

“De møter jo sånne saktekster veldig ofte, overalt.”

Utvalg av sakprosaetekster til norskundervisningen

Cecilie Weyergang



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010

Forord

Denne oppgaven markerer avslutningen på en lang arbeidsprosess, og også avslutningen på syv år som student på Blindern. Det er trist og fint. Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerikt, til tider frustrerende og krevende, men aller mest morsomt. Jeg har vært heldig som har fått skrive om et tema jeg synes er utrolig spennende og viktig.

Det er mange jeg må takke. Først og fremst vil jeg takke min flotte og kunnskapsrike veileder, Rita Hvistendahl for grundig og konstruktiv veiledning, og raske tilbakemeldinger. Jeg vil også takke lærere og elever som stilte opp til intervjuer og som har gitt denne oppgaven flere spennende perspektiver.

Videre vil jeg takke familie og venner. Uten deres smil og oppmuntringer hadde dette arbeidet vært umulig. En spesiell takk går til søsteren min, Anette. Selv om vi jobber innenfor helt ulike fagområder, er dine innspill alltid gode og viktige. Du inspirerer meg. Sist, men ikke minst, vil jeg takke Audun for å være en fantastisk kjæreste, og for at du støtter meg og tror på meg.

Oslo, mai 2010

Cecilie Weyergang

Sammendrag

Temaet i denne oppgaven er utvalg av sakprosaetekster til norskundervisningen. Temaet belyses med et utvalg av sakprosaetekster som Landslaget for norskundervisning (LNU) la frem i mars 2009 med tittelen *Sakprosakanon*. Lærerplanen i norsk legger ingen klare retningslinjer for hvilke tekster og sjangere elevene skal lese. LNUs utvalg er ment som et forslag til et tekstutvalg for skolen, og inkluderer tekster fra historie og samtid. Formålet med utvalget er å sette fokus på sakprosa i skolen. Jeg undersøker seks av samtidstekstene og de kriteriene som LNU har lagt til grunn. Oppgavens problemstilling er: *Hva karakteriserer kriteriene LNU legger til grunn for sitt utvalg av sakprosaetekster til norskundervisningen, og hva kjennetegner utvalget av samtidstekster representert ved seks av dem?*

Oppgavens teoretiske rammeverk består både av teori knyttet til tekstforskning og teori knyttet til leseforskning. En stor del av den tekstteoretiske delen bygger på teori hentet fra Johan Tønnesson, og omfatter blant annet sakprosa-begrepet, litterær og funksjonell sakprosa og modelleser-begrepet. Den teoretiske delen om lesing omfatter teori om leseforståelse, presentert av blant annet Ivar Bråten og Astrid Roe.

Metoden som er brukt omfatter tekstanalyse og kvalitative intervjuer. Jeg har analysert seks samtidstekster fra LNU og fire tekster fra de frigitte PISA-oppgavene i lesing. Jeg har også undersøkt hvordan sakprosa presenteres i to læreverker for 10. trinn og Vg1, og hvilke sakprosa-sjangere innenfor samtidstekstene som inkluderes. I tillegg har jeg intervjuet ti elever gruppevis og fire lærere individuelt på 10. trinn og Vg1. I intervjuene har jeg undersøkt lærernes og elevenes oppfatninger av seks samtidstekster fra LNUs utvalg, og deres kriterier for tekstutvalg til norskundervisningen.

Hovedfunn i avhandlingen er blant annet at LNUs kriterier for tekstutvalg kan sees som et resultat av at utvalget deres av sakprosaetekster er navngitt som en *kanon*. Flere av samtidstekstene må settes inn i en historisk og samfunnsmessig kontekst for at leseren skal forstå innholdet i dem. Sett i lys av PISA tekstene, inneholder LNUs samtidstekster færre tekster som kan defineres som funksjonelle sakprosaetekster. LNUs tekstutvalg inkluderer flere sakprosa-sjangere enn tekstsamlingene i læreverkene. Lærerne som er intervjuet likte best de tekstene som viser tydelighet i sjanger, mens elevene som er intervjuet engasjerte seg mest i de tekstene som innholdsmessig interesserte dem.

Innhold

1. INNLEDNING.....	1
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	1
1.1.1 Tema	1
1.1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.2 LNUS SAKPROSAKANON.....	2
1.3 DISPOSISJON	4
2. SAKPROSA.....	5
2.1 INNLEDNING	5
2.2 DEFINISJONER AV SAKPROSA	5
2.3 SAKPROSAFORSKNING	6
2.3.1 Norsk Sakprosa 1994-1998.....	7
2.3.2 Svensk sakprosa 1996-2000.....	7
2.3.3 Prosjektmiljøet Norsk Sakprosa 2000-2003	8
2.4 JOHAN TØNNESSONS DEFINISJON AV SAKPROSA.....	9
2.5 LÆREPLANEN I NORSK I KUNNSKAPSLØFTET.....	10
2.5.1 Hvilke tekster skal elevene lese?	10
2.5.2 Tekstbegrepet i læreplanen i norsk.....	11
2.6 LÆREBØKER	17
2.7 KANONISERING.....	19
2.7.1 Kanonbegrepet.....	19
2.7.2 Kanon i skolen	21
2.7.3 Kanonisering i læreplanen.....	22

3. TEORI.....	25
3.1 INNLEDNING.....	25
3.2 TEKST.....	25
3.2.1 <i>Svennevigs tekstsyn</i>	26
3.2.2 <i>Berges tekstsyn</i>	26
3.2.3 <i>Sammensatte tekster</i>	29
3.2.4 <i>Hypertekster</i>	29
3.2.5 <i>Sjanger</i>	30
3.2.6 <i>Teksttype</i>	31
3.2.7 <i>Kontekst</i>	32
3.3 RESEPSJONSTEORI.....	33
3.3.1 <i>Tekst som kommunikasjon</i>	33
3.3.2 <i>Modelleser</i>	35
3.4 TEKSTLESING I SKOLEN.....	37
3.4.1 <i>Leseforståelse</i>	39
3.4.2 <i>Lesing i PISA</i>	44
4. METODE.....	47
4.1 INNLEDNING.....	47
4.2 METODE.....	47
4.2.1 <i>Forskningsspørsmål</i>	48
4.2.2 <i>Forskningsdesign</i>	49
4.2.3 <i>Hva forteller materialet?</i>	50
4.3 KILDEMATERIALE.....	51
4.3.1 <i>LNU og PISA</i>	51

4.3.2	<i>Lærebøkene</i>	54
4.3.3	<i>Kvalitative intervjuer</i>	54
4.4	VURDERING AV METODE.....	60
5.	ANALYSE AV MATERIALET	63
5.1	INNLEDNING	63
5.2	TEKSTENE FRA LNU	63
5.2.1	<i>Gaza sms</i>	64
5.2.2	<i>Rosengård</i>	67
5.2.3	<i>Kvardagsfordommar</i>	69
5.2.4	<i>Svømmer man raskere i sirup?</i>	72
5.2.5	<i>Sjoko-Sjokk</i>	74
5.2.6	<i>Bloggarfeil</i>	76
5.2.7	<i>Oppsummering</i>	78
5.3	TEKSTENE FRA PISA	78
5.3.1	<i>Om utvalget</i>	78
5.3.2	<i>Garanti</i>	80
5.3.3	<i>Plan International Program- resultater for budsjettåret 1996</i>	81
5.3.4	<i>Graffiti</i>	83
5.3.5	<i>Vitenskapelig politivåpen</i>	84
5.3.6	<i>Oppsummering</i>	85
5.4	LÆREBØKENE	86
5.4.1	<i>Kontekst (2006)</i>	86
5.4.2	<i>Spenn Vg1 (2006)</i>	90
5.4.3	<i>Oppsummering</i>	93

5.5	INTERVJUENE.....	93
5.5.1	<i>Skolene</i>	93
5.5.2	<i>Lærerintervjuene</i>	93
5.5.3	<i>Elevintervjuene</i>	104
6.	DRØFTING OG OPPSUMMERING.....	113
6.1	INNLEDNING.....	113
6.2	FORSKNINGSSPØRSMÅL 1.....	113
6.2.1	<i>Kriteriene sett opp mot kanonbegrepet</i>	113
6.2.2	<i>Ulike kriterier for de ulike tidsepokene</i>	114
6.3	FORSKNINGSSPØRSMÅL 2.....	115
6.3.1	<i>Seks samtidstekster sett opp mot LNUs kriterier</i>	116
6.3.2	<i>Seks samtidstekster sett opp mot tekstanalytiske begreper</i>	116
6.3.3	<i>Seks samtidstekster sett opp mot læreplanen i norsk</i>	117
6.4	FORSKNINGSSPØRSMÅL 3.....	118
6.4.1	<i>Sakprosabegrepet</i>	118
6.4.2	<i>Tekster og sjangere</i>	119
6.5	FORSKNINGSSPØRSMÅL 4.....	120
6.5.1	<i>PISA-tekstene</i>	120
6.5.2	<i>En sammenlikning</i>	121
6.6	FORSKNINGSSPØRSMÅL 5.....	122
6.6.1	<i>Lærere</i>	122
6.6.2	<i>Elever</i>	125
6.7	KONKLUSJON.....	127
6.8	AVSLUTNING.....	129

7. LITTERATURLISTE.....	131
8. APPENDIKS.....	137
8.1 VEDLEGG 1: TEKSTER FRA LNU	137
8.1.1 <i>Vedlegg 1a: Gaza-sms</i>	137
8.1.2 <i>Vedlegg 1b: Rosengård</i>	138
8.1.3 <i>Vedlegg 1c: Kvardagsfordommar</i>	141
8.1.4 <i>Vedlegg 1d: Svømmer man raskere i sirup?</i>	143
8.1.5 <i>Vedlegg 1e: Sjoko-sjokk</i>	144
8.1.6 <i>Vedlegg 1f: Bloggarfeil</i>	153
8.1.7 <i>Vedlegg 1g: LNUs sakprosaanon</i>	155
8.2 VEDLEGG 2: TEKSTER FRA PISA	158
8.2.1 <i>Vedlegg 2a: Garanti</i>	158
8.2.2 <i>Vedlegg 2b: Plan International</i>	159
8.2.3 <i>Vedlegg 2c: Grafitti</i>	160
8.2.4 <i>Vedlegg 2d: Vitenskapelig Politivåpen</i>	161
8.3 VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV/ SAMTYKKEERKLÆRING.....	162
8.3.1 <i>Vedlegg 3a: Informasjon til skolene</i>	162
8.3.2 <i>Vedlegg 3b: Samtykkeerklæring lærere</i>	164
8.3.3 <i>Vedlegg 3c: Informasjonsskriv/Samtykkeerklæring foresatte</i>	166
8.4 VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDER	168
8.4.1 <i>Vedlegg 5a: Intervjuguide til lærerintervjuer</i>	168
8.4.2 <i>Vedlegg 5b: Intervjuguide til elevintervjuer</i>	172
8.5 VEDLEGG 6: TRANSKRIBERING AV INTERVJUER	175
8.5.1 <i>Vedlegg 6a:Hilde</i>	175

8.5.2	<i>Vedlegg 6b: Eva</i>	183
8.5.3	<i>Vedlegg 6c: Jonas</i>	192
8.5.4	<i>Vedlegg 6d: Lars</i>	200
8.5.5	<i>Vedlegg 6e: Elevgruppe 1, ungdomsskole</i>	211
8.5.6	<i>Vedlegg 6f: Elevgruppe 2, videregående</i>	222
8.5.7	<i>Vedlegg 6g: Elevgruppe 3, videregående</i>	232
8.6	VEDLEGG 7: KVITTERING FRA NSD	243

1. Innledning

1.1 Tema og problemstilling

1.1.1 Tema

Temaet for denne oppgaven er *utvalg av sakprosaetekster til norskundervisningen*. Med utvalg av sakprosaetekster mener jeg de sakprosaetekstene som velges ut til norskundervisningen, og som elevene skal lese. Sakprosa og skjønnlitteratur sidestilles i læreplanen i norsk. De tekstene elevene leser i norskundervisningen skal, i følge læreplanen, forberede dem på variasjonen og mengden av tekster de møter i samfunnet. Læreplanen gir ingen klare retningslinjer for *hvilke* tekster og sjangere elevene skal lese. Utgangspunktet for å belyse temaet i denne oppgaven er et forslag til et utvalg av sakprosaetekster for skolen, som Landslaget for norskundervisning (heretter LNU) la frem våren 2009 med tittelen *Sakprosa-kanon*. LNU har ønsket å sette fokus på sakprosa og løfte frem ulike sakprosa-sjangere som tradisjonelt ikke har vært lest i skolen. Utvalget inkluderer historiske tekster og tekster fra samtiden. Jeg har undersøkt seks samtidstekster fra utvalget. Formålet med denne masteroppgaven har vært å peke på kjennetegn ved tekstene og de kriteriene som er lagt til grunn for LNUs sakprosa-kanon.

1.1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen for oppgaven er: *Hva karakteriserer kriteriene LNU legger til grunn for sitt utvalg av sakprosaetekster til norskundervisningen, og hva kjennetegner utvalget av samtidstekster representert ved seks av dem?* Problemstillingen omhandler altså både et utvalg tekster fra samtiden og kriterier som er lagt til grunn for utvalget av tekster fra historie og samtid. Kriterium betyr holdepunkt eller avgjørende kjennemerke (Caplex 2010). Årsaken til at jeg har valgt ut samtidstekster, er at denne delen av LNUs utvalg presenterer nye sjangere som tradisjonelt ikke har vært lest i skolesammenheng. For å besvare problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i fem forskningsspørsmål:

1. Hvilke kriterier har LNU lagt til grunn for sin sakprosaanon?
2. Hvordan kan seks samtidstekster fra LNUs sakprosaanon beskrives gjennom LNUs egne kriterier, tekstanalytiske begreper og retningslinjer i læreplanen i norsk?
3. Hvordan presenterer et utvalg lærebøker i norsk for 10.trinn og Vg1 sakprosaBegrepet, og hva slags sjangere innenfor samtidstekstene inkluderes i tekstsamlingen?
4. Hva kjennetegner seks samtidstekster fra LNUs sakprosaanon sett opp mot et utvalg sakprosaetekster hentet fra de frigitte leseoppgavene i PISA-undersøkelsene?
5. Hva slags oppfatninger har et utvalg norsklærere og elever på 10.trinn og Vg1 av seks samtidstekster fra LNUs sakprosaanon, og hva sier oppfatningene om deres kriterier for utvalg av sakprosaetekster til norskundervisningen?

Det første forskningsspørsmålet omhandler LNUs kriterier isolert. LNU har presentert hvilke hovedkriterier de har lagt grunn for utvalget. Det neste forskningsspørsmålet har til formål å besvare hvordan seks samtidstekster kan beskrives ved hjelp av LNUs egne kriterier, tekstanalytiske begreper som vil bli presentert i denne oppgaven, og norskplanen i Kunnskapsløftet. De tre neste forskningsspørsmålene forsøker å besvare problemstillingen ved å se LNUs utvalg i lys av andre tekster og andre kriterier for tekstutvalg. Lærebøkene er tatt med fordi et av LNUs utgangspunkt har vært at sakprosaen er dårlig representert i læreverkene. Dagens skole er påvirket av nasjonale og internasjonale tester. De internasjonale PISA-prøvene har påvirket flere elementer i dagens læreplan, som de grunnleggende ferdighetene (Berge 2007), og er med på å gi retningslinjer for hvilke tekster elevene skal lese i skolen. Jeg har derfor undersøkt tekster fra de frigitte PISA-oppgavene i lesing. Lærere og elevers oppfatninger er tatt med både for å få ulike perspektiv på de seks samtidstekstene og for å undersøke deres kriterier for tekstutvalg til norskundervisningen. Lærerne, og av og til elevene, er de som til sist velger ut hvilke tekster som blir lest i norskundervisningen, mens elevene er de som skal få et utbytte av å lese sakprosaetekster i skolen og lære noe av det.

1.2 LNUs sakprosaanon

I mars 2009 lanserte LNU et forslag til et utvalg av sakprosaetekster tiltenkt skolen med tittelen *Sakprosaanon*. Hensikten med tekstutvalget var å styrke sakprosaens posisjon i norskfaget og presentere ulike tekster og sjangere som egner seg i klasserommet. Kanonen er ikke rettet mot

spesifikke klassetrinn. I sammenheng med kåringen blir det i mai 2010 utgitt en bok, *Sakprosa i skolen* (red. Kirsten Kalleberg og Astrid Kleiveland) for lærere, lærerstudenter og elever. Denne utgivelsen inneholder bakgrunnsstoff om kanonen og viser hvordan tekstene kan brukes i skolen. Juryen for utvelgelsen av tekstene bestod av skoleleder for utvikling og fornying ved Firda videregående skole, Ove Eide, redaktør i tidsskriftet PROSA, Karianne Bjellås Gilje, førteamanusens ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier (ILN, Universitetet i Oslo), Jonas Bakken, stipendiat ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS, Universitetet i Oslo), Kristin Helstad, høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo, Trine Gedde-Dahl og forfatter og leder for Universitetsforlagets og Aschehougs sakprosaskole, Ivo de Figueredo. Redaktør i Norsklæreren, Astrid Elisabeth Kleivland og leder for LNUs skriftstyre, Kirsten Kalleberg var ansvarlige for kåringen. Formålet med å lage en sakprosa-kanon har vært å løfte frem ulike sakprosa-sjangere (Eide mfl 2009). Bakgrunnen for prosjektet har blant annet vært en forståelse av at læreplanen ikke realiseres gjennom lærebøkene. Skjønnlitteraturen er overrepresentert i bøkene, samtidig som læreplanen sidestiller sakprosa og skjønnlitteratur (Kleiveland og Kalleberg 2009). Ove Eide understreker at dette er en sakprosa-kanon for *skolen*. Det didaktiske settes altså foran det kvalitetsmessige i utvalget, og tekstene som er valgt ut skal derfor ikke forstås som kanoniske i den forstand at de er ”de beste”. Det har tidligere vært listet opp lignende antologier som knytter seg til sakprosa-tekster i skolen, blant annet *Moderne nynorsk sakprosa* (1970) redigert av Bjarte Birkeland og Rolf Huus og *Synsvinkler. Sakprosa-antologi for den videregående skole* (1976) redigert av Leif Longum (Eide 2009).

LNU har i tillegg til egnethet for skolen lagt vekt på følgende kriterier i utvelgelsen. Tekstene skal være 1) *litterært verdifulle*, 2) *historisk og samfunnsmessig betydningsfulle* og 3) *representative for viktige sjangrer, skrivemåter, forfatterskap og/eller epoker i den norske sakprosalitteraturen*. Alle tekstene skal oppfylle minst ett av kriteriene. Det er i tillegg lagt noen sekundære premisser til grunn for utvalget. Disse dreier seg om relevans ut fra gjeldende læreplaner og et visst mangfold med hensyn til kjønn, minoritet- og majoritetskulturer og sjanger (Eide mfl 2009). Alle tekstene er autentiske, de er publisert eller gjengitt i andre sammenhenger. Tekstutvalget er delt inn i to hoveddeler, historiske tekster og samtidstekster. De historiske tekstene er igjen delt inn i fire epoker 1700-tallet, 1800-tallet, 1900-1945 og 1945-1990. Kanonen innledes med Ludvig Holberg ”Forberedelse til Zenobia”. I tekstutvalget fra 1800-tallet har flere av forfatterne tradisjonelt vært kanoniserte som skjønnlitterære forfattere, deriblant Collett, Garborg og Hamsun. I denne bolken er det også flere ”klassikere” inkludert, som Aasens

Om vort skriftspog og Vinjes *Ferdaminni frá sumaren 1860*. Tekstene fra første del av 1900-tallet preges av temaer som var kontroversielle i sin samtid, blant annet religion, seksualitet og abortspørsmålet. De historiske tekstene avsluttes med en tidsskrifttekst om mediens posisjon i samfunnet og et utdrag fra rapporten *Vår felles framtid*. Samtidstekstene strekker seg fra 1994-2009. Dette tekstutvalget inneholder et bredt spekter av temaer og sjangere. Enkelte av forfatterne er kjente, og noen er ukjente, mens andre tekster ikke en gang har navngitte forfattere. Her finnes alt fra sportsreportasje og naturvitenskapelige fagartikler, til kongelig bryllupstale og essay om rasisme sammen med nye sjangere som blogg og sms. Titlene på alle tekstene er gjengitt i appendiks (Vedlegg 1g).

1.3 Disposisjon

Kapittel 1 i denne oppgaven gjør rede for tema og problemstilling. Videre presenteres avhandlingens utgangspunkt, som er et utvalg av sakprosaetekster LNU la frem våren 2009. Kapittel 2 omhandler sakprosa. Oppgaven har et fokus på sakprosaetekster og jeg finner det derfor naturlig å vie et kapittel til dette begrepet. I kapittel 3 presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. Dette kapittelet er todelt. Den første delen knytter seg til tekstteoretiske begreper, mens den andre delen retter seg mot tekstlesing. I kapittel 4 gjøres det rede for de metodene som er lagt til grunn for avhandlingen. Metoden omfatter både tekstanalyse og kvalitative intervjuer. I kapittel 5 presenterer jeg analyse av seks samtidstekster fra LNU's utvalg av sakprosaetekster, analyse av fire sakprosaetekster fra de frigitte oppgavene i PISA, læreverk, og intervjuer med lærere og elever. I kapittel 6 vil funnene drøftes opp mot teori presentert i oppgaven. Kapittel 7 inneholder litteraturliste, og kapittel 8 er vedlegg.

2. Sakprosa

2.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg først gi eksempler på definisjoner av sakprosa og forskning ved høyere utdanningsinstitusjoner som knytter seg til sakprosaetekster. Denne delen vil avsluttes med Johan Tønnessons definisjon av sakprosa som danner et grunnlag for oppgaven. Videre vil jeg presentere hvordan sakprosaen nedfelles i læreplanen i norsk, og lærebøkernes betydning for tekstutvalg til undervisningen. Jeg vil til sist gjøre rede for kanonbegrepet, og kanoniseringstendenser i skolen.

2.2 Definisjoner av sakprosa

Sakprosa er et nordisk begrep som vanskelig lar seg oversette med hele sitt betydningsinnhold til andre språk. En vanlig måte å definere sakprosa på er å sette den i kontrast til skjønnlitteratur, eller beskrive sjangeren som *ikke-oppdiktet*. Sakprosa får slik sin betydning gjennom hva den ikke er. Kjell Lars Berge (2001) betegner dette som et ideologisk skille som startet med utviklingen av idealistisk estetikk på 1700- og 1800-tallet. I denne perioden ble skjønnlitterære og sterkt estetisk pregete tekster trukket ut av den hverdagslige tekstkulturen og tildelt en særegen posisjon. Tekstene ble interessante i kraft av sin indre status, og det viktige var ikke hva som ble skrevet, men hvordan det ble skrevet. Denne utviklingen fikk også politiske og pedagogiske følger. I skolen og norskfaget har skjønnlitterære tekster tradisjonelt hatt størst plass, de har fått status i kraft av sin betydning for nasjonsbyggingen (Berge 2001: 17,18). Litteraturbegrepet har også blitt forbundet med skjønnlitterære tekster. Ottar Grepstad (1998) problematiserer en slik forståelse av litteratur. Det moderne litteraturbegrepet tok form på 1700-tallet og inkluderte i utgangspunktet ikke sakprosa. Årsaken til dette var en forståelse av at skillet mellom sakprosa og skjønnlitteratur representerte et skille mellom det nyttige og det skjønne. Det skjønne ble tildelt høyest verdi og kvalitet, mens sakprosa stort sett ble sett som brukstekster (Grepstad 1998:598).

Formidlingsfunksjonen i sakprosa har blitt vektlagt i flere definisjoner av sjangeren. En sakprosaetekst skal da komme med faktiske opplysninger, og interessen er først og fremst rettet mot innholdet i teksten. Den finske språkforskeren Rolf Pipping var den første som brukte termen i 1938. Han definerte sakprosa som en stilart der saken eller selve emnet er det sentrale, mens språket og formen er av liten betydning og ikke må overskygge innholdet. Pippings definisjon må sees i sammenheng med en forståelse og ideologi som innebærer at tekster har ulike spesifikke funksjoner. Sakprosaens funksjon er å fremstille et emne eller en sak på en mest mulig objektiv og nøytral måte. Følelser inngår ikke i Pippings definisjon, og den bygger på at forfatteren av en sakprosaetekst heller ikke tar hensyn til sitt publikum. På den måten blir sakprosa en form for antiretorikk der språket ikke står i veien for budskapet (Pipping 1938, i Berge 2001:13).

2.3 Sakprosaforskning

Sakprosaforskning er et område som har utviklet seg de siste tiårene. Forskning som ikke er etablert, tillater og fører til diskusjon og forhandlinger om hva et felt skal omfatte. Ulike forskningsprosjekter knytter seg til forskjellige forståelser av sakprosa, og er med på å definere begrepet. Det har vært gjennomført tre store forskningsprosjekter rettet mot sakprosa i Norden, to i Norge og ett i Sverige. Alle prosjektene kan sees i lys av en bredere interesse for historisk tekstforskning på slutten av 1900-tallet. Både i Danmark og Sverige har det blant annet vært gjennomført prosjekter knyttet til mediehistorie, men disse har ikke eksplisitt blitt beskrevet som sakprosaprojekter (Englund og Ledin 2003: 15-17).

De tre sakprosaprojektene inngår alle i en kamp om å definere hva slags type tekster som er verdt å studere, og hvilke tekster som kan gå inn under begrepet *litteratur*. Dette har både politiske og økonomiske aspekter. På 1960-tallet ble innkjøpsordningen for *ny, norsk litteratur* innført i Norge. Denne innebærer at et visst antall bøker kjøpes inn til folkebibliotekene, og slik blir tilgjengelige for alle. Innkjøpsordningen gir også et viktig økonomisk grunnlag for forlagene og forfatterne til å gi ut og skrive bøker. De første tiårene gjaldt innkjøpsordningen kun for skjønnlitteratur. I dag eksisterer det innkjøpsordninger for både barnelitteratur og sakprosa. Det er samtidig verdt å nevne at ordningen kun gjelder et

begrenset antall titler per år. Johan Tønnesson (2008) peker i tillegg på typer av sakprosa som burde ha vært bedre representert i det faktisk innkjøpte utvalget, blant annet faglitteratur (Tønnesson 2008: 141-144). Sakprosaprojektene er alle motivert av at det eksisterer en stor mengde tekster i samfunnet som tradisjonelt ikke har blitt belyst vitenskapelig, til tross for at de har vært viktige for mange mennesker (Engelund, Ledin og Svensson 2003: 35).

2.3.1 Norsk Sakprosa 1994-1998

Prosjektet *Norsk Sakprosa* ble ledet av professor i idéhistorie ved Universitetet i Oslo, Trond Berg Eriksen, og dr. philos Egil Børre Johnsen. Tradisjonelt er som sagt de skjønnlitterære tekstene trukket frem som spesielt verdifulle for den norske kulturen. Dette har, som nevnt overfor, blant annet resultert i økonomisk prioritering av slike tekster. Berge (2001) beskriver det første sakprosaprojektet som en invitasjon til en hegemonikamp mot den etablerte skjønnlitteraturvitenskaplige forskningen ved norske universiteter og høyskoler. Formålet med *Norsk sakprosa* var å vise hvordan sakprosaetekster også kan sees som sentrale tekster for vår nasjonsbygging. Med et slikt perspektiv var det mest nærliggende å trekke frem kulturelle elitetekster, gjerne de som kunne kanoniseres. Dette har resultert i at prosjektets bokutgivelser først og fremst beskriver tekster av etablerte, kjente, skjønnlitterære forfattere, som Knut Hamsun og Camilla Collett. Slik kan det virke som om det var de skjønnlitterære prestasjonene som gjorde forfatterne til interessante sakprosaskribenter (Berge 2001: 20-21, 31-35). Tekster av mer folkelig preg, som typiske avistekster, inngikk ikke i dette prosjektet. Man kan kalle det første norske sakprosaprojektet et bokprosjekt, både fordi det først og fremst hadde bøker som studieobjekt, og fordi det resulterte i en rekke bokutgivelser. Prosjektet er dokumentert i *Norsk litteraturhistorie. Sakprosa fra 1750 til 1995* (1998) (Engelund og Ledin 2003: 21).

2.3.2 Svensk sakprosa 1996-2000

Det svenske prosjektet ble ledet av professor Jan Svensson ved Lunds universitet, professor Staffan Selander ved Lärarhögskolan i Stockholm og docent Olle Josephson ved Stockholms universitet. Mens det norske prosjektet først og fremst fokuserte på kanoniserte tekster eller elitetekster, hadde det svenske prosjektet et større fokus på folkelige tekster og de tekstene

som ble mest lest. Forskerne i det svenske prosjektet var opptatt av tekster som påvirker menneskers handlinger og tenkemåter. Tekstbeherskelse tekkes frem som grunnleggende for å kunne fungere i kunnskapssamfunnet:

Den som inte har tillgång till kunnskap förmedlad i texter blir snabbt marginaliserad – och det är framför allt den kunnskap som förmedlas som sakprosa som är viktig (Englund og Svensson 2003: 64).

Med en folkelig orientering fanget det svenske sakprosaprojektet opp tekster som inngikk i mange ulike tekstkulturer, ikke bare de høykulturelle. Prosjektet utgikk fra noen overgripende spørsmål om hva slags rolle sakprosaen har i samfunnet, og hvordan tekstene forholder seg til den sosiale virkeligheten og de kontekster de inngår i. Prosjektet resulterte i studier av alt fra soldathåndbøker og sexualopplysningsbrosjyrer til læreplaner (Englund og Ledin 2003: 18,19). Flere av tekstene overskred verbalspråklige uttryksmåter og inneholdt i tillegg figurer og andre tegnsystemer som også ble studert (Berge 2001: 47).

2.3.3 Prosjektmiljøet Norsk Sakprosa 2000-2003

Prosjektmiljøet Norsk Sakprosa ble ledet av professor Kjell Lars Berge ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved Universitetet i Oslo. Dette prosjektet må først og fremst sees som et institusjonaliseringsprosjekt der formålet var å etablere forutsetninger for en tekstforskning som ikke bygde på skjønnlitteraturens premisser. Skjønnlitterære forskere har ikke brydd seg nevneverdig om sakprosa, og det har ikke eksistert forskningsmiljøer med hovedansvar for sakprosaetekster. Sakprosaetekster eksisterer innenfor mange ulike fagmiljøer, og de har på den måten blitt studert isolert fra hverandre. Hensikten med det siste norske prosjektet var at forskere fra ulike fagmiljøer skulle diskutere seg frem til teoretiske, metodiske og empiriske problemstillinger på tvers av etablerte miljøer og tradisjoner. Prosjektet rettet seg mot den samme forståelsen av tekst som preget det svenske prosjektet, nemlig at sakprosaetekster må forstås som ulike former for tekstskapning i ulike kontekster og virksomheter. For å etablere et eget forskningsmiljø som behandler sakprosaetekster, må man samle personer fra ulike miljøer der slike tekster inngår som sentrale (Berge 2001:60). Et av de konkrete resultatene med dette prosjektet var opprettelsen av et eget professorat i sakprosa som Johan Tønnesson inntok i 2005. Det eksisterer i dag et vel etablert forskningsmiljø for sakprosa ved Universitetet i Oslo (Forskningsmiljøet Norsk Sakprosa 2010).

2.4 Johan Tønnessons definisjon av sakprosa

Sakprosaprofessor Johan Tønnesson knytter sakprosa til virkeligheten og definerer begrepet slik

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

Ved å knytte sakprosaen til direkte ytringer om virkeligheten trekker Tønnesson frem et klart kjennetegn ved sakprosa. Med *direkte ytringer* mener han forhold som er klart håndgripelige. Et typisk og banalt eksempel er branninstruksen som henger på et hotellrom. Adressaten av en slik type tekst er nødt til å oppfatte den som virkelig (Tønnesson 2009). Det kan være problematisk å legge virkelighetsreferansen til grunn for å definere sakprosa. Både skjønnlitteratur og sakprosa søker på ulike måter å si noe om virkeligheten. Atle Skaftun (2009) påpeker at skjønnlitteratur nettopp har en styrke i at den har et friere forhold til virkeligheten, den framstiller noe som *kunne* ha skjedd (Skaftun 2009:16). Tønnesson bruker *Bokhandleren i Kabul* som et eksempel på at referansen til virkeligheten kan være usikker, og at det er viktig for leseren å vite om og når forfatteren bruker sin fantasi og gjetter hva personer tenker og føler (Tønnesson 2008:37). Han henviser videre til litteraturforskeren Arne Melberg som har argumentert for at det tradisjonelle skillet mellom det oppdiktete og ikke-oppdiktete ikke er så skarpt som man skal ha det til. Melberg retter seg mot virkemidlene i tekster og trekker frem essayet og biografien. Disse sjangrene har en virkelighetsreferanse, men de benytter seg samtidig av skjønnlitterære virkemidler, noe som gjør dem vanskeligere å kategorisere som enten sakprosa eller skjønnlitteratur (Melberg i Tønnesson 2008: 39).

I motsetning til Rolf Pipping, som ikke vektla mottakerens rolle i tekstproduksjonen, sier Tønnesson at enhver sakprosatekst har en adressat. Dette er ikke en hvilken som helst leser, men en leser som teksten henvender seg til. Når man leser en tekst, vil man stå fritt til å tolke som man vil, men de aller fleste tekster gir beskjed om hvordan de ønsker å bli oppfattet. Disse hintene kan ligge i sjangerbetegnelsen. En tekst i Aftenposten merket debattinnlegg omhandler sannsynligvis noe virkelig. Hintet kan også ligge i konteksten som teksten forekommer i. En powerpointpresentasjon på en forelesning vil ikke bli oppfattet som et dikt. Med en definisjon som denne favner sakprosabegrepet bredt. Tønnesson inkluderer alt fra bussbilletter til Norgeshistorien i ti bind som eksempler på sakprosatekster.

Til sist i definisjonen påpeker Tønnesson at det skriftlige verbalspråket ligger til grunn for sakprosaetekster, men det kan opptre i samspill med tegn fra andre systemer (Tønnesson 2009).

Tønnesson deler sakprosaetekster inn i to hovedtyper, *litterær*, og *funksjonell sakprosa*. *Litterære sakprosaetekster* er forlagspubliserte tekster som kan ta i bruk alle litterære virkemidler. Forfatteren av en litterær sakprosaetekst er navngitt og henvender seg selvstendig og uavhengig til lesergruppen. *Funksjonell sakprosa* er offentlig tilgjengelige tekster. Forfatteren henvender seg på vegne av en institusjon, og forfatterforståelsen blir slik kollektiv i motsetning til den litterære sakprosaen. Sjangerkravene i denne typen sakprosaetekster er nært knyttet opp mot at teksten skal ha en tiltenkt funksjon (Tønnesson 2008: 34). Tønnesson understreker at valget av adjektivet ”litterær” om sakprosa ikke vil si at dette er tekster med en høyere litterær kvalitet. Samtidig utelukker ikke betegnelsen *funksjonell sakprosa* at litterær sakprosa ikke har en tiltenkt funksjon, men sjangerkravene i funksjonell sakprosa er *intimt forbundet med deres funksjon*. Dersom man bryter med sjangerkonvensjonene, er det fare for at tekstens funksjon forsvinner (Tønnesson 2009). Flere trekk ved denne definisjonen kan likevel diskuteres, er ikke tekster som er forlagspubliserte også offentlige? Og kan ikke forfatteren av en funksjonell sakprosaetekst være navngitt?

2.5 Læreplanen i norsk i Kunnskapsløftet

2.5.1 Hvilke tekster skal elevene lese?

Hvilke tekster man skal lese i skolen endrer seg med hvordan formålet med lesingen defineres, og gjeldene syn på danning. I de gamle latinskolene fra 1700-tallet ble latin oppfattet som bærer av all danning og utdanning, og elevene leste klassiske og greske tekster. Elevene lærte å skrive og lese på morsmålet, men innholdet i faget rettet seg ikke mot den kulturen morsmålet var en del av. På 1800-tallet fikk morsmålet en sterkere nasjonal betydning og ble beskrevet som uttrykk for nasjonens historie, tradisjon, moral og originalitet (Steinfeld 1986:103). Dette resulterte i at elevene i større grad leste tekster på morsmålet

som relaterte seg til nasjonal kultur. På starten av 1800-tallet var formålet med lesingen først og fremst å utvikle elevenes ”smak”, og skjønnlitterære tekster var sterkest representert i skolen (Aase 2002: 11, 12, 93).

Vektlegging av det nasjonale og synet på norskfaget som nasjonsbygger preget også de forrige læreplanene, R94 og L97. I disse læreplanene var det i tillegg listet opp forfatternavn og forslag til sjangere som elevene burde presenteres for. I norskplanen i Kunnskapsløftet 2006 står det nasjonale svakere, og planen retter seg i større grad mot at elevene skal beherske et stort mangfold av tekster som de vil møte i samfunnet (Eide 2006). Mangfoldet viser seg i måten tekstene blir uttrykt på, for dagens tekster uttrykkes gjennom ulike sjangere og modaliteter. I tillegg viser mangfoldet seg i det innholdsmessige, for samfunnet er i dag preget av multikultur noe som gjør at tekstene knytter seg til andre verdier enn de nasjonale. Med et utvidet tekstbegrep står sakprosaen sterkere. Som sagt finnes det forståelse for at sakprosaens rolle bør styrkes i skolen, en forståelse som LNUs prosjekt representerer. Samtidig har et økt fokus på sakprosa ført til at enkelte mener at skjønnlitteraturen nå har kommet for mye i bakgrunnen. Omtrent et halvt år etter at LNU lanserte sin sakprosakanon, utkom Skaftuns bok *Litteraturens nytteverdi*. Skaftun mener at skjønnlitteraturens posisjon nå må styrkes i skolen. Som vist i presentasjonen av sakprosabegrepet og ulike sakprosaprojekter, har det for å bruke Berges (2001) formulering, foregått en *hegemonikamp* mellom skjønnlitteratur og sakprosa innenfor høyere utdanningsinstitusjoner. Denne kampen er også synlig i skolen.

2.5.2 Tekstbegrepet i læreplanen i norsk

Sakprosaen er sidestilt med skjønnlitteratur i Kunnskapsløftet, dette viser seg i flere av kompetansemålene i læreplanen i norsk

Mål for opplæringen er at elevene skal kunne

- tolke og reflektere over innhold, form og formål i et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa (...) (Kompetansemål etter Vg1)
- lese og skrive tekster i ulike sjangere både skjønnlitterære og sakpregete (...) (Kompetansemål etter 10.trinn)

(Utdanningsdirektoratet 2010)

Norskplanen i Kunnskapsløftet legger til rette for at elevene skal beherske sjangere innenfor sakprosa både når de leser og skriver, og dette er eksplisitt formulert. Fokuset på sakprosaetekster må sees i sammenheng med et nytt syn på tekst som kommer til syne i læreplanen, og sakprosa nedfelles slik mer implisitt i norskplanen i Kunnskapsløftet. Med et utvidet tekstbegrep som også omfatter sammensatte tekster, åpner planen for et større tekstmangfold. Elevene skal beherske tekster som formuleres gjennom andre og flere uttrykk enn de verbalspråklige, og som uttrykkes gjennom andre medier enn de papirbaserte, foreksempel skjermttekster. Flere av disse ”nye” teksttypene kan karakteriseres som sakprosa (Maagerø 2009). En oppvurdering av sakprosaetekster kommer i tillegg til uttrykk i andre fagplaner enn norsk. Skrivning og lesing som grunnleggende ferdigheter i alle fag forutsetter kunnskap om sakprosa, da fag som naturfag så og si kun baserer seg på slike tekster. Jeg vil først gi en klarering av tekstbegrepet i norskplanen og av hva tekstkompetanse kan innebære, og videre presentere hvordan sakprosaen nedfelles i kompetansemålene i norskplanen.

Tekst og tekstkompetanse

Under formål med faget i norskplanen blir tekst og tekstkompetanse vektlagt

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av 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, læring, refleksjon og vurdering (Utdanningsdirektoratet: 2010).

Det store mangfoldet av tekster trekkes i dette utdraget frem som noe spesielt for vår tid og tekstkulturen i samfunnet. Tekst er et kjernebegrep i norskplanen. Kompetansemålene i norskfaget er inndelt i fire hovedområder: *Skriftlige tekster*, *Muntlige tekster*, *Sammensatte tekster* og *Språk og kultur*. De tre første kategoriene innebærer tekster av ulike slag, mens den siste i større grad nærmer seg tekstkulturen. Tekst og arbeid med tekst har alltid vært en sentral del av norskfaget, men tekstdefinisjonen og sjangermangfoldet har vært snevrere enn det er i dagens læreplan. Tradisjonelt har først og fremst de skriftlige tekstene fått didaktisk oppmerksomhet i norsk skole. Skjønnlitteraturen har i tillegg vært prioritert. Det var først på 1970-tallet at man virkelig begynte å fokusere på behovet for å utvikle elevenes kritiske sans i forhold til det de leste, og sakprosaetekster fikk mer oppmerksomhet. Dette må sees i sammenheng med utviklingen av økt utberedelse av massemedia og reklame (Rogne 2008).

Mangfoldet viser seg også i det innholdsmessige. I formål med faget heter det at norskfaget gjenspeile den norske kulturen: *Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge* (Utdanningsdirektoratet 2010). Dette innebærer at de tekstene elevene leser, skal belyse det multikulturelle norske samfunnet og også fortelle noe om situasjoner og kulturer i andre land. Det internasjonale perspektivet vektlegges flere steder i formålet med faget: *Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer* (Ibid).

Når man snakker om et utvidet tekstbegrep i Kunnskapsløftet, er det først og fremst de sammensatte tekstene man sikter til. Sammensatte tekster vil si tekster som er satt sammen av ulike uttrykk som skaper mening på forskjellige måter, som skrift, bilde, lyd og film. Det utvidete tekstbegrepet gjør at ytringer formidlet gjennom andre uttrykk enn skrift og tale anses som tekster og inngår i skolens tekstkultur (Løvland 2007). Innføringen av sammensatte tekster som hovedområde i norskplanen er en følge av ny teknologi og nye arenaer hvor elevene bruker tekst. Det mest nærliggende å trekke frem er Internett der elevene daglig møter tekster som er sammensatt av lyd, bilde og skrift. ”Å kunne lese en sammensatt tekst dreier seg om å finne mening i helheten av ulike uttrykksformer i teksten(Utdanningsdirektoratet 2010)”, heter det i norskplanen. Å lese tekster som er sammensatt av flere modaliteter, krever andre strategier enn skriftlige tekster. Dette dreier seg om *tekstkompetanse*.

Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og et stort mangfold av tekster. Norskfaget skal legge til rette for den enkeltes språk- og tekstkompetanse ut fra elevenes evner og forutsetninger. (Utdanningsdirektoratet 2010)

Planen peker her på at elevene vil møte et vidt spekter av tekster etter endt skolegang, og det vil være forventet at de behersker disse. Elevene skal utvikle en tekstkompetanse som gjør at de aktivt kan delta i samfunnets tekstkultur (Aase 2005). I formålet med faget vektlegges det at norskfaget skal ruste elevene til samfunnsdeltakelse og utvikle dem til å bli demokratiske samfunnsborgere:

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 ruster til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. (Utdanningsdirektoratet 2010)

Det å utvikle kompetanse til å beherske tekst står sentralt i denne prosessen. Jon Smidt (2004) deler tekstkompetanse inn i *tekstproduksjon*, *tekstresepsjon* og *tekstrefleksjon*. Det å ha kompetanse i tekst innebærer for det første å selv kunne produsere tekst og ytre seg skriftlig, muntlig og gjennom sammensatte uttrykk. Videre innebærer tekstkompetanse resepsjon, altså evnen til å innta rollen som leser eller tilbakemelder på en tekst.

Tekstkompetanse omhandler til sist tekstrefleksjon, noe som vil si at man kan se tekster i større sammenhenger, og at man har utviklet et metaspråk for å kunne reflektere rundt tekster og diskutere dem. Tekstrefleksjonen fungerer og utvikles gjennom de to andre kompetanseområdene, for både resepsjon og produksjon av tekst bygger på og fører til refleksjon (Smidt 2004).

De grunnleggende ferdighetene orienterer seg også mot tekst og tekstkompetanse. Å *uttrykke seg muntlig* i norsk innebærer blant annet å samtale om ulike tekster, noe som beskrives som *avgjørende for elevenes læring og utvikling*. Under ferdigheten å *kunne uttrykke seg skriftlig* presiserer norskplanen at samfunnet stiller krav til at man skal kunne beherske mange ulike og nye sjangere, og elevene må derfor forberedes på dette i skolen. Å kunne lese i norsk innebærer å ta del i tekstkulturen og utvikle evnen til å kunne tolke og forstå ulike tekster, og dette vil igjen si at norskfaget må legge til rette for at elevene møter mange ulike tekster i skolen. Under *regning i norsk* blir tekster med ulike komposisjoner og former trukket frem, som grafiske framstillinger, tabeller og statistikker. Digitale ferdigheter i norskfaget knytter seg blant annet til at elevene skal mestre det som blir betegnet som *nye tekstformer og uttrykk*.

Sakprosa i kompetansemålene i læreplanen i norsk

Sammen med et utvidet syn på tekst og en vektlegging av at elevene skal møte tekster som forbereder dem på samfunnets tekstkultur, har sakprosa en tydelig posisjon i norskplanen. De andre skolefagene har også blitt mer tekstfokuserete etter innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag. Nedenfor er det listet opp et utvalg kompetansemål fra norskplanen etter 10. trinn og Vg1, som uttrykker at elevene skal ha tekstkompetanse innenfor sakprosaetekster. Jeg konsenterer meg om disse trinnene siden oppgaven på flere måter er rettet mot dem (se forskningsspørsmål s.8). Etter 10. trinn har jeg valgt ut følgende kompetansemål:

Mål for opplæringen er at elevene skal kunne

- lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakpregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri
- bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa (skriftlige tekster)

Disse målene under hovedområdet *Skriftlige tekster* peker på *sakprosa* helt eksplisitt. Planen er tydelig på hvilke tekster elevene skal kunne beherske, og ramser opp sjangere både innenfor skjønnlitteratur og sakprosa. Målene henviser til de delene av tekstkompetansen som innebærer å kunne produsere og lese tekster, altså resepsjon. Flere av de andre målene under skriftlige tekster knytter seg også til sakprosa på mer indirekte måter, foreksempel:

- gjenkjenne ulike måter å argumentere på i tekster
- lese kritisk og vurdere teksters troverdighet
- vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp på ulike måter (Skriftlige tekster)

Tekster med argumentasjon er som oftest sakprosa. Det andre målet kan dreie seg både om skjønnlitteratur og sakprosa, men *troverdighet* knytter seg som oftest til hvorvidt et saksforhold er presentert i tråd med virkeligheten. Man kan på den måten si at målet først og fremst orienterer seg mot sakprosa. Det siste målet henviser til ulike sjangere, underforstått da også sakprosa. Disse målene kan sees i sammenheng med tekstrefleksjon. Det å kunne gjenkjenne argumentasjon innebærer at man kan se tekster i sammenheng og se likheter mellom tekster innenfor tekstkulturen. Jeg har også valgt ut et av målene under sammensatte tekster som kan knyttes til sakprosa:

- vurdere estetiske virkemidler i sammensatte tekster hentet fra informasjons- og underholdningsmedier, reklame og kunst og reflektere over hvordan vi påvirkes av språk, lyd og bilder (Sammensatte tekster)

Dette målet under hovedområdet *Sammensatte tekster* gir ingen klar indikasjon på akkurat hvilke tekster det gjelder, men tekster fra informasjonsmedier er som oftest sakprosa. Dette målet knytter seg også til tekstrefleksjon. Fra hovedområdet *Muntlige tekster* har jeg valgt ut disse:

- gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesning, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere

- uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon (Muntlige tekster)

Disse målene omhandler både tekstproduksjon og tekstrefleksjon. Sakprosabegrepet er ikke nevnt eksplisitt her heller, men foredrag og diskusjoner kan karakteriseres som muntlige sakprosa-tekster. I tillegg knytter argumentasjon seg som oftest til sakprosa. Under språk og kultur finner man også kompetansemål som sikter seg mot sjangere innenfor sakprosa:

- gjøre rede for hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk (Språk og kultur)

Her er det heller ikke nevnt eksplisitt hvilke sjangere det gjelder, for tekster som beskriver verdier og tenkemåter kan knytte seg til både skjønnlitteratur og sakprosa.

Etter Vg1 finner man følgende kompetansemål som eksplisitt trekker frem sakprosa-tekster:

Mål for opplæringen er at elevene skal kunne

- 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
- bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skriving, i skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk
- forklare argumentasjon i sakprosa-tekster (Skriftlige tekster)

Alle disse kompetansemålene peker på sakprosa eksplisitt, noe som også var tilfellet for kompetansemålene for skriftlige tekster fra ungdomsskolen, men konkrete sjangere blir ikke ramset opp på samme måte. Samtidstekster er i tillegg presisert. Tekstresepsjonen kommer ikke like tydelig frem som i målene etter 10. trinn, og målene nevner ikke konkret lesing.

Under muntlige og sammensatte tekster blir sakprosa-sjangere uttrykt mer indirekte:

- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner (Sammensatte tekster)
- bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner og vise åpenhet for andres argumentasjon (Muntlige tekster)

Begge målene henviser til ulike muntlige sakprosaetekster. Målene sikter seg hovedsakelig inn mot tekstproduksjon. Under språk og kultur er det også formulert kompetansemål som orienterer seg mot sakprosa sjangere:

- gjøre rede for mangfoldet av muntlige, skriftlige og sammensatte sjangere og medier i det norske samfunnet i dag, og hvilke roller de spiller i offentligheten (Språk og kultur)

Igjen er det ikke eksplisitt gjengitt hvilke sjangere det dreier seg om, men sjangere som spiller en rolle innenfor offentligheten kan lett tenkes å være sakprosaetekster.

Hvilke sjangere innenfor sakprosa?

Norskplanen gir få eksplisitte retningslinjer for hvilke sakprosaetekster elevene skal lese. I forhold til skriftlige tekster i de kompetansemålene som er nevnt over, er det kun et av målene etter 10. trinn som konkret angir sjangere. I tidligere læreplaner var forfatternavn ramset opp, noe som gav klarere hint om hvilke tekster elever skulle lese, men dette var først og fremst i tilknytning til skjønnlitteratur. Som vist ovenfor åpner planen for at elevene skal møte et mangfold av tekster gjennom ulike uttrykk, både skrift, tale og sammensatte uttrykk. Det presiseres også at tekstene skal formidle den tekstkulturen som elevene vil møte i samfunnet. Det er riktignok få steder det er angitt konkret hvilke sjangere det dreier seg om, og hvorvidt norskplanen vektlegger funksjonelle sakprosaetekster eller litterære sakprosaetekster, eller begge deler. Betegnelser som et *representativt utvalg samtidstekster* gir ingen klare retningslinjer. Det er først og fremst mangfoldet av tekster som er fremhevet.

2.6 Lærebøker

Man kan argumentere for sakprosaen har en sentral plass i skolen i form av lærebøker (Skaftun 2009: 14). Lærebøker har i tillegg en styrende rolle i undervisningen, og påvirker hvilke tekster som blir lest i skolen (Rogne 2009). Lærebøker kan defineres som pedagogiske tekster skrevet med tanke på systematisk undervisning for bestemte undervisningstrinn i skolen. Definisjonen fra den gamle godkjenningsordningen sitter igjen i skolen og forlagsbransjen (Ibid 2009:2):

Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplanen for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke. (Johnsen mfl. 1999:9 i Rogne 2009)

Lærebøkene kan beskrives som skjult litteratur. De er mange menneskers første, og kanskje eneste, møte med bøker, likevel får de sjelden oppmerksomhet. Årsaken til dette kan være at de oppfattes som en type selvsagt litteratur man ikke kommer utenom (Andreassen 2006: 184-185). Lærebøkene i skolen var fram til år 2000 underlagt en godkjenningsordning fra Kirke- og undervisningsdepartementet. Ordningen sikret et visst faglig nivå og at bøkene var i overensstemmelse med mål og fagplaner. Det ble likevel rettet kritikk mot at staten skulle godkjenne læreverkene. Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening etterlyste en offentlig debatt om skolebøker og satte i gang ”Prosjekt lærebokkritikk” med mål om å få aviser og andre medier til å interessere seg for lærebøker. Kirke- og utdanningsdepartementet foreslo i 1999 å oppheve godkjenningsordningen, blant annet med argument om at elever og foreldre burde ha større mulighet til å påvirke valg av lærebøker, noe som ville være mer reelt dersom staten ikke hadde godkjent dem på forhånd. I tillegg påpekte departementet at ordningen gav lærebøkene en svært styrende rolle i undervisningen, og at det først og fremst var læreplanen som skulle ha denne posisjonen (Andreassen 191-192).

Godkjenningsordningen ble opphevet i april 2000. Sammen med godkjenningsordningen forsvant også det formelle båndet mellom skolen og lærebøkene, og man kan ikke i dag formelt kreve at bøkene følger læreplanen (Rogne 2009:2).

Selv om det i utgangspunktet skal være læreplanen som er den styrende instansen for undervisningen, viser det seg at lærebøkene har stor innvirkning på det som skjer i klasserommet. Trond Andreassen (2006) henviser til undersøkelser av lærebøkernes betydning for god undervisning som ble gjennomført i forkant av grunnskolereformen L97. Forleggerforeningen gjorde blant annet en undersøkelse i 1993-94 for å kartlegge situasjonen ved seks grunnskoler i Norge. Sluttrapporten viste at lærebøkene var lærerens beste hjelpemiddel for å gjennomføre en undervisning i tråd med læreplanen, og formuleringene gikk så langt som dette: *De aller fleste lærere innser at de er avhengig av lærebøker for å gjennomføre undervisningen* (sitat fra sluttrapport hentet fra Andreassen 2006:187-188). Andreassen påpeker at det er noen år siden sluttrapporten forelå, og dette var også før godkjenningsordningen ble opphevet, men funnene om lærebøkernes betydning er fremdeles

er gyldige. Magne Rogne (2009) henviser til en undersøkelse gjennomført av danske Rambøll Management på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (2005). Undersøkelsen viser at blant lærere ved allmennfaglig studieretning bruker nesten 85% læreboka svært ofte eller ofte i undervisningen, og nesten 90% bruker den i forberedelse til undervisning (Rogne 2009:2).

Flere aspekter i Kunnskapsløftet utfordrer den omfattende bruken av lærebøkene. Dagens læreplan har innført digitale ferdigheter som en av de grunnleggende ferdighetene, og sammensatte tekster er nå et av hovedområdene i norskfaget. Dette krever at undervisningen også tar i bruk andre medier enn de papirbaserte. Lærebøkene får konkurrenter i digitale tekster og hjelpemidler, samtidig som det diskuteres hvor mye de nye mediene i realiteten får slippe til (Rogne 2009:3). Lærebøkene i seg selv kan sees som sakprosaetekster, for de formidler fagstoff og gir seg ut for å formidle reelle temaer.

2.7 Kanonisering

2.7.1 Kanonbegrepet

Kanon stammer fra gresk og betyr ”rettesnor”. Begrepet *kanonisering* knytter seg opprinnelig til utvelgelsen av religiøse skrifter. Den religiøse kanonen i kristendommen har fremstått i samme form de siste 2000 årene og representerer et klart lukket tekstunivers. Enkelte tekster er tatt med, mens andre er utelatt. Det har vært foreslått endringer og nye tekster til Bibelens kanon, men disse har ikke fått gjennomslag. De bibelske tekstene har blitt stående fordi de har virket inn på den menneskelige tilværelsen helt siden Bibelen ble skapt. Robert W. Kvalvaag (2002) beskriver hvordan tekstene i Bibelen har påvirket senere kunst og litteratur, og hvordan mennesker har knyttet og knytter egne erfaringer til dem (Kvalvaag 2002: 12-13).

Kanonbegrepet ble første gang brukt i litterær sammenheng i 1868 da David Ruhnken foretok et forfatterutvalg. Kanon kan forstås som måter å regulere kulturelle og religiøse virksomheter på. Enkelte tekster og forfattere blir tillagt høy verdi og går videre i kulturell og religiøs arv. Både sekulære og religiøse tekster har som funksjon å gi en litterær oppdragelse, men en sekulær litterær kanon vil aldri være så fast som den bibelske og er hele

tiden i endring (Aamotsbakken 2003: 7-8). En litterær kanon sier noe om hvordan man definerer begrepet litteratur:

En kanon er en erklæring om hva man vil skal gjelde som formel og innholdsmessig målestokk samtidig som den skal være representativ og avgi en erklæring om tilhørighet. Uten en kanon vil man mangle en rettesnor for kvalitet og en konkretisering av hva man forstår med den ”norske litteraturen”. (Berg Eriksen 1995: 19)

Det at en kanon er representativ, vil si at enkelte forfatternavn og verker står for mange andre verker av samme type. Representativiteten viser seg også i at leseren i en gitt kultur kan identifisere seg med tekstene som inngår i utvalget. En kanon formidler kultur og beskriver samfunnsmessige forhold. Det at man i det hele tatt lister opp en kanon, vil si at man er enige om hva som har skjedd i fortiden. Når samfunnet i dag preges av multikultur, kan det oppstå uenighet om hvilken historie man tilhører. Alle søker sin egen fortid som varierer avhengig av religion, kultur og tradisjon. Det er altså i dag problematisk å skape en kanon på bakgrunn av kriteriet om representativitet for kulturelle erfaringer, siden disse erfaringene er sammensatt etter påvirkning fra mange ulike kulturer. I tillegg kan man diskutere om det er like nødvendig i dag som tidligere å ha en litterær kanon, for litterær og sosial informasjon formidles gjennom flere kanaler enn litteraturen (Berg Eriksen 1995)

Alastair Fowler skiller mellom fem kanontyper. Den *potensielle* kanon er svært inkluderende og omfatter alt som noen gang er skrevet, også tekster gitt gjennom andre uttrykk enn skrift. Den *tilgjengelige* kanon er tekster som ikke har gått tapt opp gjennom tiden, og som er tilgjengelige foreksempel i tekstsamlinger og på biblioteker. Den *utvalgte kanon* er tekster som er valgt ut og finnes i antologier og på pensumslister. Den *offisielle kanon* vil si et sett allment aksepterte forfattere og hovdeverk de har skrevet. Den *personlige kanon* er det utvalget tekster hver enkelt leser betegner som sine personlige favoritter. Til sist er *den kritiske kanon* tekster som ofte opptrer i litteraturkritiske debatter (Fowler 1979: 97, i Aamotsbakken 2003: 9).

Det har vært gjort forsøk på å liste opp en kanon med forfatternavn og tekster som skiller seg ut med en spesiell verdifull kvalitet. Harold Blooms utgivelse *The Western Canon. The Books and School of the Ages* (1995) presenterer forfattere og tekster som forfatteren mener danner en vestlig litterær kanon. Boken skapte debatt og spørsmål om kvalitet, litteratur og historie. *Nordmenns nistepakke* (1995) av Trond Berg Eriksen inngikk i denne debatten, og boken var en av utgivelsene som kom i sammenheng med det første

norske sakprosaprosjektet. Berg Eriksen setter spørsmålstegn ved Blooms framdyrkning av enkelte forfattere og tekster og den borgelige dannelsesideologien han hevder utvalget hviler på. I tillegg peker han på mangelen på sakprosaetekster, noe han mener preger både Blooms kanon og norsk litteraturforskning og kanonisering forøvrig (Berg Eriksen 1995). Det har vært laget lister over viktige sakprosaetekster, men de største og mest prestisjefylte av disse har vært preget av en spesiell sakprosatype, essayet, forfatterne har vært skjønnlitterære, og temaet i tekstene har først og fremst vært norsk språk og kultur (Eide 2009).

Berg Eriksen reflekterer rundt kanonbegrepet og hvilke kriterier som bør ligge til grunn i etableringen av en eventuell norsk litterær kanon. Enhver kanon må oppfattes som noe hypotetisk, som et forslag. Ingen enkeltpersoner har myndighet til å foreta valg på nasjonal- eller verdenslitteraturens vegne. Videre må en kanon vise felles referanser for den kulturen den skapes i, slik at tekstene som velges ut, sier noe som er gjenkjennelig for deltakerne i en kultur. En kanon må i tillegg være inkluderende, og i dette ligger blant annet muligheten til å inkludere andre uttrykk enn de rent skriftlige. En kanon skal ikke ha et dominerende sentrum, for hver periode og sjanger har en egenart som gjør at det ikke kan eksistere en norm for alle tider og litteraturtyper. Til sist er en kanonliste avhengig av noen kvalitetskrav (Berg Eriksen 1995: 66-68). Det er som kjent vanskelig å operasjonalisere kvalitet. Erik Bjerck Hagen (2004) stiller opp det han kaller symptomer på litterær kvalitet. Litterær kvalitet handler om å bevege leseren på en eller annen måte, og verket har gjerne beveget lesere over flere tidsperioder. Varighet over tid inngår som et kjennetegn på kvalitet. Verker av litterær kvalitet egner seg også for å leses flere ganger, for man vil ikke alltid forstå alt ved første gjennomlesning, noe som skaper nysgjerrighet og engasjerer til gjenlesning. Litterær kvalitet kjennetegnes i tillegg av et godt språk. Kvalitetslitteratur gir språkopplevelser og språkerfaringer (Bjerck Hagen 2004: 26-30).

2.7.2 Kanon i skolen

Tekstene som brukes i skolen, kan betegnes som kanoniserte fordi de samme tekstene går igjen år etter år. Dette var spesielt tilfellet under de forrige læreplanene L97 og R94, fordi forfatternavn var listet opp. Skolens kanon er mer snever enn den generelle kulturelle kanon. Tekstutvalget er gjort på bakgrunn av didaktiske og pragmatiske hensyn, noe som setter begrensninger. Den generelle litterære kanon virker inn på tekstene som elevene leser i

skolen. Samtidig er tekstene i skolen mindre elitistiske enn den generelle kanon. Alle møter tekstene i skolen, og skolekanonen blir på den måten allemannseie. Skolens tekster utgjør også for mange et første møte med litteraturen, og de vil være med på å prege senere preferanser og forståelse av litteratur. Skolens kanon kan på den måten også påvirke den generelle litterære kanon (Aamotsbakken 2003: 6-7).

I studien *Skolens kanon - vår viktigste leserdannelse* (2003) undersøker Bente Aamotsbakken den norske skolekanon, representert ved norskantologier for allmennfaglig studieretning etter læreplanen R94. Hun gir en bred presentasjon og diskusjon av kanonbegrepet. Aamotsbakken hevder at det eksisterer en uskreven kanon som styrer tekstutvalg til undervisningen, noe blant annet lærebøkene bidrar til. Tekster fra 1800-tallet er de mest frekvente i utvalget. Dette blir begrunnet med at slike tekster stammer fra en tid da nasjonsbygging og uavhengighetskamp var sentralt. Aamotsbakken peker i tillegg på problematikken med å angi kanoniseringstendenser i samtidstekster grunnet kort tidsdifferanse. Studien viser også hvordan en forutbestemt liste av tekster, som ofte ligger til grunn for norskundervisningen, er med på å skape kanoniserte lesemåter. Oppgavene, som ofte står i sammenheng med tekstene i lærebøkene, oppfordrer og bidrar til spesifikke fortolkningsmåter. Tekstene gir på den måten liten mulighet for åpen fortolkning, og lesingen blir styrt.

2.7.3 Kanonisering i læreplanen

Nytt for Kunnskapsløftet er at norskplanen ikke gir eksplisitte forfatterbenevnelser. Dette var tilfellet for de tidligere læreplanene, L97 og R94. I disse læreplanene ble det trukket frem navngitte forfattere som ble anbefalt å lese. Først og fremst gjaldt dette skjønnlitterære forfattere. I dagens norskplan er disse forfatterbenevnelser fjernet. Formuleringene i planen gjør at lærere har større mulighet til å variere hvilke tekster og forfattere de ønsker elevene skal arbeide med. Samtidig er målene skrevet på en slik måte at enkelte forfattere som tidligere ble nevnt eksplisitt, for eksempel Ibsen, naturlig inkluderes. Formuleringene fremmer nå i større grad utviklingslinjer og sammenhenger i litteraturen. Det at språk og litteratur blir samlet i hovedområdet *Språk og kultur* skaper også sammenheng i faget som helhet (Eide 2006).

Etter innføringen av Kunnskapsløftet ble endringene debattert. Flere spurte seg om det å fjerne forfatternavn ville føre til at man ikke lenger leste Ibsen på skolen. Det er usikkert hvor

mye disse omformuleringene egentlig har å si, og om det at en læreplan lister opp forfatternavn først og fremst er det som skaper en kanon i skolen. Ove Eide (2006) hevder at opplistingen av forfatternavn ikke kan karakteriseres som noen kanon, og at det som først og fremst skaper skolens kanon, er tradisjoner, erfaringer og læreverk, noe som også samsvarer med Bente Aamotsbakkens studier. I rapporten *Framtidas norskfag* som ble lagt frem av en arbeidsgruppe oppnevnt av utdanningsdirektoratet i januar 2006, blir det hevdet at dersom det skal eksistere en kanonliste bør denne være mer inkluderende enn det som var tilfellet i foregående læreplaner. For det første bør en slik liste bestå av konkrete tekster framfor forfatternavn. Ikke alle tekster som er skrevet av en kjent, kanonisert forfatter, er nødvendigvis gode. Videre bør tekster med andre uttrykk enn det skriftlige også inkluderes, som for eksempel film. Arbeidsgruppa peker også på at perspektivet bør strekke seg utover det norske og på den måten inkludere tekster fra verdenslitteraturen. En tekstkanon tilpasset skolen må i tillegg sette et større fokus på sakprosaetekster enn det som ble gjort i de foregående læreplanene (Utdanningsdirektoratet 2006: 39-42).

3. Teori

3.1 Innledning

Teorikapittelet er todelt. Den første delen behandler teori knyttet til tekstforskning. Det utvidete tekstbegrepet i Kunnskapsløftet representerer en moderne forståelse av tekst, der tekster knytter seg til menneskelig samhandling og kommer til uttrykk på flere måter enn gjennom skrift. Formålet med denne oppgaven er å finne fram til hva som karakteriserer LNUs kriterier for utvalg av sakprosaetekster, og hva som kjennetegner samtidstekstene i utvalget. Tekstene er formidlet gjennom ulike uttrykk og representerer ulike sjangere. For å kunne beskrive og analysere tekstene finner jeg det nødvendig å redegjøre for tekstteoretiske begreper. Jeg presenterer først noen perspektiver på tekstbegrepet, og deretter sjanger, teksttype, og kontekst og avslutningsvis relevant resepsjonsteori.

Den andre delen av teorikapittelet er med på å tilføre oppgaven et klarere norskdidaktisk perspektiv og omhandler tekstlesing. Utvalg av sakprosaetekster til norskundervisningen handler i denne sammenhengen om hvilke tekster man velger ut til norskundervisningen, med formål om at elevene skal lese dem. Hvilke kriterier man legger til grunn for et tekstutvalg tiltenkt skolen, vil være påvirket av hva man mener er formålet med lesingen, og hvordan man definerer leseforståelse. Ulike tekster krever ulike tilnærminger og strategier for å forstå. Med en tekstforståelse som ser tekst som former for menneskelig samhandling, handler lesing om å forstå hvordan man kan bruke tekst. Dette knytter seg til begrepet *literacy*. I den andre delen av teorikapittelet vil jeg presentere perspektiv på leseforståelse som vektlegger komponenter hos både leseren og i selve teksten, og til sist hvordan tekstene i PISA definerer leseforståelse og organiserer sitt tekstutvalg.

3.2 Tekst

En tradisjonell definisjon og forståelse av tekst knytter seg til skriftlighet og det som er trykket. Tekst har også først og fremst blitt sett i et monologisk perspektiv den forstand at forfatteren og forfatterintensjonen er i fokus. Flere nyere definisjoner av tekst utfordrer denne

tradisjonelle oppfatningen. Som et grunnlag for oppgaven har jeg valgt å forholde meg til to definisjoner av tekst, presentert av Kjell Lars Berges og Jan Svennevigs tekstdefinisjoner.

3.2.1 Svennevigs tekstsyn

Jan Svennevig (2001) definerer tekst som sett av språklige tegn som blir formidlet og realisert gjennom et medium eller uttrykk. De språklige tegnene kan fungere i samspill med tegn fra andre tegnsystemer, men det språklige framheves i definisjonen. Tekster blir slik knyttet til muntlighet eller skriftlighet. Videre er tekster språkhandlinger, for mennesker handler gjennom språk og tekst. Språkhandlinger vil si det mennesket gjør med språket i konkrete ytringer; spørsmål, påstander, anmodninger osv. Den eller de som produserer en tekst, har slik en intensjon med sin handling, og adressaten har ansvar for å tolke teksten i samsvar med denne. Språkhandlingen er grunnenheten i kommunikasjon, akkurat som setningen er en grunnenhet i grammatikk (Svennevig 2001: 58, 108).

Tekst forutsetter altså mottakere ifølge Svennevigs definisjon. Dette bygger blant annet på den russiske språk- og litteraturteoretikeren Michail Bakhtin som sier at en tekst alltid er adressert til noen. Mening skapes i felleskap mellom forfatter, tekst og adressat, og alle ytringer er ledd i dialoger. Hver gang et menneske ytrer seg eller skriver en tekst, vil den alltid være henvendt til noen. En ytring er i tillegg alltid avhengig av de ytringene som kommer før og etter. Det er i dialog med hverandre og tidligere ytringer og tekster at mennesker skaper forståelse og mening. Mening er på den måten aldri noe som direkte overføres fra en sender til en mottaker. Mottakeren må aktivt møte budskapet i teksten og reagere på det. Det er først i dette samspillet at forståelse og mening oppstår (Dysthe 1995: 63,64).

3.2.2 Berges tekstsyn

Kjell Lars Berge har følgende definisjon av tekst

Tekster er ytringer som deltakere i en viss kultur gir en spesiell 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)

Denne definisjonen setter for det første et skille mellom ytringer og tekst. Alle tekster er ytringer, men ikke alle ytringer er tekster. Ytringer er all mellommenneskelig

meningsskapning, som en hverdagssamtale på bussen eller et utsagn malt i graffiti på en grå murvegg. Tekster er derimot ytringer som man gjennom betingelser og normer formulert i den enkelte kultur er enige om kan få statusen ”tekst”. Det finnes altså kjennetegn ved ytringen som gjør den til en tekst. Mennesker innad i den enkelte kulturen har utviklet en evne til å kunne bedømme hvilke ytringer som er tekster, og denne evnen eller dette skjønnet er organisert i normer for hvordan tekster skal se ut (Berge 2002: 235-236). Berge legger med denne definisjonen grunnlaget for begrepet tekstkultur.

Tønnesson definerer tekstkultur som en *gruppe mennesker som samhandler gjennom tekster ut i fra et noenlunde felles normsystem* (Tønnesson 2008: 58). Tekstnormer kan defineres som

De normer som deltakerne innenfor en spesifikk kulturkontekst, for eksempel skolen, er enige om kvalifiserer som tekster i den aktuelle kulturen, for eksempel hvordan en tekst skal være ordnet for å bli oppfattet som en lærebok. (Tønnesson (red) 2002:230)

Alle mennesker er medlemmer av flere tekstkulturer. Hva slags typer tekster man opererer med og samhandler gjennom, vil avhenge av hvilke sammenhenger og kontekster man befinner seg i. Ulike arbeidsplasser og fagområder har sine egne tekster. Skolen har også en egen tekstkultur, og hvert fag i skolen har sine egne normer for hva som kvalifiserer som tekster (Tønnesson 2008:58).

Berges definisjon av tekst poengterer kulturens betydning, altså forholdene rundt selve teksten og ikke de indre strukturene. Det er en tendens innenfor nyere tekstforskning til at man vektlegger hvordan sosiale mønstre påvirker hvilke tekster som etableres i en kultur (Ledin 2003:93). Berge definerer det å skape tekst som en meningsskapende ressurs for menneskelig samhandling. Gjennom tekster oppfatter og forstår mennesket verden rundt seg (Berge 2003: 27). Det å se språk og tekst som ressurser for menneskelig kommunikasjon og samhandling bygger på en systemisk funksjonell tilnærming, som blant annet den britiske lingvisten Michael Halliday står for. All bruk av språket er ifølge denne tradisjonen motivert av en hensikt og må forstås ut fra en sammenheng. Vektleggingen av språkets og tekstens funksjon skiller seg fra andre tilnærminger. I en formell grammatikk er man for eksempel i større grad interessert i å kartlegge kategorier og legge eksempler fra språk og tekst inn i de ulike kategoriene. Man setter navn som verb og substantiv på de ulike enhetene. Fokuset ligger altså på det regelverket som språkbrukerne trenger for å produsere korrekte ytringer, og målet er ofte å beskrive reglene innenfor et standardspråk. Innenfor en systemisk

funksjonell tilnærming ligger fokuset på at alle grammatiske former har en mening. Man velger ikke formene fordi de er definert som ”riktige”, men fordi de vil være med på å skape mening i den sosiale aktiviteten man bedriver. Alle språklige nivåer er altså med på å skape mening, både vokabular, morfologi, syntaks og tekst. Det *systemiske* i denne tradisjonen henviser til valgene språkbrukeren tar for at ytringen eller teksten skal tjene den intenderte funksjonen (Maagerø 2005: 22,23).

I Berges definisjon er det ikke skilt ut hvilke tegnsystemer som skaper tekst. Tekster kan på den måten også formidles gjennom andre uttrykk enn de verbalspråklige, dersom kulturen definerer dem som tekster. Et system som skaper mening, blir kalt et sosialemiotisk system. Dette er et konvensjonelt codesystem, som deltakerne innad i en kultur er enige om. Systemet består av tegn som mennesker har skapt for å utveksle mening. Mennesker har skapt flere slike systemer, både musikk, billedkunst, mote og arkitektur (Maagerø 2005: 23,24). Gunter Kress og Theo Van Leeuwen (2006) vektlegger bildenes betydning for meningsskapning i dagens samfunn. Å skape mening gjennom bilder kan oppfattes som barnslige uttrykksmåter og settes ofte i relasjon til tradisjonelle samfunn der skrift ikke har blitt utviklet. I dag er bilder derimot sentrale meningsskapende ressurser, de viser seg i alt av media og reklame og har fått en enda større plass i tekstkulturen med ny teknologi. Bilder gir ofte betydning sammen med tekst, men Kress og Van Leeuwen ser også bilder som selvstendige uttrykksformer

The visual component of a text is an independently organized structured message, connected with the verbal text, but in no way dependent on it- and similarly the other way around.
(Kress og Van Leeuwen 2006:18)

Bilder og verbalspråklig tekst skaper mening på ulike måter. Man kan først og fremst trekke frem organiseringsformen for å eksemplifisere dette. En verbalspråklig tekst er bygget opp logisk etter tidsperspektivet, mens i et bilde blir meningen skapt mer romlig, altså som et resultat av hvordan ulike komponenter står i forhold til hverandre. Det som står i midten av et bilde, er ofte det viktigste i uttrykket (Kress 2003: 1 ,2).

3.2.3 Sammensatte tekster

Som nevnt tidligere er sammensatte tekster et hovedområde i norskfaget. Sammensatte tekster vil si tekster som er satt sammen av uttrykk eller tegn fra ulike semiotiske systemer, foreksempel en avisreportasje som er satt sammen av bilder og skriftlig tekst. Man kan argumentere for at begrepet sammensatte tekster er for vidt, og at alle tekster i en eller annen form er sammensatte. De fleste tekster som i vår tekstkultur beskrives som rent verbalspråklige og skriftlige, vil så og si alltid være preget av at de er sammensatte, for eksempel gjennom bruk av ulik typografi. Et annet ord for sammensatte tekster som er med på å innsnevre definisjonen, er *multimodale tekster*, eller *multimodalitet*. Modalitet vil si meningsbærende uttrykksmåte. En multimodal tekst er det samme som en sammensatt tekst, men multimodaliteten henviser til trekk ved teksten som oppstår nettopp på grunn av *ulike* uttrykksmåter eller modaliteter (Løvland 2007: 20, 21, 22). Teksten får altså mening i kraft av at den tar i bruk ulike uttrykk. De ulike uttrykkene har forskjellige egenskaper i seg, og begrensninger for hva man kan uttrykke gjennom dem, og dette kalles *modal affordans* (Kress 2003:1).

3.2.4 Hypertekster

Begrepet *Hypertekster* har ulike betydninger innenfor ulike fagdisipliner. Innenfor informatikk henviser termen til den muligheten man har for å publisere tekster på Internett og videre til å knytte dette materialet sammen gjennom koblinger. Innenfor tekstvitenskap knytter begrepet seg mer eksplisitt til slike typer tekster som kan produseres på denne måten, og konkrete eksempler på slike tekster (Kulbrandstad 2001:22). Hypertekster kan med en vid definisjon forklares som

(...) sammenknytning av medieuttrykk (verbalspråklige tekster, bilder, lydskvenser o.l) som er tilgjengelige på en datamaskin, ved at det fra ett eller flere punkter er opprettet elektronisk forbindelse (dvs. lenker) mellom uttrykkene som gjør det mulig å gå fra uttrykk til uttrykk (dvs. fra node til node) ved å klikke på forbindelsespunktene (dvs. pekerne). (Kulbrandstad 2001:22)

Hypertekster knytter seg altså til tekster på datamaskiner og Internett. Medieuttrykk vil si det materialet som kan opptre i en hypertekst, de utgjør ”nodene” i teksten. Disse blir koblet sammen gjennom lenker som gjør at man kan bevege seg mellom dem. Lenkene gir leseren

tilgang til store tekstmengder. Hypertekstualiteten kan utnyttes i stor eller liten grad innenfor tekstene. I noen tilfeller er det få noder og lenker, og man står da overfor en svak utnytting. Slike tekster har ofte en ”hovednode” som gjerne utgjør et lengre tekstutdrag. Sidenodene er færre, og man kommer seg ikke videre til andre noder ved å klikke på dem, men går frem og tilbake til hovednoden. Dersom man har mange noder og mange lenker, står man overfor sterk utnytting av hypertekstualitetsprinsippet. Det er i slike tilfeller ingen klar hovednode, men man kan hele tiden komme seg til nye noder ved å klikke på oppsatte noder (Kulbrandstad:2001).

3.2.5 Sjanger

Et innarbeidet syn beskriver sjangere som noe bastant med faste uforanderlige mønstre. Dette synet viser seg i skolen der elevene skal lære å beherske sjangere som beskrives med helt spesifikke, faste kjennetegn. I læreplanen er det under enkelte av kompetansemålene listet opp sjangere. Sjanger blir i dette perspektivet noe urokkelig som ligger i teksten selv. Dette kalles en *essensialistisk* sjangerforståelse (Ledin og Selander 2003). Det finnes flere sjangerdefinisjoner som strekker seg utover den essensialistiske forståelsen. Tendensen i nyere forskning er å se sjanger som normer for menneskelig aktivitet og handling:

Om genrer tidligere sågs som en funksjon av postulerede textuelle eller språklige regelbundenheter, ses de i dag som beroende av regelbundenheter i menneskelige aktiviteter. Sosialt orienterte genreteorier gir viktige synspunkter på hvordan forståelse generelt og øvertaling mer spesifikt er mulig. En genre blir en instans som kodar kontekstuelle forventninger. Når vi oppfatter en tekst som tilhørende en viss genre blir den en del av meningskapandet forutsågbart. (Ledin og Selander 2003:108)

Sjangere blir her regler for menneskelig samhandling, framfor tekstlige egenskaper. Sjangeren er med på å gi teksten en mening. Sjangere er strukturert på en spesiell måte for at hensikten med kommunikasjonen skal oppnås. Mønstrene innenfor enkelte sjangere er ikke så rigide at det ikke er mulig å legge inn noe av seg selv i dem. Det kan være rom for individuelle uttrykksmåter, spesielt innenfor kunstneriske sjangere. I andre tekster, som for eksempel funksjonelle sakprosaer, er tekstens funksjon så nært forbundet med gitte sjangerkrav at meningen kan gå tapt dersom man bryter med konvensjonene (Maagerø 2005: 63-64). Ongstad (1989) poengterer det sosiale og kulturelle aspektet ved et ”nytt” sjangerbegrep:

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

Med *symbolbruksmønster* sikter Ongstad for det første til at ytringer og tekster ikke bare er verbalspråklige, og han nærmer seg slik et utvidet syn på tekst. Han hevder videre at alle ytringer eller tekster egentlig er ulike former for handlinger. Selve sjangeren må derimot ikke sees som handlinger, men som konvensjoner eller normer for en handling. Den enkelte teksten er heller ikke sjangeren, men oppfyller eller oppfyller ikke sjangerkonvensjonene. Funksjonsaspektet i definisjonen står sentralt. Enhver sjanger tjener en kollektiv funksjon som språk- eller symbolbrukere innenfor et kulturelt fellesskap er bevisste på og kan forholde seg til. En sjanger er alltid knyttet til en kontekst. Dette innebærer at den vil være i endring når man krysser kultur og landegrenser. Ofte endrer den kommunikative funksjonen seg, og sjangeren vil derfor kunne forandre seg over tid. En sjanger blir skapt i kulturen og enkelt personer kan ikke skape nye sjangere. Det er kun gjennom aksept fra andre i et kulturfellesskap at sjangeren blir en norm (Ongstad 1989).

3.2.6 Teksttype

Mens en sjanger er kulturbetinget og foranderlig, er teksttypen fastere og kan beskrives som et mønster som ligger i selve teksten (Skjelbred 2006: 38). Teksttypene opererer innenfor ulike sjangere, og en sjanger og en tekst kan være preget av flere teksttyper. Det finnes flere måter å dele inn tekster på. Grepstad (1998) viser til Egon Werlichs typologi som er en av de mer slitesterke. Werlich deler tekster inn i fem teksttyper. En *argumenterende teksttype* forutsetter tvil rundt et emne hos leseren. Stilen er her konsekvensorientert og basert på kontraster og forskjeller. Drøftingen i en argumenterende tekst oppfordrer ofte leseren til en spesiell holdning eller handling, og formålet med teksten blir på den måten å påvirke leseren. *Den utgreiende teksttypen* er også forklarende, men dette kombineres gjerne med skildring og fortelling. Denne teksttypen er i motsetning til den argumenterende ikke ute etter å påvirke leseren. Utgreiende tekster er gjerne preget av analyse og syntese. En *fortellende tekst* beskriver en handling, har et handlende subjekt og er organisert etter tid. En *skildrende tekst* er orientert mot sted og rom, og den har ikke det klare tidsforløpet som man finner i fortellingen. En *rettledende tekst* sier noe om hvordan en handling burde gjennomføres. Intensjonen er å fastsette klare rammer for de handlinger som leseren utfører (Werlich 1976, i Grepstad 1998: 622).

3.2.7 Kontekst

Kontekst er den sammenhengen som en ytring eller tekst inngår i. Konteksten vil ikke si alt som omgir ytringen, men det som er nødvendig for å forstå og produsere den. Kontekst er det deltakerne velger som bakgrunn for en ytring. Man kan skille mellom ulike nivåer av kontekst. Begrepene *sitasjonskontekst* og *kulturkontekst* stammer fra sosialantropologen Bronislaw Malinowskij. Han forsøkte å beskrive språket til befolkningen på en øygruppe i Stillehavet. Da han skulle oversette språket til engelsk, fant han ut at det var nødvendig å også angi sammenhengen som samtalene hadde blitt til i. Ytringene måtte på et abstrakt plan sees i sammenheng med Trobriand-folkets kultur, og kom slik til uttrykk i en kulturkontekst. Samtidig var ytringene relatert til en konkret her-og-nå-situasjon og måtte sees i en situasjonskontekst (Maagerø 2005: 40).

Svennevig (2001) skiller mellom tre nivåer av kontekst *tekstuell kontekst*, *situasjonskontekst* og *kulturell kontekst*. Den *tekstuelle konteksten* vil si de ytringer som går forut for den aktuelle teksten. Et presist eksempel er en debatt i avisen der leserne sender inn innlegg. Et innlegg i debatten vil bli tolket i lys av det foregående. Samtidig vil det nye innlegget ha innvirkning på hvordan man velger å tolke tidligere ytringer. *Situasjonskonteksten* vil si den konkrete situasjonen som teksten foregår i, noe som innebefatter *deltakerne* i kommunikasjonen, *stedet* den forgår, og *mediet* som taes i bruk. Forholdet mellom de deltakende vil påvirke elementer ved kommunikasjonen som foreksempel språkbruk. Stedet teksten forekommer, vil også si noe om hvordan man skal forstå den. I enkelte omgivelser har man restriksjoner på hvor mye man ønsker å ytre seg. Mediet vil både legge begrensninger og muligheter for forståelse. En flyktig tekstmelding vil kunne gi leseren en mer direkte formidling av en situasjon, enn en historiebok vedkommende leser ti år etterpå. Mediene favoriserer visse typer samhandling, og man forbinder dem med ulik språkbruk. Mens situasjonskonteksten omhandler det konkrete i konteksten, er *den kulturelle konteksten* mer abstrakt og generell. Kulturkonteksten vil si de ressursene og begrensningene man har som deltaker i ulike kulturelle fellesskap. Sitasjonskonteksten sier noe om de individuelle kjennetegnene ved en ytring (Svennevig 2001: 82-93).

3.3 Resepsjonsteori

Resepsjonsteori betegner et bredt spekter forskningstradisjoner som viser seg innenfor litteraturteori, lingvistikk, semiotikk, medievitenskap og antropologi fra slutten av 1970-tallet. Resepsjonsteorier har leseren og mottakeren av tekst i sentrum. Teksten og dens mening konstrueres under lesingen, altså er en ulest tekst et uavsluttet produkt. Samtidig påpeker tradisjonene at leseren og forfatteren av tekst i svært mange tilfeller vil ha ulike koder, avhengig av tid, sted og kultur. Leseren vil ofte møte elementer som er uleselige, og som ikke kan avkodes direkte under lesingen. Resepsjonsteoriene kan skilles i to hovedkategorier, *eksterne* og *interne*. Kategoriseringen gjøres avhengig av hva og hvem som først og fremst skaper betydning og mening i tekst. Eksterne teorier ser leseren som kompetent til å selv konstruere mening i teksten, en tekst får slik sin betydning i subjektive oppfatninger. De interne teoriene ser i større grad på teksten som en instans som programmerer sin egen mening gjennom ulike formuleringer og vendinger. Leseren får slik en mer abstrakt rolle i teksten (Frandsen 2000: 92-93). Umberto Ecos modelleserbegrep som vil presenteres senere i dette kapitlet, ligger nær en intern tradisjon innenfor resepsjonsteori.

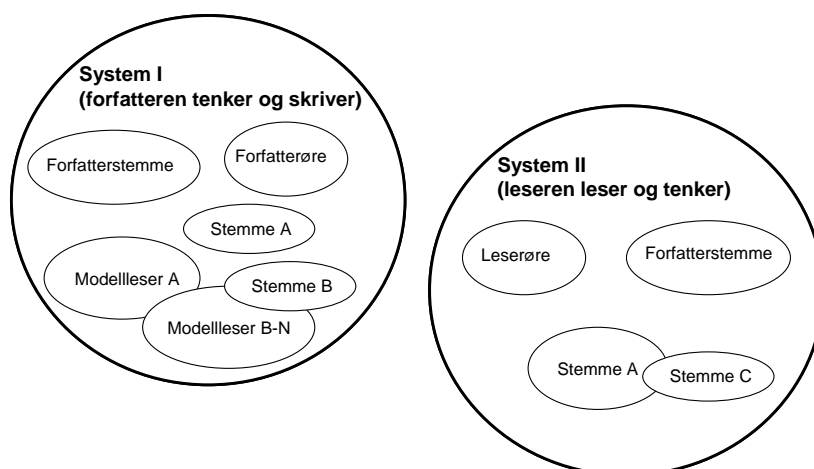
3.3.1 Tekst som kommunikasjon

Den som skaper en tekst, gjennomfører en handling og forsøker å skape mening. Ulike typer tekster inneholder informasjon som kan formidles gjennom ulike tegnsystemer, men det er først i møtet med en leser at teksten skaper en mening (Ledin og Selander 2003: 92). Dette perspektivet nærmer seg resepsjonsteori. Tønnesson presenterer en kommunikasjonsmodell som visualiserer hvordan både forfatterens og leserens rolle i meningsskapningen kan forstås. Enhver studie av tekst forutsetter en kommunikasjonsmodell, enten den er eksplisitt formulert eller ikke (Tønnesson 2003: 64). En tradisjonell og vel etablert modell for kommunikasjon er den som ofte refereres til som rørmodellen, først utviklet av Claude E. Shannon og Warren Weaver i 1949. Denne modellen finnes i en rekke utgaver, men er ofte formulert som sender⇒budskap⇒mottaker. Altså i sin mest rendyrkede form formidler senderen et budskap som overleveres uforandret til en mottaker. Modellen har også blitt betegnet som enveiskommunikasjon. Man kan spørre seg om kommunikasjon er mulig på

denne måten. Det forekommer alltid en viss interaksjon mellom deltakerne i en kommunikasjonssituasjon, for eksempel når en foredragsholder retter seg mot et spesielt publikum (Tønnesson 2002: 19). Dette bygger blant annet på Bakthins vektlegging av adressatens rolle i tekstproduksjonen. I tillegg må heller ikke mottakerens mulighet til å svare og senderens mulighet til å omformulere seg oversees, og man nærmer seg da et mer dialogisk syn på kommunikasjon. Både ”enveis-” og ”toveiskommunikasjon” henviser til den meningsskapning som skjer mellom deltakerne (Ibid 2002: 19-20).

Tønnesson presenterer en form for kommunikasjon han mener har like stor betydning for studier av tekst, nemlig den kommunikasjonen som foregår inne i deltakerne selv. Han mener at en slik modell må fungere i interaksjon med en mer ”rørliknende” modell når man snakker om kommunikasjon. Inspirert av blant annet Lotmanns *Jeg til meg kommunikasjon* presenterer han *Autopoeisis modellen* (se nedenfor). Modellen hevder at selvkommunikasjon fører til ny innsikt og skaper mening. Når en forfatter skriver en tekst, kommer flere stemmer til uttrykk, og han er i vedvarende diskusjon med seg selv. Forfatteren forutsetter reaksjoner på teksten og tenker seg ulike leseforbilder eller *modellesere*. Leseren som mottar teksten, vil ha en liknende indre kommunikasjon, der ulike stemmer spiller inn. Enkelte av stemmene vil leseren finne direkte i teksten, andre henter vedkommende fra tidligere erfaringer, for eksempel tekster hun har lest før. Modellen utgjør to systemer, et for forfatteren og et for leseren. Teksten har ingen klar plassering i modellen, men eksisterer i kraft av to ”selvkommuniserende” systemer (Tønnesson 2002: 19-21)

Figur 1



(Tønnesson 2002:21)

3.3.2 Modelleser

Empirisk leser vs. modelleser

Begrepet *modelleser* ble første gang brukt av Umberto Eco i *Lector in fabula* fra 1979 med undertittelen ”fortolkningssamarbeidet i narrative tekster”. For det første dreier boken seg altså om narrativer, eller det som jeg tidligere har beskrevet som fortellende tekster, for det andre forstår man ut ifra undertittelen at boken fokuserer på fortolkning som et samarbeid mellom tekst og leser (Frandsen 2000: 96). Modelleserbegrepet går ut på at enhver tekst har et leseforbilde som ligger i selve teksten. Teksten skaper med ulike vendinger en modelleser. I *Seks turer i fortellingenes skoger* (1994) eksemplifiserer Eco dette ved å ta tak i åpningen ”Det var en gang...”. Ved å innlede en tekst på denne måten skaper teksten en modelleser som er villig til å høre på en historie som sannsynligvis strekker seg ut over virkeligheten (Eco 1994:19). Åpningen forbereder leseren på å orientere seg i fiksjonsverdenen, siden hun mest sannsynlig står overfor et eventyr. Eco skiller mellom *empirisk leser* og *modelleser*. Den empiriske leseren av en tekst er den som faktisk leser teksten. Empiriske lesere vil kunne lese på mange ulike måter, og det finnes ikke noe fast mønster for lesingen. I møtet med en tekst vil den empiriske leseren ofte legge til personlige erfaringer og følelser. Kanskje inneholder en roman hendelser eller personer som leseren kan knytte direkte til erfaringer fra sitt eget liv? Eco sier at i slike tilfeller følger ikke den empiriske leseren de spillereglene som teksten setter opp. Vedkommende setter sine forventninger som empirisk leser over de forventningene som forfatteren ønsker at modelleseren skal ha (Eco 1994: 20).

Intensjonalitet

Men må man identifisere seg med én modelleser for å kunne forstå en tekst, og er det bare én ”riktig” måte å lese på? Johan Tønnesson (2003) bruker i sin avhandling modelleserbegrepet i analyse av sakprosaetekster og gir en utdyping av begrepets bruk, historie og innvendinger. Han forklarer modelleserbegrepet som *et leserforbilde i teksten som vi faktiske lesere må identifisere oss med for å kunne lese teksten på en relevant måte* (Tønnesson 2008: 111). Formuleringen ”å lese teksten på en relevant måte” retter seg mot den intensjonaliteten en tekst bærer med seg. Hvordan en tekst blir forstått, vil ifølge *Autopoesis-modellen* være avhengig av de stemmene som lesere har inne i seg. En tekst *kan* altså leses på uendelig mange måter,

men Tønnesson påpeker at Eco framhever tekstens rettigheter. Det er altså mulig å feiltolke en tekst. Det virker i utgangspunktet som om Eco opererer med én modelleser per tekst. Tønnesson konkluderer imidlertid med at en tekst kan ha flere modellesere, noe som står i samsvar med kommunikasjonsmodellen han presenterer. I analyse av sakprosaer i sin doktoravhandling forutsetter han flere modellesere som ligger i teksten, men samtidig utelukker han enkelte måter å lese på. Det er altså mulig å feiltolke en tekst, og det er nødvendig å ivareta enkelte av tekstens rettigheter for å kunne forstå den (Tønnesson 2003: 116-117). Finn Frandsen (2000:98) beskriver modelleseren hos Eco som en tekststrategi som produseres av forfatteren, nettopp for å unngå avvikende fortolkninger. Denne strategien består av ulike komponenter som ligger i tekstens oppbygning, språket den skrives på, stil eller sjanger og forhåndskunnskaper som forfatteren forutsetter hos en tenkt leser.

Kompetanse og intertekstualitet

Modelleseren beskrives av Eco som en rekke kompetanser som forfatteren forutsetter hos den empiriske leseren. Kompetansen består både av innholdsmessig forhåndskunnskap og kunnskap om tekstnormer. Kompetansen utgjør både den som leseren har fra før av, og den som bygges opp gjennom lesingen av en tekst (Tønnesson 2003). Tønnesson beskriver denne kompetansen som den viktigste byggesteinen i Ecos begrep. Han knytter videre kompetansen til *intertekstualitet* og spør hvordan modelleseren kan forstås intertekstuelt. Han beskriver videre intertekstualitet på følgende måte:

Intertekstualitet innebærer at det i enhver tekst er innskrevet andre tekster, dels bokstavelig, ved sitater og henvisninger, dels mer indirekte ved at ulike tenkemåter, stemmer og diskurser fra samtid og fortid finnes innbakt i teksten. Dette er en forståelse som alle ”intertekstualister” er felles om. (Tønnesson 2003:124)

Begrepet må ikke innsnevres til å kun gjelde eksplisitt, altså at tekster opptrer direkte gjennom andre tekster, for eksempel ved bruk av sitater. Intertekstualitet har i tillegg en mer implisitt side. Tønnesson henviser til at Per Ledin markerer dette skillet ved å dele inn intertekstualitet i *normsamspill* og *tekstsamspill*. Tekstsamspill vil si de tilfellene hvor det helt direkte henvises til andre tekster. Normsamspill er de normer for teksten som kommer frem gjennom produksjon og konsum av tekst (Ajagán-Lester og Ledin 2003: 226). Et eksempel på normsamspill er innledningen ”det var en gang”. Dette er en markør som

forutsetter kjennskap til noen helt spesielle tekster, nemlig eventyrene. Språket i teksten er en kompetanse hos modelleseren som knytter seg til normsamspill. Forfatteren skaper en modelleser som behersker det språket som teksten er formulert gjennom. Stil og sjanger inngår også som en kompetanse under normsamspillet. For å forstå for eksempel en vitenskapelig tekst er det helt grunnleggende at man kjenner til slike teksters sjanger og oppbygning. Leserens kompetanse bygges også opp gjennom selve lesingen. Dette skjer når leseren møter åpninger i teksten som hun selv må fylle opp. I en skjønnlitterærtekst er det for eksempel ikke alltid uttrykt direkte hvem som sier hva til hvem. Formuleringer i teksten impliserer sammenhenger som leseren selv må konstruere eksplisitt, og dette skjer under lesingen (Tønnesson 2003: 123-127). Wolfgang Iser står bak teorien om *åpninger i teksten*. Fenomenet har også blitt kalt hull i teksten, men Elise Seip Tønnessen bruker *åpninger* om Isers begrep (Tønnessen 2005), som også vil benyttes i denne oppgaven. Teorien er utviklet i forhold til skjønnlitterære tekster. Iser beskriver tekster som sett av skjematisk bilder. Forbindelsen mellom de ulike bildene er ikke alltid gitt. Denne ikke-eksisterende forbindelsen skaper åpninger i teksten som leseren selv må fylle ut. Leserens får slik mulighet til å medvirke til tekstens mening. Iser sier at en tekst uten slike åpninger vil kjede leserne. I tillegg er det åpningene som gjør at tekster kan fungere også i tiden etter at de ble skapt, ulike lesere kan fylle inn åpningene ulikt, avhengig av blant annet tidligere leserfaringer (Iser 1975).

3.4 Tekstlesing i skolen

Jeg undersøker i denne avhandlingen hva som karakteriserer LNUs kriterier for utvalg av sakprosa-tekster til norskundervisningen. Kriterier for tekstutvalg til undervisningen kan knyttes til hva man mener er formålet med lesing, og hvordan man definerer leseforståelse. Det er samtidig viktig å påpeke at tekstutvalget til norskundervisningen også må gjøres med tanke på de andre grunnleggende ferdighetene. Det er foreksempel fornuftig å presentere tekster som er gode eksempler for elevenes skriving. Frank Smith sier at det å lese mange tekster er en av forutsetningene for å bli en god skriver (Smith 1991).

Forståelse av hva det vil si å kunne lese endrer seg med den sosiale, kulturelle og økonomiske samfunnsutviklingen. Ulike teorier om læring, og kanskje spesielt teorier som ser læring som en livslang prosess, er med på å definere det å kunne lese (OECD 2000).

Begrepet *literacy* henviser til tekstbeherskelse. Det er problematisk å gi en norsk oversettelse, samtidig begynner begrepet å bli såpass etablert at det ikke er nødvendig. Literacy knytter seg tradisjonelt til skriftkyndighet, og i en mer direkte oversettelse til *fortrolighet med litteratur*. I en slik forståelse er begrepet individorientert, for det dreier seg om å ha kompetanse og evne til å beherske tekst. Men literacy brukes også i et mer sosialt perspektiv. David Barton og Mary Hamilton (2000:8) knytter literacy til sosiale aktiviteter som inkluderer tekst. Slik skifter fokus til hvordan mennesker bruker tekst, og hva som skjer med mennesket når det har mulighet til å beherske skrift. Både tekstproduksjon og tekstrepsjon handler på den måten om bevissthet om teksters sosiale funksjon. Dette kan sees i sammenheng med tekstdefinisjonen som beskriver tekster som former for menneskelig samhandling. Det eksisterer ulike former for literacy innenfor ulike fagtradisjoner og livsområder. En rekke nye studier som bruker begrepet, refereres gjerne til som *New Literacies*. Med teknologisk utvikling og moderne medier blir nye og flere kommunikasjonsformer mulig. Mennesker utvikler hele tiden nye måter å bruke tekst på. Moderne medier og kommunikasjonsformer innebærer også at tekstnormene endrer seg, noe som krever at mennesker utvikler nye og bredere kompetanser innenfor tekstbeherskelse. Det kreves foreksempel andre strategier for å produsere og avkode en multimodal tekst enn tekst kun formidlet gjennom et skriftspråk (Skaftun 2009: 33-38).

Tekstene som elevene leser på skolen skal ifølge læreplanen trene dem i å beherske det tekstmangfoldet de møter i samfunnet. For å kunne orientere seg i tekstmengden og dra nytte av den informasjonen som ulike tekster formidler, er det helt grunnleggende å utvikle en god lesekompetanse eller leseforståelse. En slik kompetanse knytter seg til den opplæringen som Astrid Roe (2006) refererer til som *den andre leseopplæringen*. Denne strekker seg utover det å teknisk kunne lese en tekst og kode ordene i den. God leseforståelse dreier seg både om kunnskap om teksters form, innhold, språk og oppbygning, og leserens motivasjon og engasjement for lesingen. Videre innebærer *den andre leseopplæringen* det å utvikle elevenes bevissthet rundt egen leseprosess (Roe 2006: 67-68). Tekster bærer med seg ulike utfordringer. Lærere må velge ut tekster som utvikler elevenes *leseforståelse*. I tillegg må læreren ta utgangspunkt i det kompetansenivået som elevene har nådd i leseforståelsen når hun velger tekster til undervisningen.

3.4.1 Leseforståelse

Leseforståelse innebærer både å finne og å skape mening i arbeidet med tekst (Bråten 2007: 45). Som tidligere nevnt i den tekstteoretiske delen av teorikapittelet, hevdes det i flere resepsjonsteoretiske tradisjoner at leseren er aktiv i meningsskapning av tekst, og at tekstens mening vil variere avhengig av hvem som leser den. Samtidig har teksten selv noen grunnleggende rettigheter, noe som gjør at den kan feiltolkes. Selv om leseren er med på å skape mening i en tekst, vil ikke dette si at vedkommende kan tillegge den en hvilken som helst vilkårlig tolkning. En rekke komponenter er med på å påvirke *leseforståelsen*, både komponenter man finner hos leseren, men også komponenter i selve teksten.

Leseren

Ivar Bråten (2007) lister opp en rekke faktorer hos leseren som vil være med på å påvirke forståelsen. Den mest grunnleggende er ordavkodingen, dette innebærer det man kaller å knekke lesekoden og knytter seg til *den første leseopplæringen*. I tradisjonell leseforskning har man fokusert på denne faktoren. Muntlig språk vil ha en innvirkning på leseforståelsen, noe som blant annet innebærer at man kjenner til de grammatiske strukturene i språket. Individets kognitive evner er en annen faktor som påvirker leseforståelsen, noe som blant annet innebærer at man evner å rette oppmerksomheten mot leseaktiviteten. I tillegg er forforståelse, motivasjon og engasjement for lesing, og evne til å tilegne seg og bruke læringsstrategier viktige påvirkningsfaktorer i forhold til leseforståelse.

Forforståelse

Hvordan leseren forstår en tekst, vil være helt avhengig av hva vedkommende vet om innholdet fra før av. Det elevene husker og forstår etter å ha lest en tekst, varierer med hvilke forkunnskaper de hadde i utgangspunktet. Forkunnskaper i forhold til tekstens form har også en avgjørende innvirkning på hvordan den blir forstått. Kunnskap og erfaringer som leseren bringer med seg i møtet med en tekst, er altså helt grunnleggende for forståelsen. Leserens mulighet til å tolke teksten i lys av det hun vet fra før. Ofte finnes det elementer i en tekst som ikke er eksplisitt uttrykket, noe som tidligere er nevnt i sammenheng med Isers teorier

om åpninger i teksten og Ecos modelleserbegrep. Leseren kan ved hjelp av sine forkunnskaper ha mulighet til å fylle åpninger i teksten (Bråten 2006: 61-62).

Motivasjon/ engasjement for lesing

Motivasjon og engasjement er grunnleggende for leseforståelsen, og enkelte vil gå så langt som å si at det er en del av lesekompetansen. Motivasjon og engasjement er også et mål i leseopplæringen i skolen, for man ønsker at elevene skal lese tekster uten at de får beskjed om å gjøre det, og møte lesingen med iver og interesse. Det er også viktig å bevisstgjøre elevene på at det ikke er mulig å være motivert for å lese enhver tekst (Roe 2008: 38).

Begrepet motivasjon har uendelig mange definisjoner. Bråten (2006) henviser til Guthrie mfl (2004) og trekker ut tre komponenter han betegner som spesielt viktige i forhold til lesemotivasjon. *Forventning om mestring* handler om elevens egen vurdering av sin lesekompetanse og hvorvidt og på hvilken måte eleven er i stand til å løse en bestemt oppgave. Dette vil avhenge av elevenes tidligere prestasjoner, men også medelevenes mestring vil innvirke på denne delen av motivasjonen. Ytre motivasjon vil si de forholdene som ligger utenfor leseren, som lærerens undervisningsopplegg. *Indre motivasjon* vil si at leseren har lyst til å lese fordi det interesserer. Indre motivasjon formes av flere aspekter, blant annet nysgjerrighet og engasjement for lesingen og en forkjærlighet for utfordrende lesestoff. Den siste komponenten er et mestringsmål, for elever som er motivert for å lese setter mål med lesingen og ser verdien av å bedre sine egne leseferdigheter (Guthrie mfl 2004, i Bråten 2006:73-76).

Engasjement er både styrt av leselyst og leseglede, men handler i tillegg om at man forstår hensikten med lesing. Hvorvidt elevene ser hensikten med å lese en tekst, vil igjen avhenge av deres forkunnskaper, og kjennskap til tekster som inngår i skolens tekstkultur. Roe (2008:41) henviser til en undersøkelse hun gjennomførte i forbindelse med PISA+ prosjektet¹ der det kom frem at elevene først og fremst vurderte tekstene etter om de var morsomme eller kjedelige, og ikke lette eller vanskelige. Interesse for temaet i tekstene ser slik ut til å være en viktig faktor for leseengasjementet. Skaftun (2009) presenterer en

¹ PISA+ prosjektet er en tilleggsundersøkelse til PISA som forfølger funn som beskrives som problematisk i de norske PISA-prøvene (PISA. 2010).

ferdighetsmodell for lesing. Her står engasjement sentralt. Sterke lesere involverer seg i tekstene. Involvering i teksten skjer i det øyeblikket man leser den, og handler ikke om individuell interesse eller ytre motivasjon. Når man involverer seg i en tekst, åpner man seg for det teksten ønsker å fortelle, og oppretter en nærhet til den (Skaftun 2009: 74-75).

Tilgang til læringsstrategier

Evne til å selv ta aktiv del i leseprosessen og overvåke sin egen lesning påvirker leseforståelsen. Dersom man ikke forstår det man leser, er det viktig å kjenne til strategier for å bygge opp forståelse. Det som ofte skiller ut de gode leserne, er nettopp det at de overvåker sine egne kognitive prestasjoner, og slik har en metakognitiv bevissthet om egen lesing (Roe 2008:45). Læreren kan være en viktig hjelper og rett og slett undervise i ulike strategier. Læringsstrategier er et sentralt begrep i Kunnskapsløftet og flere steder heter det at elevene skal tilegne seg og trenses i ulike læringsstrategier. Enkelte av kompetansemålene knytter seg direkte til lesing i norskfaget *Mål for opplæringen er at elevene skal bruke lesestrategier både variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa* (Utdanningsdirektoratet 2010). Læringsstrategier innebærer at eleven setter seg mål for oppgaven som skal gjennomføres. Videre overvåker eleven sitt eget arbeid og har en klar oppmerksomhet mot oppgaven. Til sist har eleven en evne til å vurdere resultatet av oppgaven på en systematisk måte. Som sagt har læreren en aktiv rolle i elevenes tilegnelse av slike strategier, men det er først når elevene kan bruke dem selvstendig og tilpasse dem til ulike settinger at de har tilegnet seg en læringsstrategi (Eldstad og Turmo 2006:15). Sitatet over viser at lesestrategier må tilpasses ulike tekster. For at elevene skal få en trening i dette, er det viktig at de møter mange ulike tekster i klasserommet, og slik lærer seg å variere strategiene.

Teksten

Elementer i teksten er også med på å prege leseforståelsen. Ulike tekster skaper forskjellige utfordringer. Tekstens form, språk, stil og oppbygning er med på å prege leserens forståelse. Dette temaet har vært nevnt tidligere i teorikapittelet, men vil her knyttes mer konkret opp mot skolens tekstkultur.

Lesing av sakprosa og skjønnlitterære tekster

I læreplanen settes skjønnlitteratur og sakprosa opp som to hovedsjangere, og det er derfor naturlig å beskrive trekk ved sakprosa og skjønnlitterære tekster ved å se dem i forhold til skjønnlitterære trekk. For det første er hensikten og formålet med å lese skjønnlitteratur og sakprosa ulike. I skolesammenheng leser elevene sakprosa i alle fag, og formålet med lesingen er først og fremst å lære nytt fagstoff. Fagtekstene i skolen har gjerne som formål å opplyse, informere og veilede mottakeren. Skjønnlitteratur kan også ha som formål at elevene skal lære noe nytt, men benyttes i tillegg ofte som underholdning. Det er oftere mulig å tolke skjønnlitterære tekster på et dypere plan enn det rent bokstavelige. Som sagt er forkunnskaper om teksten elementært for leseforståelsen, og dette gjelder kanskje spesielt i forhold til sakprosa. Sakprosa som elevene møter i alle fag, er faktaorienterte, og jo mer eleven vet om emnet fra før, jo mer vil eleven forstå av teksten. Fagtekstene som elevene møter i skolen, inneholder i tillegg ofte faglige begreper som leseren må kjenne betydningen av dersom han skal oppnå forståelse av teksten. Ordene i fagtekster er i tillegg ofte sammensatte og informasjonstette. Dette er kanskje mest tydelig innenfor humanistiske fag der begreper som kulturradikalisme og mellomkrigstid opptrer blant mange andre. Dette stiller høye krav til leserens ordforråd og faglige begrepsapparat (Roe 2008: 47, 55, 62-63).

Lesing av sammensatte tekster

Sammensatte tekster eller multimodale tekster finnes både innenfor skjønnlitteratur og sakprosa, men i skolesammenheng knytter multimodalitet seg først og fremst til fagtekster. Innenfor enkelte fag er frekvensen av multimodalitet i tekstene spesielt høy, særlig innenfor matte og naturfag der grafer og tabeller ofte er med på å visualisere den skriftlige verbalteksten. Lærebøkene er også i en stor grad preget av multimodalitet, fordi bilder og skriftlig tekst spiller sammen og representerer ulike uttrykk som formidler innholdet på forskjellig måte. Multimodale tekster har alltid eksistert, men det er først de siste tiårene når den teknologiske utviklingen i stor grad har påvirket tekstkulturen, at omfanget og variasjonen virkelig har økt (Roe 2008: 52).

For å forstå multimodale tekster kreves det både kunnskap om ressursene og begrensningene som ligger i den enkelte modaliteten, den modale affordansen, og bevissthet om hvordan modalitetene spiller sammen og skaper mening. Samspillet mellom verbaltekst og bilde har ofte ulike funksjoner, og det kan være en utfordring å se sammenhengen mellom

dem (Roe 2008: 52-53). Dette kan illustreres med et eksempel. En multimodal tekst i et naturvitenskapelig tidsskrift består av et bilde og skriftlig verbaltekst. Den skriftlige verbalteksten forteller hvordan en kreftcelle skiller seg fra en frisk celle. Bildet viser en kreftcelle og en frisk celle sett i et mikroskop. Modalitetene i teksten har begge ressurser i seg som skaper mening og forståelse av forskjellen mellom cellene, men på ulik måte. Avisreportasjen, som er en av tekstene fra LNU som analyseres i denne oppgaven, består også av bilder og skriftlig verbaltekst. Deler av den skriftlige verbalteksten er utdrag fra intervjuer som omhandler integreringsproblematikken. Bildene i teksten er av intervjuobjektene, men alene sier bildene ingenting om integrering. Samspillet mellom modalitetene har altså en annen funksjon enn i naturfagsteksten. En mulig tolkning av avisreportasjen er at samspillet mellom bilde og skriftlig verbaltekst skaper nærhet mellom leseren og intervjuobjektene, og slik virkeliggjør temaet. Elevene må i møtet med multimodale tekster bevisstgjøres på hvordan tekstene er konstruert, hvilke måter de kan tolkes på, og hvordan slike tekster kommuniserer et budskap (Roe 2008: 53).

Lesing av hypertekster

Med den teknologiske utviklingen møter skolelever hypertekster så og si hver dag, noe som krever at også skolen innlemmer slike tekster i sin tekstkultur. Digitale ferdigheter har kommet inn som en grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet. Enkelte påpeker at det å lese på skjerm er mer slitsomt og utfordrende enn å printe ut teksten og lese på papir, men det er ikke mediet som utgjør den største utfordringen i lesing av digitale tekster (Roe 2008: 66).

Tradisjonelle leseferdigheter er ikke tilstrekkelige i lesing av webtekster. Det er nødvendig med ”nye” kunnskaper og ferdigheter for å møte de utfordringene som digitale tekster representerer, dette kalles *digital kompetanse*. Denne kompetansen innebærer flere ulike ferdigheter. På den ene siden innebærer digitale ferdigheter evne til å kunne søke seg frem til pålitelige kilder i mylderet av tekster. Forfatteropplysningene er mer begrensete enn i tradisjonelle trykte tekster, og det er derfor vanskelig å undersøke påliteligheten.

Webtekstens flyktighet er også utfordrende for leseforståelsen. Dersom man har behov for å gå tilbake til en tekst, er det mulig at den ikke foreligger i samme form som da man sist leste den. Det kan også tenkes at teksten rett og slett er borte. I tillegg har hypertekster en annen organiseringsform enn tradisjonelle, papirbaserte tekster, og det kreves nye ferdigheter for å

forstå. Leseren av en hypertekst kan hele tiden klikke seg inn på andre linker og tekster, og det ligger ingen fast lesevei i teksten. Flere av linkene er heller ikke nødvendigvis viktige for forståelsen av den teksten man i utgangspunktet skal lese, og man må derfor ta valg og vurdere relevans (Bråten og Strømsø 2007). Hypertekstens konstruksjon gir leseren mer makt i leseprosessen. Man velger selv rekkefølgen man vil lese i, og ulike leseveier kan lede til forståelse (Kulbrandstad 2008).

3.4.2 Lesing i PISA

PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal komparativ undersøkelse av skolesystemene i ulike land, arrangert av organisasjonen OECD (Organisation for Economic Co-operation). PISA gjennomføres hvert tredje år, og har som formål å kunne studere utviklingen i resultater over tid. Undersøkelsen måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. PISA består av en to timers faglig test med tekster og oppgaver fra alle fagområdene. Elevene fyller i tillegg ut et spørreskjema med spørsmål om blant annet familiebakgrunn, holdninger til fagene, læringsstrategier og hjemmebakgrunn. PISA har ikke som formål å teste elevenes kompetanse i fagspesifikke og formelle sider ved faget, og undersøkelsen tar heller ikke utgangspunkt i læreplaner. Formålet er først og fremst å teste hvordan elevene kan bruke fagkunnskap i aktuelle situasjoner. I rammeverkene for undersøkelsen er det lagt vekt på kunnskap man antar vil være aktuell for unge mennesker for å kunne fungere i samfunnet. I PISA undersøkelsene testes det ulike former for *literacy* (*reading literacy*, *science literacy* og *mathematical literacy*) i de engelske oversettelsene, mens forfatterne av den norske PISA-rapporten valgte å bruke kompetanse istedenfor (Kjærnsli m.fl 2007: 13-15).

Reading literacy i PISA har som utgangspunkt at elevene rent teknisk kan lese, undersøkelsene tester altså ikke lesehastighet og avkodingsferdigheter. Rammeverket i PISA definerer *reading literacy* på følgende måte

Reading literacy is understanding, using and reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society. (OECD 2009: 23)

Understanding i denne sammenhengen knytter seg til forståelse av teksten. *Using* refererer til at man gjør noe med det man leser. *Reflecting* viser til at lesing er en interaktiv prosess der leseren forstår en tekst avhengig av tidligere erfaringer og forhåndskunnskap. *Engaging with written text* er nytt i definisjonen fra 2009. Engasjement i denne sammenhengen innebærer både at man er interessert i og har lyst til å lese, at man opplever en kontroll under lesingen, og at man involverer seg sosialt i lesingen. Målet med lesing er å kunne fungere og bidra i samfunnet. Det å lese er altså ikke noe man kun lærer som barn, det handler om å kunne bruke tekster gjennom hele livet (OECD 2009).

Tekster i lesedelen av PISA

PISA-prøvene tar utgangspunkt i flere faktorer som er med på å prege leseprosessen, både hvilken situasjon teksten er ment for å leses i, og hvordan teksten er strukturert. I tillegg utgjør også oppgavene som følger med tekstene, en påvirkningsfaktor for måten tekstene er organisert på (OECD 2009). Tekstene i PISA-prøvene er for det første kategorisert etter den situasjonen de primært er ment å leses i. Kategoriene under situasjon er *personlige lesesituasjoner* der tekstene ofte har som funksjon å underholde eller gi en opplevelse, eksempler er skjønnlitteratur eller tegneserier, *offentlige lesesituasjoner* bringer med seg tekster som i liten grad forutsetter kontakt med andre mennesker som rutetabeller og offentlige dokumenter, *yrkesrelaterte situasjoner* omfatter tekster som relaterer seg til arbeidssituasjoner, dette kan innebære fagtekster, rapporter og instruksjoner, og til sist *utdanningsrelaterte situasjoner* der man ofte vil møte tekster som har som formål å lære leseren noe. En innvending her er at en tekst som er skrevet for en spesiell situasjon, helt fint kan leses i en læringssituasjon. Skjønnlitterære tekster i norskfaget er først og fremst skrevet for opplevelsens skyld, men brukes likevel i læringssituasjoner. Formålet til PISA med å dele inn tekster etter situasjoner er å få med flest mulig ulike typer tekster (Roe 2008: 52).

Tekstens struktur er også med på å kategorisere utvalget til PISA. Fram til den siste PISA-undersøkelsen var tekstbegrepet knyttet til papirbaserte tekster, men i 2009 var også lesing av elektroniske tekster en del av leseprøven. Den overordnede inndelingen av tekstene i undersøkelsene gjøres på bakgrunn av *tekstenes medium* og er *papirbaserte tekster* og *elektroniske tekster*. De elektroniske tekstene kan igjen deles inn etter hvorvidt teksten foreligger ferdig fra forfatterens side, eller om den åpner for kommunikasjon, for eksempel blogg eller nettforum. *Tekstformatet* er en inndeling som gjelder både papirbaserte og

elektroniske tekster. *Sammenhengende* tekst vil si løpende verbaltekst som man leser fortløpende, og som har en klar begynnelse og slutt. *Ikke-sammenhengende tekst* er ikke ment å leses fortløpende og har heller ingen begynnelse og slutt, dette kan for eksempel være tabeller, grafer eller kart. *Sammensatte tekster* består både av sammenhengende og ikke sammenhengende tekst. PISA opererer til sist med fem teksttyper som vil si måten teksten er skrevet på, og skiller mellom narrative tekster, argumenterende tekster, forklarende tekster, beskrivende tekster og veiledende tekster. Denne inndelingen bygger på Werlichs inndeling av teksttyper (Roe 2008:49-51), som det står om under den tekstteoretiske delen av oppgaven (kap.3.2.6). De tilhørende oppgavene til tekstene i PISA er delt inn i tre hovedgrupper basert på lese måter. Elevene skal finne konkret informasjon i en tekst, de skal kunne tolke teksten og til sist reflektere over tekstens innhold og form (Kjærnsliie mfl 2007:130-131). De fleste tekstene i PISA er autentiske, det vil si at de er publisert i andre sammenhenger. Tekstene skal være så virkelighetsnære som mulig for å ligge tettest mulig opp til de tekstene elevene vil møte i samfunnet. Svein Sjøberg (2005) påpeker at det virkelighetsnære blir problematisk når tekstene brukes på tvers av land, for tekster og sjangere varierer avhengig av kultur og landegrenser.

Både Kunnskapsløftet og de norske nasjonale prøvene er inspirert av PISAs rammeverk (Roe 2008). Som vist i innledningen til denne oppgaven (s.00), er norskplanen orientert mot at elevene møter tekster som forbereder dem på samfunnsdeltakelse.

4. Metode

4.1 Innledning

I denne delen vil jeg gjøre rede for de metodene som er brukt for innsamling og analyse av materialet. Jeg benytter meg kun av kvalitative metoder, som i denne oppgaven omfatter tekstanalyse og kvalitative forskningsintervjuer.

4.2 Metode

Metode betyr opprinnelig veien mot målet, men det eksisterer ulike forståelser av hvordan denne veien skal realiseres. Innenfor positivistiske² og byråkratiske tilnærminger til samfunnsforskningen har man beskrevet metode som et sett av foreliggende regler som må overholdes for å realisere en målsetting. Innenfor kvalitative metoder, som de jeg har brukt, baserer innsamlingen av materialet seg i større grad på forskerens personlige ferdigheter og vurderinger (Kvale og Brinkmann 2009:99). Målet med min oppgave er å forsøke å besvare den overordnede problemstillingen: *Hva karakteriserer kriteriene LNU legger til grunn for sitt utvalg av sakprosaer til norskundervisningen, og hva kjennetegner utvalget av samtidstekster representert ved seks av dem?* I valg av metode er utgangspunktet problemstillingen, og valget baserer seg på hvilken vei som er best egnet for å finne et svar på denne. Innenfor samfunnsforskningen skilles det mellom kvalitative og kvantitative metoder, dataene eller materialet er det som først og fremst setter distinksjonen. Data eller materiale vil si de registrerte observasjoner som gjenspeiler og representerer det fenomenet eller den virkeligheten man ønsker å undersøke. Data er en vanlig betegnelse innenfor kvantitativ forskning, mens materiale er en bedre betegnelse på de registrerte observasjonene i kvalitativ forskning. Kvantitative metoder produserer data i form av kategoriserte

² Positivism er betegnelsen på en vitenskapelig tilnærming som hadde sitt utspring på 1800-tallet da naturvitenskapen hadde høy prestisje. Retningen dyrker forklaringer som knytter seg til naturvitenskapen. En positivistisk metode ser empirisk observasjon som det eneste gyldige. Ved å utelukkende innta et positivistisk perspektiv på samfunnet, betrakter man det som natur og en målbar størrelse som beveger seg etter visse lover (Kjelstadli 1999: 119-121).

fenomener og legger vekt på opptelling og utbredelse, dataene gjengis som oftest i tall. Kvalitative metoder forholder seg til materiale i form av tekster og legger vekt på fortolkning, materialet gjengis altså i tekst (Johannessen mfl 2005: 42,101). Kvalitative undersøkelser har ikke som formål å generalisere til en annen populasjon enn den man har undersøkt, men heller å generere kunnskap og utvikle forståelse om det fenomenet man ønsker å finne ut noe om.

Min studie er konsentrert rundt samtidstekstene fra LNUs sakprosaanon. Dette kan beskrives som et smalt og strategisk utvalg, og gir oppgaven en dybdedimensjon. Samtidig beskriver jeg tekstutvalget i lys av en bredere kontekst, som omfatter både lærebøker og tekster fra PISA-undersøkelsene, dette gir oppgaven en bredere dimensjon. I tillegg til egne analyser av seks av samtidstekstene, innhenter jeg læreres og elevers syn på tekstene. Mitt formål er ikke å generalisere til en større populasjon, og si noe om hva som kjennetegner *utvalg av sakprosaetekster til norskundervisningen* generelt, men å utvikle forståelse om fenomenet ved å undersøke ett utvalg av sakprosaetekster tiltenkt norskundervisningen.

4.2.1 Forskningsspørsmål

I sammenheng med problemstillingen har jeg stilt meg følgende forskningsspørsmål

1. Hvilke kriterier har LNU lagt til grunn for sin sakprosaanon?
2. Hvordan kan seks samtidstekster fra LNUs sakprosaanon beskrives gjennom LNUs egne kriterier, tekstanalytiske begreper og retningslinjer i læreplanen i norsk?
3. Hvordan presenterer et utvalg lærebøker i norsk for 10.trinn og Vg1 sakprosaabegrepet, og hva slags sjangere innenfor samtidstekstene inkluderes i tekstsamlingene?
4. Hva kjennetegner seks samtidstekster fra LNUs sakprosaanon sett opp mot et utvalg sakprosaetekster hentet fra de frigitte leseoppgavene i PISA-undersøkelsene?
5. Hva slags oppfatninger har et utvalg norsklærere og elever på 10.trinn og Vg1 av seks samtidstekster fra LNUs sakprosaanon, og hva sier oppfatningene om deres kriterier for utvalg av sakprosaetekster til norskundervisningen?

I avhandlingen undersøker jeg altså LNUs utvalg av sakprosaetekster og kriterier for utvalget isolert, og i lys av andre utvalg og kriterier. Forskningsspørsmålene knytter seg til ulike kilder, både dokumenter og respondenter, her lærere og elever. Jeg har for det første undersøkt seks samtidstekster hentet fra LNUs utvalg. Videre har jeg sett på et utvalg lærebøker. Utgangspunktet til LNU var blant annet at lærebøkene ikke realiserer

målsetningen fra læreplanen om at skjønnlitteratur og sakprosa skal være likestilt, og jeg har derfor undersøkt dette i tillegg til å se hvordan samtidstekstetekstene i tekstsamlingene skiller seg fra et utvalg fra LNU. Det neste forskningsspørsmålet tar for seg et tekstutvalg av sakprosa hentet fra de internasjonale PISA-undersøkelsene. PISA-undersøkelsene representerer nasjonale og internasjonale lesetester som er med på å prege norsk skole og læreplan. Jeg mener derfor det er interessant å se LNUs tekstutvalg i lys av et utvalg fra PISA. De ulike tekstutvalgene er analysert ved bruk av begreper presentert i teorikapittelet.

I tillegg til å analysere tekster har jeg henvendt meg til et utvalg lærere og elever. Utgangspunktet for intervjuene har vært de seks samtidstekstene fra LNUs utvalg av sakprosa-tekster. Både lærere og elever er med på å beskrive hva som kjennetegner disse tekstene. Samtidig synes jeg det er interessant å undersøke deres synspunkt på og kriterier for tekstutvalg av sakprosa til norskundervisningen. Læreren er den som til sist velger ut hvilke tekster som faktisk blir lest i klasserommet, i tillegg til at elever også tidvis påvirker hvilke tekster som leses. Læreren må forholde seg til retningslinjene i læreplanen, som åpner for flere valgmuligheter. Elevene er etter min mening med på å gjøre oppgaven mer demokratisk. Det er tross alt de som skal få et utbytte av å lese ulike tekster i norskundervisningen og jeg har ønsket å gi dem en stemme i denne avhandlingen. Videre har avgjørelsen en mer formell side, for læreplanen i norsk legger opp til at elevene skal ha anledning til å selv velge hvilke tekster de skal lese. Under kompetansemål etter 10. trinn heter det *Mål for opplæringen er at elevene skal kunne - begrunne egne tekstvalg med utgangspunkt i egne lesepreferanser og formålet med lesingen* (Utdanningsdirektoratet 2010). Materialet fra lærere og elever er hentet inn gjennom kvalitative forskningsintervjuer.

4.2.2 Forskningsdesign

Mitt prosjekt kan plasseres innenfor et casestudiedesign. Case vil si ”tilfelle”. En case kan være et forskningsobjekt, i denne avhandlingen er objektet *et utvalg samtidstekster hentet fra LNUs sakprosa-kanon*. Case kjennetegnes av at man har et avgrenset fokus på den spesielle casen og en inngående beskrivelse av denne. Det handler om å innhente så mye informasjon som mulig om det objektet man studerer (Johannessen mfl 2005: 84-85). I denne studien blir det benyttet flere analyseenheter for å beskrive forskningsobjektet, både personer,

foreliggende tekstutvalg og læreplanen. Prosjektet har i tillegg en fenomenologisk tilnærming. Jeg undersøker et utvalg elever og læreres meninger om og forståelser av sakprosa-begrepet og tekstutvalg av sakprosa-tekster til norskundervisningen.

4.2.3 Hva forteller materialet?

Det er viktig å understreke at materialet kun er representasjoner av virkeligheten, den autentiske virkeligheten kan aldri gjengis i sin fullstendige form (Johannessen mfl 2005:41). Når jeg for eksempel har forsøkt å komme frem til synspunkt på ulike tekster og kriterier for tekstutvalg, vil ikke materialet jeg sitter igjen dekke alle synspunkt på de seks tekstene og alle kriterier for utvalg av sakprosa-tekster til norskundervisningen. Et eksempel kom frem etter at diktafonen var slått av under det ene lærerintervjuet. Læreren følte at deler av den virkeligheten som omhandler utvalg av sakprosa-tekster til norskundervisningen, ikke ble behandlet under intervjuet. For henne var det et viktig kriterium at tekstene lot seg differensiere til elevgruppen, det var også dette hun så som den største utfordringen i arbeid med tekstutvalg. Vinklingen som forskeren har i intervjuet, vil altså prege det materialet man sitter igjen med (Ibid:42). Dette er gjelder også tekstanalysen, for dersom jeg hadde brukt andre eller flere analysebegreper, ville beskrivelsene av tekstene ha sett annerledes ut. Materialet ville også ha sett annerledes ut dersom jeg hadde inkludert andre tekster enn de seks utvalgte. Det er også viktig å påpeke at jeg har innhentet materiale som ikke er gjengitt i denne oppgaven, intervjuene omhandlet flere temaer som jeg senere valgte å ikke behandle. Dette er synlig dersom man går til *transkribering av intervjuene* i appendiks (Vedlegg 6). Intervjuerens forhåndskunnskap er også med på å prege materialet, dette viste seg spesielt da jeg spurte lærerne om å gi en definisjon av begrepet sakprosa. Jeg har selv kunnskap om ulike definisjoner av begrepet, og ut fra mine erfaringer virker det naturlig å ha en definisjon. Intervjuene viste riktignok at samtlige av lærerne ble usikre da jeg stilte spørsmålet.

4.3 Kildemateriale

4.3.1 LNU og PISA

Tekstene fra LNU og PISA er analysert gjennom bruk av de samme analysebegrepene. For å beskrive hva som kjennetegner LNUs utvalg isolert, og sett opp mot PISA- tekstene, kreves analyse og beskrivelser av ulike tekster. Tekst kan analyseres på et utall forskjellige måter avhengig av teoretisk utgangspunkt og hva man søker (Svennevig mfl 1995:11). For å finne svar på min problemstilling har jeg tatt utgangspunkt i flere av begrepene som er presentert i teoridelen av oppgaven. I forhold til tekstutvalgene fra LNU og PISA har jeg analysert tekstene med utgangspunkt i en analysemodell formulert av Johan Tønnesson, som innlemmer flere av de begrepene jeg tidligere har presentert.

Analyse

Tønnesson (2008) presenterer en analysemodell for sakprosa i *hva er sakprosa*. Denne modellen rommer flere typer analysemodeller. Når man skal tolke sakprosa, skal de i følge Tønneson aktualiseres og settes inn i relevante sammenhenger. Modellen stiller ni spørsmål til sakprosa som kan brukes i analyseprosessen

1. Hvilken kulturell kontekst er relevant for å forstå teksten?
2. I hvilken situasjon ble teksten skapt, og hva skiller denne situasjonen fra vår?
3. Hvilken sjanger hører teksten til?
4. Hvilke henvisninger til andre tekster finnes, og hva kan de tjene til?
5. Hvordan er teksten blitt oppfattet?
6. Hvilke medier formidles teksten gjennom?
7. Hva er den språklig-retoriske strategien i teksten?
8. Hvilke stemmer finnes i teksten?
9. Hvilke forbilledlige lese måter anviser teksten? Hvem er modelleserne?

Spørsmålene tar tak i mange perspektiv, og jeg har inkludert en del av dem i mine analyser. Jeg har unnlatt å inkludere punkt 5 som dreier seg om hvordan tekstene har blitt oppfattet. Jeg tenker at dette ikke er relevant i denne sammenhengen, og det vil dessuten være vanskelig å finne ut av i forhold til flere av tekstene. Jeg har heller ikke tatt for meg punkt 8 i modellen. Flerstemmighet krever at man går ned på setningsnivået i tekstene for å gi en tilfredsstillende analyse, og det overskrider rammene for denne oppgaven. Jeg har først tatt utgangspunkt i Tønnessons (2008) definisjon av sakprosa som ble presentert i teorikapittelet (kap.2.4), og undersøkt om tekstene lar seg plassere innenfor denne. I tillegg har jeg gjort forsøkt å beskrive tekstene som funksjonelle eller litterære sakprosaetekster. Som nevnt tidligere (kap.2.4) er det innsigelser mot denne oppdelingen, og enkelte av tekstene er det derfor vanskelig å gi en endelig betegnelse på. Jeg har videre tatt utgangspunkt i punkt 7 i Tønnessons modell. Her har jeg kun tatt for meg teksttype. I analyse av språklig-retoriske strategier i sakprosaetekster, kan man i tillegg innlemme hvordan teksten bygger opp de retoriske bevismidlene, bruk av metaforer og hvilke språkhandlinger som preger teksten (Tønnesson 2008: 104-109). Videre baserer en stor del av analysen seg på konteksten. Jeg sammenfatter da punkt 1, 2, 3, 4 og 6, og bruker Jan Svennevigs inndeling i tekstuell kontekst, situasjonell kontekst og kulturell kontekst. Kontekst gir grunnlag for all tekstanalyse. Det å fokusere på konteksten er et grunnelement i *kritisk tekstanalyse*. Målet i kritisk tekstanalyse er å vise hvordan en tekst aldri er en nøytral gjengivelse av saksforhold, men bestemt gjennom den sosiale sammenhengen som den inngår i (Vagle 1995: 123-125). Til sist har jeg forsøkt å beskrive en mulig modelleser i teksten. I sin doktoravhandling foretar Tønnesson (2003) tekstanalyser med utgangspunkt i at det eksisterer flere modellesere i en tekst. Min analyse vil ikke være like omfattende, og jeg er først og fremst interessert i hva slags konkret kompetanse som forutsettes hos modelleseren.

Begrunnelser

I forhold til analyse av sakprosaetekster kan man innlemme mange andre og flere analysebegreper. Både retorikk og argumentasjonsanalyse kunne ha vært naturlig å inkludere i andre sammenhenger og med andre teoretiske utgangspunkt. I min analyse forsøker jeg å beskrive tekstene som helhet, og jeg går ikke ned på setningsnivået. Jeg bruker riktignok enkelte steder, utdrag fra tekstene i form av setninger for å eksemplifisere trekk ved tekstene

som helhet. Formålet har som sagt vært å si noe om et utvalg av sakprosattekster tiltenkt norskundervisningen. *Teksttype* og *sakprosatype* er konkrete begreper som egner seg til å sammenlikne ulike utvalg. Når elevene møter tekster i skolen, er de løsrevet fra sin opprinnelige *kontekst*. Man kan spørre seg om tekstene mister deler av sitt betydningsinnhold når de blir satt inn i nye tekstkulturer og kontekster. Alle tekster må leses ut fra en kontekst (Vagle 1995), men det varierer hvor mye kjennskap leseren må ha til denne for å forstå. Jeg ønsker å se om LNUs tekster skiller seg ut i forhold til dette punktet. Til sist har jeg forsøkt å angi en mulig *modelleser* i tekstene. I et klasserom er det mange ulike empiriske lesere, og flere vil mangle den kompetansen som forutsettes hos en tenkt leser. Det er derfor interessant å se på hva slags kompetanser de ulike tekstene forutsetter. I sin helhet kan sakprosatype, teksttype, kontekst og modelleser forhåpentligvis gi en grundig beskrivelse av tekster hentet fra LNUs sakprosaanon.

Utvalg

Utvalget av tekster fra LNUs sakprosaanon som er undersøkt i denne oppgaven, består utelukkende av samtidstekster. Hovedkriteriet har vært å få et utvalg preget av ulike sakprosasjangere, noen funksjonelle og noen mer litterære. Jeg har også ønsket å inkludere tekster som er satt sammen av ulike modaliteter, og på den måten vise et utvalg som representerer det utvidete tekstbegrepet som læreplanen formidler. Jeg har også inkludert tekster med ulike temaer i det utvalget som er presentert i denne oppgaven. Flere av tekstene tar opp verdispørsmål og knytter seg blant annet til minoritetsgrupper i befolkningen, andre er mer faktabaserte og verdinøytrale. I utgangspunktet ønsket jeg å innhente internasjonale tekster siden læreplanen legger opp til at elevene ikke bare skal lese tekster av norske forfattere, men LNU har ikke inkludert noen slike tekster i utvalget. Lengden på tekstene har også vært med i vurderingen. Siden intervjuene baserte seg på at elevene og lærerne skulle lese tekstene på forhånd, var jeg helt avhengig av at disse ikke var for lange.

Utvalget av PISA-tekster er hentet fra de leseoppgavene som er frigitt. Jeg har tatt for meg et utvalg som både representerer funksjonelle og litterære sakprosattekster, og som inkluderer ulike modaliteter.

Analyse av LNU-tekstene og PISA-tekstene er presentert i kapittel 4. Alle tekstene ligger vedlagt i appendiks (Se vedlegg 1 og 2).

4.3.2 Lærebøkene

Utvalget av lærebøker består av de bøkene som lærerne og elevene jeg intervjuet benytter. I lærebøkene har jeg både undersøkt sakprosaens stilling i den teoretiske delen av lærerverket, og hva slags sakprosaetekster innenfor samtidstekster som er gjengitt i tekstsamlingene. Jeg har begrenset meg til samtidstekstene i lærebøkens tekstsamlinger, siden jeg konsentrerer meg om samtidstekster fra LNUs utvalg av sakprosaetekster. Det er interessant å se om måten lærebokforfatterne definerer sakprosa på, samsvarer med det tekstutvalget som foreligger i tekstsamlingene. Jeg har i tillegg undersøkt fordelingen mellom sakprosa og skjønnlitteratur i bøkene. I Kunnskapsløftet står likestillingen mellom sakprosa og skjønnlitteratur sterkt, det er interessant å undersøke om dette gjenspeiles i lærebøkene. Nettopp det at det ikke gjør det, har vært et av LNUs utgangspunkt. I den teoretiske delen av læreverkene har jeg undersøkt hvordan lærebøkene definerer sakprosa, og hvordan de definerer tekstbegrepet. I forhold til tekstbegrepet har jeg først og fremst forsøkt å finne ut hvordan lærebøkene inkluderer det vide tekstbegrepet som ligger til grunn i norskplanen. Magne Rogne (2008) har foretatt en undersøkelse av dette med utgangspunkt i sammensatte tekster. I tekstsamlingene har jeg undersøkt hva slags sakprosa som er gjengitt, og om disse går i retning av funksjonell eller litterær sakprosa. Jeg har kun konsentrert meg om samtidstekstene i læreverkene. Jeg gir ingen nærmere analyse av tekstene i tekstsamlingene. Presentasjon av lærebøkene er gjengitt i kapittel 4.

4.3.3 Kvalitative intervjuer

Kvalitative intervjuer har ofte en fenomenologisk³ tilnærming. Fenomenologi i forhold til kvalitativ forskning vil si undersøkelser av menneskers meninger og oppfatninger om ulike fenomener. Man søker å forstå fenomener ut fra respondentens perspektiv, og beskriver virkeligheten slik vedkommende oppfatter den (Kvale og Brinkmann 2009:45). Gjennom kvalitative intervjuer har jeg undersøkt synspunkt på et utvalg samtidstekster fra LNU sakprosa-kanon og kriterier for valg av sakprosaetekster til norskundervisningen. Alle intervjuene har basert seg på at lærere og elever har lest seks samtidstekster fra LNU kanon

³ Fenomenologi er i utgangspunktet en filosofisk retning grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900. I utgangspunktet var bevissthet og opplevelse gjenstand for retningen, men ble senere utviklet av blant annet Alfred Schutz. Husserl til å også omfatte menneskers livsverden (Kvale og Brinkmann 2009: 45).

i forkant av intervjuet. Jeg har altså operasjonalisert lærere og elevers kriterier for tekstutvalg ved å undersøke hvilke meninger de har om et utvalg tekster fra LNUs utvalg av sakprosaetekster. I et kvalitativt forskningsintervju får forskeren nyanserte beskrivelser av intervjuobjektets livsverden gjennom ord og utsagn i samtalen. Metoden er en profesjonell samtale, men den bygger på prinsipper fra en hverdagslig samtale. Kunnskap produseres i samtale mellom den intervjuede og intervjueren. I et kvalitativt forskningsintervju eksisterer det altså en gjensidig avhengighet mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon. Forholdet mellom intervjuer og intervjuobjekt er derfor ikke likegyldig. Deltakerne i et kvalitativt forskningsintervju er ikke likeverdige, det er hele tiden intervjueren som styrer samtalen, angir temaet og stiller både planlagte og spontane spørsmål. Et annet aspekt som preger maktbalansen, er det at forskeren har vitenskapelig kompetanse (Ibid 2009: 49, 52-53). Jeg har gjennomført to former for kvalitative intervjuer, fire individuelle intervjuer med lærere og tre gruppeintervjuer med elever. Prosjektet ble meldt til NSD (Svar fra NSD foreligger i vedlegg 7 i appendiks).

Gruppeintervju

Gruppeintervju er en type kvalitativt forskningsintervju som går ut på at flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer. I både individuelle intervjuer og i gruppeintervjuer kommer mening fram gjennom menneskelig interaksjon. I individuelle intervjuer er det som sagt interaksjonen mellom intervjuer og intervjuobjekt som er det sentrale, mens i gruppeintervjuer er samtalen mellom gruppemedlemmene det viktigste. Metoden bygger på en dialogisk pedagogikk der forståelsen er at mening og kunnskap skapes i fellesskap med andre. Deltakerne involverer seg i en felles utforskningsprosess som har en mobiliserende og bevisstgjørende effekt. Sammen i gruppen produserer deltakerne innsikt og forståelse ved å gi hverandre ny innsikt og ulike perspektiver på det fenomenet de undersøker (Brandth 1996: 145-148). Metoden kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil. Forskerens oppgave er å legge til rette for en åpen atmosfære der deltakerne kan ytre seg fritt, og der det er rom ulike forståelser (Kvale og Brinkmann 2009: 162) I min undersøkelse består gruppen av elever som diskuterer seks samtidstekster fra LNUs kanon, og tekstutvalg av sakprosa til norskundervisningen. Forskeren tar opp ulike temaer, som LNUs tekster og forståelse av sakprosa begrepet. Det å benytte seg av gruppeintervju som metode bringer med seg noen etiske problemstillinger. I individuelle intervjuer er det interaksjonen mellom kun to personer, som ofte ikke kjenner til hverandre, som produserer materiale. I gruppeintervjuer er

det interaksjonen mellom flere personer som blir gjenstand for forskningen, og dette begrenser hvilke temaer man kan ta opp. I de intervjuene jeg gjennomførte, kjente i tillegg elevene hverandre fra før, noe som også kan gi begrensinger. Skoleelever er unge, identitetssøkende og ofte usikre. Miljøet de omgis av, kan være preget av et statushierarki. Resultatet kan bli at grupped medlemmene tar det standpunktet som de mener er majoritetens, og formidler en annen oppfatning enn sin egen. I forhold til de intervjuene jeg gjennomførte, var det fare for at elevene sa at de likte de samme tekstene. For å unngå dette bør det ikke være store statusforskjeller mellom grupped medlemmene (Brandth 1996: 161).

I forskningsprosjekter som innlemmer gruppeintervjuer, er det to hovedprinsipp for sammensetningen av grupper man ofte tar utgangspunkt i, *bruddegenskaper* og *kontrollegenskaper*. Kontrollegenskaper vil si den egenskapen som alle gruppene har til felles, i mitt prosjekt er dette at alle er skoleelever som følger samme læreplan. Bruddegenskaper vil si de kjennetegnene ved gruppene som skiller dem fra hverandre, i mitt prosjekt er dette alder, klassetrinn og skoleslag (Brandth 1996: 160).

Utvalg

Skoler

Materialet fra de kvalitative intervjuundersøkelsene er samlet inn fra en ungdomsskole og en videregående skole. I undersøkelsen har jeg konsentrert meg om 10. trinn på ungdomsskolen og 1. klasse i videregående. Jeg ønsket utvalg av både lærere og elever fra de to skoleslagene. Jeg har tenkt at en sammenlikning mellom ungdomsskole og videregående kan være spennende når det kun er ett år som skiller elevene. Elevene er nær hverandre i alder, men skoleslagene er likevel forskjellige. Det vil være interessant å undersøke om denne kombinasjonen av nærhet og distanse gir utslag i resultatene. I utvalget ønsket jeg å inkludere skoler i Oslo, gjerne sentrumsnære, med en gjennomsnittlig andel minoritetsspråklige elever. Jeg kontaktet skolene gjennom e-post til ledelsen der jeg la ved et informasjonsskriv om prosjektet mitt og hva undersøkelsen ville innebære, samt sikring av anonymitet overfor både skole, elever og lærere (Se appendiks vedlegg 3a).

Lærere

Ledelsen ved skolene foretok utvalg av lærere fra Vg1 og 10. trinn. I forhold til denne målgruppen la jeg ingen ytterligere kriterier for utvalg. Da jeg kom i kontakt med aktuelle

lærerne, sendte jeg dem en detaljert beskrivelse av hvordan jeg tenkte å gjennomføre undersøkelsen, som at intervjuene ville basere seg på tekster som det var nødvendig at lærere og elever leste i forkant. Fra videregående bestod utvalget av to kvinner og fra ungdomskolen en kvinne og en mann, men kvinnen ble syk og erstattet med en annen mann senere.

Elever

Da jeg kom i kontakt med lærerne som jeg skulle intervju, ba jeg dem om å foreta et elevutvalg for meg til gruppeintervjuene. Utvalget skulle bestå av fire elever fra hver skole, hver lærer skulle helst velge ut to elever hver. Jeg ba om å ha en mest mulig lik sammensetning av gutter og jenter, men presiserte at det viktigste var at gruppene bestod av elever som ville komme til å lese tekstene, og som ville si noe under intervjuene. I denne utvelgelsesprosessen har jeg foretatt et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg vil si at forskeren på forhånd har bestemt seg for hvilken målgruppe forskningen må rette seg mot for å samle inn de nødvendige dataene (Johannessen mfl. 2005: 107). Med min preferanser retter forskningen seg først og fremst mot de sterke leserne. Dersom intervjuet skulle tjene noe formål, innebar det at elevene faktisk var villige til og mestret å lese tekstene. Ved å søke etter elever som jeg kan forvente vil si noe under intervjuet, retter jeg meg mot en målgruppe som sannsynligvis er utadvendte og selvsikre. Gruppesammensetningen påvirker aktiviteten under et gruppeintervju, og siden jeg på forhånd ikke kjente noen av elevene, lot jeg altså lærerne foreta utvalget. Utgangspunktet for dette utvalget er ikke representativitet, men hensiktsmessighet. Men som sagt er formålet å få utfyllende kunnskap synspunkt på seks samtidstekster fra LNUs utvalg og tekstutvalg av sakprosaetekster til norskundervisningen, snarere enn å kunne foreta generaliseringer om hva elever mer generelt mener om LNUs tekster og tekstutvalg av sakprosa til undervisningen. Representativiteten er derfor ikke like viktig.

Elevutvalget bestod av tre jenter og fire gutter. Fra videregående bestod utvalget i utgangspunktet av to gutter og to jenter, men grunnet sykdom var det bare to elever, en gutt og en jente som møtte til intervjuet vi hadde avtalt. Etter analyse av intervjuene, kom jeg frem til at jeg trengte et fyldigere materiale og jeg henvendte meg på nytt til lærerne fra den

videregående skolen. Den ene læreren plukket igjen ut elever, denne gangen fire jenter fra sin klasse.

Forberedelse/bakgrunn for alle intervjuene

Både lærere og foresatte fikk tilsendt et informasjonsskriv i forkant av intervjuet med informasjon om prosjektet, sikring av anonymitet samt informasjon om at det til en hver tid var mulighet for å trekke seg fra prosjektet (Se appendiks vedlegg 3b og 3c). I appendiks er både skrivet til lærere og foresatte formulert som en samtykkeerklæring, men aktivt samtykke ble ikke innhentet fra forsatte siden NSD ikke anså dette som nødvendig (Se appendiks vedlegg 7). Samtykke fra lærere ble innhentet. Et informert samtykke sikrer at de involverte deltar frivillig (Kvale og Brinkmann 2009: 88).

Alle intervjuene baserer seg på et utvalg tekster fra LNUs sakprosanon. Formålet med å bruke disse tekstene har først og fremst vært å undersøke synspunkt på tekstene, og kriterier for utvalg av sakprosaetekster. Samtidig er det en fordel å gi elever og lærere noen felles referanser. Det er lettere å sammenlikne resultater når intervjuene bygger på de samme tekstene. I gjennomføringen av gruppeintervjuene var det i tillegg en fordel at elevene har et felles, konkret utgangspunkt å diskutere rundt. Tekstene ga dessuten både lærere og elever en mulighet til å forberede seg på intervjuet. Jeg sendte tekstene 1-2 uker før intervjuene ble gjennomført. Jeg postet tekstene til skolene, slik at de skulle framstå i sin originale form. Bloggteksten oppga jeg adressen på slik at informantene kunne lese den i sitt originale medium. Under prosjektet mitt ble dessverre denne bloggen nedlagt, så den siste gruppen av elever fra videregående måtte lese teksten på ark. Både elever og lærere fikk beskjed om at det ikke var nødvendig å sette seg grundig inn i tekstene. Formålet var ikke å kunne gjengi fakta fra tekstene, men de måtte lese dem såpass godt at de evnet å diskutere dem senere. Jeg planla semistrukturerte intervjuer. Det vil si at det verken er en åpen samtale med spontane spørsmål eller en lukket samtale som knytter seg til et ferdig oppsatt spørreskjema (Kvale og Brinkmann 2009:47). Jeg lagde intervjuguider i forkant av intervjuet som bestod av temaer med forslag til spørsmål (Se appendiks vedlegg 5). Lærerintervjuene baserte seg på en guide, og elevintervjuene på en anen. Ved å bruke samme temaorganiserte intervjuguide vil det i etterkant være lettere å sammenlikne resultatene. I tillegg er det for en uerfaren forsker fornuftig å ha et oppsett å forholde seg til. Samtidig er det en fordel at ikke alle spørsmålene

er formulert på forhånd, for dette gir mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og ta tak i synspunkt og uttalelser som dukker opp underveis.

Gjennomføring

Lærerintervjuer

Lærerne fikk, i tillegg til mine utvalgte tekster, tilsendt den fullstendige oversikten over alle tekstene som inngår i LNUs utvalg av sakprosaetekster i forkant av intervjuet (Se appendiks vedlegg 1g). Alle lærerintervjuene foregikk på skolene. Lærerintervjuene ble gjennomført over tre dager. Lærerne i videregående og den ene ungdomsskolelæreren ble intervjuet i den samme uken, mens intervjuet med den siste ungdomsskolelæreren ble gjennomført ca en måned senere. Det er viktig å understreke at med denne metoden, vil jeg ikke være sikret at alle informantene faktisk leser tekstene i forkan. Det ble brukt diktafon under alle intervjuene.

Elevintervjuer

Elevintervjuene ble også gjennomført på skolene i skoletiden. Intervjuene med den lille gruppen på videregående og med ungdomsskolegruppen ble gjennomført i samme uke, mens det siste intervjuet på videregående først ble gjennomført 5 måneder senere. Jeg ga elevene informasjon om hva som kjennetegner et gruppeintervju, og forklarte at de kunne snakke fritt og ikke trengte å vente på mine spørsmål dersom de ønsket å si noe. Det ble brukt diktafon under alle intervjuene.

Transkribering og analyse

Intervjuene ble transkribert med en gang de var gjennomført (Se appendiks vedlegg 6).

Utenomprat, som ikke var relevant for temaet ble luket ut under transkriberingen.

Kroppsspråk er heller ikke gjengitt. En av lærerne hadde en dialekt som ble lett gjenkjennelig gjennom transkriberingsnotatene, så jeg omgjorde denne lærerens utsagn til et mer bokmålsnært talemål.

Analyse handler om å hente opplysninger ut av den helhetlige virkeligheten de inngår i. Forskeren konstruerer så et nytt helhetsbilde på bakgrunn av informasjonen som er hentet

ut, og denne nye helheten gir et forenklet bilde av virkeligheten (Johannessen mfl 2005:200). Det finnes flere måter å sortere materiale på. Jeg har brukt *temaorganisert koding*. Man plukker ut tekstbiter fra materialet som har mer eller mindre samme relevans for et bestemt tema, og gir disse tekstbitene den samme koden. I min undersøkelse er lærer- og elevintervjuene sortert etter ulike temaer, men alle lærerintervjuene har de samme temaene, slik også alle elevintervjuene har det. Noen av temaene gav seg selv gjennom intervjuguiden, andre lagde jeg etter at intervjuene var gjennomført. Når man plukker ut materiale som tekstbiter fra et helhetlig intervju, blir de tatt ut av sin kontekst og kan lett miste deler av betydningsinnholdet. Det er derfor viktig å parallelt arbeide med intervjuet i sin kronologiske form for å ikke miste sammenhengen (Sivesind 2007: 248, 251).

Gjengivelse av materialet

Analyse av intervjuene er presentert i kapittel 4. Elevintervjuene blir gjengitt for seg og lærerintervjuene for seg. Dataene er gjengitt både gjennom bruddstykker fra intervjuene og gjennom omskrivninger og oppsummeringer. I enkelte tilfeller er større deler av intervjuene gjengitt, fordi flere av utsagnene kun får betydning i en videre kontekst. I forhold til gruppeintervjuene er det også interessant å se hvordan interaksjonen mellom gruppe medlemmene produserer kunnskap og forståelse rundt de ulike tekste.

4.4 Vurdering av metode

Innenfor kvantitative undersøkelser snakker man om validitet og reliabilitet når man skal vurdere en studie og metodene som er brukt. Disse begrepene blir overflødige i forhold til kvalitative undersøkelser, siden validitet og reliabilitet først og fremst forbindes med statistiske generaliseringer. For å kommentere de undersøkelsene som jeg har gjennomført, velger jeg heller å bruke begrepene *troverdighet*, *pålitelighet*, *overførbarhet* og *overensstemmelse* (Johannessen mfl 2005:198-201).

Troverdighet kan i sammenheng med mine undersøkelser knytte seg til hvorvidt materialet reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen mfl 2005:199). I forhold til tekstene jeg har analysert, har formålet vært å si hva som

kjennetegner tekstene. Jeg kunne ha fått andre resultater dersom jeg hadde benyttet meg av andre analysekriterier, og jeg måler ikke alt som kjennetegner de seks tekstene. I tillegg er mine beskrivelser et resultat av de tekstutvalgene jeg har målt tekstene fra LNU opp mot. Under intervjuene ønsket jeg både å undersøke læreres og elevers synspunkt på tekstene, og deres kriterier for tekstutvalg av sakprosa. Som sagt bygger den informasjonen jeg har gjengitt om deres kriterier, på de synspunktene de har på tekstene. Dersom jeg hadde brukt andre tekster, ville kriteriene ha kunnet se annerledes ut. Under intervjuene stilte jeg derfor også mer generelle spørsmål om utvalg av sakprosaetekster til norskundervisningen for å forsøke gripe deler av virkeligheten som ikke kom frem i samtalen om de konkrete tekstene. Enkelte viktige elementer er likevel ikke tatt med. Med dagens enhetsskole er det store nivåforskjeller i klasserommet, og lærere bør finne fram til tekstutvalg som kan brukes differensierende. Dette temaet er ikke behandlet. *Pålitelighet* omhandler hvilket materiale som brukes, måten det samles inn på og hvordan det bearbeides (Johannessen 2005:199). I et kvalitativt prosjekt som dette, er innsamlingen av materialet og analysen påvirket av mine forhåndskunnskaper og erfaringer, det vil være umulig for en annen forsker å duplisere mitt prosjekt, og det er vanskelig å si noe om pålitelighet. Man kan likevel stille spørsmål ved måten jeg har innhentet noe av informasjonen på. Flere av spørsmålene under intervjuene dreide seg om hvilke sjangere lærere presenterte i undervisningen. Her er det mulig at lærerne sier hva de burde bruke, framfor hva de faktisk gjør. Et annet eksempel er måten jeg innhentet informasjonen fra elevene på gjennom gruppeintervju. Når det dreier seg om holdninger, i mitt tilfelle holdninger til ulike tekster, er det fare for at enkeltinformanter sier det de tror er majoritetens mening, framfor å komme med selvstendige synspunkt.

Overførbarhet omhandler hvorvidt resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener. All forskning har til hensikt å trekke slutninger som kan gå utover de umiddelbare opplysningene som samles inn (Johannessen 2005: 200). Med denne oppgaven ønsker jeg å generere kunnskap og fortolkninger som kan brukes til å si noe om hva som kjennetegner andre utvalg av sakprosaetekster og andre kriterier for tekstutvalg. Jeg har valgt ut analysebegreper som kan benyttes på andre tekstutvalg, og temaer som kan legges til grunn for andre lærerintervjuer. *Overensstemmelse* vil si at funnene er et resultat av forskningen og ikke forskerens subjektive holdninger (Johannessen mfl 2005: 201). Jeg har forsøkt å beskrive de ulike beslutningene i forskningsprosjektet så nøyaktig som mulig, for å gi leseren mulighet til å vurdere de valgene jeg har tatt.

5. Analyse av materialet

5.1 Innledning

I denne delen vil jeg gi en analyse av datamaterialet. Jeg vil først presentere analyse av de seks samtidstekstene fra LNU, som også danner bakgrunnen for intervjuene. Jeg vil deretter presentere analyse av tekstene fra PISA, videre lærebøkene og til sist intervjuene.

5.2 Tekstene fra LNU

Nedenfor er alle samtidstekstene fra LNU gjengitt. Sjangeren som er oppgitt, har LNU satt selv.

Figur2

Forfatter	Tekst	Sjanger
	<i>Generell del av læreplanen (Det skapende mennesket) (1994)</i>	Offentlig dokument
Toril Moi	”Innledning” til Simone de Beauvoir en intellektuell kvinne blir til. (1995)	Biografi
Øystein Røttem	Utspekulert naivisme. <i>Dagbladet</i> (1996)	Bokanmeldelse
Truls Dæhlie	Århundrets fotballprestasjon. <i>VG</i> (1998)	Sportsreportasje
Nalubega Asta Busingye Lydersen	Sjoko-sjokk. <i>Råtekst</i> (1999)	Personlig essay
Haakon Magnus	Bryllupstale til Mette Marit (2001)	Festtale
Brita Møystad Engseth	Eksemframkallende kjedelig. <i>Dagsavisen</i> (2002)	Filmanmeldelse
Per Holck	Nesen- mer verdt enn et kongerike. <i>Levende Historie</i> , nr. 2 (2003).	Populærvitenskapelig dokument/artikkel
	Svømmer man raskere i sirup? <i>Illustrert vitenskap</i> , nr.4 (2005)	Fagtekst/oppslag

Gry Thune og Pål Bentsdal (foto)	Linda reiste seg fra helvete. <i>Allers</i> nr 7, (2008).	Ukebladartikkel
Olaug Nilsen	Målkvinner med såpevaska fjes. <i>BT</i> (2008)	Kronikk
Erling Læe	Kvardagsfordommar. <i>Aftenposten</i> (2008)	Debattinnlegg
Dag O. Hessen	Naiv fjellsanger <i>Fjell og vidde</i> nr. 5 (2008)	Fagtekst
Kjetil S. Østli og Rolf M. Aagard (foto)	Har du vært her? Ikke? Men her da? Ikke? Men her da?. Portrettintervju med Dronning Sonja. <i>A-Magasinet</i> . (2008)	Portrettintervju
Wikipediaartikkel	”Snø”	Wikipedia. Nettleksikontekst
Mads Gilbert	Gaza- sms (2009)	SMS
Lars Gule, Nina Hjerpset-Østlie	Opprop mot blasfemiparagrafen (2009)	Opprop
Kamilla	Bloggarfeil (2009)	Blogg
Anonym	Blokker facebook. Facebookaddicted. <i>Aftenposten</i> (2009)	Leserinlegg
Hilde Lundgaard, Olga Stokke, Karl Martin Nordby	Rosengård. <i>Aftenposten</i> (2009)	Reportasje

(Norsklæreren nr 2, 2009).

5.2.1 Gaza sms

Sakprosa og teksttyper

Gaza-sms ligger vedlagt i appendiks (Vedlegg 1a). Juryen som står bak LNUs sakprosaanon beskriver *Gaza-sms* som en god representant for en ”ny” sjanger, sms. Sms-sjangeren representerer den effektiviteten som ligger i moderne kommunikasjonsverktøy (Eide 2009). *Gaza-sms* ble sendt fra Mads Gilbert da han oppholdt seg på et sykehus under krigen i Gaza i januar 2009. Teksten består av kun syv linjer. Smsen får nesten et poetisk preg når man leser den på et ark. ”Hades” kan gi referanser til dødsriket og teksten nærmer seg slik fiksjon. Adressaten har grunn til å oppfatte en tekst som mottas som sms, som en direkte ytring om

virkeligheten. Det er sannsynlig at de fleste som mottok denne i 2009, visste hvem avsenderen var, og at han reelt befant seg i Gaza. Teksten kan umiddelbart oppfattes som funksjonell sakprosa, den har en funksjon i at den gir en oppfordring til å sende budskapet videre. Samtidig sendes den kun til et utvalg, og man slik si at den ikke er offentlig tilgjengelig. Forfatteren henvender seg heller ikke på vegne av en institusjon, og forfatterforståelsen er individuell i den forstand at det kun er undertegnet med ett navn. I tillegg kan man si at forfatteren benytter seg av litterære virkemidler, blant annet gjennom ”Hades” som kan leses som en metafor for død. Vekslingen mellom korte og lange setninger kan også betegnes som et litterært virkemiddel, men dette er også et kjennetegn ved sms-sjangeren. Den dominerende teksttypen er den skildrende. Gilbert gir beskrivelser av omgivelsene. Tidsperspektivet og rekkefølgen på hendelsene er ikke gjengitt, bortsett fra at grønnsaksmarkedet ble bombet for to timer siden. Teksten er i de siste linjene rettleidende i det at Gilbert gir en oppfordring til handling hos mottakerne.

Kontekst

Nyhetsbildet i januar 2009 var sterkt preget av situasjonen på Gaza. Den tekstuelle konteksten består av andre avisartikler, kronikker, nyhetsreportasjer i radio og tv, intervjuer etc. fra den samme tiden. Mads Gilbert og Erik Fosse jobbet begge som leger på et sykehus i Gaza, men de fikk en like sentral rolle som krigsreportere for både norske og internasjonale medier da området var fullstendig stengt for presse (Ervik:2009). Mads Gilberts bakgrunn fra AKP-ml ble debattert, og presentasjonen han og Erik Fosse gav, ble av enkelte beskrevet som for ensidig og politisk. Den konkrete situasjonen utgjør situasjonskonteksten for teksthandlingen. Mediet som brukes, er mobiltelefonen med sms som sjanger. Sms er en flyktig sjanger som beskriver noe som skjer her og nå. Sms mottas i tillegg ofte og slettes raskt. Det er til en hver tid mulig å formidle sin status direkte til andre gjennom sms. Man har ofte svært liten plass å skrive på og gjerne dårlig tid når man formulerer en slik type tekst. Gilbert benytter seg ikke av typiske sms-tegn som smily og forkortelser. Dette er en kjede-sms som er videresendt, og deltakerne i kommunikasjonssituasjonen er derfor mange. Avsenderen er Mads Gilbert som jobber som lege på et sykehus, samtidig som han har en omdiskutert rolle som krigsreporter. Han står også som undertegnede, men samtidig benytter han flertallspronomen i teksten. Det kan slik virke som om han skriver på vegne av flere. Det

er mulig at han rett og slett skriver på vegne av seg selv og Erik Fosse. Mottakerne er hovedsakelig mennesker som befinner seg i Norge. Stedet i situasjonskonteksten er også relevant her, dette utgjøres både av et krigspreget Gaza og et fredelig, trygt Norge. Gilbert gir beskrivelser som står i sterk kontrast til det stedet der mottakerne befinner seg.

Kulturkonteksten består av det som gjør ytringen gjenkjennelig ut fra mottakernes kulturelle ståsted. Avsenderen er en lege og professor i medisin. Som deltaker i vår kultur skjønner leseren at han har en livreddende funksjon. Han har stor autoritet og tillit i kraft av sin yrkesprofesjon. Tekstmeldingen omhandler en krigssituasjon. Dette framgår av bruk av krigsord som ”tanks” og ”amputat”. Leseren vet ut fra en kulturell kontekst at krig ofte rammer sivilbefolkningen hardest. Man skjønner i den sammenhengen at grønnsaksmarkedet er et sted der det sannsynligvis er mange barn og kvinner, noe teksten også forteller eksplisitt. Gilbert setter også både seg selv og mottakerne inn i en kontekst, en historisk kontekst: ”Vi lever i historieboka nå, alle”.

Modelleser

De empiriske leserne av teksten vil ha ulik forståelse av den. Dersom man er kritisk til Mads Gilberts politiske fortid, vil man bli skeptisk når man mottar smsen, og kanskje la være å sende den videre. Samtidig sendes antakeligvis smsen til personer som vil sende den videre. Det er lite trolig at Gilbert tekster sine tidligere politiske motstandere. Språket i teksten er som sagt preget av korthet på grunn av mediet. Modelleseren er på den måten inneforstått med at mediet mobiltelefon har sine begrensninger, og at det ikke er mulig å gi noen lang tilstandsrapport gjennom en slik form for kommunikasjon. Modelleseren forstår også hvilke muligheter til å mobilisere mange mennesker som ligger i denne sjangeren, og vedkommende er da bevisst på at Mads Gilbert oppfordrer til å sende teksten videre. Innholdsmessig er modelleseren klar over situasjonen i landskapet som Gilbert befinner seg i. Dette er enorm konflikt mellom Palestina og Israel, og Israel refereres kun til som ”de”. ”De” er et eksempel på åpning i teksten som leseren må fylle opp. I en annen tid og i en annen krigssituasjon kunne ”de” ha vært noen andre.

5.2.2 Rosengård

Sakprosa og teksttyper

Rosengård ligger vedlagt i appendiks (Vedlegg 1b). Juryen som står bak LNUs sakprosaanon beskriver *Rosengård* som typisk for avisreportasjen, og et godt eksempel på undersøkende journalistikk med flere perspektiv på et aktuelt tema (Eide 2009). *Rosengård* stod på trykk i *Aftenposten* 28.02.09. Teksten er skrevet av Olga Stokke og Hilde Lundgaard, og Carl Martin Nordby har tatt bildene. Teksten er en avisreportasje sammensatt av bilder og skrift i ulik typografi. Reportasjen omhandler en bydel i Malmö i Sverige der tettheten av innvandrere er stor, og integreringen problematiseres. Teksten er multimodal. Den består av forskjellige uttrykk som formidler innholdet på ulike måter. Teksten gir skildringer av området samt utdrag fra intervjuer med personer som bor der. Bildene er først og fremst av intervjuobjektene, og flere av deres utsagn er blåst opp i større skrift. Øverst i teksten er det listet opp fire ”faktapunkter” som danner bakgrunnen for reportasjen sammen med et lite bilde av Siv Jensen. Både i form og innhold består denne teksten av flere ”deler” som må settes sammen.

Dette er en sakprosaetekst som adressaten har grunn til å oppfatte som en direkte ytring om virkeligheten. Den omhandler et eksisterende område og reelle intervjuobjekter, og teksten inngår i en pågående debatt. En tekst trykket i *Aftenposten* har direkte relasjoner til den virkelige verden. Teksten er offentlig tilgjengelig. Den stod på trykk i papirutgaven av *Aftenposten* i februar 2009, og det er fremdeles mulig å laste den ned på Internett. Forfatterne er navngitte, men de er alle journalister i *Aftenposten* og henvender seg slik på vegne av en institusjon. Teksten er trykket på Innsiktsidene i *Aftenposten*, disse sidene skal gi leseren *perspektiv og fordypning* (*Aftenposten* 2009). Sjangerkonvensjonene er nært forbundet med funksjonen, for en reportasje som skal gi perspektiv og fordypning krever en oversiktlig, objektiv framstilling. Teksten kan altså ut fra disse elementene defineres som en funksjonell sakprosaetekst. Samtidig er reportasjen preget av litterære virkemidler, spesielt gjennom språklige bilder i beskrivelsene av miljøet: *Blokkområdet i Herregården er Rosengårds desiderte skyggeside* og *I stuen i en av de andre leilighetene i Herregården, også de med orkesterplass til opptøyene før jul (...)*. Den dominerende teksttypen er den utgreiende. Den er forklarende og kombinerer samtidig skildring og fortelling. Den gir hovedsakelig miljø- og personschildring og forteller om hendelser som har forekommet i bydelen. Teksten er

skrevet som en del av en offentlig debatt, men den er ikke argumenterende. Vel presenteres ulike synspunkt både gjennom henvisninger til Siv Jensen og gjennom intervjuobjektene, men teksten oppfordrer ikke leseren til å ta et standpunkt eller foreta handling.

Kontekst

Den tekstuelle konteksten består av andre tekster som går forut for *Rosengård*. Siv Jensen advarte mot *snikislamisering* på et landsstyremøte tidligere i februar 2009. I sitt utsagn trakk Jensen frem nettopp områdene rundt Malmö, der hun hevdet at sharialoven enkelte steder stod over svensk lovgivning. Dagbladet trykket en artikkel om dette en uke før Aftenposten trykket *Rosengård*. Siv Jensen ytret seg med bakgrunn i debatten om hijab og tilpasset mat til muslimer i fengslene i Norge (Dagbladet 2009). Hennes utsagn blir slik del av en ytterligere tekstuell kontekst der ulike tekster om religionsfrihet inngår. Mediet i situasjonskonteksten er Aftenposten, som er den avisen i Norge med flest abonnenter. Den har et konservativt preg (Store Norske Leksikon 2009). Avisen leses av mange og har altså bred innflytelse. Teksten er som sagt publisert på sider i avisen som skal gi leseren et utvidet perspektiv på et emne. Sjangeren er reportasje. Gjennom reportasje har forfatterne mulighet til å kombinere bilder, intervjuer, faktaopplysninger og skildringer, altså mange elementer som påvirker leserens forståelse. Avsenderen av teksten er Aftenposten. Mottakerne i situasjonskonteksten er de som leser Aftenposten, både abonnenter og de som kjøper avisen eller leser på nett. Stedet for kommunikasjonen er hovedsaklig Norge. Teksten formidler situasjonen i et område som ligger i Sverige, men avisen er trykket i Norge. *Rosengård* må også leses i lys av en konkret debatt som har foregått i Norge, og av et utsagn fra en representant for et politisk parti i Norge. Integreringsproblematikk og spørsmål om religionsfrihet blir en del av den kulturelle konteksten. Ytringen blir slik gjenkjennelig for leseren i en gitt kultur. Man kjenner til at innvandrere stadig utgjør en stadig større del av befolkningen. De har med seg religion og tradisjoner, som det ofte er krevende å kombinere med de normene som råder i det landet de bosetter seg i.

Modelleser

Modelleseren kjenner til sjangeren avisreportasje og klarer gjennom de ulike modalitetene å skape mening. I en tekst som omhandler et så betent tema, og som er såpass sentralt i en offentlig debatt, er det lett å skulle ta side. Siv Jensens utsagn som inngår i den tekstuelle konteksten, mistenkeliggjør innvandrere. Og man kan tenke at modelleseren i teksten tar stilling til utsagnet om snikislamisering. Jeg vil heller beskrive modelleseren som en leser som hovedsakelig er interessert i å få et innblikk i situasjonen i den svenske bydelen. ”Funksjonen” tilsier som sagt at reportasjen skal være med på å gi leseren perspektiv og fordypning. Teksten gir leseren fordypning ved at den gjengir rene fakta. Den gir ulike perspektiv fordi journalistene har intervjuet ulike mennesker som bor i bydelen om deres syn på integreringsproblematikken. Den empiriske leseren får bakgrunnsinformasjon om Siv Jensens utsagn, og modelleseren har derfor ikke nødvendigvis lest tekster som inngår i den tekstuelle konteksten. Modelleseren bygges opp under lesingen, spesielt i tekstens første del. De fire faktapunktene kan skape en sammenheng mellom Siv Jensens utsagn og Frps fremgang, uten at dette er eksplisitt uttrykt:

- Forrige lørdag advarte Frps leder Siv Jensen mot ”snik-islamisering”
- I følge henne har sharialovene overtatt bydelen Rosengård i Malmö
- Politikere i Norge og Sverige reagerte kraftig
- I går gikk Frp kraftig frem på en meningsmåling

Altså kan dette tolkes som at det eksisterer fremmedfrykt blant norske velgere, og at Siv Jensens holdninger og Frp som parti derfor får oppslutning.

5.2.3 Kvardagsfordommar

Sakprosa og teksttype

Kvardagsfordommar ligger vedlagt i appendiks (Se Vedlegg 1c). Juryen som står bak LNU's sakprosaanon beskriver *Kvardagsfordommar* som et eksemplarisk debattinnlegg, spesielt egnet for retorisk analyse (Eide 2009). Erling Lae skrev *Kvardagsfordommar* mens han fremdeles var byrådsleder. Teksten ble trykket i *Aftenposten* 26.08.2008. Teksten er på nettsidene til *Aftenposten* publisert som et debattinnlegg. I innlegget beskriver forfatteren

hvordan han i flere situasjoner får reaksjoner på sin seksuelle legning. Han lager en videre ramme rundt hendelsene der han påpeker at dette dreier seg om dagligdagse fordommer, noe som alle, også han selv, bærer på. Teksten er skrevet på nynorsk.

Teksten gir seg ut for å omhandle erfaringer som Lae virkelig har gjort seg, og kan på den måten beskrives som direkte ytringer om virkeligheten. Det er på en annen side mulig at Lae dikter opp noen av hendelsene for å eksemplifisere ulike holdninger han har opplevd. En tekst som er publisert som debattinnlegg i *Aftenposten*, gir også hint om at det dreier seg om virkelighet. Dette er altså en sakprosa tekst. Teksten var offentlig tilgjengelig i papirutgave da den kom ut, og den er fremdeles å finne på nett. *Kvardagsfordommar* har en navngitt forfatter som henvender seg selvstendig til sine mottakere. Selv om innlegget står på trykk i *Aftenposten*, er ikke dette en melding fra institusjonen *Aftenposten*. I denne sammenhengen er det også verdt å nevne at teksten er skrevet på nynorsk, noe som ikke er vanlig i en såpass konservativ avis. Teksten er betegnet som et debattinnlegg, både i *Aftenposten* og i LNUs liste. Debattinnlegg formidler ofte en presis mening i en pågående diskusjon og har som funksjon å fremme et klart synspunkt, sjangerkonvensjonene er ofte tett forbundet med den tiltenkte funksjonen. Man kan slik si at debattinnlegg ofte går under betegnelsen *funksjonell sakprosa*. *Kvardagsfordommar* har trekk som kan gå i retning av andre sjangere, for eksempel kåseri. Lae bruker litterære virkemidler, er småsarkastisk og gjør bruk av humor. På den måten nærmer denne teksten seg litterær sakprosa.

I debattinnlegg er den dominerende teksttypen ofte den argumenterende, man forutsetter en tvil hos mottakeren og ønsker å påvirke leseren til å ta et standpunkt eller foreta en handling. Mot slutten av teksten nærmer Lae seg en slik teksttype. Han poengterer at uansett hvor mange lover man vedtar for likestilling, og uansett hvor mye politikere fremmer viktigheten av å akseptere hverandre, er det til syvende og sist måten man møter hverandre på som gjelder. Dette kan være en slags oppfordring til leseren om å tenke over sine holdninger, og hvordan handlinger først og fremst er det som sier noe om hvilke holdninger man egentlig har. Teksten i sin helhet kan beskrives som utgreiende fordi den legger ut om et emne, fordommer, og kombinerer fortellinger i sin presentasjon.

Kontekst

Den tekstuelle konteksten er ikke eksplisitt uttrykt. Lae viser ikke direkte til navngitte personer eller tekster som har fått han til å skrive innlegget. Han forteller om påståtte

selvopplevde hendelser der mennesker man skulle forvente hadde et radikalt eller liberalt syn på homofili, forsøker å unngå temaet, og der konservative som man skulle tro stilte seg mer skeptiske, viser et åpent syn. Han henviser også til det han kaller *fine lover om at alle folk skal være like gode* som Stortinget vedtar. Lae peker slik på tekster som fremmer likestilling og fordømmer diskriminering, tekster som man kan lese i avisene nesten daglig. Menneskene som står bak disse ytringene, lever derimot, ifølge Lae, ikke alltid ut sitt budskap. Slik kan man sette *Kvardagsfordommar* inn i en bred tekstuell kontekst. Mediet i kommunikasjonen er avisen *Aftenposten*, en konservativ avis. Avsenderen i kommunikasjonssituasjonen er Erling Lae. Han satt da som byrådsleder i Oslo og hadde politisk makt, noe som skaper tillit og autoritet. Forfatteren er homofil. Dette gir han rett til å snakke om fordømmer mot homofile, for han har selv opplevd dem. I det siste avsnittet av teksten presenterer han selv noen fordømmer han sitter inne med, han er ikke noe bedre selv. Lae gjør seg slik folkelig, noe som også skaper tillit. Mottakerne av teksten er mennesker som leser *Aftenposten*, som sagt er dette en avis med mange lesere, og budskapet når derfor ut til mange. Den kulturelle konteksten utgjøres blant annet av vissheten om at det finnes ulike holdninger til homofili, og at disse ofte knyttes til ideologiske og politiske standpunkt. På den måten blir teksten gjenkjennelig for leserens kulturelle erfaringer.

Modelleser

Den empiriske leseren kan bli forvirret av sjangerbetegnelsen debattinnlegg. Formen er utgreiende og ikke så argumenterende som man kanskje kan forvente av en tekst merket debattinnlegg. Det er usikkert om Erling Lae selv vil betegne sitt innlegg som et debattinnlegg, for i selve teksten omtaler han det som en artikkel. Modelleseren av teksten oppfatter Laes bruk av humor, ironi og sarkasme. For å forstå dette forutsettes det noe bakgrunnskunnskap. Modelleseren av teksten kjenner blant annet til Erling Laes politiske posisjon og vet at han er homofil. Dette bli spesielt uttrykt i innledningen der han presiserer at (...) *noen vil tro at det eg skal skrive om, handlar om homofili(...)*. En forståelse av hans politiske posisjon forutsettes også i dette avsnittet der han sier at han har andre ting å tenke på, som (...) *småkrangel med kommunalministeren (...)*. Samtidig vil en empirisk leser ha mulighet til å oppfatte dette i tekstens første del der ”Erling Lae, byrådsleder (h)” er forfatterbenevnelsen. Lae setter flere steder situasjonen på spissen, foreksempel i sin

presentasjon av norske medier. Det forutsettes en kunnskap hos modelleseren om norske mediers skrivestil for å kunne forstå denne sarkasmen.

5.2.4 Svømmer man raskere i sirup?

Sakprosa og teksttype

Svømmer man raskere i sirup? Ligger vedlagt i appendiks (Se vedlegg 1d). Juryen som står bak LNUs sakprosaanon mener at *Svømmer man raskere i sirup?* er en god representant for fagformidling (Eide 2009). *Svømmer man raskere i sirup?* stod på trykk i *Illustrert vitenskap* i 2005. Teksten består av en relativt kort skriftlig tekst med et stort bilde av en svømmer og et mindre bilde av en hånd som holder en klissete masse. Artikkelen inneholder altså flere modaliteter og temaet blir visualisert gjennom bildene ”Svømmer man raskere i dette enn i dette?”. Artikkelen står på en side i bladet med betegnelsen ”Spør oss”. På nettsidene er det muligheter for å sende inn forslag til denne spalten (Illustrert Vitenskap 2010).

Teksten omhandler hvorvidt man svømmer raskere i sirup enn i vann, og viser til et reelt forskningsprosjekt. Dette er altså en direkte ytring om virkeligheten. *Illustrert Vitenskap* er et tidsskrift for naturvitenskap, teknologi, kultur og historie, altså temaer som omhandler virkeligheten. Teksten var offentlig tilgjengelig da den stod på trykk i bladet, og er i tillegg tilgjengelig på tidsskriftets nettsider. Forfatteren av teksten er ikke navngitt, og henvender seg på vegne av en institusjon, tidsskriftet. Tekstens funksjon er å svare på et spesifikt spørsmål og samtidig opplyse om vitenskapelig forskning. Dette krever at forfatteren holder seg til sjangerkonvensjonene som gjelder innenfor en fagtekst, og formidler presis, objektiv informasjon. Teksten kan slik betegnes som en funksjonell sakprosaetekst.

Svømmer man raskere i sirup? er preget av den argumenterende teksttypen. Fagartikkelen er skrevet nettopp på bakgrunn av tvil hos leseren og den presenterer ulike argumenter og ulik forståelse av hvorvidt man svømmer raskere i sirup enn i vann. Ved å henvise til konkrete forskere og prosjekter overbeviser teksten mottakeren med sin konklusjon. Teksten kan også beskrives som utgreiende fordi den legger ut om et emne og beskriver det.

Kontekst

Den tekstuelle konteksten utgjøres av tidligere tekster og ytringer om emnet. Teksten henviser direkte til Isac Newtons og Christiaan Huygens motstridende teorier som omhandlet det samme temaet. Artikkelen viser slik at det er uenighet om spørsmålet. Mediet i kommunikasjonen er tidsskriftet *Illustrert vitenskap* som er et av de største tidsskriftene i nordnorge og prisbelønnet for god formidling av vitenskap (Wikipedia 2010). Tekstens sjanger kan betegnes fagartikkel. Den gir konkret og presis informasjon og belegger tydelig sin konklusjon. Avsenderen i kommunikasjonen er tidsskriftet. Som sagt er dette seriøst og anerkjent med mange lesere, noe som skaper troverdighet. Spørsmålet som utgjør artikkelens tittel, er sannsynligvis stilt av en leser. I brødteksten er spørsmålsformuleringen presisert. Man kan tenke seg at mottakeren er den konkrete leseren som stilte spørsmålet, men teksten leses av mange flere enn akkurat denne. Mottakerne er de som leser *Illustrert Vitenskap*. Tidsskriftet har mange lesere i ulike land. I den kulturelle konteksten ligger det faktum at vi vet at sirup er en seig, tykflytende masse, noe som skulle tilsi at det er vanskelig å svømme i den. Man kan derfor tenke at det er unødvendig å lete etter et svar her, det virker selvsagt, men spørsmålet pirrer nysgjerrigheten.

Modelleseren

I denne teksten er det naturlig å peke på språket som en del av kompetansen som forutsettes hos modelleseren. Forfatteren benytter seg av begreper fra fysikk som *motstand* og *kraft*. En empirisk leser vil sannsynligvis forstå at forskeren som hevdet at man svømte like raskt i sirup som i vann, fikk rett. Det er derimot ikke sikkert at enhver leser av teksten vil kunne gi en vitenskapelig forklaring på hvorfor dette ble utfallet. Modelleseren vil etterpå kunne gi en årsaksforklaring siden han kjenner begrepene motstand og kraft og oppfatter sammenhengen mellom dem. Siden dette er et fagblad, kan man uansett tenke seg at mange av de empiriske leserne kjenner den terminologien som blir brukt.

5.2.5 Sjoko-Sjokk

Sakprosa og teksttype

Sjoko-sjokk ligger vedlagt i appendiks (Se vedlegg 1e). Juryen som står bak LNU's sakprosakanon plasserer *Sjoko-Sjokk* i en større gruppe av tekster som tematiserer kvinner og kjønn. Teksten blir videre beskrevet som eksemplarisk i stil og sjanger (Eide 2009). *Sjoko-Sjokk* er hentet fra boken *Råtekst* fra 1999. Boken består av 19 tekster som omhandler erfaringer gjort av unge kvinner. I forordet blir forfatterne omtalt som selverklærte feminister (Solheim og Vaagland 1999: 6-7). *Sjoko-Sjokk* er skrevet av Nalubega Asta Busingye Lydersen, som er presentert i begynnelsen av teksten. Hun er i tillegg avbildet. Hovedteksten består av seks sider med skriftlig tekst. Enkelte av formuleringene i hovedteksten er gjengitt i større skrift i margene. Den siste siden utgjør en litt kortere tekst som i sjanger minner om en legeerklæring og er med på å oppsummere konklusjonen i hovedteksten. Forfatteren forteller om sin oppvekst i Norge, og hvordan hun føler at hun har blitt behandlet, spesielt av norske menn. Hun påpeker at behandlingen er et resultat av hennes kjønn og hudfarge.

Sjoko-Sjokk formidler en personlig opplevd historie som gir seg ut for å relatere seg direkte til virkeligheten, og på den måten er en sakprosaetekst. Forfatteren forteller deler av sin livshistorie med henvisninger til virkelige personer og steder. Teksten er i tillegg hentet fra en samling av tekster som presenteres som virkelighet. Boken er forlagspublisert. Forfatteren er navngitt og henvender seg ikke på vegne av en institusjon. Språket i teksten er lekende, og forfatteren gjør utstrakt bruk av litterære virkemidler, spesielt metaforer og andre språklige bilder. Hun er ironisk og sarkastisk. Man kan slik si at dette er en litterær sakprosaetekst. Teksten er preget av en utgreiende teksttype, den forklarer samtidig som den kombinerer skildringer og fortelling. Man kan også si at teksten nærmer seg argumenterende i den forstand at den implisitt oppfordrer menn til å tenke over hvordan de behandler kvinner.

Kontekst

Sjoko-Sjokk gir ikke konkrete henvisninger til tidligere tekster, men forfatteren beskriver blant annet musikkvideoer, blader og bøker som gir et annet bilde av det å være svart kvinne

enn det hun opplever. Disse henvisningene er med på å skape en tekstuell kontekst. Slik teksten fremstår i LNU's utvalg, er den isolert fra sitt opprinnelige medium, boken. Dersom man leser teksten som en del av *Råtekst*, vil de andre tekstene også inngå som en del av den tekstuelle konteksten. Alle omhandler erfaringer gjort av kvinner som definerer seg selv som feminister, og denne sammenhengen vil være med på å prege vår forståelse. Mediet er boken *Råtekst*, en samling tekster skrevet av kvinner som beskriver ulike problemstillinger som kropp, seksualitet, og hudfarge. Sjangeren er beskrevet av LNU som et personlig essay. Forfatteren skriver om egne erfaringer og har flere ”stier” ut til ulike episoder i sitt liv. Gjennom den personlige stilen trenger ikke forfatteren å være saklig til en hver tid, hun gir helt klart en subjektiv framstilling av virkeligheten. Hun går langt i sine beskrivelser av nordmenn, og teksten kan slik oppfattes som provoserende, samtidig tillater sjangeren at hun er det. Det foreligger ingen forventninger om at dette skal være en objektiv og saklig tekst. Avsenderen av teksten er forfatteren Nalubega Asta Busingye Lydersen. Teksten åpner med en forfatterbeskrivelse der leseren får vite at hun både arbeider som artist og skuespiller, og er initiativtaker til organisasjonen *African Youth*. Bildet i teksten viser at hun selv er av afrikansk opprinnelse, hun vet hva hun snakker om. Mottakerne er leserne av teksten eller i sitt opprinnelige medium, hele boken. Dersom man tar utgangspunkt i boken som helhet, kan det virke som om mottakerne først og fremst er jenter. Vakeseddelen henvender seg til en lesergruppe preget av jenter: *Denne boken er for de dagene du trenger å vite at det finnes jenter som har opplevd det samme som deg (...)*. I siste del av *Sjoko-Sjokk* (”legeerklæringen”), henvender forfatteren seg direkte til menn, men det er ikke dermed sagt at det er menn som er mottakere av teksten. Vissheten om at rasisme forekommer, og at det finnes strømninger og holdninger som objektiviserer og undertrykker kvinner, er deler av den kulturelle konteksten. Forfatteren bruker sterke ord og er til tider generaliserende og latterliggjørende, og hun overdriver. Dersom holdningene hun presenterer for leseren var ukjente i kulturen, ville hun ikke ha kunnet bruke disse virkemidlene.

Modelleser

Modelleseren av boken som helhet kan identifiseres dersom man igjen går tilbake til vakeseddelen

Råtekst inneholder 19 sterke (...) fortellinger om og av jenter som vil ta opp mer plass. Nok plass til å være den de er, ikke den de blir fortalt at de skal være - de vil ha rett til å være høyrøstet, synlig, flink, stygg, kåt, sint, rockestjerne, mor, bitch, feminist, vakker, karrierekvinne lesbisk (...) Denne boken er skrevet for de dagene du trenger å vite at det finnes jenter som har opplevd det samme som deg, jenter som har innsett at noe er galt (min understreking) og har bestemt seg for å gjøre noe med det. (Solheim og Vaagland 1999)

Den siste delen av avsnittet forutsetter en modelleser som tenker at noe er galt, og kan identifisere hva det er. Det går fram av resten av vaskeseddelen at jenter på enkelte områder er undertrykket, og modelleseren vet dette. Boken henvender seg som sagt direkte til en lesegruppe som består av jenter, og de fleste empiriske leserne er nok også jenter. Går man mer direkte inn på teksten *Sjoko-Sjokk*, er modelleseren en person som kjenner til situasjonen forfatteren beskriver, og som forstår sarkasmen, overdrivelsene og ironien. Man kan også tenke at modelleseren skal bli provosert, og at dette er formålet. Forfatteren er til tider svært generaliserende, spesielt i sin konklusjon der hun hevder at hun aldri vil kunne elske noen hvit mann.

5.2.6 Bloggarfeil

Sakprosa og teksttype

Bloggarfeil ligger vedlagt i appendiks (Se vedlegg 1f). Juryen som står bak LNUs sakprosakanon beskriver *Bloggarfeil* som et god representant for en ”ny” sjanger, blogg. Teksten blir videre beskrevet som en velskreven metatekst. *Bloggarfeil* er et bloggeinnlegg på bloggen til Kamilla/Kammi skrevet 16.02.2009. Innlegget består av seks avsnitt der forfatteren lister opp ting som irriterer henne på andre blogger. Nederst på siden er det et bilde av bloggeren som ser inn i webkameraet, og hun avslutter med å stille et spørsmål til leserne sine; *Hva irriterer dere på blogger?* Dette er en hypertekst. Det er mulig å klikke seg til andre nettsider og bevege seg mellom dem. På nettsiden er det både reklameinnlegg, arkiv med tidligere innlegg på kammi.blogg, kommentarer til innleggene og linker til andre blogger. Innlegget utgjør en av mange tekster eller noder, det er ingen klar hovednode, og man kan derfor si hypertekstualiteten er sterkt utnyttet.

Bloggarfeil er en *metatekst*, Kamilla skriver om sjangeren hun benytter i sin egen tekst. Teksten formidler et tema som omhandler tekster hun virkelig har lest, og som

eksisterer. Forfatteren er en virkelig person som presenterer egne meninger. Teksten har altså direkte relasjoner til virkeligheten og er en sakprosaetekst. *Bloggarfeil* var offentlig tilgjengelig, men bloggen er nå nedlagt. Det er ikke lenger mulig å lese den i sitt originale medium, noe som viser hvor flyktig sjangeren er. Forfatteren er navngitt og henvender seg ikke på vegne av en institusjon. Teksten oppfordrer lesere til å svare og til å si sine egne meninger. Den prøver i tillegg å skape tekstnormer for hva som kjennetegner en god blogg. Man kan si at den er sjangerskapende. Teksten består av en liste med punkter for hvilke tekstnormer forfatteren misliker. Sett i dette lyset kan man definere *Bloggarfeil* som funksjonell sakprosa. Teksten er preget av en argumenterende teksttype, det er uenigheter om hva som er god og dårlig bloggeskriving. Kamilla spør leserne hva de mener, og ber dem om å tenke over hvordan de skriver. Hun maner til handling og skaper debatt om sjangeren hun selv benytter.

Kontekst

Den tekstuelle konteksten utgjøres av andre bloggtekster. Kamilla trekker ut elementer som hun har funnet i andre blogger, og sier hva hun mener om dem. Hvordan man oppfatter denne teksten, vil også ha sammenheng med tekster som Kamilla har publisert på bloggen sin tidligere. Dersom hun har brutt med sine egne "sjangerkonvensjoner", vil innlegget hennes fremstå som mindre troverdig. Mediet i kommunikasjonen er datamaskin med blogg som sjanger. De fleste har i dag Internett lett tilgjengelig, og gjennom blogg kan man gi hyppige statusoppdateringer. Bloggen gir også muligheter til å legge ut videoer og bilder, og er på den måten en multimodal tekst. Det er også muligheter for å svare på og skrive kommentarer til innleggene. Slik opprettes det en tydelig toveiskommunikasjon der forfatteren lett kan få direkte tilbakemelding fra leseren. Avsenderen er Kamilla. Hun er selv en aktiv blogger, og har naturlig nok meninger om hvordan man skriver en god blogg. Da bloggen fremdeles var i bruk, var det mulig å finne konkret personinformasjon om henne, og de andre innleggene var også med på å skape en forfatteridentitet. Mottakerne i kommunikasjonen er de som leser bloggen. Blogger kan ha faste lesere, men det var likevel mulig for alle som hadde tilgang til Internett, å lese denne teksten. Den kulturelle konteksten utgjøres av leserens kjennskap til blogg som en sjanger som har blitt svært populær de siste

årene. I en så ”ny” sjanger er tekstnormene sannsynligvis uklare, og det er uenighet om hvilken stil som er god.

Modelleser

I denne teksten er det interessant å se på kunnskap om sjanger og språk hos modelleseren. Kamilla beskriver en rekke fenomener som er typisk for bloggesjangeren og kommenterer disse. Dersom man ikke kjenner til begreper som *smily* og *msn-språk*, vil man sannsynligvis ikke forstå hva forfatteren egentlig kritiserer. Hun henviser også til aktiviteter som det å kommentere på sin egen blogg, fordi det gir status med et høyt antall lesere. Modelleseren i denne teksten er altså fortrolig med sjangeren og språket som brukes i bloggene. Samtidig er det verdt å påpeke at de fleste empiriske lesere som gikk inn på bloggen og leste teksten der, antakeligvis er fortrolige med sjangeren og kjenner til problemstillingene som presenteres.

5.2.7 Oppsummering

De seks samtidstekstene fra LNUs utvalg av sakprosaetekster er vanskelige å beskrive som enten funksjonelle eller litterære sakprosaetekster. De fleste av dem har en dominerende teksttype som kan beskrives som utgreiende. Flere av tekstene må leses ut fra en historisk og samfunnsmessig kontekst dersom man skal forstå innholdet i dem. I flere av tekstene forutsettes det en modelleser som har kunnskap om både tekstenes innhold og form.

5.3 Tekstene fra PISA

5.3.1 Om utvalget

Et utvalg av PISA-oppgaver fra 2000, 2003 og 2006 er frigitt. Årsaken til at ikke alle oppgavesettene er frigitt, er at de skal brukes om igjen for å kunne måle utvikling over tid, noe som krever en viss grad av hemmeligholdelse (PISA.no). På de norske PISA-nettsidene ligger oppgavene som er offentlig tilgjengelige. Oppgavene består av tekster med tilhørende spørsmål. Fordi oppgaver fra 2009 ennå ikke er offentliggjort, foreligger det ingen digitale tekster i utvalget av teksteksempler. Det er til sammen 17 oppgaver i utvalget av frigitte

PISA- oppgaver, og 14 inneholder sakprosaetekster. Et flertall av tekstene kan defineres som funksjonelle sakprosaetekster. Flere av dem har en ikkenavngitt forfatter som i de aller fleste tilfellene henvender seg på vegne av en institusjon. Tekstene ville i sin autentiske form sannsynligvis ha vært offentlig tilgjengelige. Flere av dem har også sjangertrekk som er nært knyttet til deres tiltenkte funksjon. Noen steder forteller oppgavesettet konkret hvor i verden og i hvilken type medium teksten opprinnelig er publisert, i forhold til andre tekster er dette ikke nevnt. Tabellen nedenfor gir en oversikt over alle de frigitte sakprosaetekstene fra lesedelen i PISA. Der hvor tekstene ikke har noen tittel, har jeg gjengitt navnet på oppgaven teksten er hentet fra. Sjangerbetegnelse er de betegnelse som står i tilknytning til oppgavene, bortsett fra ”Graf/tabell/diagram”, der har jeg navngitt sjangeren selv.

Figur 3

Tekst	Sjanger
<i>Tsjadsjøen</i>	Graf/Tabell/Diagram
<i>Acols frivillige vaksinasjonsprogram mot influensa</i>	Informasjonsskriv
<i>Grafitti</i>	Brev/Leserinnelegg
<i>Arbeid</i>	Graf/Tabell/Diagram
<i>Myrland</i>	Bokmerke med informasjon om åpningstid ved et bibliotek
<i>Plan International Program – resultater for budsjettåret 1996</i>	Graf/Tabell/Diagram
<i>Vitenskapelig politivåpen</i>	Artikkel
<i>Garanti</i>	Kvittering og garantikort
<i>Føl deg vel i joggeskoene dine</i>	Artikkel
<i>Dårlig smak</i>	Brev/Innlegg
<i>Foreldre vet for lite om mobbing</i>	Artikkel og Graf/Tabell/Diagram
<i>Bier</i>	Artikkel
<i>CANCO – senter for intern og ekstern mobilitet</i>	Annonse
<i>Nye regler</i>	Lederartikkel

Jeg har valgt ut noen av tekstene som jeg mener er representative for utvalget: en artikkel, et leserinnlegg, garantikortet og en av tabellene. Dette utvalget har både funksjonelle og mer litterære sakprosaetekster i seg samt tekster med ulike modale uttrykk. Jeg vil gi en nærmere analyse av disse der jeg bruker de samme begrepene som i analysen av de seks samtidstekstene fra LNU. Denne analysedelen vil være noe mindre omfattende, blant annet grunnet mangel på informasjon om elementer i den situasjonelle og tekstuelle konteksten. For å kartlegge ukjente deler av konteksten vil jeg i tillegg forsøke å plassere tekstene i forhold til lesesituasjonene som PISAs rammeverk legger til grunn.

5.3.2 Garanti

Sakprosa og teksttyper

Garanti ligger vedlagt i appendiks (Se vedlegg 2a). Oppgaven med tittelen *Garanti* inneholder to tekster, en kvittering og et garantikort. Her tar jeg kun for meg garantikortet. Garantikortet består av fire deler. Den første delen beskriver hva garantien innebærer, den neste er et skjema der kjøperen skal fylle ut person- og produktinformasjon, i den tredje rubrikken er det satt av plass til butikkens stempel, og i den fjerde blir det gitt informasjon om hvordan garantikortet skal leveres. Teksten opplyser om hvilke rettigheter personer som har kjøpt et produkt, har. Det forutsettes at adressaten oppfatter dette som en direkte ytring om virkeligheten. Teksten har en ikkenavngitt forfatter som henvender seg på vegne av forretningen Videosenteret AS. Teksten er offentlig tilgjengelig for alle som kjøper produkter i forretningen. Sjangerkravene til en tekst som denne er nært forbundet med den tiltenkte funksjonen, den skal fungere som en sikkerhet både for kjøper og selger og er derfor presis og enkelt utformet. Den består av rubrikker som kjøperen skal fylle ut. Garantikortet kan altså defineres som en funksjonell sakprosaetekst. Teksten preges av flere teksttyper. Først og fremst er den utgreiende i det at den redegjør for hva garantien innebærer. På enkelte punkter kan den også beskrives som rettleddende. Den instruerer blant annet adressaten i at vedkommende må skrive tydelig. Teksten rettleder i tillegg leseren gjennom imperativer: *Postlegg umiddelbart - Husk frimerke*. Garantikortet kan beskrives som en tekst som inngår i en offentlig lesesituasjon.

Kontekst

Den tekstuelle konteksten utgjøres i dette konkrete eksempelet av den foreliggende kvitteringen i oppgavesettet. Garantikortet får kun mening i at det foreligger et kjøp, og kvitteringen beviser kjøpet. Avsenderen av teksten er Videosenteret AS, som er en kameraforretning. Mottakeren av teksten er den personen som har kjøpt kameraet. Mediet i kommunikasjonen er det foreliggende garantikortet som sannsynligvis i sin autentiske form er trykket på en papirlapp. Garantikortet er kjent for leserens kulturelle mønstre fordi man er klar over at kjøp av tekniske produkter ofte innebærer en viss garanti.

Modelleseren

Modelleseren av teksten forstår tekstens funksjon og viktigheten av å fylle inn informasjonen i den andre rubrikken for at garantien skal være gyldig. Modelleseren av teksten trenger en påminnelse om at garantikortet må fylles ut så raskt som mulig, noe imperativene i den siste rubrikken viser, for her henvender teksten seg direkte til en tenkt leser.

5.3.3 Plan International Program- resultater for budsjettåret 1996

Sakprosa og teksttype

Plan international Program ligger vedlagt i appendiks (Se vedlegg 2b). Denne teksten består av en tabell. I oppgavesettet fra PISA blir det gitt informasjon om at den er en del av en rapport som er utgitt av den internasjonale hjelpeorganisasjonen *Plan International*. Tabellen gir informasjon om organisasjonens arbeider i det østlige Afrika. Tekstens intensjon er å gi opplysninger knyttet til en virkelig hjelpeorganisasjons faktiske arbeid, og adressaten har derfor grunn til å oppfatte teksten som sakprosa. Teksten har en ikke navngitt forfatter som henvender seg på vegne av organisasjonen, *Plan International*. Det er usikkert om rapporten var offentlig tilgjengelig i sin autentiske form. Tekstens sjangerkrav er nært forbundet med funksjonen, den skal gi leseren en oversikt over resultater fra budsjettåret 1996, noe som er formålstjenlig å formidle gjennom en tabell. Dersom resultatene hadde vært presentert i en løpende tekst, ville det vært større sannsynlighet for at leseren hadde mistet oversikten. Dette kan altså betegnes som en funksjonell sakprosatext. Teksttypen er utgreiende, den forklarer og viser *Plans* arbeid i et område der deres virksomhet er etablert. Det å evne å lese ulike

tabeller og grafer, og oppfatte informasjon gjennom denne typen modalitet kan ofte knytte seg til yrkesrelaterte lesesituasjoner.

Kontekst

Den tekstuelle konteksten utgjøres av andre tekster som viser organisasjonens arbeid både i det samme området og i andre deler av verden. Det kan også være tilfellet at andre humanitære organisasjoner er inne i det østlige Afrika og har lignende rapporter og oversikter. Rapporten som tabellen er hentet fra, og de andre tekstene i denne, inngår også i den tekstuelle konteksten. Det er mulig at man her kan få opplysninger om *hvorfor* organisasjonens aktivitetsnivå i enkelte land er lavere enn i andre. Avsenderen av teksten er *Plan international*, en kjent humanitær organisasjon som driver barnerettet utviklingsarbeid. De har tillit i kraft av å være en organisasjon som mange kjenner til og støtter, blant annet gjennom fadderordninger. Mottakerne av teksten er først og lesere som på en eller annen måte er involvert og interessert i organisasjonens arbeid, enten de arbeider i organisasjonen eller støtter den. Tekstens medium er den helhetlige rapporten. Leseren av teksten, slik den fremstår i PISA, får ikke informasjon om hva rapporten konkret omhandler. I den kulturelle konteksten inngår blant annet en visshet om at internasjonale hjelpeorganisasjoner ofte er inne i fattige land og bidrar med midler som fremmer utvikling og bedre levevilkår.

Modelleser

Modelleseren behersker modaliteten som teksten er formidlet gjennom og forstår hvordan teksten skal leses for å gi mening. En empirisk leser kan spørre seg hva tallene i diagrammet egentlig står for, siden dette ikke er eksplisitt angitt noe sted i teksten. Modelleseren ser at tallene antakeligvis angir antallet.

5.3.4 Graffiti

Sakprosa og teksttyper

Graffitiligger vedlagt i appendiks (Se vedlegg 2c). Teksten består av to brev eller innlegg som omhandler synspunkt på Graffiti. Jeg velger her å ta for meg det første brevet, som er skrevet av Helga. I PISA blir denne teksten betegnet som et brev. Et brev er som oftest skrevet av en virkelig person, noe som gir leseren grunn til å tro at teksten omhandler reelle meninger om graffiti. Helga misliker graffiti, og innlegget hennes består av flere argumenter som underbygger synspunktet. Teksten er skrevet av en navngitt forfatter, men det er usikkert om Helga er et pseudonym. Hun henvender seg ikke på vegne av en institusjon. Leseren av oppgavesettet får beskjed om at teksten er hentet fra Internett, noe som tyder på at den er offentlig tilgjengelig. Et debattinnlegg krever presise formuleringer for å oppnå den tiltenkte funksjonen. Det er vanskelig å plassere teksten som enten litterær eller funksjonell sakprosa. Den dominerende teksttypen er argumenterende. Teksten forutsetter en tvil hos leseren om hvorvidt graffiti er en akseptert form for kunst. Teksten har i tillegg elementer i seg som kan gå i retning av en rettlede teksttype. Det kan virke som om forfatteren enkelte steder henvender seg direkte til dem som maler graffiti, og implisitt oppfordrer dem til å slutte med det.

Kontekst

Den tekstuelle konteksten består av andre tekster som omhandler emnet, blant annet det andre innlegget i oppgaven. Avsenderen av teksten er Helga, leseren får ingen annen informasjon om forfatteren bortsett fra dette navnet. PISA gir ingen informasjon om hva slags nettsted teksten er hentet fra, det er derfor usikkert hvem som er mottakere av teksten i den autentiske situasjonen. Mediet teksten er hentet fra, er Internett. I den kulturelle konteksten inngår det at graffiti er et arbeid/ en aktivitet som enkelte betegner som kunst, og andre betegner som hærverk.

Modelleseren

Som sagt henvender forfatteren seg direkte til en leser (...) *Hvorfor ødelegger du ungdommens rykte ved å male graffiti der det er forbudt?* Forfatteren skriver her direkte her til de som faktisk maler graffiti på offentlige steder. Det er ikke dermed sagt at modelleseren nødvendigvis er *en av disse kunstnerne*. Det å skrive på denne måten, altså direkte til leseren ved å bruke generisk ”du”, forsterker meningen uavhengig av hvem som leser teksten.

5.3.5 Vitenskapelig politivåpen

Sakprosa og teksttyper

Teksten ligger vedlagt i appendiks (Se vedlegg 2d). Vitenskapelig politivåpen er en artikkel som omhandler hvordan politiet kan benytte seg av DNA-spor i etterforskningen. Teksten gir både en beskrivelse av hva DNA er, og hvordan slik informasjon kan brukes. Teksten er sammensatt av flere skriftlig verbalspråklige elementer. Hovedteksten står midt på siden og har flere mindre tekstbokser rundt. Den ene tekstboksen er plassert helt til høyre på siden. Denne forteller en bakgrunnshistorie om at politiet mangler bevis mot en mistenkt i en mordsak. De andre tekstboksene gir tilleggsinformasjon om celler og DNA. Nederst i teksten er en tegning av en person som sitter foran et mikroskop. Teksten omhandler reelle bioteknologiske prinsipper for oppklaring av kriminalitet, og kan derfor betegnes som en direkte ytring om virkeligheten. Teksten viser til profesjonelle personer som spesialister og genetikere når den skal forklare hva DNA er, og hvordan denne informasjonen kan brukes. Forfatteren av teksten er navngitt, men det er ikke gitt noen ytterligere informasjon om henne. Leseren av PISA-teksten får ikke vite hvor teksten er hentet fra. Man kan tenke seg at den i sin autentiske form stod i et tidsskrift, og at den slik har vært offentlig tilgjengelig. Det er også muligheter for at den har stått i en lærebok. Teksten gir objektiv informasjon til leseren, og er oversiktlig organisert. Den kan slik beskrives som en funksjonell sakprosaetekst. Den dominerende teksttypen er utgreiende. Starten av teksten er preget av en fortellende teksttype. Den innledes med en situasjon der politiet mangler bevis mot den mistenkte. Dette kan være en virkelig hendelse, og lignende hendelser har sannsynligvis forekommet, men i denne sammenhengen henviser teksten antakeligvis til en fiktiv hendelse. Artikkelen gir såpass mye informasjon om de biologiske prinsippene den behandler, at det

kan virke som om teksten er hentet fra en utdanningsrelatert lesesituasjon. Det virker som om formålet er at leseren skal lære noe. Samtidig er teksten enkelt skrevet, og stoffet er popularisert, man kan på den måten knytte teksten til en mer personlig lesesituasjon.

Kontekst

Det er usikkert hvilke konkrete tekster som går forut for teksten siden det ikke er gitt noen informasjon om hvor teksten er hentet fra. Tenkte tekster kan foreksempel være fagartikler om ulik bruk av DNA-informasjon. Avsenderen kan være en institusjon som forfatteren henvender seg på vegne av. Man kan også se forfatteren selv som avsender av teksten, men leseren har ingen opplysninger om hennes mulige ekspertise på det feltet hun beskriver. Mottakerne av teksten er heller ikke gitt gjennom PISA-prøven, dette avhenger også av mediet som teksten er hentet fra som i dette tilfellet er ukjent. Teksten blir gjenkjennelig i vår kultur fordi vi vet at det utvikles teknologi for å sikre at man tar den riktige personen i kriminalsaker.

Modelleser

Modelleseren i teksten er bevisst på tekstens struktur og forstår leseveien som teksten bygger opp. Modelleseren skjønner at den første tekstboksen danner bakgrunnen for hovedteksten, og spør seg ikke hvordan det går med den fiktive etterforskningen. En empirisk leser kan komme til å begynne rett på hovedteksten uten å få med seg bakgrunnshistorien.

Modelleseren er antakeligvis ikke ekspert på området, noe de grunnleggende beskrivelsene av hva DNA er, viser. Samtidig kjenner vedkommende til enkelte naturvitenskaplige begreper som *celler* og *geneteknologi*.

5.3.6 Oppsummering

De fleste av tekstene i utvalget av de frigitte PISA-oppgavene, kan beskrives som funksjonelle sakprosaer. Sjangerkonvensjonene er tett forbundet med deres tiltenkte funksjon. I de tekstene som er analysert i denne oppgaven, finnes det eksempler på både rettleidende, utgreiende og argumenterende teksttyper. Flere elementer som knytter seg til den

konteksten som tekstene opprinnelig er en del av, er ikke oppgitt i PISA-oppgavene. Det er likevel mulig å forstå innholdet i dem. Modelleseren i tekstene har først og fremst kompetanse som knytter seg til det formmessige i tekstene.

5.4 Lærebøkene

5.4.1 Kontekst (2006)

Læreverket *Kontekst* er beregnet for alle de tre årene på ungdomskolen. Læreverket består av en basisbok samt to tekstsamlinger, *Tekst 1* og *Tekst 2*. Basisboken gir en innføring i fagstoffet. Den ene tekstsamlingen tar for seg historiske tekster fram til 1980. Tekstene er organisert i kronologisk rekkefølge, og det blir gitt informasjon om litterære perioder samt korte forfatterportretter. Den andre tekstsamlingen inneholder samtidstekster fra 1980 og frem til i dag, *Tekst 2* gir også korte forfatteromtaler. Her er det gjort en hovedinndeling mellom skjønnlitteratur og saktekster. De skjønnlitterære tekstene er igjen delt inn etter undersjangere; *noveller*, *tegneserier- utdrag*, *romaner- utdrag*, *dramatiske tekster- utdrag* og *dikt/poplyrikk*. Saktekstene er inndelt i to, den første delen er betegnet som *artikler/reportasjer/intervju*, og den andre delen har fått betegnelsen *andre saktekster*.

Tekstbegrepet

Tekstbegrepet blir ikke definert eksplisitt i basisboken. Kapitlene ser hovedsaklig ut til å være organisert etter de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet, framfor hovedområdene i norskfaget. Det er et eget kapittel om lesing, et eget kapittel om muntlighet, og et eget kapittel om skriving. Hverken kapittelet om muntlighet eller kapittelet om skriftlighet har titler som knytter dem til tekstbegrepet. De muntlige sjangrene blir ikke presentert eksplisitt som tekster. *Sammensatte tekster* har riktignok fått et eget kapittel, og blir definert på følgende måte:

Sammensatte tekster er tekster der ord, bilder og/eller lyd opptrer sammen. Det kan være alt fra musikkvideoer og tegneserier til brosjyrer og informasjonsmaterieil. (Blichfeldt mfl. 2006:66)

Kapittelet presenterer blant annet reklametekster, webtekster, film og aviser som sammensatte tekster. Ved å gi sammensatte tekster et eget kapittel kan man si at læreboken legger til rette for et tekstbegrep som omfatter andre uttrykksformer enn de rent verbalspråklige. Samtidig er det vanskelig å presist formulere hva forfatterne av læreverket legger i begrepet tekst når dette ikke er klart definert i de andre kapitlene.

Sakprosa

Kontekst bruker begrepet *saktekster* framfor sakprosa. I et kapittel om sjangrer og virkemidler setter boka et skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa:

Skjønnlitteratur er tekster der forfatteren dikter og bruker fantasien. Vi bruker noen ganger uttrykket fiksjon om slik oppdiktet litteratur.

Saktekster er tekster som ikke er oppdiktet, som ikke er fiksjon. Det er tekster med et saklig innhold. De vil beskrive, informere, forklare, veilede og begrunne. En del saktekster blir også kalt *faglitteratur*. En fortelling hører til skjønnlitteraturen, en artikkel er en saktekst. Et annet begrep som brukes om saktekster er *sakprosa*. (Blichfeldt mfl. 2006: 127)

Kontekst tar her utgangspunkt i fiksjon for å beskrive hva som kjennetegner henholdsvis skjønnlitteratur og saktekster. Lærebokforfatterne presiserer at slike tekster har et *saklig innhold*. Hva man egentlig legger i saklig innhold er noe usikkert, det kan være at innholdet retter seg mot en presis sak, og at forfatteren hele veien holder seg til denne. Innenfor enkelte sakprosasjangere som debattinnlegg brukes saklighet mer som et kvalitetstegn enn et kjennetegn. En politisk debatt kan beskrives som en sakprosasjanger ifølge Tønnessons definisjon, fordi den gir adressaten grunn til å oppfatte den som virkelighet. I politiske TV-debatter som ender opp i personfokusering, forvinner sakligheten, men debatten er fremdeles sakprosa. Videre i kapittelet blir det presisert at inndelingen fiksjon/ikke-fiksjon ikke er så enkel, og at skjønnlitteratur noen ganger tar utgangspunkt i virkelige hendelser, samtidig som saktekster kan innlemme oppdiktete fortellinger. *Kontekst* har et eget kapittel om saktekster. I innledningen her blir det presentert en litt annen definisjon:

Hver dag møter du saktekster. Det kan være læreboktekster, artikler og reportasjer i aviser og tidsskrifter, bruksanvisninger, oppskrifter eller sms-meldinger. Felles for disse tekstene er at de har et saklig innhold. De vil informere om noe, beskrive noe eller gjøre rede for en sak, eller de vil forklare eller begrunne noe. Saktekster er tekster som ikke er oppdiktet, som ikke

er fiksjon. De regnes som objektive sjangrer, der forfatterne skriver saklig og korrekt. (Blichfeldt mfl. 2006)

De nevnte sjangrene i utdraget eksemplifiserer hva som inngår i begrepet *saktekster*. Her blir også sjangere som ikke nødvendigvis er like tradisjonelle i skolesammenheng, nevnt. Videre peker forfatterne på funksjoner ulike saktekster kan ha. Til sist presiserer læreboken at saktekster regnes som objektive sjangere der forfatteren skriver saklig og korrekt. Det objektive kan her trekkes i tvil, siden flere saktekster er direkte subjektive for eksempel essay. Sms-sjangeren som definisjonen først bruker som eksempel, er heller ikke en sjanger som nødvendigvis kjennetegnes av objektivitet. De siste karakteristikkenes av saktekster som definisjonen viser til, er *saklighet* og *korrekthet*. Igjen er saklighet brukt som et kriterium. *Korrekthet* er også et vidt og lite presist begrep. At forfatteren skal skrive korrekt, kan enten knytte seg til vedkommendes skrivestil eller til at det han eller hun skriver, rett og slett er riktig.

Basisboken har et kapittel med tittelen *Saktekster - Informere, beskrive, begrunne* på 65 sider, og et kapittel med tittelen *Skjønnlitteratur - Fantasi og virkelighet* som strekker seg over 63 sider. Flere av de andre kapitlene i boken har fagstoff som knytter seg til sakprosa. Kapittelet om muntlig kommunikasjon behandler foredraget som sjanger, kapittelet om lesing tar for seg kildebruk, og kapittelet om sammensatte tekster behandler avismediet. Kapittelet om saktekster tar for seg ulike former for artikler (fagartikkel, debattartikkel og nyhetsartikkel), foredrag, intervju, kåseri og essay.

Tekstsamlingen

Utgangspunktet er her *Tekster 2* som består av samtidstekster etter 1980. Tekstsamlingen består i alt av 100 tekster. Av disse er 20 sakprosa-tekster, noe som utgjør 20% av alle tekstene. 9 av tekstene er skrevet av kvinner, 8 er skrevet av menn, og 3 av tekstene har ukjent forfatter. Sakprosa-tekstene er som sagt delt inn i *artikler/reportasjer/intervju* og *andre sakprosa-tekster*. Av sjangere som går under andre sakprosa-tekster, finner man blant annet dagboktekst, biografi, reiseskildring og essay. Tekstsamlingen inneholder både litterære og funksjonelle sakprosa-tekster. Flere av tekstene har tilhørende bilder, noen av dem er autentiske, mens andre ser ut til å være lagt til av lærebokforfatterne. Tekstsamlingen inneholder en oversikt over alle tekstene der sjangeren er angitt. Sakprosa-tekstene som inngår i *Tekster 2* er gjengitt i tabellen nedenfor.

Figur 4

Forfatter	Tekst	Sjanger
Mette Irene Dahl	Klokke på hjernen (Fra <i>Nysgjerrigper</i> , 2001)	Artikkel
Bas Haring	Grenser for kva som er mogleg (Utdrag fra <i>Evolusjonsteorien og ost</i> , 2002)	Artikkel
Anna Kristen Hellevang	På ski over Grønmland – verdas nest kaldeste plass (Fra <i>magasinnett.no</i> , 2005)	Artikkel
Morten Munkvik	Adrenalin og forelskelse (Fra <i>NRK/Newton</i> , 2005)	Artikkel
Stine Skipnes	Monofil- ingen klisje (Fra <i>Helgeland Arbeiderblad</i> , 2005)	Intervju
Tuva Stranger/Julie Aune Wasmuth	Når du griner på dansk, hva gjør du da? (2005)	Intervju
Noman Mubashir	Livet i Blenda-Land (Utdrag fra <i>Mitt liv som Ola Normann</i> , 2004)	Selvbiografi
Anne B. Ragde	Biografien om Sigrud Undset- utdrag (2001)	Biografi
Dalva Cristina de Assis	Men inni er vi like... (Fra <i>Magasin til Operasjon Dagsverk</i> , 2005)	Dagbok
Bjarte Dalland	Reisebrev frå India (Reisebrev
Are Kalvø	Syden er ein annan plass (Utdrag fra <i>Syden</i> , 2002)	Kåseri
Per Inge Torkelsen	Det er farlig med bøger (2005)	Kåseri
Åsne Seierstad	Forbrytelse og straff (Fra <i>Aftenposten</i> 2004)	Reportasje
Jørn Arne Tomasgard	Det røde mirakelet (Fra <i>Adresseavisa</i> , 2005)	Sportsreportasje
Willy Pedersen	Lærer for livet (Fra <i>Noen spor</i> , 2004)	Essay
Si;d	Fjortis – UGH (Fra <i>Aftenposten</i> 2005)	Diskusjonsinnlegg
Si;d	Fjortis- og stolt av det (Fra <i>Aftenposten</i> 2005)	Diskusjonsinnlegg
Si;d	Fjortis- en sinnstilstand? (Fra <i>Aftenpsten</i> 2005)	Diskusjonsinnlegg
Kaja Korsvold	Råtøffe Daggi får en ny sjanse (2004)	Bokanmeldelse
Shabana Rheman	Å bytte verdier (Fra <i>Nå</i> , 2002)	Petit

5.4.2 Spenn Vg1 (2006)

Læreverket *Spenn* består av tre bøker, en til hvert trinn. Spenn for Vg1 inneholder både fagstoff og tekstsamling i en og samme bok. Tekstene er hovedsakelig samtidstekster, noe som er i tråd kompetansemålene for Vg1. Disse tekstene er tematisk inndelt i *Hvem er jeg*, *Jeg og de andre*, *Kjærlighet*, *Oppvekst og familie* og *Vold*. Tekstene har tilhørende forfatterromtaler. Tekstsamlingen inneholder også et utvalg eventyr, sagn, norrøn litteratur med ulike temaer som er samlet i egne kapitler læreverkets tekstsamling.

Tekstbegrepet

Kapitlene i *Spenn* er organisert etter hovedområdene i norskplanen, og er slik orientert mot tekst. I kapitlet om sammensatte tekster blir det gitt en definisjon av tekst

Ordet tekst forbinder vi vanligvis med noe skriftlig, men i løpet av de siste årene er tekstbegrepet utvidet og brukes nå om alle tegn og uttrykk som kommuniserer mening. (Berge mfl. 2006: 98)

Boka gir her uttrykk for et vidt tekstbegrep og knytter det til tegnsystemer som også strekker seg utover det verbalspråklige. Samtidig inneholder boka formuleringer som snevrer inn denne vide forståelsen og lar tekst likevel bli stående som noe verbalspråklig. I det første kapitlet i boka heter det: (...) *den språklige uttrykksformen budskapet har kaller vi tekst, den kan være både skriftlig og muntlig* (Berge mfl. 2006:12). Under kapitlet om muntlige tekster heter det videre: *Alle uttrykk som kommuniserer mening, kalles tekster, enten de er skriftlige eller muntlige* (Berge mfl. 2006:164).

Sakprosabegrepet

Et av de første kapitlene i boka, *Tekstlære* gir en definisjon av skjønnlitteratur og sakprosa

I skjønnlitteratur er mennesker, miljø og handling oppdiktet. Vi går som leser inn i en fiktiv verden. Skjønnlitterære tekster kan ha stor betydning for hvordan vi oppfatter oss selv og verden rundt oss fordi de handler om grunnleggende forhold som kjærlighet, angst, sorg og glede.

Sakprosaetekstene er ikke oppdiktet. Sakprosaen tar opp et saksområde og informerer, orienterer, beskriver, rapporterer, uttrykker holdninger og meninger (...) Noen ganger

forsøker sakprosaforfattere å påvirke, andre ganger vil de gi saklig informasjon, og i noen tekster er formålet først og fremst å uttrykke egne følelser og holdninger. Et typisk trekk ved sakprosaetekster er at de gjerne følger klare sjangermønstre. En lederartikkel i en avis følger for eksempel andre regler enn en bokanmeldelse selv om begge uttrykker meninger og vurderinger. Et annet trekk er at tekstene blir utgitt i medier som aviser, tidsskrifter, Internett og bøker knyttet til ulike fag- og saksområder. (Berge mfl 2006:28-29)

Forfatterne av læreverket starter her med skillet mellom det fiktive, og det som ikke er oppdiktet. De peker videre på at sakprosaetekster tar opp et saksområde som forfatteren behandler på ulike måter avhengig av hva som er tekstens funksjon. Videre blir det hevdet at sakprosaetekster ofte har klare sjangermønstre, og her trekkes konvensjonelle og vel etablerte sjangere som lederartikler og bokanmeldelse frem for å eksemplifisere. Til sist peker Spenn på tekstenes medium for å beskrive hva som ofte kjennetegner sakprosaetekstene. Mediene det vises til, er først og fremst offentlige og publiserte, noe som utelukker mer ”private” sakprosaetekster som brev og sms. Boken tar videre opp sjangerblanding og peker på enkeltverk som *Bokhandleren i Kabul* for å forklare hvordan tekster som i utgangspunktet kan betegnes som sakprosa, likevel har flere skjønnlitterære trekk og virkemidler. Sjangeren kåseri blir også betegnet som en blandingssjanger.

Boken har et kapittel med tittelen *Sakprosa*, og et med tittelen *Skjønnlitteratur*. Kapittelet om skjønnlitteratur utgjør 35 sider av boka, mens kapittelet om sakprosa utgjør 8 sider. Det er samtidig verdt å merke seg at teori som knytter seg til sakprosa, er formidlet gjennom de andre kapitlene i boka, blant annet i delkapitlene *argumentasjon* og *felles litterære virkemidler*, og under hovedkapitlene om sammensatte tekster, skriftlige tekster og muntlige tekster. I kapittelet som har navnet *Sakprosa*, blir det satt et skille mellom objektive og subjektive sakprosa-sjangere. Boka trekker her frem to sjangergrupper, *Kåseri* og *Petit og Artikler*. Under artikler er det listet opp en rekke ”undersjangere”; *leder*, *reportasje*, *kronikk*, *kommentar*, *leserbrev* og *anmeldelser*. Igjen er det de offentlige og publiserte sakprosaetekstene som er representert.

Tekstsamlingen

Utgangspunktet her er tekstene som står i den delen av tekstsamlingen som er temaorganisert, de fleste tekstene er skrevet etter 1980. Tekstene er organisert etter fem temaer som lærebokforfatterne beskriver som *allmenngyldige* (Berge mfl. 2006: 2). Det er i

alt 44 tekster i samlingen. 6 av disse tekstene kan defineres som sakprosa-tekster. Dette utgjør ca 13,5 % av alle tekstene. 4 av tekstene er essays, mens de 2 siste er artikler. 2 av tekstene er skrevet av Shabana Rheman. Resten av tekstene er skrevet av menn. 3 av 4 essays er plassert etter hverandre i samlingen. Tekstsamlingen har i tillegg til disse tekstene noen få tekster som ligger i grenselandet mellom skjønnlitteratur og sakprosa, to tekster fra Jon Fosses *Prosa frå ein oppvekst* og Ragnar Hovlands *Små oransje notisbøker*. Disse tekstene forteller historier som kan oppfattes som hendelser forfatterene har opplevd, og kan slik beskrives som direkte ytringer om virkeligheten. Dersom man tar dem ut av sin situasjonelle kontekst, for eksempel dersom man ikke vet at Fosses tekster er hentet fra samlingen *Prosa frå ein oppvekst*, ligner disse tekstene skjønnlitteratur både i innhold og form. Det er først og fremst sakprosa som nærmer seg Tønnessons *litterære sakprosa* som er representert i samlingen. Ingen av tekstene inneholder bilder. Tabellen nedenfor gir en oversikt over sakprosa-tekstene i *Spenn* med forfatternavn, tittel og sjanger. Her har jeg selv angitt sjangeren.

Figur 5

Forfatter	Tekst	Sjanger
Shabana Rehman	Kjøttbergprekenen (Fra <i>Nå</i> , 2000)	Essay
Einar Økland	Det usportslige standpunkt (Fra <i>Måne over Valestrand</i> , 1989)	Essay
Are Kalvø	Ekspeditrisefobi (Fra <i>Greatest hits, Vol 1</i> , 1994)	Essay/Kåseri
Ingvar Ambjørnsen	Husk Hjelm (Fra <i>Norske essays</i> , 1998)	Essay
Lars Fr. H. Svendsen	Bør man gifte seg av kjærlighet? (Fra <i>Aftenposten</i> , 2005)	Artikkel
Shabana Rehman	Et menneskesyn som dreper (Fra <i>Nå</i> , 2000)	Artikkel
Ragnar Hovland	Små oransje notisbøker (Fra <i>Norske gleder</i> , 2002)	mellomsjanger
Jon Fosse	Lauk og poteter (Fra <i>Prosa frå ein oppvekst</i> , 1994)	mellomsjanger
Jon Fosse	Hytta (Fra <i>Prosa frå ein oppvekst</i> , 1994).	mellomsjanger

5.4.3 Oppsummering

Både Spenn og Kontekst definerer sakprosa ved å sette sjangeren i kontrast til skjønnlitteratur. Læreverket for ungdomsskolen inneholder flere ulike sakprosasjangere, mens læreverket for videregående er mer snevert i utvalget av sjangere. Tekstutvalget i læreboken for ungdomsskolen, ligger på den måten nærere utvalget fra LNUs sakprosa-kanon. Flere av de samme sjangrene er her inkludert som intervju, leserinnlegg og anmeldelse. Tekstene i ungdomsskoleverket inneholder bilder og er slik sammensatt av flere modaliteter, dette er ikke tilfellet for tekstene i verket for videregående.

5.5 Intervjuene

5.5.1 Skolene

Ungdomsskolen jeg har hentet mine informanter fra, ligger midt i Oslo og er en skole med en gjennomsnittlig andel minoritetsspråklige. Skolen er en kombinert barne- og ungdomsskole, og har elever fra flere steder i byen.

Den videregående skolen jeg har innhentet informasjon fra, ligger litt utenfor sentrum i Oslo. Skolen har en gjennomsnittlig andel minoritetsspråklige elever. Skolen har et forholdsvis høyt inntakskrav sammenliknet med andre videregående skoler i Oslo.

5.5.2 Lærerintervjuene

Presentasjon av lærerne

Alle lærerne er anonymisert gjennom andre navn.

Hilde er lærer i videregående. Hun har utdannelse fra lærerhøgskole og har i tillegg hovedfag i religionshistorie. Hun har jobbet som lærer i ca 10 år, noen av dem i ungdomsskole. Hun underviser kun 1. klasse i norsk.

Eva er lærer i videregående. Hun har utdanning fra universitetet og har i tillegg til nordisk engelsk og sosiologi som fag. Hun har jobbet som lærer i ca 20 år. Hun underviser nå både i Vg1 og Vg2.

Jonas er lærer i ungdomsskolen. Han har utdanning fra lærerhøyskole. Han har jobbet som lærer i 12 år. Han underviser nå på 10.trinn. Jonas har tidligere undervist noe på mellomtrinnet.

Lars er lærer i ungdomsskolen. Han har utdanning fra lærerhøyskole og i tillegg hovedfag i nordisk fra Universitetet. Han underviser nå i 9. trinn, men har hatt flere ”runder” med 10. trinn. Lars ble erstattet med en annen lærer på grunn av sykdom. I forkant av intervjuet fortalte Lars at han ikke hadde lest bloggteksten.

Funn

Presentasjonen over funn i lærerintervjuene er delt i tre hovedkategorier, *Sakprosabegrepet*, *Tekstutvalg* og *Bruk av tekstene i undervisningen*. For å kunne si noe om lærernes meninger om hvilke sakprosa-tekster som egner seg i undervisningen, mener jeg det er fornuftig å se hva slags forståelse de har av begrepet sakprosa. Forståelse av sakprosa vil også prege deres synspunkt på tekstene. Innenfor kategorien *Sakprosabegrepet* presenterer jeg først hvordan lærerne sier at de vil definere sakprosa for elevene sine. Videre gir jeg en oversikt over hvilke sjangere de sier de vil gjennomgå i undervisning om sakprosa. *Tekstutvalg* er delt inn i to deler. Den første delen gjør rede for lærernes meninger om ulike kanoniseringstendenser i skolen. Denne delen inkluderer først og fremst LNUs utvalg av sakprosa-tekster som helhet. I forskningsspørsmålet som knytter seg til lærerne, ønsker jeg å undersøke synspunkt på tekster fra LNUs kanon. Jeg mener i denne sammenhengen at det er formålstjenlig også å undersøke deres synspunkt på hele prosjektet. Det foreligger ingen klare retningslinjer for hvilke tekster elevene skal lese, og det er derfor interessant å høre hva de synes om et oppsatt utvalg. Den andre delen av *tekstutvalg* omhandler lærernes oppfatning av de seks samtidstekstene fra LNUs sakprosautvalg, og deres kriterier for valg av sakprosa-tekster til norskundervisningen. Her har jeg valgt å inkludere graden av bruk av sammensatte tekster og hypertekster. I den siste delen behandler jeg den informasjonen lærerne har gitt om didaktisk bruk av tekster i norskundervisningen. Jeg mener at lærernes synspunkt på de seks sakprosa-tekstene og kriterier for tekstutvalg av sakprosa vil være påvirket av hvordan de bruker tekster i undervisningen. Alle lærerintervjuene presenteres samlet.

Sakprosabegrepet

Alle lærerne fikk spørsmålet om hvordan de ville presentere sakprosabegrepet for elevene sine

Hilde: (...) der setter vi det jo gjerne opp mot skjønnlitteratur i utgangspunktet, og så kan man heller snakke om blandingen av sjangrene etterpå (...) det er ting som er sant, det skal handle om et tema og du skal få informasjon om noens mening eller det noen har funnet ut (...)

.....

Eva: (...) også pleier jeg vel å presentere det litt sånn i motsetning til skjønnlitteratur som på et eller annet vis er oppdiktet, eller som inneholder en del virkemidler som du ikke finner i sakprosa som på en måte gjør at du ikke kan etterprøve det på samme vis, eller det er noe litt mer subjektivt da i skjønnlitteraturen. Sakprosa kan jo være høyst subjektiv den også, kåseri regnes jo som sakprosa, men har jo også en del skjønnlitterære virkemidler så det er jo en del sånn som er i mellom der. Og dokumentariske romaner og sånn... Nå prater jeg helt ut på viddene, gjør jeg det?

I: Nei, nei

(...)

I: Men tenker du det er viktig da, å sette opp det skillet: skjønnlitteratur/sakprosa?

Eva: Jeg tror det er lettere å skjønne hva det handler om hvis man kan rendyrke to hovedtyper, også er det noen tekster som ligger imellom.

.....

Lars: Ja det har jeg prøvd, mange ganger he he... Det er ofte når man setter det i kontrast til skjønnlitteratur da, eller til en oppdiktet fortelling og at det handler ofte om...ja, en sak. Nå husker jeg ikke hvordan jeg gjorde det, jeg hadde en bra definisjon på det, men... De sliter jo med å skjønne det så man må jo lese mye tekster for at de skal skjønne forskjellen og særlig sånn med brev og sånn kan være vanskelig, og de er jo ofte vanskelig å skille til eksamen (...) Vi snakker jo både om hvordan språket er annerledes i sakprosa og starter gjerne da med dette... at det er noe annet enn en fortelling og forteller om en sak... det var en dårlig forklaring jeg kom med nå, men...

I: Nei, det synes jeg ikke

Lars: ...det er sånn vi begynner hvertfall, så kommer det gjerne spørsmål også kommer man fram til det.

.....

Jonas: Sakprosa er en av to hovedkategorier ville jeg ha sagt til elevene, av tekster. Vi har skjønnlitteratur også har du sakprosa (...) sakprosa er en mye mer faktaorientert sjanger tenker jeg. Hvor man vil si noe om... ja, men problemet kommer når man skal dele inn sjangere på den måten da, for det er jo overganger mellom... ja. Nå satt du meg litt fast da... (...)

I: Men det går bra

Alle lærerne tar utgangspunkt i skillet mellom sakprosa og skjønnlitteratur, men påpeker samtidig at det finnes mellomsgangere. Det er tydelig at flere av dem synes det er vanskelig å gi en presis definisjon. Både Hilde, Eva og Lars trekker frem at sakprosaetekster har referanser til virkeligheten ved å beskrive dem som *ikke oppdiktet* og *sant*. Eva fokuserer på etterprøvbarhet, særegne virkemidler og subjektivitet, men sier samtidig at det finnes sakprosaetekster som ikke er subjektive. Hun presiserer at det å sette opp to hovedkategorier vil være med på å lette elevenes forståelse. Lars mener at mellomsgangere er det mest utfordrende når man snakker om sakprosa og skjønnlitteratur. Han fokuserer på at sakprosaetekster har et særegent språk, i tillegg mener han at det er viktig å lese mange ulike tekster for å få en forståelse av hva som kjennetegner sakprosaetekster. Jonas vektlegger at mange sakprosaetekster er faktaorienterte.

Oppfatninger av sakprosa-begrepet kommer også frem i samtalene om de ulike tekstene. Ingen av lærerne har brukt sms som sjanger i forbindelse med undervisning om sakprosa. Jeg spør noen av lærerne om de synes at *Gaza-sms* representerer noe som er typisk sakprosa. Eva kaller det sakprosa i *grenselandet* og peker på hvordan teksten er svært subjektiv, men samtidig det hun kaller et *faktum*. "*Masse barn*", "*gravid kvinne*", *du kan jo telle dem de er jo der*." *Jeg har aldri opplevd noe så fryktelig*" *det er jo han*. "*Nå hører tanks*" *det er jo et faktum*. Både ved å beskrive deler av tekstmeldingen som faktum og ved å peke på at enkelte av elementene som Gilbert forteller om, virkelig kan telles, impliserer Eva at *Gaza-sms* har klare referanser til noe som er sant og virkelig. Hilde definerer teksten som sakprosa i at den handler om et *tema* og er *informativ*. Hun peker på det at teksten blander inn følelser som lite typisk for sakprosa og sier: *Selvfølgelig ja, det er det som er gøy selvfølgelig med sakprosa som blander inn følelser, som ikke i utgangspunktet forbindes med følelser*.

Både Eva, Jonas og Lars peker på artikkel i ulike former som sentrale sjangere når man skal undervise om sakprosa. Ungdomskolelærerne Jonas og Lars trekker frem flere funksjonelle sakprosa-sjangere og nevner både CV, rapport og jobbsøknad. De nevner i tillegg intervju og mer litterær sakprosa som kåseri og essay. Hilde mener at essay er spesielt viktig å gjennomgå i undervisning av sakprosaetekster, noe som kommer frem når jeg spør henne om hva hun savner i LNU's utvalg. Eva synes også at essay er *en artig sjanger*, og at

det er mye å trekke ut av slike tekster fordi innholdet ikke alltid er *direkte formulert*. I samtale om de ulike tekstene kommer det også frem hvilke sakprosasjangere lærerne mener at egner seg til undervisningen. Både Hilde og Jonas sier de bruker debattinnlegg i undervisningen når vi snakker om *Kvardagsfordommar*. Lars forteller i samtale om *Rosengård* at han selv har brukt avisreportasje som eksempel på sakprosa i undervisningen. Når det kommer til sms og blogg, er det noe delte meninger mellom lærerne. Hilde trekker frem *Gaza-sms* som en tekst hun mener er bra *fordi den har så mye handling i seg og er så handlingsmetta som det går an å få stappet inn på en sms*. Hun ville riktignok ikke ha brukt en hvilken som helst sms i undervisning om sakprosa-tekster

I: Men du mener at sms egner seg som sakprosa-tekst i norskundervisningen?

Hilde: Ja, hvertfall denne, ikke hvilken som helst

I: Nei, for det er kanskje ikke en typisk sms? Ungdom kjenner jo til sjangeren, men kanskje ikke på denne måten?

Hilde: Du har kanskje rett?

I: Hva synes du?

Hilde: Det er typisk sms, men ikke ungdomsspråk, men sms er ikke bare for ungdom. Jeg vil si det er typisk sms som har gått rundt på den måten. Sånn som rosa sløyfe sms.

I dette utdraget prøver jeg å undersøke om Hilde synes det ville være mer nærliggende å bruke en sms som ligger nærmere de tekstene ungdom skriver selv, men det virker som om hun setter kvaliteten som ligger i *Gaza-sms* høyere enn bruk av sjangeren. Eva er skeptisk til å bruke blogg og begrunner det med at hun selv ikke er vant til å bruke sjangeren. Både Jonas og Hilde bruker blogg som et redskap i undervisningen, blant annet til kommunikasjon med elevene utenom skoletiden, men ikke som teksteksempel på sakprosa. Jeg spør også alle lærerne om hvilken sakprosa-tekst de sist jobbet med i norskundervisningen. Lars og klassen hans har de siste ukene arbeidet med taler og sett både på Haakon Magnus og Ari Behn sine bryllupstaler samt mer politiske taler av Jens Stoltenberg og Barak Obama. Eva la opp Erling Laes tekst, *Kvardagsfordommar* dagen før intervjuet, og før det la hun opp en kommentar fra *Aftenposten*. Hilde la sist opp kåseriet *Husk hjelm* av Ingvar Ambjørnsen, mens Jonas og klassen har jobbet med debattinnlegg og tekster fra Si;D.

Tekstutvalg

Oppfatning av kanonisering av tekster i skolen med fokus på LNUs prosjekt

Lars er den læreren som stiller flest spørsmål til LNUs kanonisering av sakprosaetekster for bruk i skolen. Han er først og fremst kritisk til måten landslaget har brukt kanoniseringsbegrepet på, og sier at *det å lage en kanon det er jo ikke bare å få et vidt spekter av tekster, men det skal jo også si noe om hvilke tekster som er spesielt gode eller spesielt viktige på en eller annen måte*. Han tror også at det er mer problematisk å kanonisere sakprosaetekster enn skjønnlitterære tekster. Sakprosaetekster fungerer som han sier *kanskje mer sånn der og da*, mens skjønnlitterære tekster ikke utdateres på samme måte. Han bruker *Gaza-sms* som et eksempel på en tekst som er helt avhengig av sin situasjonskontekst dersom elevene skal forstå innholdet i den *Hvis dette hadde vært fra en annen krig og en annen konflikt, fra 70-tallet i Vietnam foreksempel, som da hadde blitt kanonisert og som fortsatt skulle være i en sånn kanon, så ville det ikke ha sagt noenting til dagens elever*. Hilde peker også på at det ligger en utfordring i å kanonisere sakprosaetekster og spesielt samtidstekster. Hun har ofte brukt kåserier av Are Kalvø i undervisningen og mener at temaene her ofte er så nært knyttet til sin samtid at det er problematisk å bruke dem år etter år. Både Lars og Eva mener at flere av de nye sjangrene som er tatt med i utvalget, er flyktige og kanskje vil forsvinne helt om noen år. Lars sier at det å inkludere tekster fra sosiale medier er noe som er *litt sånn i tiden*. Eva sier:

Ja, nå er jeg en sånn person som aldri leser blogg, jeg vet bare halvveis hva det er på en måte. Men hvor interessant er det hva en eller annen jente mener om hva som er gode og dårlige blogger? Er det noe som står der for all fremtid i en kanon? Det spørres jo hva man vil med det, er det for å lage et tversnitt av alle skriftlige ytringer rundt 2010 så er det kanskje relevant?

Flere av lærerne spør seg også hvorfor akkurat disse tekstene er valgt ut fremfor andre, og hevder at man kunne ha valgt andre og bedre tekster. Lars trekker frem Bryllupstalen til Haakon Magnus som et eksempel, og ville heller hatt Ari Behn representert i utvalget. Han stiller i denne sammenhengen spørsmål til utvalgskriteriene LNU har brukt, og mener at Kronprinsens tale kun er med på grunn av forfatteren (...) *den er drit kjedelig og den er så formell... ikke spesielt god, det er kun fordi det er han. Og Ari Behn sin er jo ti ganger bedre, det syns alle elevene også*. Han stiller spørsmål ved kriteriene flere ganger gjennom intervjuet og mener at mange av tekstene som er tatt med har fått plass siden det ble *skapt blest rundt dem da de ble ytret*. Selv om flere av lærerne er noe kritiske til LNUs utvalg og

prosjektet i seg selv, mener de samtidig at det kan ha en funksjon for lærere å ha tilgang på et slikt tekstutvalg. Jonas er positiv, og han sier det er en utfordring å finne gode tekster til undervisningen. I tillegg ser han en veiledende funksjon i LNUs prosjekt (...) *bare etter å lest de få tekstene du gav meg så synes jeg at det her var... på en måte veldig inspirerende for da får jeg forslag til tekster som jeg aldri selv ville finne på å velge ut.* Han forteller at han leser mindre med elevene sine etter at læreplanen fjernet forfatterbenevnelser, og tror det er mer tilfeldig hvilke tekster lærere velger til undervisningen. Hilde sier også at hun kan tenke seg å bruke tekstutvalget som en veiledning i undervisningen, samtidig liker hun å ha en frihet til å velge hvilke tekster hun skal legge opp. Hun tror *at en slikt utvalg er med på å sette fokus på sakprosa noe som er viktig siden norsklærere er veldig opptatt av vår egne skjønnlitterære kanon.* Selv om Eva er skeptisk til akkurat LNUs utvalg, mener hun at det kan være fornuftig å ha noen felles referanser:

noen som står der som alle kommer borti, det tror jeg kanskje er viktigere enn noen gang. Fordi ting skifter og ting er flyktig... og ting er liksom... den bloggen der, hvis jeg går inn på den siden i morgen så kanskje den ikke er der lenger?

Gjennom intervjuene kommer lærerne med flere synspunkt på lærebøkene de benytter, og tekstutvalget i disse. De bruker lærebøkene og tilhørende tekstsamlinger i noe ulik grad. Jonas sier at han ofte bruker lærebøkene i undervisningen, og at dette er styrende for tekstutvalget han gjør (...) *jeg har brukt den teksten av Arnulf Øverland, jeg har brukt noen av tekstene før, men det er jo mer fordi de har stått i et norskverk vi har brukt, det har ikke vært et bevisst valg fra min side (...).* Eva sier også at hun har brukt akkurat den samme teksten av Øverland fordi den har stått i læreboken. Hun sier samtidig at det er varierende hvor mye hun bruker læreverkene, samtidstekstene som står i bøkene, er etter hennes mening ofte er litt *rare*. Hun mener også at enkelte tekstsamlinger ikke *gjenspeiler det norske litterære landskapet*. Lars sier at han bruker de tekstene som han liker i læreboka, Hilde er ikke fornøyd med læreboken hun bruker nå, og synes det er *håpløst* at tekstutvalget er tematisk organisert. Hun bruker de tekstene hun *må bruke* og resten finner hun på egenhånd.

Flere av lærerne stiller spørsmål ved LNUs bruk av begrepet kanon, de fleste er likevel positive til å bruke tekstutvalget som en veiledning. De fleste lærerne sier at de nå først og fremst bruker læreboken som en veiledning når de skal velge sakprosa-tekster til undervisningen

Oppfatning av tekstene fra LNU og kriterier for tekstutvalg

Lærerne sier at de kunne ha brukt *Sjoko-sjokk* og *Kvardagsfordommar* fordi temaet i tekstene *egner seg godt til å reflektere rundt*. Temaet og hvordan dette behandles i tekstene, spiller inn for lærerne når de skal foreta tekstutvalg. I samtale om *Sjoko-Sjokk* sier Hilde at det kan være en fordel at tekstene har mange ulike temaer i seg, og at dette gjør teksten egnet for differensiering. Hun mener at *alle kan dra noe ut av den, og at den har såpass mange momenter som elevene kan svare på, mene noe om, diskutere skrive om også videre*. Eva på den andre siden sier at temaet i *Sjoko-Sjokk* er stort og alvorlig, og mener at det ligger så mye *dobbelt* i teksten at hun er usikker på om elevene er *modne nok til å ta den*. Lars mener også at det skal være en tydelighet i forhold til temaet i teksten, han sier at *du skal liksom trekke noe ut av den, hva er det den ønsker å si?* Temaet skal i tillegg motivere elevene til å lese. Hilde sier at *Kvardagsfordommar* på mange måter er rettet mot en mer voksen lesergroupe, og at det ofte er en fordel med tekster som ungdom kan relatere seg mer til. Det at elevene kjenner seg igjen i tekstene, er altså noe som kan motivere, og som lærerne tenker på når de velger tekster.

Flere av lærerne mener at *Gaza-sms* kunne ha egnet seg til norskundervisningen. *Den har mange følelser i seg*, og det er en ny sjanger som elevene kjenner godt til. Jonas mener at mange hadde blitt overrasket dersom han hadde presentert den i klassen, og at det kunne ha vært motiverende i seg selv. Samtidig er flere av lærerne usikre på hvordan de skulle ha brukt teksten i undervisningen. Dette gjelder også for *Svømmer man raskere i sirup?*. Dette er en tekst det er delte meninger om. Flere av lærerne sier det er fornuftig å lese tekster som elevene må beherske utenfor skolen, og mener at fagartikkelen fra *Illustrert vitenskap* er en slik type tekst. Jonas sier at han *er opptatt av de skal lese saktekster også så... ja, de møter jo sånne saktekster veldig ofte, overalt*. Eva mener at det er formålstjenlig å lese fagartikler i norskundervisningen. Hun sier at dette er tekster som elevene *vil få bruk for*:

Eva: (...) det er vel artikkel de fleste får mest bruk for på et vis, ut fra et nytteperspektiv så tror jeg det. Også synes jeg på et vis det er morsomt med kåseri, men du kan jo leve et fullverdig liv uten å være god til å skrive kåseri, men hvis du kan det så får du en bonus i livet ditt kanskje?

I: Så du synes det funksjonsmessige er viktig, hva elevene kan bruke det til?

Eva: Ja, artikkel synes jeg... ja, jeg tenker litt sånn og derfor er det å lese sakprosa kanskje vel så viktig som å lese skjønnlitteratur, så sånn sett har det vært mye stemoderlig behandlet opp gjennom norskpensumet.

Her blir hva elevene trenger et kriterium for valg av tekster.

Både Hilde og Lars er opptatt av at tekstene elevene leser, skal være gode forbilder for skriving. Dette innebærer blant annet at de er *tydelige og forbilledlige* i formen. Hilde som er lærer i en 1. Klasse, forteller at hun på dette årstrinnet bruker mest tid på skriving i norskundervisningen. Hun sier at *elevene trenger tekster som er tydelige på de ulike virkemidlene de skal lære, særlig i 1. klasse*, og hun synes at sjangrene kunne ha vært mer tydelig i de seks samtidstekstene hun har lest. Lars mener at flere av tekstene egner seg dårlig som forbilder for skriving. Han sier at han først og fremst fokuserer på tekster som ligner på det elevene skal skrive, og derfor ikke har brukt foreksempel sms. Han ville heller ikke ha brukt *Svømmer man raskere i sirup? fordi det er ikke sånne tekster vi skriver, (...) jeg bruker tekster som er litt mere likt det de bruker... det de skal skrive til eksamen rett og slett*. Han poengterer flere steder gjennom intervjuet at den skriftlige eksamen blir svært styrende for det tekstutvalget man ender opp med i norskundervisningen.

Flere av lærerne nevner også kvaliteten på språket som et kriterium når de skal velge tekster. Dette kommer tydeligst frem i forhold til de nynorske tekstene i utvalget. Eva mener at nynorsken som benyttes i *Bloggarfeil*, er så oppblandet med dialekt at det vil være *til stor forvirring for østlandske elever*. Hun sier videre at dette er en sjanger som ofte benytter et muntlig språk, og mener at det er ekstremt viktig å bevisstgjøre elevene på dette dersom man skal legge opp teksten i undervisningen. *Kvardagsfordommar* er en av de tekstene som alle lærerne sier at de godt kunne ha brukt i undervisningen. Både Hilde og Jonas sier at de liker denne teksten nettopp fordi den er skrevet på nynorsk. Jonas mener at Erling Lae bruker et språk som et flertall av elevene vil mestre. Han sier at *Jeg synes den er ganske lettlest, selv om den er skrevet på nynorsk så tror jeg veldig mange vil forstå innholdet*.

I samtale om *Rosengård* og *Bloggarfeil* kommer vi inn på sammensatte tekster og hypertekster. Eva sier at hun selv bruker for få sammensatte tekster i undervisningen sin i forhold til hva læreplanen legger opp til. Hun føler seg usikker på å undervise om slike typer tekster fordi hun *egentlig aldri har lært noe om det*. Hun sier: *(...) i kraft av å ha jobbet mye med tekst, så ser jeg jo selvfølgelig en del ting, men det er jo ikke det jeg føler jeg kan best og det er vel sikkert derfor jeg heller ikke har gjort det så mye*. Hun har heller ikke introdusert elevene for hypertekster. Jonas sier at han noen ganger velger ut tekster som er sammensatt av flere uttrykk, men da henter han først og fremst tv-innslag fra nettet. Det er

ikke ofte han bruker *sånne aktuelle avistekster*. Hilde bruker heller ikke mye tekster med skrift og bilde i undervisningen sin. Hun sier at hun har brukt avisreportasjer, men da pleier hun å printe ut tekstene uten bilder *for å spare farger*. *Bloggarfeil* er den teksten som får minst oppmerksomhet i lærerintervjuene. Hilde sier at hun *ikke har noen voldsomt sterke meninger om teksten*, og mener at blogg er en litt utdatert sjanger som elevene syntes var gøy før. Hun sier hun har brukt noe digitale tekster fra Internett, men hun velger da ofte korte tekster, for hun tenker at det er slitsomt for elevene å lese på skjerm. Lars sier at han først og fremst har presentert læreboken som en sammensatt tekst for elevene sine. Han synes det krever for mye organisering å lese tekster på skjerm i undervisningen.

Lærerne trekker frem *Kvardagsfordommar* og *Sjoko-sjokk* som tekster de mener at egner seg til norskundervisningen. Lærerne sier at de er mest opptatt av at tekstene skal være gode representanter for den sjangeren de representerer. Flere av lærerne sier de er usikre på hvordan de skulle ha brukt enkelte av tekstene. Det virker som om de fleste lærerne først og fremst velger ut tekster formidlet gjennom et skriftlig verbalspråk til norskundervisningen.

Bruk av tekstene i undervisningen

Lærerne sier at de bruker tekster i undervisningen som bakgrunn for diskusjoner. I utvalget som er presentert i denne oppgaven, er det spesielt *Rosengård*, *Sjoko-sjokk* og *Kvardagsfordommar* de mener har temaer som egner seg for diskusjon. Flere av lærerne underviser i ulike fag og mener at mange av tekstene egner seg til tverrfaglig arbeid, noe de ser som positivt. De synes også at noen av tekstene er vanskelige å bruke, blant annet *Svømmer man raskere i sirup?*

Det å bruke tekstene som modell for skriving er som sagt noe flere av lærerne er inne på. Lars sier at han fokuserer mye på sjangertrekk når de arbeider med tekster, med formål om å trene elevene til å skrive godt. Jonas sier at han *er interessert i de virkemidlene som forfatteren har til rådighet*, og hvordan disse kan bidra til at teksten når frem til leseren med sin intensjon. I forhold til *Sjoko-sjokk* ville han ha *diskutert hvordan du kan skrive og bør skrive tekster for å skape forståelse for ditt standpunkt da*. *For hun her bruker ikke særlig mange språklige dempere og er ganske sånn direkte*.

Både Jonas og Lars poengterer at det er viktig å gi elevene noe informasjon om tekstene før de leser dem. Jonas fremhever at dette er spesielt viktig i forhold til de elevene som er språklig svake, og sier at han ofte gjennomgår vanskelige ord og begreper i tekstene før elevene leser dem. Lars synes det er viktig å gjennomgå både tematikk, sjanger og oppbygning. Han mener at man aldri skal være redd for å røpe informasjon for elevene før de leser teksten

Lars: (...) Det er sånn vi også er. Vi er veldig glad i... når vi ser kamerat Napoleon som handler om kommunismen

I: Ja?

Lars: denne grisen som tar makten og sånn så er det jo... vi er på en måte redd for å fortelle for mye på forhånd for dette skal de oppdage selv, men vi har veldig glede av den filmen fordi vi kan så mye på forhånd. Så jeg tror man... man kan heller ha veldig mye mer glede av å vite ting på forhånd enn om man hele tiden skal oppdage ting selv. Det tror jeg man har gjort veldig mye før, at man bare skal gi dem en tekst også skal de oppdage alt selv, og da faller halvparten bort, så jeg tror det er lurt å gjøre det. Og det er klart, i dette tilfellet her er det kjempeviktig at det er Erling Lae som gjør det, det er... hvis du ikke aner hvem han er så faller mye av poenget bort.

Lars sier at han bruker tid på å jobbe med læreboken som en sammensatt tekst, både i forhold til bilder, overskrifter og statistikker. Han sier at han eksplisitt viser elevene hvordan de kan få en oversikt ved å fort bla gjennom og registrere de ulike modalitetene. De diskuterer i tillegg *hvilke triks lærebokforfatteren har brukt* for å formidle faginnholdet. I forhold til hypertekster mener han at det er en utfordring for de svakeste elevene å klikke seg mellom ulike noder og tekstelementer. Han bruker litt tid på å undervise elevene om nettsøk, men de leser som sagt lite tekster på nett. Hilde mener at det er mange distraksjoner på nettet som forstyrrer elevene, både reklamebilder og ulike vinduer som ”popper” opp, og hun *vet at de svever avgårde ganske fort*. Jonas er den eneste læreren som sier at han ofte bruker skjermttekster og hypertekster i undervisningen. Jeg spør han om han synes det er utfordrende å undervise elevene når de sitter foran skjermen, men han mener at de utfordringene som ligger der, er *en del av pakka* når elevene skal lære å forholde seg til tekster på nett. Disse utfordringene synes han er spennende.

Lærerne bruker tekster som bakgrunn for diskusjon i undervisningen. Flere av dem sier at tekstene de velger ut må være gode forbilder for skriving. Enkelte av lærerne sier at de pleier å gi elevene informasjon om tekstene i forkant av lesingen, dette gjelder spesielt

ungdomsskolelærerne. Lærerne synes det er utfordrende å bruke skjermttekster i undervisningen.

5.5.3 Elevintervjuene

Presentasjon av elevgruppene

Elevene i ungdomsskolegruppen er i analysen anonymisert gjennom numrene 1-4. Gruppen bestod av tre jenter og en gutt, men gutten sa ingenting under intervjuet. Elev 3 og 4 hadde ikke fått lest de lengste tekstene i forkant av intervjuet. Elevene synes det var vanskelig å lese *Rosengård* fordi den var dårlig trykket. Gruppedynamikken fungerte fint bortsett fra at gutten ikke sa noe.

Elevene i den største gruppen fra videregående er anonymisert gjennom numrene 5-8. Gruppen bestod av fire jenter. Alle elevene hadde fått lest alle tekstene, men bloggteksten ble lest på papir. Elevene sa at det var vanskelig å lese *Rosengård* fordi teksten var dårlig trykket. Gruppedynamikken fungerte godt, og det var tydelig at elevene kjente hverandre fra før. Dette intervjuet ble gjennomført ca fem måneder etter de to andre.

Elevene i den minste gruppen fra videregående er anonymisert gjennom numrene 9-10. Gruppen bestod av en gutt og en jente, gutten er anonymisert gjennom nummeret 10. Elev 9 hadde ikke lest *Bloggarfeil* og kun deler av *Sjoko-sjokk*. Denne gruppen fungerte dårligst. Det var tydelig at elevene ikke kjente hverandre fra før.

Funn

Funn i analysen er organisert i to temaer, *sakprosa*begrepet og *oppfatning av tekstene fra LNU, og kriterier for tekstutvalg*. Formålet med elevintervjuene var å undersøke deres synspunkt på tekstene og hva slags kriterier de la til grunn for hvilke tekster de ønsker å lese i undervisningen. Jeg spurte også elevene om hva de la i begrepet sakprosa, da jeg mener at dette inngår i synspunkt på tekstene. Synspunkt på LNUs kanon som helhet og bruk av

tekstene i undervisningen er brukt i lærerintervjuene, men ikke i elevintervjuene. Alle elevintervjuene presenteres samlet.

Sakprosabegrepet

Elevene får spørsmålet om de tenker at tekstene de har lest, har noe til felles. Elevene i ungdomsskolegruppen går rett på det innholdsmessige og mener at alle tekstene handler om fordommer. Når jeg spør dem videre om de tenker at tekstene har noe til felles i forhold til form, svarer elev 2 at *det er sånn, hva heter det... Ikke skjønnlitteratur*. I begge gruppene i videregående går elevene mer inn mot det formmessige med en gang

I: Tenker dere at disse tekstene har noe til felles?

Elev 5: Ja, de er sånn... hva heter det igjen? Fag...

Elev 6: Sakprosa

Elev: 7: Sakprosa, ja

I: Hva tenker dere at gjør dem til sakprosa?

Elev 5: Ja, at de er basert på... nei, ikke basert på virkeligheten, men at det er ekte fakta

Elev 6: Det er ikke sånn fantasi, det er ikke oppfunnet

Elev 8: Mmm

....

I: Tenker dere at disse tekstene har noe til felles?

Elev 9: Ikke som jeg... eller det er ikke sånn at jeg kobla det med en gang hvis du skjønner?

Elev 10: Eh... sakprosa?

I: Hvorfor er det sakprosa?

Elev 10: Fordi alle tekstene handler om en sak

Ungdomskoleelevene bruker kontrasten til skjønnlitteratur som en beskrivelse for hva tekstene har til felles i forhold til form. I den ene gruppen fra videregående blir referansen til virkeligheten trukket frem som et kjennetegn på sakprosa, gjennom beskrivelser som *ekte fakta* og *ikke oppfunnet*. I den andre elevgruppen fra videregående beskriver den ene eleven sakprosa som tekster med handling rundt en *sak*.

I samtale om *Sjoko- Sjokk* kommer det også frem ulik forståelse av sakprosasjangeren. Toergruppen på videregående mener at formen i teksten ikke ligner på tekster de forbinner med sakprosa

Elev 9: Oi... Sakpro... Nei! Egentlig ikke... nå har jeg ikke lest hele da

I: Hva er det som mangler?

Elev 9: Eh... jeg vet ikke, det er jo om henne da, det er liksom ikke hvor lang er en meter liksom

Elev 10: Hun forteller allikevel generelt om fordommer mot mørkhudete jenter som blir bare sett på for å bli utnyttet

I: Så det er noe som er reelt, noe som er...

Elev 10: Ja, men allikevel så drar hun det mot seg selv, ikke mot generelt alle

I: Nei, men tenker dere at man ikke kan være subjektiv i sakprosa?

Elev 10: Jeg vet ikke, jeg

Elev 9: Hvertfall jeg tenker at sakprosa er sånn... ”det er vanlig for unge jenter å bli voldtatt” hvis du skjønner?

I: Mmmm

Elev 9: Ikke sånn ”det var en gang jeg blablabla”

I dette utdraget virker det som om begge elevene tenker at sakprosa skal være noe *generelt* og objektivt. Elev 9 påpeker i tillegg at hun oppfatter et særegent språk som typisk for sakprosa. Dette språket er kjennetegnet av objektivitet. Hun bruker innledningen til et eventyr, og viser slik hvilke tekstnormer hun mener ikke er gyldige i sakprosa.

Både ungdomskoleelevene og toergruppen på videregående får spørsmålet om de kan nevne noen sjangere de mener er sakprosa. Ungdomskoleelevene nevner avisartikler, lærebøker og leksikonartikler. Elevene i videregående trekker frem artikkel og leserinnlegg. Begge gruppene er usikre når jeg spør dem om blogg er sakprosa. Ungdomskoleelevene beskriver blogg som en type *dagboktekst*, og kaller det *en litt sånn mellomting*. Elev 3 sier at *det er ikke så veldig sånn faktaaktig, men det kan jo kanskje være det hvis det hun sier er... har hun gjort, eller jeg vet ikke jeg*. I dette utsagnet blir sakprosa knyttet implisitt til noe som omhandler faktiske handlinger og virkelighet. De to elevene på videregående mener at blogg kan være både sakprosa og skjønnlitteratur, *det kommer an på hvordan man skriver det*. Elev 10 mener at det *går an å skrive en historie på blogg*. Det virker ikke som at sjangeren blogg

gir umiddelbare referanser til sakprosa. Elevene sier at de leser blogg på fritiden, og de er godt kjent med at dette er tekster der virkelige personer skriver om faktiske hendelser, men referansen til virkeligheten er ikke det fremste kriteriet for hvordan elevene vil definere sakprosa.

Elevene er usikre på om de vil definere *Gaza-små* som en sakprosatext og tekstmelding som en typisk sakprosa sjanger. Firergruppen på videregående sier at læreren har fortalt dem at tekstmeldinger er sakprosa. De synes at dette er litt rart, for når de selv skriver tekstmeldinger, tenker de *jo liksom ikke... ja, nå driver jeg og skriver en sakprosatext*. Samtidig mener de at det er ganske selvsagt at man ikke skriver skjønnlitteratur på tekstmeldinger. Det kommer slik fram at de er vant til å dele tekster inn i hovedgruppene skjønnlitteratur og sakprosa. I den andre gruppen på videregående mener elevene at dette er sakprosa *fordi det er fakta*, og elev 9 *tror ikke at han har funnet det opp* akkurat. Her blir sakprosa knyttet til det som er virkelig og ikke oppfunnet. Elev 10 velger å konkludere med at *dette er en litt annen form for sakprosa*.

I forhold til sakprosabegrepet viser elevene noe ulik forståelse. Firergruppen på videregående er de som i størst grad nærmer seg en definisjon der referansen til virkeligheten er det mest sentrale. Ungdomsskoleelevene poengterer at sakprosa er det som ikke er skjønnlitteratur, mens elevene i den siste gruppen først og fremst trekker frem særegne virkemidler og objektivitet når de skal definere sakprosa.

Oppfatning av tekstene fra LNU og kriterier for tekstutvalg

I alle tre gruppene sier en eller flere elever at *Sjoko-sjokk* og *Svømmer man raskere i sirup?* er tekster de liker å lese. Ungdomsskolegruppen trekker også frem *Kvardagsfordommar* som en god tekst.

Temaet og innholdet i tekstene er viktig for elevene. Elevene i firergruppen på videregående sier at de liker å lese både skjønnlitteratur og sakprosa så lenge temaet engasjerer

Elev 7: Jeg tror tema er ganske viktig. At tema engasjerer deg er veldig viktig. Hvis det er noe som er totalt uinteressant så bare...

Elev 5: Så bare leser du for å lese det

Elev 7: ... så skumleser du gjennom og du får egentlig ikke

Elev 5: Man får ikke noe ut av det hvis man ikke er interessert

Elev 8: Ja, for det er jo sånn med noen av disse tekstene. Som den med sjoko-sjokk så var det jo sånn at du leste ordentlig og fikk med deg alle tingene.

Her forteller elevene at tekstens tema påvirker hvor mye man får med seg under lesingen. Denne elevgruppen trekker frem *Sjoko-sjokk* som en *bra* tekst. De forteller at det ofte er lett å skumlese gjennom tekster som egentlig ikke engasjerer dem, mens tekster som de synes er spennende, leser de *ordentlig*. Flere av elevene trekker frem *Svømmer man raskere i sirup?* og sier at de liker den fordi den er *interessant, morsom og overraskende*. Elev 9 synes det er *gøy fordi det sånne ting man egentlig ikke tenker over å få svar på*. Elev 8 sier at hun merket seg teksten med en gang siden hun selv svømmer. Teksten engasjerer henne fordi hun kan relatere egne erfaringer til den. Elev 10 trekker med en gang ut *Bloggarfeil* som en tekst som skiller seg ut, med den begrunnelse at han ikke er enig i det forfatteren skriver. Dette er også et eksempel på at elevene går rett på innholdet i tekstene. Elevene synes at *Gaza-sms* er en *fengende tekst*, og flere av dem blir overrasket når jeg forteller dem at det er en tekstmelding som virkelig har blitt sendt.

Ungdomsskoleelevene synes temaet i *Rosengård* er interessant, og de sier at de godt kunne ha tenkt seg å lese flere tekster med aktuelle og nåtidige temaer i norsken når vi snakker om *Rosengård*. De synes det er positivt at tekstene de leser i norsken, har en *sammenheng med det som skjer i verden*. Elev 3 synes at mange av tekstene som står i lærebøkene, er for gamle og lite aktuelle.

Firergruppen på videregående trekker frem språket i teksten når jeg spør dem om hvorfor de liker *Sjoko-sjokk*. Flere av dem synes at det ungdommelige språket engasjerer fordi det ligner på et ungdomsspråk som de kjenner til. De sier at den samme teksten hadde fremstått som mye *kjedeligere* dersom språket hadde vært mer voksent

Elev 8: I tillegg for oss som er ganske unge så tror jeg det er litt med språket

Elev 7: Mmmm

Elev 8: Fordi det er jo veldig... de bruker et veldig ungdommelig språk, ja, som negerfytte og de drar den langt liksom, det er ikke et pent, oversiktelig språk og det gjør det litt mer sånn komisk

Elev 5: Ja, hvertfall for oss

I: Så språket engasjerer på en måte?

Elev 8: Ja, på en måte så gjør det det, du skjønner det kanskje litt bedre...

Elev 5: Det blir ikke så høytidelig som en annen tekst da, hvor de ikke har blandet inn noe ungdomsspråk foreksempel

Elev 8: Jeg tror det er lettere for en ungdom å forstå det budskapet enn hvis det hadde vært skrevet veldig sånn...

Elev 6: Voksent

Elev 8: ... formelt. Hvertfall er det sånn jeg tenker litt

I dette utdraget kommer det frem at teksten både har et språk som engasjerer elevene, og samtidig er med på å lette forståelsen når de leser. Dette kriteriet er de samme elevene inne på flere ganger gjennom intervjuet, spesielt i forhold de to tekstene som er skrevet på nynorsk. Elevene sier at det er mer krevende å lese tekster på nynorsk, elev 6 synes at *når man leser på bokmål er det helt sånn naturlig, så da er det lettere å lese mellom linjene og se budskapet og sånn.*

Elevene på ungdomsskolen vurderer tekster i forhold til vanskelighetsgrad. De ønsker å lese tekster som utfordrer dem. De tror at læreren deres kunne ha lagt opp *Svømmer man raskere i sirup?* fordi den er *lett og kort*. De oppfatter generelt at de tekstene de leser i norsken, er lette

Elev 3: Ja, det er ikke så veldig mye sånn "Hm, hva mente du med det?" det er veldig klart hva de mener på en måte

I: Mmmm

Elev 3: I tekstene

I: Er det dumt?

Elev 3: Ja, fordi de burde etter hvert kanskje gjøre det litt mer sånn at man må tenke, man må bruke sine egne følelser eller tanker og hva man får med teksten på en måte... også si hva man tror personen mente, fordi det er så utrolig sånn derre...

Elev 2: Det er så ja...

Elev 3: ... at man merker om den er trist eller om den er lei seg eller redd og sånne ting også

Elev 2: Det går liksom ikke an å spørre hva forfatteren mener fordi det er skrivd rett ned på arket på en måte

Elev 3: Ja, også får vi sånne spørsmål allikevel sånn ”hva står det... hva mener hun med det? og hvordan er det der?” Sånn der og da er det veldig sånn lett og veldig teit for andre å sitte og bruke tid på sånne ting de ikke bruker hodet med.

I dette utdraget kommer det både frem hva to av elevene synes om tekstene de leser i norskundervisningen, og oppgavene de får i tilknytning til dem. De mener at tekstene er så entydige at det ikke er vits i å spørre etter underliggende betydninger. De ønsker å lese tekster der de selv må tolke for å forstå.

Jeg ønsket også å se på hvordan elever vurderer tekst i forhold til modalitet og medium. I sammenheng med *Rosengård* kommer vi inn på sammensatte tekster. Her er det litt ulikt hva de forskjellige elevgruppene mener. Firergruppen på videregående synes det er positivt at tekster som artikler og reportasjer inneholder bilder. Elev 8 mener at innholdet blir mer tydelig når hun leser en artikkel med bilder (...) *det er litt sånn i underbevisstheten at det skaper et tydelig bilde av tingene og sånt noe*. Ungdomsskoleelevene mener at det er lettere å sette seg inn i tekster når de inneholder bilder. Elev 3 påpeker samtidig at det ofte er forvirrende når typografien er ulik i en tekst. Hun synes det var forvirrende å lese *Rosengård* fordi teksten hadde så mange elementer, og det var vanskelig å vite hvor man skulle starte. Toergruppen på videregående sier at de egentlig ikke har tenkt så mye over at *Rosengård* har bilder, og det virker ikke som om de bevisst tar hensyn til at teksten er multimodal når de vurderer den. I forhold til Bloggarfeil er det heller ikke mange meninger rundt det at teksten er en hypertekst, og elev 10 fra videregående går rett på det innholdsmessige når han skal beskrive den. I forhold til hypertekster sier de fleste elevene at de først og fremst leser nettaviser utenom skolen. De fleste elevene sier at de liker å printe ut teksten når de skal bruke nettekster i skolesammenheng. Flere synes det er slitsomt å lese tekster på skjerm. Elevene i den lille gruppen er vant til å lese hypertekster, og de tenker egentlig ikke over at flere noder og ulike modaliteter kan distrahere. Elev 2 på ungdomsskolen sier også at hun er vant til å lese slike tekster for *det er jo hele tiden lenker og reklame på alle nettekster*. Elev 3 påpeker derimot at det ofte er slitsomt å lese hypertekster

(...) hvis man prøver å gå inn på sånn, vet ikke jeg... teenblogg.no og sånn så kommer det bare sånn tusen linker og veldig sånn... da bare orker man bare ikke å være inne på det. Da er det mye bedre å lese det i bladet når de har delt det opp og sånne ting istedenfor bare ”trykk på det trykk på det! tshck tschk” overalt! Så det er jo liksom... det er veldig slitsomt

Sjoko-sjokk og *Svømmer man raskere i sirup* er altså de tekstene elevene liker best.

De begrunner preferansene med at innholdet er engasjerende, og elevene i videregående

synes at språket i *Sjoko-sjokk er godt*. Ungdomsskoleelevene trekker frem *Rosengård* og mener at de godt kunne ha lest tekster som temamessig ligger nærere denne. Når det kommer til modalitet, er det splittede oppfatninger mellom elevene. Noen mener at det styrker teksten, en elev sier at det kan være forvirrende, mens to av elevene i videregående ikke tar hensyn til modalitet når de under intervjuet vurderer tekst. I forhold til hypertekster virker det som om enkelte av elevene leser flere slike tekster enn de egentlig tenker over. Det kan se ut som om det er så vanlig å lese hypertekster at flere av elevene ikke reflekterer over de særegne utfordringene de representerer. Et flertall av elevene sier likevel at de helst printer ut tekster i sammenheng med skolearbeid, med begrunnelsen at det er slitsomt å lese på skjerm. Elevene ønsker å lese et bredt mangfold av både skjønnlitteratur og sakprosa. Elev 9 sier at de leser mest skjønnlitteratur på skolen. Hun påpeker at *mange har opplevd oppfatningen av at norsk er skjønnlitteratur liksom, det er om å gjøre å skrive en best mulig fantasifull tekst også er du god i norsk på en måte (...) men det er jo også det her liksom*.

6. Drøfting og oppsummering

6.1 Innledning

Formålet med drøftningskapittelet er å besvare problemstillingen. Dette ønsker jeg å gjøre ved å ta tak i de fem forskningsspørsmålene jeg har lagt til grunn for oppgaven. Mitt utgangspunkt er LNUs sakprosaanon. De andre tekstutvalgene og kriterier hos lærere og elever vil kaste lys over LNUs utvalg av sakprosaetekster. Jeg vil først besvare de ulike forskningsspørsmålene isolert før jeg besvarer den endelige problemstillingen som er: *Hva karakteriserer kriteriene LNU legger til grunn for sitt utvalg av sakprosaetekster til norskundervisningen, og hva kjennetegner utvalget av samtidstekster representert ved seks av dem?*

6.2 Forskningsspørsmål 1

Hvilke kriterier har LNU lagt til grunn for sin sakprosaanon?

6.2.1 Kriteriene sett opp mot kanonbegrepet

Tekstene i LNUs sakprosaanon er inndelt i to hovedgrupper, historiske tekster og samtidstekster. I denne oppgaven har jeg konsentrert meg om seks av samtidstekstene. Jeg ønsker likevel å starte med å gi en beskrivelse av LNUs kriterier sett i lys av hele tekstutvalget. Alle tekstene skal oppfylle minst ett av hovedkriteriene og være 1. *Litterært verdifulle* 2. *Historisk og samfunnsmessige betydningsfulle* og 3. *Representative for viktige sjangere, skrivemåter, forfatterskap og eller- epoker i den norske sakprosalitteraturen.* (Eide mfl 2009). LNU kaller utvalget sitt for en ”kanon”. Jeg finner det derfor naturlig å vurdere kriteriene i forhold til kanonbegrepet. En kanon skal ifølge Berg Eriksen (1995) formidle kultur og beskrive samfunnsmessige forhold, dette knytter seg til LNUs andre kriterium. Videre skal de tekstene som inngår i en kanon, være *representative*, noe som samsvarer med LNUs andre kriterium. I tillegg skal en kanon inneholde tekster av litterær kvalitet. Jeg velger å knytte dette til LNUs kriterium om at tekstene skal være *litterært verdifulle*. Litterær

kvalitet handler i følge Bjerck Hagen (2004) om at verket har beveget lesere over flere tidsperioder, at det egner seg for å leses flere ganger og at det gir språkopplevelser og språkerfaringer. LNUs kriterier kan altså sees i sammenheng med kanonbegrepet, men LNU presiserer samtidig at de benytter kanonbegrepet med noen modifikasjoner. Formålet deres er ikke å presentere de beste tekstene, men tekster som de mener egner seg best i skolen. En kanon for skolen vil være snevrere enn en generell, kulturell kanon siden didaktiske og pragmatiske hensyn er nødvendig (Aamotsbakken 2003: 6-7).

6.2.2 Ulike kriterier for de ulike tidsepokene

Det kan se ut som om hovedkriteriene har blitt tillagt noe ulik vekt i de forskjellige tidsepokene som tekstene er inndelt i. Jeg vil forsøke å beskrive noen hovedlinjer. Blant de historiske tekstene som strekker seg utover 1800-tallet, er kanoniserte skjønnlitterære forfattere og tekster sterkest representert. Det kan virke som om utvalget her knytter seg til kriteriet om at tekstene skal være *litterært verdifulle*. De fleste av forfatterne er allerede kanonisert som skjønnlitterære forfattere, og flere av tekstene står i norskantologier. Forfatterne har skrevet verk som har beveget lesere over flere tidsperioder. Tekstene ligger nærere en elitistisk tekstkultur enn en folkelig. Utvalget fra 1800-tallet kan sees i lys av det første sakprosaprojektet som ble gjennomført i Norge. Her var formålet først og fremst å vise hvordan sakprosaetekster også har vært sentrale for nasjonsbyggingen, og studieobjektet var høykulturelle tekster skrevet av kanoniserte skjønnlitterære forfattere (Berge 2001). Den neste bolken av historiske tekster strekker seg fra 1930 til 1950 og tar opp temaer som var kontroversielle i samtiden, som religion og seksualitet. Utvalget kan slik beskrives som *samfunnsmessig og historisk betydningsfullt*. Det samme gjelder den siste bolken av historiske tekster der medias inntog i samfunnet og miljøpolitikk er noen av temaene. De siste tekstene i den historiske bolken ligger noe nærere en folkelig tekstkultur. Mediene som tekstene er uttrykt gjennom, er forholdsvis tilgjengelige, for eksempel radio og avis. Denne vinklingen kan knyttes opp mot det svenske sakprosaprojektet som først og fremst tok for seg tekster som var mye lest (Englund og Ledin 2003).

Samtidstekstene er først og fremst orientert mot kriteriet om representativitet. Mangfoldet av sjangere under samtidstekstene er stort. Flere av tekstene er lett tilgjengelige, mange av dem er hentet fra aviser, og de inngår på den måten i en folkelig tekstkultur.

Utvalget inneholder ulike forfattere, noen kjente og andre anonyme. Enkelte av tekstene viser til hendelser som har fått mye oppmerksomhet. Tekstene kan på den måten beskrives som historisk og samfunnsmessig betydningsfulle. De ulike tidsepokene knytter seg altså noe ulikt til de tre hovedkriteriene. Tekstmengden i samfunnet er økende, og de tekstene som skrives i dag, utgjør et mye større mangfold i sjangere enn de som ble skrevet for hundre år siden. Kravet om representativitet og mangfold er derfor mer sentralt i forhold til samtidstekstene.

Det kan være noe søkt å kalle hele utvalget for en kanon. I den historiske delen av utvalget har LNU inkludert tekster som har inngått i tidligere norskantologier. Man kan på den måten si at de allerede er kanoniserte tekster i skolen, for de har vært mye lest. Tekstene brukes fremdeles i undervisningen, og de har noe i seg som gjør at man kan relatere dem til vår tid. Samtidstekstene er derimot nye, og flere av dem er helt ukjente. Bente Aamotsbakken (2003) peker på at det er vanskelig å si noe om kanoniseringstendenser i samtidstekster grunnet kort tidsdifferanse. Samtidstekster har ikke rukket å virke inn på vår tilværelse. Som nevnt tidligere (kap.2.7.1) er religiøse tekster utgangspunktet for kanonbegrepet. De bibelske tekstene er kjennetegnet av at de er mye lest, og at de har påvirket mennesker gjennom flere generasjoner (Kvalvaag 2002). Det er umulig å si i dag om samtidstekster fra vår tid vil bli lest i framtiden. Litterær kvalitet er kjennetegnet av at tekstene er mye lest (Bjerck Hagen 2003). Man vet ikke om tekster har innvirkning på vår tilværelse før man har en viss tidsdistanse til dem. Kanonisering brukes ofte om skjønnlitteratur, det er mulig at LNU har brukt betegnelsen for å gi sakprosa tekstene en høyere status på lik linje med skjønnlitteratur.

6.3 Forskningsspørsmål 2

Hvordan kan seks samtidstekster fra LNUs sakprosa kanon beskrives gjennom LNUs egne kriterier, tekstanalytiske begreper og retningslinjer i læreplanen i norsk?

6.3.1 Seks samtidstekster sett opp mot LNUs kriterier

Utvalget som er presentert i denne oppgaven, kan sees i lys av kriteriet om representativitet i forhold til sjanger. Noen av tekstene kan defineres som litterære sakprosattekster, som foreksempel *Sjoko-Sjokk*, mens andre som funksjonell sakprosa, som *Svømmer man raskere i sirup?* De fleste av tekstene ligger likevel i grenseland mellom litterær og funksjonell sakprosa, og mange av dem er vanskelige å sette inn i en bestemt kategori. LNU kaller enkelte av sjangrene for ”nye” (Eide 2009), dette gjelder først og fremst bloggen og smsen. Ved å inkludere denne typen sjangere viser tekstutvalget klare eksempler på at mennesker stadig tar i bruk tekst på nye måter, noe som kan sees i lys av begrepet *New literacies*. Som følge av teknologisk utvikling blir nye og flere kommunikasjonsformer mulig (Skaftun 2009). Sammen med denne utviklingen endrer også tekstnormene seg. Dette blir eksplisitt uttrykket i metateksten *Bloggarfeil*, der forfatteren vurderer ulike tekstnormer innenfor bloggsjangeren. Selv om man kan definere utvalget som representativt i forhold til at mange ulike sjangere er representert, kan man spørre seg om tekstene er representative for sjangeren de står for, dette gjelder spesielt *Gaza-sms*. Som sagt er ikke denne teksten en typisk sms som ungdom sender til hverandre. Språket er nesten poetisk, og forkortelser og typiske sms-tegn er utelatt. Forfatterne av de seks sakprosattekstene utgjør ingen homogen gruppe, enkelte av dem er politisk profilerte, andre ukjente og noen ikke nevnt ved navn. De seks sakprosattekstene representerer ulike sakprosaforfattere.

Flere av tekstene bærer med seg temaer som kan beskrives som historisk og samfunnsmessig betydningsfulle. I denne sammenhengen er det naturlig å trekke frem Rosengård som behandler integreringsproblematikk, og *Gaza-sms* som knytter seg til en konflikt som har pågått i over et halvt århundre. Litterær kvalitet og litterær verdifullhet er som sagt vanskelig å vurdere i forholdt til samtidstekstene som helhet.

6.3.2 Seks samtidstekster sett opp mot tekstanalytiske begreper

Alle de seks tekstene lar seg plassere innenfor Tønnessons (2008) definisjon av sakprosa. Både sjangeren, mediet, konteksten og temaet gir adressaten grunn til å tro at dette dreier seg om direkte ytringer om virkeligheten. Den dominerende teksttypen i de fleste tekstene er utgreiende. I analysen av tekstene ble konteksten tillagt stor vekt. Alle tekstene i oppgavens utvalg må, som alle andre tekster, leses ut fra den konteksten de er skapt i. Enkelte av

tekstene knytter seg til konkrete personer, historiske situasjoner og samfunnsmessige forhold som er helt grunnleggende for å forstå innholdet i dem. *Kvardagsfordommar* er skrevet av en politisk profilert person, og leserens kunnskap om hans bakgrunn vil påvirke forståelsen av teksten. Den samfunnsmessige og historiske konteksten er viktig i forhold til *Gaza-sms* og *Rosengård*. *Rosengård* bygger på et utsagn fra Siv Jensen som førte til store oppslag i avisene, og utsagnet hennes om snikislamisering danner selve bakgrunnen for at reportasjen i det hele tatt ble skrevet. *Gaza-sms* knytter seg til en reell krig som har fått stor plass i mediebildet i flere år. Som sagt er alle tekstene i LNUs kanon autentiske, de er publisert i andre sammenhenger og situasjoner enn de som elevene møter dem i på skolen. Tekstene vil da være tatt ut fra sin opprinnelige kontekst. Elevene vil først og fremst ha en annen situasjonskontekst som utgangspunkt for lesingen enn den som tekstene opprinnelig ble skrevet og presentert i. Det er heller ikke sikkert at de tekstene som inngår eller inngikk i den tekstuelle konteksten, vil være tilgjengelig for elevene. Dette vil også si at tekstenes modellesere er innskrevet med et annet utgangspunkt enn at tekstene skal leses i klasserommet. Når det er sagt, vil dette alltid være tilfellet med et autentisk tekstutvalg. Forhåndskunnskap er en av de mest grunnleggende kompetansene i leseforståelsen. I forhold til tekster som er nært knyttet opp til bestemte situasjoner og hendelser, vil det være viktig å gi elevene god informasjon om tekstene i forkant av lesingen. Den kunnskapen som elevene bringer med seg i møtet med en tekst, er helt grunnleggende for leseforståelsen (Bråten 2007). Samtidig vil en tekst, som illustrert i Tønnessons autopoiesismodell (2003) (figur 1, kap. 3.3.1), gi ulik mening avhengig av hvem som leser den. Empiriske lesere har ulike utgangspunkt og vil finne ulike stemmer i teksten avhengig av hvilke erfaringer de har, og hvilke tekster de har lest tidligere. *Gaza-sms* er skrevet i en krigssituasjon, og en leser som har opplevd krig selv, vil kunne forstå hva teksten omhandler, og hva de kaotiske beskrivelsene innebærer, uten å kjenne til den konkrete situasjonskonteksten. Dette knytter seg til resepsjonsteori som vektlegger at tekster får en mening i møtet med leseren (Frandsen 2002).

6.3.3 Seks samtidstekster sett opp mot læreplanen i norsk

LNU legger læreplanen som et sekundært premiss i utvelgelsen av sakprosa-tekster. Et tekstutvalg som er tiltenkt skolen, bør ta utgangspunkt i de formelle retningslinjene i læreplanen. I formålet med faget i norskplanen blir det presisert at elevene skal forberedes på

tekstmengden de vil møte i samfunnet. Det utvidete tekstbegrepet blir sterkt poengtert. Utvalget som er presentert i denne oppgaven, består av tekster som knytter seg til ulike modaliteter. Samspillet mellom skrift og bilde kommer tydelig fram i avisreportasjen *Rosengård*. Ifølge læreplanen skal elevene også lese tekster som er uttrykt gjennom andre medier enn de papirbaserte, både *Gaza-SmS* og *Bloggarfeil* er representanter her. Utvalget inkluderer hypertekster og knytter seg slik til *digitale ferdigheter*. Det utvalget som er presentert i denne oppgaven inneholder ingen muntlige tekster, men kanonen som helhet inneholder flere taler som er gjengitt i skrift.

I formålet med faget heter det at norskfaget skal gjenspeile det multikulturelle Norge, og inkludere både nasjonale og internasjonale perspektiver. LNUs tekstutvalg som helhet er her snevert. Av de seks samtidstekstene kan man trekke frem *Sjoko-sjokk*, der forfatteren skriver om fordømmer hun opplever fordi hun er norsk-afrikansk. I tillegg kan man si at *Rosengård* omhandler integrering, og på den måten retter seg mot et tema som viser at den norske kulturen hele tiden er i endring og blir påvirket av kulturer utenfra. Berg Eriksen (1995) poengterer at det er utfordrende å definere en litterær kanon når samfunnet er preget av multikultur. Læreplanen fremmer at elevene skal lese tekster, både i oversatt og original form, skrevet av utenlandske forfattere. LNUs tekstutvalg inkluderer ingen slike tekster. De fleste tekstene handler om temaer som knytter seg til hendelser og situasjoner i Norge.

6.4 Forskningsspørsmål 3

Hvordan presenterer et utvalg lærebøker i norsk for 10. trinn og Vg1 sakprosa-begrepet, og hva slags sjangere innenfor samtidstekstene inkluderes i tekstsamlingene?

6.4.1 Sakprosa-begrepet

Jeg har undersøkt læreverket *Kontekst* for ungdomsskolen og *Spenn* for videregående skole, med fokus på presentasjon og definisjon av sakprosa-begrepet og sakprosasjangere.

Begge lærebøkene definerer sakprosa ved å kontrastere sjangeren mot skjønnlitteratur og beskriver sakprosa som *ikke-oppdiktet*. Sakprosa får slik sin betydning gjennom hva sjangeren ikke er. Denne definisjonen går tilbake til 1700-tallet da det ble skapt et ideologisk skille i litteraturen mellom sakprosa og skjønnlitteratur (Berge 2001). Samtidig poengterer

begge lærebøkene at det eksisterer mellomsjangere som kåserier. I *Spenn* blir det hevdet at sakprosa ofte er kjennetegnet av klare sjangermønstre, noe som kan sees i sammenheng med Tønnessons (2008) definisjon av funksjonell sakprosa. Ifølge Tønnesson har funksjonelle sakprosattekster sjangerkonvensjoner som ligger tett opp til deres tiltenkte funksjon. *Spenn* henviser videre til ulike funksjoner en sakprosattekst kan ha, og nærmer seg på den måten ulike teksttyper man kan finne innenfor sakprosasjangere. Ungdomsskoleverket knytter sakprosa til objektivitet, noe som kan sees i sammenheng med Pippings (1938) originale forståelse av begrepet. Sakprosaens funksjon var ifølge han å fremstille et saksområde på en mest mulig objektiv måte (Pipping 1938, i Berge 2001).

6.4.2 Tekster og sjangere

I teoridelen av *Spenn* er kapittelet om sakprosa viet svært liten plass, mens i *Kontekst* er kapitlene om skjønnlitteratur og sakprosa likestilt i omfang. I begge tekstsamlingene er skjønnlitterære tekster sterkere representert enn sakprosattekster. I verket for videregående er sjangerutvalget snevert og det samme gjelder forfatterutvalget. Alle tekstene er litterære sakprosattekster, og sjangerne er artikler eller kåseri/essay. Selv om læreboka i definisjonen av sakprosa inkluderer funksjonelle sakprosattekster, er det mangel på slike tekster i tekstsamlingen. Når det kommer til forfatterne, er kun en kvinnelig forfatter inkludert, og hun har i tillegg skrevet to av tekstene. Ungdomsskoleverket er mer representativt i forhold til både sjangere og forfattere. Boka inneholder flest sjangere som ligner litterære sakprosattekster, men også noen mer funksjonelle, som intervjuer og reportasjer. Selv om *Kontekst* i sin presentasjon av sakprosa-begrepet fokuserte på objektivitet, er flere subjektive sjangere som dagboktekst og bokanmeldelse representert i tekstsamlingen. Forfatterne er ulike, noen kjente, ukjente og anonyme. Begge læreverkene inkluderer begrepet sammensatte tekster i teoridelen. *Spenn* inneholder kun tekster formidlet gjennom skriftlig verbalspråk, ingen av tekstene inneholder bilder. I ungdomsskoleverket er flere av tekstene sammensatte i uttrykket. Enkelte av bildene er autentiske, mens andre ser ut til å være lagt til av lærebokforfatterne.

Begge læreverkene inneholder flere skjønnlitterære tekster enn sakprosattekster. Ungdomsskoleverket inkluderer mange forskjellige sjangere og ulike forfattere innenfor

sakprosa. Tekstsamlingen inneholder mange av de samme sjangrene som LNU har inkludert, og har også tekster som er formidlet gjennom flere modale uttrykk. *Spenn* har et snevrere utvalg. Som sagt har LNUs utgangspunkt vært en forståelse av at sakprosaen er dårlig representert i læreverkene. I både *Spenn* og *Kontekst* inneholder tekstsamlingene flest skjønnlitterære tekster. Verket for videregående bygger opp under LNUs forståelse av at det er et behov for å løfte frem flere sakprosasjangere i skolen.

6.5 Forskningsspørsmål 4

Hva kjennetegner seks samtidstekster hentet fra LNUs sakprosaanon sett opp mot et utvalg sakprosaetekster hentet fra de frigitte leseoppgavene i PISA-undersøkelsene?

6.5.1 PISA-tekstene

Utvalget av sakprosaetekster blant de PISA-oppgavene som er frigitt, og LNUs utvalg av sakprosaetekster har ulike utgangspunkt, formål og målgrupper. LNUs sakprosautvalg er rettet mot skoleelever i videregående skole og ungdomsskolen i Norge. Tekstene fra PISA er rettet mot 15-åringer i OECD-land. Tekstene skal være et redskap i testing av elevers leseforståelse, og formålet er å kunne sammenlikne utdanningssystemer i ulike land (Kjærnsli mfl 2007). Likt for PISA og LNU er at tekstutvalgene er rettet mot utdanningssystemer, og er med på å legge retningslinjer for hva slags sakprosaetekster som skal inkluderes i skolens tekstkultur. De fleste av tekstene i begge utvalgene er autentiske, og ment å være så virkelighetsnære som mulig.

PISAs tekstutvalg må sees i lys av OECDs definisjon av *reading literacy*, som innebærer at man skal kunne forstå, bruke, engasjere seg i, og reflektere over tekst for å tjene ulike formål for å fungere i samfunnet (OECD 2009). Tekstutvalget i PISA inkluderer tekster hentet fra ulike lesesituasjoner og et bredt spekter av sjangere og teksttyper.

Sakprosaetekstene i PISA som er presentert i denne oppgaven, lar seg definere som sakprosa ut fra Tønnessons (2008) definisjon. Et flertall av tekstene er funksjonelle sakprosaetekster. Tekstene inneholder ulike teksttyper. Flere av tekstene mangler informasjon som kan sette dem inn i en klar kontekst. Tekstene er formidlet gjennom ulike modaliteter.

6.5.2 En sammenlikning

De to første kriteriene som LNU legger til grunn, dreier seg om at tekstene skal være litterært verdifulle og samfunnsmessig og historisk betydningsfulle. Et slikt perspektiv er ikke-eksisterende innenfor PISAs rammeverk. Årsaken er nok først og fremst at tekstene i PISA skal brukes på tvers av land, og det er derfor viktig at de ikke retter seg mot spesifikke kulturer og tradisjoner. Som vist i analysedelen, er PISA-tekstene tatt ut av sin opprinnelige kontekst. Elementer som kunne ha vært med på å gi et klarere bilde av konteksten, som land, tid og forfatternavn, er ikke alltid gjengitt. Man kan spørre seg om tekstene er virkelighetsnære når disse elementene er fjernet. Svein Sjøberg (2008) sier at det er problematisk å kalle tekstene i PISA-prøvene for autentiske og virkelighetsnære. Det er vanskelig, ifølge Sjøberg, å komme frem til tekster som defineres som virkelighetsnære og autentiske innenfor enhver kultur. Dette kan sees i lys av Berges (2002) tekstdefinisjon som sier at yringer blir gitt status som *tekst* innenfor *en viss kultur*. Samtidig må det presiseres at nettopp fordi tekstene i PISA ikke relaterer seg til lokale samfunnsmessige og historiske temaer og sjangere, er ikke én gitt kulturkontekst sentral for å forstå dem. De fleste av tekstene knytter seg til situasjoner og handlinger som er gjenkjennelige på tvers av kulturer, slik som *Garantikort*. Leseren kan tenke seg en kontekst uten at denne er eksplisitt gitt. Det siste kriteriet som LNU legger til grunn, dreier seg som sagt om representativitet. Representativitet i forhold til sjanger er også et kriterium innenfor PISAs rammeverk. Det vektlegges at elevene skal beherske tekster som uttrykkes gjennom ulike modaliteter, som er organisert med ulike strukturer, og som viser ulike teksttyper.

Både PISA og LNU inkluderer ulike sakprosa-tekster i tekstutvalgene, men utvalgene skiller seg likevel fra hverandre. Rammeverket for PISA legger vekt på at elevene skal møte tekster som er nødvendige for å delta i samfunnslivet. Det foreligger på den måten et mer eksplisitt formulert krav om at de skal representere den type tekster som elevene *får bruk for* senere i livet, enn det som er tilfellet hos LNU. Tekstene fra LNU er nasjonalt rettet og inneholder flere sakprosa-tekster som må leses ut fra en lokal kulturell og situasjonell kontekst. Tekstene fra PISA kan sees i en videre og mer allmenngyldig kontekst. PISAs tekstutvalg inneholder tekster som kan beskrives som funksjonelle sakprosa-tekster ut fra Tønnessons (2008) definisjon. Det er mer problematisk å kategorisere de seks tekstene fra LNU som enten funksjonelle eller litterære sakprosa-tekster.

6.6 Forskningsspørsmål 5

Hva slags oppfatning har et utvalg norsklærere og elever på 10.trinn og Vg1 av seks samtidstekster fra LNUs sakprosa-kanon, og hva sier oppfatningene om deres kriterier for utvalg av sakprosa-tekster til norskundervisningen?

6.6.1 Lærere

Oppfatning av LNUs prosjekt

I forhold til LNUs utvalg og prosjekt som helhet er flere av lærerne skeptiske til å kalle utvalget en *kanon*. De spør seg hvorfor akkurat disse tekstene er valgt ut. Flere av dem sier det er vanskelig å bruke samtidstekster år etter år, noe som samsvarer med forståelsen av at det er vanskelig å kanonisere samtidstekster grunnet tidsperspektivet (Aamotsbakken 2003). Lærerne spør seg også om tekstene til sammen er gode og viktige nok til å bli kalt ”kanon”, eller om LNUs utvalg heller kan defineres som *et tverrsnitt av skriftlige ytringer rundt 2010*. Enkelte mener at LNU har plukket ut tekster det ble skapt *blest* rundt da de ble ytret. Som vist i beskrivelsen av LNUs kriterier kan nok dette i enkelte tilfeller stemme. Ett av kriteriene er jo at tekstene skulle være samfunnsmessig og historisk betydningsfulle, og det er mulig at dette overskygger kriteriet om representativitet for viktige sjangere. Lærerne mener også at det er vanskeligere å kanonisere sakprosa-tekster enn skjønnlitterære tekster, siden sakprosa fungerer mer her og nå. *Gaza-små* trekkes frem som en tekst som krever at læreren må forklare mye av situasjonen rundt teksten dersom han skal bruke den. Samtidig vektlegger flere av lærerne for forståelse når de arbeider med lesing av tekster i klasserommet, og de gir elevene ofte informasjon om tekstene i forkant av lesingen.

Lærerne er likevel positive til et forslag til tekstutvalg. Jonas påpeker at det at forfatternavn er fjernet fra læreplanen, har ført til at han mangler retningslinjer og nå leser mindre med elevene. Dette går noe imot Eides (2006) forståelse av at formuleringene i læreplanen ikke var med på å skape kanoniseringstendenser i skolen. Eva ser behovet for klarere retningslinjer i forhold til tekstutvalg i et litt videre perspektiv. Hun sier at fordi dagens tekstkultur er preget av flyktige sjangere, er det behov for noen felles referanser. På en annen side kan man argumentere for at flyktige sjangere bør inngå i en kanon, siden de er

betydningsfulle i samfunnet. En kanon som er preget av flyktige sjangere vil likevel ikke bli stående i lang tid. Bloggen som jeg brukte i mitt utvalg, er et helt konkret eksempel på dette. Eva forutså at denne kom til å forsvinne, og mener at teksten er vanskelig å kanonisere. Områder å benytte tekst på, endrer seg hele tiden, som Skaftun (2009) påpeker ved å henvise til *New literacies*. Det skapes nye tekstnormer og nye sjangere. Dette gjør det vanskeligere å lage en kanon med representative sjangere som blir stående der i lang tid.

Oppfatning av seks samtidstekster fra LNUs utvalg, og kriterier for tekstutvalg

Alle lærerne kontrasterer til skjønnlitteratur når de skal definere begrepet sakprosa. De nevner i tillegg at det finnes mellomsjangere. Denne definisjonen ligger tett opp til den som lærebøkene presenterer. Flere av lærerne knytter i tillegg sakprosa til virkeligheten, i tråd med Tønnessons (2008) definisjon. En slik definisjon bør åpne for at lærerne er villige til å inkludere et vidt spekter av sakprosattekster i undervisningen. Lærerne i videregående trekker frem essay og artikler som sentrale sakprosasjangere i norskundervisningen, noe som samsvarer med sakprosatekstene i *Spenns* tekstsamling. Ungdomsskolelærerne nevner sjangere som kan gå i retning av mer funksjonelle sakprosattekster. Lærerne har ikke benyttet blogg og sms for å eksemplifisere sakprosa, men flere av dem definerer sjangrene som sakprosa. Læreboken og tekstene i dem virker styrende for tekstutvalget, noe som også samsvarer med de undersøkelsene som Rogne (2008) viser til.

Lærerne har ulike meninger om de forskjellige tekstene. *Sjoko-sjokk* og *Kvardagsfordommar* blir trukket frem som gode tekster i forhold til formen, og fordi de har temaer som egner seg for diskusjon. *Gaza-sms* er også en tekst som flere av lærerne sier at de gjerne kunne ha brukt, de synes det er spennende å bruke sms i undervisningen. Samtidig er de mer usikre på hva de skulle ha gjort med den mer praktisk. Flere av lærerne mener at tekstene som elevene leser, skal være tydelige i sjangeren og gode forbilder for skriving, noen av dem påpeker at dette ikke er tilfellet med de seks samtidstekstene. Noen av dem virker opptatt av at tekstene de velger ut til norskundervisningen, skal representere de sjangrene som elevene må beherske innenfor skolens tekstkultur. Lars formulerer det så klart som at han ikke ville ha presentert en fagartikkel som *Svømmer man raskere i sirup? fordi det ikke er sånne tekster vi skriver (...)* jeg bruker tekster som er mer likt det elevene skal

skrive til eksamen. Et slikt perspektiv kan sees i sammenheng med en essensialistisk forståelse av sjangerbegrepet, der man ser sjangere som tekstlige egenskaper som kan tillæres, framfor regler for menneskelig samhandling (Ledin og Selander 2003). Dette synet viser seg også i læreplanen der kompetansemålene lister opp ulike sjangere som elevene skal beherske. Eva fokuserer mer på at elevene skal møte tekster og sjangere som *de vil få bruk for* utenfor skolens tekstkultur. Dette fokuset finner man også innenfor PISAs rammeverk der *bruk av tekst* står sentralt (OECD 2009). Forskerne bak det svenske sakprosaprojektet hevdet at den kunnskapen som er formidlet gjennom sakprosaetekster, er helt nødvendig å kunne gripe dersom man skal klare seg i samfunnet (Englund og Svensson 2003).

Språket i tekstene er viktige for lærerne, dette kan sees i sammenheng med LNUs kriterium om litterær verdi og kvalitet. Litterær kvalitet innebærer som sagt at verket gir språkopplevelser (Bjerck Hagen 2003). I samtale om *Bloggarfeil* mener Eva det er viktig å bruke tekster som ikke forvirrer elevene i forhold til nynorsk. De nynorske tekstene i LNU's utvalg får generelt oppmerksomhet fra lærerne nettopp på grunn av språket, dette gjelder spesielt *Kvardagsfordommar*. Hilde sier med en gang at hun ville ha brukt denne teksten *fordi den har et godt språk og fordi hun liker språket*. Teksten gir Hilde en språkopplevelse, og derfor mener hun at den egner seg til norskundervisningen. På den måten kan man si at litterær verdifullhet og kvalitet er et kriterium for enkelte av lærerne.

Kvardagsfordommar og *Sjoko-sjokk* blir beskrevet som tekster med viktige temaer. Temaet i tekstene må ifølge lærerne virke motiverende og engasjerende på elevene. I den nyeste definisjonen av reading literacy i PISA inngår engasjement for lesing som en komponent (OECD 2009). Motivasjon er en sentralt for leseforståelse hos Bråten (2007). Flere av tekstene som lærerne bruker i undervisningen danner, ofte bakteppe for diskusjoner, og det er derfor viktig at temaene engasjerer og motiverer elevene.

Det virker ikke som om lærerne tar hensyn til tekstenes modalitet når de foretar tekstutvalg. Selv om sammensatte tekster utgjør ett av hovedområdene i norskfaget, svarer et flertall av lærerne at de jobber lite med sammensatte tekster. Lærerne i videregående er de som klart ytrer at området er vanskelig å dekke. Det er i tillegg mangel på tekster med ulike uttrykk i den læreboken de benytter. Lærerne er likevel bevisste på at ulike tekster krever ulike lesestrategier. Lars forklarer hvordan han gjennomgår læreboken sammen med elevene og gjør dem oppmerksomme på bruk av ulike modaliteter. Lærerne bruker heller

ikke digitale tekster som eksempler på sakprosa. Lærerne mener at utfordringene først og fremst ligger i de distraksjonene som er på Internett, og nevner ikke eksplisitt måten tekstene er organisert på.

Flere av lærerne er skeptiske til å kalle LNUs utvalg som helhet for en kanon. Alle lærerne er opptatt av at tekstene elevene leser i norskundervisningen skal være tydelige i sjanger, men fokuset er ulikt i forhold til om tekstene skal trene elevene i de sjangertrekkene de må mestre innenfor skolens tekstkultur, eller om tekstene skal forberede elevene på tekstmangfoldet de vil møte i samfunnet. Språket i tekstene blir vektlagt, noe som viser at litterær kvalitet er viktig for lærerne. Det virker ikke som tekstens uttrykk er viktig når lærerne velger ut tekster til norskundervisningen. Ungdomsskolelærerne virker noe mer orientert mot funksjonelle sakprosa-tekster når jeg spør dem om hvilke sjangere de fokuserer på i undervisningen. Det er ellers ingen store forskjeller mellom lærerne i videregående og ungdomsskolelærerne.

6.6.2 Elever

Oppfatning av seks samtidstekster fra LNUs utvalg, og kriterier for tekstutvalg

Elevene har noe ulik forståelse av sakprosa-begrepet. Den største gruppen på videregående knytter sakprosa til virkelighet, mens den minste gruppen mener at sakprosa ofte er objektivt. Ungdomsskolegruppen setter sakprosa opp mot skjønnlitteratur for å forklare hva som kjennetegner slike tekster. På direkte spørsmål om de kan nevne noen sakprosa-sjangere, trekker elevene frem debattinnlegg, artikler, leksikonartikler og lærebøker. Alle elevgruppene er usikre på om de vil definere blogg og sms som sakprosa. Det virker som om elevene først og fremst retter blikket mot funksjonelle sakprosa-tekster når de skal definere sjangeren. Elevene ønsker å lese både sakprosa og skjønnlitteratur i norskundervisningen, men en av elevene i videregående påpeker at *mange har opplevd oppfatningen av at norsk er skjønnlitteratur liksom*. Denne forståelsen ligger nær det som har vært LNUs utgangspunkt, å løfte frem sakprosaen i skolen fordi norskfaget tradisjonelt har hatt, og i følge enkelte fremdeles har, en dreining mot skjønnlitteratur.

Alle elevgruppene liker *Svømmer man raskere i sirup?* fordi innholdet er morsomt og interessant. Det er samtidig verdt å merke seg at *Svømmer man raskere i Sirup?* er en av de korteste tekstene i utvalget, og alle elevene hadde rukket å lese den i forkant av intervjuet. Flere av elevene synes også at *Gaza-sms* er en *fengende tekst*. Innholdet i teksten er viktig for hvordan elevene vurderer den. Temaet må engasjere, og dersom det ikke gjør det, er det vanskelig å få med seg innholdet. Dette knytter seg til motivasjon og engasjement for teksten. Ifølge Bråten (2007) er motivasjon og engasjement en del av leseforståelsen. Elevene påpeker også dette når de sier *at man ikke får noe ut av teksten dersom man ikke er interessert*. Elevgruppen på ungdomsskolen synes at tekstutvalget i lærebøkene ofte er utdatert. De etterlyser tekster med et aktuelt og nåtidig innhold, og de sier at de gjerne kunne ha lest tekster som temamessig ligger nær *Rosengård*. De ønsker at tekstene de leser, skal ha *en sammenheng med det som skjer i verden*. De er opptatt av at tekstene de leser på skolen, skal være *samfunnsmessig betydningsfulle*. I tillegg handler elevenes preferanser her igjen om engasjement for lesing. Skaftun (2009) knytter engasjement til involvering i tekstene. Elevene vil lese tekster som krever refleksjon, og man kan slik si at de ønsker å involvere seg i det de leser. Tekster i norskundervisningen bør altså rette seg mot ungdom. Elevene i videregående mener at *Sjoko-sjokk* gjør dette fordi språket er *ungdommelig*, men dette er den eneste teksten elevene eksplisitt sier er rettet mot dem. Et tekstutvalg for skolen kunne ha hatt temaer som rettet seg mer mot ungdom.

Ungdomsskoleelevene ser *ikke vitsen med å bruke tid* på oppgaver som de mener det allerede foreligger svar på, noe de sier at ofte er tilfellet med de tekstene og oppgavene de får på skolen. Bente Aamotsbakken (2003) sier at oppgavene som følger med de tekstene elevene leser på skolen angir lesemåter som ikke alltid åpner for refleksjon. Dette kan sees i sammenheng med at elevene må forstå hensikten med å lese en tekst, dersom de skal være motivert for å lese den (Roe 2008:41). Disse funnene må sees i lys av at den elevgruppen jeg intervjuet bestod av sterke elever.

Rosengård og *Bloggarfeil* representerer hypertekster og sammensatte tekster. Det virker ikke som om uttrykket tekstene er formidlet gjennom er viktig for elevene når de vurderer dem. Og de seier ikke eksplisitt at de ønsker å lese flere sammensatte tekster og hypertekster i norskundervisningen. Kun én av ungdomsskoleelevene påpeker at hun synes det er vanskelig å tilpasse lesestrategier til multimodale tekster, og at det er vanskelig å vite hvor hun skal starte å lese. Når jeg eksplisitt spør elevene hva de synes om bildene i

Rosengård, svarer flere av dem at man får mer ut av teksten når den har bilder. Det var kun to av elevgruppene som leste bloggteksten på skjerm. I beskrivelsen av teksten retter elevene seg mer mot innholdet i den. Det virker heller ikke som om flertallet av elevene skiller mellom det å lese hypertekster og det å lese tekster på papir når vi snakker om hypertekster mer generelt. Det er først og fremst det at det er slitsomt å lese på skjerm som er utfordringen, og ikke måten tekstene er organisert på.

Elevene liker best *Sjoko-sjokk* og *Svømmer man raskere i sirup?* fordi innholdet er engasjerende. Elevene i videregående sier at språket har mye å si for hvorvidt de liker en tekst eller ikke. Ungdomsskoleelevene er mer rettet mot temaet og tekstenes vanskelighetsgrad. Ingen av elevene virker spesielt opptatt av uttrykket som tekstene er formidlet gjennom. Det er mulig at det å lese hypertekster og sammensatte tekster er så hverdagslig for dem at de ikke tenker over utfordringene som ligger i tekstene. En sammenlikning mellom ungdomsskoleelevene og elevene i videregående er ikke vektlagt i denne drøftningen, da intervjuene ikke viste store forskjeller mellom elevene. Hypotesen min om at en sammenlikning mellom 10. trinn og Vg1 kunne være interessant, stemte da altså ikke. Jeg kunne kanskje ha fått et annet resultat dersom jeg hadde intervjuet elever på siste trinn innenfor begge skoleslagene.

6.7 Konklusjon

Hva karakteriserer kriteriene LNU legger til grunn for sitt utvalg av sakprosaetekster til norskundervisningen, og hva kjennetegner utvalget av samtidstekster representert ved seks av dem?

LNU har kalt utvalget sitt for en sakprosakanon. På flere måter kan man si at kriteriene som er lagt til grunn for utvalget av sakprosaetekster, nærmer seg definisjonen av kanonbegrepet. LNU har vektlagt representativitet for viktige tekster og sjangere, og utvalget skal si noe om det samfunnet og den historien det er skapt i. Litterær kvalitet og verdifullhet er i tillegg trukket frem. I forhold til litterær kvalitet er det problematisk å vurdere samtidstekstene, siden et av kjennetegnene på litterær kvalitet er at tekstene har blitt lest over flere tidsperioder. PISAs kriterier for tekstutvalg nærmer seg i større grad bruk, noe som resulterer i at flere av tekstene herfra kan defineres som mer funksjonelle sakprosaetekster. Lærerne som

er intervjuet til denne oppgaven er opptatt av tekstens form og tydelighet i sjanger. For noen gjelder dette fordi tekstene skal være gode forbilder for de sjangere og tekster som elevene måtte mestre i skolen, for andre fordi elevene skal forberedes på tekstmengden i samfunnet og lese tekster som de vil få bruk for. For elevene som er intervjuet er det viktigste at tekstene de leser i norskundervisningen skal ha et engasjerende innhold.

Utvalget samtidstekster fra LNUs sakprosaanon som er presentert i denne oppgaven, er kjennetegnet av representativitet for sjangere. Dersom man ser på samtidstekstene i utvalget som helhet, viser det seg bredde i sjangere og dette er det fremste kjennetegnet ved samtidstekstene. De seks sakprosaetekstene representerer mange ulike områder der mennesket bruker tekst. Flere av tekstene er nært forbundet med hendelser av historisk eller samfunnsmessig betydning, noe som krever at de må settes inn i en situasjonell og kulturell kontekst. Det er vanskelig å definere tekstene som enten funksjonelle eller litterære sakprosaetekster. LNU har inkludert tekster med ulike uttrykk som *Rosengård*, og tekster hentet fra nyere medier som *Bloggarfeil* og *Gaza-sms*. I formål med faget i læreplanen i norsk vektlegges det at elevene skal beherske et bredt mangfold av tekster som de vil møte i samfunnet. Utvalget som er presentert i denne oppgaven, viser på flere måter et slikt mangfold, men andelen av brukstekster er liten. Et av LNUs utgangspunkt har vært at sakprosaen er dårlig representert i læreverkene. De to læreverkene som er presentert i denne oppgaven, skiller seg fra hverandre. Ungdomsskoleverket inkluderer mange sakprosaasangere innenfor samtidstekstene, og flere av dem ligger nær tekster fra LNUs kanon. Verket for videregående har et mye snevrere utvalg av sjangere innenfor samtidstekster. Studier viser at læreboken er svært styrende for undervisningen, og at tekstutvalget i læreboken er med på å skape kanoniseringstendenser i skolen. Dersom man tar utgangspunkt i læreboken for videregående kan det slik se ut som om litterære sakprosaasangere som essay og artikler først og fremst er de sjangrene som vektlegges i skolen. I sammenlikning av sakprosaetekster hentet fra PISA og sakprosaetekster hentet fra LNUs utvalg, viser det seg at PISA-utvalget inkluderer flere sjangere som kan defineres som funksjonelle sakprosaetekster. Lærere som ble intervjuet i undersøkelsen, trakk først og fremst fram temaet som noe positivt med de seks samtidstekstene, men flere mente at enkelte av tekstene kunne ha vært enda tydeligere i sjanger. Elevene var mest opptatt av det innholdsmessige i sakprosaetekstene fra LNU og likte spesielt godt *Sjoko-sjokk* og *Svømmer man raskere i sirup?*

6.8 Avslutning

Sakprosa er et nytt forskningsområde ved høyere utdanningsinstitusjoner, og har fått økt oppmerksomhet det siste tiåret. LNUs sakprosakanon kan sees som et ledd i prosessen med å styrke sakprosaens rolle i skolen. Sakprosa har fått en sterkere posisjon i norskfaget og i skolen etter innføringen av Kunnskapsløftet. Tekstbegrepet er utvidet, og læreplanen i norsk vektlegger at elevene skal møte tekster de får bruk for som samfunnsborgere. LNUs utvalg retter seg mot ulike sjangere og medier. Samtidig orienterer LNUs utvalg seg mot verdifulle tekster i litteraturen og tekster av historisk og samfunnsmessig betydning. Kriteriene kan knyttes til kanonbegrepet. Det å kalle utvalget for en kanon kan problematiseres. LNU har presisert at dette er et forslag til en kanon for skolen, og at didaktiske hensyn er satt foran kvalitet. Likevel kan en slik betegnelse føre til negative reaksjoner på utvalget, noe som syntes i lærerintervjuene. Når man ser på tekstutvalget i de lærebøkene jeg har undersøkt, viser det seg i forhold til verket fra videregående at det er behov for et tekstutvalg som kan gi noen nye innfallsvinkler til tekstutvalg av sakprosa. Hvilke tekster som skal leses i skolen, varierer med syn på danning og hva man mener er formålet med lesingen. Jeg tror at noe av det viktigste med tekstarbeid i norskundervisningen, er å bevisstgjøre elevene på hvilken rolle ulike tekster spiller i vår tilværelse og i samfunnet. Denne bevisstgjøringen innebærer at man introduserer elevene for mange ulike sjangere, både skjønnlitteratur og sakprosa, og funksjonell og litterær sakprosa. Elevene jeg intervjuet, syntes det var morsomt at man kunne kalle tekstmelding for en sakprosaetekst, fordi dette er en sjanger de selv bruker hver dag. Sakprosaetekstene omgir oss uten at vi tenker over det, som en av lærerne sa under intervjuet, *De møter jo sånne saktekster veldig ofte, overalt.*

7. Litteraturliste

- Aftenposten (2009). *Aftenposten nettavisen*. Introduksjon til nettprat med reportasjeleder Terje Avner. Kan lastes ned på:
http://tuxlegacy.aftenposten.no/nettprat/260109_avner/. Lastet ned 28.01.2010.
- Ajagán- Lester, L., Ledin, P. (2003). "Intertextualiteter". I Englund, B., Ledin, P. (red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, T. (2006). *Bok-Norge. En Litteratursosiologisk oversikt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barton, D., Hamilton, M. (2000). Literacy practices". I Barton, D (red.), *Situated Literacies. Reading and writing in context*. I kompendium NOAS2104 del 1 av 2. Skrivekyndighet med vekt på skriving i et andrespråksperspektiv. Oslo: Unipub (2009).
- Berg Eriksen, T. (1995). *Nordmenns nistepakke: en kritikk av den norske kanon*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, K.L. (2001). "Det vitenskapelige studiet av sakprosa." I Berge, K.L. mfl. *Fire blikk på sakprosaen*. Oslo: ILN/UIO. Kan lastes ned på:
http://sakprosa.files.wordpress.com/2008/06/xnr1bergebrevigaroksvoldtonneson_fir_e_blikk_pa_sakprosa.pdf. Lastet ned 02.09.2009.
- Berge, K.L. (2002). "Å skape mening med en tekst- et etterord om sakprosa og tekstvitenskap". I Tønnesson, J.L. (red.), *Den flerstemmige sakprosaen. Nye tekstanalyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K.L. (2003). "Hvor er makten i teksten?". I Berge, Meyer, s., Tripstad, T.A. (red.), *Maktens tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berge, K.L. (2007). "Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene". I H., Hølleland (red.), *På vei mot kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer*.
- Brandth, B. (1996). "Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst" I Holter, H., Kalleberg, R. (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. 2. utgave. Universitetsforlaget: Oslo.
- Bråten, I. (2007). "Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak". I Bråten, I. (red.), *Leseforståelse. Lesing I kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS.
- Bråten, I., Strømsø, H. (2007). "Forståelse av digitale tekster - nye utfordringer". I Bråten, I. (red.), *Leseforståelse. Lesing I kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS.
- Caplex (2010). "Kriterium". Kan lastes ned på
<http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9319564>. Lastet ned 15.4.2010.

- Dagbladet (2009). "Siv Jensen advarer mot snikislamisering". *Dagbladet nettavisen* 21.02.2009. Kan lastes ned på:
http://www.dagbladet.no/2009/02/21/nyheter/politikk/innenriks/frp/siv_jensen/496697. Lastet ned 02.02.2010.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eco, U. (1994). "Å gå inn i skogene". I *Seks turer i fortellingens skoger*. Oslo: Tiden. I kompendium NOR2160/NOR4160 Sakprosa 2B. Oslo: Unipub AS (2009) s. 39- 71.
- Eide, O. (2006). "Frå kanon til literacy?. Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv". I *Norsklæraren* nr. 2. I kompendium PPU3120 Praktisk pedagogisk utdanning – hoveddel. Norsk fagdidaktikk. Oslo: Unipub AS (2007) s. 3-10.
- Eide, O. (2009). ""... selv har jeg efter hvert kommet til at se anderledes på dette..." En introduksjon til LNUs sakprosaanon". I *Norsklæraren* nr.2.
- Eide, O., Gredde-Dahl, T., Bakken, J., de Figueiredo, I., Helstad, K., Gilje, K.B. (2009). "Sakprosaanon for skolen". I *Norsklæraren* nr. 2.
- Eldstad, E., Turmo, A. (2006). "Hva er læringsstrategier?". I Eldstad, E og Turmo A. (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ervik, K. (2009). "De norske stemmene fra Gaza". *TV2 nettavisen*, 06.01.2009. Kan lastes ned på: <http://www.tv2nyhetene.no/innenriks/de-norske-stemmene-fra-gaza-2494892.html>. Lastet ned 26.01.2010.
- Forskningsmiljøet Norsk Sakprosa (2010). Nyhetsside for norsk sakprosaforskning. "Bakgrunnen for forskningsmiljøet". Kan lastes ned på:
<http://sakprosaabloggen.no/om-norsk-sakprosa/teoretiske-og-metodiske-rammer/>. Lastet ned 15.09.2010.
- Frandsen, F. (2000). *Umberto Eco og semiotikken*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Grepstad, O. (1998). "Sakprosaens linjer". I Eriksen T.B og Johnsen, E.B.(red.), *Norsk Litteraturhistorie. Sakprosa fra 1750 til 1995. Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1975). "Tekstens appelstruktur" I Olsen, M., Kelstrup,G. (red.), (1981). *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. Holstebro: Borgens Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A, Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Illustrert Vitenskap (2010). "Kontakt Illustrert vitenskap". Kan lastes ned på <http://illvit.no/contact/form?c=11>. Lastet ned 14.02.2010.
- Kleiveland, A.E., Kalleberg, K. (2009). "Kunnskap for å forstå". I *Norsklæraren* nr.2.
- Kjelstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen R.V., Roe, A. (2007) *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L.I. (2008).” Lese- og skrivepraksiser foran dataskjermen.” I Bjar, L. (red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget/ LNU.
- Kulbrandstad, L.A. (2001). *Fra ulltråder til hyperlenke. Rapport fra prosjektet ”Hypertekst på ungdomstrinnet”*. Elverum: Høyskolen i Hedemark, Rapport 2-2001. Kan lastes ned på: http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2001/02/rapp02_2001.pdf. Lastet ned 16.02.2010.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge. I kompendium NOR2160/NOR4160 Sakprosa 2B. Oslo: Unipub AS (2009) s. 73-134.
- Kress, G. Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The grammar of visual design*. 2. utg. New York: Routledge.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalvaag, R.W. (2002). *Fra Moses til Bob Marley. Det gamle testamentets teologi og virkningshistorie*. HIO-notat 2002 nr. 22. Oslo: HIO-trykkeriet.
- Ledin, P., Selander, S. (2003).” Institution, text och genre”. I Englund, B., Ledin, P. (red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Sammensette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E., Tønnessen E.S. (2006). (red.), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2009) ”Sakprosa i skolen”. I *Norsklæraren* nr.2.
- Norsklæraren* (2009). nr 2.
- PISA (2010). *PISA. Programme for International Student Assessment*. De norske PISA nettsidene. Kan lastes ned på <http://www.pisa.no/>. Lastet ned 20.01.2010.
- OECD (2000) . *Reading for change. Performance and engagement across countries*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2009). *PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Kan lastes ned på: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>. Lastet ned 01.04.2010.
- Ongstad, S. (1989). ”Hva er egentlig en sjanger?”. I *Norsklæraren* nr 1. I kompendium NDID 4020/4030 Språkdidaktikk II. Oslo: Unipub AS (2007) s. 3-6.

-
- Roe, A. (2006). "Leseopplæring og lesestrategier". I Eldstad, E., Turmo, A. (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2008). "Mot eit moderne norskfag". Acta Didactica Norge, nr.1. Kan lastes ned på: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/50/82>. Lastet ned 12.12.2009.
- Rogne, M. (2009). "Læreboka- ein garantist for læreplannær undervisning? Norskbøkene i møte med eit nytt hovudområde". Acta Didactica Norge, nr.1. Kan lastes ned på: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/91/126>. Lastet ned 12.12.2009.
- Sjøberg, S. (2008). "Norsk skole styrt fra Pisa i Paris?" I *Utdanningsnytt* nr. 4, 2008. Kan lastes ned på: http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_16147.aspx. Lastet ned 20.04.2010.
- Sivesind, K.H. (1996). "Sortering av kvalitative data". I Holter, H., Kalleberg, R. (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Skjelbred, D. (2006). "Sjangrer og lese måter i fagtekster." I Maagerø, E., Tønnessen E.S. (red.), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskklasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, F. (1991). "Å skrive som en forfatter". I Bjørkvold, E., Penne S. (red.), *Skriveteori*. Oslo: Cappelen J W Forlag A/S. I kompendium PPU Praktisk pedagogisk utdanning hoveddel. Norsk fagdidaktikk Oslo: Unipub AS (2007) s. 99-111
- Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) Cappelen Akademisk forlag.
- Svennevig, J., Sandvik, M., Vagle W. (1995). *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) Cappelen Akademisk Forlag.
- Store Norske Leksikon (2009). "Aftenposten". Kan lastes ned på <http://www.snl.no/Aftenposten>. Lastet ned 02.02.2010.
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen.
- Tønnessen, E. S. (2005). "Å lese på tvers av kulturer" i Edda nr.3. Kan lastes ned på <http://www.idunn.no/ts/edda>. Lastet ned 10.05.2010.
- Tønnesson, J.L. (2002). (red.), *Den flerstemmige sakprosaen. Nye tekstanalyser*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Tønnesson, J.L. (2002) ”Alt anna enn diktning?”. I Tønnesson, J.L. (2002). (red.), *Den flerstemmige sakprosaen. Nye tekstanalyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J.L. (2003). *Tekst som partitur eller historievitenskap som kommunikasjon: Nærlesing av fire historietekster skrevet for ulike lesergrupper*. Avhandling for graden doktor artium. Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap. Det historisk-filosofiske fakultet. Oslo (2004): Unipub AS.
- Tønnesson, J.L. (2009). ”Sakprosaens kraft”. I *Norsklæraren* nr. 2.
- Tønnesson, J.L. (2008). *hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur eit fleirkulturelt samfunn*. Rapport. Arbeidsgruppe nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet. Januar 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Læreplanverket Kunnskapsløftet*. Kan lastes ned på: <http://www.udir.no>. Lastet ned 05.02.2010.
- Vagle, W. (1995). ”Kritisk tekstanalyse”. I Svennevig, J., Sandvik, M., Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) Cappelen Akademisk Forlag.
- Wikipedia (2010) ”Illustrert Vitenskap”. Kan lastes ned på http://no.wikipedia.org/wiki/Illustrert_Vitenskap. Lastet ned 14.02.2010.
- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon- vår viktigste lesedannelse? En studie i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Rapport 9/2203. Høyskolen i Vestfold.
- Aase, L. (2005). ”Norskfaget. Skolens fremste dannelsingsfag”. I Aase, L., Børhaug, K., Fenner, A. (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget.

LNUs tekster

- Gilbert, M. (2009). *Gaza-sms*. Kan lastes ned på: <http://www.vg.no/nyheter/utenriks/midtdosten/artikkel.php?artid=535487>. Lastet ned 20.08.2009.
- Illustrert Vitenskap (2005). ”Svømmer man raskere i sirup?” *Illustrert vitenskap* 2005 (nr.4).
- Kamilla, (2009). *Bloggarfeil*. <http://www.kammiblogg.no>. (Linken fungerer ikke lenger). Lastet ned: 20.08.2009.

- Lae, E. (2008). "Kvardagsfordommar" Aftenposten 26.08.2008. Kan lastes ned på: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article2618585.ece>. Lastet ned 20.08.2010.
- Lundgaard, H. Stokke, O., Nordby K.M., (2009) "Rosengård". Aftenposten 22.2.2009. Kan lastes ned på: <http://www.aftenposten.no/fakta/innsikt/article2952040.ece>. Lastet ned 20.08.2010.
- Lydersen, N.A.B. (1999) "Sjoko-sjokk". I Solheim, H. C., Vaagland, H. (red.), *Råtekst*. Oslo: Aschehoug & Co (W. Nygaard).

Læreverk

- Blichfeldt K., Heggem, T.G., Larsen, E. (2006). *Kontekst. Basisbok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Blichfeldt K., Heggem, T.G., Larsen, E. (2006). *Kontekst. Tekster 1*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Blichfeldt K., Heggem, T.G., Larsen, E. (2006). *Kontekst. Tekster 2*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Berge, A. L., Jomisko, A.L., Næss E.L. (2006). *Spenn. Norsk for studieforberevende utdanningsprogram VG1*. Oslo: Cappelen.

8. Appendiks

8.1 Vedlegg 1: Tekster fra LNU

8.1.1 Vedlegg 1a: Gaza-sms

De bombet det sentrale grønnsaksmarkedet i Gaza by for to timer siden. 80 skadde, 20 drept, alt kom hit til Shifa. Hades!
Vi vasser i død, blod og amputater.
Masse barn. Gravid kvinne.
Jeg har aldri opplevd noe så fryktelig. Nå hører vi tanks.
Fortell videre, rop det videre. Alt.
GJØR NOE! GJØR MER! Vi lever i historieboka nå, alle!
Mads G.
03.01.09 - 13:50 - Gaza, Palestina

8.1.2 Vedlegg1b: Rosengård

Aftenposten
Lørdag 28. februar 2009

INNSIKT

innsikt@aftenposten.no

7

Førrige lørdag advarte Frps leder Siv Jensen mot «snik-islamisering».
 Ifølge henne har sharialovene overtatt i bydelen Rosengård i Malmö.
 Politikere i Norge og Sverige reagerte kraftig.
 I går gikk Frp kraftig frem på en meningsmåling.



Jawad Al-Dyraki fra Irak liker ayatollah Khomeini og har latt ham bli det første besøkende møter i leiligheten i Rosengård. Seksbarnsforen har vært arbeidsløs i seks år og drømmer om sin første faste jobb.

Rosengård: Ute ser det ut som en vanlig bydel. Inne bor mennesker som aldri har meldt seg inn i det svenske samfunnet.



– Skriv om rosene, ikke bare tornene, ber bydelsguide Emine.



tekst: OLGA STOKKE tekst: HILDE LUNDGAARD foto: CARL MARTIN NORDBY

Aftenposten i Malmö

– Det ser ikke ut som noen ghetto, gjør det vel? Nesten triumferende viser bydelsguide Emine rundt i Rosengård, ti minutters busstur fra Malmö sentrum. Hun liker åpenbart å kunne by på velholdte boligblokker mellom rause grøntområder, der hver minste sigarettneip raskt blir fjernet. Som så mange andre er hun lut lei katastrofestempelet på hjemstedet.

Men tegnene på katastrofe er vanskelig å overse på stedet der hundrevis av millioner har vært pøst inn for å bedre forholdene:

- I deler av bydelen er ni av ti uten arbeid.
- Elevene har landets desidert dårligste karakterer.
- I mange leiligheter bor det opp til ti mennesker på tre rom.
- I perioder har brannfolk og ambulanser nektet å gå inn i enkelte områder uten politiskorte.
- Stadig fylles det på med nye flyktninger direkte fra krigssoner.

Helt uten hjelp fra Frp-leder Siv Jensen har svenske forskere, politikere og journalister i årevis prøvd å stille diagnosen på området som ble bygget for å gi svensk arbeiderklasse verdige boforhold – men endie som selve symbolet på fellsått integrering av flyktninger og innvandrere.

– Kan dere ikke skrive om rosene, ikke tornene, ber Emine, og skryter av planer om ny stadion, park og kjøpesenter.

– Det er så mye som er bra. Vi sliter bare med trangboddhet, arbeidsløshet og segregering.

Parallelt samfunn. I Nordens mest innvandrerte bydel, der ni av ti har utenlandsk opprinnelse, kan man leve et helt liv uten å forholde seg til det svensktalende samfunnet. Her finnes leger, advokater og banksystemer på andre språk. På kjøpesentret heter butikkene «Anatolia fashion» og «Dafta guid». Systembolaget (polet) har forlenget takket for seg.

Blokkområdet Herrgården er Rosengårds desiderte skyggeside. Norske Acta eier en stor del av de nedslitte blokkene, der sopp og kakerlakker har plaget beboerne i årevis. Her bor Mohamad (M) fra Irak. Det var her det smalt i desember

Fortsetter neste side >>

Kan leses på: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article2618585.ece>.



Abshir Mohammed Ali har endelig fått seg jobb og kjøper pizza til kusinen Keisha for penger han har tjent selv.

«Mange her gidder ikke jobbe. Hvorfor skal du

« Fortsetter fra forrige side

- igjen. Politiet kastet ut ungdom som hadde okkupert en nedlagt moské i kjelleren i blokken til Mohamed. Bydelen eksploderte. Mellom boligblokker og lekestativer kastet ungdom stein og hjemmelagde bomber mot politiet. I flere dager raste opptøyene. Bråkmakere fra hele distriktet hev seg på.

- Jeg kastet stein, jeg også. Det var full krig, forteller Mohamed.

Over moskeen, som nå er blokkert med fem containere, er det sofflekker på veggen. Utenfor ligger restene av et nedbrent telt og en sofa. Bak gardinene satt Mohameds mamma. Men hun var ikke redd.

- Hun er vant til bråk, sier Mohamed, som nylig har begynt på skole i en annen bydel.

- Der går det svenaker også. Det er roligere, og jeg lærer mye mer.

Tøff som Pippi. Somaliske Abshir Mohammed Ali var i to år en av de svært mange arbeidsledige i Rosengård. Men når han nå skal kjøpe pizza i kebabsjapp på Kitchen Kings sammen med kusinen Keisha (4), betaler han med penger han har tjent selv. Etter utallige søknader, fikk han jobb som gartner.

«Når vi forteller at vi er fra Rosengård, blir folk redd. Rosengård får alltid skylden.»

Adnan

Rosengård

Bydel i Malmö, 23 000 innbyggere, hvorav ca. 8000 barn og unge.

86 prosent har innvanderbakgrunn. Arbeidsledigheten er skyhøy, fra 60-85 prosent.

Aftenposten fakta

- Du må kjempe, vet du, aldri gi deg, smiler han, og peker på Pippi Langstrømpe-dukken kusinen presser mot kroppen.

- Man må være like tøff som Pippi!

Selv er han tøff nok til å melde følgende: - Mange her gidder ikke jobbe. Hvorfor skal du det når du får like mye i stønad og barnetrygd?

I en kakerlakkinvadert leilighet i Herrgården har seksbarnsfar Jawad Al-Dyraki levd på trygd i seks år. Han har aldri vært i fast jobb, men fryser av at det skyldes latskap.

- Jeg har søkt masse jobber, men det er kjempevanskelig for oss. Jeg trives ikke når jeg ikke jobber, sier han og røper sin største drøm: Å jobbe.

Sosialantropologen Aje Carlbohm har både bodd og forsket i Rosengård. Han oppfatter begrepet «stønadsghetto» og betegner bydelen som et sted man lærer opp til å leve på bidrag.

- Det passiviserer jo og hindrer integrering. Det vil vi hverken erkjenne eller diskutere i Sverige.

Arabere best. Men ikke alle i Rosengård ønsker mer kontakt med Sverige utenfor i stuen i en av de andre leilighetene i Herrgården, også de med orkester-

plass til opptøyene før jul, sitter tre hjulkledde tenåringsøstre. Her har de bodd i ti år.

- Vi savner ikke svenske skolekamerater. Vi synes det er best med arabere.

Døtrene i familien Al-Mansouri vil hverken ha navn eller bilde i avisen, og spretter opp fra den belge skinnsalongen når fotografen løfter kameraet. Men de forteller åpent om hverdagen, kjemisk fri for «riktige svensker», som de innfødte svenskene blir kalt. Etter at familien flyttet noen oppganger før jul, slipper de nå også andre nasjonaliteter i nærheten.

- Før hadde vi både albanere, somalere og sigøynere i oppgangen. Her bor det bare arabere. Det er mye bedre, her kjenner vi alle, sier far Tahir, som i tillegg er lykkelig over å ha sluppet en leilighet med mugg, fuktskader og kakerlakker både i senger, på vegger og i mat-skap.

TV-en står sentralt i stua, og en parabolantenne på verandaen gir tilgang til 75 arabiske kanaler. Far er godt oppdatert på situasjonen i hjemlandet Irak. Men hadde ikke fått med seg ukens store begivenhet i Sverige, kronprinsesse Victorias forlovelse.

Følsomt tema. Den manglende integreringen har de fleste etter hvert erkjent. Den såkalte «islamfrågan» er et langt mer betent tema som få vil ta i: Hvordan konservative muslimer opptrer som «tankepolitte» for å regulere folks, i særdeleshet kvinners liv, bort fra alt svensk. At gutter og jenter ikke kan leke eller ha svømming sammen, jenter presses til å gå med hijab og at vold og tvang er en del av barneoppdragelsen.

En fersk rapport fra Forsvarshøgskolan peker på slike tendenser, og er høylytt omfavnet av Siv Jensen. Kritikken

mot rapporten har derimot vært massiv fra flere forskere og lokalpolitikere.

Journalist og forfatter Lars Åberg har fulgt Rosengård tett i 20 år, og forstår ikke oppstusset.

- Jeg skrev om tankepolitiet allerede for fem år siden, men fikk smekk på fingrene. At alt dette forekommer er vel kjent. Men også denne rapporten blir avfeid, så slipper vi å prate om det følsomme islamspørsmålet nå også, sier han.

Ali Ibrahim er Sveriges eneste kommunalt ansatte imam. Hans jobb er å være bindeledd mellom muslimske foreldre og et samfunn de ofte hverken forstår eller vet noe om. Han prøver å hjelpe foreldrene til å finne balansen mellom svenske verdier og det strenge livet hjemme.

- Noen lytter. Andre tviholder på tradisjonen og tvangsgifter barna med søskenbarn, fastslår han.

Urettferdig behandling. Ved PC-ene på fritidsklubben går kameratgjengen fra Libanon og Palestina gjerne rett inn i «islamfrågan», etter at de fnisende har fått lukket ned bilder av nakne blondiner.

- Når lillesøstren min blir stor kommer hun til å gå med hijab, sier Adnan (15).

- Hun kan velge selv. Men jentene er oppdratt sånn at de skjønner de skal gjøre det. Vi trenger ikke tvinge dem.

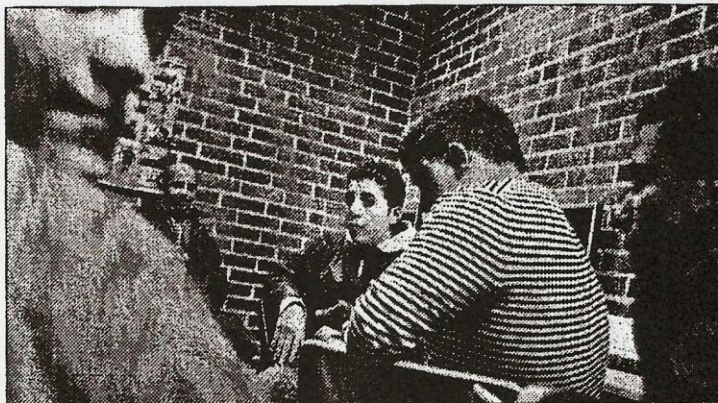
Guttene er enige om at jenter som ikke bruker hijab, også kan være gode muslimer.

- Men noen som er tvunget til å bruke det, kan likevel være horer, supplerer Hussam (15).

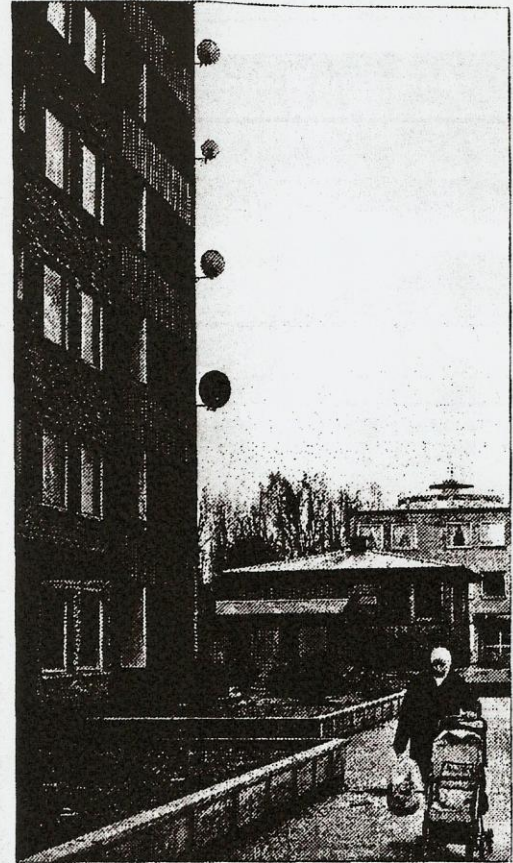
Det de helst vil snakke om er hvor urettferdig Rosengård alltid blir behandlet.



Diabaté Dialy Mory, bedre kjent som Dallas, har vært boksetrener og fritidsleder i Rosengård i 40 år. Han mener ungdommene må slå rot i Sverige og nærme seg det svenske. Armin Sapcanin mener at han er en super trener.



På fritidsklubben snakker kameratene Adnan, Hussam, Jafar og Abbed varmt om bydelen sin. Men selv om de har tilbrakt hele livet i Sverige, oppgir de Palestina som hjemlandet.



Takket være parabolantenner tar beboerne inn utallige utenlandske kanaler. De er mindre opptatt av det som skjer i Sverige.

det når du får like mye i stønad og barnetrygd?»

Abshir Mohammed Ali

– Alle hater oss. Også politiet, sier Husant.

Den kvelden opptøyene startet hadde han pyntet seg. Skulle egentlig i bryllup. Kom bare forbi da en politimann dyttet til ham så han falt og de fine klærne ble møkkete.

– Jeg ble sint og begynte å kastet stein jeg også, sier han.

– Når vi forteller at vi er fra Rosengård, blir folk reddet. Rosengård får alltid skylden. Hadde dette skjedd i Malmö, hadde det ikke blitt så stort i mediene, supplerer Adnan.

Flyttet tilbake. På slaget ni stenger fritidsklubben, og kompisene ramler ut i det nesten øde boområdet. De skal skynde seg hjem og se Rosengårds største stolthet, Zlatan, spille kamp. Et «riktig svensk» middelaldrende par triller en sykkel langs den folketomme gangveien i

retning bydelens villaområde. Tidligere bydelsordfører Bjørn Gudmundsson og kona er på vei hjem fra årsmøtet i Rosengård Sosialdemokrater. Den sittende ordføreren var ikke til stede. Han møter Siv Jensen i TV-debatt i Göteborg.

Gudmundsson vokste opp i Rosengård på 70-tallet. Da han og kona fant et fint hus og flyttet tilbake, spurte folk dem vantro hvordan de våget.

– Du bor et sted, og hele omverdenen mener noe om det. Oss kan de spytte på. Man glemmer at det handler om menneskers hverdag, sier Gudmundsson. Han mener de store sosiale problemene, spesielt arbeidsløsheten er den store politiske utfordringen.

Slagkraftig optimist. I vestbyen i sportshallen sitter en som ikke er redd for å si ting som de er. En jevn strøm av unge gutter kommer bortom og håndhil-

ser høflig på boksetrener «Dallas» før de går i garderoben for å skifte. Diabaté Dialy Mory har i 40 år vært en tøff, men trygg voksenperson for flere generasjoner Rosengård-ungdom. Han er bekymret for rotløsheten og isolasjonen de opplever. At foreldrene stadig sier de skal reise «hjem».

– Barna får ingen følelse av å høre til. Når du tenker at du ikke skal bli her, blir du likegyldig, sier Dallas, som stadig presser på for større kontakt med det svenske.

– Når du bor i et land og aldri har vært hjemme hos en som bor her, hvordan skal du da vite hvordan de har det, spør

han og forteller om barn som får sine første svenske venner på gymnaset. Overrasket betror de ham hvor hyggelige svenskene er.

«Dallas» er likevel optimist. Han er sikker på at neste generasjon kommer til å finne veien inn i samfunnet.

Bydelsjef Eva Alterbeck gjør sitt beste for at håpet til Dallas skal gå i oppfyllelse. Men hun innrømmer at jobben er svært krevende.

– Jeg vet faktisk ikke hvordan vi skal løse det. Hadde jeg hatt svaret, ville jeg fått Nobels fredspris.

hilde.jundgaard@aftenposten.no
olga.stokke@aftenposten.no

«Her bor det bare arabere. Det er mye bedre, her kjenner vi alle.»

Tahir

8.1.3 Vedlegg 1c: Kvardagsfordommar

Aftenposten

Publisert: 26.08.08 kl. 22:27 - Abbonere på Aftenposten? Ring 05040 eller gå inn på kundeservice.aftenposten.no

Kvardagsfordommar

ERLING LAE, byrådsleder (h) -
byrådsleiar i Oslo (Høgre)
Publisert: 26.08.08 kl. 22:27

MØTE MELLOM MENNESKE. Fordommar er noko ein finn overalt, også blant dei som har programfesta at dei ikkje har nokon.

Fordommar. I dag vil eg trø i salaten. Det skvett nok litt til alle kantar.

Somme vil tru at det eg no skal skrive om, handlar om homofili, men det gjer det ikkje. Og sjølv om nokre mediefolk ikkje greier å innsjå det, har eg stort sett anna å tenkje på, slik som skulebudsjett, søppel i gata og småkrangel med kommunalministeren. Dessutan fekk eg ikkje tetta holet i gjerdet på hytta i sommar.

Kluss i skjemaet.

Men kjem det ein journalist inn døra og skal intervju meg om livet mitt, ja, då får ho gjerne trekant-auge, stirer kjenslevart på meg og gler seg til å høyre om det vonde eg har opplevd i livet sidan eg lever saman med ein annan fyr. Eg øydelegg heile stemninga om eg seier at eg har det bra og er meir opptatt av andre ting akkurat no.

I norske medium er det forresten slik at dei snille, det er dei som har det vondt, eller som høyrer til ein minoritet, eller som er på venstresida. Dei slemme tener (for mykje) pengar eller er som dei fleste andre. Dei som gjer noko gale, er snille, for dei er uskuldige offer for samfunnet, og me som meiner at dei burde slutte med det, er slemme sidan me ikkje tolar at folk gjer seg sjølv og andre vondt.

Sjølv er eg på høgresida, men fell inn i rubrikken homofil. Det gjer at det blir kluss i skjemaet over snill og slem i hovudet til journalistane.

Småprat om ungar.

Men lat meg koma i gang med å trø i salaten:

Før jul i fjor var eg i ein stor by i Nederland i høgtideleg ærend og åt fin middag med dei som styrer byen. Mange trur at dette er veldig stas, og sjølv sagt skal ein setja pris på å få vera med på slikt, men jammen er det godt når det er over, slik at ein ikkje treng å vera redd for seia dumme ting eller pirke seg i øyret.

Under middagen sat eg og svalla om slike småting som ein gløymer etterpå. Då sa den liberale politikaren på den eine sida av meg:

- Du har vel vaksne ungar, du?
- Nei, eg har ingen, men eg er då onkel til 15, sa eg.
- Men er du ikkje gift, då, sa ho.
- Jau, med ein annan kar. Me kallar det partnerskap, sa eg.

Ho fekk nokre raude flekker på halsen og stotra:

- Kva driv han med då?
- Han er prest, sa eg.
- Kva! Er det mogeleg, hiksta ho, før ho sette i halsen.

- Ja det er ikkje noko problem i Oslo lenger, det, mumla eg, og det er det vel ikkje her heller?

Uventa reaksjonar.

Då ho var ferdig med å kremte, stotra ho fram noko om at det var slike folk der i byen med, men ho undra seg over kvifor dei måtte syne seg fram og gå i tog ein gong i året. Eg skulle til å seie at heime gjekk eg fyrst i opptoget kvart år, men så fekk ho visst noko viktig å prate om med sidemannen resten av middagen.

Eg tok til å småprate med ho frå det grønne venstrepartiet på den andre sida av meg i staden. Men så kom jaddi spørsmålet:

- Hadde eg vaksne ungar, kanskje?

Eg sa det same som eg gjorde til liberalaren. Radikalaren fekk frisk farge i kinna og tok til å prate om miljøvern, og eg pensa praten over på arbeidet mot diskriminering. Det rekna eg med at ho ville like, men merka at den konservative Oslo-politikaren i grunnen var mindre redd for kulturelle skilnader enn den grønne radikalaren.

Tidlegare på dagen hadde eg vore i sjømannskyrkja. Der møtte eg ein representant for kristendemokratane i byen. Då eg kom, sa han: - Men kvifor kjem du åleine, då? Me hadde venta å få helse på mannen din. Neste år tek du han med!

Kvardagen viktigast.

Denne historia er gudsens sanning. Kva vil eg så fortelja med denne artikkelen?

Ikkje anna enn at fordommur er noko ein finn overalt, også blant dei som har programfesta at dei ikkje har nokon. Dessutan er det kvardagslivet som tel. Korleis me har det der me bur, lever og arbeider, og korleis me møter kvarandre, er mykje viktigare enn at Stortinget vedtek fine lover om at alle folk skal vera like gode. Politikarane kan likevel ikkje vedta korleis folk skal tenkje og tru.

Men stort sett er no folk flest slett ikkje så galne i hovudet som mange vil ha det til. Tvert om.

Eigne fordommar.

Ein gong for ein del år sidan drog eg ned til aldersheimen for å helse på ei gamal kjenning som runda hundreåret. - Det er nok best eg kjem åleine, tenkte eg ved meg sjølv.

Eg banka på døra, vart ynskt inn, og velkomen skulle eg vera.

- Nei, men kjem du åleine, då, sa ho.

- Ja. Eg gjer då det.

- Kofør har du 'kji tikji mæ deg prest'n? E trudde e skulde få helse på venen din, e, sa ho.

Då var det eg som vart raud i kinna, skrapte med foten og ikkje visste kva eg skulle svara. Då eg drog, var eg litt klokare enn då eg kom. Eg hadde fått tørka bort nokre fordommar om eldre folk.

8.1.4 Vedlegg 1d: Svømmer man raskere i sirup?

SPØR OSS



Elitesvømmeren Brian Gattelfinger klarte samme hastigheten i sirup som i vann.

Svømmer man raskere i sirup?

Newton og Huygens diskuterte om man svømmer raskere i sirup enn i vann. Er det spørsmålet noen gang blitt avklart?

Det stemmer at Isaac Newton mente at jo seigere en væske er, desto tregere vil et legeme bevege seg gjennom den. Christiaan Huygens holdt derimot fast på at det gikk like raskt.

Høsten 2003 testet professor Edward Cussler ved University of Minnesota saken i

praksis. I et basseng fylte han en klebrig, sirupsaktig substans som var dobbelt så tyktflytende som vann, og lot 16 elite- og mosjonsvømmere prøve seg. Uansett svømmestil var tidsavviket ikke større enn fire prosent, og det slo ut i begge retninger. Med andre ord fikk Huygens rett. Forklaringen er at selv om sirup yter svømmeren større motstand, gir den ham også større kraft for hvert svømmetak, og disse to effektene utligner hverandre.

8.1.5 Vedlegg 1e: Sjoko-sjokk



"Jeg er feminist fordi jeg vil bli respektert for den jeg er og ha frihet til å leve ut drømmene mine."



Forbilder: Mamma, Sister Souljah, Fakhra Salimi, Nazneen Khan, Zap Mama, og venninnene mine Hannah, Muni, Elisabeth og Sitha som ikke lar seg undertrykke av noen.

"Being both feminine and strong represents no conflict.

African women have always been powerful, decisive and strong."

– Sister Souljah

NALUBEGA ASTA BUSINGYE LYDERSEN er 28 år, artist, skuespiller og initiativtaker til organisasjonen Afrikan Youth in Norway. Asta er vokst opp i Uganda, Flekkefjord, Nairobi og Grimstad.

sjoko-sjokk

Jeg har ikke noe navn, kommer ikke fra noe sted. Jeg bor i din fantasi. Jeg kalles negresse, mulatt, sjokoladepike, bongodame, buskvinne, svartmerr, lakrismus. Hver gang jeg går ut på byen møter jeg menn som står og sikler på meg. De elsker å se meg danse. Jeg ser det med en gang. Det er noe med blikket. De leter etter noe spesielt. De sier noe til kameratene sine, som snur seg og ser sultent på meg. It's a jungle out there, og de har feber. Jungle fever.

I dag ser alle på MTV og svart musikk ligger øverst på listetoppen. Hele Norge elsker Lauryn Hill. Det har blitt kult å være svart jente. Halvparten av de hvite jentene skulle ønske at de var det, og halvparten av de hvite guttene skulle ønske at de fikk det.

Både hvite menn og hvite kvinner tror de vet hvordan svarte kvinner er, hvordan jeg er. De ser på meg, men de ser ikke hvem jeg er.

NOEN BARN ER BRUNE

Jeg var fem år da foreldrene mine ble skilt og søsteren min og jeg flyttet med mamma til Norge. Noen barn er brune som nystekte brød, og det var vi. Da vi var små syntes alle vi var kjempesøte (alle synes jo at små, brune barn er søte), og de store barna sloss om å få sitte barnevakt for oss. Det absolutt verste som kunne skje var å bli kalt "brunost" eller "bæsjdum". Men foreløpig var de to sjokoladepikene lykkelig uvitende om de feberhete mennene i jungelen der ute. Vi lekte oss gjennom 5 år i den idylliske, bedehuskristne søriandsbyen Flekkefjord før vi flyttet til Kenya.

I Kenya bodde vi i hovedstaden Nairobi, gikk på internasjonal skole og hadde venner fra hele verden. Da jeg kom tilbake til Flekkefjord spurte vennene mine om det fantes TV og radio i Afrika, om vi bodde i jordhytte og om det var mange ville, farlige dyr der. Pressangene jeg hadde tatt med til dem, syntes de bare var rare, og de verken forsto eller interesserte seg for hva jeg hadde opplevd ute i den store

verden. Barndomsvenninnene jeg reiste fra hadde jeg plutselig ingen ting til felles med.

Sommeren etter at jeg kom hjem fra Kenya flyttet vi til Grimstad hvor jeg begynte på ungdomsskolen. Jeg og søsteren min var de eneste afrikanske barna i mils omkrets. Mamma måtte blant annet svare på hvor hun hadde "fått tak i" oss – mange trodde at vi var adoptert. Det ble vel litt for absurd å tenke seg at hun hadde hatt en afrikansk mann og fått disse barna helt selv.

"Når jeg ser tilbake innser jeg at det muligens også hadde noe å gjøre med at jeg hadde briller, tannregulering og en helt usannsynlig blanding av bolleklipp, afro og hockeysveis."

BOLLEKLIPP, AFRO OG HOCKEYSVEIS

Jeg var sportslig anlagt og likte å trene, noe gymnastikken min selvfølgelig tilskrev min afrikanske bakgrunn, alle svarte er flinke til å løpe fort. Skoleflink var jeg også og fikk raskt venner, men ikke kjæreste. Når man går på ungdomsskolen er det ikke viktig å være skoleflink og sportslig. Det er viktig å være pen og få seg kjæreste. På et tidspunkt konkluderte jeg med at alle hadde klima med noen unntatt meg og at det var fordi jeg var svart. Når jeg ser tilbake, innser jeg at det muligens også hadde noe å gjøre med at jeg hadde briller, tannregulering og en helt usannsynlig blanding av bolleklipp, afro og hockeysveis. På den tiden og i den byen fantes det jo ikke en eneste frisør som noensinne hadde tatt på et afrikansk hode (bortsett fra de som hadde vært misjonærer i Afrika) – og det fikk jeg lide for.

Da jeg begynte på videregående forandret alt seg:

I løpet av relativt kort tid fikk jeg av meg tannreguleringa, brillene ble byttet ut med kontaktlinser, og jeg fant en frisør i nabobyen som hadde vært i utlandet og lært å klippe afrohår. Jeg ble med i en dansegruppe som hadde moteshow og visninger, og slapp inn på diskotekene selv om jeg ikke var gammel nok. Dette var på høyden av Flashdance-perioden, og fra å være den stygge andungen ble jeg plutselig Sørlandets Grace Jones. What a feeling! Det var bare en liten hake: Hvorfor var gutta plutselig så interessert? De så jo ikke på meg engang da jeg hadde briller, og jeg fikk aldri slowdansen da jeg hadde tannregulering. Nå ville de plutselig kline og alt! Da gjennomskuet jeg dem, jeg skjønnte hele opplegget: Det var egentlig ikke meg de var interessert i. Jeg var jo den samme personen som før, jeg bare så annerledes ut. De var interessert i fine damer generelt, ikke i meg personlig.

Sånn er det fremdeles. Jeg har lært meg at gutter vil ha fine damer. Forskjellen er at nå vil de ha fine svarte damer. De er fremdeles ikke interessert i meg som person. En norsk mann kom til det afrikanske diskoteket jeg vanket på og prøvde å sjekke meg opp. Han hadde nettopp sett et strippeshow med "en jævlig fin negerdame", så nå ville han finne seg en for kvelden. Så smigrende at han spurte meg ... Afrikanske venner av meg har blitt tilbudt penger for å bli med norske menn hjem, og norske

menn ringer til de afrikanske utstedene og ber cierende "sende opp noen negerdamer".

Hvite jenter mener som oftest at jeg burde være glad for den oppmerksomheten jeg får fra norske menn. De vet ikke hva de snakker om. Gud vet hvor ofte jeg har hørt hvite jenter mase om at de skulle ønske at de var mulatter, og at jeg er så heldig som er så brun. Alle mulatter kan danse og synge. Negerdamer har fine kropper. Svarte jenter har sjans på gutta. Du er heldig som er mørk. Kanskje de føler seg truet, fordi de ikke får like mye oppmerksomhet? Å jada. Hold fast på mennene deres, jenter: Her kommer den nøttebrune sexbomben for å ta med seg de underernærte mannfolka deres hjem og gi dem sitt livs sjoko-sjokk.

BLANDING AV ESEL OG HEST

I biologitimen lærte vi at det fantes fem raser. Mennesker som hørte til den negroide rase ble kalt negre. Når mennesker av forskjellige raser blandet seg, fikk de avkom som også hadde forskjellige navn, f.eks. mulatt. Det vi i samme bok fikk opplyst var at ordet mulatt kom fra det latinske ordet for muldyr, som er en blanding av esel og hest. Var det mamma eller pappa som var eselet, tro? Læreren forholdt seg taus og tok aldri temaet opp til diskusjon. Jeg har ikke tall på alle de gangene jeg satt og hørte klassekamerater fortelle neger- og pakkisviter; så sa de at vitsene ikke hadde noe med meg å gjøre, for jeg var jo

norsk. (Hva skal det bety? Jeg er vel ikke noe mindre svart fordi om jeg er norsk?) I denne perioden var jeg aktiv i Operasjon Dagsverk, og jeg og venninnene mine gikk med buttons hvor det sto f.eks. "SOS Rasisme" og "Ikke mobb kameraten min". (Jeg burde vel logisk sett ha hatt en button hvor det sto "Ikke mobb meg.") Allikevel klarte jeg ikke å gjøre noe med den typen rasisme som jeg selv ble utsatt for i oppveksten.

En sommer fikk jeg en ny venninne. Vi hadde masse å prate om og kunne sitte og tegne og male sammen i timevis. Foreldrene hennes fikk meg til å føle meg som en datter i huset; jeg sov over hos dem, spiste hos dem og så på TV med dem. Et år etter at vi hadde blitt venner satt vi på telefonen og snakket om rasisme. Da betrodde venninnen min meg følgende: Foreldrene hadde vært imot vennskapet vårt fra første stund, de kunne ikke forstå hvorfor hun absolutt måtte bli venner med de eneste "utlendingene" i hele byen (meg og en gutt som var adoptert fra Korea), og de var imot raseblanding ("bare se på foreldrene til Asta, de er jo skilt"). De samme menneskene som serverte meg middag og smilte meg opp i ansiktet, fornærmet meg og familien min bak ryggen min, mens min nærmeste venninne holdt kjef. Hun understreket at alt var annerledes nå. Ettersom foreldrene var blitt kjent med meg og oppdaget at jeg var en helt vanlig person, hadde de gradvis lært å akseptere meg. For meg

"En norsk mann kom til det afrikanske diskoteket jeg vant på og prøvde å sjekke meg opp. Han hadde nettopp sett et strippeshow med 'en jævlig fin negerdame', så nå ville han finne seg en for kvelden."

menn ringer til de afrikanske utestedene og ber cienne "sende opp noen negerdamer".

Hvite jenter mener som oftest at jeg burde være glad for den oppmerksomheten jeg får fra norske menn. De vet ikke hva de snakker om. Gud vet hvor ofte jeg har hørt hvite jenter mase om at de skulle ønske at de var mulatter, og at jeg er så heldig som er så brun. Alle mulatter kan danse og synge. Negerdamer har fine kropper. Svarte jenter har sjans på gutta. Du er heldig som er mørk. Kanskje de føler seg truet, fordi de ikke får like mye oppmerksomhet? Å jada. Hold fast på mennene deres, jenter: Her kommer den nøttebrune sexbomben for å ta med seg de underernærte mannfolka deres hjem og gi dem sitt livs sjoko-sjokk.

BLANDING AV ESEL OG HEST

I biologitimen lærte vi at det fantes fem raser. Mennesker som hørte til den negroide rase ble kalt negre. Når mennesker av forskjellige raser blandet seg, fikk de avkom som også hadde forskjellige navn, f.eks. mulatt. Det vi i samme bok fikk opplyst var at ordet mulatt kom fra det latinske ordet for muldyr, som er en blanding av esel og hest. Var det mamma eller pappa som var eselet, tro? Læreren forholdt seg taus og tok aldri temaet opp til diskusjon. Jeg har ikke tall på alle de gangene jeg satt og hørte klassekamerater fortelle neger- og pakkisviter; så sa de at vitserne ikke hadde noe med meg å gjøre, for jeg var jo

norsk. (Hva skal det bety? Jeg er vel ikke noe mindre svart fordi om jeg er norsk?) I denne perioden var jeg aktiv i Operasjon Dagsverk, og jeg og venninnene mine gikk med buttons hvor det sto f.eks. "SOS Rasisme" og "Ikke mobb kameraten min". (Jeg burde vel logisk sett ha hatt en button hvor det sto "Ikke mobb meg.") Allikevel klarte jeg ikke å gjøre noe med den typen rasisme som jeg selv ble utsatt for i oppveksten.

En sommer fikk jeg en ny venninne. Vi hadde masse å prate om og kunne sitte og tegne og male sammen i timevis. Foreldrene hennes fikk meg til å føle meg som en datter i huset; jeg sov over hos dem, spiste hos dem og så på TV med dem. Et år etter at vi hadde blitt venner satt vi på telefonen og snakket om rasisme. Da betrodde venninnen min meg følgende: Foreldrene hadde vært imot vennskapet vårt fra første stund, de kunne ikke forstå hvorfor hun absolutt måtte bli venner med de eneste "utlendingene" i hele byen (meg og en gutt som var adoptert fra Korea), og de var imot raseblanding ("bare se på foreldrene til Asta, de er jo skilt"). De samme menneskene som serverte meg middag og smilte meg opp i ansiktet, fornærmet meg og familien min bak ryggen min, mens min nærmeste venninne holdt kjef. Hun understreket at alt var annerledes nå. Ettersom foreldrene var blitt kjent med meg og oppdaget at jeg var en helt vanlig person, hadde de gradvis lært å akseptere meg. For meg

"En norsk mann kom til det afrikanske diskoteket jeg vant på og prøvde å sjekke meg opp. Han hadde nettopp sett et strippeshow med 'en jævlig fin negerdame', så nå ville han finne seg en for kvelden."

spilte det ingen rolle. Jeg lå på røret, løp inn på sove-rommet og hylte og ropte og skrek at jeg hatet alle hvite mennesker og at ingen av dem var til å stole på, bortsett fra mamma, da. Forholdet til min venninne og hennes familie ble aldri det samme.

Ja, ja. Alt dette var jo trist og leit. Det var enda godt jeg kunne dra ned på bakeriet og trøstespise en "negerbolle".

EKTE KAFFE – UTEN MELK

Svarte jenter er på moten nå. Men det betyr ikke at jeg blir behandlet med mer respekt enn før. Som svart kan jeg være så pen og kul og hipp jeg bare vil, men jeg slipper ikke unna rasismen for det. Lauryn Hill blir allikevel kalt for negerdame og jeg og venninnene mine blir kalt "sjokolademus" og "lakris-mus". En asiatisk jente, med såkalt "skjeve øyne", ble spurt av en fyr før de skulle ha sex, om det var sant at musa også var skjev!!

På Head On er det virkelig kult å være svart dame. En dørvakt sa rett ut at han elsket svarte damer og at vi aldri behøvde bekymre oss for å stå i kø. Jeg slipper fremdeles inn gratis på Head On. For en ære. De hippe gutta i Oslo vil nå ha varm og krydret mat og sterk kaffe. Men det skal være ekte kaffe – uten melk. En kveld vi var ute, sto en gutt og glodde på min halvt afrikanske venninne hele kvelden. Da han til slutt kom bort og så henne på nært hold, utbrøt han skuffet: "Også jeg som trodde du var en

ekte neger!" Så snudde han på hælen og gikk. Så kult er det å være svart dame på byen.

På den tiden jeg gikk på videregående pleide jeg å haike mye. Diskoteket vi vanket på lå i nabobyen, og det var dårlig med nattbusser og for dyrt med taxi. En natt sto jeg sammen med en venninne ved den berømte rutebilstasjonen i Arendal og prøvde å få skuss hjem. Endelig stoppet en bil, og vi tenkte oss ikke så mye om før vi hoppet inn. I bilen var det full fest, og da vi begynte å kjøre la jeg merke til følgende: 1) Bilen var full av gutter. 2) De hadde boots og veldig kort hår. 3) De var småfulle. (Dårlig kombinasjon.) Ikke lenge etter begynte de å komme med alle mulige slags slibrigheter. Jeg ble nervøs og sa ikke et ord. Så kom et av lurehuene med følgende forslag: De skulle kjøre oss opp i skauen og få seg litt negerfütte.

Mange år etter var en mannlig norsk kollega så vennlig å opplyse meg om at ingen egentlig er ordentlige rasister. Som eksempel tok han følgende situasjon: "Hvis du stiller opp en dødsfin negerdame foran en nynazist, så skal jeg love deg at han ikke er rasist lenger!" I hans øyne var det at nynazisten kom til å ha sex med dama et bevis på at vedkommende ikke egentlig var rasist. For en idiot. Jeg mener, er typen mindre rasist bare fordi han får stå-pikk? Har mennene som spiller i pornofilmene respekt for damene bare fordi de puler dem? Var gutta i bilen antirasister fordi de kunne tenke seg å kjøre

meg opp i skogen og voldta meg? Kanskje jeg burde være takknemlig for alle de mennene som vil ligge med meg for det viser jo at de liker meg, hva?

Under slavetiden i USA og i Karibia var det ikke uvanlig at hvite slaveiere hadde sex med de kvinnelige afrikanske slavnene sine. Kanskje slavnene burde være takknemlige for at de ble pult av eierne sine for det viser jo at eierne likte afrikanere? Ærlig talt, det er for dumt. Europeerne hadde den oppfatning at afrikanere sto på det laveste menneskelige utviklingsstrinn – kulturelt og intelligensmessig. Når den hvite slaveieren hadde sex med sin svarte slave, var det derfor ikke et uttrykk for respekt eller kjærlighet, men heller det ultimatte uttrykk for dominans: Han undertrykte henne både som kvinne og som svart.

Guttia i bilen fikk seg aldri noe negerfritte, men episoden glemmer jeg aldri. For første gang skjønte jeg at rasisme og sex ikke nødvendigvis står i motsetning til hverandre, men like gjerne kan være to sider av samme sak. I mine øyne går rasisme og kvinneforakt hånd i hånd.

SOM EN GLUPSK LØVINNE

Selv i dag tror mange nordmenn at svarte menn har store penis, og at svarte kvinner er ekstra "hot" i senga. Min afrikanske ekskjæreste opplevde at skolekameratene stirret på penisen hans i dusjen, og så ville vite hva som var forskjellen på svarte og hvite

kvinner i senga. En svart venninne av meg gikk til legen for en forkjølelse. Istedenfor å konsentrere seg om symptomene hennes, begynte han å spørre henne ut om hennes seksuelle erfaring, og om det var sant at svarte menn var bedre i senga. Ærlig talt, hva er det de tror? Joda. Mennene våre har store hestekuker og er helt kriminelt bra i senga. Og damene er så heite at lakenet blir svidd.

For ikke lenge siden satt jeg og leste Dagbladet på jobben og fikk en reklameannonse for et norsk pornoblad midt i trynet. Overskriften var: "Den sorte kvinne – et villdyr i senga." Der sitter jeg som eneste svarte jente på jobben og vet at alle kollegaene kan gå og lese om hvor vill og dyrisk jeg er i senga: "Som en glupsk løvinne inntar hun sitt måltid. Hun kaster seg over meg mens hun flerrer av meg klærne. Løvemanken står rett til vær, øynene smalner, og hun knurrer som en ekte villkatt mens hun borer klørne inn i min sarte, hvite hud. Når hun er naken blir den mørke huden enda mer glinsende – den sorte panterkvinnen er i brunst, og hun vil fortære meg levende."

Yeah, right: *Jungelkvinnen Asta*. Villdyret fra de afrikanske steppene.

Noen hvite menn utvikler en slags form for fetisjisme i forhold til svarte kvinner. Vi gjør visst et voldsomt inntrykk. "Once you go black, you'll never go back," sier et ordtak. Disse mennene ten-

"For første gang
skjønte jeg a
rasisme og se:
ikke nødvendigvis
står i motsetning
til hverandre, men
like gjerne kan
være to sider av
samme sak.

”De tenner bare på svarte damer, akkurat som andre tenner på regnfrakker, bleier eller lakk og lær. Jeg kjenner også norske gutter som synes det er status å ha en svart dame, fordi det er hipt. La oss kalle det jungle fever for viderekomne. Hvis man forestiller seg at svarte damer er kravstore i senga (blant annet fordi vi er vant til menn med stor pikke), så må en hvit mann med en svart dame være litt av et mannfolk, hva?”

BARE MEG

Fordi vi bor i et hvitt samfunn er det naturlig at mange svarte kvinner har hvite partnere. Jeg respekterer deres valg fordi jeg kjenner hvite menn som faktisk ser hvem du er som menneske og som velger deg ut fra det. Men når en hvit mann vil ha meg, setter jeg alltid et ekstra spørsmålstegn ved hans intensjoner. Vil han bli kjent med meg, se hvem jeg er, og respektere meg som menneske? Eller vil han bare prøve noe nytt og spennende, tilfredsstille fantasiene sine eller bevise hvor liberal han er? Før hadde jeg hvite kjæresten. Var de sammen med sjokoladepiken, MTV-negerdama, villdyret fra de afrikanske steppene – eller var de sammen med meg?

Jeg orker ikke lure mer. Etter mange dårlige erfaringer har jeg funnet ut at jeg ikke vil elske noen norsk mann. Jeg stoler ikke på dem. De stryker oss med den ene hånden og slår med den andre.

ner bare på svarte damer, akkurat som andre tenner på regnfrakker, bleier eller lakk og lær.

Jeg kjenner også norske gutter som synes det er status å ha en svart dame, fordi det er hipt. La oss kalle det jungle fever for viderekomne. Hvis man forestiller seg at svarte damer er kravstore i senga (blant annet fordi vi er vant til menn med stor pikke), så må en hvit mann med en svart dame være litt av et mannfolk, hva?

Nybegynnerne på sin side forestiller seg at vi er så varme og villige og eksotiske og spennende. (Færlig, færlig, men herlig, herlig!) Den samme venninna mi som var hos legen, hadde en skikkelig heftig affære med en norsk gutt. De jobbet sammen og endte stadig opp i senga sammen. Han ga henne komplimenter for at hun var så varm og deilig å ha sex med. De diskuterte rasisme, og hun følte at hun virkelig kunne stole på ham, at han forsto henne og tok hennes parti. En kveld hadde de hatt superbra sex, hun var forelska og de lå tett inntil hverandre. Da lente han seg over og hvisket opphisset inn i øret hennes: ”I got the taste of brown sugar.”

I GOT THE TASTE OF BROWN SUGAR! Han hadde gått og ventet på å få prøve ut sex med en svart dame, og nå hadde han virkelig fått smaken på det. Han var blitt bitt av basillen, og nå var det ingen vei tilbake. Det minner meg om en svensk gutt jeg hadde ett opplegg med. Etter at det ble slutt, dro han likegodt til Cuba og hentet seg en kone.

Kjære Ola Nordmann

Prøvene viser at De lider av en alvorlig sykdom kalt jungelfeber. Sykdommen er meget utbredt i det norske samfunnet, spesielt blant menn. De innkalles til mitt kontor for påbegynnelse av behandling snarest.

Behandlingen vil bli utført av et spesialistteam fra organisasjonen Afrikan Youth in Norway, tlf. 22 35 46 35. Teamet består av en gruppe afrikanske kvinner med tannregulering, bolleklipp og briller, og det inngår hverken sang, dans eller sengekos i kuren. Det gjøres oppmerksom på at behandlingen er meget hard og kun gir resultater om De selv er motivert.

Med vennlig hilsen

Dr. Nalubega Asta Busingye Lydersen

8.1.6 Vedlegg 1f: Bloggarfeil

Bloggarfeil

16.feb.2009 Blogg 38 kommentarer

Det er enkelte 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 forventa 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 plutseleg 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.

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?

8.1.7 Vedlegg 1g: LNUs sakprosanon

LNUs Sakprosanon, offentliggjort i mars 2009

Historiske tekster

1700-tallet

1. Ludvig Holberg "Forberedelse til Zenobia" 1739, Essay
2. Gerhard Schønning "Norges Riiges Historie" (utdrag) 1771-73, Historie, fagtekst

1800-tallet

3. "Grunnloven" (utdrag), Del A: §§1-2, Del B: §§3-10. Del C: §§50-5a3, Del E: §93, §100, §108, 1814, Lovtekst
4. Ivar Aasen "Om vort skriftsprog" 1836, (publ. 1909) Artikkel
5. Henrik Wergeland "Kjærlighetsbrev til Amalie Bekkvold 5. august 1838" 1838, Brev
6. Camilla Collett "Strikketøisbetragtninger" 1842, Artikkel
7. Eilert Sundt "Beretning om Fante-eller Landstrygerfolket i Norge" (utdrag) 1850, Samfunnsvitenskapelig fagtekst
8. Aasmund Olavsson Vinje "Ferdaminni frá sumaren 1860" (utdrag) 1861, Reiseskildring
9. Peter Christian Asbjørnsen "Darwins nye skabningslære" 1861, Populærvitenskapelig artikkel
10. Arne Garborg "Avstengjinstanken" 1878, Artikkel
11. Knut Hamsun "Fra det ubevisste sjeleliv" 1890, Artikkel, manifest
12. "Arbeiderpartiets program" (utdrag) 1891, Partiprogram

1900-tallet (1900-1945)

13. Katti Anker Møller "Moderskapets frigjørelse" 1915, Tale
14. Karl Evang "Onani" 1932, Artikkel i Populært tidsskrift for seksuell opplysning
15. Arnulf Øverland "Kristendommen- den tiende landeplage" 1933, Foredrag

16. Lise Lindbæk "Jarama" 1938, Dokumentarisk krigsreportasje
17. Åse Gruda Skard "Oppsedning til menneskevyrdnad" Foredrag holdt i Norsk forening mot Rasehat, trykket i Norsk pedagogisk tidsskrift. 1938, Foredrag
18. Halldis Neegård Østbye "Jødernes krig" (utdrag fra Jødeproblemet- og dets løsning) utgitt under pseudonymet Irene Sverd, 1943, Kapittel fra bok

1945-1990

19. Ole Hallesby "Omvend deg – nå" ("Helvetestalen") 1953, Radiotale
20. Georg Johannessen "Vi går ikke i fakkeltog for Albert Schweitzer" 1954, Opprop
21. Tarjei Vesaas "Ved tunnellgapet" 1958, Artikkel
22. Peter Wesel Zapffe "Grue Kirkes Brand" 1972, Radiokåseri
23. Einar Økland "Ny vurdering av bibelbeltet" (Skrevet for NRK, senere trykket i Haugesunds avis 13.6.1979) 1979, Epistel/Avistekst
24. Lars Roar Langslet "NRK og framtiden"(Tale, senere trykket i NRKs tidsskrift *Omkring NRK*) 1982, Tale/tidsskrifttekst
25. Gro Harlem Brundtland Vår felles framtid (utdrag fra 1. kapittel) 1987, Rapport

Samtidstekster

1990-2009

26. Generell del av Læreplanen "Det skapende menneske" 1994, Offentlig dokument
27. Toril Moi "Innledning" *Simone de Beauvoir en intellektuell kvinne blir til*, 1995, Biografi
28. Øystein Rottum "Utspekulert naivisme" Dagbladet, 29.10.1996, Bokanmeldelse
29. Truls Dæhlie "Århundredes fotballprestasjon" VG, 24.6.1998, Sportsreportasje
30. Nalubega Asta Busingye Lydersen "Sjoko-sjokk" Råtekst, 1999, Personlig essay
31. Haakon Magnus "Bryllupstale til Mette Marit" 2001, Festtale

-
32. Brita Møystad Engseth "Eksemfremkallende kjedelig" Dagsavisen, 16.5.2002, Filmanmeldelse
 33. Per Holck "Nesen –mer verdt enn et kongerike" levende historie nr.3., 2003, Populærvitenskapelig artikkel
 34. "Svømmer man raskere i sirup?" Illustrert vitenskap nr.4, 2005, Fagtekst/oppslag
 35. Gry Thune og Pål Bentsdal (foto) "Linda reiser seg fra helvete" Allers nr. 7, 2008, Ukebladartikkel
 36. Olaug Nilssen "Målkvinner med såpevaska fjes" BT, 27.6.2008, Kronikk
 37. Erling Lae "Kvardagsfordommar" Aftenposten, 26.8.2008, Debattinnlegg
 38. Dag O. Hessen "Naiv fjellsanger" Fjell og vidde nr. 5, 2008, Fagtekst
 39. Kjetil 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, 5.1.2008, Portrettintervju
 40. Wikipediaartikkel "Snø" 2009, Wikipedia, nettleksikontekst
 41. Mads Gilbert "Gaza-sms" kl. 13:50, 3.1.2009, SMS
 42. Lars Gule og Nina Hjerpset Østlie "Opprop mot Blasfemiparagrafen" 2009, Opprop
 43. Kamilla "Bloggarfeil" 16.2.2009, Blogg
 44. Anonym "Blokkør Facebook" "Facebookaddicted" (15), Aftenposten, 22.2.2009, Leserinnlegg
 45. Hilde Lundgaard, Olga Stokke og Karl Martin Nordby (foto) "Rosengård" Aftenposten, 28.2.2009, Reportasje

8.2 Vedlegg 2: Tekster fra PISA

8.2.1 Vedlegg 2a: Garanti

<p>ETT ÅRS GARANTI: (Private kunder) GYLDIG KUN I NORGE VIDEOENTERET AS garanterer overfor kjøperen at kameraet ikke har noen material- eller produksjonsskader. Denne garantien kan ikke overføres til andre. Videosenteret vil utføre service på, reparere eller best mulig erstatte, uten omkostninger, en hvilken som helst del dersom Videosenteret etter kontroll kan finne feil i materiale eller produksjon i garantiperioden(e).</p>
<p>VÆR VENNLIG SKRIV TYDELIG</p> <p style="text-align: right;">Nr. M 409668</p> <p>Kamera – Modell.....</p> <p>.....</p> <p>Serie nr:</p> <p>Eierens navn: <i>BENTE HAUG</i></p> <p>Adresse: <i>MÅLTROSTVEIEN 38</i></p> <p>..... <i>1400 SKI</i></p> <p>.....</p> <p>Kjøpsdato:</p> <p>Pris:</p>

Butikkens stempel

<p>VÆR OPPMERKSOM PÅ FØLGENDE: <u>Postlegg umiddelbart – Husk frimerke</u> Denne garantien må fylles ut og returneres til Videosenteret senest 10 dager etter salgsdatoen. Internasjonalt garantikort blir utstedt etter henvendelse.</p>
--

8.2.2 Vedlegg 2b: Plan International

PLAN International Program – resultater for budsjettåret 1996

Området for det østlige og sørlige Afrika

OØSA

Sunne oppvekstvilkår

Nybygde helsestasjoner med 4 rom eller mindre
 Helsearbeidere som har fått 1 dags opplæring
 Barn som får næringsstilskudd > 1 uke
 Barn som får økonomisk hjelp til lege- eller
 tannlegebehandling



Undervisning

Lærere som har fått en ukes opplæring
 Arbeidsbøker innkjøpt/mottatt som gaver
 Skolebøker innkjøpt/mottatt som gaver
 Uniformer innkjøpt/sydd/mottatt som gaver
 Barn som har mottatt skolepenger/slipend
 Skolepultler, snekret/kjøpt/mottatt som gaver
 Faste klasserom som er bygget
 Klasserom som er reparert
 Voksne som får lese- og skriveundervisning dette
 budsjettåret



Boligforhold

Latriner, utedoer eller toaletter gravd ut/bygget
 Hus knyttet til et nytt kloakksystem
 Brønner utgravd/forbedret (eller vannkilder tildekket)
 Nye vellykede brønnhull boret
 Drikkevannssystemer reparert/forbedret
 Nye hus bygget med falltilførsel, bygget
 Hus forbedret med PLAN-prosjektet
 Nye hus bygget til hjemløse
 Samfunnshus bygget eller forbedret
 Samfunnsledere som er opplært 1 dag eller mer
 Antall kilometer forbedret vei/bane
 Broer som er bygget
 Familier som får direkte hjelp fra erosjonskontrollen
 Hus som nylig har fått hjelp fra elektrisitetsprosjektet

	EGYPT	ETIOPIA	KENYA	MALAWI	SUDAN	TANZANIA	UGANDA	ZAMBIA	ZIMBABWE	TOTALT
Nybygde helsestasjoner med 4 rom eller mindre	1	0	6	0	7	1	2	0	9	26
Helsearbeidere som har fått 1 dags opplæring	1053	0	719	0	425	1003	20	80	1085	4385
Barn som får næringsstilskudd > 1 uke	10195	0	2240	2400	0	0	0	0	251402	266237
Barn som får økonomisk hjelp til lege- eller tannlegebehandling	984	0	396	0	305	0	581	0	17	2283
Undervisning										
Lærere som har fått en ukes opplæring	0	0	367	0	970	115	565	0	303	2320
Arbeidsbøker innkjøpt/mottatt som gaver	667	0	0	41200	0	69106	0	150	0	111123
Skolebøker innkjøpt/mottatt som gaver	0	0	45650	9600	1182	8769	7285	150	58387	131023
Uniformer innkjøpt/sydd/mottatt som gaver	8897	0	5761	0	2000	6040	0	0	434	23132
Barn som har mottatt skolepenger/slipend	12321	0	1598	0	154	0	0	0	2014	16087
Skolepultler, snekret/kjøpt/mottatt som gaver	3200	0	3689	250	1564	1725	1794	0	4109	16331
Faste klasserom som er bygget	44	0	50	8	93	31	45	0	82	353
Klasserom som er reparert	0	0	34	0	0	14	0	0	33	81
Voksne som får lese- og skriveundervisning dette budsjettåret	1160	0	3000	568	3617	0	0	0	350	8695
Boligforhold										
Latriner, utedoer eller toaletter gravd ut/bygget	50	0	2403	0	57	162	23	96	4311	7102
Hus knyttet til et nytt kloakksystem	143	0	0	0	0	0	0	0	0	143
Brønner utgravd/forbedret (eller vannkilder tildekket)	0	0	15	0	7	13	0	0	159	194
Nye vellykede brønnhull boret	0	0	8	93	14	0	27	0	220	362
Drikkevannssystemer reparert/forbedret	0	0	28	0	1	0	0	0	0	29
Nye hus bygget med falltilførsel, bygget	0	0	392	0	2	0	0	0	31	425
Hus forbedret med PLAN-prosjektet	265	0	520	0	0	0	1	0	2	788
Nye hus bygget til hjemløse	225	0	596	0	0	2	6	0	313	1142
Samfunnshus bygget eller forbedret	2	0	2	0	3	0	3	0	2	12
Samfunnsledere som er opplært 1 dag eller mer	2214	95	3522	232	200	3575	814	20	2693	13365
Antall kilometer forbedret vei/bane	1,2	0	26	0	0	0	0	0	53,4	80,6
Broer som er bygget	0	0	4	2	11	0	0	0	1	18
Familier som får direkte hjelp fra erosjonskontrollen	0	0	1092	0	1500	0	0	0	18405	20997
Hus som nylig har fått hjelp fra elektrisitetsprosjektet	448	0	2	0	0	0	0	0	44	494

8.2.3 Vedlegg 2c: Grafitti

GRAFFITI

Jeg koker av sinne når veggene på skolen for fjerde gang er rengjort og malt for å bli kvitt grafitti. Kreativitet er beundringsverdig, men folk burde finne måter å uttrykke seg på som ikke påfører samfunnet ekstra byrder.

Hvorfor ødelegger du ungdommens rykte ved å male grafitti der det er forbudt? Profesjonelle kunstnere henger ikke opp bildene sine langs gata, gjør de vel? De søker om økonomisk støtte og gjør seg kjent gjennom lovlige utstillinger.

Etter min mening er bygninger, gjerder og benker kunstverk i seg selv. Det er virkelig tåpelig å ødelegge denne arkitekturen med grafitti, og dessuten ødelegger det ozonlaget. Ærlig talt, jeg kan ikke forstå hvorfor disse kriminelle kunstnerne gidder, når "de kunstneriske arbeidene" deres bare blir fjernet om og om igjen.

Helga

8.2.4 Vedlegg 2d: Vitenskapelig Politivåpen

Vitenskapelig politivåpen

På åstedet har etterforskerne samlet hvert gram av alle mulige tenkelige beviser: stofffibrer, hår, fingermerker, sigarettstumper ... De få hårene som er funnet på offerets jakke, er røde. De likner forunderlig på den mistenktes hår. Hvis det kunne bevises at disse hårene virkelig er hans, ville det være bevis på at han faktisk hadde møtt offeret.

Hvert individ er unikt. Spesialister begynner å arbeide. De undersøker noen celler fra hårrøttene og noen av den mistenktes blodceller. I kjernen av hver celle i kroppen vår er det DNA. Hva er det? DNA er som et halskjede med to vridde perlerader. Tenk deg at disse perlene finnes i fire forskjellige farger og at tusenvis av fargede

perler (som utgjør et gen) er satt sammen i en helt bestemt rekkefølge. Hos hvert individ er denne rekkefølgen nøyaktig den samme i alle cellene i kroppen: både i hårrøttene og i stortåa, i leveren og i magen eller i blodet. Men perlenes rekkefølge varierer fra person til person. Med et visst antall perler satt sammen på denne måten, er det svært liten sjans for at to mennesker har samme DNA, med unntak av eneggede tvillinger. Siden det er unikt for hvert menneske, er DNA et slags genetisk identitetskort.

Genetikere kan derfor sammenlikne den mistenktes identitetskort (som er bestemt utfra blodet hans) med identitetskortet til den rødårete personen.

Et mord er begått, men den mistenkte nekter all skyld. Han påstår at han ikke kjenner offeret. Han sier at han aldri har kjent ham, at han aldri har vært i nærheten av ham, aldri har rørt ham... Politiet og retten er overbevist om at han ikke forteller sannheten. Men hvordan skal det bevises?

Mikroskop i et politilaboratorium



Frigitte eksempeloppgaver i lesing

Genetisk hva?
DNA er laget av en rekke gener, som hver består av tusenvis av "perler". Sammen utgjør disse genene en persons genetiske identitetskort.

Hvordan oppdager en det genetiske identitetskortet?
Genetikeren tar noen få celler fra rota av de hårene som er spyttet som er igjen på en sigarettstump. Han eller hun finner dem i et stoff som ødelegger alt rundt cellenes DNA. Så gjør genetikeren det samme med noen celler fra den mistenktes blod. DNA-et er nå gjort klart for analyse. Så blir det lagt på en spesiell gele, og en elektrisk strøm blir ført gjennom geleen. Etter noen få timer dannes det seg noen striper (lik den strekkoden som er på alt vi kjøper) som er synlige under en spesiell lampe. Strekkoden til den mistenktes DNA blir deretter sammenliknet med koden i hårene som ble funnet på offeret.

Hvis identitetskortet er det samme, vil de vite at den mistenkte faktisk var i nærheten av det offeret han hevdet han aldri hadde møtt.

Bare ett bevis
Politiet får oftere og oftere utført genetiske analyser når det gjelder seksual-forbrytelser, mord, tyveri eller annen kriminalitet. Hvorfor?

For å prøve å finne bevis på kontakt mellom to personer, to gjenstander eller en person og en gjenstand. Å påvise slik kontakt er ofte svært nyttig for etterforskningen. Men dette er ikke nødvendigvis nok for å bevise en kriminell handling. Det er bare ett av mange bevismateriale.

Anne Versailles

Vi er sammensatt av milliarder av celler
Alt som lever, er satt sammen av mengder av celler. En celle er utrolig liten. Den kan også sies å være mikroskopisk, fordi vi kan bare se den i et mikroskop som forstørrer den mange ganger. Hver celle har en ytre membran og en kjerne, og i denne kjernen finnes DNA.

Side 22

8.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv/ samtykkeerklæring

8.3.1 Vedlegg 3a: Informasjon til skolene

Intervjuer av elever og lærere i forbindelse med masteroppgave i norskdidaktikk

Mitt navn er Cecilie Weyergang. Jeg går på lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo, der jeg nå skriver en masteroppgave innenfor norskdidaktikk. Min veileder er førstemanuensis i norsk ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Rita Hvistendahl. Temaet for masterprosjektet er ”Didaktisk arbeid med lesing av sakprosaetekster”.

Bakgrunnen for oppgaven er at dagens læreplan i høyere grad enn tidligere planer, krever at elevene skal kunne beherske sjangere innenfor sakprosa, både når de leser og skriver. Planen legger ingen retningslinjer for hvilke tekster elevene skal lese. Landslaget for Norskundervisning (LNU) kom denne våren med et forslag til en sakprosaanon, med tekster som de mener egner seg godt for bruk i skolen. Tekstutvalget viser at sakprosa utgjør et stort mangfold av sjangere. I nasjonale og internasjonale lesetester er sakprosaen tydelig representert. Det stilles høye krav til elevenes tekstbevissthet, og det er nødvendig at de utvikler ulike strategier når de leser, for å kunne beherske og forstå et bredt utvalg av sjangere.

Jeg ønsker å intervjuer to norsklærere fra deres skole på 10. trinn/Vg1 om hvordan de vurderer et utvalg av tekster fra LNUs sakprosaanon til bruk i norskundervisningen. Jeg ønsker i tillegg å gjøre et gruppeintervju med til sammen fire elever fra lærernes klasser, om deres synspunkter på lesing av sakprosaetekster. Intervjuene vil ta mellom 30 og 45 min, og det er ønskelig at de gjennomføres i løpet av oktober. Både elever, lærere og skole er selvfølgelig sikret fullstendig anonymitet, og lydbåndopptak som benyttes under intervjuene, vil i etterkant bli slettet. Prosjektet vil meldes til NSD. Jeg er også inneforstått med at intervjuer av elever kan kreve samtykke fra foresatte. Jeg håper at dere ønsker å bidra til forskning om didaktisk arbeid med lesing av sakprosaetekster.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Cecilie Weyergang

8.3.2 Vedlegg 3b: Samtykkeerklæring lærere

Oslo 01.09.2009

Informasjonsbrev/ samtykkeerklæring for lærere angående masterprosjekt

Mitt navn er Cecilie Weyergang. Jeg går på lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo, der jeg nå skriver en masteroppgave innenfor norskdidaktikk. Min veileder er førstemanuensis i norsk ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Rita Hvistendahl. Temaet for masterprosjektet er ”Didaktisk arbeid med lesing av sakprosaetekster”.

Bakgrunnen for oppgaven er at dagens læreplan i høyere grad enn tidligere planer, krever at elevene skal kunne beherske sjangere innenfor sakprosa, både når de leser og skriver. Planen legger ingen retningslinjer for hvilke tekster elevene skal lese. Landslaget for Norskundervisning (LNU) kom denne våren med et forslag til en sakprosaanon, med tekster som de mener egner seg godt for bruk i skolen. Tekstutvalget viser at sakprosa utgjør et stort mangfold av sjangere. I nasjonale og internasjonale lesetester er sakprosaen tydelig representert. Det stilles høye krav til elevenes tekstbevissthet, og det er nødvendig at de utvikler ulike strategier når de leser, for å kunne beherske og forstå et bredt utvalg av sjangere.

Jeg ønsker i denne forbindelse å intervju deg om dine synspunkter på arbeid med sakprosaetekster i norskundervisningen. Det vil bli benyttet lydbåndopptak under intervjuet, som vil bli slettet senest 15.05.2010. Både du og skolen er sikret fullstendig anonymitet i oppgaven. Det er mulig å trekke seg fra prosjektet når som helst. Intervjuet vil finne sted dato.../tid... og vil ta mellom 30 og 45 min. Prosjektet er meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Jeg håper at du ønsker å bidra til forskning om didaktisk arbeid med lesing av sakprosaetekster.

Med vennlig hilsen

Cecilie Weyergang

Jeg har lest informasjonen, og gir med dette mitt samtykke til å bidra til forskning om didaktisk arbeid med lesing av sakprosaetekster.

.....

Dato/Sted

.....

Underskrift

8.3.3 Vedlegg 3c: Informasjonsskriv/Samtykkeerklæring foresatte

Informasjonsbrev for foresatte angående masterprosjekt

Mitt navn er Cecilie Weyergang. Jeg går på lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo, der jeg nå skriver en masteroppgave innenfor norskdidaktikk. Min veileder er førstemanuensis i norsk ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Rita Hvistendahl. Temaet for masterprosjektet er ”Didaktisk arbeid med lesing av sakprosaetekster”.

Bakgrunnen for oppgaven er at dagens læreplan i høyere grad enn tidligere planer, krever at elevene skal kunne beherske sjangere innenfor sakprosa, både når de leser og skriver. Planen legger ingen retningslinjer for hvilke tekster elevene skal lese. Landslaget for Norskundervisning (LNU) kom denne våren med et forslag til en sakprosa-kanon, med tekster som de mener egner seg godt for bruk i skolen. Tekstutvalget viser at sakprosa utgjør et stort mangfold av sjangere. I nasjonale og internasjonale lesetester er sakprosaen tydelig representert. Det stilles høye krav til elevenes tekstbevissthet, og det er nødvendig at de utvikler ulike strategier når de leser, for å kunne beherske og forstå et bredt utvalg av sjangere.

Jeg ønsker i denne forbindelse å intervju din sønn/datter om hans/hennes synspunkt på arbeid med sakprosaetekster i norskundervisningen. Intervjuet vil være et gruppeintervju med til sammen fire elever. Det vil bli benyttet lydbåndopptak under intervjuet, som i etterkant vil bli slettet. Både elevene og skolen er sikret fullstendig anonymitet. Det er mulig å trekke seg fra prosjektet når som helst. Intervjuet vil finne sted dato.../tid... og vil ta mellom 30 og 45 min. Prosjektet er meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Jeg håper at dere ønsker å bidra til forskning om didaktisk arbeid med lesing av sakprosaetekster.

Med vennlig hilsen

Cecilie Weyergang

Jeg har lest informasjonen og gir med dette mitt samtykke til at min sønn/datter kan bidra til forskning om didaktisk arbeid med lesing av sakprosaetekster.

.....

Dato/sted

.....

Underskrift

8.4 Vedlegg 5: Intervjuguider

8.4.1 Vedlegg 5a: Intervjuguide til lærerintervjuer

Personinfo

Hvor lenge har du arbeidet som norsklærer?

Hva slags utdannelse har du tatt?

LNUs sakprosanon som helhet

Hadde du hørt om LNUs sakprosanon før jeg kontaktet deg til dette intervjuet, og visste du hvilke tekster som inngår i tekstutvalget?

Har du brukt noen av tekstene i undervisningen din?

Er det noen av tekstene du tenker at egner seg spesielt godt til norskundervisningen?

Er det noen av tekstene du mener at ikke burde ha inngått i denne kanoen?

Tenker du at tekstene her representerer det mangfoldet som læreplanen krever, er det noen tekster du savner?

Hvilken funksjon tror du at et tekstutvalg som dette kan ha?

Kunne du tenke deg å bruke dette tekstutvalget som en veiledning når du skal finne sakprosaetekster til undervisningen?

Konkrete tekster

Er det noen av disse tekstene du tenker at egner seg spesielt bra/ ikke så bra for å lese i norskundervisningen?

Tekstmelding fra Gaza

Hva synes du om denne teksten?

Mener du den representerer noe som er typisk sakprosa, i så fall hva?

Tror du at elevene vil motiveres av denne teksten?

Ville du ha gitt elevene noen form for informasjon om teksten før de leste den?

Hva vil du fokusere på i arbeidet med denne teksten?

Mener du at sms egner seg som sakprosatekst i undervisningen?

Svømmer man raskere i sirup?

Hvordan vil du karakterisere denne teksten?

Ville du ha brukt den som eksempel på en sakprosatekst i norskundervisningen?

Tenker du at det er viktig at elevene arbeider med slike typer fagtekster i norskundervisningen?

I tekster som denne er det kanskje mest vanlig å fokusere på innholdet, tenker du at det viktig å bevisstgjøre elevene på hva som er formmessig typisk for slike tekster?

Sjoko-sjokk

Hva synes du om denne teksten?

Synes du at den egner seg for bruk i norskundervisningen?

Ville du ha gitt elevene noen informasjon om teksten før de leste den?

Hva tenker du at er viktig å fokusere på i arbeidet med denne teksten?

Kvardagsfordommar

Hva synes du om denne teksten?

Bruker du ofte debattinnlegg som sjanger i sakprosaundervisning?

Hva ville du fokusere på i et undervisningsopplegg om denne teksten?

Vil du karakterisere denne teksten som en sakprosa tekst?

Ville du ha gitt elevene noen informasjon i forkant av at de leste teksten?

Bloggarfeil

På hvilken måte vil du beskrive denne teksten?

Bruker du ofte elektroniske tekster i undervisningen?

Tenker du at det mer utfordrende for elevene å lese elektroniske tekster, framfor tekster på papir?

Ville du ha gitt elevene noen informasjon i forkant av denne teksten?

Synes du at blogginnlegg er en sjanger som elevene bør lese i norskundervisningen?

Rosengård

Hva synes du om denne teksten?

Vil du gi elevene dine noen informasjon i forkant av at de leser teksten?

Hva vil du fokusere på i arbeid med denne teksten?

Bruker du ofte tekster som denne med mye bilder, ulike skrifttyper i undervisningen? Tenker du at dette gjør det enklere/mer utfordrende å lese teksten?

Bruker du ofte avisreportasjer i undervisningen?

Sakprosabegrepet

Hvordan vil du presentere begrepet sakprosa for elevene dine, hvilke sjangere vil du presentere?

Sakprosa vs skjønnlitteratur

Hva var den siste skjønnlitterære teksten/sakprosa teksten dere arbeidet med? Hvordan arbeidet dere med denne?

Hva slags informasjon om teksten mener du det er nødvendig å gi elevene dine før de leser en sakprosa/skjønnlitterær tekst? Er det noen forskjeller?

Fokuserer du mest på form eller innhold i teksten nå dere arbeider med sakprosa/skjønnlitteratur? Er det noen forskjeller?

Er det generelt noen forskjell på måten dere arbeider med skjønnlitteratur og sakprosa-tekster?

Tror du at elevene er mest motivert for å lese skjønnlitteratur eller sakprosa?

Hvor mye tid bruker dere på å lese skjønnlitteratur og hvor mye tid bruker dere på å lese sakprosa?

Hvor leser elevene tekstene, oftest på skolen eller hjemme?

Tekstutvalg

Bruker du ofte tekster fra læreboka/lærerveiledningen når dere arbeider med sakprosa? Hvor henter du ellers tekster fra?

Hva kreves av en sakprosa-tekst for at du skal bruke den i undervisningen din? Hva er viktigst/hva legger du mest vekt på?

Hvordan arbeider elevene med læreboktekstene? Den delen av læreverket som ikke er tekstsamlingene.

Norskplanen i Kunnskapsløftet legger ikke klare retningslinjer for hvilke tekster elevene skal lese. Hvilke synspunkter har du på dette?

8.4.2 Vedlegg 5b: Intervjuguide til elevintervjuer

Generelt om tekstene

Hva synes dere om disse tekstene?

Var det noen dere synes var spesielt bra eller spesielt dårlige?

Var det noen av tekstene som var spesielt vanskelige eller spesielt enkle å lese?

Hadde dere lest noen av tekstene før?

Tenker dere at disse tekstene har noe til felles?

Ligner noen av tekstene på tekster dere pleier å lese? På skolen? Utenom skolen?

Spørsmål til de konkrete tekstene

Avhengig av hvilke av tekstene elevene synes skiller seg ut, vil jeg gå mer detaljert inn på noen av dem.

Rosengård

Hva synes dere om denne teksten?

Var teksten vanskelig/enkel å lese? Hvorfor?

Hva synes dere om bildene i teksten? Påvirker dette hvordan dere leser den? Hvis dere skulle karakterisere teksten, ville dere ha kalt den a) rotete b)oversiktelig

Hva synes dere om at forfatteren har tatt sitater fra det intervjuobjektene har sagt, og blåst opp skriften?

Ligner teksten på noe dere har lest i norskundervisningen, eller andre fag?

Gaza sms

Hva synes dere om denne teksten?

Tenker dere at dette er en typisk sms?

Har dere lest sms og jobbet med tekstmeldinger i norskundervisningen?

Hva handler teksten om? Hvordan kan man vite det? Kommer informasjonen fra teksten selv, eller visste dere noe om den på forhånd?

Kvardagsfordommar

Hva synes dere om denne teksten?

Var denne teksten vanskelig å lese/forstå?

Hvordan vil dere beskrive denne teksten, morsom, kjedelig, ironisk?

Hva tenker dere at denne teksten handler om?

Ligner denne teksten på noe som dere har lest/arbeidet med i norskundervisningen?

Bloggarfeil

Hva synes dere om denne teksten?

Hvor mye tid bruker dere på å lese tekster på Internett utenom skolen?

Hvor mye tid bruker dere på å lese tekster på Internett på skolen?

Hva er forskjellen på å lese tekster på skjerm og papir?

Hva tenker dere om sjangeren? Er dette en tekst som ligner på noe dere har lest i norskundervisningen?

Leser dere mye blogg på fritiden?

Sjoko-sjokk

Hva synes dere om denne teksten?

Hva tenker dere at denne teksten handler om?

Ligner denne teksten på noe dere har lest i norskundervisningen?

Hvilken sjanger tenker dere at denne teksten hører under?

Er dette en tekst dere kunne ha lest på fritiden?

Svømmer man raskere i sirup

Hva synes dere om denne teksten?

Hvordan vil dere beskrive denne teksten?

Tenker dere at den skiller seg fra de andre tekstene dere har lest på noen måte?

Hva synes dere om bildet i teksten?

Ligner denne teksten på noe dere pleier å lese på skolen?

Er dette en tekst dere kunne ha lest på fritiden?

Sakprosa tekster mer generelt

Hva slags tekster pleier dere å lese i norskundervisningen?

Hva pleier dere å lese når dere ikke er på skolen?

Kan dere nevne noen sakprosa jangere?

Hva tenker dere at skiller en skjønnlitterær tekst fra en sakprosa tekst? Mener dere at det er noen forskjell på å lese sakprosa og skjønnlitteratur?

Kan dere nevne noen typer sakprosa tekster som dere pleier å lese når dere ikke er på skolen?

Hvilke tekster i norsk interesserer dere?

Ligner de tekstene dere leser på skolen på tekster dere leser på fritiden?

Hva var den siste teksten dere arbeidet med i norskundervisningen? Hva synes dere om denne teksten?

8.5 Vedlegg 6: Transkribering av intervjuer

8.5.1 Vedlegg 6a:Hilde

I: Hadde du hørt om sakprosaen til LNU før jeg kontaktet deg til dette intervjuet?

HILDE: Ja, det hadde jeg hørt om fra før av

I: Hvor var det du hadde hørt om det?

HILDE: Det var nok gjennom media, først og fremst

I: Visste du hvilke tekster som inngikk i utvalget?

HILDE: Nei

I: Nei. så lurer jeg på om du har brukt noen av tekstene i undervisningen din, før eller etter at du hørte om dette tekstutvalget?

HILDE: Nei, det hadde jeg faktisk ikke. Det eneste er den bryllupstalen som vi har snakket om i retorikk

I: Ja...

HILDE: Men ikke som tekst... ikke som skreven tekst, bare som muntlig tekst

I: Bare som muntlig tekst, ja. Er det noen av tekstene du tenker at egner seg spesielt godt til bruk i norskundervisningen? Og da tenker jeg fremdeles på alle tekstene som inngår i kanoen.

HILDE: Ja, det er flere som egner seg godt. Jeg synes Erling Laes tekst egner seg godt og sms teksten... og disse korte tekstene... om Rosengård blant annet. Jeg synes kanskje ikke, eller det er en del tekster som ikke egner seg også som jeg ikke synes er så veldig pedagogiske.

I: Nei, hvilke er det du tenker på da?

HILDE: Som foreksempel Helvetestalen, Hamsun fra det ubevisste sjeleliv er jeg kanskje ikke helt begeistret for, så det er mange av de som har skrevet tekstene som man kunne bruke andre tekster fra, men som pedagog så er jeg litt uenig i noen av dem

I: Så du er litt uenig i noen av dem?

HILDE: Mmm

I: Så det er mest samtidstekstene du tenker at er aktuelle å bruke?

HILDE: Ja, hvertfall fra denne kanon

I: Mm, tenker du at tekstene her representerer det mangfoldet som læreplanen krever på en måte? Er det noe synes mangler?

HILDE: Ja, jeg synes vel kanskje at de tekstene jeg hadde fått nå foreksempel, og ja, flere av de som står under samtidstekster er ehm.. litt om de samme temaene

I: Mmm

HILDE: Og ikke, eller det de er svake på i forhold til bruk i en 1. Klasse, er at de ikke er veldig tydelige i sin sjanger. Jeg tror kanskje det hadde vært lurt å ha med noen tekster som er tydeligere og gi elevene eksempeltekster før de går i gang med de som er litt mere vriene, sånn sjangermessig

I: Ja...

HILDE: Innholdsmessig er de kjempefine, nå ble det veldig mye fordommer i de jeg fikk tilsendt synes jeg, men det gjelder jo ikke alle

I: Nei, er det noen spesielle sjangere, eller når du sier at det er noen sjangere du synes at de burde ha klart for seg, er det noen spesielle du savner i dette utvalget?

HILDE: Ja! Essay foreksempel

I: Mmm

HILDE: Essay og kåseri er fine tekster å lese, men vanskelige tekster å skrive. Og elevene trenger eksempeltekster, de trenger tekster som er tydelige på de ulike virkemidlene de skal lære, særlig i 1. Klasse, også er det flere av tekstene her som er fine til 3. Klasse foreksempel. Men jeg synes at de er for sammensatte

I: Så du synes at det er viktig å fokusere på at elevene leser tekster som ligger nærme de tekstene som de skal skrive?

HILDE: Ja, i 1. Klasse er det veldig viktig

I: Ja. Hvilken funksjon tror du at et tekstutvalg som dette kan ha?

HILDE: For det første så setter det selvfølgelig fokus på sakprosa for oss. Norsklærere er veldig opptatt av vår egen skjønnlitterære kanon, og er kanskje mindre bevisst, særlig de som er utdannet for en god stund siden, er mindre bevisst på... særlig når vi kommer inn på digitale tekster og sånn at man får, man får presentert et veldig godt og variert utvalg for vår egen del. Sånn at det kan jo fint være et utgangspunkt for meg som lærer til å undersøke nøyere disse forfatterne foreksempel og se om de kanskje har laget andre tekster som vi synes er mere relevante å bruke

I: Mmm

HILDE: Hvis man skal skrive nyhetsartikkel så kan man lage eksempler på det fra listen også videre, uten at man nødvendigvis trenger å bruke disse tekstene

I: Nå har du egentlig svart litt på det, men kunne du tenke deg å bruke dette tekstutvalget som en veiledning når du skal finne tekster til din undervisning?

HILDE: Ja, absolutt

I: Det synes du at det egner seg godt til?

HILDE: Mmm

I: Da tenkte jeg at vi skulle gå litt nærmere inn på noen av de konkrete tekstene som du har lest?

HILDE: Mmm

I: Nå har du allerede nevnt Kvardagsfordommar som en tekst du mener at egner seg godt til norskundervisning. Så kanskje vi skal starte med den?

HILDE: Ja

I: Ja, hvorfor synes du at dette er en tekst som egner seg til norskundervisningen?

HILDE: For det første fordi det er godt språk, jeg liker språket, jeg synes det er morsomt at den er skrevet på nynorsk, og det i Aftenposten, men det er jo for min egen glede mere. Jeg synes den er lettfattelig, samtidig som den overrasker elevene litt. Man kan møte sine egne fordommer på et vis, den handler fremdeles veldig mye om voksne menneskers opplevelser som gjør at det kan bli litt vanskeligere å identifisere seg med de tekstene. Det er ikke dermed sagt at man må lese om ungdom bestandig, langt der i fra, men det var det første jeg tenkte på. Dette er situasjoner som godt voksne i et relativt smalt sjikt av samfunnet støter på...

I: Bruker du ofte debattinnlegg som sjanger i undervisning av sakprosaetekster?

HILDE: Ja, det gjør jeg. Vi har bare i de seineste timene jobbet en del med leserinnlegg

I: mmm

HILDE: Leserinnlegg som gjerne blir usaklige og som ikke holder seg til... forandrer synsvinkel kanskje og forandrer tema og litt sånn forskjellig. De har skrevet leserinnlegg og det er gjerne greit i 1. Klasse og begynne på litt sånn korte, enklere tekster hvor man kan bli litt spissformulert. Lengre kommentarer kommer ikke før utpå våren

I: Hva tenker du at du ville fokusere på i et undervisningsopplegg rundt denne teksten?

HILDE: Nynorsk antagelig, først og fremst

I: Ja...

HILDE: Det er klart at det kunne ha vært interessant å diskutere fordommer og det kunne vært interessant å diskutere det i et samfunnsfaglig perspektiv, det kunne foreksempel ha inngått i et tverrfaglig prosjekt med samfunnsfag. Dette er jo en ting, men først og fremst sjangeren.

I: Ja

HILDE: Ja, i 1. Klasse

I: Hvis elevene dine skulle ha lest denne teksten ville du ha gitt dem noen informasjon i forkant, foreksempel om forfatteren?

HILDE: Ja, det ville jeg. Jeg ville snakka med dem om hvem det er. Gjerne bedt om å se på bilder av han, eller vist bilder av han for den saks skyld, sånn at man på en måte har et ansikt og en liten, kort bakgrunn. At han er gift med en prest foreksempel og sånne ting det gjør at han blir ekstrem kontroversiell og særlig for 16-åringer, men ikke så mye mer enn det, nei

I: Ikke så mye mer enn det?

HILDE: Nei

I: Jeg tenker at vi da går videre til Gaza sms, det er jo også en av tekstene du nevnte som du synes er bra

HILDE: Ja

I: Hva er det du tenker er bra?

HILDE: Den er så... så mye handling i seg og den er så handlingsmetta som det går an å få stappa inn på en sms, og det er jo sms-sjangeren. Em, den er full av følelser og har mange forskjellige temaer i seg... samtidig. Og det er greit, det er en sjanger elevene kjenner veldig godt fra før av og jeg er ikke så veldig opptatt av at..., det er noen norsklærere som tror at det er så skummelt med denne sms-formen fordi det er en kortform, men det er ikke noe vanskelig, eller alle som bruker sms jevnlig vet at man må korte inn og at ikke verden er forkorta av den grunn, og det vet elevene også veldig godt så det er ikke noe... pleier ikke jeg å ta opp med elevene lenger, at man blir dårligere i språk foreksempel fordi man skriver sånne sms forkortelser det er ikke interessant... Men først og fremst at her er det mye følelse og mye på et litt sånt skjematisk språk. Så leite etter hva dette handler

om, hvordan kunne man ha gjort dette hvis man hadde en PC tilgjengelig, eller mye tid tilgjengelig, og hva kan man tenke på etterpå også videre. Så her er det mye å ta tak i

I: Mener du at denne teksten representerer noe som er typisk sakprosa, i å fall hva Da?

HILDE: Den handler om et tema og at den er informativ

I:Mm

HILDE: Selvfølgelig ja, det er det som er gøy selvfølgelig med sakprosa som blander inn følelser. Som ikke i utgangspunktet forbindes med sakprosa

I: Har du brukt sms som et eksempel på en sakprosa tekst i norskundervisningen din?

HILDE: Nei, det tror jeg ikke at jeg har

I: Nei

HILDE: .. noen gang

I: Men du mener at sms egner seg som sakprosa tekst i norskundervisningen?

HILDE: Ja, hvertfall den, ikke en hvilken som helst

I: Nei for det er jo på en måte ikke en typisk sms, ungdom kjenner til sjangeren, men kanskje ikke på denne måten?

HILDE: Du har kanskje rett?

I: Hva synes du?

HILDE: Det er typisk sms, men ikke ungdomsspråk, men sms er ikke bare for ungdom. Jeg vil si det er typisk sms som har gått rundt på den måten. Sånn som rosa sløyfe sms eller sett lys i vinduet sms og sånt, så er den jo helt typisk

I: Ja, vi kan gå litt videre. Rosengård nevnte du også tidligere

HILDE: mm

I: Hva synes du om den?

HILDE: Ja, jeg husker at da jeg leste den første gangen, det var da den stod i avisa, så det var vel i slutten av februar. Så husker jeg at jeg tenkte at de er..., her tror jeg journalistene har begynt å mene noe som de slutter å mene etter hvert. De er ute etter en sak som de ikke får tak i. Og derfor så er noen av spørsmålene ledende og innfallsvinkelen er ledende, men som ender ut i noe annet og det gjør det litt vrient hvertfal i 1., og jeg tar utgangspunkt i 1. Klasse nå for det er der jeg har norsk. Det er veldig mye forskjellig informasjon om mange ting, sånn rent tematisk tar den tak i veldig mange forskjellige ting

I: Mmm

HILDE: Samtidig, hvis man skal gå inn i argumentasjonen foreksempel så er det mye forskjellig, altså hvis du tar vekk helheten og ser på delene av den, så er det mange forskjellige ting som 1. Klassinger kan gripe tak i, som også har lit med sine egne fordommer å gjøre. Blant annet de her 15-åringene som snakker om søsknene sine med hijab, så har vi elever hvis søstere skal gå med hijab eller allerede gjør også videre. Så akkurat der er jeg litt skeptisk til å...til å...

I: Trekke fram denne sånn innholdsmessig?

HILDE: Ja!

I: Men det du sa om at spørsmålene i den er ledende og at de ikke får den saken de vil, er det noe du ville hatt fokus på foreksempel i 2. Eller 3. Klasse?

HILDE: Ja, absolutt!

I: Ja, så mer på det formmessige?

HILDE: Ja, absolutt, men allikevel så er den ikke så tydelig heller fordi den tar så mange ting opp i seg at jeg ville... jeg vet om mange andre tekster som er tydeligere på det og som er lettere å ta tak i kanskje. Det er ikke ne mål i seg selv at det skal være lettest mulig, men når jeg, jeg merker at når jeg leser det så leser jeg det med min religionskunnskap foreksempel og det er, da ser jeg veldig mange ting i den som det hadde vært mulig å ta opp i religionstimene, som det hadde vært veldig spennende og relevant der, og som kanskje blir litt på siden å ta i sin fulle dybde i norskundervisningen

I: Ville du ha gitt elevene dine noen informasjon i forkant av at de leste denne teksten?

HILDE: Nei, men det... jo på en måte. Hvis du skulle ha tatt tak i argumentasjonen så ville man selvfølgelig begynt med Siv Jensens utgangspunkt, og sett dette som en reaksjon på det hun snakker om. Da er det så veldig fort gjort, og da særlig for lærere å tone flagg og det er ikke nødvendig, det synes jeg faktisk er viktig at vi ikke gjør. For selv om vi er oppdratt sosialdemokratisk så kan vi ikke ta stilling til... og det er et eller annet med at journalistikken ofte vil at vi skal ta stilling, de vil at Siv Jensen skal ta feil også skal de vise at hun tar feil også ... nei, dette blir en lang diskusjon. Men jeg synes at Siv Jensens kunnskapsløshet er det som fordrer hennes utsagn om snikislamisering, også er det akkurat de tingene som journalistene ikke hever seg over i denne artikkelen. Det er nettopp de spørsmålene som de gir henne rett i på et eller annet vis

I: Men informasjonen du ville ha gitt elevene før de leser teksten er Siv Jensen sine utsagn og hvilken kontekst de er sagt i?

HILDE: Ja. Det krever et abstraksjonsnivå, refleksjonsnivå som ikke jeg har møtt så mange elever som har

I: Bruker du ofte tekster som denne med mye bilder og ulike skrifttyper, tekster du at dette gjør det enklere å lese denne teksten, eller mer utfordrende?

HILDE: Det har jeg ikke tenkt på

I: Men bruker du ofte sakprosa tekster med bilder?

HILDE: Nei. Digitale tekster hender det jo har det. Og digitale tekster så velger jeg som regel ut korte tekster fordi jeg synes det er litt slitsomt å lese mye på skjerm og derfor velger jeg kortere tekster enn dette, Nei jeg pleier ikke egentlig det når jeg tenker meg om

I: Har du brukt avisreportasjer i undervisningen din?

HILDE: Ja, men da pleier vi for å spare farger, så pleier vi å lage den printversjonen så det er...

I: Så det ikke er med bilder?

HILDE: Ja, eller eventuelt bare ett da

I: Nå har vi snakket om de tekstene du kanskje kunne tenke deg å bruke, er det noen av dem du tenker at ikke egner seg?

HILDE: Ja, jeg tenker vel at den Rosengårdartikkelen ikke egner seg

I: Så du ville ikke ha brukt den?

HILDE: Det ville jeg ikke. Sjøko-sjokk ville jeg absolutt brukt, selv om den er den lengste av dem alle. Så ville jeg jo kanskje... kanskje litt fordi det handler om henne som, hennes oppvekst som annerledes og den holder seg til temaet og den er veldig enkel å lese. Den er altså... den er lettest samtidig som det er mange lag å ta tak i, så

det er ikke noen ukomplisert tekst av den grunn, men den er lett å differensiere til da, for alle kan dra noe ut av den. 3-elevene finner sine ting 6-elevene finner sine ting på en måte, for å si det litt flåsete. Den er på en måte ensarta i sjanger også sånn at den er enklere å ta tak i på det og. Og den har såpass mange momenter som elever kan svare på, mene noe om diskutere, skrive om også videre

I: Så både form- og innholdsmessig så mener du, ja dette er jo et essay som du etterlyste

HILDE: ...og den er ikke noe åpenbar av den grunn synes jeg.

I: Hva tenker du om denne teksten da; Svømmer man raskere i sirup.

HILDE: Hm...

I: Tenker du at det viktig at man i norskundervisningen fokuserer på tekster som på en måte er så faglige? Dette er jo en tekst som kunne stått i en naturfagsbok

HILDE: mmm... Det er inne i Kunnskapsløftet at man skal kombinere disse fagene og det er for meg et ganske politisk standpunkt å ha, det er... der er ikke noe i veien for det, men jeg skjønner ikke helt poenget med det, eller jeg skjønner jo poenget med det, men jeg er uenig i poenget med det. Men det er jo klart, den er jo litt artig og den er lettlest og den er... nei, jeg synes.. Nei, jeg ville ikke brukt den

I: Så du hadde ikke brukt den?

HILDE: Nei

I: nei. Og så er det da den siste teksten; bloggerfeil, den leste du da på skjerm?

HILDE: Mmm

I: Hvordan vil du beskrive denne teksten? Er det en tekst du kunne tenkt å bruke, eller ikke bruke?

HILDE: Den kunne vi sikkert ha brukt. Jeg har ikke noen voldsomt sterke meninger om den teksten. Jeg synes den... Eller min erfaring er at for to år siden så syntes 1. Klassinger det var gøy med blogg, i dag synes de ikke det er gøy i det hele tatt

I: Nei

HILDE: Av en eller annen merkelig grunn, for det kan ikke jeg forklare hvorfor. Men det å presentere.. både det å lage sin egen blogg og det å lese andres sier de at er helt uinteressant for dem. Og det er pussig for vi vil jo tenke at vi fremdeles er i den derre publiseringsgenerasjonen at man ønsker å bli sett av mange og få bekreftelse av mange og man melder seg på disse realityseriene holdt jeg på å si, og derfor kan man tenke at det er en ålreit sjanger å bruke på unge, og det er akkurat det jeg tenker... dette er nye medier og dette passe til de unge og de unge har så mye bedre greie på dette enn det vi har det stemmer ikke bestandig tvert i mot!

I: Ja, så du.. ja, tenker du at blogg er en sjanger som er god sakprosa?

HILDE: hm...

I: Ville du ha trukket frem blogg som eksempel på sakprosa?

HILDE: Ja, selvfølgelig, det er jo en sakprosasjanger, men jeg ville kanskje ha snakket om det samtidig som helt vanlige leserinnlegg, eller dagbokstypetekster, mange forbinder jo blogg i forbindelse med skole med dagboksvarianten hvor de skal skrive en slags logg over skolearbeidet sitt, det trodde alle elevene min da vi satte i gang med det også... men vi har brukt det som fagblogg isteden hvor vi legger ut eksempeltekstene litt sånn mappeaktig og det... så det er en annen måte å bruke det på... Men det å eller de første som gjorde det kunne sjokkere gjennom det, eller føle at de ble hørt gjennom det fordi det er noen blogger som da blir fulgt av tusenvis av mennesker over hele verden og det var ikke måte på, men nå er jeg ikke så sikker på om noen følger de noe mere enn de leser vanlige leserbrev

I: Du snakket om i stedet at du av og til brukte skjermttekster i undervisningen, tenker du at det er mer utfordrende for elevene å lese tekster på skjerm enn på papir?

HILDE: De er mer utholdene enn meg, de orker å lese på skjerm lenger, men så jeg tror ikke det er mer utfordrende, men det jeg tenker er at det er veldig mye som distraherer.

I: Ja...

HILDE: Du har popup vinduer og du har reklamebilder og så har du tinge som beveger seg som er veldig lett... og særlig da hvis det er en litt lang og komplisert tekst så tror jeg at de svever av gårde ganske fort så det er nok utfordringen, eller jeg vet jo at de svever av gårde ganske fort

I: Men da tenker jeg at vi skal gå bort fra tekstene og over på sakprosa litt mer generelt og da lurer jeg på Hva forbinder du med begrepet sakprosa?

HILDE: Hva jeg forbinder...?

I: Eller hvordan vi du forklare det til elevene inne?

HILDE: Ja, det er jo noe annet, fordi at der setter vi jo det gjerne opp mot skjønnlitteratur i utgangspunktet, og så kan man heller snakke om blandingen av sjangrene etterpå, men å lage de to ganske tydelige kategoriene først. Og det elevene gjerne er vant til å svare da det er at det er det motsatte av skjønnlitteratur, det er ting som er sant, det skal handle om et tema og at du skal få informasjon om noens mening eller det noen har funnet ut pleier vi å snakke om at vi går ganske fort inn på eksempler på sakprosa og prøver å se om... er dette sakprosa og hvorfor, så det blir nok mer nedenfra og opp enn ovenfra og ned

I: Hva var den siste sakprosatexten dere jobbet med?

HILDE: Det var "Husk hjelm" av Ingvar Ambjørnsen. Et kåseri om myndighetenes inngripen som står i lærerboka, i den ene klassen. I den andre klassen var det den bane i kyrkja av Lomheim

I: Ja, hva slags informasjon tenker du at det er nødvendig å gi elevene dine før de leser en sakprosatext tekst vs før de leser en skjønnlitterær tekst?

HILDE: Det er jo aldri det samme, det spørres hva vi skal jobbe med, det spørres hva... om de skal produsere noe ut fra det eller om vi skal snakke om det, finne et tema i den eller om de skal analysere den eller de skal se noe språket. Så noen ganger så lønner det seg jo å la de finne ut så mye som mulig sjøl og ikke si noen verdens ting, mens andre ganger så er det helt nødvendig å snakke om altså... hvor er temasetningene hvor er.. a, hva er hovedsynspunktet, hva er et hovedsynspunkt...

I: Så det varierer fra, tekst til tekst, det er ikke noe spesielt skille?

HILDE: Mmm

I: Hvor mye tid bruker dere på å lese skjønnlitteratur og hvor mye tid bruker dere på å lese sakprosa?

HILDE: jo vi bruker... eller nå har jeg de siste to tre år så har jeg, hvertfall de siste to har vi lest romaner underveis, men ikke i timene, vi leser... eller i løpet av et helt skoleår så leser vi fem romaner hver, eller altså alle elevene leser det, og det er eller utover det er det ikke voldsomt mye skjønnlitteratur vi leser faktisk, det er en del dikt selvfølgelig sånn under lyrikkperioden og noveller, men ikke enorme mengder noveller heller egentlig, tre-fire kanskje som... hvor de gjør forskjellige ting med de forskjellige novellene. Nei i første klasse fokuserer jeg veldig mye på skriftlige ferdigheter, det er derfor vi... så sakprosatexter er det vi leser mest av i timen mens disse romanene går over hele året

I: Synes du at det virker som at elevene er mest motivert for å lese skjønnlitteratur eller sakprosa?

HILDE: Det kommer an på. De fleste gutter setter pris på å ikke være så fokusert på skjønnlitteratur lenger i all undervisninga, det er ikke dermed sagt at jentene er mindre, men, hva spurte du om igjen..?

I: Nå spurte jeg om hva du tror elevene er mest motivert for å lese

HILDE: Nei jentene er... er... mindre negative til å lese skjønnlitteratur

I: Når dere leser tekster leser dere ofte på skolen, eller leser de oftest tekstene hjemme?

HILDE: På skolen

I: Da skal jeg til sist spørre deg litt om tekstutvalg til undervisningen. Bruker du ofte tekster fra læreboka eller lærerveiledningen?

HILDE: Jeg bruker ikke lærerveiledningen, jeg

I: Nei

HILDE: Noen ganger fra boka, i fjor så hadde jeg ikke lærebok i norsk i det hele tatt, så da samla jeg alle tekstene sjøl. Og det var kjempemoro fordi at tekstutvalget i læreboka nå den er tematisk oppdelt og det synes jeg at er helt håpløst jeg synes det er mye dårlige tekster, det er mye like tekster i læreboka. Så jeg liker å , jeg kan bruke de jeg må bruke også kan jeg på en måte dra inn mine egne sjøl som jeg enten har brukt før eller som jeg har blitt fortalt om i det siste, sånn som nå foreksempel som jeg har fått disse som ikke er i læreboka, så kommer jeg helt sikkert til å trekke fram noen av dem

I: Så hvor er det du ellers henter tekster fra?

HILDE: Jeg leser mye aviser sjøl, andre lærebøker selvfølgelig, og ting vi tipser hverandre om.

I: Mmm. Hva tenker du at det kreves av en sakprosa tekst for at du skal bruke den i undervisningen din? Hva er det du legger mest vekt på når du tenker at den teksten vil jeg bruke i klassen?

HILDE: At jeg selv synes det er spennende

I: Temamessig?

HILDE: Nei, å lese

I: At jeg synes det er spennende lesning, at jeg... hvis jeg synes det er spennende å lese så er sjansen større for at elevene synes det, men hvis jeg kjeder meg eller synes den er vanskelig å lese så er... ja, sjansen større for at de og synes det

I: Mmm

HILDE: det må jeg nesten ta som utgangspunkt. Ikke alltid nødvendigvis sånn som vi snakka om i stad at det er lettest, absolutt ikke, men at det er en eller annen form for driv i artikkelen sånn at det er noe som motiverer til å lese videre

I: Så at den er god å lese?

HILDE: Mmm

I: Norskplanen i kunnskapsløftet legger ingen klare retningslinjer for hvilke tekster elevene skal lese, noe som var tilfellet i tidligere læreplaner, synes du at det er problematisk? Eller synes du at det er en fin utfordring å ha?

HILDE: Jeg har jo likt den utfordringa, jeg liker jo det, å velge sjøl. I tillegg til det så hender det at elevene vil velge sjøl og, at de skal finne fram sjøl til både leserbrev og petiter og kommentarer som de synes er spennende, det synes jeg er vel så greit, at vi finner fram til det sjøl at det må være... nei, som sagt en sånn kanon gjør at vi kan ha noen eksempler, men i det øyeblikket det er tekster man må lese så kan de fort... Ja, samtidstekster er, nei jeg bare husker jeg har lest... jeg har brukt nemlig Are Kalvøs kåserier, og de blir fort gamle. Når det handler om navn og situasjoner som elevene overhodet ikke forbinder noen ting med så, så kan jeg ikke bruke de lenger. Det er klart at, det er mulig det er det jeg reagerer på med Helvetestalen til Hallesby foreksempel at

det er en konflikt som ikke de forbinder noen verdens ting med. Vi er i ferd med å avvikle statskirken kanskje, det er mange andre tekster som har vært kontroversielle som handler om det temaet, som har vært skrevet etterpå. Så det er... Samtidig som bryllupstalen til Haakon Magnus den vil jo være gyldig i mange, mange år til, så det er jo mulig å finne tekster som er tidsuavhengige

I: mmmm Det var da de spørsmålene jeg hadde.

8.5.2 Vedlegg 6b: Eva

I: Hvor lenge har du arbeidet som norsklærer?

EVA: Jeg begynte i 1994

I: Hva slags utdanning har du tatt?

EVA: Jeg har hovedfag i nordisk, grunnfag i engelsk og mellomfag i sosiologi

I: Jeg ønsker først å spørre deg om sakprosakanoen til LNU som helhet. Hadde du hørt om dette tekstutvalget før jeg kontaktet deg til dette intervjuet?

EVA: Jeg hadde hørt at det fantes en sakprosaanon, men jeg hadde ikke sett den før

I: Så du visste ikke hvilke tekster som inngikk?

EVA: Nei

I: Har du brukt noen av tekstene i undervisningen din?

EVA: Noen få... Ferdami fra sumar 1860 er jo gammel og kjent selvfølgelig. Den herre teksten til Erling Lae har jeg faktisk brukt

I: Før du så dette utvalget?

EVA: Ja før det, ja. Det er jo litt morsomt, ja det må jeg jo nevne at den stod faktisk på print i Hallingdølen minst samme dagen, muligens en dag før den kom i Aftenposten

I: Det visste jeg ikke

EVA: Ja, så det syns jeg må med, så den fant jeg sjøl der for det syntes jeg var artig. Ellers så er det ikke så... eller så har jeg jo brukt Øverland jeg har jo hvertfall brukt utdrag fra den Kristendommen den tiende landeplage, men dette er jo tekster som ofte har stått i leseverkene ikke sant... det er jo det. Så de nye her har jeg jo ikke brukt mange av, det er vel bare den Kvardagsfordommar det tror jeg

I: Er det noen av tekstene du tenker at egner seg spesielt godt til norskundervisningen? Og da tenker jeg på alle sammen

EVA: Ja alle?

I: Mmm

EVA: Ja altså jeg synes jo at den teksten til Erling Lae funka, fordi den er godt skrevet og den setter ting... ja, altså den er ganske tankevekkende den egner seg... eller altså den er vanskelig han sier jo selv hva han vil fram til og likevel så er det en del elever som må tenke en stund før de på en måte ser poenget hans, så ofte trår man vel nesten over de elevene. Pluss at den egner seg godt til å reflektere rundt det temaet og rundt hva er fordommer for noe også videre. Så den synes jeg funka.

I: Noen andre tekster som du tenker at du kunne ha brukt? Eller som du tenker at egner seg godt?

EVA: Ja altså den her Bryllupstalen til Mette Marit kunne ha vært litt morsom å ta for seg, det kunne den ha vært. Og Gaza smsen også, ja den har du her og, den er jo så, den er jo så liten på en måte... eller altså det er en veldig, veldig kort tekst, men det er virkelig inn i historien her og nå. Jeg vet jo på en måte ikke hva man riktig skulle ha gjort med den, men den er jo på en måte tankevekkende i seg selv. Så et eller annet i forhold til hvor fort budskapet sprer seg nå for tiden for å si det sånn, det er jo en... hvertfall veldig nærliggende der, tenker jeg. Og disse andre her Ferdami fra sumaren 1860, de har jeg vel ikke noe supergode erfaringer med for å si det sånn

I: Nei...

EVA: Det er ikke det som fenger mest. Ja...

I: Er det noen du tenker ikke egner seg, eller som godt kunne ha vært utelatt?

EVA: Ja, jeg kjenner jo ikke så mange av dem, det kommer jo selvfølgelig flere kjente forfatternavn her, men jeg har jo ikke lest dem og da er det vanskelig å si hva jeg synes

I: Det skjønner jeg

EVA: Ta disse nye tekstene da, ja disse her, kan jeg si noe om dem nå?

I: Vi kan vente litt med å gå inn på dem... Jeg lurer på om det er noen tekster, ja nå har du ikke lest alle, men noen tekster du savner?

EVA: Ja, det prøvde jeg å tenke på i går holdt jeg på å si, men jeg vet... Eller på disse samtidstekstene, jeg vet at jeg har lest en del innlegg, sånne små artikler eller innlegg i avisene som jeg synes har vært veldig bra skrevet og som jeg synes kanskje at kunne ha vært vel så interessante som en del av dem her. Men det kommer jo litt an på hva er det som... hva er det på en måte som er poenget med en slik kanon?

I: Mmmm

EVA: Fordi at en ting er jo disse gamle tekstene som på en måte står der litt som en påle står støtt, men sånn som den der Bloggarfeil foreksempel... Ja, nå er jeg en sånn person som aldri leser blogg så liksom jeg vet ikke helt, jeg vet bare sånn halvveis hva det er for noen ting på en måte, men hvor interessant er det på den her hva en eller annen jente mener om hva som er gode og dårlige blogger? Er det noe som på en måte står der for all framtid i en kanon? Men det spørs hva man vil med det, altså er det for å lage et slags tverrsnitt av skriftlige ytringer rundt 2010, er det det som på en måte er poenget så er den kanskje relevant? Så ja?

I: Dette går litt på mitt neste spørsmål, hva slags funksjon tenker du at et tekstutvalg som dette kan ha?

EVA: Ja for det er jo akkurat det jeg lurer litt på. Er det liksom... for en kanon er vel det som er opphøyet til "dette er bra"? Det er sånn jeg oppfatter det, når du kanoniserer noenting så er det liksom helgen, ikke sant. Så stussa jeg litt kanskje eksempelvis den der Bloggarfeil da, hvor interessant er nå den egentlig. Men kanskje den er det for folk som er mer inne i blogg enn hva jeg er. Ja, hvilken funksjon har det? Det er jo interessant at det er mange forskjellige typer tekst her, at det viser noe om mangfoldet da, det er vel antakeligvis et poeng

I: Mmm, stor bredde i sjangere?

EVA: Ja, og dermed så må man jo kanskje ha med type blogg da og selv om det kanskje er, ja... hvordan plukker man ut den ene framfor de tohundreogfemti andre der? Det er bare et spørsmål jeg stiller meg.

I: Ja, men kunne du tenke deg å bruke dette tekstutvalget som en veiledning når du skal finne tekster til din undervisning?

EVA: Ja det synes jeg, det er ofte ikke så lett å finne gode sakprosa tekster synes jeg. Det kryr jo av dem, men hvorfor skal man ta den framfor den på et vis så da er det jo sånn at noen har sett noe i disse tekstene her, så da er det kanskje noe?

I: jeg tenkte at vi nå skulle gå litt mer konkret inn på de tekstene du har lest, nå har du jo allerede sagt litt om dem da. Du nevnte Kvardagsfordommar som en tekst du vil trekke frem som bra, den har du jo til og med brukt...

EVA: Ja

I: Så vi starter med å se litt på den. Bruker du ofte debattinnlegg som sjanger i undervisningen din?

EVA: Ja, det bruker jeg en del, fordi jeg synes det er godt egnet til å trekke ut hovedsyn og til å se på argumentasjon og til å... ja, det er jo ofte om noe som de kan mene noe om. Så jeg bruker en del av det

I: Nå har du jo allerede brukt denne i undervisningen din, hva fokuserer du på når du legger opp denne teksten?

EVA: Ja jeg har vel fokusert på at de skal gjøre seg op meninger om... eller den oppgaven de fikk var... vi brukte den i går eller når det var, men det var litt sånn på en måte fordi at det er et par av de elevene som skal si noe om den til deg

I: Okei...

EVA: Så da tenkte jeg at da tar vi den da. Så da lagde jeg en oppgave der de skulle... det går delvis på at de skal prøve å skrive så presist som mulig, altså i forhold til det å formulere et hovedsyn, men akkurat her så synes jeg at han formulerer det såpass klart selv at jeg ba dem vel heller skrive ned hva slags tanker de selv sitter igjen med etter å ha lest dette her. Også skrev de lett om det også diskuterte vi litt, hva er egentlig fordommer for noenting og kan fordommer være både positive og negative var et tema her og går det an å være helt fordomsfri og hvorfor har man fordommer... ja, det var mye diskusjon rundt det da

I: Mmm. Så det var altså mest innholdsfokusert?

EVA: Ja, det er innholdet ja... Men vi så også litt på hvordan han får frem... altså på måten han bruker sine egne erfaringer på og forteller om episoder han har opplevd og måten han også både direkte og indirekte avslører egne fordommer her da, som jo kanskje er mye av poenget her

I: Ville du ha gitt, eller har du gitt elevene noen informasjon før de leser teksten eller har du bare gitt den ut, fortalte du foreksempel hvem Erling Lae er?

EVA: Nei, jeg fortalte ikke det på forhånd eh... Jeg gikk egentlig ut fra at de visste det, men det kan man kanskje ikke ta for gitt, kanskje man kan ta det mer for itt med oslounngdom, men hadde det vært en annet sted i Norge så måtte man omtalt det tenker jeg, det står riktignok her da, men det er ikke sikkert de. Jeg brukte forresten ikke dette... eller jeg brukte en annen kopi. Så de fikk ikke noe forhåndsinformasjon, nei.

I: Hvis vi går over på Gazasmsen som du også trakk frem i stad?

EVA: Ja

I: Hva er det som gjør denne til en tekst som du kunne tenke deg å bruke?

EVA: Det er kanskje det at den er så, jeg holdt på å si... så kort og intens for å si det slik. Den er... eller det skjedde for to timer siden, det er liksom nå, hva skal jeg si.. Den vekker jo følelser og det er jo meningen. Så er det noe med måten... han tegner i løpet av få linjer et bilde på den situasjonen man på en måte kan se veldig tydelig for seg også sender han dette rundt... eller jeg fikk jo denne selv og det gjorde kanskje du også og sikkert flere av elevene og så liksom det er kanskje noe med det? Det blir liksom sånn omtrentlig det jeg sier nå, men det ville jeg vel også ha brukt som et utgangspunkt for noe muntlig refleksjon kanskje, rundt det. Jeg tror ikke jeg ville lage noe stiloppgave med den her, men den er utgangspunkt for en muntlig refleksjon rundt.. hva gjør han for å få frem det bildet av den situasjonen og hva gjør det med oss at vi får ta del i det på den måten og det er jo en slags folkelig mobilisering da, så noe rundt der.

I: Synes du at teksten representerer noe som er typisk sakprosa?

EVA: Ja si det? Det er jo per definisjon en ny sjanger

I: Mmm, men du ville ha kalt det sakprosa?

EVA: Ja nå må jeg tenke, det burde jeg sikkert ha tenkt på før, men jeg har ikke tenkt å det på en måte. Det er jo sakprosa som er i grenselandet, altså mange kåserier er jo litt sånn grenselandet. Så det er vel i grenselandet eller det er veldig sånn subjektivt, eller det er hans subjektive opplevelse, men det er jo observasjoner eller "masse barn" "gravid kvinne", du kan jo telle dem, de er jo der. "Jeg har aldri opplevd noe så fryktelig" det er jo han. "Nå hører tanks" det er jo et faktum. Så det er jo på en måte skildring av, ja det er jo en slags sakprosa, men den har jo, eller den er jo litt i grenselandet, den er jo det

I: Har du brukt tekstmelding eller sms som eksempel på sakprosa?

EVA: Nei, bare litt sånn i forhold til forkortelser og litt sånn i forhold til sånn skriftspråk og sånne type ting...

I: Men ikke i forhold til sakprosa?

EVA: Nei, ikke i forhold til sakprosa, ikke i forhold til innholdet holdt jeg på å si, men litt sånn i forhold til kos og klems med z, den der greia

I: Ja mer språket?

EVA: Ja, mer språket

I: Ja, for det er jo med denne teksten her, at sånn setter det ikke en veldig typisk tekstmelding?

EVA: Nei, det er jo ikke det, det er jo ikke det. Og da hadde den jo også... jeg synes at da hadde den også mistet mye av sin effekt. Ja, se på den, det er nesten et dikt, det er faktisk det altså

I: Ja, jeg har også tenkt det, med "Hades" særlig så går han jo inn i fiksjonen?

EVA: Ja, den gjør det altså, så det er... så det er en ny sjanger, som er i grenselandet mellom mye rart. Og hadde han hatt sånne forkortelser og jeg holdt på å si nedovermunner så hadde det ikke ja...

I: Ja så hadde det mistet..

EVA: Mmm

I: Er det noen av de andre tekstene som du vil trekke frem, eller som du tenker at du godt kunne ha brukt?

EVA: Ja, den her reportasjen her synes jeg at er god. Den har jeg nok også lest da den stod i avisen. Jeg tror jeg gjenkjenner den, jeg leser Aftenposten, så det har jeg sikkert gjort. Jeg har ikke brukt den, jeg har ikke brukt så mye avisreportasjer

I: Nei?

EVA: jeg har brukt veldig mye sånne tradisjonelle skolesjangere som står i lærebøkene, men det er jo egentlig litt kjedelig å bare bruke det

I: Hva er det du synes er bra med den?

EVA: Ja, den er ganske, det står jo mye her, den er ganske lang. Og jeg synes den lager et bilde som er ganske balansert. Altså den tar på en måte... Det er ikke, jeg holdt på å si den skjønnmaler... altså den hverken svartmaler eller skjønnmaler på et vis. Den er ikke så sånn politisk korrekt sånn stakkars disse innvandrene som bor i denne fæle bydelen vi har gitt dem liksom. Den er ikke der, men den er heller ikke på det motsatte heller liksom, jeg synes at den er ganske balansert. Den er ikke sånn politisk krampekorrekt synes jeg, og det synes jeg er litt befriende

I: Ville du ha gitt elevene noen informasjon før de leste teksten?

EVA: Kanskje det hadde vært lurt å... ja nå har jeg bare lest denne teksten et par ganger, men kanskje det hadde vært lurt å presentere Malmø, altså si noe om hva dette er for slags sted først. Mn ellers så syns jeg vel at den taler ganske for seg på en måte. Det er jo følsomt stoff altså. Det er jo alt som har å gjøre med forholdet mellom innvandrere og hvite og nordiske mennesker er veldig følsomt. Og dermed så tenker jeg at det er kanskje viktig at de har lest det også. Og at de ikke bare leser de tekstene som sier stakkars innvandrere, vi må slutte å være så rasistiske mot dem. Men også de som, ja som på en måte handler om... ja, her er bare arabere.. ja det var jo hen her som sa at han var så overrasket da han møtte svensker for første gang da han var 17 år, de var jo hyggelige faktisk og det er jo tankevekkende, ja

I: Mmm. Men bruker du sakprosaetekster i undervisningen din med mye bilder og ulike skrifttyper og sånn?

EVA: Nei, alt for lite, alt for lite i forhold til hva den nye læreplanen egentlig legger opp til, ja.

I: Tenker du at en tekst som denne er mer utfordrende for elevene å lese, enn en tekst der all typografien er lik og det ikke er noen bilder?

EVA: Jeg er ikke så sikker på at det er mer utfordrende for elever, det handler mer om at jeg egentlig aldri har lært noe om det

I: Nei...

EVA: Fordi jeg har jo tatt dette herre akademiske studiet på Blindern og sittet og lest Åsmund Olavsson Vinje liksom. Så samspillet mellom tekst og bilde og teksttyper og alt dette her avisspråket har jo jeg ikke lært stort om i det hele tatt, det er jo på en måte sånn som en... Ja, det går jo selvfølgelig an å lese seg opp på det, eller så ser en.. eller i kraft av å ha jobbet mye med tekst, så ser jeg jo selvfølgelig en del ting, men det er jo ikke det jeg føler på en måte at jeg kan best g det er vel sikkert derfor jeg heller ikke har gjort det så mye

I: Nei, det er jo først nå så ha de satt opp et fag på Blindern som heter sammensatte tekster..

EVA: Ikke sant

I: Og det kom først i år faktisk...

EVA: Ja, og sammensatte tekster det er jo et hovedemne... eller hva er det heter sånn hovedmoment i læreplanen, som ikke har kommet tilstrekkelig i gang med ennå, det må jeg jo bare innse

I: Er det noen av de andre tekstene du tenker at egner seg spesielt bar, eller dårlig?

EVA: Ja denne herre Svømme i sirup greia vet jeg kanskje ikke helt hva jeg skulle ha gjort med på et vis

I: Nei?

EVA: Det er jo en liten populærvitenskapelig artikkel da, som skal... sånn er den jo grei, men det er liksom det da. Hva gjør man med det liksom?

I: Tenker du det er viktig at elevene arbeider med slike typer fagtekster i norskundervisningen?

EVA: Ja det er jo viktig, det er jo viktig for det er jo såne tekster de har bruk for på et vis. Det er jo disse og avistekstene som de nesten ikke kan klare seg uten, de kan fint klare seg uten noveller. Men da er jo kanskje... den er så kort og liten på et vis. Ja kanskje burde man jobbe med det i norsken, eller kanskje burde en i så fall jobbe med de fagtekstene som de faktisk leser i andre fag, for å slå litt to fluer i et smekk der på et vis. For der er det jo liten overlapping, men så er det jo det at det her norskfaget er jo så svært at når skal en få tid til det? Altså det står jo at de skal lese tekster i alle sjangere på et vis så slik sett... men jeg tror jeg kanskje heller da ville valgt å bruke noe som hvertfall er innenfor et eller annet fag som de likevel skal jobbe med. For jeg vet ikke helt hva jeg skulle gjøre med denne utifra et sånn norskperspektiv

I: Du kan ikke se for deg opplegg du kunne ha lagt opp rundt den teksten?

EVA: Ja, de kan selvfølgelig eksempelvis øve seg på å skrive populærvitenskapelige små snutter om et eller annet i et eller annet fag, og da kan jo dette være et eksempel. Popularisere stoffet, det er jo spennende... og krevende... og viktig. Så kanskje jeg kunne ha brukt den som en modell der på et vis

I: Hva tenker du om sjoko-sjokk?

EVA: Den er ganske lang... jeg har bare lest den gjennom. Det jeg tenkte sånn umiddelbart så fikk jeg litt sånn. Litt sånn som i samme åndedraget som vi snakket om innvandrere i denne her da (Rosengård), denne her er litt mer sånn inn på denne rasismen som de hvite hele tiden er skyldige i, for det er jo på en måte litt det. Og det er viktig, samtidig som jeg er litt redd for å... det er noe med.. hav skal jeg si, en vil selvfølgelig unngå enhver rasisme samtidig som det ikke må være sånn at folk ikke tør å si et ord fordi at... altså jeg oppfatter den dama her som litt hårsår

I: Ja?

EVA: Jeg oppfatter det som at folk sier ting til henne som kanskje til og med er ment som et kompliment, også er det kanskje et litt klønete kompliment, men hvis det nå er godt ment så ta det nå for den beste meningen, så jeg blir litt irritert på henne. Jeg tror det er det, jeg blir litt irritert på henne så derfor så tror jeg kanskje ikke at jeg hadde orket å bruke akkurat denne her

I: Du pekte på lengde, er det noe som...

EVA: Nei den er ikke for lang, nei, nei, såpass må de kunne lese. Noen vil jo synes den er lang, men noen synes jo det uansett

I: Sånn sjangermessig, essay er det noe du bruker mye i undervisningen?

EVA: Jeg synes at vi leser fryktelig mye skjønnlitteratur, men essay er jo en, det er en artig sjanger, så det er jo mange interessante essay, så og det er mye en kan bruke det til for det er jo på en måte... det er ofte mye å trekke ut av et essay og det er ofte det ikke er så direkte formulert som det det er i en artikkel, så det er liksom mer krevende. Og kanskje også litt artigere for de som er sterke i faget. Det gjør at de måte kan få brukt det, brukt seg selv litt mer også, også i forhold til å skrive essay

I: Og den siste delen av teksten da, denne legeerklæringen. Det er jo en sammensatt tekst dette også?

EVA: Ja, den er jo litt morsom... eller samtidig så... ja, den er jo litt, jungelfeber ja, den er morsom samtidig som den er litt underfundig, hva mener hun egentlig? Og det kan jo også være interessant da, at det er ikke noe veldig fasitsvar og det skal det ikke være i et essay heller, så den kan alltid være et fint, lite supplement til resten her på en måte. Fordi det er jo... hun konkluderer her med på en måte at, skal vi se... vi vet jo ikke akkurat hvor ærlig det er, men hun konkluderer på en måte med at hun vil ikke ha hvite menn lengre for de stoler hun ikke på, og det er jo like rasistisk det som noe annet på et vis, og det er mulig at det er som er poenget hennes, jeg vet ikke og det kan man jo diskutere. Men jeg vet ikke om ungdommen er modne nok til å ta den jeg. Hvis det er en masse sånn dobbelt... For det her rasismespørsmålet, det er liksom, det er stort og alvorlig altså og enten de er rasister eller de beskyldt for å være det nå de ikke er det så er det innmari ille uansett å en måte, synes jeg. Så jeg ville ikke tatt den, skulle jeg først ta det temaet så tror jeg at jeg ville ha tatt noe litt annet

I: Så er det den siste teksten, den har du da lest på skjerm. Hva synes du om den? Nå sa du vel i sted at du ikke var helt begeistret?

EVA: Jeg synes vel for det første at nynorsken her, det er jo blanding av nynorsk og... den er interessant! For meg som språklærer og som relativt god i nynorsk så syns jeg det er interessant å se hvordan en nynorskbrukende ungdom, hva slags nynorsk hun faktisk skriver for den er jo veldig oppblandet med dialekt og slik sett så ville den jo være til stor forvirring for østlandske elever, dersom de legger merke til språket i det hele tatt. Og hun skriver jo at hun skriver nynorsk, men det er jo en halv sannhet altså. For hvis hun tror at dette er nynorsk, så skriver hun mye feil, men det er jo selvfølgelig mer nynorsk enn bokmål, men det er mye dialekt her

I: Men kan ikke det være litt med sjangeren og, at man er mer muntlig i en blogg?

EVA: Ja, det er helt sikkert!

I: Men når du skal vise det til elevene som en nynorsk tekst så bør du...

EVA: Man må nok være veldig ops på å si at dette er et muntlig språk. Det er jo mulig at elevene tenker det når de leser en blogg uansett...

I: Men det vet man jo ikke

EVA: Nei, det er jo... jeg har jo skjønt at det er veldig vanlig andre plasser i landet at de skriver både sms og blogg og slike ting, at de faktisk... ungdommen skriver mye dialekt. Ungdommen her snakker jo som de lærer å skrive, så det er jo, de går jo glipp av den muligheten på et vis. Ellers så kan dette sikkert være, slik som jeg skjønner meg på det så handler det om hva hun syns er dårlige ting å gjøre når man skriver i en blogg, og det kan en jo sikkert diskutere, er jeg enig i dette her... Men utover det så... Jeg leser aldri blogg selv, jeg har aldri skrevet det, jeg ser liksom ikke hvorfor jeg skal interessere meg for hva en eller annen mer eller mindre skrivefôr privatperson måtte mene om dette og hint. Det er kanskje mange interessante blogger der ute også, det er det sikkert

I: Mmm

EVA: Jeg er ikke noe sånn skjermmenneske, jeg er ikke på facebook engang, he he

I: Nei, det er helt greit, he he, det var det jeg skulle spørre om videre...

EVA: Om jeg er på facebook, he he?

I: He he, nei om du bruker elektroniske tekster i undervisningen din?

EVA: Nei, eller det hender at jeg kan finne ting på nettet liksom, like godt som å finne det i avisen, men jeg er nok fortsatt ikke den som, altså det går ofte et halvt minutt før jeg tenker at å, kanskje jeg kan finne det på nettet

I: Ja

EVA: Men selvfølgelig, for de som er 15 år yngre enn meg så sitter jo det fullstendig i ryggmargen

I: Men tenker du at det er utfordrende for elevene å lese tekster på nett, eller tenker du at de synes det er mer komfortabelt å lese tekster på skjerm?

EVA: Hvis du tenker å sitte å lese på skjermen så tror jeg ikke at det er noe spesielt komfortabelt i det hele tatt

I: Men nå tenker jeg også litt på alle disse distraksjonene på internett

EVA: Det er jo sikkert en utfordring, men som de ikke tenker over fordi de er så vant til den, men jeg tror at det distraherer dem. Det tror jeg helt sikkert at det gjør, eller hvertfall de som, alle disse som popper og blinker og piper holdt jeg på å si, de er en distraksjon. De leser vel det som distraherer også tenker jeg. Og bare det at de har muligheten til å sjekke facebook innimellom de leser korte avnitt også når de sitter ved skjermen. Det er jo en godtehyll hele PCen. Men det som er bra med disse nye greiene her er jo det at det inviterer veldig til skriving, da. Og det er vel i seg selv bra? Det er vel bedre at folk skriver, om de så skriver litt rar nynorsk, så er det bedre at de skriver rar nynorsk enn at de ikke skriver.

I: Da tenkte jeg at vi skulle gå litt bort fra de konkrete tekstene og ta noen mer generelle spørsmål til sist?

EVA: Ja

I: Og da lurer jeg på, hvordan vil du presentere begrepet sakprosa for elevene dine?

EVA: Det burde jeg jo kunne svare på, for det har jeg gjort mange ganger, tross alt. Det ligger jo liksom litt i ordet, at det er om en sak, på et eller annet plan. Også pleier jeg vel å presentere det litt sånn i motsetning til skjønnlitteratur som på et eller annet vis er oppdiktet. Eller som inneholder en del virkemidler som du ikke finner i sakprosa som på en måte gjør at du ikke kan etterprøve det samme vis eller det er noe litt mer subjektivt da i skjønnlitteraturen. Sakprosa kan jo være høyst subjektiv den også, kåseri regnes jo som sakprosa, men har

jo også en del skjønnlitterære virkemidler så det er jo en del sånn som er imellom der. O dokumentariske romaner og sånn... Nå prater jeg eg ut på viddene gjør jeg det?

I: Nei, nei

EVA: Hvordan presenterer man sakprosa.... det er jo ikke sånn vanntette skått, men er arikkel er jo sakprosa for den handler om en sak og den er liksom nøktern og etterprøvbart og... Også har du liksom essayet som ligger litt i midten da. Og selvfølgelig sånne dokumentariske romaner vil være på den siden, mens en tekst som den her til Asta den er jo, den har jo mange skjønnlitterære trekk da, det har den jo absolutt. Men den er jo ikke oppdiktet, den har jo mange... Den er sikkert satt på spissen og den er vinklet på en bestemt måte og den er, det er skildringer her og...

I: Masse billedbruk og metaforer

EVA: Ja, massevis. Så det er jo ikke så enkelt, og det er kanskje de tekstene som er i mellom som er litt morsomme på mange måter

I: Men du tenker at det er viktig da, å sette opp det skillet; skjønnlitteratur/sakprosa?

EVA: Jeg tror det er lettere å skjønne hva det handler om hvis her er det på en måte to sånne rendyrkede, eller man kan rendyrke to hovedtyper, også er det noen tekster som ligger imellom

I: Hvilke sjangere innenfor sakprosa tenker du det er viktig å fokusere på i undervisningen din, eller hvilke sjangere tenker du at du hvertfall skal gjennomgå?

EVA: Altså jeg synes at artikkel er viktig for det er sånn forbilledlig til å uttrykke seg klart og presist og bygge opp avsnitt og argumentasjon og.. jeg holdt på å si, det er vel artikkel de fleste får mest bruk for på et vis, ut fra et nytteperspektiv så tror jeg det. Også syns jeg på et vis, det er morsomt med kåseri, men du kan jo leve et fullverdig liv uten å være veldig god til å skrive kåseri på et vis, men hvis du kan det så får du en bonus i livet ditt kanskje?

I: Så du synes det funksjonsmessige er viktig, hva elevene kan bruke det til?

EVA: Ja, artikkel syns jeg... ja, jeg tenker litt sånn og derfor er det å lese sakprosa kanskje vel så viktig som å lese skjønnlitteratur så sånn sett så har det vært mye stemoderlig behandlet opp gjennom, i norskpensumet

I: Hva var den siste sakprosa teksten du la opp i klassen?

EVA: Ja, det var jo faktisk Erling Lae, den leste vi faktisk i går

I: Ja det stemmer jo, før det da?

EVA: I 1. Klasse har vi holdt på med sakprosa nettopp nå og da leste vi en liten kommentar som stod i Aftenposten fra 2008 som heter "Derfor er ikke Norge i EM i fotball" Det var en sånn kommentar på at... ja, Norge er et middelmådig land for late studenter og middelhavsfarere og breddefotballspillere liksom, for vi tar ikke vare på toppene. Så det var en sånn kommentar fra Aftenposten da

I: Tror du at elevene er mest motivert for å lese skjønnlitteratur eller sakprosa?

EVA: Det varierer veldig, det er ikke alle som er motivert for skjønnlitteratur. Men det er en del som er veldig motivert for det. Det er veldig varierende faktisk

I: Hvor mye tid bruker dere på å lese skjønnlitteratur, og hvor mye på å lese sakprosa?

EVA: Vi bruker mye tid på å lese skjønnlitteratur, det er vanskelig akkurat å tidfeste det..

I: Men du trenger ikke det

EVA: Hvertfall i 2. Og 3. Klasse så er det så mye litteraturhistorie og der er det jo først og fremst skjønnlitteraturen

I: Leser elevene oftest tekstene hjemme eller på skolen?

EVA: Korte tekster leser vi ofte på skolen for det er ikke alltid det blir lest hjemme rett og slett, hvis de har det i lekse og vi skal jobbe med det så er det liksom halve klassen som ikke har lest det likevel og så. Men romaner og slikt leser de jo hjemme, men vi leser ikke så innmari mye romaner

I: Nå kommer jo det veldig an på teksten, men litt generelt, er det noen forskjell på måten du arbeider med skjønnlitteratur og måten du arbeider med sakprosa med elevene dine?

EVA: Ja, rent umiddelbart så er det... Ja, nå sa jeg veldig kraftig ja, men er det egentlig det? Ja, det kommer jo an på tekstene som du sier for noen ganger så er det jo sånn samfunnskritiske skjønnlitterære tekster fra 1880-årene, så er jo det... hva er det egentlig som er budskapet i det her på en måte og det er jo det det handler om mye sånn sakprosatekster...også er det det vi driver med. Men hvis det er andre typer skjønnlitterære tekster så arbeider vi kanskje litt annerledes med det

I: Det er kanskje vanskelig da å svare på , men innholds og formmessig da... Nå har vi snakket om tekster som er ganske provoserende og det handler mye om fordommer, det er lett å gå rett inn på innholdet da, hvordan tenker du på det i forhold til skjønnlitteratur? Fokuserer man mer på form og sjangeren der i undervisningen i forhold til sakprosa eller er det også helt avhengig av teksten?

EVA: Det er nok ganske forskjellig fordi at noen skjønnlitterære tekster er skrevet på en så spesiell måte at det blir veldig framtrødd... virkemiddelbruken blir liksom veldig... Ja et eksempel, en novelle jeg pleier å bruke. Jeg vet ikke om du kjenner til den, men det er en som heter Black and Decker av Einar Økland? Ja det er... det handler om en gal mann som... som... han låner en drill, en elektrisk drill av naboen sin også blir han... ja, det virker som om han blir helt forelsket i denne drillen så han vil ikke gi den tilbake, så ender det med at han dreper naboen sin med denne drillen for å ikke måtte gi tilbake denne drillen. Det er sånn derre... helt sånn derre skrekkfilm på en måte

I: Ja...

EVA: Men den er skrevet sånn kaldt og kjølig og... bare fra et jeg-perspektiv da. Så på en måte selve historien er ganske teit, selv om man sikkert kan lese noe samfunnskritikk inn i den òg... det er det jo noen som har gjort. Men det er liksom synsvinkelbruken her og det totale fraværet av følelser og måten han.. ordene han... han parterer naboen og kaller han fortsatt for Fredrik når han liksom bare er et partert lik som ligger i søppelposen, så heter han fortsatt Fredrik liksom. Så han er bare en ting, han er Fredrik, men Fredrik død, Fredrik levende, Fredrik partert. Så det er liksom... Poenget er at i den novellen så er det virkemidlene...

I: Som er viktige

EVA: Mens i.. holdt jeg på å si i mange andre greier så er det jo, kanskje tematikken som er mer interessant da

I: Til sist så har jeg litt spørsmål i forhold til tekstutvalg, hvordan velger du ut tekster til undervisningen din? Bruker du ofte de tekstene som står i læreboken, eller finner du dem andre steder på egenhånd?

EVA: Både òg, men jeg bruker nok ganske mye læreboken

I: Mmm

EVA: Ja, eller hvertfall før... Nå får jo elevene gratis bøker, men før når de kjøpte bøkene, så kunne de noen ganger føle seg litt snytt hvis vi ikke brukte boken i det hele tatt. He he, så det var litt det òg. Men det varierer litt med hvordan lærebok man har faktisk. Jeg har hatt lærebøker... Spesielt på første trinn så synes jeg at en del av disse samtidstekstene som velges ut er litt rare. Og jeg hadde jobbet på en skole før med veldig mange innvandrere og liksom omtrent 60 prosent av de skjønnlitterære tekstene i boka var på nynorsk, at det liksom... For det førte så gjenspeiler det ikke det norske litterære landskapet engang også blir det... det blir meningsløst krevende på en måte. Så da fant jeg mye på egenhånd

I: Ja... Hva kreves det av en sakprosaetekst for at du skal bruke den i undervisningen din, hva er det viktigste kriteriet når du plukker ut en tekst?

EVA: Det kommer litt an på hva jeg skal bruke den til. Det kan enten være det at det er et tema som er interessant, eksempelvis den derre fotballteksten som jeg brukte på idrettslinja nå

I: Ja

EVA: Det kan være at det er en artikkel som har en veldig tydelig og logisk og forbilledlig oppbygning, hvis det er det vi driver med. Det kan ja... ja det er litt forskjellig. Det spørs litt hva vi skal bruke det til

I: Men tenker du ofte på hva som interesserer elevene temamessig eller er det viktigere at det er av høy litterær kvalitet, det er jo alltid viktig... Men er det på en måte viktig for deg at det er temaer som engasjerer?

EVA: Hvis jeg bruker stoff fra avisen, eller liksom stoff som ikke står i boken, så prøver jeg å ta et eller annet som kan interessere dem

I: Norskplanen i Kunnskapsløftet legger ingen klare retningslinjer for hvilke tekster elevene skal lese, noe som var tilfellet i foregående planer. Synes du at det er problematisk, eller er det en morsom utfordring å ha som lærer?

EVA: Nei, at det ikke står remset opp en hel del forfattere syns jeg egentlig er helt greit, ja, det synes jeg er helt greit. Nå er det noen sånne vinklinger der som er litt... holdt jeg på å si litt ulike forestillinger om det norske og det here modernitet... Altså det er sånne måter de har vinklet dette stoffet på som jeg syns er litt sånn... ja, hvorfor skal vi akkurat gjøre det på et vis? Noen har tatt et eller annet valg over hodet på oss der, men okei. Men at det ikke står... står...

I: Konkret?

EVA: ... konkret, gjør ingen ting

I: Nei

EVA: Men, altså... jeg syns ikke det gjør noe, men samtidig så tenker jeg at... For det var jo diskusjoner da dette her... For nå kan en jo teoretisk gå gjennom tretten år i skole uten å lese Ibsen

I: Ja, ikke sant det var jo mye snakk rundt det

EVA: Og hvis det liksom blir slik, hvis norsklærerne utvikler seg i den retningen nærsagt, så syns jeg jo det er trist. For jeg tenker jo at en sånn kanon... jeg vet ikke om jeg ville ha vært enig i alle de tekstene her, det kan jeg ikke si, men at å ha noen sånne referanser asså, noen som står dr som alle kommer borti, det tror jeg kanskje er viktigere enn noen gang. Fordi ting skifter, og ting er flytig og ting er liksom... den dere bloggen der, hvis jeg går inn på den siden der i morgen så kanskje den ikke er der lenger? Så ting er så flyktige i våre dager, så jeg tenker at kanskje vi skal ha noen sånne? Kanskje det ikke gjør noe om alle elever på videregående har lest en Islands saga? Mine gjør det fortsatt. Og jeg vet at de fleste kollegaene mine driver på med det fortsatt. Jeg tenker at det... det kan vi kanskje godt gjøre. Så det er jo faren da

I: Det var mitt siste spørsmål.

8.5.3 Vedlegg 6c: Jonas

I: Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?

JONAS: Jeg har vært norsklærer i ni år, syv av de årene på ungdomsskolen og litt på mellomtrinnet før det

I: Hva slags utdannelse har du tatt?

JONAS: Jeg har lærerhøyskolen, 4-årig lærerhøyskole og da tok jeg fordypning i norsk og da het det mellomfag nordisk... og det endte jeg opp med

I: Først har jeg lyst til å stille deg noen spørsmål om tekstutvalget til LNU som helhet, de titlene som jeg har gitt deg

JONAS: Mmm

I: Og da lurer jeg først på om du hadde hørt om denne sakprosaen før jeg kontaktet deg til dette intervjuet?

JONAS: Nei, det har jeg ikke hørt om

I: Er det noen av tekstene du har hørt om før?

JONAS: Jeg ehehm... Jeg har vel ikk.... eller jeg hadde hørt om noen av tekstene før, særlig de eldste tekstene da, men langt fra alle

I: Nei,

JONAS: Type Ferdaminni og litt sånn har jeg jo selvfølgelig hørt om da... eh. Så svaret er vel nei da

I: Nei, da blir det neste spørsmålet kanskje litt overflødig, men sånn hvis du ser på titlene og du kjenner jo til forfatterne...

JONAS: Mmmm

I... er det noen av tekstene du tenker egner seg spesielt bra til å legge opp i norskundervisningen?

JONAS: det blir jo selvfølgelig vanskelig å svare sånn godt på det da...

I: Ja, ja

JONAS: Eh... jeg har brukt... jeg ser at jeg har brukt den teksten av Arnulf Øverland, jeg har brukt noen av tekstene før, men det er jo mer fordi de har stått i et norskverk vi har brukt, det har ikke vært sånn bevisst valg fra min side. Så sånn generelt må jeg innrømme at vi leser ganske få tekster i forhold til å gå gjennom sånn teoristoff, da

I: Mmmm

JONAS: Mmm

I: Hvilken funksjon tenker du at et tekstutvalg som dette kan ha for lærere?

JONAS: Eh, jeg syns etter å ha lest bare de få tekstene du gav meg, så syns jeg det her var eh... på en måte veldig inspirerende for da får jeg forslag til tekster som jeg aldri selv ville finne på å velge ut da. Så det gjør jo en del av jobben min og det synes jeg er veldig greit... he he

I: He he...

JONAS: For da sparer jeg tid på det og jeg ser for meg at jeg lett kan klare å koble tekstene til mål og sånn i Kunnskapsløftet, så det er ikke så... den delen av jobben ser jeg på som ganske grei, det er det å finne gode tekster og finne engasjerende tekster som er litt utfordrende synes jeg... da er det fint at noen gjør det for meg

I: Så du kunne tenke deg å bruke dette tekstutvalget som en veiledning når du skal finne tekster til din undervisning?

JONAS: Ja veldig, jeg har tenkt å ta vare på det arket her.. og bruke og se hva jeg finner for noe der. Ja, for det er som sagt litt vanskelig for meg å bruke mye tid på å finne gode tekster

I: Ja. Eh... Hvis vi går litt mer inn på de konkrete tekstene som jeg har gitt til deg i forkant av intervjuet. Er det noen av disse du tenker at egner seg spesielt bra?

... til norskundervisningen?

JONAS: Ja, når jeg leste så tenkte jeg at de egner seg i mange ulike fag, også norsk, så jeg så for meg at... eh...blant annet den med fra Rosengård i dette litt... ja... litt fremmedkulturelle landskapet der, at det kunne ha vært veldig spennende å brukt i RLE eller samfunnsfag eller koble opp mot norsk og på en måte kombinere mål fra ulike fag da. Kanskje litt vanskelig tekst for noen elever, men jeg så for meg at den kunne være ganske engasjerende og spennende å jobbe med. Den som heter Sjoko-sjokk la jeg også godt merke til da... Den så jeg også for meg kunne brukes i sånn kombinasjon norsk Rle ... sånn holdningsskapende og snakke om fordommer og... hvem har fordommer og hvilken vei går fordommene. Eh... Også syns jeg også den Erling Lae, den var veldig morsom å lese, særlig siden den var skrevet på nynorsk og, sånn der er det en sånn ekstra, morsom dimensjon da i den teksten syns jeg

I: Mmm

JONAS: Ja

I. Hvis vi da tar først Rosengård som du nevnte nå som en du kunne ha tenkt deg å bruke. Ja, nå er jo du samfunnsfag- og Rlelærer også, så du ser den for deg litt sånn i kombinasjon med de fagene?

L. Ja

I: Men ville du ha gitt elevene dine noen informasjon i forkant av at de leste denne teksten?

JONAS: Ja, eh.. det ville jeg gjort. Og det gjør jeg generelt for jeg tenker at førforståelse og... settes inn i tematikken litt på forhånd, det letter forståelsen da, sånn at hvertfall for de mest... eller for de minst språksterke så ville det vært å greit å få en liten innføring i temaet først for da er det kanskje lettere å forstå en del begreper og sånn som står i teksten. Eh.. jeg har ikke noe eksempel på vanskelig begreper nå, for jeg har ikke lest den så grundig

I: Det er helt forståelig

JONAS: Men hvertfall så ville jeg.. tror jeg det ville vært lettere å forstå da for de svakeste elevene. En sånn generell intro ville jeg vel hatt, ja

I: Bruker du ofte tekster som denne, det er en veldig sammensatt tekst da, med ulike bilder og skrifttyper og sånn...?

JONAS: Ikke ofte, men jeg prøver å hente inn noen ganger nyhetsartikler eller type sånne korte nyhetsinnslag... men det er mere sånne tv-aktige innslag, sånn NRK nett-tv og sånn også prøve å koble temaer opp mot det, men ikke sånne aktuelle avistekster, det er ikke så ofte jeg gjør det

I: Hva ville du fokusere på i arbeidet med denne teksten?

JONAS: ja, det er litt avhengig av om jeg bare skulle bruke den i norskfaget eller...

I: Hvis du tenker primært norsken da?

JONAS: Vel, den her så jeg veldig for meg som en sånn samfunnsfaglig... RLE...

I: Ja, du kan godt se den sånn og?

JONAS: ...men norskfaglig så enker jeg at den er eh... ganske omfattende da, men den kan jo. Jeg var veldig inne på dette samfunnsfag RLE da jeg leste akkurat denne her, men jeg så for meg at det er en ganske tung og litt lang og vanskelig tekst å lese for veldig mange, så vi måtte ha brukt tid på å forstå den da, eh... Så akkurat noe strategi på hvordan vi skulle ha gjort det har jeg ikke helt klart for meg...

I: Nei?

JONAS: ...her og nå.

I: Hvis vi ser litt på Kvardagsfordommar videre?

JONAS: Mmm

I: Ehm... Hva synes du er bra med den teksten? Hvorfor egner den seg godt til å bruke i norskundervisningen?

JONAS: Jeg synes den er ganske lettlest, selv om den er skrevet på nynorsk så tror jeg veldig mange vil forstå innholdet

I: Mmmm

JONAS: Den er litt humoristisk skrevet synes jeg og den har en litt sånn overraskende vri på slutten, så jeg tror at elever også ville synes den var ganske morsom også. Også vet ganske mange, tror jeg, hvem Erling Lae er

I: Tenker du at det hadde vært nødvendig informasjon å gi i forkant? Hvem han er og at han er homofil og...

JONAS: Jeg tenker at det hadde vært ganske greit for de å vite, ja. Ja, at det er et poeng med den teksten.

Også... synes jeg det er morsomt og det at han skriver på nynorsk eh... Men nynorsken er så grei at det kunne ha vært en slags motivasjon eller sånn intro til faktisk nynorskundervisning da, at det tenker jeg eh... Og her var det også sånn jeg var litt inne på Rle siden den handler litt om fordommer og forutinntatte meninger og sånn så... Men jeg er jo i den situasjonen at jeg kan kombinere fag sånn da så, mmm

I: Bruker du ofte debattinnlegg i undervisningen din?

JONAS: Det bruker jeg ganske hyppig, men da bruker jeg noen utvalgte som finnes i norskbøker også skriver elevene stort sett selv, også oppfordrer jeg dem til å skrive til type til SiD og sånt i avis... i Aftenposten. Men ja, de lærer litt om sånn virkemidler og sånn, måter å skrive debattinnlegg på da...

I: Og da bruker du ofte eksempeltekster?

JONAS: Eh... Ja, ofte er liksom.. ja, noen ganger. En tekst eller to til hvert kull bruker jeg nok, men ikke sånn... Vi går ikke inn og analyserer og bruker og leser fire fem tekster, men jeg bruker noen få tekster... hvis de står i læreboka, ja

I: Du nevnte også Sjoko-sjokk...

JONAS: Ja

I: Hva synes du om den teksten?

JONAS: Den synes jeg var... var veldig morsom å lese synes jeg. Jeg tror elevene hadde likt å lese den, men jeg synes òg den var kjempegod som utgangspunkt for diskusjon og debatt om fordommer. Også synes jeg den var såpass tydelig på at hun følte seg utsatt for rasisme og forskjellsbehandling at det går an å diskutere fordommer begge veier, sånn... den var så ensidig synes jeg at det går an å diskutere det også. Også hvordan du kan skrive og bør skrive tekster for å skape forståelse for dit standpunkt da. For hun her brukte ikke særlig mange språklige dempere og er ganske sånn direkte i stilen sin da

I: Mmm

JONAS: Mmm. Jeg synes den var.. eh... hun bruker en del sånn saftige uttrykk og sånn i teksten sin, men det synes jeg går greit... hvertfall de elevene i 10. Klasse, de tåler det og det kommer ikke i veien for budskapet tror jeg. Hvertfall ikke hvis de skulle ha lest den hjemme eller skulle jobbet med den litt sånn selvstendig...

I: Nei?

JONAS: Hvis vi skulle tatt opp denne høyt i klassen og diskutert... nei, lest høyt mener jeg sånn første gjennomgang høytlesing i klassen, så tror jeg det kanskje ville forstyrret litt da

I: Ja, at det hadde blitt mye fnising og tulling?

JONAS: Ja, de syns at når det står... ja, det er veldig mye snakk om sex og kjønn og sånn... og jeg har ikke noe problem med å snakke om det, men jeg tror kanskje elevene... det at det kommer litt i veien for innholdet noen ganger. Hvis det skal taes opp høyt.

I: Sjangermessig, essay, er det en sjanger du bruker?

JONAS: eh.. De skal lære å skrive essay, men jeg opplever at det er en litt vanskelig sjanger å undervise i. Så det pleier ikke å være sånn mye fokus på essay i min undervisning

I: Nei?

JONAS: Nei

I: Hvis vi går til noen av de andre tekstene og... Så tenkte jeg Gaza smsen?

JONAS: Ja?

I: Er dette en tekst som egner seg for norskundervisningen?

JONAS: Jeg syns... jeg var veldig usikker på det for den lå rett bak den fra den svenske... den svenske saken Rosengård og så tenkte jeg nærmest at det bare var en kommentar til tematikken... andre kulturer og forskjell på folk og utgangspunktet folk har og sånn. Så da jeg bare leste det sånn kjapt så oppfattet jeg... jeg tenkte ikke over at det var en sms engang

I: Så du hadde ikke sett den før?

JONAS: Nei, jeg hadde ikke sett den før. Så jeg bare tenkte at dette... dette kunne ha vært en fin intro til en diskusjon eller noe sånn tenkte jeg da. Ja så når... jeg vet ikke helt hvordan jeg skulle ha brukt den i norskundervisningen egentlig. Eh...

I: Tenker du at denne representerer noe som er typisk sakprosa?

JONAS: Nei, det tenker jeg ikke

I: Nei? Hva er det som på en måte mangler eller hva...

JONAS: Jeg syns eller den er liksom litt sånn... sånn som den står her så er den litt ute av kontekst for meg på en måte da, så jeg måtte vel ha lagd en slags ramme rundt det tenker jeg. Så det er veldig sånn... selvfølgelig siden det er en sms da, så veldig sånn telegramaktig og veldig kort og voldsomme ord og uttrykk og... vasser i død og blod og tjue drept og sånn... Gjør noe gjør noe. Også er den litt sånn... Ja, man sikkert ha lagd mye rundt den her da, jeg kjenner at jeg nå liksom jobber i hodet mitt med å prøve å finne opplegg man kan lage rundt denne teksten her... Så det kunne jeg sikkert klart å få til

I: Hva syns du om å bruke tekstmeldinger eller sms som en sjanger i norskundervisningen?

JONAS: Som en sjanger sånn rent...?

I: Ja, eller å bruke det som eksempel på sakprosa?

JONAS: Det kan jo være litt... det var en kreativ innfallsvinkel tenker jeg da. Jeg liker sånne morsomme varianter og litt andre måter å tenke på. Jeg kjenner at jeg jobber veldig nå bare for å se hvordan jeg kan bruke den herre her og jeg tror elever kanskje kunne blitt litt overrasket og, hvis en lærer kom med en sånn tekst da, at det kunne kanskje ha vært motiverende i seg selv

I: Fordi den er så annerledes?

JONAS: Ja fordi den er kort og annerledes og fordi det er en sms melding og det er liksom en helt annen ting enn fagartikkel som læreren kommer drassende med da. Eh... og jeg ser at det går an å jobbe mye rundt den her, jeg bare ville ikke tenkt det selv sånn uten videre, hvis jeg ikke fikk noe tips om det tenker jeg..

I: Nei?

JONAS: Sånn type at det stod i en sånn type kanon. Ja... så en sånn tekst kan man jo både diskutere og analysere og tenke rundt og skrive mere omkring og lage mye opplegg rundt da. Ja... mmmm

I: Vi kan gå litt videre?

JONAS: Ja

I: Til ”Svømmer man raskere i sirup”?

JONAS: Ja

I: Dette er jo en veldig faglig tekst som kanskje kunne ha stått i en naturfagsbok, hva syns du om å bruke den type tekster i norskundervisningen?

JONAS: Det syns jeg er meningsfullt og ålreit det... Akkurat den teksten her var jo veldig... det var en artig overskrift og veldig sånn, gjorde meg veldig nysgjerrig og det tenker jeg elever også hadde blitt og så var jeg veldig overrasket over konklusjonen her. Så jeg tror det hadde vært morsomt å jobbe med en sånn type tekst og jeg er opptatt av at de skal klare å lese saktekster også så... ja, de møter jo sånne saktekster veldig ofte overalt! Og korte notiser og sånn... ehm... Så jeg tror man kan jobbe greit med en sånn type tekst

I: Syns du at det er et viktig utgangspunkt når du velger ut tekster at det er tekster som elevene møter ofte i hverdagen, er det de tekstene du pleier å bruke?

JONAS: Der tenker jeg litt sånn både óg. Jeg tenker at man skal ha litt moderne, altså det de møter i hverdagen sin også tenker jeg at en del elever også har godt av litt vanskeligere og eldre tekster og mere sånn... typisk norsk kanon, sånn ja klassikere og sånt. Ehm Jja

I: Men da kan vi ta den siste bloggteksten?

JONAS: Ja

I: ”Bloggarfeil”, hvordan vil du beskrive den?

JONAS: Ja det syns jeg... jeg leser en del blogger, jeg syns det var typisk bloggtekst egentlig. Hvor vedkommende var opptatt av sitt eget syn på hvordan andre folk leser blogger og bør lese blogger og bør lage blogger og bør kommentere blogger. Det var en typisk sånn nettekst også, med sånn korte avsnitt og overskrifter og den var greit strukturert så man kan lære litt om å skrive skjermttekster og nettekster tenker jeg... av å se og bruke den teksten

I: Bruker du mye skjermttekster i undervisningen?

JONAS: Ja, det gjør jeg en god del, så jeg har både lagd blogger med elever og brukt blogger sånn bevisst, type at de kommenterer hverandres tekster på nett og lært de også om hva som er forskjell på papir og skjermttekster da. Så jeg føler at akkurat den delen av norsken der, den er jeg ganske opptatt av og bevisst på og interessert i

I: Så bra

JONAS: Og det handler kanskje litt om det du spurte om i stad, om man er... om jeg er opptatt av å gi de tekster som de møter i hverdagen nå, for da tenker jeg at de møter mye tekster på skjerm da

I: syns du det er utfordrende å undervise når de leser tekster på skjerm, med at det er så mye ting som distraherer?

JONAS: Nei, egentlig ikke, det syns jeg bare er en del av hele opplegget eller pakka rundt det som skjer på nett da er... Både å forholde seg til det og lære å forholde seg til det og... og være bevisst på hva som skjer foran på skjermen da

I: Mmmm

JONAS: Det syns jeg er spennende.

I: Jeg tenkte at jeg da skulle gå videre med noen litt mer generelle spørsmål

JONAS: Mhm

I: Og da lurer jeg på, hvordan vil du presentere sakprosa for elevene dine? Og hvilke sjangere vil du fokusere på?

JONAS: Ehm.. he he... okei. Sakprosa er... er en av to hovedkategorier, ville jeg ha sagt til elevene, av tekster. Vi har skjønnlitteratur også har du sakprosa.. eller altså du har dramatiske du har mye... men sakprosa er en mye mer faktaorientert sjanger tenker jeg. Hvor man vil si noe om... ja, men kommer jo i problemer når man skal dele inn i sånne sjangere på den måten da, for det er overgang mellom ja... Nå satt du meg litt fast da... så jeg ble litt tatt på senga på en måte...

I: Ja men det går bra det...

JONAS: ... jeg bare tenker... Det som vanligvis skjer er at vi går gjennom sjangerbegrepet også deles den opp på en sånn standard måte i sånne, først i to eller tre grupper også deles hver undergruppe inn i flere grupper og sånn også ender det opp med noen sånne eksempler på typiske tekster som.. for hver kategori under en sjanger da. Eh.. Type sånn som du spurte om i stad, essay og om jeg bruker det, kåseri, artikkel, fagartikkel... ja, leserinnlegg også videre...

I: Ja

JONAS: Også gjør man noen valg da også, dette bestemmer vi at dette er sakprosa, dette er skjønnlitterære tekster. Så jeg prøver på en måte å si litt om det også forklare litt at man har virkemidler som man kan bruke da, både i sak- og skjønnlitterære tekster. Også er det overganger her og man kan ofte bryte litt med formen for å skape interesse og sånn, men at det er greit som en start at man vet at det finnes saktekster og det finnes skjønnlitterære tekster. Slik at når man leser så kjenner man igjen en sjanger kanskje, så vet man hva... eller det er lettere for å analysere... forstå hva forfatteren av teksten er ute etter, eh... ja

I: Mmm

JONAS: Litt flytende svar, men ca noe i den retningen

I: Ja, hvilke sjangere tenker du at hvertfall... eller du skal ha med til hvert kull da, hva er det de skal gjennom?

JONAS: Når det gjelder saktekster så tenker jeg at artikler, og sånn fagartikler er greit å vite noe om. Også tenker jeg... Vi leser kåserier og noen prøver å skrive det og vi leser essay óg, noen... mange år hittil så har jeg vært opptatt av sånn type søknad og cv og litt sånn type, men så er det mye av det på nett etter hvert også, så jeg er litt sånn usikker på om... vitsen med å lære det, men vi.. type formelle brev og sånn kan vi lære, også jobber vi med leserinnlegg. Det nevnte jeg i stad at elevene kanskje skriver et leserinnlegg og sender det til SiD og sånn det... får det på trykk og sånt. Også type rapportskrivning, jeg vet ikke, det er litt sånn type fagartikler rapport at de lærer å skrive formelle sånne rapporter med innledninger og kildehenvisninger og sånne ting da, ja... Lære å skrive nyhetsartikler også lære å referere møter. Det er vel stort sett... vi bruker ganske mye tid på artikler da

I: Ja. Hva var den siste sakprosa teksten du la opp for klassen din?

JONAS: Klassen min har jeg bare hatt nå siden august, så vi har ikke lagt opp noen sak...

I: Nei, men den siste du la opp før sommeren?

JONAS: Den siste jeg la opp før sommeren, med den klassen... Da jobba vi med... jeg la ikke opp en tekst, men de la opp, altså de skrev leserinnlegg og sendte til SiD og noen fikk det på trykk og det var stor stas, ja

I: Ja, så bra

JONAS: Men jeg kan ikke huske faktisk navnet på artikkelen eller ting vi har jobbet med før det da

I: Synes du det er stor forskjell på å arbeide med skjønnlitteratur og å arbeide med sakprosa?

JONAS: Nei, det syns jeg egentlig ikke. Jeg er veldig opptatt av type hvilke virkemidler forfattere eller skribenter har til rådighet, så jeg prøver vel egentlig å... jeg fokuserer på det i begge hovedgrupper da, av tekster. Så jeg syns ikke det er så... Det føles kanskje mer aktuelt og mere sånn interessant på en måte å jobbe med saklitteratur syns jeg da enn ... Eller jeg er glad for at vi ikke bare sitter og leser noveller og romaner og dikt og sånn, at vi har litt mere... på en måte litt mere aktuelle tekster da.

I: Hvor mye tid bruker dere på å lese skjønnlitteratur og hvor mye tid bruker dere på å lese sakprosa? Hva går det mest tid til?

JONAS: Mmm... i sånn organiserte former i skolen så er det nok mest skjønnlitteratur og det har nok litt med at vi er en sånn LUS skole å gjøre... for da har vi vært på kurs da og lært om LUS og der fokuseres det på skjønnlitteratur og at man skal lese skjønnlitteratur og bli luset etter hvilke typer bøker man leser og hvilket nivå man leser på og hva man får ut av bøker, eller refleksjoner rundt litteratur. Og da har vi spurt om.. ja foreksempel elever som liker å lese type illustrert vitenskap eller magasiner eller fagstoff, og det er da ikke aktuelt i en sånn LUS sammenheng . Også er det begrenset hvilken tid vi har til å lese så da blir det skjønnlitteratur

I: Tror du at elevene er mest motivert for å lese skjønnlitteratur eller sakprosa?

JONAS: Jeg tror ikke det er noe generelt svar på det da. Noen elever liker å sitte og lese en roman og andre har overhodet ikke sansen for det og noen av de elevene i den klassen jeg har nå sier at de aldri har lest en bok, men de kan gjerne lese en kortere tekst og sånn sett har jo de kanskje mer utbytte av å lese en artikkel eller en kortere novelle for den saks skyld da, men jeg tror det er veldig sånn etter interesse og person og... ja, jeg tror ikke det er noe fasitsvar på det da

I: Når dere leser tekster, leser dere... eller leser elevene oftest på skolen eller leser de det hjemme også snakker dere om det dagen etter?

JONAS: Vi leser oftest på skolen

I: Da har jeg til sist noen spørsmål som går på hvordan du foretar tekstutvalg til norskundervisningen

JONAS: Ja

I: Bruker du ofte tekster fra læreboka eller lærerveiledningen?

JONAS: Ja det... nå er det vi bruker Kontekst som læreverk her på skolen og da er det altså to ekstra bøker med tekstutvalg som hører til den grunnboken vår

I: Ja

JONAS: Og i den ene tekstboken vår er det tekster fra før 1800-tallet eller noe der omkring og i den andre er det nyere tekster stort sett... ja, det er enten utdrag fra romaner eller så er det artikler også er det noveller og , ja, forskjellige typer tekster. Og da bruker jg både egen... holdt på å si egen smak og behag og prøver å finne tekster som passer, eller så bruker jeg... det varierer litt, bruker lærerveiledningen også

I: Ja, hvor er det du ellers henter tekster fra, hvis du ikke bruker læreboka?

JONAS: nei, altså jeg er veldig sånn nettorientert, altså da finner jeg nettekster stort sett. Det er sjelden ... det hender jeg finner en og annen bra kronikk eller artikkel eller leder eller leserinnlegg, men det er ikke så ofte i en avis da

I: Er det tekster som elevene også leser på skjerm, eller pleier du å printe det ut?

JONAS: Ja, eller da låner vi et datarom også gjør vi det

I: Hva kreves det av en sakprosa tekst for at du skal bruke den til... i undervisningen din? Hva er som er en god tekst å bruke i norsken?

JONAS: Hmm..

I: Er det temaet som skal interessere elevene eller er det...

JONAS: Jeg tenker, jeg er... Jeg har blitt veldig sånn opptatt av Kunnskapsløftet da og mål. Så det er litt sånn målstyrt hvilke tekster jeg velger da, jeg prøver å... hvis jeg ser eller finner en tekst som er knyttet til et av disse målene i Kunnskapsløftet på en eller annen måte, tematisk eller innholdsmessig eller sjangermessig eller virkemidler eller ja... Så kan jeg bruke dem syns jeg, men jeg velger sjelden bare en tekst fordi jeg synes den er morsom eller interessant. Det må være litt mer da som ligger bak.

I: Ja. Norskplanen i Kunnskapsløftet legger jo ingen klare retningslinjer for hvilke tekster og hvilke forfattere elevene skal lese, noe som var tilfellet før. Synes du at det er problematisk eller er det en fin utfordring å ha?

JONAS: Jeg syns ikke det er problematisk, men i praksis så ender det vel kanskje opp med at det blir mindre variasjon og mindre lesing, for det var greit å ha en liste med navn og tekster å forholde seg til, selv om man ikke rakk alt da heller så hadde man hvertfall et utvalg å velge blant. Og sånn som det blir nå, så blir det litt opp til overskuddet og tiden til hver enkelt norsklærer da, hva man har tid til å finne og evne til å finne og sånn, så det blir litt mer tilfeldig. Men jeg er ikke så opptatt av at alle elever i Norge skal ha lest Karens jul, men jeg er mere sånn opptatt av at alle elever skal ha evne og kunnskap og ferdigheter nok til å kunne tilegne seg og kunne forstå en tekst da. Så sånn sett så synes jeg det er greit at det ikke er noen kanon i norsk... i læreplanen da

I: Men du kunne tenke deg at det eksisterte mer ting som denne sakprosakanoen da?

JONAS: Ja, så det er litt tosidig. Jeg syns det er greit å ha en litt sånn liste med tips, men det er jo ikke sikkert at... vi må jo forholde oss til Kunnskapsløftet og den planen der uansett og når... og det blir litt sånn.. Jeg leser mindre med elevene nå enn jeg gjorde for åtte år siden

I: Og tenker du er på grunn av at det...

JONAS: Ja, egentlig på grunn av det... altså, alle... fokuset på alle mål som skal gjennomføres og som må oppnås, og hvis man skal finne tekster som passer til målene, å tar det lang tid. Så det er fint å ha en sånn liste liggende da... sikkert. Det er vel det som egentlig er konklusjonen

I: Ja. Det var de spørsmålene jeg hadde.

8.5.4 Vedlegg 6d: Lars

I: Da har jeg først litt personalia spørsmål først, hvor lenge har du jobbet som lærer?

LARS: I tolv år

I: Har du vært her hele tiden?

LARS: Ja

I: Hva slags utdannelse er det du har tatt?

LARS: Jeg har hovedfag fra universitetet

I: Mmm

LARS: Og lærerskolen på høyskolen i Oslo først

I: Okei, jeg skjønner... Jeg tenker at jeg først stiller deg noen spørsmål om sakprosanonen som helhet, før vi går inn på de konkrete tekstene

LARS: Ja

I: Og da fortalte du jo at du hadde hørt om denne sakprosanonen før?

LARS: Ja, jeg hadde det

I: Visste du hvilke tekster som inngikk i den også?

LARS: Jeg har lest gjennom lista en gang før, men det er ikke noe jeg har gått rundt og husket

I: Nei... Er det noen av tekstene du har brukt i undervisningen din?

LARS: Ja, jeg har brukt talen til Haakon Magnus... hehe.. det var før jeg visste at den stod her, men den har jeg brukt. Ellers så er det vel egentlig ingen av dem jeg har brukt, nei... det er det ikke

I: Nei

LARS: Ingen av de andre

I: Er det noen av de... Ja nå er det jo vanskelig siden du etter all sannsynlighet ikke har lest alle, men er det noen av dem du tenker at egner seg spesielt godt til norskundervisningen? (Pause) Noen du fester deg ved når du ser over titlene?

LARS: Som egner seg spesielt godt... Jeg tenker at det som egner seg spesielt godt til norskundervisningen er det som vi kan bruke, i tillegg til å lese, til å være gode forbilder for elevenes skriving da

I: Mmmm

LARS: Og i og med at man har relativt mye å gjennomgå... også så dårlig tid og må fokusere veldig mye på skriving og det er eksamen.. så man blir testa på det å kunne bli god til å skrive, så bruker jeg mye tekster som på en måte ligner på det de skal skrive og mindre tid på andre type tekster.

I: Er det noen av de tekstene som inngår her som du tenker at... eller har tenkt at gjør det?

LARS: He he he, som passer?

I: Ja

LARS: Eh, tale er jo en sånn ting da

I: Tale, ja

LARS: Så selv om jeg ikke er superbegeistra for den talen til Haakon Magnus så er det... så har jeg brukt den... og sammen med flere andre da

I: Mmmm

LARS: Ellers så... det er ikke noe jeg spesielt ser med en gang... som passer så veldig godt, nei

I: Er det noe du fester deg ved som du tenker at ikke egner seg, som du tenker at det kanskje er rart at de har att med?

LARS: Ja, jeg tenker at det... det er jo mange tekster, mange samtidtekster der da som jeg tenker at de kunne liksågodt tatt en annen en... og derfor syns jeg det å lage en.. sånn sett å lage en kanon det er jo ikke bare å få et vidt spekter av tekster, men det skal jo også si noe om hvilke tekster som er spesielt gode eller spesielt viktige på en eller annen måte

I: Mmm

LARS: Jeg føler at det er en del som er veldig ja... politisk korrekte tekster, det er mye om rasisme... eh... den Gaza smsen den er for så vidt... den er liksom politisk... politisk viktig og har vært skrevet mye om, sånn sett så er det kanskje... hvis det skal være en sms som er med, så er det... Men det er jo klart, i forhold til skrijving så er jo ikke det noe vi bruker så veldig mye. Så det er litt sånn i tiden at man skal ha med blogg og sms og facebook og... som kanskje ikke er der om noen år igjen

I: Er det noen... noe du savner når du ser på det tekstutvalget? Enten sånn rent temamessig, eller sjangermessig?

LARS: Det er litt vanskelig for meg å si for jeg kjenner jo ikke til alle her..

I: Nei

LARS: Jeg gjør ikke det... jeg tenker litt sånn i forhold til lesing, eller når elevene leser så er det jo type kåserier eh... argumenterende artikler, debattinnlegg sånne type ting som vi bruker mye tid på å skrive da. Det er typisk sånne tekster som er gode å lære seg å skrive til eksamen også sånn vi får bruk for... eh... som jeg kanskje ser litt lite av her

I: Hva slags funksjon tenker du at et tekstutvalg som dette kan ha for deg som norsklærer?

LARS: Nei det vil jo helt sikkert da... de tekstene vil jo da bli plukket ut til læreverk tenker jeg også skal de vel gi ut en sånn bok som vi kan få på skolen med dette her, så det er... det vil jo gi oss et større sånn... vi vil jo få et utvalg å plukke i, det vil jo føre til mere ensretting av hvilke typer saktekster man leser, sånn som skjønnlitteraturen for så vidt har vært

I: Mmm

LARS: ... og det er jo ofte... eller på grunn av at det er de som plukkes ut til læreverkene og til tekstsamlinger

I: Men tenker du... nå har jo du visst om dette utvalget en stund, har du brukt det som en veiledning når du skal finne tekster selv til din undervisning? (Pause) Føler du at du kan få inspirasjon ut fra et utvalg som dette...?

LARS: Av det her...?

I: ... at det er tekster du kanskje ikke har tenkt over at du kan bruke?

LARS: Det er det helt sikkert... men det kunne liksågodt vært noen andre. Det å plukke ut en VG sportsreportasje, jeg regner med at det er da vi slo Brasil

I: Ja

LARS: Jeg kunne helt sikkert ha plukka en annen en så jeg... jeg har ikke lest den, eller det er hvertfall veldig lenge siden, så hva som gjør det til at det er den de har plukka ut... da tenker jeg at de kunne liksågodt ha plukket ut en fra Dagbladet eller Aftenposten eller om et helt annet tema

I: Mmmm

LARS: Og da tenker jeg at selve prestasjonen i seg sjølv er... og blesten om det var så stor at det er derfor de plukker det

I: Mmm. Men det kan fungere som en veiledning... så du kan tenke" å man kan bruke den type tekst" ...

LARS: Man kan bruke den liksågodt som alle andre, men jeg ser jo at det er veldig mange jeg ikke ville ha brukt her

I: Noen spesielle?

LARS: Av de du plukka ut?

I: Ja

LARS: Nei den, Svømmer man raskere i sirup, ja okei det kan kanskje være... nei, det er ikke sånne tekster vi skriver, den er sånn sett for kort... det kan være en øvelsestekst, men jeg bruker tekster som er litt mere lik det de bruker... det de skal skrive til eksamen, rett og slett

I: Så den ville du ikke ha brukt?

LARS: Nei

I: Tenker du at det er unødvendig at man fokuserer på tekster som er så... fagartikler da, eller?

LARS: Nei, det er ikke unødvendig. Eh.... jeg stiller litt spørsmål hvorfor er... hva er begrunnelsen for at den er med i en kanon. Det skulle jeg gjerne vite... hvorfor den, hvorfor ikke en annen om noe annet... eller er det bare fordi man skal ha med en sånn tekst...

I: Mmmm

LARS: ... fordi illustrert vitenskap er det mange som leser. Det... de skjønnlitterære tekstene har på en måte over tid blitt kanonisert... selvfølgelig fordi de har blitt plukket ut mange ganger og det er skrevet mye om dem. En del av disse tekstene er... fungerer kanskje mer sånn der og da, og blir litt mere utdatert. Skjønnlitterære tekster blir ikke like utdatert og derfor tenker jeg det er vanskeligere å lage en kanon av det her

I: Mmmm

LARS: Også er det veldig politisk korrekt å plukke ut Sjoko-sjokk fra Råtektst ikke sant, da har du tematikken da, ja, som er veldig riktig og ja du har forfatteren og etnisitet er veldig riktig så det... jeg tenker at det kan også ha spilt en rolle her da

I: Ja

LARS: Og kanskje det er greit, men jeg tenker at det er mye vanskeligere å lage en kanon for saktekster, spesielt samtidstekster... kanskje lettere for de her, noen av de har kanskje blitt... de historiske tekstene har blitt mere kanonisert

I: Nå har vi jo kommet inn på noen av de konkrete tekstene her

LARS: Mmmm

I: Du nevnte nå Sjoko-sjokk, er det en tekst du kunne ha brukt i undervisningen din?

LARS: Den kunne jeg kanskje ha brukt

I: Hva er det som gjør den til en sånn type tekst

LARS: Det er en del å snakke om der da, også er den jo litt sånn... det er en litt tøff tekst for ungdomsskoleelever å lese, den er jo litt... sånn litt på kanten som de vil syns er interessant og temaet er... temaet er jo interessant. Rasisme og... ja hva skal jeg si... rasisme og kvinnesynet er noe de er veldig opptatt av, sånn sett rent tematisk kan jeg jo bruke den også er det jo, har den litt sånn... litt sånn kåseritrekke, hun skriver... om det ikke er kjempegodt skrevet så er det hvertfall en del trekk som man kan bruke i tekstene man skriver sjøl

da. Det er liksom personlige eksempler de bruker, bruker en del... spennende ordbruk og har et tydelig budskap og... så det er typisk tekst som er... hvis man korter den ned som er... som kan også da brukes til å skrive på eksamen sånn type kåseri artikkelform da

I: Mmm Så det du sa i sta om at du tenker det skal være gode forbilledlige tekster for skriving da..

LARS: Jeg tenker det

I: ... det er en sånn type tekst

LARS: Ja, fordi vi... ja, vi kunne sikkert ha lest masse type tekster, men det er noe med å bruke tiden riktig også mener jeg at eksamen er veldig styrende for hva... for norskundervisningen

I: Ja

LARS: Og nasjonale prøver og Osloprøver og statlige kartleggingsprøver. Så det er klart at i og med at alt legges ut på Internett og på forsida av VG Dagbladet, så blir det veldig styrende for... det har blitt mer og mer styrende for praksisen vår de siste årene, så det går nok på bekostning av andre ting, dessverre. Det tror jeg, så da har de fått det som de vil... hehe...

I: En helt annen tekst som du også nevnte, Gaza smsen til Mads Gilbert, hva syns du om den? Du sa at hvis du skulle ha brukt en tekstmelding så...

LARS: Så kunne jeg ha brukt den fordi det er jo en av de få tekstmeldingene som sånn sett har fått noe blest, men det er vel ikke en... eller hvis vi skulle liksom sett på sms som sjanger hvis man tenker sånn, så kunne jeg liksågodt ha brukt noe helt annet, men i en sammenheng en historisk sammenheng... når vi skal ha historie neste år om midtøstenkonflikten så kan man trekke inn den her foreksempel. Eh... så det er mere det, du må sette den inn i en kontekst mye mer den her

I: Tenker du at den representerer noe som er typisk sakprosa?

LARS: Den er vel... i og med det... liksom de korte setningene kan være typisk sms da... eller sakprosa generelt, det er vanskelig å si, men akkurat sms som sakprosa så kan det jo være det... men jeg ville jo sånn sett kanskje ha brukt... det som ungdommene bruker er jo mye mer forkortelser og sånn enn dette her er, så sånn sett er den ikke typisk for en ungdoms sms, men kanskje mer for en voksen sms. Og det er jo litt mer poetisk: Shifa Hades... asså det er ikke noe som er vanlig å skrive i smser tror jeg

I: Nei

LARS: Det er ikke det mest typiske, nei, kortheten kan derimot være det

I: Men prenerer du sms som en sakprosa sjanger for elevene dine? Eller har du gjort det?

LARS: Nei, det har jeg ikke, vi har ikke holdt på med sms

I: Ville du ha gitt dem noen informasjon om teksten før de skulle lese den, hvis du hadde gitt den til dem?

L: Ja, antakelig så ville jeg ha gjort det, eller så ville vi ha snakket om det etterpå. Det er en relativt kort tekst sånn sett så det går an å lese den en gang også snakke om det og lese den en gang til. Men den i seg selv som bare en tekst sånn at de aldri hadde hørt om dette her, ville vært helt ut i det blå. Den er ikke noe typisk sms sånn sett som jeg ville... da tenker jeg at jeg kunne liksågodt ha brukt noe helt annet som... Men det er jo klart at de fleste kjenner jo til dette her da, det er såpass nylig skjedd og de fikk den jo, flertallet har kanskje fått den selv. Men hadde dette her vært fra en annen krig og en annen konflikt fra 70-tallet i Vietnam foreksempel som da hadde blitt kanonisert den gangen og som fortsatt skulle være i en sånn kanon, så ville det ha sagt ingen ting til dagens elever... hvis du ikke hadde forklart det da. Det er jo det som er litt av problemet med samtidstekster, kanskje lettere for skjønnlitteratur, men det er jo... blir jo litt det samme der

I: Ja, at det blir utdatert?

LARS: Ja, ja, man skal lage en kanon og det er det jo litt med hva slags kriterier er det du har brukt for å ta inn det der, og jeg tror det da er... det er jo tematikken også er det hva som har fått mye blest også er det for å få... jeg tror ikke det er så mye kvali... skrivekvalitet, den skriftlige kvaliteten da, det tror jeg ikke er... Det er mer tema og Rosengård... det er veldig mye sånn om eh... hva skal jeg si? Innvandring, fremmedspråklige, rasisme... hvertfall i de her

I: Mmmm

LARS: Krig, fordommer, det er sånn sett veldig politisk korrekt da, og man kunne liksågodt hatt en helt annen... en helt annen diskusjon, så det lurer jeg på hvorfor de har plukka ut. Det har de vel stridet om selv også he he he....

I: En av tekstene som på en måte ikke har den tematikken, men som er en annen ny sjanger er jo det blogginnlegget...

LARS: Ja, du det har jeg ikke fått lest

I: Du har ikke fått lest det?

LARS: Å, nei det glemte jeg

I: Nei? Men sånn generelt, har du brukt noe bloggtekster i undervisningen din?

LARS: Det har jeg ikke brukt ennå, nei

I: Nei? Har du tenkt til å gjøre det eller?

LARS: Kanskje. Det kan hende... Jeg får se etter hvert, foreløpig har jeg ikke vært... har ikke det vært på temaet

I: Men bruker du mye tekster som står på skjerm, eller tekster som ligger på Internett... som er tekster man leser på Internett?

LARS: På Internett.. eh... akkurat når man skal sitte å lese så er det noe med at vi skal på Internett så må vi forflytte alle sammen og de må logge på og det tar fem ti minutter å komme seg inn og sånn eh... eller man må bære opp masse pcer, så for å lese... sånn type for å lese så er det lettere å ta det ut og kopiere det og lese det...

I: Ja, så dere bruker ikke mye tid på å lese skjermttekster?

LARS: Nei, vi gjør ikke det. Vi bruker mye tid på sånn sett å... når man jobber med prosjekter og... vi bruker mye tid på skrive og all skriving stort sett foregår på PC. Skjermttekster vi leser er mye sånn når man jobber med temaer... gå på type Wikipedia, Cappelens og andre typer sider... og når vi driver med oppgaver sånn nynorsk og språkrådets sider og sånne ting... Men det å gå inn for å lese skjermttekster bruker vi ikke mye tid på

I: Tenker du at det er utfordrende for elever... eller er det noe du liksom bruker tid på å snakke om? Det er jo annerledes å lese på skjerm da, og det er jo noe de bruker mye tid på på fritiden?

LARS: Jeg tenker ikke at... kanskje for de aller svakeste er det litt utfordrende å... dette med å følge linker og klare å komme seg tilbake og få en oversikt over strukturen da, komme tilbake til hovedside og... Det er nok litt utfordrende, men de er veldig vant til det de aller fleste da... Det er de, vi jobber med søk og sånn, det jobber vi jo mye med og kildekritikk og sånt. Men akkurat det for å gå inn å lese for å lese, hvis vi skal lese en felles tekst sånn så er det litt bra egentlig å ta den ut.

I: Vi nærmer oss litt nå sammensatte tekster og Rosengård... du nevnte den litt sånn temamessig?

LARS: Mmmm

I: Hva tenker du om den teksten?

LARS: Hva jeg tenker om den... hva mener du da he he he?

I: Synes du det er en god tekst å bruke i undervisningen?

LARS: Det er liksom... Jeg føler at her er det mye innholdet som er... hvis man skal... dette er sånn innholdsmessig og dette er et tema man bør snakke om, så kan det være det. Som tekst, som sammensatt tekst kanskje også for det er jo mye... sånn sett mye bilder, bildetekst her. Vi jobber jo noe... vi har sånn type avisreportasjer og sånt noe så da kunne vi jo sånn sett liksågodt brukt den... som en annen en

I: Ja, bruker du mye avisreportasjer i undervisningen?

LARS: Eh... ja asså de skal jo... det er en av tingene som de skal... de skal jo skrive... de skal lære å skrive det også, avisartikler

I: Mmmm

LARS: Å lage overskrifter og bilder og... spesielt i 10. Klasse da, det blir jo til neste år, å jobbe mere med det. Da jobber vi med sånn type tekster som det her, men om denne er noe bedre enn noen andre, det synes jeg er litt vanskelig å si for så vidt... men den kan fint brukes den her og...

I: Ja

LARS: ..i forhold til å sette opp med bilder og bildetekster og ingress og byline og mellomoverskrifter og sånne ting så... det er jo litt med å lære teknikken på det og hvordan man skriver en sånn en

I: Mmmm, men du tenker det er viktigst å fokusere på hvordan man skriver det, eller hvordan man leser det også? Jeg mener denne teksten er jo kanskje litt utfordrende å lese da... det er jo veldig mange temaer på en måte... Siv Jensen på toppen her...

LARS: Ja, sånn..

I:... som er satt sammen her

LARS: Ja vi kunne sikkert ha gjort det også her, eller så jobber de med andre typer tekster... vi jobber jo mye med hvordan man leser, men da tenker jeg... mye hvordan man leser kapitler i læreboka foreksempel, de er jo bygget opp litt på samme måten. Eh... hvordan man ser på bilder, starter med å få oversikt, blar gjennom, ser på bildene og overskrifter, mellomoverskrifter, ser på statistikker og hvordan den er bygget opp da... hvilke triks lærebokforfatteren har brukt, så det bruker vi mye tid på... og det vil jo... så sånn sett kunne vi også bruke på en sånn en her da... disse boksene og alt sånn... Det er litt det samme... det gjør vi, jeg har ikke brukt det på avisartikkel, men jeg har brukt det mye på lærebøker og på kapitlene der og sånn... hvordan de er bygget opp

I: Mmm

LARS: Men det er jo egentlig mye av det samme

I: Kvardagsfordommar til Erling Lae?

LARS: Mmm

I: Hva tenker du om den teksten, er det noe du kunne brukt i norskundervisningen?

LARS: Den er bra... den er morsom, morsomt skrevet og en tekst som jeg kunne ha brukt fordi jeg syns den passer både sånn i lengde og i måte å skrive på som kunne... som også kunne passe til å... at elevene kunne skrive da. Jeg er opptatt av de skal lese mye som de også kan bruke til skivinga

I: Ja

LARS: Det er sånn sett det ene... det ene de testes i og det... de skal ha en egen karakter i akkurat det å skrive så det er klart at når jeg velger tekster så velger jeg også tekster som de kan ha nytte av på flere områder... ja

I: Så den tenker du vil være et godt forbilde for...

LARS: Den er veldig lett å skrive om til et type kåseri hvertfall...

I: Mmmm

LARS: ... essay. Og veldig bra med type avslutningen der om... der det er fordommer og... den er et godt forbilde

I: Ja?

LARS: Ja

I: Ville du gitt dem noen informasjon i forkant av denne... av at de leste denne teksten? Syns du det er viktig at de vet hvem som har skrevet teksten?

LARS: Ja, det er kjempeviktig. Jeg tror det er... man er altfor redd for å røpe ting for elevene på forhånd. Jeg tror de har mye mer nytte av å få informasjon da... om tekster på forhånd fordi da er det mye lettere... det er mange som er svake lesere og de vil skjønne veldig lite hvis de ikke får det. Det å forberede på lesing av sånne typer tekster og skjønnlitterære tekster og alt er jo kjempeviktig... snakke om temaene på forhånd, eventuelt se filmen på forhånd, eller å starte å lese første kapittel... alt mulig sånn for å få dem til å komme inn i det for det er mange som sliter med å lese

I: Mmmm

LARS: Selvfølgelig også oppbygning, hvordan den er strukturert. Snakke om sjangeren... alt dette her tror jeg er kjempeviktig å gjøre på forhånd. Det er sånn vi også... vi er veldig glad i... når vi ser... når vi ser foreksempel da ser kamerat Napoleon som handler om kommunismen...

I: Ja

LARS: ...denne grisen som tar makten og sånn... så er det jo... vi er på en måte redd for å fortelle for mye på forhånd, for dette skal de oppdage selv, men vi har jo veldig glede av den filmen fordi vi kan så mye på forhånd. Så jeg tror man... man kan heller oppdage mer og ha veldig mye glede av å vite ting på forhånd enn om man hele tiden skal oppdage ting selv. Det tror jeg man har gjort veldig mye før at man bare skal gi dem en tekst også skal de oppdage alt selv, og da falle halvparten bort, så jeg tror det er lurt å gjøre det. Og det er klart, i det tilfellet her er det kjempeviktig at det er Erling Lae som gjør det, det er... hvis du ikke aner hvem han er så faller mye av poenget bort... syns jeg da

I: Mmmm. Jeg har noen litt sånn generelle spørsmål videre

LARS: Mmmm

I: Hvordan vil du presentere begrepet sakprosa for dine elever?

LARS: Ja det har jeg prøvd he he he... mange ganger. Det er... ofte når man setter det i... setter det i kontrast til skjønnlitteratur da, eller i kontrast til en oppdiktet fortelling og at det handler ofte om... ja, en sak. Nå husker jeg ikke hvordan jeg gjorde det, jeg hadde en bra definisjon på det, men... De sliter jo med det å... å skjønne det, så man må jo også lese mye tekster for at de skal skjønne forskjellen og... særlig sånn med brev og sånt noe kan være vanskelig... og de er jo også vanskelig å skille så til eksamen har de jo... vet de jo... sier at de blandingssjangere. Men når jeg... på en måte... vi snakker jo om... både om hvordan språket er annerledes i sakprosa og starter gjerne da med dette... at det er noe annet enn fortelling og forteller om sak... eh det var en dårlig forklaring jeg kom med nå, men...

I: Nei, det syns jeg ikke

LARS: ... det er sånn vi begynner hvertfall, så kommer det gjerne spørsmål og så kommer man fram til det

I: Hvilke sjangere er det du presenterer, sånn ”de skal de hvertfall gjennom”?

LARS: Hvertfall? De skal gjennom fagartikkel, argumenterende artikkel, sånn type reportasje, avisartikkel, kåseri... så skal de gjennom CV, jobbsøknad, formelt brev... det er hvertfall de...

I: Det er jo mange det he he..

LARS: He he, ja... intervju er de gjennom, hvertfall de.

I: Ja

LARS: Så har vi ikke... jeg har aldri undervist i sms foreksempel eller mail for den saks skyld, men vi snakker om mail nå som vi snakket om brev så...

I: Hva var den siste sakprosatteksten dere jobbet med, eller som de leste?

LARS: Ja, vi skal jo skrive tale på tirsdag da, så det er tale vi har jobba med nå... i går

I: Mmmm

LARS: Og da har vi brukt Haakon Magnus sin tale og Ari Behn sin tale, også har vi sett Martin Luther King og JFK og Jens Stoltenberg og... Barak Obama... ja, vi har sett litt forskjellige. Jeg syns at Ari Behn sin er mye bedre, den burde heller ha vært her...

I: He he he

LARS: ... den er kun valgt ut fordi han er kronprinsen, det er eneste grunnen! Den er drit kjedelig og den er så formell... ikke spesielt god, det er kun fordi det er han. Og Ari Behn sin er jo ti ganger bedre, det syns alle elevene også, men det er sikkert mange andre som også kunne ha vært der

I: Er det stor forskjell på måten du arbeider med sakprosa og skjønnlitteratur med elevene dine?

LARS: Nei, det er ikke stor forskjell. Vi snakker om sjangertrekk, leser tekster, jeg tror det er det de lærer mest sånn sett av... vi bruker en del tekster... sånn gode eksamenstekster

I: Ja, som andre elever har skrevet?

LARS: Ja, og da... det lærer de masse av... for da skjønner de.. for det første så skjønner de at dette er noe som går an å skrive for en 15-åring, også er det mye nærmere dem i deres utviklingssone, så de har lettere for å ta til seg det som ligger nærmere, som ikke er alt for langt unna. Også leser vi mye og vi analyserer da etterpå og ser på hvilke virkemidler er det som er brukt, hvordan er den bygget opp... også skriver de jo selv, skriver gjerne bare argumenter foreksempel, bare innledning, bare avslutning også får de skrivetips da, hvilke triks de skal bruke da når de skriver, men det er relativt likt da, måten vi jobber på

I: Hva bruker dere mest tid på?

LARS: Nei, like mye begge deler. Nei, hvertfall nå etter ny reform så gjør vi det

I: Hvor er det elevene leser? Pleier du å gi dem lekse med hjem eller pleier dere å lese liksom sammen på skolen?

LARS: Vi leser mye sammen på skolen... Ja, mest... da har alle lest... får alle lest og det er egentlig best å gjøre det sånn. Så hjemmelekse er mer sånn øving, oppsummering, ting som de har vært borti fra før da... ellers så er det mange som sitter hjemme og ikke får til

I: Da har jeg også noen spørsmål som går på tekstutvalg og hvordan du foretar utvalg av tekster til din undervisning

LARS: Mmmm

I: Bruker du ofte tekster fra læreboka eller lærerveiledningen eller...

LARS: Til sakprosa?

I: Egentlig for så vidt til både skjønnlitteratur og sakprosa, men nå tenker jeg først og fremst på sakprosa

LARS: Det er sånn begge deler. Jeg bruker de jeg liker også finner jeg andre steder... andre jeg liker bedre

I: Ja... hvor er det du pleier å lete etter tekster da?

LARS: Nei, har jo jobba i tolv år da, så da har man mange tekster

I: Ja, så du har din egen kanon?

LARS: He he, ja jeg har min egen kanon. Også er det andre bøker man finner ting fra og man bruker selvfølgelig også lærebok og tekster der, så det er en blanding... ja

I: Hva kreves det av en sakprosaetekst for at du skal uke akkurat den til din undervisning?

LARS: Den skal... den skal på en måte være godt skrevet da. Den skal være... den skal på en måte bruke virkemidlene og være tydelig... den skal også være tydelig for elevene. Sånne som er altfor vanskelig skrevet eller som ikke følger sjangeren i det hele tatt egentlig eller som er veldig sånn på kanten, de er vanskelige å bruke som forbilder. Også skal den gjerne være... jeg er ikke så opptatt egentlig av temaet, men jeg liker tekster som er... som de kan jobbe med som har et tydelig mål da, du kan liksom trekke noe ut av den, hva er det den ønsker å si? Ja, egentlig først og fremst det. Også gjerne skal den ikke være altfor lang eller altfor kort, sånn middels

I: Så du har ikke som et veldig klart kriterium at det skal være et tema som interesserer elevene?

LARS: Ja, det er det jo også da. Det vil det jo naturligvis sånn sett være. Ja, jeg tar ikke noe som er helt på kanten der

I: Men det er mest det språklige, eller hvordan teksten er skrevet...

LARS: Nei, eller jeg tenkte det litt som en selvfølge at det også var... er noe som treffer elevene

I: Hvordan jobber dere med læreboktekstene? Ikke det som er atskilte sakprosaetekster liksom, men det som er teori i lærebøkene? Presenterer du det som sakprosa?

LARS: Det har jeg ikke presentert som noe bestemt egentlig, men... ja, det er på en måte sakprosa. Nei, vi jobber jo som sagt sånn i forhold til den Rosengårdteksten... eller man ser liksom hvordan den er bygd opp og...

I: Ja

LARS: Så er det jo veldig forskjellig noen ganger, som regel så er det ikke sånn at de leser på egenhånd, men vi leser felles og snakker eller så presenterer jeg innholdet på en annen måte selv eller presentasjon... ja, veldig mange forskjellige måter egentlig

I: Norskplanen i Kunnskapsløftet legger jo ingen klare retningslinjer for hvilke tekster elevene skal les, synes du at det er problematisk eller er det en fin utfordring å ha?

LARS: Ja, jeg syns egentlig det er greit jeg. Det er kanskje vanskeligere... nå følger jeg sikkert en litt sånn... siden jeg jobba under L97 da alt var veldig skrevet opp, så blir det litt sånn at man følger...

I: Det som var da?

LARS: Ja, noe av det hvertfall og det er jo naturlig også det er jo... norsklærere vil jo lese Ibsen og Hamsun selvom de ikke blir fortalt det, hvis du skal lese litteratur fra 18-1900 tallet så gjør man jo det... de fleste gjør det, tar med de store. Det er jo klart man dropper kanskje noen av de som stod i L97 før også da... det gjør vi, men jeg syns egentlig det... det er helt greit. Det er jo fint med en sakprosa... en samling sakprosaetekster. Jeg syns det er veldig mange dårlige sakprosaetekster i de tekstsamlingene som finnes da, men jeg vet ikke om jeg

syns det er så veldig mye bedre det som kommer her da. Det er noen som man blir sånn evig leting... det blir leting og plukking og vi plukker ut ting som passer hele tiden, så vi lager på en måte vår egen samling. Så vil sikkert mange andre være uenig det, og det er ikke sikkert at det er tekster som burde ha vært i en kanon. Det er jo masse diskusjoner om hva som skal til for å være i en kanon da

I: Så selv om du er litt uenig i akkurat det utvalget her så ser du... eller det er en nødvendighet i å ha... ikke nødvendighet kanskje, men et poeng i å ha et slikt utvalg?

LARS: Det er et poeng, det er jo fint med en bok med mange type tekster ordnet etter enten sjanger eller tid eller begge deler... men det å begynne å kalle det en kanon syns jeg er litt vanskelig. Det er klart, du kan jo se tilbake her så har du jo... da har de jo plukket etter forfatter, du har selvfølgelig med Aasen, Wergeland, Collett, Sundt, Vinje... Asså det er jo de store skjønnlitterære forfatterne, de har jo plukka ut en av hver... Holberg fra 1700-tallet selvfølgelig. Så er det sånne store... Arbeiderpartiets program, det kunne sikkert vært Venstre også siden de var fort... en... mange av disse her er jo tekster man har hørt om før, så det er vel litt sånn kanon at de plukker ut både her... Det er sikkert både etter forfatternavn, men også hvor mye de har... hvor mye blest de har i ettertiden og sånn. Den her (Brundtland), det å lese en rapport om vår felles framtid det... den har mere historisk verdi kanskje enn den har norskfaglig verdi... når man snakker om bærekraftig utvikling i samfunnsfag så kunne man jo ha lest den, noe av det hvertfall

I: Men det var egentlig de spørsmålene jeg hadde

8.5.5 Vedlegg 6e: Elevgruppe 1, ungdomsskole

I: Hva synes dere om disse tekstene som dere har lest?

ELEV 2 : Om alle sånn generelt?

I: Ja generelt. Var det noen dere likte spesielt godt?

ELEV 2 : Jeg synes egentlig at alle tekstene var ganske greie og... ja, noen av dem var litt mer interessante enn andre. Som foreksempel "Hverdagsfordommer" var liksom noe som man møter på hver dag, sånn tema som er veldig aktuelt og ja... Ja.

ELEV 3 : Ja... eh.. Nå har ikke jeg fått lest hele den derre "Sjoko-sjokk", men bare litt fra begynnelsen syns jeg den virket ganske interessant hvor alt liksom skal være sånn svart og det er det kuleste og sånne ting...

ELEV 2 : Jeg vet det, men... ja...

ELEV 3 : Syns du den ble dårligere etter hvert?

ELEV 2 : Nei, det var bare det at det blir liksom så mye av det samme...

ELEV 3 : Ja

ELEV 2 : ... det er sånn veldig overdrevent

ELEV 3 : Mmmm...ja, kanskje det

I: Var det noen av tekstene som var vanskelige å lese?

ELEV 1 : Jeg syns at den Innsikt tingen var vanskelig å lese, men det var fordi det var så liten skrift.

I: Fordi det var liten skrift? Ja, jeg må bare beklage det, det er kanskje litt dårlig kopiering. Eh... Tenker dere at de tekstene her har noe til felles?

ELEV 1 : Ja, fordommer

I: Fordommer?

ELEV 1 : Ja, noen av dem ja

ELEV 2 : Ja, de fleste handler jo egentlig om fordommer da

ELEV 3 : Ja, alle gjør jo det, litt sånn at man tror at...

ELEV 2 : Ikke den derre Gaza tingen da

ELEV 3 : Nei

I: Nei, og kanskje ikke den her heller? (Henviser til "Svømmer man raskere i sirup")

ELEV 1 : Jo, eller man har på en måte fordommer da liksom.. vannet tror man jo at man svømmer raskere i og da er det på en måte en fordom på en måte da

I: Ja?

ELEV 1 : Bare mot vann istedenfor mennesker, he he

I: Ja, men nå er dere veldig på det innholdsmessige, men sånn formmessig? Åssen tekstene er skrevet, hva slags tekster det er...?

ELEV 2 : Det er jo sånn, hva heter det... ikke skjønnlitteratur

I: Mmmm?

ELEV 2 : Ja

ELEV 3 : he he

I: Er det noen av tekstene som ligner på tekster dere har lest på skolen?

ELEV 2 : Eh... Nei, egentlig ikke

ELEV 3 : Nei...

I: Nei? Men hvis dere tenker på sjangere, teksttyper... Vi har et debattinnlegg, vi har ess...

ELEV 2 : Ja, debattinnlegg har vi lest noe av

I: Så det har dere lest noe av?

ELEV 3 : Ja

I: Hva med reportasje da?

ELEV 3 : Ikke så mye

ELEV 2 : Nei, vi har lest noe, men ikke sånn lange. Mer sånn små artikler bare

ELEV 3 : Ja

I: Blogg da? Har dere brukt det i undervisningen?

ELEV 1 : Nei, det har vi ikke...

I: Nei?

ELEV 3 : Selv om det egentlig er en viktig ting for måten de skriver der òg... Nei.

I: Hvis vi går litt inn på konkret å tekstene, så kan vi kanskje starte med en av de som er litt kort, for da har dere kanskje rukket å lese hele alle sammen. Gaza sms, hva synes dere om den teksten?

ELEV 2 : Var det liksom en sms fra han som sendte den i Gaza?

I: Ja. Det er han legen, Mads Gilbert, en av de legene som var der i slutten av desember/begynnelsen av januar...

ELEV 3 : Åja

I: Han sendte den tekstmeldingen fra det sykehuset han jobbet på til noen venner av seg i Norge, også gikk denne tekstmeldingen rundt til kjempemange. Jeg vet ikke om noen av dere...?

ELEV 2 : Jeg fikk en eller annen Gazamelding, men jeg vet ikke om det var akkurat den... men det var hvertfall en eller annen.

I: Mmmm

ELEV 3 : Den ga veldig inntrykk da...

I: Åssen da?

ELEV 3 : Det ble veldig sånn... For jeg skulle jo prøve å lese litt fort gjennom, men når jeg kom over den så var det sånn at selv om jeg leste fort så ble det bare enda mer sterkere for liksom Gjør det Gjør det mer nanana tchk tchk (etterligner tastetrykk), gravid dame død, ikke sant , veldig sånn.

I: For det er jo på en måte skrevet i en setting hvor det er skrevet veldig fort

ELEV 3 : Ja

I: Og hvor det kanskje også leses veldig fort, man leser jo tekstmeldinger veldig fort?

ELEV 2 : ja det er veldig sånn også blir det veldig sånn ekte da, når det er en melding som liksom er sendt fra det stedet der det skjer... mmm.

I: Har dere brukt tekstmeldinger noe i norskundervisningen?

ELEV 2 : Nei, bare litt med slæng og sånn

I: Hva syns dere om å gjøre det?

ELEV 3 : Det er jo bra at vi tar opp sånne ting som alle kjenner godt til også snakker om det... også hva vi egentlig gjør , hvordan vi skriver selv..

I: Mmmm

ELEV 3 : Og ikke bare sånn som er i boka som vi skal lære hvordan man gjør og sånn...

I: Ja, men tenker dere at dette er en typisk tekstmelding?

ELEV 1 : Nei

ELEV 2 : Nei, for den var veldig sånn bare fakta rett på sak egentlig...

I: Den ligner nok ikke på tekstmeldinger som dere pleier å sende kanskje...

ELEV 3 : Nei

I: Så lurer jeg litt på Bloggarfeil, den som noen av dere så litt kjapt på nå en gang til

ELEV 3 : Ja

I: Den ba jeg dere om å lese på skjerm. Leser dere mye blogg på fritiden?

ELEV 1 : Nei

ELEV 3 : Litt

ELEV 2 : Jeg leser litt blogg, men ikke så veldig mye. Det er ikke noe sånn spesiell jeg følger med på egentlig

I: Er det noen av dere som skrive blogg?

ELEV 2 : Nei

ELEV 3 : Orker ikke... jeg gidder ikke

I: Nei... Hva syns dere om å lese tekster på skjerm i motsetning til på papir? Syns dere det er noe forskjell på det?

ELEV 1 : Hvis man leser lenge kan det bli litt slitsomt for øynene...

ELEV 2 : Ja

I: Men åssen skjermen ser ut, nå tenker jeg litt på den bloggsiden foreksempel, så er det jo masse linker til andre ting, syns dere at det er forstyrrende når dere leser, eller er dere vant til det?

ELEV 1 : Vant til

ELEV 2 : Ja, man er egentlig vant til det for det er jo hele tiden lenker og og reklamer og sånn på alle nettsider nesten

ELEV 3 : Men, ja... hvis man prøver å gå inn på sånn vet ikke jeg.. teenblogg.no og sånn så kommer det bare sånn tusen linker og veldig sånn... da bare orker man bare ikke å være inne på det. Da er det mye bedre å lese det i bladet når de har delt det opp og sånne ting istedenfor bare ”trykk på det trykk på det! tchk tchk” overalt! Så det er jo liksom... det er veldig slitsomt

ELEV 2 : Det er litt lettere når det er på ark, det er mer oversiktlig.

I: Leser dere mye tekster på internett på fritiden?

ELEV 3 : Noen ganger

ELEV 2 : Jeg leser ikke så mye tekster, nei, men bare sånn surfing..

ELEV 1 : Bare innimellom på en måte

I: Men er ikke surfing på en måte å lese tekster?

ELEV 2 : Ja...

I: Nettaviser og sånn, leser dere my det?

ELEV 2 : Ja, litt

ELEV 1 : Ja

ELEV 2 : Mer enn jeg leser vanlige aviser egentlig

I: Så dere leser kanskje mye tekster på skjerm egentlig?

ELEV 2 : Ja, jeg tror man gjør det kanskje, selv om man ikke tenker over det ja

I: Du nevnte den Rosengård, at den var litt vanskelig å lese. Det var liten skrift. Men noen av dere, ja dere har hvertfall lest den?

ELEV 2 : Ja

ELEV 1 : Ja

I: Hva syns dere om den teksten?

ELEV 2 : Jeg syns den var litt interessant... Ja, mener du språklig eller innhold?

I: Først litt generelt, hva er førsteinntrykket når du leser den? Hvordan vil du beskrive den? Du syns den var interessant, hva er det som er interessant?

ELEV 2 : Ja, det er fordi det er om noe som er nå i samfunnet og som på en måte... ja, det er nåtid på en måte...

I: Syns dere det er viktig i norsken, at dere leser tekster som er nåtidige?

ELEV 2 : Ja, men da blir man kanskje litt mer engasjert i det

ELEV 3 : Ja

ELEV 2 : Enn om man leser sånn tekster som man egentlig ikke har noe forhold til i det hele tatt.

ELEV 1 : Mmmm

I: Pleier dere å lese tekster som er nåtidige?

ELEV 2 : Ja, hvis man leser sånn nyheter og sånn... jeg vet ikke jeg..

ELEV 3 : Det er noen ganger sånne tekster som vi leser i norskbøkene som kanskje er skrevet av en eller annen person... eller som bare er sånn tidløse på en måte, men det er ikke så veldig mange sånne her saker

I: Aktuelle saker, er det noe dere kunne tenke dere å ha mer av eller?

ELEV 2 : Ja, egentlig

ELEV 3 : Kanskje litt

ELEV 1 : For da føler man på en måte at man følger med mer på andre ting som skjer rundt deg

ELEV 2 : Eller hvis det liksom nettopp har skjedd en ting da, også leser man tekster om det i norsken, så det har sammenheng med det som skjer i verden på en måte

ELEV 3 : Så kan man snakke om det eller si meningen sin om det...

ELEV 2 : Ja

ELEV 3 : ...eller bare at man ikke vet noe om det fra før av. Men det er ikke det mest viktige. Det viktigste er vel kanskje måten det er skrevet på og sånne ting, men det er litt sånn mange gamle ting i bøkene syns jeg.

I: Den teksten her er jo en veldig sånn sammensatt tekst da, med mye bilder og dere ser Siv Jensen plutselig her oppe. Syns dere det at det er mye bilder og ulik typografi... eller ulik skrifttype gjør det vanskeligere å lese, eller er sånn mer... bra?

ELEV 2 : Jeg syns at det er litt bedre for da liksom skjønner man at det der (henviser til større skrift) er en viktig ting i teksten og...

ELEV 3 : Jeg...

ELEV 2 : og da tenker man kanskje mer... da legger man kanskje mer merke til det og skjønner på en måte når det er nytt tema da

ELEV 1 : Så jeg føler at når man leser sånne typer tekster, så er det litt lettere å sette meg inn i det når det er litt bilder.

ELEV 2 : Ja, man blir mer satt inn det

I: Man kommer kanskje litt nærere personene i teksten når man kan se dem?

ELEV 3 : Men jeg syns også det kan være litt sånn... Jeg liker når de gjør sånn at de tar overskrift også videre, men det kan være litt slitsomt noen ganger sånn "hvor skal jeg begynne å lese?" når det står noen tekster der og

der og der også står det forskjellige skrifter også tenker du... Ofte så er det sånn, overskriften er det største også begynner du å lese den også leser du teksten, men her så kommer det litt sånn ting innimellom også...

ELEV 2 : Du skal jo bare lese den derfra til derfra da

ELEV 1 : Jeg skjønnte hva du mente

ELEV 3 : Jeg vet det, men jeg synes det er litt irriterende noen ganger når jeg ser den andre teksten der også står det enda mindre der, middels der en stor der, jeg blir bare litt sånn ehhehe av å se på alt, men det er kanskje bare meg?

ELEV 1 : Jeg skjønnte ikke at Siv Jensen... hun hadde jo noe med den teksten å gjøre

I: Ja

ELEV 1 : Det skjønnte ikke jeg, når det bare stod sånn her

I: Nei, for det er litt sånn uklart på en måte, den har mange sånn deler som du sier som kan være litt vrient å sette sammen når det blir så innmari mye

ELEV 1 : Mmmm

I: Men Sjoko-sjokk, den vet jeg at er veldig lang... så har alle rukket å lese den?

ELEV 2 : Jeg har lest den

ELEV 1 : Jeg har også lest den

I: Hva syns dere om den?

ELEV 1 : Ja, som du sa i stad, det blir litt mye av det samme på en måte

ELEV 2 : Ja det blir litt sånn veldig fordomsfullt oven... ja hun snakket jo om altså hvite menn

I: Mmmm

ELEV 2 : Og det blir veldig... jeg merker at jeg blir litt sånn irritert over det.. over den teksten fordi det er så utrolig mye sånn fordommer i den... fordi... okei, hun har kanskje hatt noen dårlige erfaringer med menn, men det er fortsatt litt sånn... å kunne gre alle under en kam bare på grunn av de erfaringene

ELEV 1 : Ja

ELEV 2 : Det blir litt sånn feil syns jeg. Det gir et veldig dårlig inntrykk

ELEV 1 : Hun var litt sånn fordomsfull til alle hvite menn på slutten, så sa hun det veldig klart hvertfall

ELEV 2 : Ja, hun sa det veldig klart på slutten

ELEV 1 : Hun sa liksom at hun skal ikke ha noe med dem å gjøre...

ELEV 2 : jeg vet

ELEV 1 : ... så da ble det litt...

ELEV 3 : Det kan jo da være at hun bare prøvde å lage sånn inntrykk da, også bare overdriver meningene sine for å vise at det er noe viktig

ELEV 2 : Jeg vet, ja selvfølgelig det er jo det i starten, så tenker man at ja, hun står for det hun mener, men etter hvert så blir det liksom.. det er bare det gjennom hele teksten, gjennom hele så er det veldig mye... Ja.

I: Hva syns dere om det siste hun har gjort her da? Med den legerklæringen, som liksom er en ny tekst inne i teksten? Hvis dere la merke til det.

ELEV 2 : Det var litt... det er litt morsomt da liksom for å få inn litt humor, det er jo... ja, det er fortsatt litt sånn, nei jeg vet ikke jeg

I: Hvordan vil dere beskrive teksten? Morsom? Provoserende? Kjedelig?

ELEV 2 : Jeg syns at den var provoserende samtidig som den var litt morsom da

ELEV 1 : Ja

ELEV 2 : Den var liksom skrevet på en litt morsom måte

I: Tenker dere at hun vil være litt morsom med den teksten?

ELEV 2 : Ja, men sånn seriøs, men også være morsom.. sånn bruke liksom ironi og sånn

I: Hvilken sjanger tenker dere at dette er?

ELEV 2 : Jeg vet ikke noe sånn derre...

ELEV 3 : Essay eller noe, det er skrevet litt sånn. Men den er vel noe man putter inn i... jeg vet ikke helt hva jeg skal kalle det... en del av et essay kanskje?

I: Ja. Den ”Kvardagsfordommar” nevnte dere som en tekst som dere syns var bra. Var den vanskelig å forstå?

ELEV 1 : Nei

ELEV 2 : Nei, ikke så veldig

I: Hva tenker dere at den handler om?

ELEV 2 : Jeg tenker at det handler om fordommer og han som snakker tenker da, selv at han kanskje ikke har fordommer, men man har jo fordommer egentlig selv om man ikke har det på en måte.

ELEV 1 : He he he

I: Andre ting? Var den morsom? Er den bra?

ELEV 2 : Ja, den var litt morsom egentlig

I: Ligner den på noe dere har arbeidet med i norskundervisningen?

ELEV 1 : Nei, egentlig ikke

ELEV 2 : Eller jo... litt på grunn av at det er leserinnlegg

ELEV 1 : Ja, det er sant

ELEV 2 : Eller et eller annet sånt

I: Vi har den siste her også ”Svømmer man raskere i sirup?” Hva syns dere om den?

ELEV 3 : Det var litt gøy at de prøvde det

ELEV 1 : ja

ELEV 2 : Ja, det var litt morsomt at de hadde testet det

I: Hvordan type tekst tenker dere at dette er?

ELEV 2 : Litt sånn agurknytt som bare står for å fylle sidene, men som man på en måte blir litt interessert i å lese fordert

ELEV 1 : Det er litt morsomt

I: Tenker dere at den skiller seg fra de andre tekstene på noen måte? Er det en tekst dere kunne ha lest i norsken tror dere?

ELEV 1 : Ja, det tror jeg egentlig

ELEV 2 : Ja, det er faktisk egenlig litt sånn typisk som vi leser i norsken

I: Hva er det som er typisk med den?

ELEV 3 : Ikke så veldig vanskelig

ELEV 2 : Ja, den var veldig lett og kort

I: Men synes dere ofte at dere leser lette tekster i norskundervisningen?

ELEV 3 : ja

ELEV 2 : Ja

ELEV 3 : Ja, det er ikke så veldig sånn ”Hm, hva mente du med det”, det er veldig klart hva de mener ofte

I: Mmmm

ELEV 3 : I tekstene

I: Er det dumt?

ELEV 3 : Ja. Fordi de burde etter hvert kanskje gjøre litt mer sånn at man må tenke, man må bruke sine egne følelser eller tanker og hva man får med teksten på en måte... også si hva man tror personen mente, fordi det er så utrolig sånn derre...

ELEV 2 : Det er så ja...

ELEV 3 : ... at man merker om den er trist eller om den er lei seg eller redd og sånne ting også...

ELEV 2 : ... det går liksom ikke an å spørre hva mener forfatteren fordi det er skrivd rett ned på arket på en måte

ELEV 3 : Ja, også får vi sånne spørsmål allikevel sånn ”hva står det... hva mener hun med det og det... hvordan er det der?” Sånn der og da er det veldig sånn lett og veldig teit for andre å sitte og bruke tid på sånne ting som du ikke bruker hodet med

I: Nei

ELEV 3 : Du bare vet det

I: Så dere vil ha litt vanskeligere tekster som dere kan diskutere litt mer rundt, som ikke er så selvsagte?

ELEV 3 : Ja

I: Er dette en tekst dere kunne ha lest på fritiden? Er det sånn hvis dere hadde slått opp i en avis også..

ELEV 1 : Ja

ELEV 3 : Ja, hvis jeg hadde lest i en avis så hadde jeg sikkert stoppet på den tror jeg egentlig

ELEV 1 : Siden det er sirup så er det gøy

I: Fengende overskrift?

ELEV 1 : Også siden den er så kort så det er litt interessant å vite på en måte

ELEV 2 : Hm, den var morsom liksom

I: Er det noen av de andre tekstene dere tenker at dere kunne ha lest sånn på fritiden? Som dere hadde stoppet ved?

ELEV 1 : Kanskje den

ELEV 3 : Ja kanskje den ”Kvardagsfordommar”

ELEV 2 : Jeg tror ikke det, jeg tror jeg hadde lest Sjoko-sjokk, egentlig

I: Ja, hva med den her (Rosengård)

ELEV 3 : Jeg hadde syns det var litt slitsomt

I: Ja?

ELEV 3 : Selvom det sikkert er interess... ja, det er viktig også

I: Men når du ser den så tenker du bare ”orke ikke”?

ELEV 3 : Ja sånn ah Siv Jensen, jeg har ikke lyst

I: Da tror jeg vi går litt bort fra de konkrete tekstene så skal jeg til sist bare stille dere litt spørsmål sånn generelt om saktekster eller sakprosaetekster. Kan dere nevne noen sjangere eller typer tekster som dere mener at er sakprosa eller saktekster?

ELEV 2 : Sånn artikler som er i aviser og sånn og... hva mer er det egentlig?

ELEV 1 : Det kan være en naturfagsbok?

I: Mmm

ELEV 1 : Leksikon kanskje?

I: Ja

ELEV 2 : Jeg vet ikke.

I: Hvis dere tenker på de tekstene her... eller hvis jeg sier at det er sakprosa?

ELEV 2 : Eller det er sånn leserinnlegg også... det er vel egentlig det.

ELEV 3 : Nyhetsartikler ja...

I: Tenker dere at blogg er en form for sakprosa?

ELEV 3 : Nei ikke sånn

ELEV 2 : Ja...

ELEV 3 : Det er kanskje det, men jeg tenker...

ELEV 2 : ... det er litt sånn dagboktekster er på en måte en egen sjanger da

ELEV 3 : Men hvis det skal være at sakprosa er liksom fakta så blir det jo litt sånn... jeg vet ikke jeg...

ELEV 2 : Det blir litt sånn mellomting egentlig

ELEV 3 : Litt mer personlig og hva du selv bare sier og hvordan, det og det og blablabla og bare sånn vanlig ting. Det er ikke så veldig sånn faktaaktig, men det kan jo kanskje være det hvis det hun sier er... har hun gjort, eller jeg vet ikke jeg

I: Hva tenker dere at skiller en skjønnlitterær tekst fra en saktekst? Synes dere det er forskjellig å lese tekster som det her og å lese skjønnlitteratur?

ELEV 2 : Mmm.

ELEV 3 : Ja, men..

ELEV 1 : Jeg føler at skjønnlitteratur er sånn man bruker lang tid på å lese

ELEV 2 : Og sånn man gjør i fritiden sånn hvis man liker å lese så leser man heller en bok

I: mmmm?

ELEV 2 : Ja, med en handlig og spenningspunkt da, mer sånn. Ja, for å lese for å kose seg på en måte. Mens dette er mer noe man leser for å holde seg oppdatert.

ELEV 3 : Men de tingene... sakprosa for å holde deg oppdatert eller for å lære eller... også videre, burde jo også ha på en måte en slags personlig måte å skrive på også da, av personen som har skrevet det. Sånn at du også syns det er interessant og det ikke bare blir sånn fakta, for det er jo egentlig ikke det. Det er jo forskjellige måter de skriver det på, de som skriver det. Skrive det på morsomt... eller litt morsomt også videre, så er det fortsatt sakprosa

I: Hvilke tekster i norsk er det som interesserer dere mest da? Hva er det som er morsomt å lese?

ELEV 3 : Dikt kanskje, jeg vet ikke..

I: Dikt ja

ELEV 1 : Det kan være litt gøy å lese leserinnlegg for å høre hva andre mener om forskjellige ting

ELEV 2 : Ja, da kan man også på en måte diskutere om teksten for da kan man jo komme med hvilke meninger som helst for det er jo en person som har sagt sine meninger om et tema, og der har jo sikkert alle forskjellige meninger. Så det er litt gøy og da diskutere det med andre

I: Men leser dere mest sånne saktekster i norsken, eller leser dere mest dikt og noveller og... skjønnlitteratur?

ELEV 2 : Vi leser vel egentlig... egentlig så leser vi ikke så mange tekster i norsken vi leser mest sånn det "norske språk" og sånn grammatikk og sånn, men vi leser jo bøker i norsken.. sånn romaner og sånn

ELEV 3 : Det er noen ganger noen sånne tekster inni som vi leser høyt i klasserommet og sånne ting da. Og de tekstene...

M. De er ikke akkurat så veldig lange

ELEV 3 : Nei, de er ikke akkurat så veldig lange så enten så er de bare sånn at de er klippet ut fra en novelle eller noe sånt, eller så er det bare sånn...

ELEV 2 : Sånne små utdrag av tekster bare

ELEV 3 : Ja sånne bitte små... bare hvis du skal vite hva som skjer i boken eller noe og littegrann om forfatteren, så kan det være at den presenterer forfatteren og tar sånne små..

I: Utdrag eller...

ELEV 3 : Ja

I: Kunne dere tenke dere å lese mer hele tekster i norsken?

ELEV 3 : Ja, hvis de er gode, ikke sånn dumme og barnslige

I: Ligner det dere leser i norsken på det dere pleier å lese på fritiden?

ELEV 1 : Nei

I: Hva er det dere pleier å lese mest av på fritiden?

ELEV 2 : Sånn... jeg holdt på å si vanlige bøker, men mer sånn romaner og noveller og sånn egentlig.

ELEV 3 : Ja det kan være sånne faktabøker også med forskjellige bilder og sånn

I: Men hva var den siste teksten dere arbeidet med i norskundervisningen, husker dere det?

ELEV 1 : Nei

ELEV 2 : Egentlig ikke

ELEV 3 : Vi hadde sånn hefte, dette her (Tar opp et hefte med små tekster med arbeidsoppgaver til)

I: Okei, hva er det?

ELEV 3 : Nynorsk og da står det en sånn liten tekst som egentlig er på bokmål, men som nå er på nynorsk. Bare sånn liten greie som liksom skal være morsom. Og det var en oppgave å stryke under alle ordene som var nynorsk da, eller annerledes fra bokmål. Og den er veldig typisk som jeg syns er veldig teit og irriterende da

ELEV 2 : He he

I: Hvorfor det? Hva er det du på en måte..?

ELEV 3 : At det er sånn, at man på en måte skal prøve å være så morsomme også på en sånn veldig dårlig måte så er det... så står det foreksempel sånn... at de beskriver buksene til Elvis og i gamle dager som var sånn trange og alle var sånn åh ble gale av buksene hans og sånn da... med et teit bilde

I: Så rett og slett teite tekster?

ELEV 3 : Veldig teit, ja!

ELEV 2 : Veldig sånn barnslige barneskoletekster da

ELEV 3 : Skikkelig... (Ser på tekstheftet og beskriver det) Ja også sånn ”Han var enda mektigere enn coc-cola, ha ha ha ” sånn der foreksempel, for at han var populær og sånn, ja dårlig....Det har ikke vært så mange tekster, eller dette her (viser et ark) men det er bare sånn fakta om hvordan du skal skrive

I: Husker dere hva dere jobbet med sist?

ELEV 2 : Nei

ELEV 1 : I norsk...

ELEV 2 : Jo eller...

ELEV 1 : Sånn om det norske språket, eller hvordan det har endret seg og sånne ting

I: Okei, men var det en tekst som stod i læreboka, eller var det en dere fikk utdelt?

ELEV 2 : Det stod i læreboka, men det var liksom sånn faktatekst på en måte litt sånn...

I: Men jeg mener jo faktatekster også, alt liksom

ELEV 2 : Ja det var bare sånn om det norske språket det forandrer seg hele tiden blablabla

I: Spennende?

ELEV 2 : Tja... sånn passe

I: Men det var egentlig de spørsmålene jeg hadde

8.5.6 Vedlegg 6f: Elevgruppe 2, videregående

I: Hva synes dere om disse tekstene dere har lest? Er det noen dere har merket dere som dere syntes var spesielt gode eller rare eller dårlige eller...?

ELEV 5: Sjosjosjokk synes jeg var... ja... det var spennende å lese den den var...

ELEV 8: mmm

ELEV 7: Ja, helt ening

ELEV 6: Ja, det var den beste synes jeg

ELEV 5: Ja det synes jeg også, eller jeg fikk et helt annet syn og jeg hadde ikke tenkt over afrikanske jenter... eller det de sa da

ELEV 7: Nei

ELEV 5: På den måten som hun fremstiller det på da så det var noe nytt for meg da, så da var det ekstra spennende...

ELEV 7: Ja, det var ganske spennende å lese

ELEV 5: å lese det

ELEV 8: Du ble litt nysgjerrig på det hun sa, så ble du litt sånn... på en måte tenke litt sånn okei hva hvorfor sier hun det og...

ELEV 5: Ja

ELEV 8:... og liksom jeg er ikke helt enig det og så jo kanskje ble det litt sånn opp ned. Men det var sånn at du fikk veldig lyst til å lese og jeg satt og lo flere ganger, høyt hehehe

Alle: Latter

I: Men synes dere den var morsom, eller var det mest provoserende eller...?

ELEV 7: Det var på en måte både humoristisk, men den hadde en dypere mening også ikke sant?

ELEV 5: Ja, den hadde en dypere mening enn det som bare stod der da

I: Mmmm

ELEV 7: Ja, hun både underholder leseren og det er jo poenget... og å få fram budskapet sitt

ELEV 6: Det får deg til å tenke litt og sånn

ELEV 5: Asså du, man kunne ha skrevet den samme teksten på en mye kjedeligere måte, men hun fremstiller det.. på en måte som gjør at man får lyst til å lese den samtidig som det var litt humor i det, altså man får fram det dypere i...

ELEV 7: Ja, den får deg til å tenke litt og sånn

ELEV 8: I tillegg sånn for oss som er ganske unge så tror jeg det er litt med språket

ELEV 7: Mmmm

ELEV 8: Fordi det er jo veldig... de bruker et veldig ungdommelig språk, ja, som negerfritte og de drar den langt liksom, det er ikke et pent oversiktlig språk og det gjør det enda litt mer sånn komisk

ELEV 5: Ja hvertfall for oss

I: Så språket engasjerer på en måte?

ELEV 8: Ja, på en måte så gjør det det, du skjønner det kanskje litt bedre...

ELEV 5: Det blir ikke så høytidelig som en annen tekst da hvor de ikke har blandet inn noe ungdomsspråk foreksempel

ELEV 8: Jeg tror det er lettere for en ungdom å forstå det budskapet enn hvis det hadde vært skrevet veldig sånn

ELEV 6: Voksent

ELEV 8: ...formelt. Hvertfall er det sånn jeg tenker litt

ELEV 7: Jeg er helt enig

ELEV 6: Absolutt

I: Så dette er en tekst dere merket dere som bra. Er det noen av tekstene dere tenker at ikke var spesielt bra?

ELEV 8: Det eneste er at den nyhetsartikkelen, den var veldig vanskelig å lese

I: Ja, det er min skyld, det er dårlig kopi av den

ELEV 5: Men den virket veldig interessant. Jeg fikk med meg hovedgreiene, men det var veldig vanskelig å lese alt

I: Det beklager jeg, det er min feil

ELEV 8. Så da ble man kanskje dratt litt ut av lesingen. Men det var et veldig interessant tema så klart

ELEV 6: Ja, det var det

ELEV 8: Sånn for meg så utmerket den svømming i sirup seg med en gang fordi jeg svømmer selv

I: Ja?

ELEV 8... og derfor så var det liksom den jeg så først og leste først og... og først så tenkte jeg med den hæ, kan det gå fortere i sirup eller like fort i sirup. Så det som er med den er at... samtidig som det er urealistisk for deg så er det realistisk fordi det sier seg jo selv at du får bedre tak i sirup enn i vann, men at det er lettere å svømme gjennom vann. Det er en litt sånn aha opplevelse da

I: Så det var en morsom tekst i at overskriften får deg til å lure?

ELEV 8: Ikke sånn morsom bare

ELEV 6: Litt sånn interessant egenlig

ELEV 8: Ja, litt sånn interessant, litt sånn faktaopplysning

ELEV 7: Ja, litt sånn oi det kunne jeg aldri tenkt meg liksom

ELEV 5: At de faktisk gjorde et forsøk der folk svømte i sirup og de liksom...

ELEV 8: Jeg tror faktisk jeg har sett det på tv før

ELEV 5: Ja?

ELEV 8: Men da husker jeg ikke om resultatet ble helt likt, jeg husker ikke helt, men jeg har sett det før

ELEV 5: Jeg tenker at det må være litt ekkelt å svømme i sirup, he he he

Allelev 7: Latter

I: Tenker dere at disse tekstene har noe til felles?

ELEV 5: Ja, de er sånn fag... hva heter det igjen? Fag..

ELEV 6: Sakprosa

ELEV 7: Sakprosa, ja

I: Hva tenker dere at gjør dem til sakprosa?

ELEV 5: Ja, at de er basert på... nei ikke basert på virkeligheten, men at det er ekte fakta

ELEV 6: Det er ikke sånn fantasi, det er ikke oppfunnet

ELEV 8: Mmmm

I: Hva med Gaza sms, hadde dere sett denne teksten før?

ELEV 6: Nei...

ELEV 8: Ja jeg tror faktisk at jeg har sett den før, det er han legen?

I: MMm

ELEV 8: Ja, jeg har sett den før

I: Hva tenke dere om denne, dere som ikke hadde sett den før?

ELEV 7: Det var veldig skremmende synes jeg...

ELEV 5: Ja

ELEV 7: ...jeg ble veldig sånn sjokka. Eller på en måte det var, man tenkte at det der kunne man ha... man følte at man leste en tekstmelding og det var på en måte det du gjorde, men på en måte sånn at du bare har tatt opp mobilen og da ble det på en måte sånn wow..

ELEV 5: Ja, sjokk på en måte

I: mmmm

ELEV 5: Ja, det var sånn rett på sak på en måte, det var sånn tju skadd eller hva det var, ja sånn rett på sak

ELEV 6: Ja, litt skremmende på en måte...

ELEV 7: Mmmm

I: Har dere brukt tekstmeldinger som teksteksempler i norskundervisningen?

ELEV 7: Nei

ELEV 8: Hun har bare nevnt at det er sakprosa det også

I: Syns dere det er rart at man definerer det som sakprosa?

ELEV 6: Nei egentlig ikke

ELEV 8: Ja, eller ja og nei på en måte, det er litt begge deler

ELEV 7: Man tenker jo liksom ikke at når man tar opp mobilen og skriver at... ja, at nå driver jeg og skriver en sakprosaetekst

ELEV 8: Ja, en sakprosaetekst, ha ha ha

ELEV 5: He, he, ja jeg syns det var litt rart da læreren vår sa det, men nå som jeg vet det, så vet jeg ikke helt va jeg tenker om det, he he

ELEV 6: Ja, men når man vet det så er det liksom ikke så rart for man skriver liksom ikke skjønnlitteratur på tekstmelding

ELEV 8: Noen gjør jo det, ja jeg kan lage historier jeg som jeg sender ut, he he

Allelev 7: Latter

ELEV 7: Eller dikt? He, he

ELEV 8: He, he, ja, men dikt er jo sakprosa

ELEV 6: Er ikke det lyrikk?

ELEV 8: Jo det er jo lyrikk, men er det ikke, eller går det ikke under sakprosa? (spør meg)

I: Dikt defineres nok først og fremst som skjønnlitteratur

ELEV 6: Mmmm

ELEV 8: Har ikke hun pleid å skrive opp det a?

ELEV 7: Jeg skjønner ikke det helt jeg

I: Men dikt kan jo noen ganger nærme seg sakprosa i den formen at, ja det kan jo formidle virkelighet det også, vi har jo mange mellomjangere... foreksempel kan jo deler av en biografi være skrevet som en novelle... eller roman da hvis man bare ser på utdragene også er det virkelighet likevel

ELEV 5: Ja

I: Men hva med Kvardagsfordommar da, var det noen som hadde sett den før?

ELEV 7: Jeg lurer på om jeg har lest den før

ELEV 5: Jeg også lurer på om jeg har lest den før

ELEV 6: Jeg har ikke lest den før

ELEV 7: Men det som var med den var at... eller når man leser bokmål så føler jeg at man... eller det er jo nynorsk så man forstår jo teksten, men man får enda bedre fatt på budskapet og på en måte innholdet i teksten når det er bokmål egentlig. Selvom, jeg fikk budskapet, men man forstår mye mer og får mye mer fatt på innholdet og sånn da når det er bokmål

ELEV 8: Men det spørs jo helt hvor du kommer fra og sånn da og hvor mye nynorsk du har lest og kan fra før av

ELEV 6: Man er vant til og sånt

ELEV 5: Ja, men oss som er fra Oslo og sånn så er det jo sånn

I: Synes dere det er vanskelig på en måte å lese nynorsk?

ELEV 5: Det kommer an på teksten

ELEV 7: Der ikke det at det er vanskelig...

ELEV 6: Man skjønner mer på bokmål

ELEV 7: Man får mye liksom... når man leser på bokmål så er det helt sånn naturlig, så da er det lettere å lese mellom linjene og se budskapet og sånn

I: Mmmm

ELEV 7: Mens når du leser nynorsk så må du faktisk, da må du lese hver eneste setning og konsentrere seg og finne fram til betydningen i hver eneste setning, liksom tenke deg til det da

I: Litt sånn som dere snakket om med sjoko-sjokk også, at det er et språk som ligger nærme deres eget talemål da, gjør at det blir lettere å lese

ELEV 5: Ja, jeg tror det er sånn, jeg tror jeg brukte mest tid på den teksten... eller altså jeg brukte jo tid på alle tekstene, men siden dette var nynorsk så tok det jo litt lengre tid å forstå den...

ELEV 6: mmm, jeg leste den Kvardagsfordommar to ganger bare for å få bedre innblikk i det som stod der da, men det er kanskje noe man pleier å gjøre alltid da, lese en tekst to tre ganger, men jeg gjorde ikke det med de andre, bortsett fra den

I: Men hva synes dere om den?

ELEV 8: Den er egentlig litt morsom også på noen måter, sånn som på slutten da hvor han kommer til bestemoren og får en litt sånn

ELEV 7: Voof

ELEV 8: he he, Ja og... men det er jo et alvorlig tema, det er jo det

I: Hva tenker dere om forfatteren bak teksten? Hadde dere han i bakhodet da dere leste teksten.... Eller vet dere hvem det er eller?

ELEV 6: jeg vet ikke hvem han er

ELEV 8: (ser på arket) Ja er han ikke byråd....

I: Ja, det står jo her

Alle: Latter

I: Ja var byrådsleder tidligere, høyrepolitiker...

ELEV 5: Er det han med briller?

I: Ja han har briller

ELEV 5: Å, da har jeg sett han, han har vært på tv og sånn

I: Men litt tilbake til Rosegård, nå vet jeg at den var litt dårlig trykket og at det var vanskelig å lese teksten og sånn...

ELEV 5: Ja

I: Men hva tenker dere på en måte om tekster som har såpass mye bilder og ulik typografi og sånn, er det tekster som er greit å lese, eller gjør det den mer krevende å lese.. teksten

ELEV 5: jeg synes egentlig det er greit å lese for det gjør jo... da får man jo... Eller jeg er hvertfall sånn når jeg leser at jeg får bilder inne i hodet, og da syns jeg det blir lettere å lese når det er bilder derifra også, for da får man... eller jeg får mere ut av det da

I: Ja?

ELEV 8: Der igjen så spørs det jo hvilken sjanger det er også da

ELEV 5: Ja

ELEV 8: Sånn som hvis jeg skulle ha lest en roman så ville jeg ikke hatt bilder

ELEV 7: Det ville ikke jeg heller

ELEV 8: For da vil jeg danne meg et eget bilde av det, men sånn som...

ELEV 6: Artikler og sånt

ELEV 8: Ja i artikler og nyhetsartikler og sånn så er det jo... da får du det visuelle, det skaper... det gjør det enda mer tydelig da enn hvis det bare skulle ha stått tekst. Selv om du kanskje ikke tenker så mye over det så er det litt sånn i underbevisstheden at det skaper et tydelig bilde av tingene og sånt noe

I: For denne teksten er jo ganske sammensatt som vi har snakket om formmessig, men også tematisk. Synes dere foreksempel at det er problematisk å se linken mellom hennes utsagn og resten av artikkelen?

ELEV 8: Jeg tenkte ikke så mye på det med Siv Jensen jeg

ELEV 5: Ikke jeg heller

ELEV 8: Jeg bare så litt på det også nei, vi går videre, he he he

I: Men den siste teksten som jeg ikke har med er da Bloggarfeil. Det som egentlig var litt dumt med den var at de andre elevene jeg har intervjuet har lest den på nett, for denne bloggen eksisterte for inntil et par uker siden, så jeg måtte gi den på papir til dere. Men er det noen som har noen umiddelbare meninger om den teksten?

ELEV 5: Selv om den var på nynorsk... for den var det?

ELEV 6: Ja, det var den

ELEV 5: Jeg synes ikke den var så vanskelig å lese

ELEV 7: Men det kan hende at det var lettere å lese den fordi det virket som det var...

ELEV 8: Et mer muntlig språk

ELEV 7: Ja, eller det var eller kanskje at det var en ung som hadde skrevet det, så det er nærmere vårt yngre språk kan du si

ELEV 5: ja

I: men har dere brukt blogg som sjanger i norskundervisningen?

ELEV 7: Ja

ELEV 6: Alle har sin egen blogg

I: Å, så alle har sin egen i norsken?

ELEV 8: Ja

I: Til hvilket formål da liksom?

ELEV 8: Ja vi legger ut oppgaver, den første vi hadde var vel å skrive et forfatter... portrettintervju til en forfatter vi hadde lest en bok av

ELEV 6: Også brukte vi det til sånn framføring

ELEV 8: Ja, bilder sånn fire bilder

ELEV 7: Ja, lage bildeserie, som skulle fortelle en historie og så en filmanalyse

I: Er det et greit medium å bruke i norskundervisningen?

ELEV 6: Jeg syns liksom ikke det er så mye vits egentlig fordi vi er bare der i norskundervisningen og vi må legge ut det

ELEV 7: Det er helt greit egentlig, du tenker ikke noe oi, wow. Asså det er greit å ha det, men om vi ikke hadde hatt det så hadde det ikke gjort noe det heller på en måte

I: Men leser dere mye blogger på fritiden sånn utenom skolen?

ELEV 6: Jeg leser jo noen

ELEV 8: jeg er som regel innom en eller to

ELEV 7: Samme her, det er sånn innimellom

ELEV 8: Men jeg synes det er relativt å kjedelig å lese om sånn, sånn vanlige bloggere som skriver om livet sitt det er... uinteressant egentlig synes jeg. Selvom noen av dem er kjendiser

ELEV 7: Ha, ha

I: Men tilbake til den bloggteksten her, den handler jo litt om hvordan man skal skrive på blogger. Finnes det regler for hvordan man skal skrive på en blogg?

ELEV 6: Nei, jeg synes ikke det

ELEV 5: Det er jo så individuelt også

ELEV 8: Selve det...

ELEV 7: Det handler jo om hva man liker å lese og hva man liker å skrive

ELEV 8: Så jeg synes det blir litt teit... eller jo det er greit hvis du mener det sånn, men det er litt teit å legge det ut..

ELEV 7: På Internett

ELEV 8: Ja eller liksom at nei hvis en blogg er sånn og sånn, så gidder ikke jeg å lese den fordi eller for meg så er det litt sånn ja vel...

ELEV 5: Ja, for det er opp til hver enkelt

ELEV 8: ...greit

ELEV 7: Det er sikkert tusen stykker andre som synes det er helt greit å lese smilytegn uten at det gjør noe liksom

ELEV 8: Ja, eller liksom, jeg synes det ble litt sånn, javel fint for deg, hun virker litt sånn som en negativ person egentlig

ELEV 7: Egentlig litt sjalu

ELEV 5: Ja, ha ha ha

ELEV 8: Ja akkurat sånn, ja min blogg er mye bedre enn deres, ja, men det var litt sånn at det fremstår som... ja for det er jo en blogger så selv så den personen skriver jo bloggen liksom helt perfekt mens alle andre gjør det feil, som gjør ditt og datt det er feil

I: Så det finnes ikke regler for hvordan man vil skrive?

ELEV 7: Nei, det er jo personlig

ELEV 8: Ja det er personlig. De fleste sier jo at de skriver blogg for seg selv og ikke for alle andre så når folk slenger drittkommentarer så er det ikke alle som tar seg like nær av det fordi det er dem som bestemmer.

I: Men sånn litt mer generelt, å lese tekster på skjerm, hva synes dere om det? Under skoleprosjekter og sånn pleier dere å lese tekster på skjerm eller pleier dere å printe dem ut

ELEV 5: Jeg liker å ha dem i hånden jeg

ELEV 6: Jeg leser dem helst på skjerm jeg

ELEV 7: For meg er det egentlig litt det samme, det kommer an på hvor lang tekst det er, fordi det blir litt slitsomt å sitte å stirre på dritlitetekst og det er sånn skarpe bilder og sånn, så kan det kanskje bli slitsomt å lese en så lang tekst, da syns jeg det er bedre å ha det på ark, men hvis det er korte tekster så er det jo helt greit, eller ikke alt for lange liksom

ELEV 8: Som regel liker jeg vel kanskje best å lese på ark, men jeg tror jeg er for lat til å gidde å skrive det ut. Det er jo sånn å... ja, det sparer jo miljøet også så det gjør jo ingenting

I: Men hvis vi ser litt på tekstene i sin helhet igjen, er det noen som ligner på tekstene dere pleier å lese i norskundervisningen?

ELEV 8: Ja...

ELEV 5: Nei...

I: Har dere hatt reportasje foreksempel, avisreportasjer?

ELEV 7: Men den sjoko-sjokk var jo ganske, vi har jo lest lignende tekster som den

I: Hva slags tekst tenker dere at det er?

ELEV 7: Essay

I: Men de andre da, hva med debattinnlegg og sånn?

ELEV 7: Eller vi har jo lest innlegg og skrevet innlegg selv og sånn da og hatt mye om sånn debatt og sånn

ELEV 8: Ja, eller sånne argumenterende tekster har vi jo jobbet en del med nå

I: Men er det sånn da at dere leser teksteksempler eller er det sånn at dere lærer å skrive det?

ELEV 6: Vi lærer kanskje mest å skrive det også får vi kanskje ett eksempel

I: Savner dere flere teksteksempler?

ELEV 8: Kanskje litt

ELEV 7: Eller hun sa jo at vi skulle finne artikler, gjorde hun ikke?

I: At dere finner tekster selv?

ELEV 7: Til det temaet vi hadde da

ELEV 8: Men vi kunne hatt flere eksempler mener jeg

ELEV 7: Men det var vanskelig, å finne noe som var passende egentlig

ELEV 8: Det jeg tror (lærerens navn) gjør er at hun vet at vi ikke forstår det helt, fordi hun vil at vi skal tenke selv og finne ut av tingene selv

ELEV 5: Ja, det har jeg også merket

ELEV 8: For det er liksom sånn som regel så sitter du der og er helt blank...

ELEV 7: Også må du bare hoppe i det liksom

ELEV 8: Ja, du må finne ut av det selv og som regel så gir hun deg en pekefinger i rett vei, men du må tenke selv og det er jo egentlig en veldig god ting

ELEV 5: God ting ja

ELEV 8: Selv om du sitter der noen ganger og er helt borte

ELEV 7: Ja, ikke vet helt hva man skal gjøre

I: Hva slags tekster er morsomst å lese på skolen da, er det skjønnlitteratur, eller er det sånn type sakprosa tekster

ELEV 7: Kåseri og sakprosa det er best

ELEV 6: Jeg liker ikke så godt sånn skjønnlitterære og sånn

ELEV 5: Det kunne godt være litt begge deler

I: Men kåseri er morsomst å lese?

ELEV 7: Ja

ELEV 5: Det kommer litt an på egentlig

ELEV 7: Det kan jo være morsomt å lese noveller også selvfølgelig

ELEV 8: Ja noveller også kan være fint å lese, men det spørs veldig på temaet

ELEV 6: Ja temaet er viktig

ELEV 8: I starten av året så hadde vi mye om noveller, men det var å analysere noveller, da leste vi jo veldig mange noveller og det er jo... det er litt individuelt hva man liker av tema og sånn og sånn for min del så var det ikke så mange av de novellene som vi leste som...

ELEV 7: Du synes var så veldig morsomme

ELEV 8: ...gav meg så mye

I: Så temaet det viktige om man liker en tekst?

ELEV 7: Jeg tror tema er ganske viktig. At tema engasjerer deg er veldig viktig. Hvis det er noe som er totalt uinteressant så bare

ELEV 5: Så bare leser du for å lese det

ELEV 7:... så skumleser du gjennom og du får egentlig ikke

ELEV 5: Man får ikke noe ut av det hvis man ikke er interessert

ELEV 8: Ja, for det er jo sånn som med noen av disse tekstene. Som den med sjoko-sjokk så var det jo sånn at du leste ordentlig og fikk med deg alle tingene

ELEV 7: Ja

ELEV 8: Men sånn som for meg med den Rosengård, ja det var litt fordi det var liten skrift også, så ble jeg ikke så ivrig og da leste jeg mest for å lese den. Det er ofte sånn med nyhetsartikler de drar den... de skriver på så mye ekstra fakta så som regel så leser du bare det øverste som du vet er interessant

ELEV 5: Også holder det liksom

ELEV 8: ja også kommer det ofte lit sånn irrelevante eller urelevante ting etterpå

I: Hva slags tekster er det leser på fritiden da?

ELEV 8: Romaner

ELEV 6: Romaner

ELEV 7: Og... eller jeg leser også mye artikler, jeg leser avisen hver dag

ELEV 6: Ja, jeg leser nettavisen

ELEV 8: Ja, jeg må jo innom der å sjekke litt

ELEV 7: Ja, av og til

ELEV 5: Ja det gjør jeg hvertfall, he he he

I: Men av disse tekstene så er det sjoko-sjokk som dere kanskje ville ha lest selv om dere ikke hadde måttet?

ELEV 8: Ja og den

ELEV 7: Ja, og spør oss ja

I: Ja, svømmegreia

ELEV 7: Ja

I: Men er det liksom en typisk tekst dere ville ha fått i norskundervisningen

ELEV 6: Jeg vet ikke jeg

ELEV 8: Kanskje ikke helt fordi det er bare en kort faktaopplysning på en måte

ELEV 5: Men den er fortsatt... selvom den var såpass kort så er den interessant for det, jeg mener å svømme i sirup

ELEV 8: Ja, det er veldig interessant

ELEV 7: ja, det er litt sånn hm, litt morsomt på en måte, kan du si

ELEV 8: Ja, jøss

ELEV 7: litt sprø faktagreie. Sånn noen ganger når det ommer opp ting på nettavisen så pleier jo de fleste å bare gå inn der med en gang og ja, lese det liksom.

ELEV 7: Ja, he he

8.5.7 Vedlegg 6g: Elevgruppe 3, videregående

I: Da lurer jeg først på, hva syns dere om disse tekstene?

ELEV 9: Jeg syns noen var mere interessante enn andre... eller jeg likte de fleste tekstene, men det var litt... som foreksempel den her (Svømmer man raskere i sirup) den var sånn oi, greit å vite

I: Greit å vite?

ELEV 9: Det var noe jeg hadde lyst til å lese videre, hvis du skjønner hva jeg mener

I: Har du noen tanker, var det noen av tekstene...?

ELEV 10: Det var jo noen av tekstene som var litt rare

I: Ja? Hvilke da?

ELEV 10: Eh... Den svømmer man raskere i sirup, den var rar, men veldig morsom òg... og den bloggen den "Bloggarfeil"...

I: Mmm?

ELEV 10: Eh... jeg syns at man kan snakke og skrive hvordan man vil på en blogg, for jeg syns ikke at det skal være så veldig formelt

I: Nei, så du er litt uenig innholdet rett og slett i den teksten?

Elev10: Ja

I: Hadde dere lest noen av tekstene før?

ELEV 10: Nei

ELEV 9: Mmmm, den Kvardagsfordommar leste vi i norsken faktisk forrige uke

I: Ja

ELEV 9: Så den hadde jeg lest før da, men... også hadde jeg hørt om den smsen

I: Tenker dere at disse tekstene her har noe til felles?

ELEV 9: Ikke som jeg... eller det er ikke sånn at jeg kobla det med en gang hvis du skjønner..

ELEV 10: Eh.. sakprosa?

I: Hvorfor er det sakprosa?

ELEV 10: Eh... fordi alle tekstene handler om en sak

I: Mmm... Ligner noen av disse tekstene på noe dere pleier å lese på skolen?

ELEV 10: Ja litt. Det er jo sånne artikler og sånn som vi leser på skolen, sånn innlegg i aviser og sånn

I: Ja. Du syns ikke...?

ELEV 9: Nei jeg vet ikke, jeg kan ikke komme på... Det er mer sånn skrive liksom eller...

I: Ja mer fokus på skriving?

ELEV 9: Ja

I: Nei. Jeg tenkte vi kunne starte med å se på tekstene litt mer konkret. Hvis vi starter med den Rosengård foreksempel? Hva syns dere om den?

ELEV 9: Jeg syns det virket sykt jeg at det kan være sånn.... tenker du på hva det står?

I: Nå tenker jeg på innholdet, formen alt dere kommer på sånn umiddelbart

ELEV 9: Ja okei. Nei for å sette fokus på innholdet da, så tenker jeg at det er helt sykt at det er sånne steder, hvis du skjønner?

I: Mmmm. Følte du at det... at teksten engasjerte deg?

ELEV 9: Mmm. Ja, eller det er et eksempel på at sånn her... sånn må vi ikke gjøre andre steder syns jeg

I: Har du noen umiddelbare synspunkt på denne teksten?

ELEV 10: Ikke noe mer enn det hun sa her akkurat nå

I: Hva syns dere om bildene i teksten? Gjør det teksten rotete, eller syns dere det gjør det enklere å lese?

ELEV 10: Jeg har ikke tenkt over bildene noe særlig unntatt den med Pippifiguren

I: Mmmmm

ELEV 10: Ja, ha ha... at de snakket om sterk som Pippi

ELEV 9: Men jeg syns også at.. ja, at ting i teksten var litt beskrevet litt finere enn det egentlig... altså, de sier Herregården og liksom ting som jeg syns er beskrevet på en veldig pen måte i forhold ti... de kunne på en måte bygd opp mer at det var enda styggere, men de har på en måte prøvd å få det til å se finere ut syns jeg da

I: Mmm?

ELEV 9: Innemellom

I: Hva tenker dere om starten da? Om Siv Jensen og noen utsagn hun har hatt? Var det vrient å koble det?

(Lang pause)

Kjente dere til hennes utsagn før dere leste teksten?

ELEV 9: Ja, jeg har hørt om det, men jeg har på en måte ikke satt meg inn i saken

I: Nei?

ELEV 9: Men det hører jo så klart sammen holdt jeg på å si, men det er jo kanskje litt slemt å si det på den måten da

I: Har dere lest noe avisreportasjer i norskundervisningen?

ELEV 9: Nå må jeg tenke meg om... Det var jo den her da (Viser til Kvardagsfordommar)

I: Men nå tenker jeg litt mer reportasje, det der er kanskje litt mer et debattinnlegg? Mer reportasje, og for så vidt også tekster med mye bilder?

ELEV 9: Å nei, det leser vi mye av i samfunnsfag, ikke i norsk

ELEV 10: Ikke som jeg kommer på

I: Nei... Hvis vi ser litt på Gaza sms. Var det en tekst dere hadde sett før?

ELEV 10: Ja..

ELEV 9: Jeg har hørt om den i hvert fall, jeg vet ikke om jeg har lest den før

I: Hva syns dere om den?

Elev10: Den er veldig presis, kort og presis

I: Ja

ELEV 9: Ja også det jeg har hørt før om den da er at det... hvertfall det jeg har hørt da er at han som var der inne var hva skal jeg si... rød eller hvis du skjønner hva jeg mener da?

I: Mmm

ELEV 9: At han er veldig farga og at det ble sendt på NRK på en måte, og de er på en måte litt røde de og også har jeg hørt at det var mye diskusjon rundt det da

I: Mmm for det ble jo en stor sak rundt hele deres måte å dokumentere fra sykehuset på da. Og han ble jo knyttet til AKPml og sånn... Eh.. tenker du at det er viktig for hvordan du forstår teksten?

ELEV 9: Ja

I: Mmmm

ELEV 9: Eller det er greit det som står der , det er jo... folk dør og det er forferdelig, men Gaza er jo ikke uskyldig heller på en måte hvis du skjønner. Det kunne jo... altså det kunne ha skjedd de andre òg

I: Mmm. Tenker dere at dette er en sakprosaetekst?

ELEV 9: Hm... det er jo fakta da

ELEV 10: Mmm

I: Ja?

ELEV 9: Det er det som skjer... jeg tror ikke han har funnet det opp akkurat

I: Nei, det er det som er sakprosa, hvis man ikke har funnet det opp?

ELEV 9: Nei... Skal ikke sakprosa være sånn fakta at...

ELEV 10: Leksikontekster og sånn

I: Ja?

ELEV 10: Jeg vil si det er en litt annerledes form for sakprosa. Det er liksom ikke bare den informasjonen... man blir liksom satt inn i situasjonen

I: Ja. Har dere jobbet noe med sms i norskundervisningen?

ELEV 10: Ja.. eller nei, egentlig ikke... i engelsken har vi bare jobbet med uformelle tekster, sånn språk

I: Ja, så mer i forhold til det språklige?

ELEV 10: Ja

ELEV 9: Ja, vi har jobba med slang og sånn da, men ikke liksom sms spesielt

I: Nei... men syns dere at dette er en typisk sms? Hvis dere hadde sett den uten dette (Holder over den delen av teksten der det står Gaza sms), og ikke hadde lest den før?

Tror dere at dere kunne ha gjettest at det var en tekstmelding?

ELEV 9: Nei

I: Nei, hva syns dere det ligner på da? Nå er det kanskje vanskelig siden dere allerede kjenner konteksten, men...

ELEV 9: Gjettet på... Jeg vet ikke jeg, telefonsamtale kanskje... nei, jeg vet ikke jeg det hadde kanskje vært...

ELEV 10: Det er noe med de enkelte ordene..

ELEV 9: ...dikt?

ELEV 10: ... der som gjør at det ligner litt på type dikt sånn Hades, Fortell det videre, rop alt, alt

I: Mmm. At det er korte setninger?

ELEV 10: Ja

ELEV 9: ehe... ja, det kan se ut som et dikt faktisk

I: Kvardagsfordommar hadde dere jobbet med?

ELEV 9: Ja

I: Mmmm.

ELEV 10: Ja, ikke jeg da

I: Nei, ikke du. Hva syns dere om den?

ELEV 9: Jeg syns den var ganske... det var ganske bra skrevet egentlig.. eller sånn...

I: Hva er det som er bra?

ELEV 9: Nei, bare måten han framstiller det på og selvironien han bruker i det på en måte

I: Mmmm. Selvironi... Sånn... han Erling Lae er jo homofil selv, tenker dere at det er viktig for å forstå teksten? At man vet det på forhånd?

ELEV 9: Ja, jeg visste ikke det...

I: Du visste ikke det?

ELEV 9: ... når jeg leste den

I: Nei?

ELEV 9: Men så skjønte jeg det etter hvert da når han sa det liksom, at jeg og mannen min liksom, men norsklæreren sa ikke noe om det før vi begynte å lese den

I: Hva tenker dere at teksten handler om?

ELEV 9: Den handler jo om fordommer mot homofile og forskjellige grupper og... han er jo på en måte fordomsfull han også som tenker at de kommer til å si det, men de sier noe helt annet så da fikk han... foreksempel han... det er en eller annen gammel dame eller noe sånn

ELEV 10: Helt på slutten

ELEV 9: Ja...

ELEV 10: Da fikk han jo tørka bort nok av fordommer mot eldre folk, som på slutten fordi at de ikke kommenterte at han var homse på en negativ måte

I: Nei. Ligner denne å noe dere har lest i norskundervisningen? Nå hadde dere lest akkurat den, eller du...

(Pause) Debattinnlegg, er det noe dere ofte leser?

ELEV 9: Nei, ikke som jeg kan komme på

I: Ikke dere heller?

ELEV 10: Nei, ikke som jeg kan komme på nå

I: Nei. Bloggarfeil hadde bare du lest?

ELEV 10: Ja

I: Har du noen synspunkter på den? Du sa i stad at du ikke syns den var så spennende fordi du mener selv sånn innholdsmessig...

ELEV 10: Ja, det var greit å lese, men jeg var ganske uenig i det hun sa, fordi jeg mener at en blogg ikke er... ikke trenger å være så formell

I: Nei?

ELEV 10: Sånn bare forteller hva man har gjort den dagen og... så er det greit å bruke kanskje ikke alt for masse, men noen smilies og kanskje ikke begynne å skrive på en annen dialekt enn det man gjør, men alikavel...

I: Leser dere mye blogger på fritiden?

ELEV 9: Jeg leser bare som oftest de jeg kjenner... Men alle vennene mine sitter og leser blogger og jeg syns ikke det er så spennende jeg

I: Nei? Gjør du det?

ELEV 10: Nei, det har jeg aldri gjort

ELEV 9: Men det er kanskje... asså hvis du har fulgt med en hele tiden så er det kanskje litt mer spennende, men jeg har på en måte aldri satt meg inn i det... Og det var liksom... Jeg var i en... Asså man er alltid i en sånn periode hvor man liker å gjøre sånne ting og når jeg gikk i åttende klasse da hadde vi hjemmesider og... da var det gøy å gjøre sånne ting, men nå syns jeg ikke det er så gøy

I: Du tenker at det er litt sånn utdatert?

ELEV 9: Nei asså... Asså det er mange som liker å se på blogger og... men hvis jeg er på blogger så ser jeg bare bildene, det er det jeg syns er gøy

I: Hvor mye tid bruker dere på å lese tekster på internett? Sånn på fritiden og på skolen for så vidt, gjør dere mye det?

ELEV 10: Sånn på forumer og sånn?

I: Ja forum, blogg...

ELEV 10: Ja ikke noe blogg, men på forskjellige forumer

ELEV 9: Jeg gjør ikke det, ikke på skolen...

I: Men på fritiden?

ELEV 9: Mest VG

I: Men det er jo skjermttekster det?

ELEV 9: Ja

I: tenker dere at det er stor forskjell på å lese tekster på skjerm, på internett, og å lese tekster på papir?

ELEV 10: Ikke aviser hvor det står det samme...

I: Nei?

ELEV 10: Men det er jo forskjell på foreksempel papiraviser til eh.. sånn innlegg enkeltpersoner skriver og diskuterer

I: Mmmm

ELEV 9: Ja, nei jeg personlig liker best å ha det på ark og lese det for da syns jeg det er... jeg liker å holde det i hånda

I: Ja?

ELEV 9: Når jeg leser på skjerm så blir det ofte litt sånn eh...

I: At det er slitsomt?

ELEV 9: Ja

I: Men nå tenker jeg tekster å Internett hvor det er mye pop up vinduer og sånn, er det sånn dere syns er anstrengende, eller sånn dere føler dere har vent dere til?

ELEV 9: Nei, det går bra, men som regel så liker jeg.. eller hvis jeg skal finne informasjon da, til et prosjekt så tar jeg og printer det ut og så leser det, istedenfor å lese det på Internett, hvis du skjønner?

I: Ja, da konsentrerer du deg bedre?

ELEV 9: Mmm

I: Og så var det denne sjoko-sjokk, det er den lengste teksten. Har dere noe sånn umiddelbare synspunkt eller tanker rundt den?

ELEV 9: Den minner meg litt... eller hvertfall... jeg fikk bare lest halve, men sjangeren kåseri, den bare minner meg veldig om... liksom med en gang du begynner å lese bare oi!

I: Hvorfor det?

ELEV 9: Fordi det er veldig sånn påstander og veldig sånn derre... Foreksempel det står "jeg har ikke noe navn, kommer ikke fra noe sted" også sånn... sånne ting som... ja, hva skal jeg si? Det er veldig mye sånn direkte som du skjønner på en måte... som du ikke tar bokstavlig da.

I: Har du noen tanker om denne teksten?

ELEV 10: Ja, jeg syns hun fikk frem poenget sitt ganske bra

I: Mmm

ELEV 10: Som hun da starter med å si meningene til eh... de som er fordomsfulle mot svarte jenter. Og så forklarer hun etterpå det man ikke skjønner med en gang i starten

I: Andre ting?

ELEV 9: Nei, egentlig ikke

I: Ligner den på noe dere har lest i norskundervisningen?

ELEV 9: Ja... jeg syns det. Som jeg sa i stad så syns jeg det ligner på sånn kåseri vi har lest og sånn

ELEV 10: Ja, vi har lest sånne typer tekster før

I: Er dette en tekst som dere kunne ha lest på fritiden?

ELEV 10: Jeg pleier ikke å lese så veldig mye sånt på fritiden, men..

I: Er den engasjerende?

ELEV 9: Ja det syns jeg

J: Ja

I: Mmm, hva er det som er engasjerende med den?

ELEV 9: At hun er så direkte, at det ikke er så mye detaljer, et det bare er liksom... sånn er det, syns jeg
hvertfall

I: Ja, at hun viser tydelig hva hun mener?

ELEV 9: Ja, også er det ikke så lange setninger eller... ja. Det er ofte litt sånn korte setninger og sånn som... ja

I: Tenker dere at dette er en sakprosa tekst?

ELEV 9: Oi... Sakpro... Nei! Egentlig ikke... nå har jeg ikke lest hele da

I: Hva er det som mangler?

ELEV 9: Eh... jeg vet ikke, det er jo om henne da, det er liksom ikke hvor lang er en meter liksom..

ELEV 10: Hun forteller allikevel generelt om fordommer mot mørkhudete jenter som blir bare sett på for å bli utnyttet

I: Så det er noe som er reelt? noe som er...

ELEV 10: Ja, men allikevel så drar hun det mot seg selv, ikke mot generelt alle

I: Nei, men tenker dere at man ikke kan være subjektiv i sakprosa?

ELEV 10: Jeg vet ikke jeg

I: Hvertfall jeg tenker at sakprosa er sånn... ”det er vanlig for unge jenter å bli voldtatt” hvis du skjønner?

I: Mmmm

ELEV 9: Ikke sånn ”det var en gang jeg blablabla”

I: Nei?

ELEV 9: Hvertfall hva jeg tenker da, det er ikke sikkert det er riktig

I: Nei, jeg bare spør jeg, jeg sitter ikke på noen klare fasitsvar som jeg skal ha

ELEV 9: He he he

I: Men vi kan ta den siste òg, ”Svømmer man raskere i sirup?”

ELEV 9: Ja

I: Tenker dere at den skiller seg fra de andre tekstene på noen måte?

ELEV 9: Jeg syns at den er litt mer faktabasert... at det er veldig liksom... at du kan ikke på en måte diskutere det, for sånn er det bare

ELEV 10: Det var en interessant tekst syns jeg

I: Hvorfor det? Temamessig eller?

ELEV 10: Ja fordi poenget med at man får bedre tak som da utveier motsanden...

ELEV 9: Også er det sånne ting man egentlig tenker over, men egentlig aldri tenker over å få svar på, som foreksempel, blir man mer våt av å løpe enn å gå i regnet ikke sant, det er sånn ting som bare er... oi, jøss. Jeg syns det er gøy

I: Ligner den på noe dere kunne ha lest i norskundervisningen før?

ELEV 9: Før? At vi har lest det før?

I: Ikke at dere har lest det... men bare sånn på tekster dere leser?

ELEV 9: Nja...

I: Ligner det på noe dere kunne ha lest i noen andre fag?

ELEV 9: Naturfag

ELEV 10: Jeg vet ikke helt

ELEV 9: Jeg tror ikke norsklærere kanskje ville ha først og fremst valgt denne, hvertfall ikke de jeg har vært borti

I: Nei, fordi?

ELEV 9: Fordi de kanskje mener at den er for faktabasert at det er liksom ikke...

I: At den ikke handler om noe norskfaglig?

ELEV 9: Ja, nettopp... selv om det er en artikkel da og det er jo norsk holdt jeg på å si

I: Jeg har litt generelle spørsmål til sist. Som jeg forstår det så er det ingen av disse tekstene som dere syns ligner på ting dere leser i norsken bortsett fra sjoko-sjokk og kanskje... kanskje debattinnlegg? Men hva slags tekster er det dere pleier å lese i norskundervisningen?

ELEV 9: mmm... Asså i fjor så leste vi eh... noveller

ELEV 10: Ja

ELEV 9: og litt sånn ting... litt typisk norske fagtekster

I: Skjønnlitteratur?

ELEV 9: Ja

ELEV 10: Noveller og leserinnlegg og ja..

I: Føler dere at dere bruker mye tid... mest tid på skjønnlitteratur eller på saklige... sakprosaetekster

ELEV 9: Skjønnlitteratur

I: Ja, hva syns dere om det?

ELEV 9: Jeg syns det er greit for personlig så liker jeg best å skrive skjønnlitteratur og ikke... Men det er kanskje... Jeg tror mange har opplevd oppfatningen av at norsk er skjønnlitteratur liksom, på en måte... det er om å gjøre å skrive en best mulig fantasifull tekst også er du god i norsk liksom

I: At elever tenker sånn?

ELEV 9: Ja, at det er det de tenker norsk er. Men det er jo også det her liksom

I: Ja?

ELEV 9: Det er kanskje fordi vi ikke har så mye om det

I: Syns du at det er for mye skjønnlitteratur?

ELEV 10: Eh... Nei, jeg liker personlig best det jeg òg, men vi burde variere det med... altså saklig litteratur

I: Hva pleier dere å lese når dere ikke er på skolen da?

ELEV 9: Jeg...

ELEV 10: Da er det mer saklitteratur enn skjønnlitteratur

I: Hvor da? Aviser og sånn eller?

ELEV 10: Ja

ELEV 9: Nei, jeg leser bøker

I: Du leser bøker

ELEV 9: Ikke sånn leksikon og sånn da, men skjønnlitteratur

I: Hva tenker dere at skiller en skjønnlitterær tekst og en sakprosaetekst?

ELEV 9: En sakprosaetekst har jo på en måte fakta den vil formidle, mens en skjønnlitterær tekst har ofte... hva skal jeg si? Det er litt mer sånn... det er jo funnet opp, så der kan jo hva som helst skje

ELEV 9: Det er funnet opp, skjønnlitteratur?

ELEV 9: Ja

I: Har du noen tanker om det?

ELEV 10: Skjønn... nei saklitterær må ha et tema da, fakta i seg, mens skjønnlitteratur kan bare ha en hel fantasihistorie... uten noe saklige meninger

I: Kan dere nevne noen sakprosaforfattere?

ELEV 10: Nei

ELEV 9: Sakprosa?

I: Eller saktekster?

ELEV 9: Ja, artikkel

ELEV 10: Leserinnlegg

I: Tenker dere at brev er sakprosa?

ELEV 9: Både òg

ELEV 10: Det kommer an på hvordan man skriver det

I: Litt sånn mellomsjanger?

ELEV 9: Er loven sakprosa?

I: Ja, eller det kommer jo an på åssen man definerer det... men ja, det er en sakprosa tekst (Pause) Hva med blogg da?

ELEV 10: Det kommer helt an på hvordan man skriver det

I: Hvordan det er skrevet?

ELEV 10: Man kan jo skrive en historie på en blogg òg...

I: Kunne dere ha lest noen av disse tekstene på fritiden?

ELEV 9: Ja, eller jeg leser aviser da også... men ja... Jeg føler det er sånne ting man kommer over når du leser aviser og når du blar og et eller annet... Jeg vet ikke den her da (henviser til sjoko-sjokk) for jeg pleier ikke å gå inn på Internett for å finne tekster å lese liksom


I: Nei, for den er jo hentet fra en bok liksom

ELEV 9: Ja

I: Men jeg tror vel det egentlig var de spørsmålene jeg hadde.

8.6 Vedlegg 7: Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Rita E. Hvistendahl
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

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

Vår dato: 07.09.2009

Vår ref: 22508 / 2 / PB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22508	<i>Masteroppgave i nordisk didaktikk, "Didaktisk arbeid med lesing av sakprosaekster i norskundervisningen"</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Rita E. Hvistendahl</i>
<i>Student</i>	<i>Cecilie Weyergang</i>

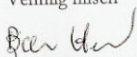
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

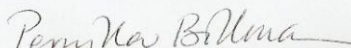
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Cecilie Weyergang, Ullevålsveien 59 c, 0171 OSLO

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

22508

I forbindelse med prosjektet vil det kunne bli behandlet indirekte personidentifiserbare opplysninger (kjønn, alder, yrke, antall år i yrket og kommune) om lærerne i elektronisk form. Intervjuer med lærere og elever vil bli tatt opp på manuelle lydopptak (disse skal ikke behandles som lydfiler på pc). Ingen direkte personidentifiserbare opplysninger vil bli registrert med kobling til datamaterialet. Behandlingen av opplysninger om elevene vil ikke medføre meldeplikt.

Ombudet finner informasjonen til lærere, elever og foresatte tilfredsstillende, men lærere bør informeres om anonymiseringsdato og setningen "Både du og skolen er sikret fullstendig anonymitet" bør avsluttes "i oppgaven". Ombudet finner at behandlingen av personopplysninger (vedrørende lærere) kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første alternativ (gyldig samtykke). Det er ikke nødvendig i henhold til loven å innhente et aktivt samtykke fra elevenes foresatte, men ombudet anbefaler at foresatte informeres om prosjektet.

Senest ved prosjektslutt 15.05.2010 skal datamaterialet anonymiseres ved at indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller kategoriseres tilstrekkelig. Lydopptak vil slettes.