster i skolen”. Jeg skrev også at lærerne helt fritt kunne bruke tekstene sammen eller sammen med andre tekster, alt etter hva gagnet deres undervisning best. Til Anna, Berit og Dina skrev jeg noe av det samme, men der hadde vi også samtaler om det i forkant. Mitt personlige forhold til disse tre lærerne, samt mer direkte kommunikasjon i forkant av besøket, må sees på som en påvirkningsfaktor på hvordan de forholdt seg til meg og til å bruke tekstene i undervisningen.

Jeg ønsket i utgangspunktet to klasser fra 10.trinn, to klasser fra Vg1 og to klasser fra Vg3 for å se på om det var stor forskjell på ungdomsskole og videregående og mellom ulike klassertrinn på videregående. I tillegg ønsket jeg å ha med elever fra ulike studieretninger for å se på ulikheter mellom studiespesialisering og andre studieretninger. Hvilke klasser lærerne som jeg tok kontakt underviser i dette skoleåret ble avgjørende for utvalget, selv om disse lærerne var strategisk valgt i utgangspunktet for å sikre spredning. En tabell som viser spredning av klasser (navngiving av klasser og lærere står beskrevet i 5.4.5) ser dermed slik ut:

10A	Anna	Skole 1	Grunnskole: 10.trinn
10B	Berit		
1C	Christian	Skole 2	Studiespesialisering: Vg1
1D	Dina	Skole 4	Studiespesialisering: Vg1
2E			Byggfag: Vg2
3F	Frida	Skole 2	Påbygging til generell studiekompetanse: Vg3
3G	Guro	Skole 3	Idrettsfag: Vg3
3H	Dina	Skole 4	Studiespesialisering: Vg3

Figur 2: Utvalg av klasser

Som det kan leses ut av tabellen ble utvalget to klasser fra 10.trinn (samme skole), to studiespesialiseringsklasser fra Vg1 (ulike skoler), én byggfagklasse fra Vg2, og én studiespesialiseringsklasse, én idrettsfagklasse og én påbyggklasse fra Vg3. Jeg anså meg dermed fornøyd med bredden i utvalget.

5.4.2 Informanter til gruppeintervju

Til mine gruppeintervju ønsket jeg tre gutter og tre jenter fra hver klasse fra 10. trinn til Vg3. Alle elever var av like stor interesse i forhold til min undersøkelse, og jeg fant det derfor mest hensiktsmessig å rekruttere informantene tilfeldig. Dette skjedde ved at jeg (10A og 10 B) eller lærer (1C, 1D, 2E, 3G og 3H) informerte om prosjektet og spurte om hvem som kunne tenke seg å delta. I klasse 3G hadde læreren lagt opp til at elevene gruppevis skulle jobbe med hver sin tekst og så presentere sin tekst for de andre gruppene. Etter å ha snakket med læreren fant vi ut at jeg kunne slå sammen de gruppene som hadde jobbet med den samme teksten, og da ble det seks elever i hver intervjugruppe og en tilfeldig blanding av jenter og gutter i hver gruppe. Tidmessig ble det da slik at jeg ikke rakk å intervju de elevene som hadde jobbet med *Blokkér Facebook*, i og med at det var fredag siste time.

Hvor mange som ønsket å delta så ut til å avhengige noe av klassesdynamikken. Elever som hadde meldt seg frivillig fikk av meg, eller faglærer, med seg et informasjonsskriv hjem der

jeg opplyste om hovedtrekkene i prosjektplanen, undersøkelsene overordnede mål, frivillig deltakelse og opplysninger om konfidensialitet. Intervjuobjekter som var under 18 år måtte ha underskrift av foresatte (vedlegg 10). For å sikre konfidensialitet og følge etisk forskningsetikk ble prosjektet godkjent av NSD og dette var presisert i informasjonsskrivet.

Innenfor elevgruppen ønsket jeg et tilfeldig utvalg i forhold til holdninger til faget og prestasjoner i faget. Jeg mente imidlertid at det ikke var riktig å presse noen elever til å være med og holdt meg til å la elever melde seg frivillig, selv om dette kunne gå ut over spredningen i utvalget. Jeg ønsket å ha en blanding av gutter og jenter i min undersøkelse og fastsatte antallet til tre jenter og tre gutter fra hver klasse for å få tilstrekkelig bredde. Jeg hadde i tillegg i bakhodet at muligheten for at noen av elevene var borte når jeg kom var til stede, og utvalget var derfor et minimum. Å øke antallet var ikke aktuelt, i og med at gruppedynamikken forsvinner med for mange deltakere, og det vil da bli større mulighet for at noen dominerer og noen faller helt utenfor. I og med at elevene måtte tas ut fra klassen ønsket jeg også å holde antallet nede for å unngå å påvirke den ordinære undervisningen i klasserommet for mye. I klasse 2E og 3H ville alle elevene være med og de seks eldste ble da plukket ut. I 2E var det kun gutter og intervjugruppen besto dermed av seks gutter. Tabellen under viser hvor mange som ønsket å delta i hver klasse. Jeg trakk mellom de som hadde meldt seg frivillig og tabellen viser hvor tilfeldig utvalget ble:

Klasse	Gutter	Jenter
10A (<i>Anna</i>)	4	6
10B (<i>Berit</i>)	13	18
1C (<i>Christian</i>)	4	4
1D (<i>Dina</i>)	8	16
2E (<i>Dina</i>)	Elevene ble spurt i timen og de tre eldste ble plukket ut	Elevene ble spurt i timen og de tre eldste ble plukket ut
3F (<i>Frida</i>)	4	4
3G (<i>Guro</i>)	Alle elevene ble intervjuet	Alle elevene ble intervjuet
3H (<i>Dina</i>)	Elevene ble spurt i timen og de tre eldste til stede ble plukket ut	Elevene ble spurt i timen og de tre eldste til stede ble plukket ut

Figur 3: Antall elever som ønsket å være med i gruppeintervju

5.4.3 Individuelle skriveintervju med elever i 10A og 10B

I tillegg til gruppeintervjuene gjennomførte jeg individuelle intervju med elevene i klasse 10A og 10B. Én av elevene var borte, så det ble derfor elleve i stede for tolv elever. Intervjuene ble gjennomført i slutten av oktober etter at de hadde skrevet fem sakprosattekster til skrivemappa si. Dette var intervju på ca. ti minutter der jeg hadde som intensjon å finne ut hva som er fokus når de skriver tekster hjemme. Dette var i utgangspunktet litt på siden av

problemstillingen min, men jeg så på det som en mulighet til få en mer nyansert blick på uttalelser fra gruppeintervjuene. I oppgaven omtaler jeg dette som ”skrivegruppa”, og når jeg siterer fra intervju med disse elevene omtaler jeg det som ”skriveintervjuet”. Jeg relaterer uttalelsene til kjønn og klasse dersom jeg siterer kun én person.

5.4.4 Gjennomføring av intervjuene

Når man gjennomfører et intervju er det viktig å være bevisst på hvor man intervjuer, slik at informanten føler seg vel (Johannessen mfl. 2006). På en skole er hele bygget preget av at det er en læringsinstitusjon, og det er naturlig at elevene ser på undervisning og veiledning som naturlig i møterom og klasserom. Jeg unngikk naturlig nok å bruke lærerrommet, fordi de da kunne få en følelse av underlegenhet. Jeg var avhengig av at det skulle være praktisk og møterom som lå tett opp mot klasserommet, der vi kunne være uforstyrret, ble derfor benyttet. Lærerintervjuene foregikk der læreren var tilgjengelig. Det vil si at det var variasjon på stedene, men oftest ble det en kaffekopp på læreværelset mellom to timer eller på slutten av dagen. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon og transkribert av meg i etterkant. Informantene hadde fått beskjed om dette i informasjonsskrivet.

Det var viktig for meg at min tilstedeværelse ikke ble et stressmoment for lærerne. Jeg hadde derfor bestemt meg for å prøve å holde gruppeintervjuene på rundt 20-30 minutter og intervjuene med lærerne på rundt 10-15 minutter. Elevene ble tatt ut til samtale i slutten av sine egne timer og gikk glipp av noe av den neste timen. For at dette ikke skulle påvirke andre lærere og fag i for stort omfang måtte jeg holde tidsbruken nede. Lærerintervjuene ble korte, fordi de ble tatt i etterkant av timene og lærerne hadde meget begrenset tid til rådighet. I og med at jeg skulle gjenta den samme prosessen flere ganger var det viktig for meg at dette ikke ble en negativ opplevelse, som kunne påvirke de neste intervjusituasjonene. I de tilfellene der jeg intervjuet læreren etter en lengre undervisningsøkt med bruk av flere tekster ble intervjuet naturlig nok lengre (ca 30 min). Selv om man kan se negative konsekvenser av å ha så korte intervju var dette en avveining jeg hadde tatt på grunnlag av at jeg ønsket at informantene skulle ha undervisningsøkten og teksten friskt i minne.

5.4.5 Anonymisering og transkribering

Jeg har valgt å alfabetisere klassene kronologisk fra A – G i aldersmessig stigning. Jeg starter derfor med 10.trinn på A og slutter med 3. trinn på H. For å synliggjøre alderstrinn på de ulike

klassene har jeg valgt å sette 10 foran 10.klassene, og 1, 2, 3 foran henholdsvis klasser fra Vg1, Vg2 og Vg3.

Skjematisk blir dermed klassene presentert i stigende rekkefølge etter klassetrinn, mens jeg i 6.3.1 har beskrevet *når* jeg besøkte de ulike klassene. Jeg har ikke laget fiktive navn på skolene, da jeg ikke finner det hensiktsmessig å fokusere på hvilken skole elevene er fra. Det går allikevel å lese ut i fra figur 2 i 5.4.1 hvilke klasser som kommer fra de samme skolene, samt når jeg gjennomgår den kronologiske rekkefølgen som besøkene ble gjort i under 6.3.1. Lærerne har fått fiktive navn og forbokstaven i navnet samsvarer med bokstaven til sin klasse, slik at klasse 10A har lærer Anna. Dina er lærer til flere av klassene, og har fått navn ut i fra den klassen hun først blir nevnt med, altså 1D. Full oversikt over lærere knyttet til klasser ser dermed slik ut:

10A	10B	1C	1D	2E	3F	3G	3H
<i>Anna</i>	<i>Berit</i>	<i>Christian</i>	<i>Dina</i>	<i>Dina</i>	<i>Frida</i>	<i>Guro</i>	<i>Dina</i>

Figur 4: Lærernes fiktive navn knyttet til klasser

Elevene har ikke fiktive navn, noe som skyldes at mengden av informanter som kunne gjort det forvirrende, i tillegg til at det er vanskelig å identifisere de ulike stemmene ut i fra opptakene. Der jeg siterer en spesiell person markerer jeg kjønn og klassetilhørighet, som for eksempel ”jente i 10A”. Jeg har valgt å skille mellom jenter og gutter, fordi det i noen tilfeller kan være forskjeller mellom gutter og jenter og for å gi økt innsikt til leseren. Der jeg gjengir en samtale der flere elever deltar nummererer jeg elevene for å angi hvor mange som deltar i samtalen. Dette er imidlertid ikke faste nummer som jeg har gitt elevene i hver klasse da det som sagt er vanskelig å identifisere alle stemmene i et gruppeintervju og min intensjon var å høre gruppens mening og ikke å skille ut hver enkelt elevs uttalelser.

Jeg har med vilje unnlatt å transkribere elevenes sosiolekt eller dialekt, fordi fokus på dette kan overskygge meningsinnholdet, i og med at informantene kommer fra ulike landsdeler og at deres talemåte eller geografiske tilhørighet ikke er i viktig i dette henseendet. Alle sitatene er derfor omskrevet til en bokmålsnær variant der meningen er best mulig ivaretatt. Svend Brinkmann og Steinar Kvale (2009) sier at det ikke er ett svar på hvordan man skal transkribere, men at dette må stå i samsvar med hva transkripsjonen skal brukes til. For meg er innholdet i deres utsagn det viktigste og jeg har derfor transkribert med tanke på å få fram meningen i det de sier, og utelatt eventuell hosting eller andre forstyrrelser. Jeg har allikevel

vært nokså nøye med å få med pauser og repetisjoner fra informanten, slik at svaret framstår som nyansert og mest mulig korrekt ut i fra slik som det ble sagt. Utelatte sekvenser fra intervjuet er markert slik: (...). Hvis det er en pause i talestrømmen markeres det med /.../. Dersom det er deler av uttalelsen som ikke er mulig å transkribere har jeg markert det med (). I de tilfeller der informanten selv legger særskilt trykk på ett ord står dette ordet i *kursiv*. Min intensjon med å følge dette systemet er at intervjusitatene skal framstå mest mulig objektivt.

5.4.6 Validering

Å se kritisk på egen forskning og unngå at den blir for subjektiv knyttes i samfunnsvitenskapelig forskning til begrepene *reliabilitet* (også kalt pålitelighet/troverdighet), *validitet* (også kalt gyldighet) og *generalisering*. For å tilstrebe objektivitet er beskrivelsene underveis i metodekapittelet en klargjøring som viser at man er selvkritisk til gjennomføringen av prosjektet. Jeg har i hele kapittelet prøvd å tydeliggjøre mine vurderinger og beslutninger, slik at leseren kan følge med, og relaterer også i dette avsnittet forskningsbegrepene til min egen undersøkelse.

Reliabilitet henger sammen med hvor pålitelig undersøkelsen kan sies å være, og man må derfor se på hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides (Johannessen mfl.. 2004:194). Reliabilitet i intervjusammenheng henger sammen med om informantene hadde endret sitt svar med en annen forsker, om jeg som intervjuer stiller ledende spørsmål, om kategorisering av svarene fra informantene og om transkriberingen er blitt utført av flere for å sikre reliabilitet (Brinkmann og Kvale 2009:250).

Jeg antar at svarene fra mine informanter hadde kunnet blitt annerledes med en annen forsker, noe som henger sammen med mine relasjoner til informantene, mine valg av spørsmål, men også til mine personlige egenskaper som intervjuer. For å ta det positive først; jeg mener at min bakgrunn som lærer gjør at jeg føler meg hjemme i settingen, at jeg kommuniserer fint med elevene og at jeg lettere snapper opp svar som er didaktisk relaterte og kan videreføre disse. Min ulempe som intervjuer kan nettopp være at jeg som lærer blir for kontrollerende i forhold til elevene, samtidig som jeg som person lett blir revet med i samtalen og dermed mister muligheten til å stille kontrollerende oppfølgingsspørsmål. I tillegg var det første gang jeg utførte kvalitative forskningsintervjuer, noe som påvirker både mine intervjuguider og selve gjennomføringen av intervjuene. I noen tilfeller var jeg redd for at jeg stilte for ledende spørsmål, særlig i forhold til elevene. Disse spørsmålene kunne imidlertid slå ut begge veier

ved at de samtykket kontant, eller gikk helt imot det jeg sa. Jeg kategoriserte svarene fra informantene i etterkant og hadde ikke fastlagte kategorier før jeg hadde gjennomført alle intervjuene. I og med at intervjuene ble utført over en såpass lang periode hadde det imidlertid begynt å utkrystallisere seg en del meninger som gikk igjen, og muligheten for at jeg etterstrebet å få støttet eller motsagt disse i de senere intervjuene er tilstede. Ved en omdanning fra muntlig til skriftlig tale hadde reliabiliteten i intervjuet blitt sikret ved at det var flere som transkriberte de samme intervjuene, slik at vi kunne sammenligne, men jeg anså ikke det som nødvendig i denne undersøkelsen. Opptakene oppbevarer jeg imidlertid tilgjengelig i ett år hvis det skulle oppstå et behov for å gå direkte til kilden.

Validitet dreier seg i kvalitative studier om hvorvidt forskerens funn reflekterer formålet med studiet og representerer virkeligheten (Johannessen mfl.. 2004:195). Validering bør, ifølge Brinkmann og Kvale (2009), være en del av hele intervjuundersøkelsen fra tematisering til rapportering. Mitt mål var fra start til slutt å få et inntrykk av hva ulike klasser og lærere mener om de fire forbilledlige tekstene i Sakprosaanon, og intervjuene har helt klart gjort at jeg sitter igjen med et inntrykk. Inntrykket ble nyansert ved at jeg hadde et nokså bredt utvalg, innenfor tidsrammen, men mer kjennskap til klassene kunne gjort resultatene mer pålitelig. For å sikre validiteten kunne jeg ha insistert på at lærerne måtte bruke et minimum av tid på de ulike tekstene, men jeg hadde da mistet innsikten i hva lærerne gjør med tekstene når de står helt fritt. Påliteligheten kunne vært styrket ved at jeg sendte resultatene av mine funn tilbake til informantene, slik at de kunne ha rettet på eventuelle siteringsfeil eller misforståtte tolkninger. Jeg fant ikke det nødvendig i denne undersøkelsen, og ingen av informantene tok kontakt med meg i etterkant av intervjuene med ønske om å lese over sitatene.

Innenfor validitet kan man også se på *generaliserbarhet* (også kalt overførbarhet og ekstern validitet). Her ser man på om forskeren i undersøkelsen har klart å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i andre sammenhenger (Johannessen mfl. 2004:196). En innvending mot intervjuforskning kan være at det er for få informanter til at funnene kan generaliseres. Jeg ser at mitt materiale er for begrenset til å dra klare, generelle slutninger. Allikevel mener jeg at sammenfallende svar fra ulike klasser viser at mitt utvalg indikerer noen tendenser. Ved at jeg i presentasjonen av funnene tydeliggjør hva som kom fram i flere intervju og hva som skilte seg ut som enkelthendelser går det også an å lese hva som er realistisk å anta at kunne ha vist seg også med et større materiale, selv om funnene i hovedsak kun speiler mitt materiale.

5.5 Beskrivelse av tekstene fra Sakproskanon

Utspekulert naivisme

Utspekulert naivisme (vedlegg 2) er en bokanmeldelse skrevet av Øystein Rottem som ble publisert i *Dagbladet* 29.10.1996 der Rottem anmelder boka *Naiv. Super* av Erlend Loe. Øystein Rottem (1946 – 2004) var litteraturkritiker og hovedanmelder for ny norsk litteratur i *Dagbladet*.

Utspekulert naivisme framstår i utskrevet versjon fra nettet som en nokså tettskrevet tekst på én og en halv side. Teksten har en ingress på to linjer og avsnittene er delt inn med underskrifter bestående av enkeltord, som for eksempel ”underfundig” og ”universet”. Det er ingen illustrasjoner eller bilder på siden. Det foreligger flere versjoner av teksten på nettet og på én av versjonene er det trukket ut et sitat som er uthevet over overskriften som lyder: ”Erlend Loe har skrevet en bok som bobler av lystig skrivekunst på så godt som hver eneste side.” Her står det også oppgitt forlaget, Cappelen, 214 sider, og prisen, 249 kroner, under overskriften.

Rottem skriver litterært med et rikt ordforråd og utstrakt billedbruk. Ord som ”underfundig”, ”lakonisk” og ”eksistensiell” er en naturlig del av Rottems tekst, og han bruker også bibelske allusjoner som ”[h]an hører ikke til dem som graver sitt pund ned”, og intertekstuelle referanser som ”[m]ed lekende letthet turnerer han tilværelsens tyngde”.

I innledningen og i avslutningen trer Rottem fram som forfatter når han skriver henholdsvis; ”så vidt jeg minnes” og ”jeg føler meg trygg på”. I resten av teksten er forfatteren tilbaketrukket og når han skriver at han fristes til å sitere mye fra boka skriver bruker han det nøytrale ’man’: ”Man kunne fristes til å sitere og sitere”.

Århundrets fotballprestasjon

Århundrets fotballprestasjon (vedlegg 3) er en sportskommentar skrevet av Truls Dæhli 24.06.98 for *VG* da Norge vant 2-1 over Brasil i VM i fotball. Truls Dæhli, f. 1955, er journalist og sportskommentator i *VG* og er selv tidligere fotballspiller.

Versjonen av teksten som elevene leser er en utskriftsvennlig versjon av teksten som ligger på nett. Teksten er to sider lang og delt inn i mange små avsnitt, der det flere steder er en enkelt

setning på ei linje. I nettversjonen er det ikke noe bilde fra selve kampen, men på én av nettsidene er det et bilde av Truls Dæhli med teksten ”kommentar” under bildet. En kommentar kan beskrives som en artikkel der skribentens personlige mening og argumentasjon for denne meningen er hovedsaken.

Århundrets fotballprestasjon er ekspressiv og full av sportsmetaforer og overdrivelser. Dæhli bruker metaforer som lille Norge (og impliserer at Brasil er større og sterkere), kamper ”på liv og død”, og religiøse metaforer med bruk av ord som ”mirakel”, ”himmels” og ”skaperen”. Hendelsene i kampen blir levende beskrevet gjennom bruk av sterke, positivt ladede adjektiv slik som: ”Det var bare en fantastisk prestasjon, en strålende utført fotballkamp etter best tenkelige Drillo-mønster, og det var usedvanlig flott å se hvordan Drillos landslag sakte fant tilbake til seg selv igjen”.

Dæhli henvender seg direkte til leseren og inkluderer leseren ved å bruke ”vi”. Han henvender seg også til den enkelte leser med ”du” når han sier: ”Sjekk blikket hans neste gang du får det i ønskereprise”. Brasilianerne blir omtalt som ”de” og Dæhli beskriver dem som overlegne og seierssikre før kampen startet: ”De skulle massakrere et dårlig lag og stoppe kjeften på en masete trener (...)”. Han har flere spørsmål i teksten. Noen besvarer han selv: ”Så var det kanskje et mirakel? Nei, faktisk ikke”, men spørsmål henvendt til det brasilianske laget, lar han sveve i lufta: ”Så hva gjør dere hvis vi møtes igjen?”. Dæhli er personlig og inkluderer seg selv som ”jeg” i teksten: ”Jeg vet ikke om det var straffe, jeg fant aldri ut av det, men det er totalt uinteressant”. Dæhlis tekst er veldig personlig, noe også henger sammen med at det er en sportskommentar i VG. En journalistisk tekst preges av avisen som den blir utgitt i, og høgskolelektor i journalistikk, Magne Lindholm, sier at ”Journalistiske tekster handler ikke bare om hendelser i verden. De handler også om seg selv, og om journalistene som lager dem. Mediene har et image de må vedlikeholde kontinuerlig, gjennom de produktene de forsøker å selge” (Lindholm 2010:130). Truls Dæhli er ikke bare en mann som tilfeldigvis skriver en kommentar om en viktig fotballkamp. Han er VGs faste sportskommentator og i denne rollen har han utviklet sin egen skrivestil.

Bloggarfeil

Bloggarfeil (vedlegg 4) er en bloggtekst publisert 16.02.2009 av Kamilla, født i 1990, på hennes egen blogg www.kammi.blogg.no som har tittelen ”Den tøffaste bloggen i verda”. I utskrevet versjon er teksten én og en halv side og det er et nærbilde av Kamilla under teksten.

Det står ”Blogg” helt øverst på siden, i tillegg til at det står ”blogg” etter datoen da innlegget ble lagt ut. Under datoen står det også ”29 kommentarer,” noe som viser hvordan en blogg er bygd opp med innlegg fra bloggeren og kommentarer fra leserne. *Bloggarfeil* er også med som teksteksempel i boka *Skriv 1: Skrivning som grunnleggende ferdighet* (Berge mfl. 2009), men ikke i full versjon.

Bloggarfeil er en tekst om hva som irriterer Kamilla med andre blogger. Hennes tekst er derfor en metatekst om blogging der hun tar for seg bloggfenomener som hun mener gjør en blogg dårlig, slik som overdrevent bruk av smileys, at folk skifter skiftspråk eller skriver for ofte om ubetydelige ting og kommenterer på egen blogg for å virke populær.

Skrivestilen er personlig med utbrudd, gjentakelser og ensidig fokus fra sin egen synsvinkel, men samtidig strukturert med innholdsrike underoverskrifter som tilkjenner alle hovedpoengene hennes. Bloggen er i skrivende stund fjernet fra nettet av uviss grunn. Kanskje har hun fått for mye oppmerksomhet rundt bloggen etter at den begynte å bli dratt inn i de norske klasserom eller kanskje gikk hun rett og slett lei. Den siste tiden var det kommet tilbakemeldinger på at elever hadde jobbet med teksten på skolen og hennes siste innlegg antydte at hun synes at det var vanskelig å skrive innlegg, selv om det i mange svarinnlegg kom oppfordringer til henne om å skrive mer av de som satte pris på bloggen hennes. Jeg oppdaget at bloggen var fjernet da en av lærerne ikke kunne finne teksten 12.01.10. At teksten er fjernet vitner om netteksters flyktighet, og når den nå kun eksisterer i papirform kan ikke teksten lenger leses i dens naturlige medium.

En blogg er, i boka *tekst.no*, beskrevet på denne måten i boka:

Blogg er en hyppig oppdatert personlig nettside med kommentarfunksjon. Sjangeren har utviklet seg fra midten av 1990- tallet da det ble mulig å lage sine egne nettsteder. ”Bloggeren’ referer aktuelle debatter, formidler synspunkter og reflekterer over interessante tema (...) Det de har felles, og det som skiller dem fra andre nyhetspregede vevsteder, er den personlige stemmen” (Schwebs og Otnes 2006:176).

Ettersom sjangeren vokser fram utvikler det seg også konvensjoner for hvilket språk man bruker i blogger, men hovedkjennetegnet er at språkbruken som regel er muntlig og uformell. Ungdommer bruker språk som man kan kjenne igjen fra ”chat” og tekstmeldinger med utstrakt bruk av forkortelser, slang og engelske ord. Noen lager også sine egne uttrykk og legger ved en ordliste slik at leserne skal forstå (Schwebs og Otnes 2006:176).

Kamilla har en muntlig og uformell stil i sitt innlegg. Hun skriver på nynorsk med innslag av dialektuttrykk og skriver at det er viktig for henne å være bevisst på hvilket skriftspråk man bruker:

Når eg er innpå folk eg kjenner på skikkeleg og eg veit at dei eigentleg snakkar som meg eller skriv på nynorsk og dei plutselig har lagt om til ein annan dialekt eller bokmål her innpå blir eg flau. Kvifor? Ein skal vere stolt over måten ein snakkar på og skriftmålet sitt. Las ein gong på ei jente sin blogg at ho eigentleg skreiv nynorsk, men skreiv bokmål på bloggen fordi det var kulare. Okei? (Kammiblogg).

I Kamillas blogginnlegg finnes det flere eksempler på at hun skriver slik som hun snakker ved bruk av muntlige uttrykk som ”det er seriøst noko av det verste eg veit”, ”eg gidd ikkje” og ”drit i msn-språket”. Kamille kritiserer bruk av MSN- smileys i blogginnlegg og har derfor ikke brukt de selv, unntatt som eksempel på hvor teit det er å bruke det der hun overdriver med å bruke mange tegn etter hverandre. Hun har flere utrop i teksten sin som ”kvifor?”, ”kva feilar”, ”okei?”, ”hallo?” og ”usj”. Hun avslutter innlegget sitt med et spørsmål til leseren: ”kva irriterar deg på bloggar?”.

Blokkér Facebook

Blokkér Facebook (vedlegg 5) er et leserinnlegg fra *Aftenpostens* debattside for ungdom Si;D. Innlegget var dagens innlegg i *Aftenposten* 22.02.2009 og er skrevet av den anonyme 15-åringen ”Facebookaddicted (15)”. Innlegget ligger nå tilgjengelig på *Aftenpostens* nettsider. Teksten var også en del av forberedelsesmaterialet til norskeksamen i grunnskolen 2010 relatert til temaet ”Liv”.

Innlegget har overskriften ”Blokkér Facebook!” i fete typer med utropstegn og ei linje ingress der det står: ”Facebook er så avhengighetsskapende at det skaper problemer på skolen”. Innsenderen av leserinnlegget er ”Facebookaddicted (15)” og kan derfor være både ei jente eller en gutt. Pseudonymet avslører imidlertid at det er en person på 15 år som selv er hektet på Facebook, og som derfor ønsker at noe skal gjøres med tilgangen til denne nettsiden i skoletiden.

Språket i teksten er nokså enkelt, uten bruk av fremmedord, og med forsterkende adjektiv som ”utrolig naive” og ”veldig synd”. Innsenderen er til stede i teksten som ”jeg” mange steder, men inkluderer også jeg’et i ”vi” når han/hun omtaler elever som er avhengige av Facebook: ”vi klarer ikke stoppe fingrene”. I oppfordringen til leseren helt til slutt går ”vi” over til å bli

”elevene”: ”Ikke la elevene ødelegge for fremtiden sin, gjør noe nå!” Innsenderen bruker et språklig bilde, ”den hellige tiden på datarommet”, og bruker ”drømmeland” som metafor på Facebook én gang i teksten.

5.6 Sammenfatning av kapitlet

I dette kapitlet har jeg sett på forskningsmetoder og har beskrevet at jeg valgte kvalitativ metode for å få de data som var hensiktsmessig i forhold til min problemstilling. Jeg utførte kvalitative forskningsintervju med en semistrukturert intervjuguide som jeg brukte i mine tre ulike intervjuformer; individuelle intervju med seks lærere, gruppeintervju med elever i åtte klasser og individuelle intervju om skriving med elleve elever fra 10.trinn. Jeg har i dette kapitlet beskrevet hvordan jeg har gjort utvalget mitt av skoler, lærere, klasser og elever, og hvordan jeg har gjennomført intervjuene og transkribert de i etterkant. Gjennom hele kapitlet har jeg beskrevet nøye for å gi leseren innsikt i alle prosesser og jeg har sett på i hvilken grad mine funn kan sies å være pålitelige og gyldige. Til slutt i kapitlet har jeg presentert de fire tekstene fra Sakprosanon som er det materiale som informantene mine har uttalt seg om, unntatt i de individuelle intervjuene på 10.trinn der skriving mer generelt var i fokus.

6 Bruk av tekstene fra Sakprosaakanon

Tekstene fra Sakprosaakanon er av juryen intendert å være forbilder for sjangrer og skrivestiler, men de skal også oppfordre til å bruke et bredere utvalg av sakprosa. Den første begrunnelsen kan koples til generell sjangerlære og skriveopplæring i norskundervisningen. Den andre begrunnelsen må i tillegg koples til en samfunnsmessig begrunnelse for å lese et bredt og godt sakprosautvalg med et kritisk blikk. Johan L. Tønnesson sier i innledningen til boka *Den flerstemmige sakprosaen* hvor viktig det er for dagens elever å bli stimulerte til bred og kritisk lesing for å kunne delta i demokratiet:

I klassisk, videregående skriveopplæring skulle gymnaselevane bli kjende med gode, kanoniske tekstar som kunne tene som førebilete for eiga skrivning, i hovudsak innanfor åndsdeliten. Dagens elevar kjem frå alle samfunnssjikt og er omgitt av ei mengd sakprosaformer som – anten vi vil det eller ikkje – vil tene som førebilete for deira tekstproduksjon. Skal vi bli gang skribentar, er det bra om vi bli stimulerte til å lese breitt, grundig og kritisk. Slik lesing og forståing er ikkje berre viktig for oss som skrivande, men også tenkjande individ og som deltakara i demokratiet (Tønnesson 2002:11).

I dette kapittelet skal jeg beskrive hvordan tekstene fra Sakprosaakanon ble benyttet på de ulike skolene. Jeg starter med forforståelse og kontekst der jeg legger fram lærernes førsteinntrykk av tekstene fra Sakprosaakanon, samt elevenes uttalte kjennskap til sakprosa. Så går jeg videre til den pedagogiske iscenesettingen (se 4.5) som innebefatter hvilken tematisk sammenheng tekstene ble brukt i og en beskrivelse av undervisningsoppleggene.

6.1 Lærerens førsteinntrykk av tekstene

- Tanker rundt bruk av de fire tekstene fra Sakprosaakanon

Alle lærerne jeg har vært i kontakt med har vært nysgjerrige på Sakprosaakanon, og det er tydelig at det er et behov for lett tilgjengelige, gode sakprosaetekster i skolen. Noen har hørt om at det er laget en kanon, men kun Dina, som var på LNUs landskonferanse i Tromsø i 2009 og på LNUs kurs ”Sakprosa i skolen” i november 2009, kjenner til et bredere utvalg av tekstene som kanon inneholder. De øvrige lærerne kjenner i hovedsak de tekstene som jeg har plukket ut.

I flere av intervjuene kom det fram hva lærerne tenkte om tekstene *før* de brukte dem i klasserommet og hva som kunne være positivt og negativt med den aktuelle teksten. Det var relativt stort samsvar mellom lærerne, men jeg trekker også fram enkeltlærere for å vise forskjeller. *Utspekulert naivisme* er en tekst som flere av lærerne mente kom til å bli

utfordrende for elevene på grunn av det avanserte ordforrådet. Lærerne på 10.trinn var tydelig på dette, men Dina valgte også å ikke bruke teksten i 2E på grunn av det avanserte ordforrådet. *Århundrets fotballprestasjon* trodde alle lærerne at kom til å være en fengende tekst for elevene, men det var større spredning i hvilken grad de trodde at den ville fungerer som et stil og sjangerforbilde. Anna tenkte at teksten var for essayistisk og at det derfor kunne slå ut negativt å bruke den som et eksempel på en artikkel. Christian syntes i utgangspunktet at denne teksten var kjedelig og pompøs, og at fotballkommentarer er dårlig skrevet. Guro var ekstra positiv til denne teksten, i og med at hun underviser i en idrettsklasse og derfor så for seg at dette kunne være midt i blinken for denne elevgruppa. *Blokkér Facebook* mente alle lærerne at var et representativt leserinnlegg for Si;D –innlegg, som de ofte bruker i undervisningen, og de tenkte også at temaet kom til å engasjere elevene. Guro kjente allerede til innlegget, fordi det hadde blitt brukt som vedlegg til en skrivedag på yrkesfag på hennes skole tidligere. Flere av lærerne anså ordforrådet for å være for enkelt for sitt klassetrinn. Dette var ikke noe som gjorde at det var vanskelig for dem å bruke det i timen, men noe de kommenterte da jeg spurte om de ville ha brukt det igjen. Anna var tydelig med å si at man bør bruke innlegg fra aldersgrupper som er ett par år eldre, slik at elevene har noe å strekke seg etter. *Bloggarfeil* var noen av lærerne positive til å bruke, fordi det er lite av bloggtekster i lærebøkene og det er ikke så vanlig å bruke denne typen tekster i norskundervisningen, samtidig som det var tre lærere som valgte bort denne teksten. Frida trakk fram at hun hadde ekstra lyst til å bruke denne bloggteksten, fordi det var en metablogg.

Lærerne er positive til å ha en tekstbank, som Sakprosaanon, fordi alle bruker mye tid på å finne gode sakprosaetekster for undervisning som kan supplere læreboka. Noen mener at det hadde vært positivt om tekstbanken hadde vært digital, slik at den hadde vært mer tilgjengelig og dynamisk.

6.2 Hva er sakprosa i følge elevene?

- *Dikt eller krigen i Afghanistan?*

”Sakprosa er sånn skikkelig saklig /.../ Sånn fakta. Bare informasjon”, sier en gutt i 10B. I mine elevintervjuer spør jeg, uavhengig av hvor mye jeg vet at de har jobbet med sakprosa, om de umiddelbart ser at de tekstene som jeg intervjuer dem om er sakprosaetekster.

Fellesnevneren for elevsvarene er at de har hengt seg opp i den første stavelsen av ordet;

”sak”, slik at deres forståelse av begrepet ligger nært opp til Pippings opprinnelige kvalifisering av begrepet, som innebærer at sakprosa er tekster der en sak blir vist fram gjennom et klart, nøytralt språk (se 2.1). Elevene mener at sakprosa skal være veldig faktabaserte og at alt som glir for mye over i skjønnlitterær stil eller med for stort innslag av personlige meninger ikke er *ordentlig* sakprosa. Stort sett har de imidlertid en oppfatning av at forskjellen mellom sakprosa og skjønnlitteratur er hvordan de forholder seg til virkeligheten. Vurderingene deres går dermed på i hvor stor grad det som står i teksten kan regnes for å være sant, og hvor stor andel av saklig informasjon teksten inneholder. I flere av uttalelsene sier elevene at det ikke var ”sånn veldig sakprosa”. Ved oppfølgingsspørsmål om hvorfor *Århundrets fotballprestasjon* ikke var sånn veldig sakprosa sier en gutt i klasse 10B ”Sakprosa er sånn: for det første, for det andre /.../ Hvis du leser Aftenposten er det veldig bare fakta om det som skjer. Ikke noen egne meninger. Ikke så mye entusiasme som han har da”. En gutt i 10A sier at han *ser* at *Århundrets fotballprestasjon* er en sakprosa, men sier allikevel:

Det er mye som ikke er så veldig sakprosa. Jeg hadde nevnt avis og artikkel, men mer faktatekster. Sånn bomber i Afghanistan. Den [*Århundrets fotballprestasjon*] er litt på kanten. Det er en del som er litt sånn fakta /.../ det er ikke det første man tenker på. Det er *noe* som er fakta, men som er skrevet litt mer som en fortelling.

I klasse 3F er det tydelig at de nettopp har lært om sakprosa, fordi der er det en gutt som trekker fram at sakprosa er alt som vi kan få informasjon av ”som for eksempel teksten bak på melkekartongen”. I 3G er det flere som innrømmer at de er litt usikre på hva det er. De tenker på faget norsk og Guro, og én sier at han slår opp i boka hvis han må finne en forklaring. Også i 1C er det noen som er litt usikre på hva sakprosa egentlig er: ”Vi har holdt på med dikt! Er det sakprosa?” spør ei jente. Dette spontane utbruddet henter hun seg kjapt inn fra, men i flere av intervjuene er elevene litt usikre på hva sakprosa egentlig er, og særlig hvis man utvider begrepet til å omfatte mer enn bare artikler og faktatekster.

Av de utvalgte tekstene er det bloggen elevene har størst motstand mot å akseptere som en sakprosa. I 10B sier flere at de vet at blogg er sakprosa, men da jeg spør om de tenker på blogg som sakprosa sier de dette:

G1: I hvertfall ikke! Der kan det være så mye bullshit.
I: Men det er like mye sakprosa det.
G1: Jeg vet, men jeg tenker ikke på det som det.
G2: Jo jeg vet at det *er* det, men jeg tenker ikke på det som en sakprosa tekst
I: Fordi?
G3: Det er bare kladd.

G2: Fordi det er sånn /.../ Det er hva folk mener. Jeg tenker ikke på det som fakta. Det *er* fakta, men jeg tenker ikke på det som det. Jeg tenker mer sånn Norge er så og så stort /.../ Det er det ingen som kan si noe imot

J1: Ja, enig.

At det er så mye tull som skrives på bloggsider gjør at mange har problemer med å kategorisere blogg som sakprosa. Også i intervjuet med 2E spør jeg om SMS og blogg er sakprosa, og der er det tydelig at elevene er uenige:

I: Hva med SMS og blogger. Tenker dere på det som sakprosa?

G1: Nei. Det er jo ikke det.

G2: Det *er* jo det.

G1: Det *kan* jo ikke være det.

G2: Det *kan* jo det.

G1: Det er ikke fakta /.../ det er jo ikke fakta på bordet.

I: Det er sakprosa for det ser du. Fordi, når du skriver en beskjed på SMS så er det jo at du skriver om noe som er i virkeligheten.

G1: Det er bare svada egentlig. Hvis du skriver en blogg så er det bare svada.

Sammen med ordet ”saklig” er ordet ”artikkel” noe av det første eleven svarer når vi kommer inn på sakprosa, og de knytter sakprosa sterkt til skrijving av den resonnerende artikkelen. Ei jente i 3H sier at sakprosa er ”Alt det jeg velger å ikke skrive hvis jeg skal skrive noe”. I samtalen rundt hva sakprosa er relaterer elevene fort sakprosa til egen skrijving, og hvilke sjangre de forbinder med sakprosa slik som analyse, intervju, leserinnlegg og avisartikler, selv om det fortsatt er noen som sier at de *ikke* tenker på leserinnlegg som sakprosa, fordi det bare er egne meninger om en sak.

6.3 Pedagogisk iscenesettelse

6.3.1 Tematisk sammenheng

Den tematiske sammenhengen som tekstene brukes i påvirker hva lærerne har som fokus for sin undervisningsøkt når de bruker de utvalgte tekstene og hvordan elevene reagerer på tekstene. Jon Smidt trekker fram hvordan dette samspillet skaper muligheter ved å si at ”[m]ulighetene ligger i spiller som både tekster, elever og lærer inngår i” (Smidt 1989:248).

Som nevnt i metoddelen ga jeg lærerne frie tøyler til å bruke tekstene når og hvordan de ville for å få en mest mulig autentisk bruk av Sakproसानon, slik den kan komme til å bli brukt når den når ut til lærere og lærerstudenter. Jeg beskriver derfor hva klassene holdt på med i den perioden da jeg besøkte dem. For å få med *når* jeg besøkte de ulike klassene beskriver jeg

den tematiske sammenhengen i kronologisk rekkefølge etter når jeg besøkte dem, ikke etter alderstrinn. Etter beskrivelse av alle undervisningsoppleggene følger en tabell som tydeliggjør sammenhengen mellom klasser, lærer og undervisningsopplegg.

I september og oktober hadde klasse 10A og 10B sakprosa på årsplanen. Anna og Berit hadde, sammen med de andre lærerne på teamet, bestemt at elevene skulle jobbe med ulike sakprosajangrer. Elevene skulle, innen høstferien, levere inn en skrivemappe som inneholdt tekster i sjangrene anmeldelse, artikkel, kåseri og formelt brev, samt en egen vurdering av mappa.

I desember hadde Christian og Frida satt av to uker for klasse 1C og 3F til å jobbe med sakprosa, og mine tekster inngikk i denne tidsperioden. Elevene skulle ikke produsere sakprosa tekster selv, men jobbet med hva sakprosa er og kjennetegn for ulike sjangrer. Christian hadde særlig fokus på språkfunksjoner.

I januar jobbet klasse 3G med litteraturhistorie, men Guro valgte å legge besøket mitt til dette tidspunktet, fordi hun opplevde at elevene var inne i en tung periode i forhold til det de holdt på med og at det kunne være positivt med noe annet. Dobbelttimen de jobbet med tekstene mine var derfor et avbrekk fra litteraturhistorien. Tekstene ble ikke brukt som et ledd i skriveundervisning i de samme sjangrene, men Guro mente at det var fint å komme inn på sakprosa, i og med at de skal kunne skrive sakprosa på avsluttende eksamen.

I februar brukte Dina tekstene mine i klassene 1D, 2E og 3H. Dina hadde delt inn året i to, i alle klassene sine, med hovedvekt på skjønnlitteratur i høstsemesteret og hovedvekt på sakprosa i vårsemesteret. 1D hadde startet arbeidet med sakprosa da jeg kom, og målet var at de skulle bli kjent med bredden innenfor sakprosa. I tillegg skulle de forberede seg på å skrive et leserinnlegg i påfølgende undervisningsøkt uken etter. 2E hadde jobbet med å argumentere og hadde nokså nylig skrevet en artikkel. De skulle også skrive et leserinnlegg i påfølgende økt. 3H jobbet med det moderne prosjektet og retorisk analyse.

6.3.2 Undervisningsopplegg

Jeg presenterer først en skjematisk oversikt over hva klassene gjorde med tekstene i undervisningssekvensene. Fra tabellen kan man se sammenhengen mellom klasse (trinn/studieretning), lærer, undervisningsopplegg til de ulike tekstene og tidsaspektet for undervisningsøktene. Etter tabellen følger en beskrivelse av undervisningsoppleggene i alle klassene knyttet til hver tekst med tittelen på teksten som overskrift. Det henvises til vedlegg med undervisningsopplegg dersom det ble delt ut oppgaveark til elevene.

	<i>Utspekulert naivisme (UN)</i>	<i>Århundrets fotballprestasjon (ÅF)</i>	<i>Bloggarfeil (B)</i>	<i>Blokkér Facebook (BF)</i>
Klasse 10A <i>Anna</i>	(2 økter x 45 min) 1 økt: Lesing av anmeldelser 2. økt klassen: Analyse av UN uten elevene som ble intervjuet 2. økt intervjugruppa: Høylesning av elever i intervjugruppe. Intervju rett etter lesing.	45 min Stillelesing, individuelle oppg. med skriftlig svar. Plenums oppsummering (se vedlegg 11)	+ BF (45 min) Høytlesning av begge tekstene fortløpende av meg, stille arbeid med spørsmål individuelt (vedlegg 11), samtale i grupper, klassesamtale.	Se <i>Bloggarfeil</i>
Klasse 10B <i>Berit</i>	(45 min) Høylesning av elever, spørsmål med skriftlige svar i par, klassesamtale	Se <i>Blokkér Facebook</i>		+ ÅF (45 min) Høytlesning av ÅF av elever, klassesamtale, høytlesning av BF av elever, par jobber med spørsmål (vedlegg 12), klassesamtale
Klasse 1C <i>Christian</i>		(90 min) 9 min klipp fra kampen på lerret. Lærer leser ÅF. Oppg. i par/plenumssamtale (vedlegg 13).		(90 min) Plenumsmyldring om sakprosa/jangrer. Undervisning om språkfunksjoner: Lærer leser tekst BF. Oppg. til teksten (vedlegg 13)
Klasse 1D <i>Dina</i>	<i>Norskdag: 09:15- 13:00</i>			
	Lærer leser UN. Spm i små grupper (vedlegg 14)		Læreren leser B. Skriver svarleserinlegg på nynorsk til blogginnlegget (vedlegg 14)	Lærer leser BF. Deler klassen i to grupper. Forsvarer/ angriper tekster. Dommere avgjør.
Klasse 2E Byggfag <i>Dina</i>		(30 min) Lærer leser ÅF. Diskuterer språkbruk og intensjon med teksten (vedlegg 15)		(40 min) Lærer leser BF. Finner kjennetegn på innlegg fra læreboka og sammenligner m tekst
Klasse 3F Vg3 påbygg <i>Frida</i>		(90 min) 9 min klipp fra kampen på lerret. Lærer leser ÅF. Oppg. i par/plenumssamtale.	+ BF (90 min) Finner argumenter for selvvalgt sak. Plenumsdiskusjon om meningsytringer i media. Elever leser BF. Diskusjon rundt tema. Leser B. Diskusjon rundt blogging og MSN-tegn.	Se <i>Bloggarfeil</i>
Klasse 3G Idrettsklasse <i>Guro</i>	Se ÅF	(90 min) Elevene blir delt inn i grupper på tre. Leser én av tekstene høyt. Svarer på spm. Presenterer for klassen (vedlegg 16)	Se ÅF	Se ÅF
Klasse 3H <i>Dina</i>	<i>Norskdag: 10.00 – 13:45</i>			
	Retorisk analyse	Retorisk analyse (vedlegg 17)		Retorisk analyse

Figur 5: Skjematisk oversikt over bruk av de fire tekstene i de åtte klasserommene

Utspekulert naivisme

Alle klassene, unntatt 1C og 3F, brukte teksten. Frida brukte ikke teksten, fordi hun kom inn som vikar og ikke visste at det var et alternativ. Christian oppga ingen grunn. Teksten ble delt ut i papirversjon og lest av lærer eller elever. I alle klassene jobbet elevene med oppgaver knyttet til teksten, unntatt intervjugruppa i 10A. De hadde jobbet med anmeldelser i én skoletime før jeg kom og da de startet med *Utspekulert naivisme* tok jeg med intervjugruppa ut og elevene leste teksten høyt sammen. Intervjuet med dem ble gjennomført direkte etter lesning uten noen hjelp til å forstå teksten fra lærerens side.

I 10B jobbet elevene i par med oppgaver til teksten (se vedlegg 12) før de diskuterte teksten høyt i klassen. 3G jobbet i grupper på tre elever med oppgaver til teksten knyttet til argumentasjon, virkemidler, budskap og hvordan teksten kommuniserte i en 90 – minuttersøkt (se vedlegg 16). På slutten av timen presenterte de teksten for resten av klassen. I 1D jobbet elevene i par med muntlig diskusjon rundt oppgaver gitt på Power Point (se vedlegg 14). Dina hadde trukket ut noen av de vanskelige ordene i teksten, slik at elevene ble oppmerksomme på dem og prøvde å finne ordforklaringer. I 3H jobbet elevene med retorisk analyse (se vedlegg 17), og de leste teksten flere ganger og diskuterte bruk av virkemidler og etos, logos og patos i teksten gruppevis som en del av en hel norskdag.

Århundrets fotballprestasjon

Teksten ble brukt i alle klasser. I 1D brukte Dina teksten mens jeg intervjuet elevene, og den ble derfor ikke kommentert av elevene i intervjugruppa. Lærerne delte ut en papirversjon av teksten, her ble to versjonene benyttet, ett med og ett uten bilde av Truls Dæhli. I 10A ble originalteksten sendt rundt til elevene mens de jobbet med oppgavene.

I 10A hadde Anna laget et ark med detaljerte spørsmål om teksten (se vedlegg 11) som elevene jobbet med individuelt etter at de hadde lest teksten stille og diskuterte noe med sidekameraten i undervisningsøkten på 45 minutter. Elevene fikk gi karakter på teksten i starten og i slutten av timen. Spørsmålene ledet elevene mot analyse av språket og virkemidler i teksten. I 10B brukte Berit teksten i samme undervisningsøkt, 45 min, som *Blokkér Facebook*. Teksten ble lest høyt av elevene, etterfulgt av en kort plenumsdiskusjon. Elevene gjorde så oppgaver knyttet til teksten (se vedlegg 12) som fokuserte på språkbruk og virkemidler, før dette ble oppsummert i plenum.

I klasse 3F og 1C var det Christian som gjennomførte undervisningsøktene på 90 minutter. Elevene fikk se et 9 minutters youtube-klipp fra kampen rundt straffesparket til Kjetil Rekdal som ga Norge det andre målet. Etter en plenumsdiskusjon gjorde elevene oppgaver knyttet til skrivestil og hensikten med teksten (se vedlegg 13).

3G jobbet i grupper på tre elever med oppgaver til teksten knyttet til argumentasjon, virkemidler, budskap og hvordan teksten kommuniserte i en 90 – minuttersøkt (se vedlegg 16). På slutten av timen presenterte de teksten for resten av klassen. 2E så på språkbruken i teksten (se vedlegg 15) i en 90 minuttersøkt som også ble brukt til *Blokkér Facebook*. 3H utførte en retorisk analyse på teksten som en del av en hel norskdag (se vedlegg 17).

Bloggarfeil

Klasse 10B, 1C, 2E og 3H tok ikke i bruk *Bloggarfeil*. Berit hadde presentert mange sakprosasjangrer for klassen på kort tid og ville holde fokus på sjangrer som de selv skulle skrive til skrivemappa si, og Christian syntes at teksten virket uinteressant. Dina valgte de to tekstene hun mente ville slå best an i 2H og derfor ble denne valgt bort. I 3H valgte hun også bort denne teksten, fordi hun ikke syntes at teksten var så godt skrevet og at det kunne være vanskelig å få til en god retorisk analyse av teksten. Av de klassene som tok i bruk teksten ble den lest høyt fra papirkopi. Ingen av lærerne gikk inn på nettsiden i undervisningsøkten før den ble fjernet fra nettet.

Anna og Frida brukte teksten sammen med *Blokkér Facebook* som et ledd i arbeid med innlegg. Mens klasse 10A gikk inn i hver av tekstene og så etter virkemidler og argumentasjon (se vedlegg 11) hadde klasse 3F fokus på hvordan man kunne uttrykke meningene sine i ulike medium. 3G jobbet i grupper på tre elever med oppgaver til teksten knyttet til argumentasjon, virkemidler, budskap og hvordan teksten kommuniserte i en 90 – minuttersøkt (se vedlegg 16). På slutten av timen presenterte de teksten for resten av klassen.

Blokkér Facebook

Alle lærerne ønsket å bruke denne teksten og delte ut papirversjon av teksten til sine elever. I 10A jobbet de med innlegg og så på teksten sammen med *Bloggarfeil* med stor vekt på det formmessige ved tekstene (se vedlegg 11). I 3F ble de samme to tekstene brukt sammen, men her som et ledd i å se på hvordan man kan ytre sin egen mening gjennom ulike medium.

I klasse 10B brukte de teksten i samme time som *Århundrets fotballprestasjon*, i en prosess der de jobbet med ulike sakprosajangrer og så på formen de to tekstene var skrevet i (se vedlegg 12). 1C jobbet en hel økt med teksten og med spørsmål som styrte elevene inn på å finne ulike språkfunksjoner i teksten (se vedlegg 13). 2E leste igjennom kjennetegn på leserinnlegg som var beskrevet i læreboka, og studerte om *Blokkér Facebook* samsvarte med beskrivelsen. 3G jobbet i grupper på tre elever med oppgaver til teksten knyttet til argumentasjon, virkemidler og budskap i teksten i en 90 – minuttersøkt (se vedlegg 16). På slutten av timen presenterte de teksten for resten av klassen.

I 1D gjennomførte Dina en klassesdiskusjon om teksten, inspirert av Tønnessons rettssaksmodell der teksten tiltales, aktor legger fram bevis, forsvareren argumenterer imot, vitnene forteller hva de vet, dommeren oppsummerer og avgir dom og narren betrakter det hele med ironisk distanse (se Tønnesson 2010:211-226). Dina gjorde en enklere versjon av dette med å dele klassen i to med fire elever utnevnt som dommere. Den ene gruppa skulle angripe teksten, den andre skulle forsvare teksten. De diskuterte først de formmessige sidene av teksten før de gikk inn på den innholdsmessige delen. Timen ble avsluttet med at dommerne refererte til ulike argumenter som hadde kommet fram og avgjorde hvem som hadde vunnet rettssaken.

6.4 Sammenfatning av kapitlet

I dette kapitlet har jeg lagt fram lærernes tanker omkring Sakprosanon og de utvalgte tekstene. For å se på hvilket grunnlag elevene jobber med sakprosa har jeg beskrevet hva de legger i ordet sakprosa, noe som viser at de i hovedsak knytter sakprosa til ordet ”sak” og er skeptiske til at sjangrer med for personlig preg kan kalles sakprosa. Presentasjonen av den faktiske bruken av de utvalgte tekstene i klasserommet viser at tekstene iscenesettes på veldig ulike vis. Dette er knyttet til hvilket tema de jobber med i klassen og hva læreren mener at er hensiktsmessig for den aktuelle klassen.

En sammenfatning av hva lærerne ønsker å legge fokus på i sitt arbeid med tekstene viser at Anna og Berit har fokus på at elevene selv skal skrive innenfor sakprosajangrer i samme tidspunkt som de gjennomgår tekstene med klasse 10A og klasse 10B. Christian fokuserer på språkfunksjoner i klasse 1C ved bruk av *Blokkér Facebook* og språkbruk når de jobber med *Århundrets fotballprestasjon* i 1C og 3F. Frida ønsker å fokusere på hvordan og hvor man kan

publisere sin mening om en sak. Guro har fokus på analyse av tekstene og hvordan forfatterne når elevene, som lesere, med sitt budskap. Dina vil vise bredden i sakprosa sjangrer i klasse 1D, i tillegg til at de holder fokus på å skrive leserinnlegg. I 2E har hun fokus på å gjenkjenne trekk fra leserinnlegg og å finne språklige virkemidler i tekstene. I 3H vil hun at elevene skal øve seg på retorisk analyse på ulike sjangrer.

7 Analyse

Jeg vil her presentere funn som har kommet fram gjennom analyse av intervjuene med lærere og elever. Funnene blir presentert tematisk, og jeg bruker meningsbærende sitater fra intervjuene som underoverskrifter i avsnittene. Tekstene fra Sakprosakanon skal være forbilder for en sjanger og en skrivestil, og det er derfor naturlig å dele inn i avnitt med overskrift relatert til disse to temaene, henholdsvis 7.1 om sjangeroppfatninger og sjangerundervisning og 7.2 om sakprosaskrivning og skriveopplæring. Tekstene fra Sakprosakanon skal utvide sakprosa-begrepet, og i og med at dette er knyttet til hvilke sakprosa-sjangrer det jobbes med i skolen, både for å lese og skrive, faller dette inn under flere avsnitt, men særlig disse to første.

I intervjuene om de fire tekstene kom vi inn på hvordan elever ser på lesing i skolen, både i forhold til de utvalgte tekstene og til lesing generelt, og viktigheten av at tekstene er tilpasset elevenes nivå. I 7.3 presenterer jeg derfor funn knyttet til lesing av sakprosa-tekster i skolen. I de siste avnittet, 7.4, tar jeg for meg funn relatert til tekstenes subjektive relevans der jeg i hovedsak fokuserer på tematisk relevans i tekstene og hvordan tema påvirker arbeid med tekstene.

7.1 Sjangeroppfatninger og sjangerundervisning

LK06 legger opp til bruk av et større utvalg sakprosa-sjangre som et resultat av et mer funksjonelt syn på norskfaget, som et ferdighets- og redskapsfag. Resultater av KAL – prosjektet viste, som nevnt tidligere, at elevene prioriterte fortellinger framfor argumenterende tekster, og det ligger dermed en utfordring i utvide elevenes sjangerregister. I dette avsnittet skal jeg presentere funnene som kan relateres til sjangerundervisning i skolen. Dette rommer funn relatert til hvilke sjangrer som blir prioritert og hvorfor, sjangerforbilder og sjangerforestillinger.

7.1.1 "Jeg synes ikke det er en typisk bokanmeldelse"

– *Prototype sjangeroppfatninger*

I ett av Per Ledins fire punkter om hva sjanger er, se 4.4, sier han at det innebærer prototype forestillinger om tekstutformingen. I mine undersøkelser kommer det fram elever innehar prototype sjangeroppfatninger, og oppfatningene blir ikke imøtekommet ved bruk av tekstene *Utspekulert naivisme* og *Bloggarfeil*.

Mine funn viser at lærere og elever har en noe ulik oppfatning av hvordan tekstutformingen til sjangeren anmeldelse skal være. Flere av lærerne ytrer et ønske om at elevene skal utvikle sine formaliserte anmeldelser til å ligne autentiske anmeldelser, men det er samtidig en sjanger som nedprioriteres oppover i klassetrinnene. Berit sier at det at denne autentiske anmeldelsen, *Utspekulert naivisme*, ikke passer til elevenes sjangerskjema, fordi elevenes sjangeroppfatning stammer fra barneskolen:

Men det *er* jo et problem også at de fra barneskolen av så er de er vant til å veldig skrive *.../ ikke* sånn som man skriver bokanmeldelser og som vi gjerne *vil* at de skal skrive bokanmeldelser. Som er mer av den typen her. Fordi fra barneskolen så er de fortsatt opptatt av det her med *.../ skrive* antall sider, ha med hele slutten *.../Altså, ikke sant?* Så det jobber vi jo veldig mye med i niende og tiende klasse. At de *skal* prøve å forandre disse bokanmeldelsene. Sånn at sånn sett så er det også en god *.../ de kan se* hvordan den kan bli skrevet da uavhengig av kanskje om den er god eller ikke. Så er den et eksempel på en bokanmeldelse.

Berit mener her at sjangeren bokanmeldelse er annerledes på barneskolen og at de på ungdomsskolen jobber med å forandre denne sjangeroppfatningen hos elevene. Anmeldelse blir imidlertid ikke nevnt eksplisitt i kompetansemålene etter 10.trinn eller etter noen av trinnene på videregående skolen. Kompetansemålene "formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon" (etter 10.trinn) og "tolke og reflektere over innhold, form og formål i et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk" (etter Vg1) kan koples opp til anmeldelse, men gradvis oppover i årstrinnene på skolen går lesingen stadig mer over til å bli analyse av tekstene. Etter 7.trinn er det imidlertid flere kompetansemål som kan koples opp til å skrive anmeldelse, slik som "eleven skal kunne med egne ord referere og oppsummere hovedmomenter i en tekst, uttrykke egne opplevelser av og begrunne egne synspunkter på leste tekster og presentere egne leseerfaringer fra skjønnlitteratur og fagbøker skriftlig og muntlig" (*Læreplan i norsk*).

Ut i fra intervjuene, både med elever og lærere, kommer det fram at klasser over Vg1 ikke lenger produserer tekster innenfor denne sjangeren selv, noe som samsvarer med kompetansemålene for norskfaget. Elevene vet godt hvordan sjangeren er, sier de. De vet at det skal være med et handlingsreferat, deres egen mening om boka og ofte et terningkast som tallfester deres bedømmelse av boka. *Utspekulert naivisme* avviker fra hvordan de mener at en anmeldelse skal være og dette kommer tydeligst fram i 3G. Guro har ikke sagt til klasse 3G hvilken sjanger teksten er, og elevene diskuterer mye for å sjangerplassere teksten, noe som overrasker Guro. Elevene kommer fram til at det er en blanding av analyse, leserinnlegg og anbefaling. Da jeg spør hvorfor det ikke kan være en anmeldelse svarer en gutt i 3G: ”Den går jo ikke inn og analyserer teksten, slik som vi gjør når det gjelder innledningen og handlingen (...) Han gir ikke noen karakter”. En av guttene i 3G beskriver hvordan teksten hadde vært hvis den hadde vært en anmeldelse: ”Da skriver vi først hvem som har skrevet den, litt om innledningen og handlingen og hvem som er med, personskildring. Og så er det eventuelt motiv og bakgrunn for /.../”. Elevene i 3G mener at hvis dette faktisk er en anmeldelse er en dårlig en, fordi Rottem er så udelt positiv til boka, og i tillegg forteller han alt for mye om hva som skjer slik at det ikke er noe spenning igjen. Elever i flere klasser begynner å blande inn den mer omfattende analysen når de snakker om bokanmeldelser, og noen av dem kommenterer også denne sjangerblandingen selv.

Elevene mener at det kan være forvirrende å bruke *Utspekulert naivisme* som en mal på hvordan en anmeldelse skal være, fordi de synes at den er rotete. I intervjuet med 10B henvender ei jente seg direkte til meg med spørsmål på grunn av sin frustrasjon over *Utspekulert naivisme*:

- J1: Men jeg skjønner ikke... er dette her meningen at skal bli samlet i en bok for å hjelpe oss å skjønne, for da er det skikkelig dårlig.
I: Hvorfor det?
J1: Fordi den er rotete og jeg skjønner ingenting og jeg gadd ikke å lese ordentlig igjennom den en gang fordi den så så kjedelig ut.
I: Mmm.
J1: Med en gang.
I: Så du falt av med en gang?
J1: Ja, for jeg bare så at den var kjedelig på en måte.
I: På grunn av?
J1: () og sånn. Og så var det litt forvirrende fordi at ja, det var så rotete.
I: Hva synes *dere* om det her som et eksempel på en bokanmeldelse?
J2: Ikke noe bra, fordi jeg synes ikke at det er en typisk bokanmeldelse.
I: Hvorfor?
G1: Oppbygningen.
J2: Ja

Oppbygningen på anmeldelsen *Utspekulert naivisme* oppgis her som hovedgrunn til at elevene ikke liker den. Sjangerforbilledlig for hvordan de skriver anmeldelser i skolen er alle elevene enige om at *Utspekulert naivisme* ikke er. I 1D sier en gutt: ”Underlig tekst. Etter det vi har lært var det ikke helt /.../ Det var litt sånn forvirrende. Det kan være forvirrende for hva vi skal skrive når vi skal skrive en anmeldelse.” En i samme klasse, som liker å lese anmeldelser, mener at denne ikke er så spesiell, men at man på skolen har mer regler for hvordan man skal gjøre det, slik at når man har lært seg sjangeren kan ”trikse og mikse” litt, sier han.

Når elevene ser på de formmessige sidene og hva de *kan* ta med seg videre til egen skriving innenfor sjangeren finner de flere positive trekk, på tross av at alle klasser, unntatt 3H, er negative til teksten. Mange elever påpeker at de blir oppmerksomme på at Øystein Rottum har en overskrift som sier noe om boka, selv om ikke alle forstår overskriften. Selv bruker de ofte ”bokanmeldelse” eller navnet på boka som overskrift, og de ser at det er lettere for leseren hvis overskriften er mer en sammenfatning av hele anmeldelsen. Rottums sitat fra teksten liker flere av elevene, og de mener at det kan være lurt å gjøre dette når de skal skrive selv. Da jeg spør ei av jentene i 10B i skriveintervjuet om hun husker noen av de tre tekstene fra Sakprosaanon og om det er noe fra disse hun kan ta med seg når hun skriver svarer hun:

Jeg synes ikke den bokanmeldelsen var veldig bra. Men det kommer jo an på hvem den var skrevet til /.../ mottakerbevissthet. For oss ungdommer var det en ganske vanskelig tekst. Men jeg lærte jo også noe av den /.../ og at man kan knytte sammen forskjellige ting og blande de, i stede for å ta det punkt for punkt.

Hun uttrykker her at teksten kan være bra, selv om hun ikke synes det selv. Av å lese *Utspekulert naivisme* hun har lært at bokanmeldelser kan skrives på en annen måte enn hun trodde tidligere, og at det er mulig å flette ulike aspekter ved boka sammen. Berit har sagt at det er fint hvis de klarer å løsrive seg fra å skrive etter en mal, og jenta i 10B sier at hun ønsker å prøve å skrive sånn som Berit har påpekt at er positivt.

Den andre teksten som bryter med elevenes sjangerforventninger er *Bloggarfeil*. *Bloggarfeil* er som sagt en metablogg, og alle elevene, unntatt ei jente i 10A, reagerer på at dette ikke er slik som de forventer at en blogg skal være. På spørsmål om dette er en typisk blogg svarer alle elevene i 1D ”nei” i munnen på hverandre. På oppfølgingsspørsmålet om *hvorfor* dette ikke er en typisk blogg svarer elevene slik:

G1: Den er ganske lang

G2: En typisk blogg ville vært en sånn som hun nevner her da at skriver liksom hva de skal gjøre og sånn nå skal jeg trene og legge meg og se på en film

J1: Hun her tar jo opp et spesielt tema liksom

G3: Hæ, gjør ikke de fleste blogger det? Er det bare sånn ()

J1: Nei, men de fleste er sånn hva jeg har gjort og mer sånn. Noen har engasjement for noe. Oftest, sånn typisk er det sånn dagen og spennende ting som har skjedd og sånn.

Her viser jenta at hun har noe kjennskap til sjangeren og mener derfor at *Bloggarfeil* er utypisk for sjangeren, mens en av guttene virker noe mer usikker på hva en blogg kan være. I 3G spør jeg elevene om de vil anbefale å bruke *Bloggarfeil* som et eksempel på en blogg og de svarer:

J1: Nei, jeg ville hatt et ordentlig blogginnlegg, fordi det der er bare kritisere om andre blogger. Da skulle man i stede ha brukt et ordentlig blogginnlegg der en person skriver, kanskje hvis det er moteblogg da, at hun skriver litt om hva hun har på seg, litt sånne ting, i stede for å ha en blogg /.../nei et innlegg /.../ der hun kritiserer andre. Kanskje hatt et mer positivt innlegg.

G1: Jeg vil si at det [*Bloggarfeil*] er et bedre innlegg enn at noen forteller at jeg går ut døra, går på butikken, har på meg den og den buksa og den og den genser.

J1: Men *det* er en dårlig blogg. Hvis du har en god blogg som har mange lesere og tar et eksempel derifra i stede for et sånt ett.

J2: Det her er jo ingen noen vanlig blogg. Du skriver jo ikke om bloggerfeil hver dag. Du skriver jo ikke om hvor mye du irriterer deg over andres blogger *hver* dag.

J1: Du skriver om hva du er opptatt *av*. Ikke dine meninger om andre.

Jentene i denne samtalen synes å ha tydelige oppfatninger om hva en blogg er, og reagerer på at et innlegg som *Bloggarfeil* er en engangshendelse, mens gutten mener at dette innlegget er bedre enn innlegg som kun forteller om dagligdagse hendelser. Jentene mener imidlertid at eksempelet som gutten trekker fram er eksempel på en dårlig blogg.

Totalt sett i undersøkelsen er det mange som innrømmer at de ikke har så mye kjennskap til sjangeren selv, og de synes å uttale seg på grunnlag av en prototyp oppfatning av blogger. Flere av lærerne sier også at de ikke har så mye kjennskap til blogg som sjanger, selv om de viser bevissthet om at det finnes mange ulike typer blogger, og Guro trekker fram at hun ville ha sakset fra mange blogger for å vise bredden i sjangeren hvis hun skulle ha jobbet med blogg som sjanger. Jenta i 10A som leser litt blogger svarer at "det kommer an på hva slags blogg det er", da jeg spør om det er en typisk blogg. Hun er tydelig på at blogg er en sjanger som igjen består av mange undersjangre. I 10A er det en gutt som spør om det ikke pleier å være mye farger og sånn på blogger, "sånn rosa". Han mener at det er vanskelig å se om dette er en typisk blogg, i og med at det er skrevet ut på ark uten farger. Jenta i samme klasse, som har god kjennskap til blogger, sier at det *kan* være mye farger og sånn, men at det ikke behøver å være det.

Lars- Göran Malmgren (1986) har i boka *Den konstiga konsten* skrevet om hvordan *igenkänning* er en forutsetning for ny forståelse og kunnskap. Han beskriver hva han antar at skjer ved mangel av denne *igenkänningen* slik: ”En text som inte tillfredsställer läsarens behov av bekräftande igenkänning – bokstavlig eller strukturell – väcker lätt irritation och tolkningen av den kommer av sig” (Malmgren 1986:164). Både ved bruk av *Utspekulert naivisme* og *Bloggarfeil* blir noen av elevene irriterte. I førstnevnte tekst fordi elevene ikke kjenner igjen den strukturen som de er vant til å forbinde med sjangeren bokanmeldelse, og i den sistnevnte tekst fordi den innholdsmessig ikke bekrefter deres sjangeroppfatninger.

Blokkér Facebook innfrir fullstendig både læreres og elevers forventninger til sjangeren. Elevene har også tydelig god kjennskap til tekster fra Si;D og flere av lærerne sier at de bruker tekster fra disse sidene som eksempler på leserinnlegg. Ved bruk av *Århundrets fotballprestasjon* er det ikke så mange som reagerer på om hvorvidt teksten er forbilledlig for sin sjanger, sportskommentar, noe som ser ut til å henge sammen med at de er usikker på hvilken sjanger det er. Tilbakemeldingene på *Århundrets fotballprestasjon* styrer bort fra sjangeren, og mer over på relevansen av å lese slike tekster som de ikke skal skrive selv, noe jeg kommer tilbake til senere.

7.1.2 ”Da bruker jeg tidligere elevers gode tekster”

– *Skoletekster som eksempel for en skolesjanger*

Retorikkens helhetlige bruk av forbilledlige tekster forsvant, som sagt (4.4.2), i norsk skole på 1800-tallet, men å bruke sjangerforbilder fra lærebøkene eller at lærerne finner gode eksempler selv er en del av norsk skolekultur. I dagens læreverk finnes det eksempler på de ulike sjangrene, der sjangertrekk er tydelige, men ikke alle disse tekstene er autentiske tekster. Jonas Bakken, som både har skrevet om retorikk og er leder for samtidssdelen av kanonutvalget til Sakprosa-kanon, tar i boka *Retorikk i skolen* til orde for at man har et behov for en samling av tekster lik den som man hadde i retorskolen: ”Norskfaget trenger med andre ord en kanon av det slaget man hadde i de antikke retorskolene, et utvalg tekster som demonstrerer de sjangrene og skrivemåtene elevene skal lære” (Bakken 2009:111).

Alle de intervjuede lærerne bruker tekster som eksempler når de jobber med sjangerlære. De bruker ikke et fast utvalg av tekster, men en kombinasjon av lærebøker og egne utklipp. For eksempel sier Anna at det viktigste er at elevene leser et bredt utvalg med tekster, og Berit

sier at det er viktig å bruke både gode og dårlige tekster, men at de trenger eksempler på hvordan en god tekst skal brukes, fordi de bruker det når selv skal skrive.

Som vist i 6.2 forbinder elevene sakprosa sterkt med artikkelen, og i samtale med lærerne kommer også ønsket om å finne gode eksempler for artikkelen kjapt fram. Dina forklarer hva hun fokuserer på når hun underviser i sakprosa på denne måten:

D: Drøftningsartikkel /.../ sette argumenter opp mot hverandre og lære seg å drøfte. Det bruker jeg kjempelang tid på. Og da har man ikke så mange tekster faktisk. Essay og kåseri er mye lettere å finne. Men sånne drøftningsartikler, for det er jo en sånn veldig skolesjanger, det finner man jo nesten ikke (...). Artikkel det er det store problemet. Da bruker jeg tidligere and /.../ tidligere elevers gode tekster som jeg har fått godkjenning av å bruke /.../ for å vise eksemplarisk tekst.

I: Føler du at det mangler på gode eksempler for det i lærebøkene?

D: Det finnes ikke i ei lærebok ofte /.../

I: Og det er vanskelig å finne det i /.../

D: /.../og det er jo egentlig det viktigste. For at en fagartikkel skal jo brukes i alle type fag, ikke sant? /.../ i rettslære, i psykologi og så alle de programfagene så er det jo en fagartikkel å lære seg å skrive en god artikkel med en god problemstilling, innledning, drøfting og konklusjon /.../ det er liksom en ting som går igjen i alle fag.

Dina påpeker at det er vanskelig å finne eksemplariske tekster for artikkelen, nettopp fordi det er en skolesjanger som ikke brukes i samfunnet for øvrig, men som samtidig er relevant til skriving i mange av skolefagene. Hun sier her at hun bruker tidligere elevers gode tekster som eksempeltekster, og dette kommer hun også inn på i det andre intervjuet der hun sier: ”Det beste jeg har brukt er seksererelevens tekster som jeg har fått godkjent å bruke. Det er mitt beste triks /.../ Å bruke en annen skolesjanger”. Berit og Frida kommer også inn på at de har brukt tidligere elevers tekster med stort hell, fordi det da ser ut til å fange elevene i større grad. Frida sier at ”[e]lvene selv sier ofte at de synes at det er lettere å forholde seg til andre elevetekster”. Ei jente i skrivegruppa i 10B trekker fram at elevene i klassen har vurdert noen skoletekster fra året før, og det følte hun at hun lærte veldig mye av.

Flere av lærerne sier at det er viktig å ha gode eksempeltekster, slik at elevene kan ha en mal å forholde seg til når de skal skrive seg. Artikler fra avisene er problematisk å bruke, fordi de ikke får fram den type drøfting som kreves i en skoleartikkel. Dina sier at hun kan bruke alle typer artikler i forhold til litteraturhistorien og det moderne prosjektet, men ikke som et direkte forbilde for hvordan de skal skrive en god artikkel. Ingen av de fire tekstene er rene artikler, og *Århundrets fotballprestasjon*, som ligger nærmest i sjanger, samsvarer ikke med sjangerforventningene til skoleartikkelen, fordi den har et for muntlig språk.

7.1.3 ”Du blir sjelden bedt om å skrive et blogginnlegg til eksamen”

– Eksamensstyrt sjangeropplæring

Undervisningen i skolen styres, som tidligere nevnt, av faktorer som læreplaner, skolens praksis, lærebøker og eksamen. Særlig på 10.trinn og Vg3 er det fokus på den nært forestående eksamen, men det ligger i bakhold under hele undervisningsforløpet, kommer det fram av intervjuene med lærerne. I 6.2. har jeg presentert hva elevene svarte da de blir spurt om hva de forbinder med sakprosa, men jeg spurte også lærerne, unntatt Anna og Berit, om hvilke sakprosattekster de vanligvis jobber med. Dina, Frida og Guro, som er lærere på Vg3, kommer inn på at eksamen styrer mye av undervisningen det siste året. Frida trekker fram hvilke tekster hun plukker ut når hun skal jobbe med sakprosa:

Da hadde jeg plukket ut en artikkelaktig sak og kåseri og essay. Fordi det er de sjangrene som elevene selv kan bli bedt om å skrive på eksamen liksom. Du blir sjelden bedt om å skrive et leserinnlegg, et blogginnlegg, eller bokanmeldelse på eksamen. Og så hadde jeg vel kommet til å ta med et leserinnleggaktig.

Her trekker Frida fram sjangrene artikkel, kåseri, essay og leserinnlegg som helt tydelig, ut i fra intervjuene, synes å være de dominerende sakprosasjangrene i skolen. Dina velger å bruke alle de fire tekstene fra Sakprosakanon til retorisk analyse i 3H. Hun sier at årsaken til at hun ikke bruker de som forbilder for sin sjanger er at disse sjangrene ikke gis som eksamensoppgave. Hun sier at ”denne gjengen har eksamen om to måneder og da er det fullt kjørt på det som blir spurt om til eksamen og det er essay, kåseri, artikkel eller retorisk analyse”. Dina synes det er vanskelig å bruke tekster som ikke er relevante til eksamen, og elevene i klasse 3H uttrykker at de utvalgte tekstene fra Sakprosakanon er veldig annerledes enn hva de holder på med. Klassen har tidligere jobbet med tekster som er relevante i forhold til det moderne prosjektet eller dagsaktuelle tekster som de har brukt til retorisk analyse, og de fire tekstene framstår med verken faglig eller samfunnsmessig aktualitet for elevene i 3H.

De tre lærerne, Dina, Frida og Guro, trekker fram at eksamen preger hvilke sjangre elevene jobber med på videregående, og elevene har også en forståelse av at pensum styrer hvilke tekster de leser. Elevene i 3F sier at de leser få tekster som ligner på *Århundrets fotballprestasjon* på skolen og på spørsmål om hvorfor de ikke gjør det sier en gutt: ”Det er ikke pensum”. De er imidlertid opptatte av de leser for det meste denne typen tekster i hverdagen, og en gutt mener at i og med at ingen visste hvilken sjanger *Århundrets fotballprestasjon* var kan det tyde på at de burde lese flere slike tekster på skolen.

Fokus på eksamen og pensum kan også styre hvor lærerne henter tekster fra kommer det fram i intervjuet med Guro. Hun sier at eksamen preger tekstutvalget også på det praktiske planet:

I videregående skole er det jo sånn at målet hele tiden er eksamen /.../ Og vi skal gi ut pensumlister. Og vi vet med oss selv at har vi brukt for mye annet, så /.../ ja så sitter vi der når eksamen kommer. Og elevene har mistet ting, og vi må begynne å kopiere på nytt.

Guro sier her at det organisatorisk vanskelig å skulle bruke mange tekster utenfor læreboka, fordi elevene mister kopiene og at de da ikke har alle tekstene på pensumlista. Hun sier at det er stor vekt på å komme igjennom pensum, og i og med at hun er relativt ny på sin skole holder hun seg stort sett til læreverket siden det også er nytt for henne. I lærebøkene finner hun eksempeltekster på sjangrene som elevene skal skrive, men hun bruker også mye tid på å lete etter eksempler på kåseri og artikler andre steder, og kunne derfor tenkt seg at det var gode eksempler på disse sjangrene i Sakprosanon.

7.2 Sakprosaskrivning og skriveopplæring

Norge er et samfunn der skriftligheten er økende og skriving på SMS, MSN, e-post og sosiale nettsteder gjør at mange skriver mye mer enn hva som var vanlig for noen år siden. Kravet om å mestre ulike skriveroller blir dermed viktigere, og dette er presisert i LK06 under beskrivelse av hva den grunnleggende ferdigheten ”å kunne seg uttrykke skriftlig” i norsk innebærer:

Å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk er også et ansvarsområde i norskfaget, fra den første skriveopplæringen til den videre skriveopplæringen gjennom 13 år. Skriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større. Skriving er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære (Læreplan i norsk)

I dette avsnittet trekker jeg fram funn relatert til skriving. Jeg kommer da inn på hva elevene mener om bruk av autentiske tekster i utypiske skolesjangrer som forbilledlige tekster for deres egen skriving, hvordan de forholder seg til skoleskriving og hvem de skriver til.

7.2.1 ”Men vi skal jo ikke skrive en sånn type tekst på skolen”

– *Bruk av autentiske tekster i utypiske skolesjangrer som forbilledlige tekster*

Av de utvalgte tekstene er det sportskommentaren *Århundrets fotballprestasjon* og bloggteksten *Bloggarfeil* som er de mest utypiske sjangrene å skrive i skolen. Sjangeren

sportskommentar er ikke nevnt i noen læreplaner eller lærebøker, og faller mellom de mer veletablerte skolesjangrene leserinnlegg, reportasje og artikkel. Det er tydelig at elevene er usikre på hvilken sjanger *Århundrets fotballprestasjon* er, og når jeg ber dem om å plassere teksten innenfor en sjanger kommer forslag som referat, leserinnlegg, historisk artikkel, fortelling, kåseri og essay. Også lærerne sjangerplasserer teksten som artikkel, reportasje og sportskommentar, og i boka *Sakprosa i skolen* er teksten kategorisert som sportsreportasje (Kalleberg og Kleiveland 2010:368). De fleste elevene synes at det er artig å lese *Århundrets fotballprestasjon*, men sier at det er litt problematisk at de ikke kan bruke denne teksten direkte som et forbilde for egen skriving, selv om de etter direkte spørsmål mener at de kan ta med seg skrivestilen over i andre sjangrer, og da særlig essay og kåseri.

Lærerne sier at de sjelden bruker sportstekster i klasserommet og flere mener at dette henger sammen med manglende egeninteresse for sport. Lærerne sier at det er fint å bruke *Århundrets fotballprestasjon* som et eksempel på ulike sakprosasjangrer, men vanskeligere å bruke som et skriveforbilde for elevene. I intervjuene med 10A og 10B har elevene noe ulik respons til teksten knyttet til hvor god kjennskap de allerede har til sakprosaetekster. Anna og Berit bruker teksten i ulike faser i sitt arbeid med sakprosa, Berit tidlig i perioden rett før elevene skal levere inn en artikkel til skrivemappa, og Anna sent i perioden når tekstene til skrivemappa er ferdigskrevet. Elevene i 10B synes at *Århundrets fotballprestasjon* er en morsom tekst og de er svært engasjerte under gjennomgangen i klassen. På tross av dette er de imidlertid litt skuffet, fordi de ikke ser hvordan de kan bruke denne teksten som en modelltekst. ”Han er jo helt rusa, vi kan ikke ta med oss noe fra han”, sier en gutt i 10B og ei jente sier at ”vi skal jo ikke skrive en sånn type tekst på skolen og da kan vi jo på en måte ikke lære noe av det.” Flere av jentene er frustrerte og etterlyser en ”ordentlig” artikkel. En sånn som de skal skrive selv. De forventet at de skulle jobbe med en artikkel i denne timen, og mener at *Århundrets fotballprestasjon* ikke kan brukes som forbilde for deres egen skriving. Ut i fra denne teksten kan de lære at de ikke trenger å være så bundet til fakta, sier elevene, noe Berit uttrykker sin bekymring for. Berit sier at ved å gi dem en så personlig skrevet tekst rett før de selv skal skrive artikkel, når de kunne ha hatt behov for en artikkel som ligner mer på hva de selv skal produsere, kan noen av elevene blir litt usikre på hvordan de skal skrive. Anna ser fordelene med å bruke teksten sent i perioden, fordi da er elevene blitt mer trygge på sjangrene og de kan dermed se det interessante i at sjangrene ikke er så regelrette. Elevene underbygger Annas uttalelse ved å kommentere teksten uten forventninger om et tydelig sjangerforbilde til en tekst de skal skrive selv. Elevene i 10A gir terningskast på

teksten før og etter lesing og teksten ender opp med å få bare 5'ere og 6'ere. De synes det er bra å trekke fram at dette også er en sakprosaetekst, slik at de ser at sakprosa kan være litt mer levende, sier de.

Blogg er også en sjanger som ikke er så mye brukt på skolen, og elevene mener stort sett at blogg som sjanger ikke er relevant å jobbe med i skolen. I klasse 3F ser de ikke helt poenget med å lese blogg på skolen, sier de, fordi de kan lese det hjemme og det er ikke en type tekst som de skal skrive selv. Ei jente i 3F sier imidlertid at det hadde vært interessant med et prosjekt der de selv skulle skrive blogg, fordi da kunne de ha øvd seg på å skrive god norsk. Men da måtte det ha vært en "sånn seriøs blogg". Intervjugruppa fra denne klassen er veldig kritisk til nytteverdien av å lese blogg på skolen, selv om de er så engasjerte under gjennomgangen i klassen at Frida viderefører temaet blogg til neste dobbeltime der de jobber med en avisartikkel om bloggsmakt.

Av de klassene som jobber med bloggteksten blir den koplet opp til innlegg. Ingen av lærerne kopler blogg opp til dagboksjangeren, selv om noen av elevene påpeker denne sammenhengen når de diskuterer om hvorvidt blogg er en sakprosaetekst og noen gir til kjenne at de er mer inneforståtte med at dagbok kan være en sakprosajanger.

7.2.2 "Jeg skriver mer vanskelig og nerdete når jeg skriver til læreren"

– *Strategisk skriving*

Kjell Lars Berge (1988) deler inn språkhandlinger i ulike handlingstyper, som vist i 4.3.1. Strategiske, eller instrumentelle handlinger, blir beskrevet som handlinger som har målet i sikte, ikke hvordan man kommer til målet. Det er ingen sjokkerende nyhet at elever er opptatte av karakterer og at de vet hvordan de skriver tilpasset ulike lærere. I intervjuene kommer elevene flere ganger inn på hvordan de tilpasser seg skoleskriving ut i fra hva de tror gir best uttelling karaktermessig.

Når vi snakker om *Blokkér Facebook* kommer vi inn på om de hadde skrevet et annet leserinnlegg til ei avis enn på skolen. Elevene i 10A mener at det er viktig å tenke på hvem som skal lese teksten, og en av guttene sier at "[h]vis du skriver til læreren kan du skrive mere avanserte ord for å få utvide ordforrådet slik at læreren ser mer på det. Og når du skriver sånn som i Aftenposten og sånt sånn at ungdom og alle leser det omtrent så må du ha ofte enkle ord

for folk som ikke er så ()". I 10A mener elevene at det er viktig at man "rydder opp" i språket hvis man skal sende inn et innlegg til Aftenposten, fordi det er en redaksjon som skal velge ut og da passer det seg ikke med banneord og usakligheter. De forklarer at å rydde opp i språket betyr å ta bort muntlige ord som "lissom" og "jeg bare, og hun bare" når de skriver. Flere elever mener at de hadde skrevet mer rett fram hvis de skulle ha skrevet til Si;D, mens når de skriver til læreren prøver de å ha et avansert ordforråd. I intervjuet med 10A kommer vi inn på om elevene bruker vanskelige ord for å imponere læreren og de sier:

J1: Det tenker egentlig jeg litt på fordi jeg skriver mer vanskelig og nerdete når jeg skriver til læreren

G1: Hva er nerdete?

G2: Ressurser /.../ Data-ressurser i stede for PC.

J1: Jeg tenker også på hele setningen sånn "Hvilket betyr at..." Det ville jeg jo ikke sagt til noen, fordi da ville folk ha sett rart på meg

Elevene i intervjuklassene tenker helt klar mer over språket når de skriver til læreren, og i intervjuene om Si;D – innlegget *Blokkér Facebook* mener flere at det passer å skrive sånn rett fram til Si;D, men at de ikke hadde gjort det på skolen.

I tillegg til å tenke på hvilket språk de bruker når de skriver til læreren ser elevene ut til å tilpasse seg den formen som de oppfatter at læreren ønsker på en tekst. I 10B er elevene enige om at *Utspekulert naivisme* ikke er et godt eksempel på en bokanmeldelse, men når jeg spør om de vil anbefale andre klasser eller trinn å bruke denne teksten sier en av guttene:

Det spørs da /... /det kan jeg hende noen /... /det spørs jo litt på læreren. For hvis læreren er veldig glad i sånne tekster da. Litt sånn som vi ser på som rotete, og ikke et /.../ i en klassisk bokanmeldelse, så kunne vi jo anbefalt det da.

Han sier her at så lenge den forbilledlige teksten samsvarer med lærerens ønsker kan teksten være et nyttig å bruke som forbilde. Det største problemet med *Utspekulert naivisme* er at den ikke samsvarer med det elevene har oppfattet at læreren ønsker og den første kommentaren fra en av guttene i 1D er at den er forvirrende, nettopp fordi den ikke stemmer med det de har lært tidligere.

De aller fleste elevene sier at de er bevisste på hvem de skriver til, altså mottakerbevissthet, selv om et par elever sier at "jeg bare skriver jeg". I intervjuene sier flere jenter enn gutter at de tenker på læreren som mottaker og elever som tydelig viser at karakterer betyr mye for dem synes også å legge større vekt på å skrive slik som læreren ønsker. I gruppeintervjuene er uttalelsene noe preget av gruppedynamikken, men det samme kommer fram i de individuelle intervjuene med elevene i skrivegruppa i 10A og 10B. Guttene er mer nølende til å si at de

tenker på læreren som mottaker enn hva jentene er. Én av guttene mener at han skriver til ”alle som har forskjellige meninger om temaet som jeg skriver om” mens en annen sier ”meg selv”. Ei av jentene sier at Berit har sagt at de ikke skal tenke på henne som mottaker, men hun er allikevel redd for å nevne kjendisnavn eller noe som læreren ikke skal forstå og at det i neste omgang går utover karakteren hennes.

For å mestre skriveroller blir sjangerkunnskapen også viktig, og i møte med en ny sjanger, slik som tiendeklasseelevne som skriver kåseri for første gang, er de redde for å mislykkes. Kommentarene fra læreren underveis er viktige for at de får til å skrive mest mulig slik som teksten bør være. Den endelige dommen kommer med karakteren, og her er det ulike holdninger til hvor mye karakteren avgjør for deres videre skriving av tekster i denne sjangeren. Ei av jentene i skrivegruppa sier at karakteren på hennes første kåseri avgjør hennes valg av skriveoppgaver senere også:

I: Er det karakteren eller tilbakemeldingene som påvirker din skriving videre?

J: Egentlig er det karakteren

I: Så du føler at hvis du får en bra karakter på kåseriet så føler du at du kan det?

J: Nå *kan* jeg kåseri og da tenker jeg at jeg nå kan jeg skrive kåseri på tentamen. Hvis jeg får en dårlig karakter på kåseriet da tenker jeg at det her klarer jeg ikke å beherske, så derfor burde jeg prøve meg på noe annet som jeg fikk bedre karakter på.

Den samme jenta sier videre at hun unngår kåseri hvis hun får dårlig karakter på den første innleveringen. Hun ønsker mer skriving uten karakter underveis i opplæringen, fordi alt som hun får karakter på klarer hun ikke å tenke på som underveisvurdering, i og med at karakteren blir stående. En av guttene i skrivegruppa sier stikk motsatt, fordi han mener at karakteren gir han en pekepinn om hva han bør jobbe med. Får han en karakter som han ikke er fornøyd med på en tekst tar han det som et tegn på at han må jobbe mer med denne sjangeren.

Behovet for å få gode eksempler for sjangeren synes imidlertid å være proporsjonalt med deres tidligere kjennskap til sjangeren. I sjangrer som de har en følelse av hvordan skal være sier elevene i skrivegruppa at de ikke benytter seg av eksempeltekster eller ”oppskrifter” underveis i skriveprosessen, mens i møte med sjangrer som de ikke har produsert tekster i tidligere, her kåseri, er de meget mottakelige både for eksempeltekster og huskelister over hvordan man burde skrive.

Elever i flere klasser kommer inn på at det er vanskelig å skrive leserinnlegg på skolen, fordi de får utdelt et tema om det blir vanskelig å skrive et engasjert innlegg om noe som de ikke

”brenner for”. Mange mener at det er viktig at de later som de har sterke meninger om et tema selv om det ikke er sant, slik som ei jente i 1C sier:

Hvis jeg ikke bryr meg liksom /.../ sånn som det der med ulven i engelsken sånn 'jeg bryr meg ikke liksom' så jeg bare latet som jeg var skikkelig imot det for å få bra tekst. (...) For det er det som gjør teksten bra liksom hvis du har en sånn sterk mening /.../ ikke hvis du står og vipper og nja kanskje litt /.../ litt. Det blir det bare dårlig tekst /.../ Særlig når jeg ikke brenner for det liksom.

Jenta i 1C representerer et syn som kommer fram i flere av elevintervjuene, og det er tydelig at elevene mener at det er viktig å ha en sterk mening om temaet for å få en bra karakter. Forskjellen mellom Si;D- innlegg og skoleinnlegg synes derfor å være at elevene må skrive om et tema de ikke har valgt selv, og at de skriver med et ordforråd tilpasset skolen. Flere elever trekker også fram at lengden på *Blokkér Facebook* og holdbarheten i argumentene ikke hadde vært tilfredsstillende nok hvis de skulle ha levert det inn som et leserinnlegg på skolen og derfor er det ikke Si;D-innlegg så lik innlegg som de skriver på skolen.

7.3 Lesing av sakprosaetekster i skolen

Lesing er, som tidligere nevnt, en prosess som oppstår i en interaksjon mellom leser og tekst (Iser 1978). Hvor motivert den som leser er, og i hvilken kontekst lesingen foregår i, påvirker hva man får ut av en tekst. Elevene i klassene som jeg besøkte leser de samme tekstene på ulike måter avhengig av blant annet hva rammen for bruk av teksten i klassen er og hvilke holdninger de har til å lese på skolen generelt. Jeg kommer i dette avsnittet inn på funn relatert til strategisk lesing, lesing av tekster som ligger utenfor elevenes nærmeste utviklingszone og likegyldighet i forhold til lesing.

7.3.1 ”Vi leser alt med tanke på etos, logos og patos”

– *Strategisk lesing*

I 7.2.2 trakk jeg fram funn relatert til hvordan mange elever utfører strategiske handlinger når de skriver for å oppnå gode karakterer. Begrepet strategiske handlinger kan også overføres til lesing, ved å se på hvordan elever leser på en strategisk måte når de leser tekster som lærerne har gitt dem. Lesingen av tekstene springer altså ikke ut fra et kommunikativt behov og jeg velger å kalle dette strategisk lesing. Strategisk lesing kan for eksempel være at elevene jobber med en tekst på en måte som de vet vil være fordelaktig til eksamen.

Av elevene i undersøkelsen er det 3H som har en tydeligst strategisk lesing, som er knyttet til deres fokus på retorisk analyse. Da jeg spør hva de synes om *Utspekulert naivisme* relaterer de med en gang deres inntrykk av teksten til retorisk analyse:

G1: Å forstå den var helt greit, men å forstå liksom sånn underpunkter hvordan han bevisst bruker metoder for å få anmeldelsen bra på en måte i retorikk så var det litt annerledes å få fram de etos og patos og logos.

I: Så dere leser alt med tanke på retorikk?

G2: Vi går systematisk til verks. Vi har fått streng beskjed om det.

Alle tilbakemeldingene fra elevene i 3H er knyttet til hvordan tekstene egner seg til retorisk analyse, og Dina er også tydelig på at det er det som er fokus i klassen. Ei jente sier at "[h]vis du ser på notatarket, så er det ikke notert så mye på det. Det var ikke så mye å peke på /.../ Det var mye referater i teksten". Hun har gått igjennom teksten nøye for å finne virkemidler, og 3H er den klassen som jobber mest grundig med å streke under virkemidler og å lese teksten flere ganger. Dina sier at hun alltid må minne elevene på at de må lese med ei penn i hånda og streke under ord og setninger. Hun trekker fram i etterkant av bruk av *Utspekulert naivisme* i 1D at hun skulle gått mer inn på lesestrategier knyttet til sakprosa. Hun føler at elevene ikke kom ordentlig inn i teksten, slik at lesingen ble for overfladisk og at responsen derfor uteble i klassesamtalen i etterkant.

Mange av klassene leser tekstene flere ganger når de leter etter svar på spørsmålene, men å lese teksten i seg selv flere ganger helt igjennom gjøres i mindre utstrakt grad. Elevene i 1C har lest *Århundrets fotballprestasjon* hjemme før timen og er mer ukonsentrerte når den leses høyt i klassen. En gutt sier også i intervjuet at det blir fort kjedelig å lese en tekst flere ganger: "Hvis du har lest den [teksten] stille først, og så den blir lest høyt så blir det litt sånn der du blir lei av teksten før du begynte å jobbe med den. Det blir litt fort mye". Denne gutten setter ord på noe som kan synes å være aktuelt for flere elever når de jobber med tekster. Ingen av klassene jobber med en tekst mer enn i én dobbeltime, 90 min, og elevene signaliserer at de mister konsentrasjonen etter å ha jobbet med en tekst i ei økt på 45 minutter.

I klassene i min undersøkelse har lærerne, stort sett, laget oppgaver til teksten som legger opp til grundig arbeid med tekstene. Begrepet strategisk lesing mener jeg kan brukes om lesing som i hovedsak er motivert ut i fra å finne svar på spørsmålene til teksten. Fokus på oppgavene som skal utføres i skolen er også blitt omtalt som "oppgavekulturer" (Ullström 2007, Ullström 2009) og Sigmund Ongstad snakker om "oppgaveideologi". Ongstad (2004) mener oppgaveideologier en del av selve skolekulturen. Han mener at det ligger

institusjonaliserte forventninger knyttet til oppgaveløsning, og at oppgavene i seg selv inneholder implisitt kommunikasjon om hvordan de skal løses (Ongstad 2004:185). Anne Charlotte Torvatn (2004) har gjort en studie knyttet til oppgaver i læreboktekster, og finner at elevene tydelig tilpasser sin leseteknikk ut i fra oppgavene i boka. Hun sier at hvis elevene i hennes undersøkelse skulle svare på spørsmål til noe de leste valgte de fleste å starte med spørsmålene og så lette de seg fram til en formulering som så ut til å stemme med det som de ble spurt om (Torvatn 2004:266). Torvatn fant av elevenes lese måte at elevene var lite opptatt av de store linjene, mens de kunne gjengi opplysninger, som etter Torvatns syn, var relativt irrelevante (2004:266). I min undersøkelse har jeg ingen funn som direkte understøtter Torvatns funn. Dette kan henge sammen med at lærerne ikke har laget typiske kontrolloppgaver som elevene leter etter svar på. Elevene uttrykker også et genuint engasjement rundt tekstene, noe elever i flere klasser mener er fordi tekstene er litt annerledes enn hva de bruker å jobbe med.

I noen av klassene i min undersøkelse virker det imidlertid som om elevene synes at spørsmålene er så vanskelige at de ikke er i stand til å svare utdypende, fordi de ikke vet hva de skal lete etter, eller at de ikke oppfatter hvor omfattende spørsmålene er. I flere klasser sliter elevene med spørsmål rundt virkemidler, og det kommer fram i intervjuene at de knytter kunnskap om virkemidler i stor grad til skjønnlitterære tekster. En gutt i 10B sier for eksempel om Truls Dæhli at "han gjentar seg selv mye", ikke at han bruker gjentakelse som virkemiddel. Denne uttalelsen er symptomatisk for flere av elevuttalelsene, med unntak av klasse 3H. Elevene synes å ha problemer med å finne virkemidler når de skal lete etter det selv, men kan trekke fram mange virkemidler i teksten i intervjuet, uten at de anser det som bevisste virkemidler fra forfatteren sin side. "Han bare skriver han", sier en gutt i 10B om Dæhli, og mener at han ikke bevisst tar i bruk noen virkemidler når han skriver. "Jeg visste ikke at det var virkemidler i bokanmeldelser jeg", sier ei jente i 10B, og dette er representativt for hva flere av elevene uttrykker i møte med sakprosaetekster. I leserinnlegg finner de imidlertid lett argumenter, og alle får med seg metaforen om at Facebook er drømmeland. I intervjuene kommer det fram at elevene i 10A og 10B er mer kritiske til de formmessige sidene ved tekstene og synes ikke at noen av tekstene fungerer direkte som forbilledlige tekster for deres egen skriving.

7.3.2 "Vi synes at den er dårlig fordi vi ikke skjønner den"

– *Tekster utenfor den nærmeste utviklingssonen*

Utfordringen med å lese tekster i klasserommet ligger i å finne tekster som ligger innenfor elevenes nærmeste utviklingszone (Vygotsky 1978, se 4.3.2) og å finne tekster som ligger i dialektikken mellom regresjons- og progresjonsinteressen (Ziehe 1983, se 4.5). Av de utvalgte tekstene utmerker noen av tekstene seg ved at de ikke er tilpasset alle elevenes nivå i klassene i undersøkelsen. Den vanskeligste teksten i utvalget viser seg å være *Utspekulert naivisme* på grunn av det avanserte ordforrådet. Tre lærere velger bort denne teksten, og Dina sier at det er et helt bevisst valg i forhold til klasse 2E, fordi teksten ville ha blitt altfor tung for dem.

I 10A intervjuet blir elevene intervjuet rett etter lesing, og de jobber derfor ikke med noen oppgaver knyttet til teksten eller samtaler rundt teksten. Ordet som går igjen i tilbakemeldingene fra denne klassen er "kjedelig." Grunnen til dette er at de ikke får med seg alt og at de faller ut under lesingen, sider de. Elevene får heller ikke lyst til å lese selve boka, fordi anmeldelsen er så "tørr". Anna sier at de øvrige elevene i 10A hadde problemer i starten med å analysere teksten, men etter at de lagde et system der de skrev opp hva de forventet at skulle være i en anmeldelse og så gikk inn i teksten og fant dette, endte flere elever opp med å like den. Mot slutten av intervjuet med elevene i 10A kommer Anna inn i intervjurommet og viser elevene hvor naturlig underoverskriftene flyter i teksten. Underoverskriftene er det som elevene er mest skeptiske til i intervjuet, fordi de føler at det hemmer flyten i teksten, og flere av elevene ser den naturlige flyten når Anna forklarer. Her går hun helt konkret inn og bygger et stillas for elevene (se 4.3.2), slik som hun hadde gjort for resten av klassen. Et stillas var for denne klassen helt nødvendig, i og med at teksten i utgangspunktet lå utenfor deres nærmeste utviklingszone.

Elevene i 10B synes også at *Utspekulert naivisme* er en dårlig tekst og at den kan være et eksempel på hva man *ikke* skal gjøre når man skriver anmeldelse. En av guttene, som også er enig i at dette er en dårlig tekst, starter en diskusjon rundt årsaken til at de synes at den er dårlig:

G1: Ja, men *vi* hadde ikke klart å skrive sånn her. Hvis vi hadde skrevet sånn så hadde vi fått en sekser. Det er sikkert, det er sikkert en sånn kjempebra bokanmeldelse bare at vi synes at den er dårlig fordi vi ikke skjønner den

I: Dere skjønner den ikke? Tror du det er noen som skjønner den som synes at den er bra?

G1: Ja. Når man er eldre og har litt bedre /.../

G2: /.../ lest litt flere bøker

G1: /.../ vet litt hva alle ord betyr og sånn så synes du sikker at den er bra
G2: skjønner litt mer hva han mener og /.../

Gutten i 10B åpner her opp for samtale om hvorfor teksten er for vanskelig for dem og mener at de dømmer teksten på feil grunnlag, noe som henger sammen med Torlaug Løkensgard Hoels (2000) påstand, som nevnt i 4.4.1, om at modelltekster må ligge innenfor den nærmeste utviklingssonen (Hoel 2000:76).

Klasse 3H er den eneste klassen der mange er positive til *Utspekulert naivisme*. Ikke på grunn av sjangeren, men på grunn av skrivestilen. De får lyst til å lese boka og synes at anmeldelsen er lett og morsom å lese med et godt språk. Anmeldelsen ga dem imidlertid ikke bare lyst til å lese *Naiv.Super*, men alt Erlend Loe har skrevet, i og med at de, gjennom Rottens beskrivelse, får inntrykk av at han er en veldig flink forfatter.

Selv om *Utspekulert naivisme* er vanskelig for mange elever på 10.trinn mener allikevel lærerne at det er positivt å bruke teksten. Berit holder på å kartlegge elevene i leseutviklingsskjemaet LUS, et kartleggingsverktøy for leseutvikling utviklet av Bo Sundblad på 80-tallet, og hun synes det er interessant å få bekreftet at en elev som hun har klassifisert som en sterk leser viser seg å være en av de få elevene som setter pris på denne teksten.

7.3.3 "Det er bare det at det blir så gørr kjedelig å lese på skolen"

–Holdninger til lesing på skolen

De klassene som uttrykker den tydeligste holdningene til at det de leser på skolen er kjedelig er klasse 2E, 3F og 3G. Dette er henholdsvis byggfagklasse, påbyggklasse og idrettsklasse. Lærerne i disse klassene sier at det er vanskelig å finne tekster som engasjerer elevene og at de blir glade når dette inntreffer. Frida og Guro er derfor fornøyde når de ser hvordan *Blokkér Facebook* og *Århundrets fotballprestasjon* får i gang en livlig samtale mellom elevene. Dina hadde trodd at en fotballtekst kom til å engasjere 2E, som er en byggfagklasse bestående utelukkende av gutter, og ler av sine egne forutinntakelser når hun sier at "fotball tenkte jeg, tradisjonell som jeg er, at det kanskje ville engasjere. Og det gjorde det jo for så vidt også". I intervjuet med guttene i 2E kommer det fram at de som liker fotball faktisk ble engasjerte i teksten, mens de som ikke er så interesserte i fotball ikke brydde seg. I denne klassen er det lite i selve timen som tyder på at de ble veldig engasjerte i noen av tekstene og på spørsmål

om de tror at klassen for øvrig likte *Blokkér Facebook* sier en av guttene i 2E at "[t]ror den var mer interessant enn mye annet".

Elevene i 3G sier at det ofte blir så "gørr kjedelig å lese på skolen", og de føler at de ikke har noe som helst bruk for det som de leser på skolen. De er imidlertid inneforstått med at de har litteraturhistorien som "de må igjennom", men sier at de synes at det er litt spesielt at de leser så lite av de teksttypene som de leser på fritida på skolen. Når jeg spør om de vil anbefale andre klasser å bruke *Århundrets fotballprestasjon* sier elevene:

G1: Sånne tekster som dette kan de lære noe av og så ta med det videre til andre, kjedelige tekster. Og så kan de bli litt mer motivert. I stede for å begynne rett på de kjedelige tekstene.

I: For å få opp leselysten?

G1: Ja. Det er nok en god grunn. Da vil dem kanskje lære hvordan de skriver også, og så kan de bruke det i andre tekster også.

Elevene i 3G sier her at de tror at tekster som *Århundrets fotballprestasjon* kan være motiverende for leselysten til elever, i tillegg til at de kan ta med seg skrivestilen videre. I intervjuene med alle klassene kommer vi inn på om elevene leser tekster som *Århundrets fotballprestasjon* på fritida, og det er mange av elevene, særlig guttene, som sier at de leser mye sport. En gutt i 10B sier at han leser *bare* sånne tekster på fritida, men ikke på skolen. "Vi bruker å lese kjedelige tekster på skolen", sier han. Elevene i 10B sier at de på fritida leser nettsidene til VG, Dagbladet, TV2-sporten og NRK og sier at de hopper kjapt over alvorlige ting i avisene og går til sportsdelen.

Elevene i 3F virker relativt engasjerte i timen når de jobber med *Bloggarfeil* i timen, men da jeg spør om det er fint å lese en slik type tekst sier ei av jentene: "Vi får jo tida til å gå". Da jeg spør elevene i 3G om de leser mange tekster i norsken som de synes er interessante kommer det mye latter og spontane utbrudd som "nei", "aldri" og "dritkjedelige tekster da". Tove Stjern Frønes og Astrid Roe (2010) trekker i sin artikkel "Sakprosaesing i skolen" fram at "[d]et aller viktigste er at elevene har en bevissthet om hva de driver med, og ikke minst et engasjement som gjør at de gidder å konsentrere seg om innholdet i teksten" (Frønes og Roe 2010:81). I flere intervju snakker elevene generelt om at det er kjedelig å lese på skolen, og i 3G sier de at det er vanlig å ligge på pulten og halvsove under høytlesing når de ikke leser selv og at de egentlig ikke får med seg innholdet i teksten. I intervjuet med 3G er det én av guttene som trekker fram at sakprosaetekster kan være mer interessante å lese:

Jeg synes at sakprosa kan være mer interessant, fordi det kan handle om ting som bryr oss, men det skjønnlitterære blir ofte tørt. Om det handler om likestilling, miljø så har man stort sett alltid en mening om det. Så temaet er viktig for at det skal være interessant.

Det er ikke bare tema, men hvordan teksten er satt opp som er med på å skape elevenes inntrykk av teksten. Flere av klassene synes at *Utspekulert naivisme* er en kjedelig tekst, fordi det ikke er med noen bilder eller uthevede sitater fra boka. For å understreke hvor kjedelig den ser ut sier en av elevene i 10B at den minner han om en lovtekst, noe som tyder på at det er den kjedeligste typen av tekst som han kan tenke seg.

7.4 Subjektiv relevans

Subjektiv relevans kan deles inn i tematisk relevans og allmenndannende- og kvalifiserende relevans som omtalt i 4.5. Jeg vil i de første avsnittene se på den tematiske relevansen i de fire utvalgte tekstene. Jeg går først gjennom de funnene som viser hvilke tema som fenget hos hvilke klasser og hvorfor eller hvorfor ikke, før jeg går over til å se på funn relatert til utfordringer med å jobbe med tekster som er så utpreget tematisk engasjerende. Den allmenndannende- og kvalifiserende relevansen er de to delene av den subjektive relevansen som forholder seg mest til progresjonsinteressen som er relatert til målbar nytteverdi. Jeg trekker i det siste avsnittet fram funn der elevene der elevene tydelig snakker om tekstene relatert til videre arbeidsliv. I hvor stor grad de anser tekstene som relevante i forhold til kvalifiserende relevans på skolen, altså deres fokus på å få gode karakterer, har jeg allerede kommet inn på under flere av de tidligere avsnittene.

7.4.1 "Oi, skal de stenge hele Facebook?"

–Tekstenes tematiske relevans

Av de fire utvalgte tekstene fra Sakprosaanon er det helt tydelig *Blokkér Facebook* og *Århundrets fotballprestasjon* som engasjerer elevene mest tematisk, slik som antatt av lærerne, selv om det er noe sprik i tilbakemeldingene fra elevene. Den spontane reaksjonen fra ei jente i 10B da de får utdelt *Blokkér Facebook* blir uttrykt slik: "Jeg skjønte ikke at det var i skolen /.../ jeg tenkte oi, skal de stenge hele Facebook?". Overskriften "Blokkér Facebook" treffer helt klart elevene, men årsakene til at de blir fanget er flere. Noen blir redde for at det faktisk skal skje, noen synes at innlegget er så dumt og overdrevet at de allerede har

skrevet et svarinnlegg i hodet og andre blir engasjerte, fordi de ”har et sterkt forhold til Facebook”. Intervjuet med 1C får fram noen av de spontane tilbakemeldingene på denne teksten:

J1: Det var en tekst som passer til vår aldersgruppe.

J2: Ja, jeg fikk lyst til å lese den liksom. Det var en av de få tekstene jeg fikk lyst til å begynne å lese før læreren hadde delt den ut til alle. Fordi den...den... Facebook liksom. Bare overskrifta gjorde noe med meg.

J3: Vi har jo et sterkt forhold til Facebook. Sånn at ting som handler om sånne ting tror jeg vi interesserer oss for og vil lese om.

G1: Det første jeg tenkte var at her var det vel noe som jeg kan motargumentere. Jeg tenkte det først. Jeg tenkte meg om en gang til når jeg så det var blokkere Facebook på skolen. Fordi først så antok jeg at han ville blokkere det totalt og jeg tenkte at det var litt overdrevet, fordi det er veldig mange overdrevne innlegg som jeg har lest i alle fall.

I: Men da du hadde lest det så syntes du at det var helt greit?

G1: Nja /.../ jeg synes ikke at han var dum, men jeg har ikke helt de samme meningene selv.

Elevene i 1C er alle veldig engasjerte i *Blokkér Facebook* i intervjuet, og selv om ikke alle er enige i standpunktet til innsenderen kan de kjenne seg igjen i situasjonen som beskrives. At teksten har tematisk relevans vil si at elevene kan kjenne seg igjen innholdsmessig i teksten. Malmgren (1983) sier at ”[i]ngenkänning av egna eller andras erfarenhet är en entrebiljet till en reception som är oppen mot både texten och verkligheten utanfor texten”(Malmgren 1983:33). At leseren kjenner seg igjen i teksten er, i følge Malmgren, en mulighet til at leseren har en tekstresepsjon som er åpen både mot teksten og virkeligheten. Ei av jentene i 1C kjenner seg godt igjen i eksempelet i leserinnlegget som beskriver hvordan elevene har Facebookvinduet oppe på skjermen, men krysser det ut når lærerne går forbi. Hun relaterer teksten til sin egen hverdag og sier: ”Jeg likte ikke at han skrev det om dataskjermene. For nå skjønner lærerne det. Det er dumt liksom”. Den personlige gjenkjennelsen gjør at hun har stor interesse for dette leserinnlegget.

10B og 3H skiller seg ut ved å være negative til *Blokkér Facebook*, og dette er relatert både til de formmessige aspektene og til innholdet. Elevene i 10B synes at leserinnlegget er kjedelig, irrelevant og overdrevet. At dette er en klasse som ikke sitter med hver sin bærbare PC på pulten, men som går samlet til datarom når læreren har bestemt det, kan virke inn på uttalelsene. En annen påvirkningsfaktor kan være at de arbeider med teksten i samme undervisningsøkt som *Århundrets fotballprestasjon* som de blir veldig engasjerte i. De mener at *Blokkér Facebook* er teit, fordi det burde være elevenes valg om de vil være på Facebook eller lære. Berit underbygger også at elevene er negative til teksten: ”[m]en jo, de var entusiastiske, spesielt på den fotballprestasjonen. Det var ikke så veldig på den *Blokkér*

Facebook. Tror ikke de hadde så forhold til det fordi.. /.../Tror ikke de /.../De pleier ikke å /.../Vi har ikke vært så mye på datarommet og, nei, de hadde ikke så mye forhold til det.” Elevene i klasse 3H synes at leserinnlegget er umodent og ureflektert, selv om de mener at det er et aktuelt tema for elevene på videregående skole.

Århundrets fotballprestasjon fenger både fotballinteresserte, som har god kjennskap til VM-kampen, og de elevene som ikke er særlig sportsinteresserte. Dæhli's entusiasme er det som fascinerer elevene og den levende skrivestilen gjør at de blir fanget av teksten. Ord som ”interessant”, ”engasjerende” og ”artig” går igjen i intervjuene. Nasjonalfølelsen som teksten vekker gjør at teksten er engasjerende, også for dem som i utgangspunktet ikke er sportsinteresserte og mange av guttene sier at de husker kampen. Jentene i 1C trodde i utgangspunktet at den kunne være kjedelig, fordi det var en fotballbeskrivelse, men så blir den mye bedre sier ei av jentene: ”Det ble mye bedre fordi det handlet ikke så mye om fotball. Det handlet mest om glede”. De spontane tilbakemeldingene fra 3G vitner også om at dette er en engasjerende tekst:

G1: Fotball appellerte litt da, siden jeg driver med fotball

I: Så du var litt positivt innstilt fra starten av? Dere andre da? Tenkte dere at dere hadde lyst til å lese om fordi det handlet om fotball.

G2: Det var vel mer sånn oi, den her har jeg lyst til å lese fordi jeg husker den kampen. Jeg skjønte med én gang hva det var om liksom.

J1: Jeg hadde egentlig aldri hørt så mye om kampen, så det var litt spennende å få høre akkurat hvordan ting skjedde. Jeg hadde hørt om at Norge hadde vunnet en gang.

Fotballteksten engasjerer helt tydelig elevene tematisk og lærerne ser på det som positivt å bruke denne typen tekster, fordi de vet at det er slike tekster elevene leser mye av på fritiden. Guro, som underviser i 3G som er en idrettsklasse, sier: ”Jeg tenkte den årets fotballprestasjon. Den tenkte jeg med én gang: den *her*. At jeg ikke har tenkt noe sånt noe før i denne klassen her”.

7.4.2 “Jeg er mest interessert i at Norge vant”

– Fokus på form med engasjerende tema

Tema som engasjerer elevene gjør at elevene er aktive i undervisningsøkten, men det ser også ut til å påvirke fokus på relasjonen mellom form og innhold. I noen av klassene brukes deler av timen til en diskusjon rundt blokkering av Facebook eller om bruk av Facebook på skolen, men de fleste lærerne prøver å styre diskusjonen bort i fra temaet. Christian trekker fram at

han kunne brukt temaet i leserinnlegget som en muntlig diskusjon for alle klassetrinnene, men da måtte det ha vært intensjonen bak undervisningsøkten. I 1C er han mer påpasselig med å styre elevene over på språkfunksjonene i teksten, i og med at det var det han ønsket at elevene skulle studere i denne teksten.

Dina mener at det ikke er så positivt å bruke dette innlegget, i og med at hun erfarer hvor vanskelig det er å unngå at undervisningsøkten sklir ut til en diskusjon rundt innholdet. I 1D skal én gruppe forsvare teksten og én angripe tekstene, og hun må flere ganger gå inn i diskusjonen for å rette fokus mot de formmessige sidene ved tekstene. I 10A reflekterer en av elevene over hvilke tekster som egner seg til å bruke som forbilder for en skrivestil:

G1: Kanskje tekster som /.../ som ...som handler om noe som man egentlig ikke er så veldig engasjert i. Som hvis de for eksempel hadde skrevet om curling på samme måten så hadde jeg kanskje lært litt mer /.../ for jeg er mest interessert i at Norge vant.

I: Så du følte at du ble så opptatt av innholdet at det var vanskelig for deg å se hvordan den var skrevet?

G1: I hvertfall første gang jeg leste det. (...).

I: Mener du at dere ikke burde lese om noe som dere engasjerte i? Hva er det som er lurt/.../ hvis du hadde lest en tekst om curling /.../ hvorfor hadde det vært bedre for deg?

G1: Da hadde jeg kanskje lagt enda litt mer merke til sånn språk som jeg kunne ha brukt senere /.../ Og skrive tekster på den måten.

I: så man blir litt blendet av innholdet på en måte?

G1: *Jeg* blir det

Denne gutten mener at en tekst om curling hadde gjort det lettere for han å konsentrere seg om språk og skrivestil, for når han leser *Århundrets fotballprestasjon* klarer han ikke å unngå å bli blendet av innholdet. Mange av elevene, og særlig guttene, snakker seg bort i temaet når de skal jobbe med oppgavene til *Århundrets fotballprestasjon*. Elevene synes det er flott å bruke en tekst som de blir så engasjerte i, men både lærer og elever mener at problemet med å bruke en slik tekst er at innholdet blander leseren, og for å unngå å snakke om fotball hele undervisningsøkten er et helt tydelig fokus for lesingen avgjørende. I 10A åpner ikke Anna opp for å snakke om kampen i plenum, og hun har laget detaljerte spørsmål som styrer bort fra innholdet, fordi hun vil trene elevene i å sette fingere på spesifikke virkemidler og hva man gjør for å få fram hensikten i en tekst. Anna ser at temaet engasjerer, men sier:

Det er jo ikke fotballformidlingen som var det viktigste, det var formen /.../ Altså bruke en modelltekst for å få fram hvordan en forfatter bruker ulike virkemidler for å få fram sitt budskap og har man da ulike typer modelltekster vil eleven da se at det er forskjellige måter å komme til rom på.

Anna er tydelig på at spørsmålene skal hjelpe elevene til å finne ut hvordan forfatteren formidler sitt budskap, og elevene sier at spørsmålene ”hjelper jo til å reflektere over teksten

da og faktisk se etter ting og bli bevisst på hva som faktisk står der”. De sier også at det går litt fort når det er så mange spørsmål og at de kanskje hadde jobbet mer grundig med spørsmålene hvis det hadde vært færre.

I de andre klassene, unntatt 2E og 3H, blir det en del diskusjon rundt tema på grunn av det engasjementet som teksten skaper hos elevene. Det er motsatte grunner til at det blir liten diskusjon rundt temaet i 2E i 3H. I førstnevnte klasse er holdningene til å lese tekster og norskfaget generelt en forklarende faktor til at det er lite prat om teksten, og i 3H diskuterer de i liten grad selve kampen, fordi de jobber med retorisk analyse, men de uttrykker samtidig et helt klart engasjement for innholdet i teksten i intervjuet.

7.4.3 “Man kommer jo ikke så langt med å skrive blogg i jobbverden”

– *Relevant undervisning for videre arbeidsliv*

Under flere av avsnittene i denne analysen har jeg trukket fram synspunkter fra elevene som viser at de er opptatte av karakterer, og at de skal gjøre det bra på eksamen. I intervjuene blir det sjelden trukket tråder til kunnskap som de har bruk for senere i livet, selv om slike funn ikke tyder på at dette ikke har relevans for elevene. Andre synspunkt kunne ha kommet fram med mer direkte spørsmål rettet mot hva som er viktig for dem å lære, slik som det gjør da jeg spør elevene i 10B om hvorfor det er viktig at de lærer om leserinnlegg og artikkel:

G1: For å få gode karakterer i norsk

G2: For det er så mye av det

G3: Fremtiden

G2: Da er det greit å kunne noe om det /.../ Allmennkunnskap

J1: Om du jobber noe innenfor /.../ tror jeg ikke du tenker: dette er en artikkel /.../

J2: Det er bra å lære seg å argumentere

I: Hvorfor er det bra å lære seg å argumentere?

J2: Hvis det er noe man vil gjennom med. Nesten uansett hvilket yrke. Om man vil få lengre lunsjpause eller ett eller annet

Elevene i denne samtalen har kjappe svar, og det kan, ut i fra min undersøkelse, se ut til at elevene i 10B setter ord på det sammensatte bildet av hva elevene fokuserer på når de arbeider med norskfaglige emner. Den første gutten ser på den umiddelbare kvalifiserende relevansen; å få gode karakterer i norsk, mens ei jente ser på den mer langsiktige kvalifiseringsrelevansen; å kunne argumentere for sine meninger i et framtidig yrke. I tillegg trekker den andre gutten fram at det er så mye av slike tekster, og at det da har allmenndannende relevans å lese slike

tekster. En av guttene sier også "fremtiden" og viser at det er viktig for elevene å jobbe med tekster som de anser som relevant for hva de har bruk for senere i livet.

Av tekstene i utvalget er det særlig bloggen elevene sliter med å se hvorfor de skal jobbe med på skolen, i og med at de allerede bruker så mye tid på slike tekster på fritida. Grunnen til at det ikke er så mange som leser blogger på skolen formidles slik av en av guttene: "Det er jo ikke så veldig jobbrelatert da /.../ man kommer ikke så lang ved å skrive blogg i arbeidslivet." Disse elevene tror at det er den yngre generasjonen med lærere som kan dra blogg inn i norskundervisningen, mens de mener at det kanskje ikke er så aktuelt for eldre lærere.

Guro, som også underviser i yrkesfag, trekker fram verdien av å bruke alle slags typer sakprosa-tekster og knytter dette til refleksjoner om hva som er relevant kunnskap for elevene på yrkesfag. Hun sier at yrkesfagene er blitt smittet av studieforbereidende i henhold til å komme gjennom et pensum, og hun synes at det er merkelig å bruke mye tid på norrønt i disse klassene der grunnopplæring i lesing og skriving hadde vært mer relevant. Hun mener derfor at tekstene på yrkesfag i større grad burde speile hvilke kvalifikasjoner disse elevene har bruk for senere i livet.

7.5 Sammenfatning av kapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert funn som har kommet fram i analysen av intervjuene med lærere og elever, og funnene knytter seg i til temaene sjanger, skriving, lesing og subjektiv relevans.

Mine funn viser at sjangrer som gis til eksamen prioriteres, særlig i de høyere alderstrinnene. Lærere trekker fram at det er viktig at elevene lærer seg å skrive en god artikkel, og finner at de beste forbildene for slike tekster er tidligere elevers gode tekster. Å bruke en skoletekst som forbilde for en skolesjanger fungerer i flere klasser best. Elever har til en viss grad prototype oppfatninger av sjangrer, og sjangeren anmeldelse preges av at elevene har lært en variant på barneskolen som de jobber med å utvikle på ungdomsskolen. På videregående slutter de imidlertid å jobbe med denne sjangeren og sjangeroppfatninger fra tidligere skolegang henger igjen hos elevene, i tillegg til at de blander anmeldelse med den mer omfattende analysen. *Utspekulert naivisme* lever dermed ikke opp til sjangerforventningene. Til bloggtekster er det knyttet mange stereotype sjangeroppfatninger, og *Bloggarfeil* lever

ikke opp til elevenes forventninger, fordi innlegget innholdsmessig tyder på å være en engangshendelse.

Sakprosaskrivning i skolen preges av at elevene ønsker forbilledlige tekster som ligner mest mulig på den teksten som de selv skal skrive. *Århundrets forballprestasjon* er ikke egnet som forbilde når de jobber med artikkel og blogg er ikke en sjanger som elevene selv skal skrive. De fleste elever, selv om jenter er mer tydelig på dette enn gutter, er bevisste på at de skriver til læreren og at de tilpasser språk og form til lærerens preferanser. Elevene er mer interesserte i å lese en tekst hvis de selv skal skrive en lignende tekst innen nærmeste framtid, og de er også mer mottakelige for forbilledlige tekster i sjangrer som de ikke kjenner så godt til.

Hvordan elevene leser tekster preges av deres egen motivasjon og av hvilke oppgaver læreren gir til teksten. Begrepet strategisk lesing, som kan benyttes for å omtale at lesingen har et tydelig mål, passer godt til 3H som jobber fokusert med retorisk analyse for å kunne mestre dette til avsluttende eksamen. Elevene i undersøkelsen jobber flittig med oppgavene til teksten, selv om dette er noe varierende mellom klassene, og klassene 2E, 3F og 3G er tydeligst i sine uttalelser om at det meste som de leser på skolen er kjedelig og sporer lettere bort fra teksten i klasserommet. *Utspekulert naivisme* er en tekst som viser seg å være vanskelig for flere av klassene, og elevene i 10B synes den er dårlig, men påpeker også at det kan være fordi de ikke forstår teksten.

Den tematiske relevansen av *Blokkér Facebook* og *Århundrets fotballprestasjon* gjør at mange av elevene blir engasjerte i gjennomgangen i klassen, selv om ikke alt engasjementet er faglig rettet. Noen elever mener at det kan være vanskelig å konsentrere seg om skrivestil og form når innholdet er så engasjerende, og dette kommer også flere lærere inn på. Elevene er opptatte av å få gode karakterer, men peker også på at det har en allmenndannende relevans å lese leserinnlegg og artikler. Bloggteksten trekkes også her fram som lite relevant for videre arbeidsliv.

8 Oppsummering og drøfting av resultatene

I denne delen vil jeg trekke tråder mellom funnene mine til problemstillingen, forskningsspørsmålene mine og relevant teori. Avhandlingen min søker å få svar på problemstillingen: *Hvordan fungerer fire tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosaanon som forbilledlige tekster i norskundervisningen i åtte klasserom i ungdomsskolen og i videregående skole? Og hvordan bidrar tekstene til å utvide sakprosa-begrepet i disse miljøene?*

I 8.1 ser jeg på hvordan de fire tekstene fungerer som forbilledlige tekster. Her kommer jeg inn på begrepsbruk fra kanonutvalgets side og hvordan dette kommuniserer til brukerne av kanon, altså lærerne. Jeg prøver i dette avsnittet å besvare forskningsspørsmålet om hva som avgjør hvordan de utvalgte tekstene egner seg som forbilledlige tekster for sjangrer og skrivestiler. I 8.2 går jeg inn på den andre delen av problemstillingen min, nemlig utvidelse av sakprosa-begrepet. I dette avsnittet drøfter jeg rundt forskningsspørsmålene om hvilke sakprosa-tekster det jobbes med i skolen og om de fire utvalgte tekstene kan være med på å utvide sakprosa-begrepet som det jobbes med i skolen, noe som har vist seg å være knyttet til instrumentalisme i skolen. Under dette avsnittet ser jeg også på hva som kan være positivt med autentiske sjangrer som vanskelig lar seg sjangerplassere. Videre ser jeg i 8.3 på den pedagogiske iscenesettingen av tekstene og besvarer forskningsspørsmålet om hvordan de fire tekstene iscenesettes. I 8.4 reflekterer jeg rundt forskningsspørsmålet om hvordan temaet i tekstene påvirker hvordan de egner seg som forbilledlige tekster. Avslutningsvis i 8.5 kommer jeg inn på avsluttende betraktninger om på fremtidsutsikter for samtidsdelen av Sakprosa-kanon.

8.1 De fire utvalgte tekstene som forbilledlige tekster

8.1.1 Begrepsbruk; forbilledlige, eksemplariske eller eksempeltekster?

I min undersøkelse kommer det fram at flere av lærerne tviler på om de kommer til å bruke de fire tekstene senere i undervisningssammenheng, og de omtaler tekstene som ”helt greie” eller ”ett eksempel blant flere”. Dina sier: ”Jeg må innrømme at jeg sliter litt med å se det kjempegode i disse tekstene. At de er veldig eksempler til etterfølgelse i alle fall”.

Ove Eide, juryleder av LNUs kanonutvalg, beskriver inndelingen av de to listene i Sakprosa-kanon på denne måten: "LNUs sakprosa-kanon har to aksar: ei liste over samtidstekster med eksemplariske døme på ulike sjangrar og ei historisk liste som samla representerer eit stort mangfald av sjangrar, skrivemåtar, holdningar og tema" (Eide 2010:53). Eide sier dermed at samtidstekstene er *eksemplariske* eksempler på ulike sjangre. Jonas Bakken (2010) skriver i sin artikkel "Hvordan velge tekster til en sakprosa-kanon" i boka *Sakprosa i skolen* at "[d]en andre listen, den såkalte samtidlisten, består av 20 tekster som kan tjene som forbilder for elevenes sakprosa-skriving" (Bakken 2010:22). Bakken beskriver tekstutvalget mer utfyllende slik:

Tekstene i dette utvalget skal eksemplifisere ulike skrivemåter og sjangrer som elevene skal lære seg å beherske, og disse tekstene bør primært hentes fra vår egen tid, slik at elevene får møte forbilder som ligger nærmest mulig de tekstene som de selv skal skrive – i og utenfor skolen (Bakken 2010:21).

Bakken sier også at "[t]ilsvarende var kanonen i antikkens retorikkutdanning en liste over forbilledlige taler som elevene skulle imitere når de selv holdt taler. LNUs sakprosa-kanon – i hvert fall samtidlisten – kan dermed sies å være en kanon i den opprinnelige betydningen av ordet" (Bakken 2010:24). Ut av Bakkens utsagn kan det leses at samtidstekstene skal *eksemplifisere* ulike sjangrer og skrivestiler, skal være *forbilder* for tekster som elevene skal skrive selv og være *forbilledlige* tekster som elevene kan imitere.

I artikkelen "Sakprosa-lesing i skolen" i boka *Sakprosa i skolen* sier Tove Stjern Frønes og Astrid Roe: "Den eldste delen av sakprosa-kanonen består i stor grad av eksemplariske tekster, mens den yngre delen inneholder eksempeltekster" (Frønes og Roe 2010:88). Frønes og Roe mener her at det er den historiske delen som inneholder eksemplariske tekster, stikk i strid av hva Eide sier, mens de mener at samtidstekstene er *eksempeltekster* for skriving. Frønes og Roe poengterer at virkelighetens tekster ikke er ufeilbarlige og nettopp derfor er samtidstekstene eksempeltekster og ikke eksemplariske tekster:

Vi trenger disse tekstene blant annet fordi virkelighetens tekster ikke er eksemplariske tekster, de er eksempeltekster. Eksemplariske tekster kan fungere som lærestykker som vi skal øve oss opp til å nærme oss med egen skriving, men eksempeltekstene ligner mer på våre klasser og øvingsstykker. De har feil og mangler, logiske brister og drøye utsagn, og mange mulige tolkninger, ofte flere enn forfatteren selv så da de ble skrevet (!) (Roe og Frønes 2010:88).

Frønes og Roe understreker at det viktige med tekstene fra Sakprosa-kanon er at det er autentiske tekster, med sine feil og mangler, og det er dette som er disse eksempelteksternes fortrinn framfor lærebøkene eksemplariske tekster.

Ordene ”eksemplifisere”, ”forbilde”, ”forbilledlig”, ”eksemplarisk” og ”eksempel” brukes dermed om hverandre i beskrivelsene av samtidstekstene i Sakprosaanon. For å se på forskjellen av hva begrepene kan innebære er én mulighet å se på ordforklaringer i ordbøker, og på ordnett.no i fremmedordboka finnes disse beskrivelsene:

- Eksemplifisere = ”belyse, vise ved hjelp av eksempler”
- Forbilde = ”eksempel, ideal, mønster”
- Forbilledlig = ”eksemplarisk, ideell, mønstergyldig”
- Eksemplarisk = ”utmerket, mønstergyldig, etterlignelsesverdig”
- Eksempel = ”enkeltilfelle som en bruker til å belyse en allmenn regel. Forbilde, mønster” (Ordnett.no).

Ordforklaringene i ordboka sier at eksempel brukes om å belyse noe allment, i likhet med å eksemplifisere, mens det er noe mer enestående innbakt i ordene eksemplarisk og forbilledlig. Forbilde kan bety både et eksempel og et ideal og plasserer seg i så måte midt i mellom de to andre ordparene.

Ulik begrepsbruk kan tyde på at de som beskriver samtidslisten, altså Bakken, Eide, Frønes og Roe, legger ulik semantisk betydning i begrepene. Dette kan indikere at Bakken og Eide i sine forklaringer markerer et tettere bånd til retorikkens kanontekster som ble beskrevet som forbilledlige, noe som kan være en følge av en beslutning som de har tatt i kanonjuryen som begge er en del av. Frønes og Roe ser ut til å legge en mer allmenn semantisk forståelse av ordene til grunn for sin begrepsbruk. Ut i fra lærernes uttalelser kan det synes som om bruk av ord som forbilledlig og eksemplarisk gir for sterke konnotasjoner til noe perfekt, og at dette gjør at lærerne selv velger å bruke ordet eksempel om tekster som de bruker i skriveopplæringen. Reaksjonene mot å klassifisere samtidstekster som særskilt gode kan henge sammen med lærernes utbredte bruk av dagsaktuelle sakprosaetekster. De mener at samtidstekster kjapt blir utdaterte. Dette kan være en medvirkende årsak til at de ikke beskriver samtidstekster som eksemplariske, i og med at ordet eksemplarisk for dem synes å innebære noe ekstraordinært.

Flere lærere uttrykker at de er opptatte av at elevene skal bli inspirerte av ulike skrivestiler, men mener at elevene ikke skal etterligne noen, slik som Christian her uttrykker det: ”Jeg vil ikke at elever skal skrive som Erlend Loe eller Jon Fosse heller. Men hvis de ved å lese Truls Dæhli /.../ hvis det kan tilføre skrivingen deres noe. At de ser at de utvider det registeret av

måter å bruke språket på skriftlig /.../ Men jeg vil ikke at de skal etterligne noen". Christians uttalelse kan knyttes til det Øyvind Andersen sier i *I retorikkens hage*: "Det moderne ordet "imitasjon" leder tanken hen til passiv etteraping. Det antikke begrepet innebærer mer aktiv streben. Forbilder virker forløsende på egen skaperkraft" (Andersen 2000:222).

Ingen av elevene trekker fram at de etterligner tekster når de skal skrive selv. I skriveintervjuene kommer det fram at elever leser tekster på skolen når de lærer om sjangrer, men ingen av elevene har innarbeide rutiner med å lese tekster som forbilder i selve skriveprosessen. Elevene mener at de leser så mange tekster på skolen at det blir bortkastet tid å lese tekster i selve skriveprosessen når de skriver hjemme. De påpeker imidlertid at det har hjulpet dem å lese kåseri på skolen, fordi det er en ny sjanger for dem og da har det vært viktig for dem å bli kjent med sjangertrekkene, noe som samsvarer med det Torlaug Løkensgard Hoel (2000) skriver om at studium av modeller har størst læringsverdi når det er direkte relatert til elevenes egen skrivning (se 4.4.1).

Flere av lærerne trekker fram at elevene kan se muligheter ved tekster gjennom å bli presentert for ulike sjangrer og skrivestiler, og når lærerne bruker de utvalgte tekstene fra kanon ser de at noen av tekstene kan fungere som ett av flere sjangerforbilder for elevene. I 7.1.2 siterte jeg Jonas Bakken fra hans retorikkbok der han mener at norskfaget har behov for en kanon, lik den i retorskolen, bestående av "et utvalg tekster som demonstrerer de sjangrene og skrivemåtene elevene skal lære" (Bakken 2009:111). Lærerne som jeg har vært i kontakt med bekrefter Bakkens utsagn ved at de sier at det er stort behov for en tekstbank å finne gode eksempeltekster. Når Bakken her bruker ordet *demonstrere* kan det være et ord som samsvarer mer med lærernes forventninger til hva slike tekster skal være og et mindre ambivalent ord enn eksemplarisk og forbilledlig. En klar begrepsbruk, uten kimer til misforståelser, kan klargjøre kommunikasjonen til potensielle brukere av kanontekstene, altså lærerne, og at begrepsbruken kommuniserer med lærerne er viktig, i og med at Ove Eide påpeker at "lista har fått nemninga "sakprosa-kanon for skulen", med vekt på for skulen" (Eide 2009:13). I min undersøkelse uttrykker lærerne skepsis til både ordene eksemplarisk og kanon, fordi de kommuniserer forventninger til eksepsjonelt gode tekster, og når disse to ordene opptrer sammen for å beskrive samtidslisten av sakprosa-tekster er det mulig at dette kan gjøre utvalget at tekster vanskeligere å akseptere.

8.1.2 Hvordan fungerer de fire tekstene som forbilledlige tekster?

Mine funn viser at det kan være utfordringer knyttet til bruk av tre av de fire tekstene i klasserommet. Den teksten som viser seg enklest å bruke som forbilledlig tekst er *Blokkér Facebook*, som er et typisk leserinnlegg. *Blokkér Facebook* er den teksten som ligner mest på tekster som alle lærerne allerede benytter i undervisningen. Alle lærerne synes at er lett å bruke *Blokkér Facebook* i undervisningen, selv om det er spredte meninger om hvorvidt den inneholder nok språklige virkemidler til at den er egnet som et forbilde og om det er for vanskelig å kontrollere elevenes engasjement for innholdet. Dina er kritisk til de språklige aspektene ved teksten, og mener at hun må henge seg opp i de få metaforene som finnes i teksten. Hun har derimot andre Si;D innlegg der det er brukt flere språklige bilder, sammenligninger, metaforer og gjennomgående allegorier som er bedre å bruke som eksempel for å gjøre elevene bevisste på språkbruk.

Funn i min undersøkelse viser at det kan være utfordrende å bruke tekster som forbilder for en sjanger elevene ikke skal produsere tekster i selv, eller at skoleversjonen av denne sjangeren avviker sterkt fra den autentiske teksten. Dette gjelder særlig for *Utspekulert naivisme*, som avviker fra elevenes sjangerforventninger til anmeldelse som skolesjanger, og *Bloggarfeil* som oppleves både som irrelevant sjangermessig og en utypisk bloggtekst innholdsmessig. *Århundrets fotballprestasjon* er som sportskommentar en teksttype som elevene ikke skal produsere selv, og reaksjonene knyttes til hvorvidt det er relevant å bruke en slik tekst som et forbilde, selv om teksten tematisk skaper stort engasjement hos elevene.

Utspekulert naivisme er som sjanger, bokanmeldelse, ikke aktuell nok for videregående skole ut i fra mine undersøkelser. Bokanmeldelse koples både av elevene og i lærebøkene til den mer utførlige analysen av ei bok og dette skaper forvirring omkring forskjellen mellom anmeldelse og analyse. Bokanmeldelse, som sjanger i seg selv, ser ikke ut til å utvikles særlig etter ungdomsskolen. Teksten *Utspekulert naivisme* viser seg imidlertid å ha andre positive trekk ved seg enn kun som sjangerforbilde. Dina er positivt overrasket over hvor mye elevene i klasse 3H får ut av å bruke *Utspekulert naivisme* som grunnlag for retorisk analyse. Hun sier at det åpnet øynene hennes for hvilke tekster som elevene kan arbeide med når de er komfortable med de retoriske begrepene. Guro trekker også fram at *Utspekulert naivisme* er interessant på grunn av de språklige uttrykkene, men forbilledlig for at elever skal skrive lignende tekster er den, ut i fra mine undersøkelser, kun på 10.trinn.

Bloggteksten utmerker seg med negative reaksjoner på sjangeren i seg selv. Det kommer fram i intervjuene at blogg er en sjanger som guttene i liten grad fatter interesse for, og sjangeren virker å være aldersbetinget. Av elevene som jeg intervjuet blir de mindre interessert i blogg jo eldre de er, og de uttrykker tydelig at det er et ungdomsskolefenomen. Ingen av elevene på videregående gir til kjenne noen stor interesse for blogg, selv om de er relativt engasjerte i plenumsdiskusjoner. I intervjuet med Dina trekker hun fram at kanskje lærere *tror* at blogging er mer populært enn det i realiteten er. Den negative responsen fra elevene på *Bloggarfeil* er overraskende for flere lærere, og fasinasjonen for at teksten er en metablogg er helt klart forbeholdt lærerne. At tre lærere velger å ikke bruke *Bloggarfeil* kan være en indikasjon på at lærere ikke anser teksten eller sjangeren som interessant eller relevant nok å studere.

Alle tekstene, unntatt *Århundrets fotballprestasjon*, blir oppfattet som upassende nivåmessig for en eller flere klasser. Det vil altså si at teksten var for vanskelig, slik som *Utspekulert naivisme*, eller med for enkelt språk og få virkemidler, slik som *Blokkér Facebook*, eller for fjortisaktig og sjangermessig irrelevant, som *Bloggarfeil*. At teksten ikke passer til klassertinet henger naturligvis sammen med at lærerne ble spurt om å bruke de samme tekstene og ikke kunne foreta tekstvalg ut i fra egne didaktiske overveielser.

8.2 utfordringer knyttet til et utvidet sakprosabegrep

8.2.1 Instrumentalisme som hindrer for et utvidet tekstbegrep

Bruk av de fire tekstene fra Sakprosanon i åtte klasserom viser tendenser til at instrumentalismen i norsk skole er utbredt. Instrumentalisme er knyttet til instrumentelle handlinger, som i denne avhandlingen er blitt omtalt som strategiske handlinger med henvisning til Kjell Lars Berge (1988). Med mener jeg her at målene for undervisningen er at elevene skal oppnå gode karakterer på eksamen eller på prøver som leder fram til standpunkt karakteren, og at undervisningen legger til rette for at disse målene skal nås.

Instrumentalismen viser seg i min undersøkelse ved at flere elever og lærere anser tekster som ikke er relevante for prøver og eksamen som vanskeligere å studere i norskundervisningen, samt at elevene uttrykker at de knytter skriveingen i faget i stor grad opp til lærerens uttrykte tekstpreferanser. Skal man satse sterkere på variert sakprosa i skolen, kan mine funn tyde på at ankepunktet for arbeid med et utvidet sakprosabegrep er at lærere og elever ikke ønsker å

bruke for mye tid på tekster som ikke er relevante til tentamen og eksamen, eller som ikke lever opp til skolens skriveidealer. Skriveidealene som eksisterer i skolen vil i mange henseende kunne indikere, ut i fra Sigmund Ongstads beskrivelse (se 4.4), at skolen er et statistisk samfunn fordi sjangrene ikke utvikler seg naturlig slik som de gjør ellers i samfunnet (Ongstad 1989:6).

Sakprosa knyttes av elevene i stor grad opp til ordet ”sak” og til sjangeren ”artikkel”, noe som kan tyde på at det jobbes med et nokså smalt sakprosarepertoar i skolen. Elevene er klar over at mange typer tekster er sakprosa, men reagerer når teksten er for langt unna deres prototype forestillinger. Lærere vet godt hva sakprosabegrepet kan inneholde, men holder seg stort sett til den litterære sakprosaen, noe som viser at sjangrer som artikkel, kåseri og essay har en tydelig forankret posisjon i skolekulturen, i tillegg til retorisk analyse som lærerne på Vg3 jobber med etter at retorikk kom eksplisitt inn i læreplanen etter LK06.

Hovedgrunnen til hvilke sjangrer som prioriteres uttrykkes, særlig i de høyere klassetrinnene, å være eksamen. Elever assosierer sakprosa med sakpregete oppgaver til tentamen og eksamen, altså artikkel, kåseri og essay, og lærerne synes å ha økt fokus på disse sjangrene jo eldre elevene er. Endring i eksamensordningen, etter LK06, med økt fokus på sakprosaskrivning kan, ut i fra mine funn, tyde på at de prioriterte, litterære sakprosasjangrene får økt oppmerksomhet, mens det ennå er et stykke igjen til det utvidete tekstbegrepet får fotfeste. I dagens eksamensordningen er det presisert at eksamensbesvarelsen må være i samsvar med oppgavebestillingen (*Vurderingsveiledning for Kunnskapsløftet 2010*), og dette kan være med på legge økt fokus på de sjangrene som gis til eksamen. Årsaken til at det fokuseres på oppgavebestillingen er alle hjelpemidler er tillatt på eksamensdagen og med for åpne oppgaveformuleringer kan man risikere at elevene har med seg ferdigproduserte tekster som kan fungere som svar på oppgaven. Med tydelige oppgavebestillinger kan det synes som om sjangerstyringen på ingen måte er på retrett i norskeksamen, selv om det gjennom de grunnleggende ferdighetene legges mer vekt på skrivekompetanse, uavhengig av sjanger.

Forandringer i skolen tar imidlertid tid. I min undersøkelse finner jeg blant annet at skepsisen til underoverskriftene i teksten *Utspekulert naivisme* henger sammen med at det noen steder kommuniseres til elevene at de ikke må bruke underoverskrifter i tekster til eksamen. En av lærerne sier at sensorene liker ikke underoverskrifter. At elevene skal skrive en sammenhengende tekst til eksamen har vært tradisjon, selv om det eksplisitt i

vurderingsveiledningen fra 2006 var skrevet at denne tradisjonen er i endring og at det må aksepteres andre hensiktsmessige tekstoppsett:

Det er tradisjon for å kreve at en elevtekst ikke skal inneholde mellomtitler, punktmerkede avsnitt og annet som bryter med forestillingen om ”en sammenhengende tekst (...) Det er jo slik at sjangerkonvensjonene i dag i stadig større grad aksepterer at for eksempel artikkeltekster er satt opp med grafiske signaler som gir teksten luft og oversiklighet. Dette er forbilder for elevene. Hvis en eksamenstekst er satt opp på en slik måte og det er gjort kommunikasjonsmessig, skal det ikke trekkes for det (*Vurderingsveiledning i norsk skriftlig*)

I årets vurderingsveiledning står det at ”[v]i vil understreke at elevene må trene på å strukturere og forme teksten sin i samsvar med den sjangeren de har valgt” (*Vurderingsveiledning for Kunnskapsløftet 2010*). I og med at oppfatninger om hvordan en eksamenstekst i norsk bør se ut ikke endrer seg, på tross av at det er flere år siden at det er blitt kommunisert at den samfunnsmessige tekstendringen også skal kunne aksepteres til eksamen, kan det tyde på at det vil ta litt tid å endre selve tekstbegrepet i norskfaget.

Jon Smidt skrev i 1994, som per dags dato er 16 år siden, at ”[o]m vi finner at vi må beholde skriftlig eksamen i norsk, blir det i allfall helt nødvendig å finne en eksamensform som *faktisk måler det vi ønsker å utvikle hos elevene*” (Smidt 1994:147). Smidt skriver videre at det må klargjøres i undervisningen og til eksamen hva slags skrivning vi ønsker å utvikle i norskfaget (Smidt 1994:148). Smidts poengteringer kan, ut i fra mine funn, vise seg å være like aktuelle i dag som i 1994. Hva slags skrivning som etterspørres til norskeksamen kan imidlertid endres de nærmeste årene som et resultat av de grunnleggende ferdighetene, og skrivning i alle fag, slik som Kjell Lars Berge sier i et intervju i tidsskriftet *Bedre skole*:

Norskeksamen, slik den gjennomføres i dag, har mistet sin mening i en skole med skrivning i alle fag. Det er viktig at vi nå finner alternative løsninger på dette problemet. Vi kan ikke kreve skrivning i alle fag, og så bare teste elevene i tradisjonell norsk stilskriving. Kunnskapsløftet vil ikke være innført før vi klarer å integrere kravene til grunnleggende ferdigheter i vurderingen (Brøyn 2010:49).

Hva som skjer med implementeringen av de grunnleggende ferdighetene vil dermed, i følge Berge, kunne påvirke utviklingen av norskeksamen. Dette vil igjen, over tid, kunne endre norskfagets tekster som ut i fra mine funn ser ut til, særlig i de høyere klassetrinnene, å være knyttet til eksamen.

8.2.2 Strategisk skrivning

I mine undersøkelser kommer det fram at få av elevene reflekterer åpent og kritisk over rundt skrivning som en strategisk handling der de prøver å tilfredsstille lærerens uttalte eller

implisitte sjangerforventninger. James D. Marshall (1987) utførte en undersøkelse i California med om lag 80 elever og deres lærere der han så på forholdet mellom skriving og litteraturundervisning. Marshall mente at man lærer av å skrive, men også at tekstlesing og skriving i skolen har tette bånd og ønsket å se på hvordan elever reflekterer over litteratur i skriving. I sin oppsummering sier han at ”writing essays was at times an exercise in fulfilling their teacher’s expectations rather than an occasion for thinking through the literature they had read” (1987:58). Marshall fant dermed ut at skrivingen i større grad var motivert av å tilfredsstille lærerens forventninger enn en mulighet til å reflektere over teksten som de hadde lest.

Flere av elevene i skrivegruppa mi sier at de skriver for å bli ferdig med oppgaven eller at de tenker på læreren når de skriver. Det kan synes, ut i fra mine funn, som om elever helt naturlig tilpasser seg oppfattede forventningsrammer for tekstskriving fra læreren. Eleven i 10B som mener at *Utspekulert naivisme* kan være et godt forbilde dersom læreren liker slike tekster indikerer at elevene aksepterer sjangerforbilder av ulik art, så lenge de samsvarer med de sjangerbeskrivelsene som læreren opererer med. Denne oppfatningen vil igjen kunne knyttes til bruk av forbilledlige tekster i undervisningen. Som vist i 4.4.1 sier Torlaug Løkensgard Hoel (2000) at det ligger størst læringsverdi i å studere modeller når de har direkte relevans for den skrivingen som elevene arbeider med (Hoel 2000:76). Ut i fra dette kan det leses at forbilledlige tekster lærerne bruker i skriveundervisningen må reflektere hvilken skriving elevene skal arbeide med. De fire tekstene fra Sakprosaanon representerer i varierende grad skriving som elevene generelt arbeider med, noe som aktualiserer både hvilken skriving som arbeides med i skolen og hvilke tekster man bør studere i skolen.

8.2.3 Nye tekster i skolen

Laila Aase (2005) skriver i artikkelen ”Norskfaget – skolens fremste danningsfag?” om hvor forskjellig norskfaget er i de mange klasserom rundt omkring i Norge, og dette er blitt bekreftet i min undersøkelse. Aase sier imidlertid at det *er* en sammenheng og at den kommer tydelig fram ”dersom vi forstår at det er *tekstene* som er fagets kjerne” (Aase 2005:70). Ut i fra mine funn ser det ut til at det er et stykke igjen til at et bredt utvalg av sakprosaetekster er en del av fagets kjerne, i alle fall hvis tekstene skal brukes som forbilder for elevenes egen skriving. Johan L. Tønnesson (2010) mener at det er holdningene til sakprosa og ulike teksttyper som må endres:

Den første vrangforestillingen man må bearbeide når sakprosa for alvor står på skolens dagsorden, er at saken kanskje kan være spennende nok, men at dette er kjedelige tekster – hvis det da ikke dreier seg om sakprosaens knapphullsblomster: essay og kåserier. For slik er det altså ikke. Også lovttekster, avisinnlegg, krigsreportasjer og partiprogrammer, ja, sakprosa i alle sjangere er oftest flerstemmig og har store overraskelser å by på hvis vi pusser brillene. Oftest krever det riktig nok noe mer brillepussing å få øye på spenningen i en sakprosaetekst enn i en kriminalnovelle. Derfor trenger elever og lærere noen ekstra gode sett med pussefiller for å trå inn i sakprosaens mysterier (Tønnesson 2010:211).

Tønnesson peker her på at lærerne bør legge opp til varierte undervisningsmetoder når de skal arbeide med sakprosaetekster, og at det er selve inntrykket av at sakprosaetekster er kjedelige må jobbes med. Ingen av lærerne i min undersøkelse uttrykker at noen sakprosaetekster er kjedeligere enn andre, de virker tvert imot stort sett åpne for ulike teksttyper, men de begrunner sine valg av tekster med den regjerende skolekulturen eller eksamen og har dermed ikke mulighet til å jobbe med et for bredt spekter av tekster. Eleven i 10B som sier at *Utspekulert naivisme* ser like kjedelig ut som en lovttekst kunne imidlertid behøvd Tønnessons pussefiller for å se at denne typen tekster også har overraskelser å by på. I tillegg ser det ut til at elevene, særlig når de er begynt å bli trygge på sakprosa sjangrer, kan få overraskende mye ut av sakprosaetekster, slik som elevene i 3H viser når de studerer *Utspekulert naivisme*. Å studere sakprosaens mysterier kan også være å se at sjangrer ikke er så rigide som de noen gang kan oppfattes i skolen, og flere av lærerne trekker fram at sjangerdiskusjonene som oppsto rundt de fire tekstene var interessante. *Århundrets fotballprestasjon* er vanskelig å sjangerplassere, og Christian trekker fram at de diskuterte i klassen om hvorvidt *Århundrets fotballprestasjon* er en reportasje. Noen av elevene kommer fram til at Dæhli ikke nevner selve kampen før mot slutten og at en reportasje nok hadde handlet mer om selve kampen enn om følelsene og storheten. Christian mener at en slik diskusjon nettopp kan være med på å øke elevenes sjangerbevissthet, og i andre klasser igjen trekker lærerne fram at det er interessant at elevene fort ser hvordan Dæhlis skrivestil kan inspirere dem i deres egen skriving i sjangrer som kåseri og essay. Guro sier at sakprosaetekster er vanskelige å sjangerplassere og at de i 3G har hatt en diskusjon på forskjellen på en kommentar og et leserinnlegg. Hun synes at det er vanskelig å forklare bastant hva forskjellene er, men dette synes å være en utfordring først og fremst fordi hun opplever at skolekulturen er veldig opptatt av sjanger, mens hun selv mener at det interessante er å se på hvordan tekstene kommuniserer.

Johan L. Tønnesson (2010) trekker i sin artikkel "Sakprosa for retten!" i *Sakprosa i skolen* fram at sjangerforventninger kan hjelpe elevene å lese tekstene på relevant vis, men mener at det kan være spennende å diskutere sjanger og sjangerforhandlinger i seg selv:

Mer kompliserte svar får vi når vi setter spørsmålstegn ved sjangertilhørigheten, ja, kanskje til selve sjangerbetegnelsen. Er blogg en sjanger? Og hva med en tekstmelding? Kanskje det her heller er snakk om medier? Og mer spennende: Kan vi finne innslag av sjangerforhandlinger i tekstene, altså innebygde møter og kanskje konflikter mellom ulike sjangere? (Tønnesson 2010:216).

Tønnesson inviterer her til en diskusjon rundt sjangrene i seg selv og er mindre opptatt av å sette tekster i bås, noe som kan åpne opp for å jobbe variert med flere typer tekster. Denne innfallsvinkelen kan, ut i fra min undersøkelse, synes å være en interessant tilnærming til å jobbe med tekster i skolen, selv om, slik som Anna påpeker, en slik diskusjon egner seg bedre når elevene har grunnleggende sakprosa-kunnskap på plass, slik at de ikke ukritisk tar til seg for eksempel Dæhlis kåserende stil. Når man skal jobbe med nye sjangrer, som blogg, synes det ut i fra mine funn å vise seg viktig å diskutere sjangeren i seg selv, slik at man ikke blir så opphengt i de innholdsmessige sidene ved teksten. Selv om blogg ut i fra mine funn ikke tyder på å være en spesielt populær sjanger for ungdom, i alle fall ikke elever på videregående skole, viser Jill Walker Rettberg (2010) i artikkelen ”Digitale tekster: blogging, Wikipedia og SMS” i boka *Sakprosa i skolen* en tallmessig oversikt over hyppighet av digitale tekster som motbeviser dette:

I 2008 sendte norske 16-24-åringer i snitt mer enn 12 SMS-er hver dag, og 18% av dem hadde blogget i løpet av de siste månedene. Når vi også vet at over 40 % av norske nettbrukere er på Facebook, kan vi trygt konstatere at blogging, e-post, SMS og andre sosiale medier er blant de vanligste måtene vi uttrykker oss på i skriftspråk (Rettberg 2010:185).

Ut i fra data som Rettberg trekker fram kan ikke blogg sies å være sjanger på retrett, men det er også tydelig at Facebook er mer utbredt. Rettberg sier også at Twitter og Facebook er former av blogging som kan kalles ”mikroblogging” i og med at innleggene er kortere enn i en vanlig blogg (Rettberg 2010:194). Å bringe hverdagstekstene inn i klasserommet må ha som formål å få et annet blikk på nettopp hverdagstekstene, og *Bloggarfeil* blir verken omfavnet av lærere eller elever i mitt utvalg, fordi den ser ut til å falle litt mellom to stoler. Elevene distanserer seg fra teksten fordi den ikke er et typisk blogginnlegg innholdsmessig, mens lærerne, på tross av de er interessert i blogg som tekstfenomen, og særlig metablogg, faller ut av noen av de ungdomskulturelle referansene i teksten.

Et viktig trekk når tekstene skal settes i fokus synes å være å studere tekstene slik som de er, altså som sammensatte tekster, og mine funn tyder på at det trengs et økt fokus på det sammensatte aspektet også i arbeid med sakprosa-tekster. Ingen av lærerne velger å vise *Bloggarfeil* fra nettsiden, når den fortsatt foreligger, og elevene kommenterer at den ser kjedelig ut og ikke som en typisk bloggtekst. Mange av kanontekstene presenteres også i ren

tekst i samme font og størrelse i boka *Sakprosa i skolen*, selv om det er presentert faksmiler av enkelte tekster som illustrasjon og noen originaltekster finnes tilgjengelig på forlagets og LNUs nettsider.

Å jobbe med tekster som fagets kjerne vil også si at det må skape en bevissthet omkring hvilke tekster som bør jobbes med. Kjell Lars Berge (2005b) sier at for å forstå LK06 på en relevant måte er det viktig å innse at den er en literacyreform (Berge 2005b:165).

Kompetansemålene i læreplanen peker mot at elevene skal tilegne seg redskaper for å beherske den tekstkulturen som de er en del av. Atle Skaftun (2006) presenterer professor Gunther Kress' tre mulige veier for morsmålsfaget: at det formidler den klassiske kulturarven, at det blir et tverrfaglig, pragmatisk kommunikasjonsfag, eller at faget tolker sine eldre formål på ny (Skaftun 2006:13/14). I LK06 der ferdigheter og kompetanse som skal være relevant i kunnskapssamfunnet understrekes, i tillegg til det utvidete tekstbegrepet i norsk, kan man se tendenser til at norskfaget er i ferd med å bli noe nytt. De grunnleggende ferdighetene som leder til testing av leseferdigheter (og kanskje skriveferdigheter etter hvert) kommer til å påvirke hva man leser og skriver i norskfaget. Ove Eide (2010) legger vekt på at Sakprosa-kanon er et konkret tiltak for realisere LK06, men at det også blir et innlegg i debatten om hvilke tekster elevene skal møte i opplæringen som gjør dem rustet for å navigere i moderne tekster og i samfunnet (Eide 2010:52). Mine undersøkelser indikerer at de fire tekstene fra Sakprosa-kanon kan være med å skape debatt rundt hvilke tekster som skal brukes i norskundervisningen, fordi de ryster ved noen av oppfatningene om hvilke tekster som egner seg å studere i norskfaget og kan være med å skape en tekstdebatt.

8.3 Hvilken pedagogisk iscenesetting er framtreddende?

Det er tydelig ut i fra min undersøkelse av det jobbes veldig ulikt med sakprosa-tekster, og kun klasse 10A og 10B bruker de fire tekstene som tydelige forbilder for egen skriving, noe som kan reflektere en tendens til at man i lite utstrakt grad studerer tekster som forbilledlige for egen skriving. Dette er imidlertid en tendens kun relatert til bruk av disse fire tekstene i de åtte klassene som jeg besøkte, og utfallet kunne blitt et annet ved valg av tekster i andre sjangrer eller intervju med andre elever. Lærerne benytter tekstene slik som det er mest hensiktsmessig for den prosessen som de er inne i og den samme teksten, *Blokkér Facebook*, blir dermed blitt brukt til retorisk analyse, som forbilledlig for leserinnlegg, for å fokusere på språkhandlinger, for å studere hvordan den kommuniserer og som et eksempel på hvordan

man ytrer sin handling i ulike medium. Den ulike bruken av de fire tekstene kan være representativt for hvordan tekstene blir tatt i bruk hvis man klarer å implementerer bruk av tekster fra Sakprosaanon i undervisningen.

Det som er noenlunde likt i klassene som arbeider med tekstene kan synes å være en kritisk tilnærming til tekstene, slik som også Dagrud Skjelbred (2010a) påpeker at er tendensen i lærebøkene (se 3.4). Elevene i undersøkelsen jobber kritisk med tekstene, og de er flinkere til å finne negative trekk ved teksten enn positive, selv om de evner å se positive trekk på oppfordring. Det kommer også fram i min undersøkelse at analysen av teksten mange ganger er et mål i seg selv. Jonas Bakken (2009) sier at dette er vanlig i skolen og påpeker derfor at tekstanalysen hadde et annet mål i retorikken:

Retorikkelevne analyserte ikke tekster for å finne en dypere mening eller for å avsløre og kritisere tekstene; de analyserte tekster for å identifisere og kvalitetsvurdere innholdet, komposisjonen og stilen, slik at de ble bevisste på hva de burde imitere når de selv utformet taler. Tekstanalysen var ikke noe mål i seg selv (Bakken 2009:110).

Tekstanalysen var altså, i følge Bakken, ikke et mål i seg selv i retorikken, mens det ut i fra mine funn ser ut til å være nokså utbredt å jobbe med teksten kritisk uten å eksplisitt se på hva de bør ta med seg i egen skriving, selv om flere av klassene kommer inn på dette i kllassesamtalen.

Lærerne i undersøkelsen uttrykker at de mener at det er viktig å presentere elevene for mange forskjellige typer tekster av varierende kvalitet, slik at de kan lese med et kritisk blikk og peke på ulike kvaliteter ved tekstene. Dette gjør at de har et relativt høyt tekstkonsum i klassene. Det kommer fram av undersøkelsen at elevene har varierende grad av innarbeidede lesestrategier i forbindelse med lesing av sakprosaetekster. Flere av elevene uttrykker at det fort blir kjedelig å lese en tekst mange ganger. De jobber med oppgaver til teksten, og mange elever i klassene i undersøkelsen er svært pliktoppfyllende, men det tydelig at det er begrenset hvor lenge de er interesserte i en tekst, og det kan virke som om mange av elevene mener at de skal forstå teksten etter første gjennomlesning. Dina, som trekker fram at hun kunne gått mer inn på lesestrategier knyttet til sakprosa, ser ut i fra mine funn ut til å sette fingeren på et potensielt utviklingsområde i skolen.

8.4 Tematisk engasjement

Som forklart innledningsvis valgte jeg bevisst tekster som tematisk kunne engasjere elevene, og flere av lærerne kommer også inn på at det lettere å få elevene deltakende i timen hvis tekstene handler om noe som elevene interesserer seg for. Frida sier at "[m]an skulle ønske at de heller ville ha lest et innlegg om miljøtrusselen og engasjert seg i det. Men jeg tror heller at de engasjerer seg i ett om Facebook".

Frønes og Roe (2010) viser til resultater fra PISA-undersøkelsen som tyder på at elevenes engasjement er en sterk forklaringsfaktor på hvordan de skårer på testene. Hva gjelder sakprosa tekster skriver de at "[d]e sakprosa tekstene som ser ut til å favorisere norske elver, inneholder tema som ofte interesserer ungdom, for eksempel graffiti, filmanmeldelser og det å være utvekslingsstudent, og oppgavene krevet hovedsakelig helhetlig forståelse av hva teksten går ut på" (Frønes og Roe 2010:83). Den tematiske relevansen med tekstene *Blokkér Facebook* og *Århundrets fotballprestasjon* er framtrædende i min undersøkelse. Lærerne ønsker å bruke disse tekstene, blant annet fordi de mener at de kommer til å fenge elevene, og elevene er helt tydelig engasjerte i disse to tekstene. Flere lærere påpeker imidlertid i etterkant at det er vanskelig å styre samtalen bort fra det tematikken og over på formaspektene ved teksten. Tematikk som engasjerer elevene kan, ut i fra mine funn, gjøre at de lettere husker teksten som de har arbeidet med. I intervjusituasjoner der jeg kom tilbake til den samme klassen senere spurte jeg elevene om de husket tekstene fra forrige undervisningsøkt. Svarene tydet på at de glemte fort, og at det var temaet som satt igjen, ikke hva fokus for undervisningsøkten hadde vært. Frida trekker fram at elevene forhåpentligvis husker sjangeren når de husker temaet, og at hun da ved en senere anledning når de jobber med sakprosa tekster kan henvise tilbake til *Blokkér Facebook*, og at det kan være større sannsynlighet for at de husker teksten, i og med at temaet engasjerte.

I skolen er det naturlig at det er et mål å få elevene blir engasjerte og at de føler at undervisningen er relevant. Thomas Ziehe (2004) trekker imidlertid fram i sin bok om ungdom, skole og kultur at det kan være et problem at alt som foregår i skolen skal ligge så nært opp til elevenes egen kultur:

Problemet i dag er ikke manglende livsnærhet, men det at vi har vænnet os til en permanent hverdagsnærhet af alt og alle. Problemet er ikke noget, der angår den enkelte, men de unges subjektive tilbøjelighed til at se stort sett alle temaer og situationer som en del af deres egen synsvinkel (Ziehe 2004:95).

Ziehe poengterer at hverdagsnærheten, og at alt skal kunne sees fra de unges egen synsvinkel er problematisk. Ziehe mener at hovedproblemet i dag er at elevene synes å være kjent med alt, og at en god lærer skal være med på å sette spørsmål ved de unges selvfølgeligheter. PISA-resultatene, som viser at elever skårer best på tekster som er relatert til deres egne interesseområder, kan tyde på at det er viktig at elever får lese tekster av tematisk interesse, fordi et engasjement for tekstene gjør at de konsentrerer seg bedre. På den andre siden kan være en indikator på at norske elever skårer best på slike tekster, fordi de er vant til å lese slike tekster på skolen. Ungdomstematikk i forbilledlige tekster kan også påvirke elevers skriving. Flere av lærerne i min undersøkelse trekker fram at det kan være problematisk å bruke tekster som *Århundrets fotballprestasjon* som forbilledlig tekst, fordi tematikken er knyttet til en sjanger som bygger opp under den kåserende stilen som elever lett tyr til i skriving i alle sjangre.

Torlaug Løkensgard Hoel (2000) trekker fram skrive – og lesepedagogen Frank Smith som understreker sammenhengen mellom lesing og skriving. Smith sier at man må lese den type tekster som en selv skal skrive, slik at skal man skrive for ukeblad må man lese ukeblad, og at man må sosialiseres inn i leserklubben og skriveklubben for å kunne leve opp til standarden som gjelder i denne klubben (Hoel 2000:67/68). Frøydís Hertzberg (2008) trekker fram forskerne Aviva Freedman og Ian Pringle som har skrevet om elevers argumentasjon i artikkelen "Context for developing argument". Freedman og Pringle mener at når elevene diskuterer tema er som er nært knyttet til deres privatliv tar de i bruk argumentasjonsteknikker fra privatlivet og at for å trene opp saklig resonnement bør man bruke skolefagene (Hertzberg 2008:229). Ønsker man at elever skal skrive saklig kan det, ut i fra Freedman og Pringles påstander, synes som at forbilledlige tekster med faglig innhold, framfor fengende ungdomstema, egner seg best for å fremme faglig skriving. En av årsakene til at de fire tekstene er utvalgt til Sakprosaanon er trolig at man i skolen skal jobbe med variert skriving, men når saklig skriving helt tydelig fortsatt står sterkt i skolen kan det være problematisk at de forbilledlig tekstene knytter seg for sterkt til det uformelle privatspråket.

8.5 Avsluttende betraktninger om samtidslisten i Sakprosaanon

LNUs Sakprosaanon, med både historiske sakprosaetekster og samtidige sakprosaetekster, viser at man kan tenke nytt om hvilke tekster man bruker i norskfaget. Dette gjelder både i

forhold til å trekke fram sakprosa tekster skrevet av kjente, historiske forfattere, men også ved å introdusere samtidstekster i sjangrer og skrivestiler som vanligvis ikke er blitt brukt i skolen. At Sakprosa kanon består av to lister der to ulike definisjoner av begrepet kanon benyttes kan imidlertid skape en diskusjon om at juryen prøver å ri to hester samtidig. Å gjeninnføre bruken av kanon slik som det ble brukt i retorikken i samtidsdelen og samtidig beholde den mer allmenne bruken av ordet med opphav i romantikken i den historiske delen viser seg i min undersøkelse å kunne være begrepsmessig misvisende når begge listene samles under én tittel; Sakprosa kanon. Samtidslisten vil kunne lide av å stå side om side med den historiske delen, fordi den historiske delen lettere vil kunne aksepteres, på grunn av at den samsvarer med den mest allmenne bruken av kanonbegrepet. Begge listene er samtidig, kanskje nettopp på grunn av at de står side om side, et bredt og slagkraftig argument for økt fokus på sakprosa i skolen.

Tekstene som er valgt ut til begge listene har vært oppe til nøye drøfting i kanonjuryen, men tekstene er ikke blitt prøvd i klasserommet tidligere og det har ikke vært opprettet noen sjekkgruppe av lærere og elever. I min undersøkelse gir tilbakemeldingene signaler på at det kunne ha vært interessant å hatt en sjekkgruppe, i tillegg til å ha testet tekstene i flere klasserom, i og med flere av tekstene får nokså negative tilbakemeldinger.

Å ha en kanon med samtidstekster kan i seg selv være problematisk, i og med at samtidsperspektivet, som går helt tilbake til 1990, faktisk ikke er elevens samtid lenger. Dette kan eksemplifiseres med teksten *Århundrets forballprestasjon* som er populær i klasserommet, men dette er i kraft av at den er en historisk hendelse, ikke at det er en dagsaktuell hendelse. Mange av elevene ler av hvor unge de var i 1998 og mener vagt å ha hørt om kampen tidligere. Elevene i 3H sier at de synes at det er morsomt å lese de fire tekstene, men at de skulle ønske at det var mer aktuelle tema, slik at det var noe de kunne bruke i en diskusjon med venner. Dina uttrykker et delt forhold til kanon. Hun synes at det er fint å ha samlet historiske tekster, selv om hun savner noe fra sedelighetsdebatten, men samtidstekster synes hun at det er mer interessant å ta med seg direkte fra dagens avis, som hun alltid leser med "lærerbriller" som hun sier.

Sjangermessig kan man trekke fram at bloggen fra samtidsdelen ikke synes å være en aktuell sjanger for elever på videregående og temamessig kan man peke på at Facebook allerede er blokkert fra mange skoler og at den tematiske nyhetsverdien av dette leserinnlegget kommer til å falme om kort tid. Men er alt dette egentlig problematisk? Jeg vil tro at disse

problemstillingene er noe som juryen har tenkt nøye igjennom, og har funnet ut at tekstene uansett kan stå som eksempel på hvilke tekster som kan benyttes i sakprosaundervisningen. Hva angår det digitale aspektet er det nok opphavsretten som har gjort det vanskelig å lage en digital versjon av samtidsdelen.

Alle lærerne ser behovet for en samling tekster å kunne bruke som supplement til læreboka og er derfor positivt innstilt til utvelgelsen av en kanon, selv om de ikke er enige i tekstutvalget. Flere peker på at de skulle ønske seg flere eksempeltekster på de tradisjonelle skoletekstene som kåseri og essay, noe som kanonutvalget kan tenkes å ha betraktet som et tekstområde som blir dekt av læreboka og at målet var å introdusere et bredere utvalg av tekster. Guro påpeker noe sentralt når hun sier at det nok vil det varierer fra lærer til lærer hvor åpen man er til å bruke autentiske tekster og at mange kanskje vil forklare sin skepsis med at de ikke har tid til å jobbe med så mange ulike teksttyper. Et par av lærerne sier også at de lett bruker tekster som står i læreboka eller mer eller mindre bevisst velger sjanger som det har vært vanlig å bruke i skolen.

Ut i fra mine undersøkelser ser jeg altså ikke for meg at disse tekstene fra samtidsdelen kommer til å bli brukt om og om igjen rundt omkring i landet. Den positive effekten av samtidslisten i Sakprosaakanon kan imidlertid være at ved å bli presentert for ulike sakprosa-tekster i kanon, kan flere lærere få øynene opp for å bruke et bredere utvalg av sakprosa-tekster, noe som også kan synes å være intensjonen fra juryen i større grad enn at disse spesifikke samtids-tekstene skal udødeliggjøres. Tilbakemeldingene på tekstene er, som man ser ut fra funnene i denne avhandlingen, meget varierte og mange av lærerne sier at de ikke ønsker å bruke disse tekstene igjen. Allikevel har flere fått øynene opp for at det går an å bruke andre typer tekster, som fotballkommentarer, i norskundervisningen. Kanskje kan Sakprosaakanon gjøre at hegemoniet til kultursidene i *Aftenposten* må vike plass for sportstekster fra *VG*?

En Sakprosaakanon for skolen er et ledd i å påvirke skolekulturen, i og med at kanon og kultur står i gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Ingrid Nymoene (1995) sier i artikkelen "Kanondanning i historisk, antropologisk lys" i *Nordica Bergensia*. "Å bygge kanon er å bygge kultur (...) Å bygge kultur er å bygge kanon" (Nymoene 1995:60). Så selv om jeg i mine undersøkelser har opplevd at lærerne er kritisk til selve navnet Sakprosaakanon, kan det bli interessant å se om byggingen av en sakprosaakanon er med på å bygge en sakprosakultur i skolen, noe også lærerne sier at er nødvendig og ønskelig. Anna poengterer at det er fint å ha

en tekstbank av sakprosa tekster, fordi hun vet at det fortsatt finnes skoler der de ikke jobber med sakprosa og sammensatte tekster i utstrakt grad. Hun sier også at ”Jo mer det løftes fram og poengteres, jo sterkere kommer det fram i bevisstheten hos folk”.

Kanskje burde juryen ha valgt ut andre tekster, men sannsynligvis hadde det vært splittede meninger om disse også. Jonas Bakken (2010) diskuterer rundt hvorvidt man kan kalle sakprosa listene for en kanon, og sier at ”LNUs liste over 45 sakprosa tekster bør derfor snarere forstås som et *forslag til kanon*, et forsøk på å stake ut en kurs for en ny tradisjon” (Bakken 2010:25). Bakken påpeker også at ”[d]et er først når tekster leses og brukes, og når det skapes en felles forståelse blant norsklærere om hvilke sakprosa tekster som hører hjemme i skolen, at vi kan si at vi har en sakprosa kanon for norskfaget” (Bakken 2010:25). Og nå foreligger det i alle fall et forslag som kan være gjenstand for diskusjon og bevissthet omkring hvilke sakprosa tekster man benytter i undervisningen. For ett sted må man jo starte, slik som Trond Berg Eriksen sier: ”Hvordan skal en fornyelse kunne skje uten at det er etablert et trinn man kan hoppe fra? Hvordan kan utvidelse kunne skje om det ikke finnes murer å sprengre?” (Eriksen 1995a:259).

Litteratur og kilder

Litteratur

Andersen, Øyvind (2000): *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bakhtin, Mikhail (1986): *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

Bakken, Jonas (2009): *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bakken, Jonas (2010): "Hvordan velge tekster til en sakprosaanon". I: Kalleberg, Kirsten og Kleiveland, Astrid Elisabeth (red.) (2010): *Sakprosa i skolen*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Berge, Kjell Lars (1994): *Norsksensorenes vurderinger av eksamensbesvarelser i norsk hovedmål, allmennfaglig studieretning: En undersøkelse av norsksensorenes bedømmersamsvar og tekstnormer, sensurens pålitelighet og gyldighet, med vekt på karaktersettingen*. Rapport nr.14. Skrive-PUFF: Utvikling av skriftspråklig kompetanse. Trondheim: Allforsk/SESAM.

Berge, Kjell Lars (1988): *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.

Berge, Kjell Lars (2001): "Det vitenskapelige studiet i sakprosa". I: Berge, Kjell Lars, Kjersti Rongen Berivega, Thore Roksvold og Johan L.Tønnesson: *Fire blikk på sakprosaen*. Oslo: INL/UiO.

Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vage (2005a): *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I og II*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, Kjell Lars (2005b): "Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier". I: Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.) (2005): *Det nye norskfaget*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Berge, Kjell Lars (2007): "Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene". I: Hølleland, Håvard (red.) (2007): *På vei mot kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen.

- Berge, Kjell Lars, Trine Gedde-Dahl og Anne Kristine Øgreid (2009): *Skriv 1: skrivning som grunnleggende ferdighet*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Brøyn, Tore (2010): "Skriveprøver er ikke som andre prøver". I: *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*. Nr 1- 2010: 48-49
- Bloom, Harald (1994): *The Western canon: The books and schools of the ages*. New York: Harcourt Brace.
- Brinkmann, Svend og Steinar Kvale (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cole, Michael og Scribner, Sylvia (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Detlef, Claus (1988): *Bogen om sakprosa*. København: Daneklærerforeningen.
- Dysthe, Olga (1993): *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkensgard Hoel (2000): *Skrive for å lære: skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga (2001): "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring". I: Dysthe, Olga (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dæhli, Truls (1998): "Århundrets fotballprestasjon". VG. Tilgjengelig: <http://www.vg.no/sport/fotball/artikkel.php?artid=19913> (Lesedato 25.05.10).
- Eide, Ove (2009): "...selv har jeg etter hvert kommet til å se annerledes på det – Ein introduksjon til LNUs sakprosaanon". I: *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur* 2/09: 12-16. Bergen: Fagbokforlaget.
- Englund, Boel og Ledin, Per (red) (2003): *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen, Trond Berg (1995a): *Nordmenns nistepakke. En kritikk av den norske kanon*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Eriksen, Trond Berg (1995b): "Norskfaget i idéhistorisk perspektiv". I: Johnsen, Egil Børre (red) (1995): *Virkelighetens forvaltere: Norsk Sakprosa: Første bok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, Trond Berg (1998a): "Hva er sakprosa?". I: Eriksen, Trond Berg og Johnsen, Egil Børre (red.) (1998) : *Norsk litteraturhistorie: Sakprosa fra 1750 til 1995. Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, Trond Berg og Johnsen, Egil Børre (red.) (1998b): *Norsk litteraturhistorie: Sakprosa fra 1750 til 1994. Bind I og II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, Lars Sigfred, Marte Engdal Halse, Torlaug Løkensgard Hoel, Rutt Trøite Lorenzen, Inge Moslet, Jon Smidt (1991a): *Utvikling av skriftspråklig kompetanse: Forskningsbakgrunn og kunnskapsutfordringer*. Rapport nr.1 fra prosjektet Skrive-PUFF, Utvikling av skriftspråklig kompetanse. Trondheim: SESAM/Universitetet i Trondheim.
- Evensen, Lars Sigfred og Smidt, Jon (1991b): *Roller i relieff: Skrivestrategier – tekster – lesestragier*. Rapport nr 6. fra prosjektet Skrive –PUFF. Trondheim: SESAM/Universitetet i Trondheim.
- Evensen, Lars Sigfred og Hoel, Torlaug Løkensgard (red.) (1997): *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Facebookaddicted (15) (2009): "Blokkér Facebook". *Aftenposten*. Tilgjengelig: <http://www.aftenposten.no/meninger/sid/article2941574.ece> (Lesedato 25.05.10).
- Framtidas norskfag - Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn* (2006). Rapport, Arbeidsgruppe nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet, januar 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig: http://www.udir.no/upload/Rapporter/Framtidas_norskfag.pdf (lesedato 25.05.10).
- Freedman, Aviva (1987): "Learning to Write Again: Discipline-Specific Writing at University". I: *Carleton Papers in Applied Language Studies* 1987/IV: 95-115.

Frønes, Tove Stjern og Roe, Astrid (2010): ”Sakprosa i skolen”. I: Kalleberg, Kirsten og Kleiveland, Astrid Elisabeth (red.) (2010): *Sakprosa i skolen*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Førsteklasses fra første klasse: Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring (2002). Norges offentlige utredninger (NOU), 2002:10. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Tilgjengelig: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10.html?id=145378> (lesedato 25.05.10).

Grepstad, Ottar (1997): *Det litterære skattkammer: sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Samlaget.

Grønmo, Sigmund (1996): ”Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen”. I: Holter, Harriet og Kallerberg, Ragnvald (red.) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hertzberg, Frøydis (2001): ”Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse”. I: *Rhetorica Scandinavica* s. 92-105.

Hillocks, George (1986): ”The Teaching of Writing. Ch V: The Writer’s Knowledge. Theories, Research and Implication for Practice”. I: *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 1986:71-94. Chicago: University of Chicago Press.

Hoel, Torlaug Løkensgard (1990): *Skrivepedagogikk på norsk: Prosessorientert skriving i teori og praksis*. Oslo: LNU/J.W.Cappelens Forlag A/S.

Hoel, Torlaug Løkensgard (1997): ”Teoretiske tilnæringer til skriving”. I: Evensen, Lars Sigfred og Hoel, Torlaug Løkensgard (red.) (1997): *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen.

Hoel, Torlaug Løkensgard (2000): *Skrive og samtale: Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle (2003). Norges offentlige utredninger (NOU), 2003:16. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

- Tilgjengelig: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077> (lesedato 25.05.10).
- Iser, Wolfgang (1978): *The act of reading: a theory of aesthetic respons.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Kalleberg, Kirsten og Kleiveland, Astrid Elisabeth (red.) (2010): *Sakprosa i skolen.* Bergen: LNU/ Fagbokforlaget.
- Kamilla (2009): *Bloggarfeil.* www.kammiblogg.no. Bloggen er fjernet. Teksten finnes tilgjengelig i Kalleberg og Kleiveland (2010) eller Berge mfl. (2009).
- Krashen, Stephen D. (1984): *Writing: research, theory, and applications.* Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kultur for læring* (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Tilgjengelig: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> (lesedato 25.05.10).
- Kulturnytt* (2005): "Ibsen ut av skolen". P2. 25.01.05. Tilgjengelig: <http://www.nrk.no/nyheter/kultur/4451109.html> (lesedato 25.05.10).
- Ledin, Per (1996): *Genrebegrepet – en forskningsöversikt.* Rapport nr 2. Lund: Svensk sakprosa.
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe og Are Turmo (2001): *Godt rustet for framtida?: Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv.* Acta Didactica 4/2001.
- Lothe, Jacob, Christian Refsum og Unni Solberg (2007): *Litteraturvitenskapelig leksikon.* Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* (1997): Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

- Læreplan i naturfag* (2006). I: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*(2006) Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=117461> (lesedato 25.05.10).
- Læreplan i norsk* (2006). I: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*(2006) . Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576> (lesedato 25.05.10).
- Maagerø, Eva og Tønnessen, Elise Seip (2001): *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Maagerø, Eva og Tønnessen, Elise Seip (red.) (2006): *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, Kjell-Arild (1998): "Skolen og skriftkulturen". I: Eriksen, Trond Berg og Johnsen, Egil Børre (red.) (1998) : *Norsk litteraturhistorie: Sakprosa fra 1750 til 1995. Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malmgren, Lars –Göran (1983): *Litteraturreception och litteraturpedagogik. Utgångspunkter för ett forskningsprojekt*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars –Göran (1986): *Den konstiga konsten: Om litteraturläsning og litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Marshall, James D. (1987): "The Effects of Writing on Student' Understanding of Literary Text". I: *Research in the Teaching of English, Vol.21, No.1, February*.
- Melander, Björn og Olsson, Björn (red.) (2001): *Verklighetens texter. Sjutton fallstudier*. Lund: Studentlitteratur.
- Norskundervisning*. LNUs hjemmeside: < www.norskundervisning.no>. LNUs sakprosaanon er tilgjengelig på: http://www.norskundervisning.no/index.php?option=com_content&view=article&id=36:lnus-sakprosaanon&catid=4:om-lnu&Itemid=18 (lesedato 25.05.10).
- Nymoen, Ingrid (1995): "Kanondanning i historisk, antropologisk lys". I *Nordica Bergensia*. 6/1995. Nordisk institutt/UiB: Bergen Trykk AS.

- Nystrand, Martin (1982): *What writers know: The language, Process, and Structure of Written Discourse*. New York: Academic Press.
- Nystrand, Martin (1986): *The Structure of Written Communication: Studies in Reciporcity between Writers and Readers*. Orlando: Academic Press, Inc.
- Ongstad, Sigmund (1989): "Hva er egentlig sjanger?" I: *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur* 1989/1: 5-8. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ongstad, Sigmund (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rettberg, Jill Walker (2010): "Digitale tekster: blogging, Wikipedia og SMS". I: Kalleberg, Kirsten og Kleiveland, Astrid Elisabeth (red.) (2010): *Sakprosa i skolen*. Bergen: LNU/ Fagbokforlaget.
- Rottem, Øystein (1996): "Utspekulert naivisme". *Dagbladet*. Tilgjengelig: <http://www.dagbladet.no/kultur/1996/10/29/124944.html> (Lesedato 25.05.10).
- Sakprosabloggen*. Tilgjengelig: <http://sakprosabloggen.no/> (Lesedato 25.05.10).
- Schwebs, Ture og Otnes, Hildegunn (2006): *tekst.no: strukturer og sjangrer i digitale medier*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Skjelbred, Dagrún (2010a): "Sakprosa i lærebøkene – et historisk perspektiv" . I: Kalleberg, Kirsten og Kleiveland, Astrid Elisabeth (red.) (2010): *Sakprosa i skolen*. Bergen: LNU/ Fagbokforlaget.
- Skjelbred, Dagrún (2010b): "Leseboka, en tekst mellom abc-boka og læreboka". Upublisert.
- Skjelbred, Dagrún (2003): *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: LNU/Cappelen akademiske forlag.
- Skaftun, Atle (2006): *Å kunne lese: Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Smidt, Jon (1989): *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Smidt, Jon (1994): "I skrivepedagogisk grenseland". I: Evensen, Lars Sigfred og Moslet, Inge (red.) (1994): *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Steinfeld, Torill (1986): *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*. Oslo: LNU/J.W. Cappelens Forlag A/S.
- Steinfeld, Torill (1998): "Leseboka blir folkeei". I: Eriksen, Trond Berg og Johnsen, Egil Børre (red.) (1998): *Norsk litteraturhistorie: Sakprosa fra 1750 til 1995. Bind I*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Torvatn, Anne Charlotte (2004): *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: En studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr 13/2004.
- Torvatn, Anne Charlotte (2008): "Avskrift, mønstre og forbilder i skriveundervisningen". I: Lorentzen, Rutt Trøite og Jon Smidt (red.) (2008): *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, Johan L. (red) (2002): *Den flerstemmige sakprosaen*. Oslo: LNU/Fagbokforlaget.
- Tønnesson, Johan L. (2008): *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, Johan L. (2010): *Sakprosa for retten! Idé til en modell for bruk av LNU's sakprosaanon*. I: Kalleberg, Kirsten og Kleiveland, Astrid Elisabeth (red.) (2010): *Sakprosa i skolen*. Bergen: LNU/ Fagbokforlaget.
- Ullström, Sten-Olof (2007): "Läroboken som lärare: Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan". I: Sigrell, Anders mfl. (red) (2007): *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordisk perspektiv. Umeå 16-17 november 2006*. Umeå: Umeå universitet.
- Ullström, Sten-Olof (2009): "Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan". I: Kåreland, Lena (red.) (2009): *Läsa bör man – den skönlitterära texten i skola och i lärarutbildning*. Stockholm: Liber.

- Vurderingsveiledninger for Reform 94* (2006). [Videregående opplæring]. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig: http://www.udir.no/Artikler/_Eksamen/Vurderings--og-sensorveiledninger-VGO/ (lesedato 25.05.10).
- Vurderingsveiledninger for Kunnskapsløftet 2010* (2010). [Videregående opplæring]. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig: http://www.udir.no/Artikler/_Eksamen/Vurderings--og-sensorveiledninger-VGO/ (lesedato 25.05.10).
- Vurderingsveiledninger for 2010* (2010). [Grunnskolen]. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig: http://www.udir.no/Artikler/_Eksamen/Vurderings--og-sensorveiledninger-og-forhandssensur-grunnskolen/(lesedato 25.05.10).
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Øgreid, Anne Kristine (200): ”Stjålen skrivefrihet? Om argumenterende skriving på ungdomstrinnet.” I: Nergård, Mette Elisabeth og Tonne, Ingebjørg (red.) (2008) : *Språkdidaktikk for norsklærere: Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ziehe, Thomas og Stubenrauch, Herbert (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser: Kulturell frisættelse og subjektivitet*. Kap I-IV av Thomas Ziehe. Viborg: Politisk revy (Orig. Tittel: *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen: Ideen zur Jugendsituation*. Ruwohlt: Taschenbuch Verlag: 1982).
- Ziehe, Thomas (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine: Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Viborg: Politisk revy.
- Aamotsbakken, Bente (2003): *Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse?: En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmenfaglig studieretning*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Aase, Laila (2002): *Norskfaget blir til*. Bergen: LNU/ Fagbokforlaget.

Aase, Laila (2005): "Norskfaget – skolens fremste danningsfag?". I: Børhaug, Kjetil, Anne-Brit Fenner og Laila Aase (red.) (2005): *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.) (2005): *Det nye norskfaget*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Kilder

Båndopptak og transkriberinger av intervjuer av elever og lærere fra oktober 2009 til februar 2010. I forfatterens eie.

Vedlegg 1-17

Vedlegg 1: Samtidsdelen av LNUs sakprosaanon

Vedlegg 2: *Utspekulert naivisme*

Vedlegg 3: *Århundrets fotballprestasjon*

Vedlegg 4: *Bloggarfeil*

Vedlegg 5: *Blokkér Facebook*

Vedlegg 6: Intervjuguide til elevintervju

Vedlegg 7: Intervjuguide til lærerintervju

Vedlegg 8: Intervjuguide til skriveintervju med elever i 10A og 10B

Vedlegg 9: Informasjonsskriv til rektorer

Vedlegg 10: Tillatelse til gruppeintervju

Vedlegg 11: Undervisningsopplegg 10A

Vedlegg 12: Undervisningsopplegg 10B

Vedlegg 13: Undervisningsopplegg 1C


Vedlegg 14: Undervisningsopplegg 1D

Vedlegg 15: Undervisningsopplegg 2E

Vedlegg 16: Undervisningsopplegg 3G

Vedlegg 17: Undervisningsopplegg 3H

Vedlegg 1: Samtidsdelen fra LNUs sakprosanon

FORFATTER	TEKST	ÅRSTALL	SJANGER	FORFATTER	TEKST	ÅRSTALL	SJANGER
	II. SAMTID 1990-2009						
	Generell del av læreplanen. «Det skapende menneske»	1994	Offentlig dokument	Kjærlid S. Østli og Rolf M. Aagaard (foto)	«Har du vært her? Ikke? Men her da? Ikke? Men her da?» Portrettintervju med Dronning Sonja, A-magasinet	5.01.2008	Portrettintervju
Toril Moi	«Innledning». <i>Simone de Beauvoir en intellektuell kvinne blir til</i>	1995	Biografi	Wikipediaartikkel	«Sne»	2009	Wikipedia, nettleksikon-tekst
Øystein Rottem	«Uspøkulert naivisme». Dagbladet	29.10.1996	Bokanmeldelse	Mads Gilbert	«Gaza-sms» kl. 13:50	3.1.2009	SMS
Truls Dæhlie	«Århundrets fotballprestasjon». VG	24.6.1998	Sportsreportasje	Lars Gule, Nina Hjerpsøt-Østlie	Opprop mot blasfemiparagrafen	2009	Opprop
Nalubega Asta Busingye Lydersen	«Sjoko-sjokk». Råtekst	1999	Personlig essay	Kamilla	«Bloggarfeil» –	16.2.2009	Blogg
Haakon Magnus	«Bryllupstale til Mette-Marit»	2001	Festtale	Anonym	«Blokker Facebook», «Facebookkaddicted» (15), Aftenposten, 22.2.2009	22.2.2009	Leserinnlegg
Brita Møystad Engseth	«Ekssemframkallende kjedelig» Dagsavisen	16.5.2002	Film-anmeldelse	Hilde Lundgaard, Olga Stokke, Karl Martin Nordby (foto)	«Rosengård». Aftenposten	28.2.2009	Reportasje
Per Holck	«Nesen – mer verdt enn et kongerike» Levende historie, nr. 3	2003	Populærvitenskapelig dokument/artikkel				
	«Svømmer man raskere i sirup?» Illustrert vitenskap, nr. 4	2005	Fagtekst/oppslag				
Gry Thune og Pål Bentdal (foto)	«Linda reiste seg fra helvetet» Allers nr. 7	2008	Ukeblad-artikkel				
Olaug Nilssen	«Målkvinner med såpevaska fjes» BT	27.6.2008	Kronikk				
Erling Lae	«Kvartagsfordommar» Aftenposten	26.8.2008	Debatteinlegg				
Dag O. Hessen	«Naiv fjellsanger» Fjell og vidde nr. 5	2008	Fagtekst				

Ansvarlige for kåringen har vært Astrid Elisabeth Kleiveland, redaktør i *Norsk læreren* og Kirsten Kalleberg, leder for LNUs skriftstyre.

Utspekulert naivisme

Erlend Loe har skrevet en bok som bobler av lystig skrivekunst på så godt som hver eneste side.

Av ØYSTEIN ROTTEM

Så vidt jeg minnes utropte Dagbladet Erlend Loe til årets talent for et par år siden. Det var ikke dumt gjort. Loe har vist seg verdig til denne æren. Han hører ikke til dem som graver sitt pund ned. Etter debutromanen «Tatt av kvinnen» fra 1993 har han utgitt fire velopplagte barnebøker. Hva man vil kalle årets bok, får være opp til hver enkelt. Den likner i alle fall på et definitivt gjennombrudd. Holder han fram som han stevner, har vi mye å glede oss til. Loe er nemlig en morsom mann som kaller både på smilet og den skrallende latteren.

Underfundig

Loe er en underfundig og utspekulert naivist. Her har Arild Nyquist endelig fått en verdig konkurrent i vår samtids litteratur. Som Nyquist betrakter Loe verden med barnets øyne. Han graver og spør og venter forgjeves på svar fra de vise. Han setter spørsmålstejn ved voksenverdens kjas og mas. Hva er egentlig vitsen med det hele? Ja, hva er vitsen med livet sånn i sin alminnelighet sett fra evighetens synsvinkel?

Hovedpersonen og jeg-fortelleren i «Naiv. Super.» er 25 år og student. Han har to venner, en god og en dårlig, men ingen kjæreste. Det siste plager ham sterkt. Han vil gjerne ha en kjæreste, men han vet ikke riktig hvordan han skal anskaffe seg en. Til gjengjeld har han en bror, men denne broren er ikke særlig sympatisk, synes han, i hvert fall atskillig mindre sympatisk enn ham selv. Etter at broren har slått ham i krokket, får han enda større motvilje mot ham.

Krise

Dette krokket-spillet gir attpåkjøpet støtet til at jeg-personen havner i en eksistensiell krise (!). Alt forekommer ham plutselig helt meningsløst. Ingenting henger sammen. Og han tar konsekvensen av dette. Han kutter ut studiene, selger TV-en og bøkene sine, sier opp telefon- og avisabonementene og avvikler hele sin gamle tilværelse. Broren har tilbudt å låne ham leiligheten sin mens han er i utlandet. Hit flytter han inn med alt sitt gjenværende habengut i en ryggsekk.

Original

Historier om menn som melder seg ut av samfunnet er kjente og kjære i litteraturen, men Loes versjon er dypt original. Jeg-personen kjøper seg ball og bankebrett og stifter bekjentskap med en guttunge i nabolaget. Han tilbringer mye tid med å sette opp lister over hva han likte og ikke likte som barn. Pr. faks holder han jevnlig kontakt med sin gode venn, mens han forsøker å holde sin dårlige venn på avstand. Ikke minst bruker han tida til å reflektere over tida og sin egen plass i universet.

Universet

Det er svære filosofiske tanker han tumler med. Han kommer over en bok av en herre ved navn Paul, en moderne Einstein-elev som omhandler universet og tidas relativitet. Jeg-personens refleksjoner over disse dypt alvorlige saker er formidlet med en underfundig, lakonisk humor som til tider når de helt store høyder. Man kunne fristes til å sitere og sitere. Her er mer enn nok å ta av. Plassen tillater bare en liten sekvens som følger etter at jeg-personen har fått vite av Paul (som er en satan med tall) at universet vil begynne å trekke seg sammen om hundre milliarder år: «Dette med at universet ser ut til å ha en slutt, legger naturligvis en demper på et og annet. Alle tanker på evig liv setter seg litt i halsen. Men det ser ikke ut til å plage meg. Ikke nå. Tvert imot. Jeg føler meg mer levende enn på lenge. Plutselig kjennes det fint å ha en frist å forholde seg til. Jeg har egentlig alltid jobbet godt under press.»

New York

Resten av boka står i stil med disse innledende manøvrene. Her skal ikke røpes mer av det som skjer enn at det både blir råd med kjæreste og orden på forholdet til broren. Det siste skjer i New York dit jeg-personen blir invitert av sin styrtrike bror. Skildringen av oppholdet er et høydepunkt i romanen, hvis man da kan tale om høydepunkter i en bok som bobler av lystig skrivekunst på så godt som hver eneste side.

Som skriftstrategi er den naivistiske uhyre krevende. Det er lett å falle for egne grep. Loe gjør ikke det. Med lekende letthet turnerer han tilværelsens tyngde. Alvorsmenn må gjerne ta meg i skole, men jeg føler meg trygg på at jeg har mine ord i behold når jeg her til slutt utroper «Naiv. Super.» til en liten genistrek i den naivistiske sjanger.

Publisert tirsdag 29.10.1996 kl. 00:00, oppdatert 10:55

Århundrets fotballprestasjon

MARSEILLE (VG) Norsk idrett er full av storslagne opplevelser. Men når Drillo står på kne og gråter mens lille Norge slår Brasil i VM, med en hel fotballverden som tilskuere, så må alt annet vike.

Det er århundrets fotballprestasjon. Og århundrets drama.

Grunnene er flere: Brasil har ikke tapt en kamp i grunnspillet i VM siden 1966. De er regjerende verdensmestere. De har vært det tre ganger før. De hadde varslet storshow mot latterlige Norge. De skulle massakrere et dårlig lag og stoppe kjeften på en masete trener, og det skulle skje med artistisk overlegenhet og utføres så ydmykende for Norge og Drillo at vi skulle skamme oss kollektivt i 4-5-1-posisjon langt inn i det neste årtusen!

Men i dag sier vi bare:

Velkommen til den nye verden, Brasil! Velkommen til Drillos verden! Dere trodde den ikke eksisterte, at den bare var en myte som Marokko og Skottland hadde avslørt, og at den var uten innhold. I stedet var den så full av avansert taktikk og stor vilje at dere stoppet helt opp. Dere ble innhentet og slått. For annen gang på rad. Så hva gjør dere hvis vi møtes igjen? Det er bare et spørsmål. Et ekkelt lite spørsmål som vil ri trener Mario Zagallo og alle andre brasilianere som en mare av frykt for at det skal skje. For det er ikke umulig. Ingenting er umulig for Norge lenger.

For nå venter det ordentlige VM. Det VM som handler om kamper på liv og død, kamper så fulle av nerver og forsiktighet og list og taktikk at forskjellen på lagene ikke blir så tydelig, og da kan alt skje.

Bare tenk på Sverige for fire år siden. Det gikk helt til VM-bronse.

Og veien fram til finalespillet er perfekt for Norge. Først en kamp som knapt var middels, så en svak kamp mot Skottland, så all kritikken og hånlatteren, så 1-0 til Brasil 13 minutter før slutt, og likevel skjedde det. Det styrker selvtilliten og sveiser samholdet som ingenting annet. Å snu motgang, å slå tilbake fra nederlagsdømt posisjon, er det beste som kan skje et lag. Da kan det vokse rett til himmels.

Så da var det kanskje et mirakel?

Nei, faktisk ikke. Det var bare en fantastisk prestasjon, en strålende utført fotballkamp etter best tenkelige Drillo-mønster, og det var usedvanlig flott å se hvordan Drillos landslag sakte fant tilbake til seg selv igjen.

For tvilen var der jo. I rikt monn. Men håpet var at landslaget skulle finne tilbake til den defensive tryggheten, at det kollektive arbeidet skulle fungere slik vi har sett det i store norske fotballkamper gang på gang gjennom 90-årene, og at Brasil skulle nektes scoring før halvtimen var gått.

Og akkurat det skjedde.

Da halvtimen var spilt, begynte det å dreie i norsk retning. Den norske tryggheten begynte å bli synlig, samtidig som en viftende og oppgitt Zagallo fremførte den brasilianske frustrasjonen med all tydelighet på sidelinjen, og vi begynte å tro igjen. Alle begynte å tro igjen. Midtbanefemmeren fungerte optimalt, forsvarsfireren enda bedre, og det var pottetett. Drillo hadde satt sitt merke på kampen. Hans virkelige varemerke.

Desto mer fantastisk at seieren kommer etter at Brasil tok ledelsen, som var selve marerittet, og som ville tvinge Norge fram på banen og spille et spill de ikke er så flinke til.

Men der og da, når Brasil scorer, gjør Drillo sjakktrekket. Han ber en ferdigskiftet og innbytteklar Egil Østenstad sette seg igjen, og roper på Jostein Flo. Og med Jostein Flo ved siden av Tore André Flo og Ole Gunnar Solskjær helt fremme, så kan Norge pumpe baller inn. Det var en genistrek. Og det rev Brasil i filler på fire minutter.

Først ved Flonaldo, som tidligere i VM het Tore André Flo, og som feide inn 1-1 så vakkert og rått og sensasjonelt at det var til å gråte av.

Og så ved Kjetil Rekdal, fra straffemerket fire minutter senere, med gule sko som er blitt avvertert til salgs på morosider og skjelt ut i leserinnlegg, og bang inn i hjørnet. Jeg vet ikke om det var straffe, jeg fant aldri ut av det, men det er totalt uinteressant. Gode og dårlige dommere hører fotballen til. Du tar det du får. Og Kjetil Rekdal tar med grådig kaldblodighet. Sjekk blikket hans neste gang du får det i ønskereprise. Det forteller alt om Rekdals konkurranseinstinkt.

Takk skaperen for at han var på banen.

Og at Drillo er en stabukk.

Nå venter Italia på samme bane, her i Marseille som kunne ha vært Drillos hjemmebane om han hadde takket ja til klubbens millioner for et år siden, og jeg tror vi slår dem. Norge vant så mye selvtillit og krefter på seieren i går at det er Italia som vil føle seg presset.

For det er Italia som har mest å tape.

Norge har ingenting å tape lenger.

Bare alt å vinne.

Og da gjenstår bare takken, den store takken til alle spillerne som gjorde dette mulig, og som på en eneste kveld i Marseilles snudde hele VM på hodet.

For ingen ler av Norge lenger.

Nå er det bare Norge som ler. Og ler. Og ler.

Helt fram til lørdag. **Vel møtt til VM.** (VG NETT - 13:16 25.02.2003)
Vedlegg 4: *Bloggarfeil*

Vedlegg 4: *Bloggarfeil*

BLOGG

Bloggarfeil

- 16.feb.2009 [Blogg](#)
- [29 kommentarer](#)

Det er enkelt småting som kan ødelegge alt for ein blogg. Eg kan syns bloggen er heilt grei og av og til på grensa til bra, men når bloggaren gjer ein av desse feila, gidd eg berre ikkje lese den meir. Nokre ting irriterar meg meir enn andre, men eg har tenkt å skrive nokre av dei tinga som irriterar meg mest med desse bloggane.

Å svare på sin eigen blogg

Dette er seriøst noko av det verste eg veit. Folk verkar utruleg sjølv gode når dei berre kommentera på sin eigen blogg. Då verkar det som om dei forventar at alle skal gå innpå bloggen deira heile tida, sjølv om dei fleste berre gjer det fordi dei vil ha fleire kommentarar. Det ser også utruleg teit ut. Ofte kjem eg innpå bloggar som ser ganske populære ut, men så oppdagar eg at halvparten av kommentarane er frå bloggaren sjølv. Det er så tragisk. Desse bloggane gløyme eg alltid uansett, har ikkje noko å sei kor bra den er.

Når folk skiftar skriftmål

Når eg er innpå folk eg kjenner på skikkeleg og eg veit at dei eigentleg snakkar som meg eller skriv nynorsk og dei plutselig har lagt om til ein annan dialekt eller bokmål her innpå, blir eg flau. Kvifor? Ein skal vere stolt over måten ein snakkar på og skriftmålet sitt. Las ein gong på ei jente sin blogg at ho eigentleg skreiv nynorsk, men skreiv bokmål på bloggen fordi det var kulare. Okei? Eg er stolt over å skrive nynorsk. Eg er stolt over å ha ein blogg som viser kven eg er. Eg hadde aldri lagt om for å prøve å bli populær, for 99,9 % av desse forblir like dårlege og ukjende som dei var då dei starta.

Folk som brukar msn-smileys

Eg gidd aldri lese meir enn to setningar om ein brukar det. Kven klarar å konsentrere seg når setningane blir sånn? (A)(Y) Elsker å leke i snøen xD Det er drittdigg!! (Y) Jeg drakk i helgen daah (A) :D ^^, ;: x) Eg kan faktisk ikkje fleire, det seier litt. Om du vil at nokon skal lese bloggen din, drit i msn-"språket".

Folk med dobbeltmoral

Eg blir nesten kvalm av å lese bloggar som nesten har kopiert alle andre sine innlegg eller idear, men som skriv om kor mykje dei hatar at folk kopierar. Kva feilar? Trur du ingen merkar at du gjer akkurat det same? Eg skjønner ikkje kvifor folk gjer sånt. Om du har blitt inspirert av ein anna blogg, link til den. Om du berre har funne alt på wikipedia kjem folk også til å merke det, så drit i å skriv det. Det same gjeld folk som seier dei vil ha kommentarar og hjelp til kva som kan gjere bloggen betre, og når dei får noko som dei tolkar negativt, klikkar dei. Hallo? Det er forskjell på konstruktiv kritikk og dritslenging, det skriv alle.

Men veit dei forskjellen? Og dei som redigerar kommentarar er så tragiske at eg ikkje gidd å nemne dei ein gong. Ikkje dei som ikkje legg ut utruleg grove kommentarar, men dei som redigerar sånn at dei betyr noko heilt anna enn det dei opprinneleg gjorde. Usj.

Folk som trur dei er Gossip Girl

Neineinei! Ikkje skriv xoxo eller you know you love me. Kor gammal er du? Dette får meg kanskje ikkje til å slutte heilt med å besøke bloggen, men det gjer den i alle fall utruleg mykje dårlegare.

Folk som legg ut 294 innlegg på ein dag

Kvifor legg folk ut 10 innlegg på ein dag der det står dei skal gå ut døra, komme inn igjen og skrive

eit nytt innlegg? Eitt og to går greitt. Av og til tre viss bloggaren er kjempegod og faktisk har noko å

skrive om óg, men det er faktisk nesten aldri tilfelle. For meg gjer det ikkje så mykje at personar

skriv kva dei har gjort på i det siste om det har skjedd noko spesielt, eller om dei er flinke å skrive.

Men ikkje skriv det så utruleg kjedeleg. (Som: *MANDAG: åt kake etter middagen. Gjekk på do.*

Trente. La meg tidleg. Såg ein film.) Det er så kjedeleg.

Kva irriterar deg på bloggar?



XOXO, Gossip Girl
(eller ikkje)

Aftenposten

Publisert: 22.02.09 kl. 22:51 - Abonnere på Aftenposten? Ring 05040 eller gå inn på kundeservice.aftenposten.no

Blokkér Facebook!

Oppdatert: 22.02.09 kl. 23:18 Publisert: 22.02.09 kl. 22:51

Facebook er så avhengighetsskapende at det skaper problemer på skolen.

DAGENS INNLEGG 23.02

Facebook er et svært populært nettsamfunn, spesielt blant unge. Det er spennende, ettersom man kan snoke i andres personlige informasjon, bilder og interesser, og det er en av grunnene til at jeg og mange andre elsker denne nettsiden. Men Facebook er ganske tidkrevende, ettersom vi må holde oss oppdatert hele tiden!

Vi klarer ikke stoppe fingrene fra å taste inn den magiske adressen til drømmeland, når vi er på skolen. Dette må ta en slutt, slik at elevene kan bruke den hellige tiden på datarommet til å gjøre det de skal. De fleste lærere er utrolig naive: En dag satte jeg meg på bakerste rad med utsikt til alle andres dataskjermer. Det var egentlig litt komisk å se at omtrent alle var inne på Facebook, noe smånervøse med tanke på at læreren kunne oppdage dem. Når læreren begynner å bevege seg i datarommet, krysser elevene febrilsk ut Facebook-vinduet. Læreren går tilbake, og alle tar sjansen på å gå inn på Facebook igjen.

Det er veldig synd at det er blitt slik, med tanke på at lærere kan få til fantastisk undervisning med dataressurser. Denne muligheten blir ødelagt når elevene ikke klarer å motstå fristelsen til å sjekke fjesboken. Selv om jeg elsker Facebook, vet jeg at jeg kommer ingen vei i livet ved å være på Facebook i timen, men jeg klarer ikke stoppe av meg selv. Derfor tror jeg en god løsning vil være å blokkere Facebook på skoledataene. Bruk av data i undervisningen er fremtidens lærearena. Flere og flere av oppgavene gis og løses via data. Da er det desto viktigere at fremtidens viktigste læreverktoy er fri for fristelser slik som Facebook! Det hjelper ikke noe særlig å komme med et «forbud» mot det, for elevene har høyt utviklede ferdigheter når det gjelder å skjule hvilke sider de er inne på i timen. Ikke la elevene ødelegge for fremtiden sin, gjør noe nå!

Facebookaddicted (15)

Vedlegg 6: *Intervjuguide til elevintervju; Utspekulert naivisme*

1. Brifing

- Takker for velvilje til å stille opp som informanter
- Informasjon om prosjektet mitt
- Informasjon om konfidensialitet
- Noen spørsmål?
- Sier at jeg slår på opptaksspilleren

2. Intervjuet

2.1. Umiddelbare reaksjoner på teksten

- Hva var det første dere tenkte da dere fikk utdelt teksten?
- Hvordan tror dere at de andre i klassen oppfattet teksten?
- Synes dere at det var en lett/vanskelig tekst å lese?
- Hva synes dere om at teksten ble lest høyt?

2.1. Kjennskap til sjangeren bokanmeldelse

- Kan dere fortelle om teksten som dere har lest?
- Har dere lest bokanmeldelser før?
- Hvor?

2.2. Medium, lesere og kultur

- Hvor kan man vanligvis lese bokanmeldelser?
- Hvor var denne teksten utgitt?
- Hvordan påvirker dette teksten?
- Hvem tror dere at forfatteren skriver til/hvem tror dere at han tenker på som sine lesere?
- Er det viktig at leseren kjenner til den norske kulturen og hva som skjedde i samfunnet da teksten ble skrevet for å forstå den?

2.3. Sjangertrekk

- Hvordan kunne dere se at dette var en bokanmeldelse?
- Var denne bokanmeldelsen lik andre som dere har lest?
- Hva er det dere kjenner igjen fra andre bokanmeldelser?
- Hvorfor tror dere at dette er typisk for bokanmeldelser?
- Hva var det som var ulikt?

2.4. Virkemidler

- Kjente dere igjen noen virkemidler som dere har jobbet med i norsken fra før med en gang dere leste teksten?
- Vet dere hva en metafor er? Fant dere noen i teksten?
- Var det noen virkemidler som dere ble oppmerksom på da dere jobbet med teksten i klassen?

2.4.1. Språklige virkemidler

- Hvilket type språk bruker Øystein Rottem i bokanmeldelsen?
- Var det mange vanskelige ord?
- Er ordet ”naiv” et ord dere har god kjennskap til?
- Mener dere at han har brukt et typisk språk for bokanmeldelser?
- Skiller dette språket seg ut fra noen andre tekster som dere har lest i det siste?
- Kan dere se at dette er en sakprosaetekst? Hvorfor?

2.5. Etos, Logos, Patos

- Er det lett å tro på forfatteren av bokanmeldelsen?
- Har han gode argumenter for å få fram sine meninger om boka?
- Forteller han mest om boka eller prøver han å overbevise deg om hvordan boka er?
- Hvilke følelser/ tanker har dere om boka etter å ha lest anmeldelsen?

2.5. Intertekstualitet

- Var det nevnt noen andre tekster direkte eller indirekte i teksten?

2.6. Egenproduksjon av tekster innenfor sjangeren

- Har dere selv skrevet bokanmeldelser? Mange?
- Hva tenker dere på når dere skal skrive en bokanmeldelse?
- Hva er vanskelig/ lett med å skrive en bokanmeldelse?
- Mener dette at det er en tekst som gjør at dere bedre kan skrive bokanmeldelser selv?
- Hva kommer du/dere til å ta med dere videre når dere skal skrive en lignende tekst selv?

2.7. Kjennskap til boka

- Har noen av dere lest boka?
- Hvordan synes dere at anmeldelsen stemmer med deres eget inntrykk av boka?

3. Debrifing

3.1. Tilbakemelding på intervjusituasjonen

- Hvordan opplevde dere intervjuet?
- Oppdaget dere noe mer om teksten når vi snakket om den?

3.2. Tilbakemelding på teksten

- Vil dere anbefale andre å bruke denne teksten når de skal lære om bokanmeldelser? Hvorfor/ hvorfor ikke. Hvem ville dere ha anbefalt den til?

3.3. Diverse

- Har dere noe mer dere vil tilføye?

Takk for hjelpen ☺

Vedlegg 7: *Intervjuguide til intervju med lærerne*

1. Brifing

- Sier at jeg slår på opptaksspilleren og starter en samtale rundt teksten
- Noen spørsmål?

2. Intervjuet

2.1. Umiddelbare reaksjoner på teksten

- Kan du fortelle hvordan opplevde du gjennomgangen av teksten i klasserommet?
- Hvordan følte du at elevene tok i mot teksten? Traff den mange? Hvorfor/hvorfor ikke?

2.1. Kjennskap til sjangeren

- Har dere jobbet mye med slike tekster tidligere?
- Mener du at elevenes tidligere kjennskap til denne type tekst virket inn på gjennomgangen?

2.2. Medium, lesere og kultur

- Hva synes du om denne tekstens evne til å fokusere på at tekster avhenger av mediet den blir publisert i?
- Hvordan egner denne teksten seg til å få elevene til å fokusere på mottakere?
- Er denne teksten med på å øke elevens bevissthet om at en tekst har en kulturell kontekst?
- Tror du at elevene vil kunne klare å ta med seg dette i egen produksjon av tekster innenfor sjangeren?

2.3. Sjangertrekk

- Hvordan synes du at denne teksten eksemplifiserer trekk ved sjangeren? Kan du utdype det?

2.4. Virkemidler

- Hva tror du elevene fikk med seg av hvilket type språk som er knyttet til sjangeren?
- Gir denne teksten et godt inntrykk av hvilket språk man skal benytte innen den aktuelle sjangeren?
- (Ble dette ekstra tydelig av å sammenstille to tekster?)

2.5. Etos, Logos, Patos

- Mener du at forfatteren troverdig? Er han/hun forbilledlig for elevene?
- Hva mener du om forfatterens evne til å argumentere for sine standpunkt?

2.6. Produksjon av tekster

- Hva tror du at elevene kommer til å ta med seg fra denne teksten når de selv skal skrive lignende tekster?
- Mener du at denne teksten eksemplifiserer sjangeren slik at elevene lettere kan skrive selv? For hvem fungerer den godt/mindre godt?

2.7. Tilbakemelding på teksten

- Hva gjør denne teksten egnet/ikke egnet til å bruke i undervisning i sakprosa?

- Vil dere anbefale andre å bruke denne teksten når de skal lære om? Hvorfor/ hvorfor ikke. Hvem ville dere ha anbefalt den til?

2.8. Generelt arbeid med sakprosa

- Hvordan bruker du å jobbe med sakprosa?
- Hvor henter du tekster?
- Hva synes du om fokus på sakprosa i norskundervisningen?
- Synes du det er viktig å bruke forbilledlige tekster i skriveopplæringen?
- Legger du stor vekt på sjanger i skriveopplæringen?
- Er det viktig å ha en Sakprosaanon?
- Hva er det størst behov for i Sakprosaundervisningen i skolen etter din mening?

3. Diverse

- Har du noe mer du vil tilføye?

Takk for hjelpen ☺

Vedlegg 8: *Intervjuguide til skriveintervju med elever i 10A og 10B*

1. Brifing

- Forteller at jeg skal stille noen spørsmål om skriveprosessen som de har vært igjennom i forhold til å produsere sakprosaetekster
- Påpeker at det skal være et kort intervju
- Spør om det er noen spørsmål

2. Intervjuet

2.1. Oversikt over tekstproduksjon

- Hvilke sakprosaetekster har du skrevet og fått tilbakemelding på i de siste ukene?

2.1. Fokus i skriveprosessen

- Hva tenkte du mest på da du skrev tekstene dine?
- Hva fokuserte du mest på, form eller innhold? Var det noen forskjell på de ulike typene tekster om du skrev?
- Hvem tenkte du på som mottaker(e) av tekstene dine?
- Tenkte du at den kunne ha vært publisert et sted. I så fall, hvor?

2.2. Kjennskap til sjanger. Eksplisitt eller implisitt?

- Hvordan vet du hvilken skrivestil du skal bruke i den type tekst som du har skrevet?
- Har du skrevet slike tekster tidligere?
- Brukte du noen "oppskrifter" på hvordan en slik tekst skal skrives?
- Hva hjalp deg mest av det du har jobbet med på skolen når du skulle skrive en slik tekst?

2.3. Struktur

- Hvordan gikk du fram for å strukturere teksten din/ Hvordan gjorde du teksten din ryddig?
- Tenkte du mye på overskriftene?
- Var du bevisst på hvordan du lagde avsnitt?

2.4. Bruk av språklige virkemidler

- Tenkte du på hvilket språk du skulle bruke når du skrev de ulike typer tekstene?
- Brukte du bevisst noen virkemidler som metaforer, korte setninger, mange fremmedord, repetisjoner

2.5. Argumentasjon

- Hvordan gikk du fram for å overbevise leseren om din mening?
- Understreket du det du skulle si med eksempler?
- Hvilke eksempler valgte du?

2.6. Bruk av eksempeltekster

- Når du skrev, leste du samtidig tekster i samme sjanger?
- Var det forskjell på hvordan du leste tekster underveis i skriveprosessen i motsetning til hvordan du har lest denne typen tekster tidligere?
- Husker du "mine" tekster? Tenkte du tilbake på disse tekstene når du skrev selv? Andre tekster som dere har brukt på skolen?

2.7. Bruk av respons

- Snakket du med noen andre om underveis i skrivearbeidet som du fikk tilbakemelding fra? Noen som leste tekstene dine?
- Brukte du tilbakemeldinger som du har fått fra læreren på dine skriftlige arbeider i skriveprosessen?

2.8. Skriveutvikling

- Hvordan kunne du tenkt deg å gått fram for å bli flinkere til å skrive denne type tekster?
- På hvilken måte påvirker tilbakemeldingene fra læreren din videre skriveutvikling?
- Kommentarene eller kun karakteren?
- Hvordan kunne du tenkt deg å gått fram for å bli flinkere til å skrive denne type tekster?

3. Debrifing

- Takker for intervjuet
 - Spør om det har vært greit å være i samtalegruppe om tekstene
- Takk for hjelpen ☺

Vedlegg 9: Informasjonsskriv til rektorer

Til rektor på xxxx skole

Mitt navn er Astrid Myraunet, og jeg er masterstudent i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling på Universitetet i Oslo. Jeg jobber for tiden med en masteravhandling om bruk av utvalgte sakprosaetekster fra sakprosaakanonen som er laget på initiativ av Landslaget for Norskundervisning. Jeg skal undersøke hvordan disse tekstene fungerer som eksempeltekster for en skrivestil og sjanger, samt se på hva elevene kan ta med seg fra disse tekstene i egen tekstproduksjon.

Min undersøkelse vil gjennomføres ved at jeg er med og observerer i undervisningstimen der de arbeider med teksten, og at jeg i etterkant tar ut en gruppe elever til intervju, samt intervjuer læreren. Skole, lærer og elever vil bli anonymisert og samtalene har kun som mål å undersøke refleksjoner rundt sakprosa, analyse av sakprosaetekster og tanker rundt egen skriveutvikling ved bruk av slike tekster.

Undersøkelsen min er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Jeg håper at du som rektor er positiv til dette prosjektet. All videre kontakt vil, dersom du samtykker, være med faglærer.

Med vennlig hilsen,
Astrid Myraunet

masterstudent, UiO
astridmyraunet@gmail.com

Vedlegg 10: Tillatelse til gruppeintervju

Oslo,

Tillatelse til deltakelse i gruppeintervju

Jeg skriver masteroppgave i norskdidaktikk ved Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, skoleåret 09/10, og ønsker å se på hvordan utvalgte sakprosaetekster fungerer i undervisning. Foruten å være tilstede i klasserommet i den timen læreren bruker teksten i undervisningen ønsker jeg å ta ut en gruppe elever til et kort gruppeintervju i etterkant av undervisningstimen og ber derfor om din/deres tillatelse til å utføre dette. Elever som er over 18 år kan skrive under selv. Innsamlede opplysninger behandles konfidensielt. Intervjuene vil bli tatt opp på diktafon, og disse slettes og annet datamateriale anonymiseres når avhandlingen er ferdigstilt i juni 2010.

Skole, lærere og elever blir ikke nevnt ved navn, og samtalene har ikke til hensikt å vise enkeltelevers prestasjoner, men å vise refleksjoner rundt tekstene og bruk av disse i undervisning. Ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke samtykket tilbake når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis du/dere har noen spørsmål kan dere kontakte meg, astridmyraunet@gmail.com, eller min veileder, Sten-Olof Ullström, s.o.ullstrom@iln.uio.no.

Med vennlig hilsen,
Astrid Myraunet

Tillatelse

Vår datter/sønn/Jeg, _____

har tillatelse til å være med i gruppeintervju om sakprosaetekster i skolen.

Foresattes underskrift/elev over 18 år:

Vedlegg 11: Undervisningsopplegg 10A

1.økt: Bloggarfeil og Blokkér Facebook

Arbeid med tekst

Instruks til eleven: Etter at tekstene er lest høyt, sitt stille og reflekter over spørsmålene som er stilt. Tenk gjerne ut flere selv! Notér eventuelt kort underveis, men ikke bruk tid på å skrive utførlig. Hensikten er å ha en egen oppfatning når du etterpå skal diskutere med andre for deretter å legge frem i plenum.

BLOGG

”Bloggarfeil” er fra en autentisk 17-årings blogg, og ”Blokkér Facebook” var månedens innlegg på Si:D i februar 2009.



1. Hvilken sjanger skriver disse to ungdommene i?
2. Kan du forklare hva som skiller sjangeren innlegg fra sjangeren artikkel?
3. Formuler hensikten med hvert av innleggene i én setning!

”Bloggarfeil”:

”Blokkér Facebook”:

1. Hvilke virkemidler bruker de to forfatterne for å få frem synspunktene sine? Sett ord på ulike teknikker og marker dem direkte i tekstene. Hva er likt og hva er ulikt i måten å poengtere meningene sine på? Hvorfor er det forskjell, tror du?
2. Finn likheter og forskjeller i elevenes språkbruk i de to innleggene. Vær mest mulig konkret og forsøk å si noe om ordvalg, formuleringer, setningsoppbygging og tekstbinding. Deretter kan du si noe om hvilken betydning språkbruken har for din leseropplevelse av teksten.
3. Oppfatter du at innleggene har ulik grad av seriøsitet? Hvordan? Hvorfor?
4. Skriv ditt eget innlegg – om valget – om demokrati – om fredsarbeid – om kildesortering – om å tvinges til å levere en hel skrivemappe i norsk ... Opp til deg, men vær engasjert og skaff deg kunnskap for å overbevise best mulig!

2. økt: Århundrets fotballprestasjon

”Århundrets fotballpresentasjon”

VG Nett 24.06.1998, Truls Dæhli



1. Førsteintrykk etter felles gjennomlesing av teksten? ”Terningkast”

2. Hvor og når er teksten publisert?
3. Har publikasjonsstedet noe å si for dine tanker om denne teksten eller tekster generelt? Hvorfor?
4. På hvilken måte påvirker det teksten når den ble skrevet?
5. Hvem er tekstens mottakere, hvem tror du forfatteren har tenkt på som lesere av teksten, og hvordan påvirker det teksten? Lykkes forfatteren i formidlingen av sitt budskap?
6. Hva er det overordnede tema for teksten? Hva er tekstens hensikt?
7. Hvordan underbygges temaet? Eksempler? Spørsmål? Formuleringer? Layout? Bilde? Annet?
8. Hvordan vil du karakterisere språket i teksten, for eksempel: presist, nyansert, variert, enkelt, vanskelig, forståelig, levende, personlig, engasjert, bevisst, platt, overraskende eller ...? Og hvorfor?
9. Tempus, verbets tider, skifter mellom ulike avsnitt. Hva skjer med formidlingen, din opplevelse av tekstens innhold når forfatteren går fra hovedsakelig å skrive i preteritum til å skrive i presens? Se for eksempel forskjellen mellom det første og det andre avsnittet på side to.
10. Hva synes du om organiseringen av teksten? Hvordan fungerer starten og slutten? Hva med de enkeltstående linjene? Er dette positivt eller negativt, tenker du?
11. Kan du peke på noen likheter og forskjeller mellom denne teksten og andre faktatekster du har kjennskap til (Bruk gjerne Neon10, STUDIEBOK)?
12. Finner du ”spor av tro” i teksten (husk rle-tema)? Hva med andre språklige virkemidler? Hvorfor brukes disse virkemidlene, tror du?
13. Trekk frem og noter ned ett positivt trekk og ett negativt trekk ved teksten ut fra hva du har reflektert over i spørsmålene ovenfor.
14. Liker du eller liker du ikke teksten? Begrunn svaret!
15. Endelig dom over ”Århundrets fotballpresentasjon”, terningkast: _____

Vedlegg 12: *Undervisningsopplegg 10B*

1. økt: Århundrets fotballprestasjon og Blokkér Facebook

1. Hvem tror du teksten er ment for? Overbeviser teksten deg?
2. Hvilket språk bruker forfatterne? Se på lengde på setninger. ordvalg, setningsoppbygging. Påvirker forfatterens språk din mening om teksten?
3. Hvilke virkemidler bruker forfatterne og hvordan argumenterer de? (Strek gjerne under i teksten)
4. Hvordan er teksten organisert? Er den lett å lese? Tydelig start og slutt?
5. Kan du selv lære noe av denne teksten (som du for eksempel kan bruke neste gang du skal skrive en artikkel eller et leserinnlegg)?

2. økt: Utspekulert naivisme

1. Var det lett å forstå handlingen ut i fra bokanmeldelsen?
2. Fikk du lyst til å lese boka?
3. Studér språk, form og innhold i teksten. Strek under viktige steder i teksten.

Vedlegg 13: *Undervisningsopplegg 1C*

1. økt: Blokkér Facebook

1. Formuler hovedbudskapet
2. Se på argumentasjonen
3. Finn ulike språkfunksjoner i teksten
4. Skriv et kort svar på leserinnlegget

2. økt: Århundrets fotballprestasjon

Oppgaver til ”Århundrets fotballprestasjon” (VG 24.06.98)

1. Hva har du inntrykk av at Truls Dæhli ønsker å formidle i denne teksten?
2. Hva synes du er typisk for språkbruken i teksten? Gi eksempler.
3. Vurder måten teksten er skrevet på i lys av det den handler om.

Vedlegg 14: *Undervisningsopplegg 1D*

SLIDE 1: Bloggarfeil ⁶

Skriftlig oppgave

Skriv ein kommentar til teksten «Bloggarfeil» på nynorsk. Ca 150 ord.

Kommenter om du er einig/ueinig i nokre av dei synspunkta som står i teksten. Eventuelt om du har noko anna som irriterar deg på bloggar.

Lever på ITL i mappa «nynorsk»



SLIDE 2: Utspekulert Naivisme

Muntlig gruppesamtale- Anmeldelse

- Hva betyr disse ordene: Underfundig, naivisme, utspekulert, eksistensiell krise, lakonisk humør.
- Kan anmeldelsen karakteriseres som en typisk anmeldelse? Hvorfor / hvorfor ikke?
- Hva legger anmeldelsen vekt på i vurderingen av boka?
- Analyser og karakteriser språket i anmeldelsen.
- Er det en god anmeldelse? Hva er bra?

⁶ Oppgavene var originalt på Power Point og overskriftene med "slide 1" og navn på teksten er gjort av meg. Illustrasjonene var begge plassert nederst i høyre hjørne på PowerPoint-slidene.

Vedlegg 15: *Undervisningsopplegg 2E*

Oppgaver til *Århundrets fotballprestasjon* (skrevet på tavla)

1. Hva er ditt førsteinntrykk av teksten?
2. Hvor og når er teksten publisert og av hvem?
3. Mottakergruppe?
4. Budskap/tema?
5. Hva slags språk er det i teksten? Eksempler.

Sakprosanon

Læreplanen sier at du skal kunne:

- vurdere argumentasjon i andres tekster og underbygge egne påstander ved saklig argumentasjon
- skrive klart disponerte tekster med tydelig fokus og saklig argumentasjon

Vi skal jobbe med fire sakprosaetekster:

- *Utspekulert naivisme*
- *Blokkér Facebook!*
- *Århundrets fotballprestasjon*
- *Bloggarfeil*

Etter at vi har snakket litt om sakprosa generelt, blir dere delt inn i grupper på 3. Hver gruppe får en tekst de skal jobbe med. Følg punktene nedenfor:

1. En på gruppa leser teksten høyt for de andre to, som følger med i tekstene og eventuelt gjør notater.
2. Diskuter tekstene ut ifra spørsmålene nedenfor, og skriv stikkord:
 - Hva handler teksten om?
 - Hva slags sjanger mener dere dette er?
 - Hvem er målgruppa?
 - Hva er hovedsynet i teksten?
 - Hvordan argumenterer forfatteren for sitt syn?
 - Hvordan er teksten bygd opp?
 - Hvilke språklige virkemidler er brukt? Finn eksempler.
 - Hvordan når forfatteren fram til dere med sitt budskap? Begrunn svaret.
3. Vi samles igjen, og hver gruppe gir en kort presentasjon av hva de har kommet fram til.

Individuell oppgave

Du har fått utdelt alle fire tekstene, og nå vet du litt om hver av dem. Velg en av tekstene og skriv et kort innlegg om den. Du kan formulere teksten som en kommentar eller et leserinnlegg, der du enten er enig eller uenig med forfatteren. Tenk på at teksten skal ha fokus, saklig argumentasjon og et variert og presist språk. Lengden på teksten skal være på ca 300 ord. Når du er ferdig bytter du med en annen, og så gir dere hverandre respons når dere har lest hverandres tekster.

Retorisk analyse av ulike sakprosasjangre

- Medium, kontekst, mottakergruppe
- Hovedsynspunkt
- Vurder tekstens etos (s289)
- Vurder de åpne argumentene (logos) i teksten
- Vurder patos. Skjult argumentasjon med språklige og retoriske virkemidler.
- Diskuter retorisk vellykkethet.