

I hvilken grad utfordrer en eksamensoppgave for Vg3 elevenes evne til kritisk literacy?

- Analyse av en eksamensoppgave og 12 besvarelser

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Masterprogram: Norskdidaktikk

Rachel Våge Songe-Møller

Juni, 2016

Sammendrag

Denne masteroppgaven i norskdiraktikk handler om hvordan elever kan utvikle evnen til kritisk literacy i arbeid med sakprosa i norskfaget. Sakprosa er våre hverdagstekster, samtidig som sakprosa representerer makt. Det å kunne lese sakprosa kritisk er derfor viktig for å kunne være en aktiv og selvstendig deltaker i vårt demokrati. For å kunne lese sakprosa kritisk trenger elevene et analyseverktøy som gir dem et godt nok utviklet metaspråk, og de trenger gode oppgaver som utfordrer deres evne til kritisk literacy. Formålet med denne studien er å svare på oppgavens problemstilling :

I hvilken grad utfordrer en eksamensoppgave for Vg3 elevenes evne til kritisk literacy - Analyse av en eksamensoppgave og 12 eksamensbesvarelser

Problemstillingen blir besvart ved hjelp av kvalitativ metode i min analyse av tre ulike teksttyper: et eksamenssett for norsk hovedmål Vg3, en sakprosa og tolv eksamensbesvarelser. Det teoretiske utgangspunktet for denne masteroppgaven bygger på teori fra literacy-forskning og kritisk diskursanalyse.

Mine analysefunn i denne oppgaven viser at sakprosa og skjønnlitterære tekster som benyttes som tekstvedlegg i eksamenssettet behandles ulikt med tanke på redigering kontekstualisering. Dette funnet gir grunn til å hevde at eksamensoppgaven bryter med sentrale tekstvitenskaplige perspektiver og Læreplanen i norsk. Dessuten bidrar dette til at elevene får dårligere forutsetninger for å kunne lese og analysere sakprosa kritisk.

Analysefunn gjort i min analyse av de tolv eksamensbesvarelsene indikerer at elevene i generelt liten grad får til å lese tekstene kritisk fordi de for det første vektlegger sakprosaens innhold, med andre ord sak, i langt større grad enn hvordan teksten blir språklig framstilt. For det andre viser min analyse av eksamensbesvarelsene en tendens til at elevene analyserer sakprosa hovedsakelig på et overordnet tekstnivå, og at deres retoriske analyser til en viss grad framstår som instrumentelle og formalistiske. Det kan derfor tyde på at elevene i mitt datamateriale ikke har et godt nok utbygd metaspråk for å analysere sakprosa på et mikronivå.

Forord

I denne masteroppgaven har jeg skrevet om didaktiske sider ved norskfaget jeg som lærer virkelig brenner for. Arbeidsprosessen har vært lærerik og faglig utviklende. Likevel har arbeidet til tider vært utfordrende, og uten mine mange støttespillere hadde jeg ikke klart å gjennomføre dette prosjektet. Først og fremst vil jeg takke min veileder ved Høgskolen i Sørøst –Norge Aslaug Veum som aldri har gitt opp troen på prosjektet. Hennes veiledning, faglige innspill og medmenneskelige forståelse har vært helt formidabel.

For det andre må jeg takke mine fantastiske kollegaer ved Færder videregående skole avd. for Opplæring innenfor kriminalomsorgen, for deres hjelp og støtte. En spesiell takk til min avdelingsleder Hilde L. Larsen, som har tilrettelagt min arbeidshverdag slik at jeg har klart å dra dette prosjektet i land. Jeg vil også takke mine elever som hver dag gir meg nye innsikter og gjør meg til en bedre norsklærer, ikke minst når det kommer til sakprosaanalyse og utvikling av kritisk literacy.

Helt til sist må jeg takke min familie. Uten mine snille foreldre Gunhild og Ole Sivert Våge, som underveis har stilt opp som barnevakter og gode hjelpere hadde jeg aldri fått det til. En stor takk går også til min søster Sigrun Våge som har lest korrektur i innspurten, til min bror Ole Andreas Våge fordi du alltid stiller opp, og til min bror Torbjørn Våge fordi du orker å høre på min utlegninger. En stor takk til min snille, tålmodige og fantastiske mann Magnus Songe-Møller, og mine tre flotte barn Ingeborg, Sivert og Niels. Uten deres forståelse, støtte og tålmodighet hadde jeg aldri fått dette til. Tusen takk!

Med dette ønsker jeg å takke for meg som student ved Høgskolen i Sørøst - Norge, Campus Vestfold. I løpet av årene jeg har vært student ved Fakultetet for humaniora og utdanningsvitenskap, har jeg møtt mange kunnskapsrike og inspirerende forelesere, veiledere og medstudenter. Studietiden vil bli en tid i livet som jeg vil se tilbake på med glede.

Tønsberg 13.06.2016

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
FORORD	2
TABELLER	7
FIGURER	8
KAPITTEL 1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	10
1.1 TEMA OG FORMÅL MED OPPGAVEN	11
1.2 OPPGAVENS DATAMATERIALE	12
1.2.1 Kort presentasjon av eksamensoppgave B3 i norsk hovedmål, våren 2013.....	12
1.3 PROBLEMSTILLING, FORSKNINGSSPØRSMÅL OG DESIGN.....	13
1.5 AVGRENSNING OG GANGEN I OPPGAVEN	15
1.5.1 Strukturen i oppgaven.....	15
KAPITTEL 2 KRITISK LITERACY I SKOLEN	17
2.1. KRITISK LITERACY SOM LESEKOMPETANSE	17
2.2. <i>Kritisk literacy i læreplanen</i>	18
2.4 KRITISK LITERACY I FRAMTIDENS SKOLE.....	20
2.5 SAKPROSA I SKOLEN.....	21
2.5.1 <i>KAL-undersøkelsen og fortellingshegemoniet</i>	22
2.5.2 <i>Pisa-sjokket i år 2000</i>	23
2.5.3 <i>Sakprosa som forskningsobjekt</i>	23
2.6 <i>Sakprosaanalyse i skolen</i>	24
2.6.1 <i>Retorikken som analyseverktøy</i>	25
2.6.2 <i>Retorisk analyse og kritisk diskursanalyse</i>	27

KAPITTEL 3 TEORETISK RAMMEVERK	29
3.1. LITERACY	29
3.2. KRITISK LITERACY	31
3.4. DISKURSANALYSE.....	32
3.5.1. KRITISK DISKURSANALYSE	33
3.5.2 <i>Faircloughs kritiske diskursanalyse.....</i>	<i>33</i>
3.5.3 <i>Medietekster som analyseobjekt</i>	<i>35</i>
3.5.4 <i>Faircloughs tredimensjonale modell for tekstanalyse</i>	<i>35</i>
KAPITTEL 4 TIDLIGERE FORSKNING PÅ KRITISK LITERACY	38
4.1. INTERNASJONAL FORSKNING PÅ KRITISK LITERACY.....	38
4.1.2. <i>Kritisk literacy - som både ivaretar individet og fører til sosiale forandring</i>	<i>41</i>
4.1.3 <i>Utvikling av kritisk literacy fordrer (kritisk) diskursanalyse.....</i>	<i>43</i>
4.2. SKANDINAVISK FORSKNING PÅ KRITISK LITERACY	44
4.2.1 <i>Kritisk lesing av sakprosa og fagtekster.....</i>	<i>45</i>
4.2.2 <i>Kritisk lesing av skjønnlitteratur</i>	<i>46</i>
4.2.4 <i>Kritisk lesing i et andrespråkperspektiv</i>	<i>48</i>
KAPITTEL 5. METODE OG DATAMATERIALE	50
5.1. PRESENTASJON AV FORSKNINGSDESIGN OG METODE.....	50
5.2 VALG AV DATAMATERIALE.....	52
5.3.1. PRESENTASJON AV DATAMATERIALET FOR ANALYSETRINN 1.....	53
5.3.2. PRESENTASJON AV DATAMATERIELL FOR ANALYSETRINN 2	54
5.3.3. PRESENTASJON AV DATAMATERIALE FOR ANALYSETRINN 3.....	54
5.3.3.1 <i>Utvalgskriterier for elevtekster.....</i>	<i>56</i>
5.4. ANALYTISK TILNÆRMING TIL ANALYSETRINN 1.....	56
5.5 UTVIKLING AV ANALYSEMODELL FOR ANALYSETRINN 2	57
5.5.1 <i>Kontekst.....</i>	<i>58</i>
5.5.2 <i>Diskurs.....</i>	<i>59</i>

5.5.3. Sjanger.....	60
5.5.4. Intertekstualitet.....	62
5.5.5 Metaforer.....	63
5.5.6 Samfunnseffekt.....	64
5.6. ANALYTISK TILNÆRMING TIL ANALYSETRINN 3.....	65
KAPITTEL 6 ANALYSE AV EKSAMENSETTET, TEKSTVEDLEGG OG EKSAMENS-	
BESVARELSER	67
6.1. KARTLEGGING OG ANALYSE AV EKSAMENSETTET I NORSK HOVEDMÅL 2013.....	67
6.1.2 KONSTRUKSJON AV NY TEKSTUELL KONTEKST I EKSAMENSETTET	71
6.1.3 Hvordan er tekstene kontekstualisert?.....	71
6.1.4 Redigering av originale sakprosa-tekster	73
6.1.5 Komparativ analyse av Kvinnene knuser oss som tekstvedlegg og avistekst.....	73
Vedlegg 1. Kvinnene knuser oss, originalversjon publisert i Dagbladet, okt. 2012.....	75
6.1.6 OPPSUMMERING OG DRØFTING AV FUNN I ANALYSEN AV EKSAMENSETTET	78
6.1.7 Hvordan blir elevenes evne til kritisk literacy utfordret i eksamens -oppgaven?	78
6.2 EN KRITISK DISKURSANALYSE AV DAGBLAD-TEKSTEN KVINNENE KNUSER OSS	79
6.2.1 Analyse av den kulturelle konteksten.....	79
6.2.2 Kommentarartikkelen som sjanger	80
6.2.3 Intertekstualitet som evaluerende stemmer i teksten.....	81
6.2.4 Implisitt intertekstualitet som diskursive stemmer.....	83
6.2.5 Metaforer som realiserer versjoner av virkelighet.....	85
6.2.6 Oppsummering av analysen og mulig samfunnseffekt	90
6.2.7 HVORDAN UTFORDRER DAGBLADET-KOMMENTAREN ELEVENES KRITISKE LITERACY? ...	91
6.3 ANALYSE AV 12 EKSAMENSBEVARELSER	91
6.3.1. ANALYSE AV DEN KULTURELLE KONTEKSTEN I EKSAMENSBEVARELSENE	92
6.3.1.1 Eksempler på analyse av kulturell kontekst i eksamensbesvarelsene	93

6.3.1.2 Oppsummering og drøfting av funn fra analyse av kulturell kontekst i eksamensbesvarelsene.....	94
6.3.2 ANALYSE AV SJANGER I EKSAMENSBE SVARELSENE	95
6.3.2.1 Eksempler på analyse av sjanger i eksamensbesvarelsene	96
6.3.2.2 Oppsummering og drøfting av funn av analyse av sjanger i eksamensbesvarelsene	100
6.3.3 ANALYSE AV INTERTEKSTUALITET I EKSAMENSBE SVARELSENE	101
6.3.3.1 Eksempler på analyse av intertekstualitet i eksamensbesvarelsene	102
6.3.3.2 Oppsummering og drøfting av funn fra analyse av intertekstualitet i eksamensbesvarelsene.....	105
6.3.4 ANALYSE AV METAFOR I EKSAMENSBE SVARELSENE.....	107
6.3.4.1 Eksempler på analyse av metafor i eksamensbesvarelsene.....	108
6.3.4.2 Oppsummering og drøfting av funn fra analyse av metafor i eksamensbesvarelsene	110
6.3.5 ANALYSE AV ELEVENES OPPSUMMERING AV SINE RETORISKE ANALYSEN OG TOLKNING AV MULIG SAMFUNNSEFFEKT.....	111
6.3.5.1 Eksempler på elevenes oppsummering av sine retoriske analysen og tolkning av mulig samfunnseffekt.....	112
6.3.5.2 Oppsummering og drøfting av funn fra analyse av elevenes oppsummering av sine retoriske analysen og tolkning av mulig samfunnseffekt.....	116
6.3.6 HVORDAN VISER ELEVENE EVNE TIL KRITISK LITERACY I SINE BE SVARELSER?	118
KAPITTEL 7 DRØFTING OG KONKLUSJON	120
7.1. HOVEDFUNN 1: ANALYSE AV EKSAMENSSETTET SOM HELHET	120
7.2. HOVEDFUNN 2: ANALYSE AV SAKPROSATEKSTEN ”KVINNENE KNUSER OSS”	122
7.3. HOVEDFUNN ANALYSETRINN 3: ANALYSE AV 12 EKSAMENSBE SVARELSER	123
7.3.1 Elevene analyserer ikke den kulturelle konteksten	123
7.3.2 Elevene har liten kjennskap til sakprosasjangeren kommentarartikkel	124

7.3.3 Elevene analyserer teksten bare på et overordnet nivå.....	125
7.3.4 Elevene er i størst grad kritiske til sakprosaetekstens innhold.....	126
7.4 KONKLUSJON.....	127
7.5 FORSKNINGSFUNNENES VALIDITET	128
7.6 KRITISK LITERACY SOM ET OVERSETT NORSKDIDAKTISK FELT?	129
7.8 ARBEID MED SAKPROSA TEKSTER I NORSKFAGET	130
7.9 ØNSKER FOR DEN NYE LÆREPLANEN I NORSK	131
KILDE OG LITTERATURLISTE:	133
VEDLEGG 2. EKSAMEN I NORSK HOVEDMÅL FOR VG3 VÅR 2013	138
VEDLEGG 3. EKSAMENSBE SVARELSER 1-12.....	147
VEDLEGG 4 FORESPØRSEL OM BRUK AV EKSAMENSTEKST SENDT TIL ELEVENE	167
VEDLEGG 5 GODKJENNING AV PROSJEKTET FRA NSD	168

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over kritisk literacy i Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006.....	18
Tabell 2: Kompetansemål som omhandler retorikk i Læreplan i norsk.....	25
Tabell 3: Historisk oversikt over literacybegrepet og læringsperspektiv.....	30
Tabell 4, Syntesemodellens dimensjoner , didaktiske mål og teoretiske perspektiv	42
Tabell 5: Oversikt over forskningsspørsmål, analysetrinn, datamateriale og analytisk tilnærming.....	51
Tabell 6: Eksamenssettets oppbygging og innhold.....	53

Tabell 7 : Oversikt over utdrag fra læreplan i norsk der intertekstualitet er et sentralt begrep.....	62
Tabell 8: Oversikt over Syntesemodellen og analysekategorier	66
Tabell 9: Oversikt over tekstvedlegg og eksamensoppgaver i eksamenssettet for norsk hovedmål Vg3, vår 2013.....	68
Tabell 10: Eksplisitt intertekstualitet	81
Tabell 11: Implisitt intertekstualitet.....	84
Tabell 12: Metaforer som skildrer kvinner	86
Tabell 13: Metaforer som skildrer menn	87
Tabell 14: Analysemodell for eksamensbesvarelser.....	92
Tabell 15: Oversikt over omtale av kontekst i eksamensbesvarelsene	93
Tabell 16: Oversikt over hvordan elevene omtaler sjanger i sine eksamensbesvarelser.....	97
Tabell 17: Oversikt over kommentarer knyttet til intertekstualitet i eksamensbesvarelsene	102
Tabell 18: Oversikt over hvordan eksamensbesvarelsene kommenterer metafor	108
Tabell 19: Oversikt over hvordan eksamensbesvarelsene oppsummerer og kommenterer mulig samfunnseffekt	113
Tabell 20: Svar på problemstillingens forskningsspørsmål.....	128

Figurer

Figur 2, Janks syntesemodell for utvikling av kritisk literacy.....	42
Figur 3: Oversikt over masteroppgavens suksessive tre-trinnsanalyse	51

Figur 4, Skole A: Oversikt over hvilke langsvarsoppgaver i eksamenssettet elevene valgte	55
Figur 5, Skole B: Oversikt over hvilke langsvarsoppgaver i eksamenssettet elevene valgte	56
Figur 6: Visualisering av hvordan konvensjonelle metaforer diskursivt konnoterer med sitt konseptuelle domene	86

Kapittel 1 Bakgrunn for oppgaven

“People need from education a range of resources for living within socially and culturally diverse societies and avoiding their dangers, including chauvinism and racism. A critical awareness of discourse is part of what is needed” (Fairclough, 2006, s. 151).

Sitatet ovenfor er hentet fra en artikkel skrevet av den britiske tekstforskeren Norman Fairclough, og fungerer som en inspirasjonskilde til denne masteroppgaven i norskdidaktikk. Oppgaven handler om hvordan norskfagets arbeid med sakprosaetekster kan utvikle elevenes kritiske literacy¹.

I mitt arbeid som fersk norsklærer i den videregående skolen og under masterutdanningen i norskdidaktikk, er kritisk lesing og kritisk analyse av sakprosa et didaktisk felt som har vekket spesielt interesse. Det er hovedsakelig to sentrale aspekter ved sakprosa som har bidratt til at jeg mener at kritisk lesing og analyse av sakprosa er et viktig norskdidaktisk felt. Det første aspektet er knyttet til sakprosa som vesentlig for vår forståelse av virkeligheten og det andre aspektet er knyttet til forståelsen av sakprosa som tekster som uttrykker makt.

Sakprosa defineres som tekster som leseren har grunn til å tro er en beskrivelse av virkeligheten (Tønnesson, 2012, s. 34). En slik definisjon av sakprosa hviler på et sosialkonstruktivistisk perspektiv på språk og tekst, noe som innebærer at tekst forstås som sosialt, kulturelt og historisk konstruert. Samtidig innebærer et sosialkonstruktivistisk perspektiv på tekst et brudd med den tradisjonelle definisjonen av sakprosa, der sakprosaetekster forstås som en objektiv sannhet². Derfor blir sakprosaetekster isteden forstått som et uttrykk for subjektive versjoner av virkelighet, enn som objektive tekster slik sakprosa tradisjonelt har blitt definert. En slik forståelsesramme av språk og tekst gjør at ingen tekster kan forstås som ideologiske nøytrale (Fairclough, 2008, s. 121; Janks, 2010).

Sakprosa er også forstått som maktens tekster (Berge, 2003, s. 40). Et sentralt premiss for denne definisjonen knyttes til at vår senmoderne verden er et tekstliggjort samfunn (Berge,

¹ Kritisk literacy beskriver en evne til å lese tekster kritisk, begrepet vil bli forklart, definert og diskutert i kap.2, 3 og 4. Literacy som begrep er forsøkt oversatt til norsk flere ganger. Skjelbred og Veum foreslår tekstkyndighet som et norsk alternativ til begrepet. Samtidig påpeker forfatterne at literacy i dag kan sies å være et så innarbeidet begrep innenfor det norske og nordiske forskningsfeltet at literacy kan synes å ha festet seg som et lånebegrep innenfor den norske og nordiske fagdiskursen (Skjelbred & Veum, 2013, s. 11, 19). I denne oppgaven deler jeg deres argument og velger derfor å bruke literacy som begrep.

² Tradisjonell definisjon av sakprosa viser til den finske lingvisten Rolf Pipping som i 1938 definerte sakprosa som objektive tekster uten patos (Tønnesson, 2012, s. 19).

2005, s. 165). Dette fører til at de fleste av oss først og fremst møter makt i form av tekster. Det være seg tekster skrevet av offentlige myndigheter, som kravet om rests katt, og søknaden du sender om foreldrepermisjon til NAV, eller tekster som er skrevet av kommersielle aktører, som medietekster og reklame. Slike institusjonelle tekster har det til felles at maktforholdet mellom avsender og adressat kan karakteriseres som asymmetrisk (Berge, 2003; Halliday & Matthiessen, 2014; Janks, 2010) .

1.1 Tema og formål med oppgaven

Sakprosa tekster blir av Tønnesson skildret som: "(...)samfunnets lim og hukommelse(...)"(Tønnesson, 2012, s. 7). Derfor er det viktig å kunne lese disse tekstene kritisk og med en metaspråklig bevissthet, for å være en autonom deltaker i samfunnet (Skjelbred & Veum, 2013, s. 14, 19). Denne typen lesekompetanse blir innenfor literacy-forskningen definert som kritisk literacy. Arbeid med sakprosa sjangere i skolen generelt, og norskfaget spesielt, krever derfor at man didaktisk legger til rette for at elevene utvikler kritisk literacy i sitt møte med sakprosa tekster. Kravet til kritisk lesekompetanse er også nedfelt i Læreplanen i norsk. Under formål for faget finner vi følgende formulering: "I løpet av opplæringen skal de (elevene) lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien"(Utdanningsdirektoratet, 2013b) (LK-06).

At elevene i norsk skole skal arbeide med kritisk tenkning og refleksjon blir også understreket i Ludviksen-utvalgets NOU: *Fremtidens skole*, og i Stortingsmelding 28 *Fag, Fordypning, Forståelse*. Kritisk tenkning og refleksjon blir for det første definert som en del av lesekompetansen, og for det andre trukket fram som en av de viktigste kompetansene for framtidens samfunns- og arbeidsliv (Ludviksen-utvalget, 2015, s. 28; Meld.St.28(2015-2016), 2016, s. 31).

Formålet med sakprosaanalyse som en disiplin i norskfaget er derfor å sørge for at elevene utvikler en metaspråklig bevissthet som gjør dem i stand til å lese tekster kritisk, med andre ord kritisk literacy. Internasjonal forskning på kritisk literacy peker på at egnet analyseverktøy for å utvikle evnen til kritisk literacy er kritisk diskursanalyse(Rogers & Wetzell, 2014, s. 99). Med denne masteroppgaven ønsker jeg å bidra til en videre norskfaglig didaktisk diskusjon om hva det vil si å lese tekster kritisk og hvordan sakprosa-analyse kan legge til rette for elevenes utvikling av kritisk literacy.

1.2 Oppgavens datamateriale

Denne masteroppgavens datamateriale består av eksamenssettet gitt til eksamen i norsk hovedmål våren 2013, og 12 eksamensbesvarelser hentet fra to videregående skoler på Østlandet. Jeg valgte denne eksamensoppgaven fordi den var den siste gitte eksamensoppgaven i norsk hovedmål for Vg3, da jeg startet arbeidet med dette masterprosjektet. Avsluttende eksamen i norsk, studieforbereende utdanningsprogram, er den eksamen som kan sies å ha erstattet den tradisjonsrike artiumeksamen og er omtalt som ”norskfagets toppunkt”(Johnsen, 1994, s. 248). Det er under denne eksamen ferdigheter og kompetanse utviklet gjennom 13 år med norskundervisning skal testes. Hvordan eksamensoppgavene utformes og formuleres er dermed svært sentralt i den generelle didaktiske forståelsen av hva som regnes som vesentlig innenfor norskfaget. Man kan forstå eksamensoppgavene som en sentral tolkning av Læreplanen i norsk. I et slikt perspektiv kan det å analysere en eksamensoppgave og dens besvarelser være fruktbart for å undersøke i hvilken grad læreplanens intensjoner knyttet til kritisk lesing og refleksjon blir oppfylt. I denne oppgaven skal jeg undersøke hvorvidt den delen av eksamensoppgaven som etterspør retorisk analyse utfordrer elevenes evne til kritisk literacy.

1.2.1 Kort presentasjon av eksamensoppgave B3 i norsk hovedmål, våren 2013

Eksamenssettet jeg har valgt å undersøke bestod av to deler, der del A var en kortsvaroppgave som alle elevene måtte svare på³. Del B, var en langsvareoppgave som bestod av til sammen fire oppgaver. Elevene måtte velge en av disse. Oppgave 3, er den oppgaven som ber elevene gjøre en sakprosaanalyse. Siden det er i denne langsvareoppgaven man kan forvente at elevenes kritisk lesing utfordres, er det denne eksamensoppgaven, samt 12 eksamensbesvarelser av oppgaven, som vil bli vektlagt i min analyse av eksamenssettet.

Langsvareoppgave B3 tar utgangspunkt i kommentarartikkelen *Kvinnene knuser oss* av Stein Aabø, trykket i Dagbladet høsten 2012. Oppgaveteksten lyder slik:

” Analyser teksten. Bruk begreper fra retorikken. Kommenter til slutt noen av synspunktene” (Eksamen i norsk hovedmål, 2013, s.7).

³ Se vedlegg 2, Eksamen i norsk hovedmål for Vg3, vår 2013.

Eksamensoppgaven spør konkret etter det samme som kompetansemålene for Vg3 sier at eleven skal kunne bruke retorikken til i skriftlige tekster⁴. Vi ser videre at oppgaven er todelt, i den forstand at den ber elevene om å gjøre to ting. Først skal de gjøre en retorisk analyse av Dagbladets kommentarartikkel, så skal de kommentere noen av synspunktene i teksten.

Videre følger denne instruksjonen:

”Oppgaven er todelt. I den første delen skal du bruke begrep fra retorikken og underbygge analysen din ved å bruke eksempler fra teksten. Du skal bruke et relevant og presist fagspråk, men det er viktigere at du viser at du forstår begrepene, enn at du bruker mange faguttrykk. I den siste delen av oppgaven skal du vise evne til selvstendig refleksjon” (Utdanningsdirektoratet, 2013a). (Bytt med Eksamen i norsk hovedmål 2013, s.7)

Som vi ser av oppgavetekstens instruks, får elevene tydelige signal om hva som vil bli vektlagt fra sensors side, som i ordlyden ”(...)underbygge analysen din ved å bruke eksempler fra teksten”. Videre av instruksjonen ser vi at elevene i den siste delen av den retoriske analysen, altså der hvor de skal kommentere noen av synspunktene som blir formidlet i kommentarartikkelen, blir oppfordret til ”(...)å vise evne til selvstendig refleksjon”. Både det å beherske et metaspråk om tekst, som retorikken innebærer, og evne til selvstendig refleksjon er sentrale evner innenfor kritisk literacy. Videre i oppgaven vil jeg gjøre en grundig analyse av både eksamensoppgaven og sakprosaeteksten som elevene er bedt om å analysere.

1.3 Problemstilling, forskningsspørsmål og design

Temaet for denne oppgaven er som nevnt kritisk literacy og sakprosa-analyse i skolens norskfag. Jeg har ovenfor pekt på at eksamensoppgaver spiller en sentral rolle for den didaktiske forståelsen av hva som er vesentlig i norskfaget, samtidig som eksamensoppgavene framstår som en sentral tolkning av læreplanens intensjoner. Med dette som utgangspunkt vil jeg undersøke hvordan en eksamensoppgave, i skriftlig norsk hovedmål for Vg3, legger til rette for elevenes evne til kritisk literacy, og hvordan elevene viser evne til kritisk literacy gjennom sine besvarelser på denne oppgaven. Problemstillingen jeg har utarbeidet er som følger:

I hvilken grad utfordrer en eksamensoppgave for Vg3 elevenes evne til kritisk literacy

⁴ Eksamen i norsk hovedmål for Vg 3, våren 2013, er laget med utgangspunkt i Læreplanen i norsk før revideringen i 2013. Kompetansemålet under det tidligere hovedområdet *skriftlige tekster* fra Vg3, studieforberedende utdanningsprogram sier at elevene skal kunne :” bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere tekster i ulike sjangere”(Læreplan i norsk, før rev.2013).

- *Analyse av en eksamensoppgave og 12 eksamensbesvarelser*

For å svare på problemstillingen har jeg stilt følgende tre underliggende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan utfordrer eksamensoppgaven som helhet elevenes literacy?*
2. *Hvordan utfordrer en konkret sakprosa-tekst elevenes kritiske literacy?*
3. *Hvordan viser elevene evne til kritisk literacy gjennom sine eksamensbesvarelser?*

For å finne svar på den overordnede problemstillingen ved hjelp av de tre forskningsspørsmålene, har jeg valgt å dele analysen i tre trinn.

Trinn 1: Kartlegging og analyse av eksamenssettet som ble gitt til eksamen for vg3 i norsk hovedmål våren 2013

På det første trinnet i analysen vil jeg svare på forskningsspørsmål 1: *Hvordan utfordrer eksamensoppgaven som helhet elevenes kritiske literacy?* Sentralt på det første trinnet i denne masteroppgavens analyse, er i hvilken grad eksamenssettet generelt og oppgave B 3 spesielt, legger til rette for at elevene skal kunne vise sine evner til kritisk literacy i sine besvarelser. Jeg har her lagt vekt på å undersøke i hvordan tekstvedleggene i eksamenssettet kontekstualiseres, og i hvilken grad dette er i tråd med en pragmatisk og funksjonell tekstforståelse, altså om bruken av sakprosa-tekster som tekstvedlegg samsvarer med perspektiver innenfor moderne tekstvitenskap (Berge & Tønnesson, 2009; Veum, 2008).

Trinn 2: Kritisk diskursanalyse av kommentarartikkelen ”Kvinnene knuser oss”

Det andre trinnet i analysen svarer på forskningsspørsmål 2: *Hvordan utfordrer en konkret sakprosa-tekst (tekstvedlegg til eksamensoppgaven) elevenes kritiske literacy?* På trinn 2 gjør jeg en kritisk diskursanalyse av en kommentarartikkel fra Dagbladet, som var tekstvedlegg til langsvarsoppgave B.3, i eksamenssettet fra 2013. Kommentartikkelen er altså den teksten elevene skulle analysere på eksamen. Underveis i mitt arbeid med analysen av dette tekstvedlegget oppdaget jeg derimot at den teksten elevene blir bedt om å analysere er en vesentlig omskrevet tekst⁵ i forhold til originalen som hadde stått på trykk i Dagbladet. I masteroppgaven min har jeg valgt å gjøre en kritisk diskursanalyse av den originale Dagbladteksten. Som tidligere nevnt blir kritisk diskursanalyse av flere internasjonale forskere påpekt på som et egnet analyseverktøy for utvikling av kritisk literacy (Rogers &

⁵ Dette vil jeg komme tilbake til i analysen av eksamensoppgaven i pkt. 6.1.

Wetzel, 2014, s. 99). Sammenhengen mellom kritisk diskursanalyse og kritisk literacy vil jeg utdype nærmere i kap.3 og kap.4. Analysefunnene jeg gjør gjennom den kritiske diskursanalysen av tekstvedlegget vil i neste omgang tjene som et sammenlikningsgrunnlag for de funnene jeg gjør i analysen av elevenes eksamensbesvarelser.

Trinn 3: Analyse av 12 eksamensbesvarelser

På det tredje trinnet i analysen svarer jeg på forskningsspørsmål 3: *Hvordan viser elevene evne til kritisk literacy gjennom sine eksamensbesvarelser?* Eksamensbesvarelsene er å forstå som elevenes resepsjon av oppgaveteksten B3 og langsvarsoppgavens tekstvedlegg. Ifølge eksamensveiledningen blir eksamen i norsk definert som en prøve i tekstkompetanse (Eksamensveiledning, 2015, s. 2). I tillegg til at eksamensoppgaven er en prøve i lesing og skriving, innebærer den også en test av elevenes kunnskaper, først og fremst i det retoriske begrepsapparatet, men også i andre norskfaglige begreper. Gjennom å undersøke og sammenholde elevenes resepsjon av eksamensoppgaven med mine funn gjort på trinn 1 og trinn 2 i masteroppgaven vil jeg få flere perspektiver som kan belyse den overordnende problemstillingen.

1.5 Avgrensning og gangen i oppgaven

I denne oppgaven analyserer jeg kun ett eksamenssett og går nærmere inn på en av eksamensoppgavene i dette eksamenssettet. Det kan nok innvendes at dette gir et for snevert bilde av i hvilken grad eksamensoppgaver for Vg3 som ber elevene gjøre sakprosa-analyser utfordrer elevenes evne til kritisk literacy. Likeledes kan en gjøre samme innvending knyttet til at jeg kun har analysert et utvalg på kun tolv eksamensbesvarelser. Avgrensningene var likevel nødvendige innenfor de rammene en slik masteroppgave gir. Dessuten ønsket jeg å gjøre en kvalitativ undersøkelse ved å gå i dybden, framfor en mer kvantitativ tilnærming med et større utvalg. Kritisk literacy og sakprosa-analyse i skolen, er imidlertid et tema som trenger mer forskning, og denne masteroppgaven kan sies å være et bidrag til dette.

1.5.1 Strukturen i oppgaven

Oppgaven består av sju kapitler. I det innledende kapitlet har jeg nå gjort rede for oppgavens overordnende problemstilling og tre underliggende analysespørsmål. Jeg har presentert datamaterialet, analysetrinnene og gjort rede for oppgavens avgrensning. Videre i denne oppgaven vil jeg i kapittel 2 redegjøre for hvordan kritisk literacy er et sentralt begrep og mål for skolen generelt og norskfaget spesielt, både i dag og i framtiden. Her tar jeg utgangspunkt

i Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 og de offentlige dokumentene NOU15:8, *Fremtidens skole* og Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) *Fag, Fordypning, Forståelse*. I kapittel 2 vil jeg også gi en kort skildring av sakprosaens stilling i norskfaget, og hvilke analyseapparat som tidligere har vært brukt i skolens arbeid med sakprosaanalyse. Siden retorisk analyse er den tilnærmingen som oppgis i den eksamensoppgaven jeg analyserer, vil jeg også kort skissere ulikheter og likheter mellom den retoriske analysen og den (kritiske) diskursanalysen.

I kapittel 3 redegjør jeg for denne oppgavens teoretiske rammeverk, med en utfyllende definisjon av begrepene literacy og kritisk literacy. Her vil jeg også redegjøre for diskursanalyse og kritisk diskursanalyse som forskningsdisiplin, med tilhørende analyseapparat. Samtidig som jeg vil redegjøre for Faircloughs tredimensjonale analysemodell som fungerer som inspirasjon for min analyse av tekstvedlegget til eksamensoppgaven.

Videre vil jeg i kapittel 4 gi en oversikt over tidligere internasjonal og skandinavisk didaktisk forskning på kritisk literacy. Mens jeg i kapittel 5 vil redegjøre for masteroppgavens datamateriale og utarbeidelse av tre analysemodeller for oppgavens tretrinns analyse (Jf.pkt.1.3). Kapittel 6 er analysekapittelet og består av en tretrinns- analyse av følgende datamateriale:

1. Analyse av Eksamenssettet (eksamensoppgaven) i norsk hovedmål Vg3, vår 2013
2. Kritisk diskursanalyse av tekstvedlegget til eksamensoppgaven (Dagblad-teksten *Kvinnene knuser oss*)
3. Analyse av 12 utvalgte eksamensbesvarelser

I kapittel 7 vil jeg drøfte mine hovedfunn opp mot oppgavens teoretiske rammeverk. Til sist vil jeg ta opp noen utfordringer ved oppgaven og hvordan forskningsfunn jeg har gjort i denne oppgaven innbyr til videre norsksdidaktisk forskning.

Kapittel 2 Kritisk literacy i skolen

I dette kapittelet vil jeg vise hvordan og i hvilken grad kritisk literacy kan tolkes inn i de eksisterende læreplanene. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan kritisk literacy blir vektlagt i de offentlige dokumentene som er grunnlaget for det pågående arbeidet med Kunnskapsdepartementets varslede læreplanreform. Til sist vil jeg gi et kort historisk tilbakeblikk på sakprosaens stilling i skolens norskfag og hvilke tekstvitenskaplige (didaktiske) føringer lærerplanen i norsk gir for elevenes arbeid med sakprosatexter.

Kritisk literacy er et begrep som både beskriver en pedagogisk retning og en lesekompetanse (Willinsky, 2008, s. 3). I denne masteroppgaven vil begrepet brukes som en beskrivelse av lesekompetanse. En viktig distinksjon ved forståelsen av begrepet kritisk literacy er å avklare hva som menes med kritisk. Når vi snakker om kritisk literacy som lesekompetanse dreier det kritiske seg først og fremst ikke om å være kritisk til tekstens innhold, men mer til hvordan de ulike semiotiske ressursene brukes for å formidle innholdet (Leeuwen & Humphrey, 1996, s. 46).

2.1. Kritisk literacy som lesekompetanse

Kritisk literacy handler om å kunne lese med og mot teksten (Janks, 2010, s. 22). Med dette menes at leseren for det første klarer å skape mening i teksten, for det andre at man kan stille spørsmål til teksten og har en bevissthet knyttet til den konteksten teksten er produsert og distribuert i, og for det tredje at leseren har en metaspråklig bevissthet i forhold til hvilke verdier, holdninger og ideologier som kommer til syne i teksten (Janks, 2010, s. 22). Dette kan man forklare ved å dele lesekompetanse inn i tre ulike kognitive nivåer. Det første kognitive nivået dreier seg om evnen til å kunne avkode en tekst, altså at man er i stand til å utføre den rent tekniske siden ved lesing, det som også kalles for basis literacy. Evnen til å kunne skape mening og *lese med teksten* er det andre kognitive nivået, det som kalles for funksjonell literacy. Mens det tredje kognitive nivået er kritisk literacy. På dette nivået er leseren i stand til å *lese mot teksten* ved å stille spørsmål til hvordan teksten tar i bruk språket (Janks, 2010, s. 22-23). Evnen til å lese mot teksten innebærer samtidig at leserne er i stand til å forstå tekster som selektive og subjektive versjoner av verden, i den forstand at man er bevisst hvordan tekster språklig kan representere ulike interesser, verdier, holdninger og ideologier (Janks, 2010, s. 22). Kritisk literacy innebærer derfor at leseren har en bevissthet knyttet til kontekst og diskurs.

2.2. Kritisk literacy i læreplanen

Kritisk literacy er ikke et begrep som brukes i LK-06, men om vi knytter begrepet til kritisk tenkning og kritisk refleksjon i møtet med tekst og diskurs, er dette viktige innslag i styringsdokumentet. I det følgende vil jeg vise til utdrag fra Læreplanverket der det kritiske er sentralt.

Læreplanverket Kunnskapsløftet er delt opp i tre nivåer, 1. *Prinsipp for opplæringen*, 2. *Generell del* og 3. *Læreplaner for fag* (Utdanningsdirektoratet.no – ikke i End-note). I det som heter *Prinsipp for opplæringen*, finner vi *Læringsplakaten*. *Læringsplakaten* består av elleve punkter som oppsummerer instruksene som gis i Opplæringsloven. De elleve punktene er derfor å oppfatte som den norske fellesskolens pedagogiske fundament (Utdanningsdirektoratet.no). Det andre nivået av Læreplanverket er *Generell del*, som er videreført fra forrige læreplanverk, og kan forstås som den delen der de ideologiske premissene for den norske offentlige skolen uttales. Den tredje og siste delen av LK-06, er mangfoldet av *Læreplaner for fag*, som *Lærerplanen i norsk*. Her defineres *formålet for faget, de grunnleggende ferdighetene*, og spesifikke trinnvise⁶ *kompetansemålene* for faget (Utdanningsdirektoratet.no). I tabell 1 nedenfor, har jeg laget en oversikt over hvordan kritisk tenkning og kritisk refleksjon blir omtalt på de tre nivåene i læreplanen.

Tabell 1: Oversikt over kritisk literacy i Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006

Plassering i Læreplanverket Kunnskapsløftet	Utdrag fra Læreplanverket Kunnskapsløftet
Læringsplakaten, punkt.3	”(…) stimulere elevane og lærlingane/ lære-kandidatane til å utvikle egne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking”.
Generell del: <i>Det skapande menneske</i>	”Kritisk tenking inneber å prøve om føresetnadene for og dei einskilde ledda i ei tankerekkje held. Målet for undervisninga er å trene elevane både til å kombinere og å analysere - å utvikle både fantasi og skepsis slik at røynsle kan omsetjast til innsikt”.
Læreplanen i norsk: Formål for faget	”I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. Gjennom muntlig og

⁶ Kompetansemålene er ikke angitt for hvert trinn i grunnskolen, men etter 2.4, 7 og 10. trinn. I den videregående skolen er kompetansemålene knyttet til hvert enkelt kurs, som for eksempel videregående kurs 1, studieforberedende (Vg 1)(utdanningsdirektoratet.no).

	skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger”.
Læreplanen i norsk: lesing som grunnleggende ferdighet	”(…) å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene”.

Som vi ser av tabell 1, er evne til kritisk tenkning ett av elleve punkter i *Læringsplakaten*. Av utdraget kan vi lese at skolen skal: ”stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane til å utvikle egne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking” (LK-06, Prinsipp for opplæringa, s. 2). Skolens undervisning skal altså ifølge *Læringsplakaten* legge til rette for at elevene er i stand til å tenke kritisk. Kritisk tenkning er her koblet til utvikling av individuelle læringsstrategier, men hva som menes individuelle læringsstrategier eller kritisk tenkning utdypes ikke nærmere.

I den generelle delen blir kritisk tenkning derimot tenkning definert slik:” Kritisk tenking inneber å prøve om føresetnadene for og dei einskilde ledda i ei tankerekkje held” (LK-06.(1993). Generell del av læreplanen, s. 3). Av denne definisjonen kan vi se at det å tenke kritisk innebærer en evne til å kunne vurdere informasjon og argumentasjon i sammenheng med kontekst. Videre ser vi at selve målet for undervisninga er å gi elevene analytiske egenskaper som vil sette dem i stand til å kunne utvise sunn skepsis, men også til å kunne handle kreativt og selvstendig. Utdraget fra den generelle delen er hentet fra avsnittet om *Det skapende mennesket*, her heter det at et mål for den norske fellesskolen er at elevene skal bli i stand til både å kunne vurdere og til å utfordre rådende virkelighetsforståelser, både når det gjelder ulike vitenskapelige paradigmer og rådende kulturelle oppfatninger i samfunnet (LK-06.(1993).Generell del av læreplanen s, 3). Dette dannelsesperspektivet som legges til grunn i den generelle delen av læreplanen kan sies å samsvare med kritisk literacy, selv om det ikke knyttes eksplisitt til lesing og lesekompetanse. Dette fordi en slik evne til å utfordre og stille spørsmål til rådende paradigmer og diskurser forutsetter evne til kritisk literacy (Macken-Horarik, 1996, s. 236).

Når det kommer til *Læreplanen i norsk*, ser vi av tabell 1, at begrepet kritisk brukes i både i *Formålet for faget*, og i norskfagets definisjon av *Lesing som grunnleggende ferdighet*. I utdraget fra *Formål for faget*, blir det fastslått at elevene skal utvikle evnen til kritisk tenkning gjennom å lese sakprosa og skjønnlitteratur. Videre av utdraget i tabell 1, kan man

tolke dette videre at kritisk tenkning skal vises gjennom elevenes egne sakprosaetekster, både skriftlige og muntlige, i form av egne meninger og vurderinger.

Som vi ser av den siste kolonnen i tabellen ovenfor, blir det å kunne forholde seg kritisk til tekst i den delen som dreier seg om *lesing som grunnleggende ferdighet*, definert som en del av hva det vil si å kunne lese i norskfaget. Det kritiske blir her koblet til det å forholde seg selvstendig til tekster. Samtidig ser vi at definisjonen av lesing som grunnleggende ferdighet i norsk samsvarer med slik jeg innledningsvis i dette kapitelet delte lesekompetanse inn i tre kognitive nivåer⁷. I definisjonen av lesing som grunnleggende ferdighet i norsk ser vi at det andre kognitive nivået i en lesekompetanse, som dreier seg om evnen til meningsskaping og kan beskrives som funksjonell literacy, kan knyttes til "(...)finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger(...)" (LK06, 2013, s. 5). Mens kritisk literacy, og det jeg tidligere beskrev som tredje kognitive nivået, kan knyttes til det læreplanen definerer som evnen til "å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene" (LK06, 2013, s. 5). Læreplanen i norsk fastslår dermed at det å kunne lese tekster kritisk er et mål med leseopplæringen, men hva det innebærer å være kritisk til tekst blir ikke videre definert her. Skovholt og Veum påpeker at dette er problematisk, siden dette innebærer at det er opp til hver enkelt norsklærer å definere hva det innebærer å lese tekster kritisk (Skovholt & Veum, 2014, s. 13-14).

I denne gjennomgangen av LK-06 har vi sett at begrepet "kritisk" koblet til tenkning, refleksjon og lesekompetanse er sentralt i alle de tre delene av læreplanverket. Imidlertid ser vi at det kun er i Generell del at kritisk tenkning blir definert som evne til utfordre rådende paradigmer og diskurser, men da ikke eksplisitt koblet til det å lese tekster. I læreplanen i norsk blir det å kunne lese tekster kritisk definert som et mål for leseopplæringen, men hva det innebærer å lese tekster kritisk blir ikke definert utover at det handler om at elevene skal kunne forholde seg selvstendig til tekstene de leser.

2.4 Kritisk literacy i framtidens skole

I Ludviksens-utvalgets NOU 2015:8, *Fremtidens skole*⁸, blir evnen til kritisk tenkning og refleksjon trukket fram som en sentral kompetanse for framtidens arbeids- og samfunnsnivå

⁷ Dette er nivåer for lesekompetanse som gjenspeiles i Pisa- testene i lesing og i de nasjonale prøvene i lesing (Frønes & Roe, 2010, s. 79).

⁸ Ludviksens utvalgets mandat var å definere og komme med anbefalinger til hvilke kompetanser som vil være sentrale i samfunns- og arbeidsliv i et 20-30 års perspektiv (Ludviksen-utvalget, 2015, s. 17). Utvalget gikk inn for en læreplanendring med vekt på 4 fagovergripende kompetanser som skulle arbeides med i alle fag. Når

(Ludviksen-utvalget, 2015, s. 33). I utredningen blir kritisk tenkning forstått som en sentral del av lesekompetansen og utvalget definerer lesekompetanse slik:

” Å utvikle lesekompetanse handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over, vurdere kritisk og engasjere seg i innholdet i tekster”(Ludviksen-utvalget, 2015, s. 28).

Videre blir det å lese tekster kritisk definert som en evne til ” (...) å kunne vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder i sammensatte og ukjente situasjoner”(Ludviksen-utvalget, 2015, s. 33). Utgangspunktet for at Ludvigsen-utvalget mener at en kritisk tilnærming til tekster blir en viktigere kompetanse for fremtiden er samfunnets stadige mer komplekse tekstmangfold (Ludviksen-utvalget, 2015, s. 33).

I april 2016 kom Stortingsmelding nr. 28, *Fag, Fordypning og Forståelse*. Der tar kunnskapsdepartementet til orde for en læreplanreform, som blant annet vil innebære færre kompetansemål med mer fokus på fagenes kjerneelementer, og at det vil skrives en ny Generell del (Meld.St.28(2015-2016), 2016, s. 25)⁹. Når det kommer til det å kunne lese, blir refleksjon og kritisk tenkning forstått som en sentral del av lesekompetansen, samtidig som at dette er aspekt ved lesekompetansen som skal ivaretas i læreplanene for fag i fagfornyelsen. Videre kommer det fram at evne til kritisk refleksjon og kritisk tenkning er områder som også skal komme tydeligere fram i den generelle delen av læreplanverket, enn slik det er nå (Meld.St.28(2015-2016), 2016, s. 31).

Som vi ser av denne gjennomgangen, blir kritisk tenkning definert som en sentral del av lesekompetansen i to viktige offentlige dokumenter som vil prege framtidens skole.

2.5 Sakprosa i skolen

Som nevnt i kap.1.1, blir kritisk lesing i skolen gjerne utført i sammenheng med lesing av sakprosa-tekster. Sakprosa ble gjennom innføringen av LK-06 likestilt med skjønnlitteratur. Årsakene til løftingen av sakprosa er flere, en av de mest sentrale kan knyttes til at reformen oppfattes som en literacy-reform (Berge, 2005, s. 165). Innenfor et literacy-perspektiv er sakprosa å regne som viktige danningstekster (Skjelbred & Veum, 2013, s. 14, 17). En slik

det gjaldt norskfaget fikk utredningen massiv protest i høringsrundene, fordi utvalget la opp til et for smalt og funksjonelt norskfag, som ble likestilt med de andre språkfagene i skolen (Meld.St.28(2015-2016), 2016).

⁹ I Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016), understrekes det at norskfaget fortsatt skal ha et bredt mandat, og skal defineres som et språkfag og et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling(Meld.St.28(2015-2016), 2016, s. 50).

oppfatning bidrar til å vektlegge norskfaget som et kulturelt redskapsfag, også kalt funksjonelt (Kalleberg & Kleiveland, 2010; Skovholt & Veum, 2014; Aasen & Nome, 2005, s. 16). I tillegg skapte forskningsfunnene i KAL-undersøkelsen, resultatene etter den første Pisa-testen i lesing, samt etableringen av tekstvitenskap ved Universitet i Oslo større oppmerksomhet og interesse for sakprosa.

2.5.1 KAL-undersøkelsen og fortellingshegemoniet

En direkte årsak til styrkingen av sakprosaens stilling i norskfaget kan som sagt til dels tilskrives funnene som ble gjort i forskningsprosjektet: *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*, kalt KAL– prosjektet.¹⁰ Dette var et forskningsprosjekt som studerte eksamenstekster skrevet til grunnskoleeksamen i norsk hovedmål i 10.klasse. En av hensiktene med prosjektet var å undersøke hvilke teksttyper elevene valgte å skrive på norsk eksamen i grunnskolen. KAL- undersøkelsen viste at over 60 prosent av avgangselevne skrev fortellende tekster til eksamen, og at saktekster som argumenterende og resonnerende tekster, ikke ble valgt i like stor utstrekning (Berge et al., 2005, s. 57). Dette funnet ble sett på som problematisk av flere årsaker, der den fremste var at det å kunne skrive sakprosa tekster, som for eksempel at argumenterende tekst, faktisk er den teksttypen som kreves videre i utdanningsløpet, og som de fleste må forholde seg til både med tanke på framtidig yrkesliv spesielt, men også som en autonom deltaker i samfunnslivet generelt (Berge et al., 2005, s. 185).

Samtidig som at forskerne til dels pekte på skrivepedagogiske ideologier som en årsaksfaktor, rettet de også blikket mot hvordan eksamensoppgaven var konstruert. De fant at det var den skjønnlitterære skrivetradisjonen som var normforbildet (Berge et al., 2005, s. 189). Eksamensoppgaver og eksamenstekster kan som nevnt innledningsvis forstås som et bilde av hva det legges vekt på i norskundervisningen. KAL- undersøkelsen viste at norskundervisningen i grunnskolen, ungdomstrinnet spesielt, la for stor vekt på skriving og lesing av skjønnlitterære tekster. Man kunne derfor stille seg undrende til hvordan elevene skulle lære seg å skrive argumenterende tekster og andre sakpregete teksttyper, hvis ikke sakprosa tekster samtidig ble gjort til gjenstand for undervisning.

¹⁰ Prosjektet ble ledet av Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle. Forskningsmaterialet besto av eksamenstekster skrevet til eksamen i norsk hovedmål i grunnskolen fra 1998, 1999, 2000, 2001 (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005).

2.5.2 Pisa-sjokket i år 2000

I 2000 ble den første PISA-testen i lesing gjennomført i Norge. Resultatene av denne skulle vise seg å overraske skole-Norge. Funnene som ble gjort i kjølvannet av PISA-testen skapte betydelige sprekker i det bildet vi hadde av den norske fellesskolen som den beste og mest likestilte skolen i verden. Resultatene¹¹ av denne undersøkelsen kan ikke bare regnes som en direkte årsak til reformen av læreplanverket, men også som en årsak til at man styrket arbeidet med lesing av sakprosaetekster i norskfaget. I denne undersøkelsen fant forskerne at norske femtenåringer særlig hadde problemer med å lese krevende sakprosaetekster om emner som ikke var direkte koblet til ungdomskulturelle emner og elevenes egen livsverden. I PISA-testen i lesing fra 2000 var det hele 40 prosent av de norske ungdommene som ikke svarte på refleksjonsoppgaver knyttet til en sakprosaetekst (Lie et al., 2001, s. 124). Denne tendensen har vist seg å være vedvarende i de følgende Pisa-testene som er gjort i lesing gjennom 2000-tallet. Forskerne knytter fortsatt denne tendensen til det at elevene har lite trening i å lese sakprosa, men mener også at de har lite trening i å lese tekster som ikke umiddelbart skaper engasjement (Frønes & Roe, 2010, s. 82-83).

2.5.3 Sakprosa som forskningsobjekt

Oppmerksomheten rettet mot sakprosaetekster som sjanger må sees i sammenheng med det fokuset sakprosaetekster og sakprosaens stilling også fikk utenfor skole-sammenheng i løpet av 1990-tallet og videre utover 2000-tallet. Etableringen av Prosjektmiljøet Norsk sakprosa ved Universitet i Oslo i 2000 må sies å ha spilt en rolle for den økte interessen for sakprosa som tekst, og sakprosa som et vitenskapelig forskningsobjekt (Berge & Tønnesson, 2009, s. 1) To av de mest sentrale i dette miljøet og rundt denne etableringen var og er Johan Tønnesson og Kjell Lars Berge ved Universitet i Oslo¹². Tønnesson definerer sakprosa slik:

”Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. Sakprosaeteksten kommuniserer gjennom verbalspråket, men dette skjer ofte i samspill med andre tegnsystemer”(Tønnesson, 2012, s. 34)

¹¹ PISA –undersøkelsen viste at ikke bare var norske femtenåringer under pari når det kom til leseforståelse i forhold til de andre OECD-landene, det var også betydelige skiller knyttet til sosiokulturell bakgrunn og kjønn. Det viste seg at norsk skole ifølge PISA-testen langt på vei er reproduserende i forhold til sosial tilhørighet. Samtidig var det vesentlige forskjell mellom gutter og jenter, der jentene generelt var langt bedre lesere enn gutter (Lie, Kjærnsli, Roe, & Turmo, 2001).

¹² Johan Tønnesson ble Norges første professor i sakprosa i 2005, Universitetet i Oslo. Fra 2011 ble det opprettet et professorat i sakprosa også ved Universitet i Bergen, det innehas av Anders Johansen (Tønnesson, 2012, s. 8).

Tønnessons definisjon tar utgangspunkt i hvordan adressaten oppfatter ytringen. En slik forståelse av sjangre generelt og sakprosaetekster spesielt kan tilskrives en bakhtinsk forståelse av tekst som dialog (Tønnesson, 2012, s. 22)¹³. Denne definisjonen av sakprosa bryter med Pippings tradisjonelle definisjon av sakprosa som objektive tekster uten patos (Tønnesson, 2012, s. 19). Videre skiller Tønnesson mellom to typer sakprosa, hovedsakelig med utgangspunkt i tekstens forfatterinstans. Det skilles derfor mellom ”Litterær sakprosa” som er tekster skrevet av en uavhengig individuell forfatter, og ”Funksjonell sakprosa” som har en kollektiv forfatterforståelse, siden forfatteren skriver på vegne av en institusjon (Tønnesson, 2012, s. 34). I skolen har det tradisjonelt vært lagt mest vekt på tekster som kan defineres som litterær sakprosa (Eide, 2010). Imidlertid fokuseres det innenfor tekstvitenskapen særlig på tekster som kan defineres som funksjonell sakprosa (Berge & Tønnesson, 2009).

2.6 Sakprosaanalyse i skolen

Tradisjonelt har tekstanalyse i skolen i størst grad vært knyttet til skjønnlitterære tekster (Maagerø, 2009b; Skovholt & Veum, 2014, s. 11). Sakprosaanalyse kan likevel ikke sies å være noe nytt i skolens norskfag. Som eksamensoppgave har sakprosaanalyse vært representert gjennom det som ble kalt språkbruksanalysen siden 1972 (Johnsen, 1994, s. 119, 222, 243). Språkbruksanalysen har flere likheter med en diskursanalyse, der et kritisk perspektiv på tekst, og da særlig med tanke på innhold, var sentralt (Berge, 2002, s. 239). Interessen for sakprosaanalyse kan derfor sies å ha oppstått som en disiplin i skolens norskfag, før sakprosaanalyse ble et forskningsfelt innenfor academia (Berge, 2002; Johnsen, 1994, s. 222). Imidlertid ble språkbruksanalysen svært omstridt. Kritikken gikk særlig ut på at vektleggingen av ideologikritikk førte til at svarene på analysen var gitt på forhånd, og at språkbruksanalysen i for stor grad førte til en skjematisk svart/hvitt tenkning (Berge, 2002, s. 239). Johnsen peker på at årsaken til problemene med språkbruksanalysen kan knyttes til at lærebøkene var omtrentlige, og hevder at en sentral årsak til dette var at sakprosaanalyse ennå ikke var en egen disiplin ved universitetene (Johnsen, 1994, s. 222). Former for språkbruksanalyse som egen eksamenssjanger hadde, på tross av mye kritikk, en fast plass

¹³ For den russiske lingvisten Mikhail Bakhtin er tekst å regne som en talehandling, altså en ytring, og det som er styrende for innhold, form og sjanger er nettopp adressaten, forstått som mottakeren. I enhver ytring hevder Bakhtin at man finner skriverens forventninger om adressatens svar og tolkninger, samtidig som enhver ytring bærer med seg spor av andre ytringer (Bakhtin, 2005).

blant eksamensoppgavene i norsk hovedmål fram til innføringen av LK-06, som i tillegg til å likestille sakprosa og skjønnlitteratur også sørget for retorikkens tilbakekomst i norsk skole.

2.6.1 Retorikken som analyseverktøy

Siden retorikk er sentralt i den eksamensoppgave jeg skal analysere i masteroppgaven min, vil jeg i det følgende gjennomgå hvordan retorikk omtales i den nåværende læreplanen. På samme tid som at sakprosa ble likestilt med skjønnlitteratur i LK-06, ble retorikken eksplisitt innført som det tekstanalytiske begrepsapparatet elevene skulle bruke i sitt analysearbeid med sakprosattekster. Retorikken som analyseverktøy var i norskplanens utgave fra 2006 knyttet til kompetansemål på videregående skole, og da under hovedområdene sammensatte tekster og skriftlige tekster, på henholdsvis Vg2 og Vg3 (LK06, 2013). I den reviderte læreplanen i norsk fra 2013, ble retorikkens rolle i norskfaget ytterligere styrket, både med tanke på hvilke trinn, antall kompetansemål og i flere hovedområder. Nedenfor kan vi se en oversikt over hvilke trinn og hvilke kompetansemål som omhandler retorikk.

Tabell 2: Kompetansemål som omhandler retorikk i Læreplan i norsk

Trinn:	Kompetansemål fra Læreplan i norsk (LK-06, rev. 2013):
10.trinn:	Hovedområdet for språk, litteratur og kultur, elevene skal kunne: <ul style="list-style-type: none"> • gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på
Vg1 studieforberedende utdanningsprogram/ Vg 2 yrkesfaglig utdanningsprogram:	Hovedområdet for muntlig kommunikasjon, Eleven skal kunne: <ul style="list-style-type: none"> • bruke kunnskaper om retoriske appellformer i presentasjoner
Vg 2, studieforberedende utdanningsprogram:	Hovedområdet Språk, litteratur og kultur, Eleven skal kunne: <ul style="list-style-type: none"> • forklare argumentasjonen i sakprosattekster ved å bruke kunnskap om retorikk
Vg3, studieforberedende utdanningsprogram:	Hovedområdet skriftlig kommunikasjon, Eleven skal kunne: <ul style="list-style-type: none"> • skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster

Vg3, studieforbereidende utdanningsprogram:	Hovedområdet språk, litteratur og kultur, Elevene skal kunne: <ul style="list-style-type: none"> • bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosaetekster
---	--

Oversikten ovenfor viser at i den reviderte læreplanen i norsk fra 2013 ble retorikkens stilling styrket ytterligere ved at retorikken nå også eksplisitt nevnes i kompetansemål for ungdomstrinnet. Nærmere bestemt under hovedområdet for *språk, litteratur og kultur* skal elevene kunne: ”gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på” (LK06, 2013). Retorikken har fortsatt størst plass i den videregående skolen, særlig i studieforbereidende studieprogram. I kompetansemål for Vg2 blir retorikken knyttet eksplisitt til sakprosa med følgende kompetansemål hentet fra hovedområdet *Språk, kultur og litteratur* skal elevene kunne: ”forklare argumentasjonen i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk” (LK06, 2013). Når det gjelder kompetansemål for Vg3, blir retorikken kun knyttet til det å lese og skrive tekster. Altså er fokuset på dette nivået flyttet, slik jeg tolker læreplanen, fra at retorikken fungerer som et verktøy for å strukturere og forbedre muntlige ferdigheter, til et rent tekstanalytisk verktøy som elevene skal bruke både når de leser andres tekster og skriver egne tekster. Kompetansemålene som eksplisitt nevner retorikk på Vg3 er knyttet til hovedområdet *skriftlig kommunikasjon* der elevene skal kunne: ”skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster” (LK06, 2013). Det andre kompetansemålet for Vg3 som er knyttet til retorikken er å finne under hovedområdet *Språk, Kultur og Litteratur*, der elevene skal kunne: ”bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosaetekster” (LK06, 2013). Læreplanen i norsk kan dermed forstås slik at det er retorikken som skal vektlegges som det sentrale analyseverktøyet for sakprosa-analyse i skolen, og dermed ble den retoriske analysen en ny skole- og eksamenssjanger i eksamen i norsk hovedmål for Vg3, med innføringen av LK-06.

Så vidt meg bekjent har det har vært få kritiske røster knyttet til innføringen og forsterkingen av retorikkens rolle i norskfaget i det offentlige ordskiftet. Retorikk innebærer et enormt begrepsapparat, derfor er spørsmålet om hva og hvilke sider ved retorikken som skal velges relevant. Læreplanen peker på de retoriske appellformene etos, patos og logos, i kompetansemål fra ungdomstrinnet. Den didaktiske utfordringen for den retoriske analysen, og tekstanalyser generelt, er slik Longva hevder i sin artikkel *Retorisk Høst* (2014), å lære

elevene å være kritiske og objektive i sine vurderinger av argumentasjon og funksjon, i stedet for kun å påpeke dem (Longva, 2014, s. 22).

2.6.2 Retorisk analyse og kritisk diskursanalyse

Med denne masteroppgaven ønsker jeg som nevnt å bidra med noen didaktiske perspektiver på hvordan elementer fra kritisk diskursanalyse kan være relevante, og da hovedsakelig med tanke på å utvikle elevenes evne til kritisk literacy. Innenfor tekstvitenskapen åpnes det opp for en eklektisk teoretisk tilnærming til sakprosaanalysen, derfor kan man argumentere for at det i den retoriske analysen som skolesjanger kan og bør være plass for analysebegreper som har røtter i mer moderne tekstvitenskap enn retorikken (Berge, 2002, s. 240).

Forskning på kritisk literacy trekker fram kritisk diskursanalyse spesielt og diskursanalyse generelt, som en forutsetning for utvikling av kritisk literacy, jf.pkt.4.1.3 (Janks, 2010; Rogers & Wetzel, 2014, s. 99). Hvordan kritisk diskursanalyse kan brukes i praktisk analyse av sakprosattekster, vil jeg senere vise gjennom min tekstanalyse av eksamensoppgavens tekstvedlegg kommentarartikkelen *Kvinnene knuser oss*, jf. pkt. 6. 2. Det er derimot ikke nødvendigvis noen motsetning mellom en retorisk analyse og en diskursanalytisk tilnærming, og det er ingenting i veien for at en kritisk diskursanalyse også kan kombineres med en retorisk analyse (Hågvar, 2007, s. 36-37). Felles for både den retorisk analysen og den kritiske diskursanalysen er at begge undersøker hvordan språket brukes for å formidle et innhold. Forskjellen ligger i at der den retoriske analysen har som mål å fastslå om en tekst kommunisere godt eller ikke med sitt publikum/mottakeren, er målet for en kritisk diskursanalyse å undersøke de verdiene, holdningene og ideologiene som blir språklig konstruert i tekstene (Hågvar, 2007, s. 37). Den retoriske analysen kan derfor sies å ha som mål å avgjøre om hvorvidt kommunikasjonen er vellykket, i den forstand at avsenderen lykkes med sin argumentasjon og klarer å overbevise sitt publikum. Mens diskursanalysen i større grad spør etter sosiale forklaringer på og konsekvenser av hvordan avsenderen tar i bruk språket for å formidle sin argumentasjon (Hågvar, 2007, s. 37).

Kapittel 3 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket for denne oppgaven tar utgangspunkt i de teoretiske røttene fra literacy-forskningen og diskursanalyse, som tekstvitenskapelige forskningsdisipliner, springer ut av. Det vil si at denne masteroppgaven bygger på et sosiokulturelt perspektiv på læring, der språk og kommunikasjon mellom mennesker er en forutsetning for all læring (Säljö, 2001, s. 21-22). Samtidig som jeg i denne oppgaven forstår språk og tekst i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, dette innebærer at tekst oppfattes som sosialt, kulturelt og historisk konstruert (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011, s. 31-32). I dette kapittelet vil jeg redegjøre for begrepene literacy og kritisk literacy, diskursanalyse (DA) og kritisk diskursanalyse (CDA)¹⁴.

3.1. Literacy

Literacy kan på et overordnet nivå forklares som evnen til å kunne forstå og gjøre seg forstått i det tekstkulturelle samfunnet en er deltaker i. Dette innebærer at man som individ er innlemmet i samfunnets tekstpraksiser, og literacy kan derfor forstås som et danningsbegrep (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19). Derfor er literacy et begrep som er nært knyttet til skolen generelt, og til norskfaget spesielt, og er å regne som et essensielt didaktisk begrep. Literacy blir av de britiske literacy-forskerne, Cope og Kalantzis, skildret som selve hjertet av utdanningen, med andre ord blir literacy forstått som målet for utdanningen og kjernen av skolens arbeid (Kalantzis & Cope, 2000, s. 121). LK-06 og innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene å lese, å skrive, regne-, muntlige- og digitale ferdigheter samsvarer med en slik oppfatning av literacy. Læreplanreformen ble da også i sin tid, erklært som en literacy-reform (Berge, 2005, s. 165). Læreplanens intensjon kan derfor forstås som et uttrykk for at man i skolen skal arbeide med eksplisitt undervisning i de ulike fagdiskursene, noe som igjen innebærer en erkjennelse av språkets rolle som grunnleggende for all læring (Berge, 2005, s. 163).

Etableringen av literacy som forskningsfelt blir knyttet til de britiske sosialantropologene Jack Goody og Ian Watt og deres bok, *The Consequences of literacy* fra 1968 (Berge, 2006, s. 57). Deres perspektiv på hva literacy innebærer har i ettertid fått mye kritikk. Hovedsakelig fordi den forståelsen av literacy som Goody la til grunn ble sett på som for snever. Goody knyttet literacybegrepet utelukkende til skriftlige praksiser og opererte derfor med det vi kan kalle et smalt tekstbegrep (Berge, 2006, s. 58). Hvordan literacy har blitt

¹⁴ Heretter vil DA vise til diskursanalyse og CDA til kritisk diskursanalyse.

forstått og forstås kan sees i sammenheng med hvilke teoretiske paradigmer vi legger til grunn for vår forståelse av 1.) språk og tekst, og 2.) hvordan språk læres. I tabellen nedenfor har jeg med utgangspunkt i Berge, 2006, Barton 2007, Cazden et.al. 2000, og Skjelbred & Veum 2013, utarbeidet en oversikt over den historiske utviklingen av literacybegrepet.

Tabell 3: Historisk oversikt over literacybegrepet og læringsperspektiv

Læringsperspektiv	Literacy definisjon	Tekstbegrep
Konstruktivistisk læringsperspektiv: Læring forstås som noe individuelt og psykologisk	Tradisjonell forståelse av literacy: Knyttet til de rent tekniske sidene ved lesing og skriving	Tekst forstått som: Skriftlig grafisk
Sosiokulturelt læringsperspektiv: Læring forstås som både kognitivt og kollektivt , og er avhengig av den sosiale og kulturelle konteksten læringen foregår i	New Literacy studies : Literacy er sosiokulturelt situert	Utvidet tekstbegrep: skriftlig muntlig
Sosiokulturelt læringsperspektiv: Læring forstås som noe kollektivt som er avhengig av den sosiale og kulturelle konteksten læringen foregår i	The New London Group: Multiliteracies: Literacy er sosiokulturelt situert og multimodalt	Utvidet tekstbegrep: Skriftlig Muntlig Multimodal Digitalt

Som vist i tabell 3, kan vi dele literacybegrepets historiske utvikling inn i tre epoker. Den første epoken starter på slutten av 1960-tallet og dreier seg om etableringen av literacy som et forskningsfelt. Literacy ble på denne tiden knyttet til de rent psykologiske tekniske sidene ved lesing og skriving. Lesing og skriving var også knyttet til et tradisjonelt tekstbegrep, der man fokuserte på skrift som eneste modalitet (Barton, 2007, s. 22). Den andre epoken regnes fra 1980-tallet til 1990-tallet, og beskrives som New literacy studies (Barton, 2007, s. 24-26). I denne perioden foregikk en sosiokulturell vending, knyttet til forståelsen av literacy og hvordan literacy kunne tilegnes. For det første ble forståelsen av hva literacy innebærer utvidet til også å dreie seg om muntlig kommunikasjon og samhandling. Dette førte til et bredere tekstbegrep, samtidig som man omtalte literacy i flertall som ”literacies”. Nå handler det ikke lenger om bare å kunne mestre de tekniske sidene ved skriving og lesing, men også om å få en metaspråkligbevissthet knyttet til kontekst og diskurs (Barton, 2007, s. 25-26). For det andre blir forståelsen av hvordan literacy tilegnes flyttet fra det rent psykologiske og individuelle til at læring forstås som situert i den kulturelle og situasjonelle konteksten

læringen foregår (Barton, 2007, s. 26,28).

Den siste epoken innebærer en ytterligere utvidelse av literacy-begrepet som kan knyttes til slutten av 1990-tallet og fram til i dag. Denne perioden er særlig påvirket av en gruppe forskere som kaller seg The New London Group¹⁵. Deres utvidete tekstbegrep innebærer at man får et mer sosiosemiotisk perspektiv på tekster, og vektlegger hvordan tekster produseres ved hjelp av ulike modaliteter og deres semiotiske ressurser (Cazden et al., 2000, s. 25). ”Multiliteracies”, som denne retningen kalles, tar utgangspunkt i hvilke forandringer den teknologiske utviklingen fører til, både når det gjelder produksjon og distribusjon av tekst. Samtidig som man også tar i betraktning hvilke kulturelle og sosiale samfunnsmessige konsekvensene dette har fått. Et uttalt mål for The New London Group er at denne teknologiske og samfunnsmessige utviklingen må få konsekvenser for hvordan skolen underviser i språk og tekster (Cazden et al., 2000, s. 10). Sentralt for ideen om ”multiliteracies” er at literacy-undervisningen i skolen må være flerkulturell, multimodal og kritisk orientert (Cazden et al., 2000, s. 36-37).

3.2. Kritisk Literacy

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv på språk og tekst er tekster et uttrykk for holdninger, verdier og ideologier. Tekster er ikke nøytrale. Derfor trenger vi som lesere en evne til å lese tekster kritisk, med andre ord kritisk literacy. Som jeg var inne på i kapittel 2 er kritisk literacy er et begrep som både brukes som betegnelse av en pedagogisk retning, og som en beskrivelse av lesekompetanse (Willinsky, 2008, s. 3). I denne oppgaven brukes, som nevnt, begrepet om lesekompetanse.

Kritisk literacy som begrep har sine røtter i den brasilianske frigjørings-pedagogikken og pedagogen Paolo Freire, jf.4.1, (Barton, 2007, s. 27). Eva Maagerø knytter begrepet til sosiosemiotikken og Gunther Kress, og forklarer kritisk literacy som en evne til å lese teksten ”mothårs” (Maagerø, 2005, s. 86). Theo van Leeuwen, kan sies å utdype dette ved å hevde at kritisk literacy ikke kun dreier seg om å stille seg kritisk til innholdet i tekster, men i større grad rette oppmerksomheten mot hvordan tekster tar i bruk ulike modaliteter og deres semiotiske ressurser (Leeuwen & Humphrey, 1996, s. 46). I et slikt perspektiv blir kritisk literacy ikke bare en evne til å stille seg kritisk til det innholdsmessige aspektet ved tekster, men i like stor grad til hvordan innholdet framstilles språklig og multimodalt.

¹⁵ The New London Group består av: C. Cazden, B.Cope, N.Fairclough, J.P.Gee, M. Kalantzis, G.Kress, J. Lo Bianco, C.Luke, S. Michaels, M. Nakata, D. Bond, D. Newfield, R. Sohmmer og P.Stein

Den Sør -Afrikanske professoren Hilary Janks, har siden begynnelsen av 1990-tallet har vært opptatt av å arbeide med kritisk diskursanalyse og kritisk literacy i skolen (Janks, 2010). Janks oppfatning av hva begrepet kritisk literacy innebærer kan sies å være i tråd med van Leeuwen, når hun hevder at kritisk literacy er ” to read with a text and to read against a text” (Janks, 2010, s. 96). Med dette mener hun, at det er langt enklere å stille seg kritisk til innhold man i utgangspunktet er uenig i, enn innhold som man kan si seg enig i (Janks, 2010, s. 71-72). Derfor trenger lesere og teksttolkere øvelse i å kunne møte tekster med en kritisk distanse, også fra vår egen subjektive diskursive tilhørighet. For å oppnå en slik kritisk distanse til teksten vi leser, trenger vi lesestrategier som gir oss et metaspråk for at leseren kan bli i stand til det Janks beskriver som motstandsdyktig lesing, med andre ord kritisk literacy (Janks, 2010, s. 77). Janks peker på at kritisk diskursanalyse kan fungere som et egnet analyseverktøy for sakprosaetekster, som igjen legger til rette for at elevene utvikler kritisk literacy (Janks, 2010, s. 23). Hun har utarbeidet en didaktisk modell, *Syntesemodellen*, som kan brukes som utgangspunkt for arbeidet med å utvikle kritisk literacy i klasserommet. Syntesemodellen bygger på ulike perspektiv innenfor literacy-forskningen. Jeg vil komme tilbake til denne modellen i kapittel 4, jf. pkt. 4.1.2. Denne modellen vil tjene som utgangspunkt for mine analyser av eksamensbesvarelsene, jf. pkt. 5.6).

Diskursanalyse som egnet verktøy for utvikling av kritisk literacy, blir også argumentert for av James Paul Gee. Han begrunner dette med at diskursanalysen gir oss et analyseverktøy og dermed et metaspråk, for å kunne analysere tekst, diskurs og kontekst i en sammenheng (Gee, 2003, s. 47).

3.4. Diskursanalyse

Diskursanalyse som vitenskapelig disiplin representerer en tverrfaglig og bred tilnærming til tekst og språk. I de siste tiårene har diskursanalyse blitt svært utbredt og anvendes til mange tekstanalytiske og forskningsmessige formål innenfor humaniora og samfunnsvitenskapen (Berge, 2002, s. 27; Hitching et al., 2011; Veum, 2008). Diskursanalysen har to felles utgangspunkt, for det første innebærer en diskursanalyse at man studerer språket i bruk, og for det andre at man studerer hvordan språket brukes for å skape mening og handlinger i en gitt kontekst (Gee & Handford, 2012, s. 1). Gee og Handford uttrykker kjernen av diskursanalyse slik: ”Whatever term is used , discourse analysis is always, at heart, simultaneously an analysis of language and one of practices in society” (Gee & Handford, 2012, s. 5).

Ifølge Veum, som viser til Jan Renkema (2004), blir diskursanalyse som disiplin i

internasjonal sammenheng knyttet til forskningsfeltet Discourse Studies, et forskningsfelt som kan sies å korrespondere med tekstvitenskap her i Norge (Veum, 2008, s. 27).

Tekstvitenskapen studerer sakprosaetekster der kontekst er et grunnleggende premiss for sakprosa-analyse (Berge & Tønnesson, 2009, s. 3).

Diskursanalyse er å forstå som et paraplybegrep for ulike former for tekstanalytiske tilnærminger med røtter i ulike språkvitenskapelige retninger, som har det til felles at de er opptatt av å studere *la parole*, heller en *la langue*. To retninger innenfor språkvitenskapen som vektlegger språket i bruk, heller enn språket som system, er pragmatikken og sosialesemiotikken (Kress, 2010, s.59).

3.5.1. Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse (CDA) er å regne som en av de mange tekstanalytiske retningene som kan plasseres innenfor paraplyen diskursanalyse. Det som skiller CDA fra andre diskursanalytiske retninger er det kritiske perspektivet, som innebærer at det tekstanalytiske målet på et overordnet nivå er å skildre hvordan språket brukes for å få fram et bestemt verdensbilde og ideologi (Grue, 2011, s. 112). Ved å støtte seg til et sosialkonstruktivistisk språksyn, der språk og tekst forstås som sosialt og kulturelt konstruert, kan en kritisk diskursanalyse gi økt bevissthet om at ulike språklige handlinger som i praksis blir oppfattet som naturlige, i virkeligheten er et produkt av historiske, kulturelle og politiske prosesser (Machin & Mayr, 2012, s. 208). CDA representerer ikke en lukket teoretisk retning, men er mer å oppfatte som et rammeverk som innebærer et sosialkonstruktivistisk perspektiv på språk og språkbruk (Grue, 2011, s. 118). Dette innebærer at CDA kan forstås som et overordnet teoretisk rammeverk, samtidig som den kan regnes som en metode.

3.5.2 Faircloughs kritiske diskursanalyse

Norman Fairclough (1992, 1995), regnes som en sentral premissleverandør for den britiske tradisjonen CDA, som også vil være den tradisjonen som legges til grunn i denne oppgaven. CDA er inspirert av det som kalles for kritisk lingvistikk, der blant annet Gunther Kress var en sentral teoretiker (Veum, 2008, s. 39). Kritisk lingvistikk tok utgangspunkt i Halliday og den systemisk-funksjonelle lingvistikken (SFL) i sine tekstanalyser. Innenfor den kritiske lingvistikken var man opptatt av å vise hvordan språket ble brukt for å uttrykke makt og naturligjøre ideologi (Veum, 2008, s. 40). En sentral svakhet ved den kritiske lingvistikken var at tekstanalysene ble for konsentrert om ord og setningsnivå, og mindre på et mer overordnet tekstnivå, som sjanger og diskurs (Fairclough, 1992a, s. 28).

Faircloughs ambisjon med CDA er å utvikle en sosial teori om språk, som på et vitenskapelig grunnlag kan vise hvordan språket i bruk både er påvirket av og medvirker til sosiale og kulturelle endringer i samfunnet (Fairclough, 1992a, s. 62). Tekst, diskurs og kontekst er tre begrep som er helt sentrale innenfor CDA, noe jeg vil redegjøre for nærmere i metodekapittelet, jf. pkt. 5.5. Fairclough bygger CDA på hovedsakelig på tre teoretiske perspektiv innenfor lingvistikk og sosiologi. Det første perspektivet er knyttet til Hallidays systemiske-funksjonelle lingvistikk, der språkets tre meningsskapende metafunksjoner er det sentrale¹⁶. Det andre teoretiske perspektivet CDA bygger på er Bakhtin og hans forståelse av tekst som en dialogisk kommunikasjon¹⁷. Mens det tredje perspektivet er CDA sitt sosiologiske og diskursive perspektiv, der man bygger på arbeidet til den franske filosofen Michel Foucault og hans forståelse av diskurs som uttrykk for makt¹⁸ (Fairclough, 1992a, s. 99-100).

Fairclough er en mye kritisert og omstridt forsker og teoretiker. Mange har kritisert Fairclough som forsker og CDA som tekstanalytisk verktøy (tilnærming), for å ha en politisk agenda som blir styrende for tekstanalysen¹⁹ (Blackledge, 2012, s. 617-618). Britiske David Machin, som i samarbeid med blant andre Andrea Mayr, har vært en av mange som har bidratt til å utvikle CDA som tekstanalytisk verktøy videre (Machin & Mayr, 2012). Machin hevder at CDA kan ” increase our ability to describe texts and to document how they communicate” (Machin & Mayr, 2012, s. 208). Han hevder videre at CDA, til tross for til tider massiv kritikk, har vært i stand til gjennom tekstanalyse å sette søkelyset på ideologi og

¹⁶ I følge Halliday uttrykker språket i bruk tre ulike meningsskapende metafunksjoner : 1. Den ideasjonelle metafunksjonen, 2. Den mellompersonlige metafunksjonen, 3. Den tekstuelle metafunksjonen (Halliday, 1998b)

¹⁷ Bakhtins dialogiske perspektiv på språk innebærer at tekster ikke oppstår i et vakuum men er i dialog med fortidige tekster, samtidig som den er i dialog med framtidige tekster (Bakhtin, 2005).

¹⁸ Foucault forstår diskurs som sosiale og tekstlige praksiser i ulike vitenssystemer. Slik er diskurs et uttrykk for makt, samtidig som diskurs både konstituerer og konstruerer vår virkelighetsforståelse (Foucault, 1999).

¹⁹ Fairclough og hans miljø knyttet til utviklingen av CDA, kan sies å ha klare marxistiske røtter og han er uttalt i opposisjon til det kapitalistiske paradigmet som rådde, og fortsatt rår over den vestlige verden. Særlig har han vært i opposisjon til Margareth Tatchers politikk og den nyliberalistiske bedriftsøkonomiske tenkningen som beskrives som til New Public Management.

makt innenfor sentrale samfunnsområder (Machin & Mayr, 2012, s. 215). I et didaktisk perspektiv tar han til orde for at CDA byr på tekstanalytiske tilnærminger til tekst som egner seg godt for unge mennesker å ta i bruk for å undersøke sine hverdagsdiskurser, som ulike medietekster (Machin & Mayr, 2012, s. 215).

3.5.3 Medietekster som analyseobjekt

Tekst og diskurs forstått som uttrykk for makt er grunnleggende for CDA (Fairclough, 1992a; 2012, s. 10). Derfor er spørsmål knyttet til hvordan makt uttrykkes gjennom språket i ulike diskurser vesentlig i en kritisk diskursanalyse av en tekst. Medietekster er en form for funksjonell sakprosa, som tradisjonelt har vært sentrale objekter for tekstanalyser innenfor CDA. En av årsakene til dette er at medietekster regnes som tekster som i stor grad bidrar til å konstituere en bestemt oppfatning av virkeligheten, samtidig som at medietekster konstruerer vår forståelse av virkeligheten (Fairclough, 2008, s. 128). En annen årsak til hvorfor medietekster er et viktig analyseobjekt innenfor CDA, er at de er tekster som er preget av mange diskursive stemmer og dermed regnes som heterogene, slik Fairclough forklarer CDA's interesse for mediatekster her:

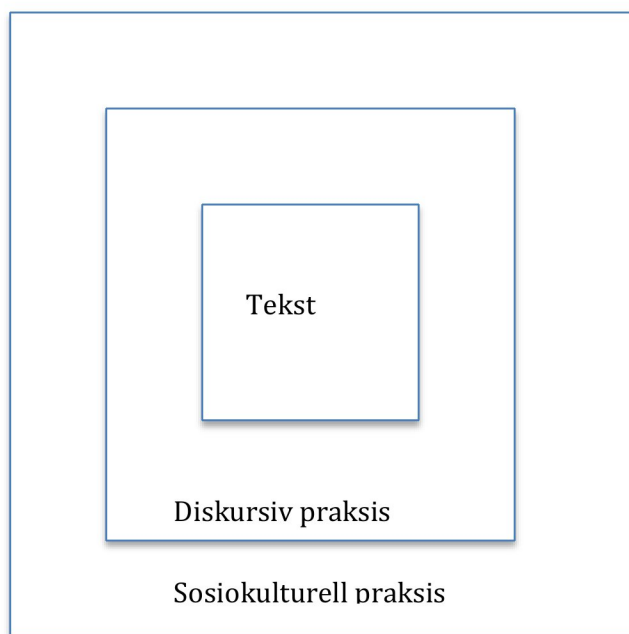
”Medietekster er følsomme barometre for kulturell forandring, fordi tekstenes heterogene og ambivalente karakter avspeiler forandringens ofte rotete natur. Tekstuell heterogenitet kan sees som en materialisering af sociale og kulturelle motsetninger og som en viktig grunn til å utforske disse motsetningene og deres videreutvikling” (Fairclough, 2008, s. 128).

Tekstvedlegget til eksamensoppgave B3, som elevene blir bedt om å analysere, er en medietekst. Nærmere bestemt en kommentarartikkel hentet fra avisen Dagbladet.

Tekstvedlegget er slikt sett et analyseobjekt som kan være egnet for en kritisk diskursanalyse, noe jeg også kommer til å gjennomføre i kap.6, jf. pkt. 6. 2.

3.5.4 Faircloughs tredimensjonale modell for tekstanalyse

CDA er, som tidligere nevnt, en diskursanalytisk retning som søker å bygge en bro mellom en deskriptiv lingvistisk mikroanalyse og en forklarende sosiokulturell makroanalyse (Fairclough, 1992a, s. 62). Dette er utgangspunktet for den tredimensjonale analysemodellen, slik den er visualisert i figur 1 nedenfor.



Den **Figur 1, Faircloughs tredimensjonale modell for tekstanalyse (Fairclough 1992a, s. 73)**

tredimensjonale modellen for kritisk diskursanalyse, som vist i figur 1 ovenfor, uttrykker at en tekst må forstås som en kommunikativ hendelse som har tre dimensjoner (Veum, 2008, s. 87). Der den første dimensjonen er språket i bruk, altså *Teksten*, er den andre dimensjonen *Diskursive praksis* forstått som ulike sosiale praksiser knyttet til hvordan teksten produseres, distribueres og konsumeres. Mens den tredje dimensjonen *Sosial praksis*, innebærer den sosiokulturelle konteksten teksten skrives, distribueres og leses i (Fairclough, 1992a, s. 72-73). Fairclough ønsker med den tredimensjonale analysemodellen å knytte sammen tre ulike tekstanalytiske tradisjoner: den lingvistiske (semiotiske) mikroanalysen, en mikro-sosiologisk analyse og en makro-sosiologisk analyse (Fairclough, 1992a, s. 72; Veum, 2008). De ulike tradisjonene kan knyttes til de tre analysedimensjonene slik:

Tekst: Dette er selve forskningsobjektet og representerer det første abstraksjonsnivået. Analysen av teksten innebærer en deskriptiv lingvistisk mikroanalyse, altså en nærlesning av teksten. Gjennom nærlesning av teksten undersøker vi hvordan språket brukes til å skape mening. Sentrale spørsmål er knyttet til forfatterinstansens ordvalg, grammatiske valg, kohesjon og struktur (Fairclough, 1992a, s. 75).

Diskursiv praksis: Dette representerer det andre abstraksjonsnivået og innebærer en

tolkning av hvordan teksten er produsert, distribuert og konsumert. Den diskursive praksisen kan derfor også oppfattes som en analyse av tekstens situasjonskontekst. Sentrale spørsmål i tolkningen av den diskursive praksisen er knyttet til forfatterinstans, sjanger, mediet teksten publiseres i, og i hvilke situasjoner teksten leses i. Tolkningen av den diskursive praksisen kan forstås som en brobygger mellom teksten og den sosiale praksisen. Intertekstualitet og interdiskursivitet er viktige begreper på dette nivået i tekstanalysen (Fairclough, 1992a, s. 78-79).

Sosiokulturell²⁰ praksis: Dette representerer det tredje abstraksjonsnivået. Her forankrer diskursanalytikeren sine fortolkninger i den deskriptive tekstanalysen. Et mål for analysen som helhet er å finne ut hvordan teksten reproducerer konvensjoner, eller hvordan teksten bidrar til å skape nye sosiale konstruksjoner og dermed nye konvensjoner. I didaktisk sammenheng kan målet være mer orientert mot hvordan ”common-sense”, som kan beskrives som det allment gitte og aksepterte i et samfunn, i virkeligheten er språklige konstruksjoner (Fairclough, 1992a, s. 92).

²⁰ Fairclough bruker originalt termen ”social praxis”, men i den danske oversettelsen av Halskov Jensen 2008,(Fairclough, 2008), blir dette nivået i analysen beskrevet som den sosiokulturelle praksisen. Dette er en oversettelse jeg mener er mer beskrivende, fordi det sosiokulturelle perspektivet er en rådende og en godt innarbeidet term innenfor pedagogisk teori og fagdidaktikk, derfor velger jeg å bruke den danske oversettelsen her.

Kapittel 4 Tidligere forskning på kritisk literacy

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for et utvalg av forskningsprosjekter der kritisk literacy har vært siktemålet og til dels hvor (kritisk) diskursanalyse har vært valgt som metodisk rammeverk for prosjektene. Felles for forskningen jeg har valgt å belyse her, er at prosjektene i en eller annen form har hatt et klart didaktisk perspektiv. Forskningsprosjektene kan knyttes til både lese- og skriveforskning, med vekt på lesing og lesedidaktikk. Dette er derfor relevante forskningsprosjekt for dette masterprosjektet der både kritisk literacy og kritisk diskursanalyse er didaktiske kjernebegrep.

Internasjonalt er kritisk literacy et stort felt som flere sentrale og toneangivende teoretikere innenfor literacy og diskursanalyse har engasjert seg i, blant annet Halliday (1996), Fairclough (1992a, 1992b, 1995, 2006), Kress (2010) og Gee (2003). Innenfor skandinavisk (nordisk) forskning på literacy har ikke begrepet kritisk literacy fått like stor oppmerksomhet (Dessingue & Nielsen, 2015, s. 51). Her vil jeg først gi en oversikt over internasjonal forskning og deretter gjøre rede for noen vitenskapelige studier som jeg mener kan knyttes til kritisk literacy innenfor skandinavisk literacy-forskning.

4.1. Internasjonal forskning på kritisk literacy

Kritisk literacy som begrep kan i hovedsak knyttes til tre ulike pedagogiske tradisjoner. Der den første retningen kan beskrives som den freiranske, eller den frigjøringspedagogiske retningen. Denne pedagogisk retningen har sine røtter i den brasilianske pedagogen Paulo Freire og hans arbeid med å alfabetisere og utdanne fattige bønder i Sør-Amerika på 1940-50-tallet (Steinsholt, 2004). Freire hevdet at den kunnskapen som ble formidlet i skolen var kunnskap som var løsrevet fra elevenes livsverden, og dermed oppstår en fremmedgjøring ovenfor skolen. Samtidig bekrefter skolens diskurs det ”naturlige” ved samfunnets undertrykkende normer (Freire, 1999, s. 55-57). Dermed, hevder Freire, blir skolen et sted som reproducerer normer, myter og sosiale klasser, og slik bidrar skolegang til opprettholdelse av undertrykkelse. For at man skulle være i stand til å skape et bedre og mer rettferdig samfunn måtte man, ifølge Freire, skape en pedagogikk som var frigjørende. Å skape en kritisk bevissthet i møtet med ordet og språket blir en av frigjøringspedagogikkens didaktiske bærebjelker. Et annet sentralt punkt er vektleggingen av dialog mellom lærer og elever. Bare gjennom en reel dialog, som tar utgangspunkt i problemer knyttet til elevenes egen livsverden, og kritiske refleksjoner mellom lærere og elever, kan undervisningen gi elevene en selvbevissthet som gjør dem i stand til aktivt å bidra til sosial forandring (Freire,

1999, s. 110-111). Freires frigjøringspedagogikk har hatt stor innflytelse for utvikling av pedagogiske teorier og praksis, samt forståelsen av den kritiske dimensjonen ved literacybegrepet (UNESCO, 2006, s. 154).

Den andre pedagogiske retningen der kritisk literacy er et didaktisk siktemål er den britiske retningen Critical Language Awareness (CLA) (Janks, 2010, s. 15). CLA kan forstås som en adaptasjon av Faircloughs kritisk diskursanalyse til didaktisk praksis (Fairclough, 1992b, s. 2). Ifølge Fairclough, er CLA teoretisk forankret i kritisk lingvistikk og kritisk diskursanalyse, Freires pedagogikk knyttet til kritisk literacy, og kunnskapssosiologi, som Foucaults maktbegrep, Bourdieus kapitalbegrep og Habermas begreper om det offentlige rom (Fairclough, 1992b, s. 7). Ved å ta et kritisk perspektiv på sosiale strukturer, som sosial klassetilhørighet sett i forhold til diskurser og makt, med inn i klasserommet, kan CLA derfor forstås som en pedagogisk plattform som tar i bruk begrepet kritisk literacy, ikke for å ruste elevene til revolusjon, men til aktiv deltakelse i en demokratisk offentlighet. Representanter innenfor CLA kritiserer skolens tradisjonelle tilnærming til tekster, og mener skolen behandler tekster som nøytrale objekter, som kan beskrives og tolkes løsrevet fra den politiske, sosiale og kulturelle diskursen teksten er en del av (Fairclough, 1992b, s. 7). En slik tilnærming til språk, tekst og diskurser i skolen vil ikke, ifølge teoretikerne knyttet til CLA, gi elevene den kritiske bevisstheten til språk som fordres, for at elevene skal kunne utvikle seg til å bli autonome, aktive og deltakende individer i et senmoderne demokratisk samfunn (Fairclough, 1992b, s. 3-5).

Mary Talbott, er en av flere språkdidaktikere som har bidratt til å prøve ut kritisk diskursanalyse som et tekstanalytisk verktøy i klasserommet. I arbeidet med å analysere ”glossy” tenåringsmagasiner i en ungdomsskoleklasse, følger hun både en freiransk tradisjon ved å ta utgangspunkt i elevenes livsverden, samtidig som hun bruker Faircloughs kritiske diskursanalyse som utgangspunkt for tekstanalysen (Talbot, 1992, s. 174). Målet for prosjektet var at elevene skulle kunne utvikle en kritisk og analyserende leseevne i møte med egne hverdagstekster. En slik tilnærming til tekstlesing i skolen kan også sies å samsvare med det teoretikere innenfor forskningstradisjonen New literacy tar til orde for, der nettopp det å løfte fram tekster fra ungdommenes egen livsverden og kulturelle sfære er sentralt (Barton, 2007). Barton framhever at Talbott slik tydeliggjør at en kritisk tilnærming til literacy også innebærer en sosial tilnærming til literacy (Barton, 2007, s. 28). Talbott oppsummerer didaktikkens hva, hvordan og hvorfor på følgende måte:

“Looking at language critically is a way of denaturalising it - questioning and making strange conventions which usually seem perfectly natural to people who use them. It can help empower them in the sense of giving them greater conscious control over aspects of their lives especially how language shapes them“ (Talbot, 1992, s. 175-175)

Talbott sier med dette at kritisk literacy i skolen dreier seg om at man gjennom å denaturalisere språklige konvensjoner kan gi elevene en metaspråklig bevissthet knyttet til hvordan språk konstruerer virkelighet (Talbot, 1992, s. 175).

Den tredje pedagogiske retningen, der kritisk literacy som begrep spiller en viktig rolle, er innenfor den australske sjangerskolen, også kjent som Sidney-skolen. Sidney-skolen innebærer en lese- og skrivepedagogikk som er teoretisk fundert i Hallidays systemisk – funksjonelle lingvistikk (SFL), der det sentrale er å studere språkets grammatiske funksjoner i en sosial og kulturell kontekst (Halliday, 1998a, s. 68-69). Et viktig pedagogisk og didaktisk utgangspunkt for Sidney-skolen er det faktum at elever i skolen har ulik sosiokulturell bakgrunn som gjør at deres diskursive ferdigheter er forskjellige (Hasan, 1996, s. 399). Hvis skolens mål er å utjevne sosiale forskjeller ved å gi alle elever like muligheter innenfor utdanningssystemet spesielt, og samfunnet generelt, er eksplisitt sjangerundervisning helt nødvendig. Det gjelder da fortrinnsvis i de sjangrene som skolen og samfunnet gir verdi (Halliday, 1996; Hasan, 1996, s. 402). Luke plasserer sjangerskolen i en neo-klassisk tradisjon, der målet er å sikre enkelt individet sosial mobilitet framfor samfunnsomveltning (Luke, 1996, s. 314). Slik skiller den seg fra den freiranske tradisjonen som har et revolusjonært endringsperspektiv.

Mary Macken-Horarik, en australsk leseforsker som arbeider innenfor sjangerskolen, har bidratt til å utvikle sjangerskolen i en retning der det kritiske perspektivet på læring er ivarett (Macken-Horarik, 1996, s. 236). Gjennom sine tre domener for læring har hun utviklet en didaktisk modell der utviklingen av literacy framstilles som en prosess som avhenger av kontekst, diskurs og teksttyper/sjanger samtidig. Det første domener er det *dagliglivetsdomene*, dette er hverdagslivets domene og et domene der det er stor ulikhet i hvilke teksttyper man blir introdusert for. I det andre domenet kalt det *spesialiserte domenet*, finner vi skolens tekster. Det er i det *spesialiserte domenet* man lærer å mestre skolens ulike teksttyper og diskurser. Det tredje domenet beskriver Macken –Horarik som det *kritiske domenet* og knytter dette til utvikling av kritisk literacy (Macken-Horarik, 1996, s. 236). Det er i dette domenet elevene lærer å lese tekster med motstand, stille spørsmål til rådende teksttyper, samtidig som elevene trenes i å stille spørsmål og utfordrer kunnskap knyttet til rådende diskurser (Macken-Horarik, 1996, s. 239). For Sidney-skolen er kjennskap til og

mestring av skolens og samfunnets sjangre en forutsetning for elevenes utvikling av kritisk literacy.

4.1.2. Kritisk literacy - som både ivaretar individet og fører til sosiale forandring

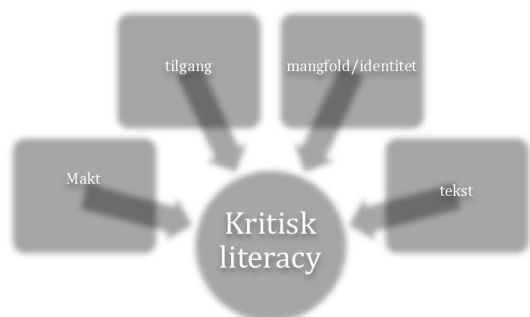
Hilary Janks har, som nevnt i kap.3, pkt.3.2, i en årrekke vært engasjert i både kritisk diskursanalyse og kritisk literacy. Som forsker og lærer har hun forsket på og prøvd ut ulike didaktiske metoder knyttet til disse to forskningsfeltene, og hun har forsket på alle utdanningsnivåer, fra barnetrinn til høyskole- og universitetsnivå (Janks 2010).

Janks hevder at kritisk literacy må forstås ut ifra et maktperspektiv. Språk og tekster kan ikke forstås som nøytrale fenomener, men som ytringer som i mer eller mindre grad alltid er uttrykk for politiske ideologier og makt, eller avmakt (Janks, 2010, s. 22). Janks tar til orde for en fjerde retning som kan forstås som en pedagogisk syntese av *Sidney-skolen*, *CLA*, *kritisk diskursanalyse*, *Freires frigjørings-pedagogikk* og *multiliteracies* (Janks, 2010, s. 26). Med de nevnte tilnærmingene til kritisk literacy har hun utarbeidet en didaktisk modell Syntesemodellen, der de nevnte ulike pedagogiske retningene settes i sammenheng. Utgangspunktet for dette er at Janks hevder at dersom målet er utvikling av elevenes evne til kritisk literacy, avhenger dette av tre aspekt som er gjensidig avhengige av hverandre.

For det første må elevene få muligheten til å tilegne seg skrive – og leseferdigheter som er tilstrekkelige til å mestre og forstå rådende teksttyper, noe som kan knyttes til Sidney-skolens perspektiv. For det andre må elevene gis mulighetene for å utvikle en metaspråklig bevissthet knyttet til kontekstuelle sammenhenger mellom språk, diskurs og makt, som kan knyttes til CLA og kritisk diskursanalyse. Kritikken av særlig Sidney-skolens sjangerpedagogikk har i stor grad vært rettet mot faren for formalisme og instrumentalisme, ved et ensidig fokus på rådende sjangre og teksttyper. Derfor mener Janks at et tredje aspekt som er grunnleggende for utvikling av kritisk literacy, nettopp er elevenes egen kreativitet som selvstendige tekstskapere. Her støtter hun seg til ”Multiliteracies” og den freiranske frigjøringspedagogikken (Janks, 2010, s. 23). Janks er dermed en didaktiker som er opptatt av ”å ikke kaste barnet ut med badevannet ” (her er ”barnet” kritisk literacy), men som ser verdien i å ha en pragmatisk innstilling til ulike pedagogiske retninger. Målet for literacy - undervisning blir derfor å skape en didaktisk inngang til tekst som gir muligheter for at elevene kan utvikle seg til å bli: “(...)both critical and creative, problem posers and problem solvers, social analysts and social agents“ (Janks, 2010, s. 23).

Syntesemodellen består dermed av fire dimensjoner: 1. *Makt (Domination)*, 2. *Tilgang (Access)*, 3. *Mangfold og Identitet (Diversity)*, og 4. *Tekst (Design)* (Janks, 2010, s.

26). Ifølge Janks er de fire dimensjonene gjensidig avhengige av hverandre og grunnleggende for elevenes mulighet til å utvikle kritisk literacy (Janks, 2010, s. 23).



Figur 2, Janks syntesemodell for utvikling av kritisk literacy

Nedenfor i tabell 4, har jeg utarbeidet en oversikt over syntesemodellens fire dimensjoner og de ulike teoretiske perspektivene på kritisk literacy dimensjonene er fundert på, med utgangspunkt i Fairclough (1992b), Janks (2010), Ekvall & Skåve (2014).

Tabell 4, Syntesemodellens dimensjoner , didaktiske mål og teoretiske perspektiv

Dimensjon i syntesemodellen	Didaktisk mål	Teoretiske perspektiv
1. Makt	Elevene skal utvikle en kritisk bevissthet til sammenhengen mellom tekst, diskurs og kontekst	Frigjøringspedagogikken Kritisk diskursanalyse Critical language awareness (CLA) Foucault: Makt i språk og diskurs
2. Tilgang	Eksplisitt sjangerundervisning gir alle elever adgang til dominerende sjangre	Systemisk-funksjonell lingvistik Sjangerpedagogikk
3. Mangfold og identitet	Elevene skal lære å være bevisst hvordan ulike diskurser og stemmer brukes i tekster, i form av blant annet intertekstualitet og metafor. Samtidig som deres egen identitet og kultur blir løftet opp som en ressurs i klasserommet.	New literacies studies
4. Tekst	Elevene skal lære å analysere og tolke bilder og verbaltekst med et kritisk blikk. Samtidig som de skal stimuleres til å bruke flere modaliteter når de skaper sine egne tekster.	Multiliteracies

4.1.3 Utvikling av kritisk literacy fordrer (kritisk) diskursanalyse

Et forskningsprosjekt som kan sies å bygge videre på Janks sitt arbeid, og som viser hvor aktuelt kritisk literacy er internasjonalt, er prosjektet til de amerikanske lærerutdannerene Rebecca Rogers og Melissa M. Wetzel (2014). Deres prosjekt er i utgangspunktet rettet mot lærerstudenter, og det pedagogiske målet er å utvikle studentenes evne til kritisk literacy. Samtidig ønsket man å legge til rette for å utvikle en kritisk reflekterende lærerrolle, som igjen gjorde de kommende lærerne i stand til å ta med seg en kritisk bevissthet til tekst ut egen lærerpraksis (Rogers & Wetzel, 2014, s. 1).

Rogers og Wetzel skisserer opp tre framtreddende tilnærminger til kritisk literacy slik begrepet operasjonaliseres pedagogisk og didaktisk, fordi de hevder at det ikke finnes noen entydig tilnærming til kritisk literacy. I stedet mener de at kritisk literacy kan defineres som "(...) a stance toward texts, discourses and social practises" (Rogers & Wetzel, 2014, s. 7). Den første tilnærmingen er *sjangertilnærming* til kritisk literacy, den andre vektlegger "*multiliteracies*", mens den tredje tilnærmingen til kritisk literacy er retninger som vektlegger perspektivet for *sosial rettferdighet* (Rogers & Wetzel, 2014, s. 7-8). Dette samsvarer med de tre pedagogiske retningene jeg her har kalt den Freiranske tradisjonen (sosial rettferdighet), den britiske tradisjonen CLA (sjangertilnærming og multiliteracies), og den australske sjangerskolen/ Sidney-skolen (sjangertilnærming til kritisk literacy), jf. pkt.4.1.

I Rogers og Wetzels prosjekt, som kan beskrives som en intervensjonsstudie, prøver de ut alle de skisserte tilnærmingene til kritisk literacy, både med skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster, samt at studentene både må lese og skrive tekster. Et av forskningsprosjektets mest sentrale funn var at utvikling av kritisk literacy er vanskelig uten en (kritisk) diskursanalytisk tilnærming til tekst. Fordi evnen til kritisk literacy forutsetter at man er i stand til å kunne undersøke forholdet mellom makt, språk og identitet, noe kritisk diskursanalyse gir analytiske verktøy til (Rogers & Wetzel, 2014, s. 99). De argumenterer for at diskursanalyse og literacy- feltet er to felt som har sammenfallende interessert og samtidig samsvarer både teoretisk og metodisk, og kan derfor sies å være to forskningsfelt som er gjensidig avhengig av hverandre. De tar til orde for at kritisk diskursanalyse som felt bør få nye perspektiver og viser da til at kritisk diskursanalyse for lenge har vært for opptatt av å vise hvordan undertrykkelse og makt er diskursivt konstruert (Rogers & Wetzel, 2014, s. 104). I stedet ønsker de en utvikling innenfor kritisk diskursanalyse der fokuset er rettet mot produktive måter makt kan konstrueres på språklig og diskursivt. Dermed støtter Rogers og Wetzel seg bak blant til Luke (2004), som hevder at framtiden til kritisk diskursanalyse er at det tekstanalytiske målet er knyttet til hvordan frigjøring, solidaritet og samfunnsbygging blir

konstruert (Rogers & Wetzel, 2014, s. 105). Denne retningen innenfor kritisk diskursanalyse blir av Martin og Rose kalt *Positive Discourse Analysis* (PDA) (Martin & Rose, 2007, s. 315). Rogers & Wentzel bygger videre på dette perspektivet på kritisk diskursanalyse og kaller retningen for *Public Consultative Discourse Analysis* (PCDA), der formålet er analyser som er relevante for tolkning og implementering av utdanningspolitiske styringsdokumenter og mål (Rogers & Wetzel, 2014, s. 105).

4.2. Skandinavisk forskning på kritisk literacy

Kritisk literacy både som begrep og pedagogikk har til nå vært relativt lite brukt og lite forsket på innenfor det skandinaviske literacy-feltet. Antologien *Literacy i læringskontekster* (Skjelbred & Veum, 2013), som presenterer nyere skandinavisk forskning på feltet, kan tjene som et eksempel på den manglende interessen for kritisk literacy. I antologien blir kritisk literacy bare drøftet og skildret i innledningskapittelet, mens begrepet ikke blir nevnt i noen av kapitlene som er hentet fra pågående og avsluttende literacy forskning .

Likevel er det tegn som tyder på at kritisk literacy som begrep og forskningsfelt er på vei inn i det skandinaviske forskningsmiljøet innen literacy. Under den Nordiske forskningskonferansen om lesing, skriving og literacy våren 2015, var et av temaene viet til kritisk literacy, under symposiet *kritisk literacy som kompetanse for det 21.Århundret*.²¹ Alexandre Dessingue og Ingerid Nielsen hevdet der at (...) *kritisk literacy (har) vært lite påaktet i skandinavisk literacy-forskning* (Dessingue & Nielsen, 2015, s. 51). Dessingue og Nielsen definerer kritisk literacy som evnen: ” (...) til å lese tekster på en aktiv og reflektert måte for å forstå makt, ulikhet og urettferdighet i menneskelige relasjoner ” (Dessingue & Nielsen, 2015, s. 51). De påpeker videre at denne forståelsen av begrepet innebærer at forskning på kritisk literacy er:

”(...) grunnleggende innstilt på å forstå tekst som en sosial og historisk meningskonstruksjon som skaper forestillinger og overbevisninger om hva som er sant, virkelig og verdifullt og hva som ikke er det ” (Dessingue & Nielsen, 2015, s. 51).

Ifølge Dessingue og Nielsen kan vi snakke om to aspekt som gir kritisk literacy ny legitimitet, der det første er knyttet til det senmoderne samfunnet som er preget av hurtige forandringer med tanke på globalisering, ideologier, teknologisk, sosialt og materielt. Det andre aspektet er knyttet til internasjonale og nasjonale utdanningspolitiske dokumenter fra OECD, UNESCO,

²¹*Skriv! Les! Nordisk Forskerkonferanse om lesing, skriving og literacy*, ble arrangert av Universitet i Stavanger 18-20.mai, 2015.

Kunnskapsløftet og Ludvigssens utvalgets *NOU 2015:8: Fremtidens skole* (2015), som alle har til felles at de understreker viktigheten av at utdanningen skal sørge for å utvikle kritiske lesere (Dessingue & Nielsen, 2015, s. 51).

4.2.1 Kritisk lesing av sakprosa og fagtekster

Literacy-forskeren Eva Maagerø kan sies å være en pioner i norsk sammenheng når det kommer til introduksjonen av systemisk-funksjonell lingvistikk og den australske sjangerskolen. Hun viser til kritisk literacy som en tekstkompetanse der en evner å møte tekster med en aktiv og kritisk holdning og hun tar til orde for at innsikt i sjangre er grunnleggende for å utvikle kritisk literacy (Maagerø, 2005, s. 85). I artikkelen ”Sakprosa i skolen” (2009), stiller hun spørsmålet om lesing av sakprosa i skolen først og fremst er knyttet til at tekstens innhold er tematisk interessant, eller om sakprosa blir lest og diskutert på samme måte som skjønnlitterære tekster med tanke på komposisjon, ordvalg og språklige virkemidler (Maagerø, 2009b, s. 24). Et spørsmål som blir relevant å stille som følge av Maagerø sin hentydning, er om kritisk lesing av sakprosa først og fremst blir forstått som evne til å være kritisk til tekstens sak og innhold, mer enn det å være kritisk til hvordan innholdet blir språklig formidlet? Maagerø peker på at hvis elevene skal kunne være i stand til å reflektere over tekstene og utvikle evnen til å bli kritiske lesere (kritisk literacy), er elevene nødt til å kunne tolke dem, også når det kommer til sakprosa (Maagerø, 2009b, s. 26). I 2010 ga LNU ut boken *Sakprosa i skolen*. Boken er en samling av norske sakprosa i skolen fra 1700-tallet og fram til vår egen tid, samt fagartikler knyttet til sakprosa i en didaktisk sammenheng. Ønsket om å lage en sakprosa-kanon er først og fremst et svar på Læreplanen kunnskapsløftet sin likestilling mellom sakprosa og skjønnlitteratur (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 11-13). Videre er det et faktum at undersøkelser av lærebøker viser at det likevel også etter innføringen av LK06 er en klar overvekt av skjønnlitterære tekster. Sakprosa utgjør mellom 12 og 30 prosent av lærebøkens tekstsamlinger (Eide, 2010, s. 50). Kalleberg og Kleiveland påpeker at selv om flere vektlegger viktigheten av at elever i den norske skolen trenger øvelse i å skrive sakprosa framfor fortellinger (KAL-prosjektet og PISA-testen), er det først og fremst i rollen som lesere elever flest vil få i sitt møte med sakprosa (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 14-15). Det er i et demokratisk perspektiv grunnleggende for menneskers muligheter for å ta autonome valg at de er i stand til å vurdere andres ytringer og argumentasjon (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 14-15).

Dagrun Skjelbred framhever at forskning på lærebøker²² i norsk viser at det gis to ulike føringer for hvordan skjønnlitteratur og sakprosa skal leses (Skjelbred, 2010, s. 55). Lesingen av skjønnlitterære tekster er i størst grad knyttet opp mot leserens egen leseopplevelse, mens når elevene skal lese sakprosa er det mest fokus på å finne tekstens hensikt, målgruppe og vurdere om teksten fungerer etter hensikten (Skjelbred, 2010, s. 55). Vi kan derfor snakke om en funksjonell og pragmatisk tilnærming til sakprosa. Oppsummert kan man derfor si at skjønnlitterære tekster skal oppleves, mens sakprosaetekster skal vurderes (Skjelbred, 2010, s. 55).

Astrid Myraunets masteroppgave om LNU´s Sakprosakanon, ga mange nyttige funn med hensyn til hvordan sakprosaetekster blir lest i den norske skolen og hvordan utvalgte tekster fra LNU´s sakprosakanon fra 2010 ble mottatt i klasserommene. Et funn som synes relevant i denne sammenhengen er hvordan elevene på Vg3 leser sakprosaetekster strategisk der de i størst grad er fokusert på å finne etos, patos og logos (Myraunet, 2010, s. 90-92). Når det kommer til elevenes kritiske tilnærming til tekstene som leses, skriver Myraunet at hun mener at elevene jobber kritisk med tekstene og at de er flinkere til å finne negative trekk enn positive (Myraunet, 2010, s. 115). Hos Myraunet kan det derfor se ut som at kritisk tilnærming til sakprosaetekster sidestilles med det å finne negative trekk ved tekstens innhold. Dette mener jeg kan sees i sammenheng med Maagerø spørsmål til hvordan sakprosa blir lest i skolen der det å være kritisk til tekst hovedsakelig er knyttet til tekstens sak og innhold, i stedet for hvordan språket brukes for å formidle innholdet.

4.2.2 Kritisk lesing av skjønnlitteratur

Atle Skaftun har skrevet om kritisk lesing av skjønnlitteratur. I *Litteraturens nytteverdi* (2009) diskuterer han hvilke teoretiske innganger som kan legitimere lesing av skjønnlitterære tekster i skolens norskfag (Skaftun, 2009). Han søker prosaiske grunner, mer enn kunstaspektet og det skjønne, fordi nasjonsbygging og kulturarv ikke lenger legitimerer for lesing av skjønnlitteratur i den senmoderne norske skolen (Skaftun, 2009, s. 10-12). Et teoretisk utgangspunkt finner han hos Freire og hans begrep kritisk literacy. Skaftun legger så vekt på Freires kjente sitat: "reading the Word and reading the World", og her blir kritisk literacy definert slik : "(...) evnen til ikke bare å forstå det man leser, men også forstå hvordan det man leser, rommer ideologiske perspektiver på verden" (Skaftun, 2009, s. 12). Skaftun

²² Læreverket *Kontekst*, læreverk i norsk for ungdomstrinnet som ble gitt ut i etterkant av Læreplanverket Kunnskapsløftet, 2006.

knytter dermed kritisk literacy til lesing av skjønnlitterære tekster i skolens norskfag og argumenterer for at norskfaget, ved å ta i bruk et kritisk literacyperspektiv på skjønnlitteratur, vil bidra til at tekstene blir relevante i den senmoderne flerkulturelle norske skolen (Skaftun, 2009, s. 19-20). Tilnærmingen til literacy som tas til orde for her kan i størst grad sies å høre hjemme blant tilnærminger til kritisk literacy som vektlegger perspektivet for sosial rettferdighet. Slikt sett kan man si at Skaftun knytter seg tett opp til den freiranske pedagogiske tradisjonen (Skaftun, 2009, s. 6) .

Henning Fjørtoft har også løftet fram begrepet kritisk literacy i boken *Norskdidaktikk - fagdidaktisk oversikt over fagfeltet* (2014). Her knyttes kritisk literacy til begrepene multimodal literacy og funksjonell literacy, samt hovedsakelig til lesing av skjønnlitteratur (Fjørtoft, 2014, s. 85). Kritisk literacy blir forklart som evnen til kritisk tenkning eller refleksjon, og utdypes på denne måten:

”Begrepet kritisk literacy referer til en slik ide` om at grundig forståelse av tekst og evnen til å stille granskende spørsmål til tekster og ytringer er en egen form for literacy”(Fjørtoft, 2014, s. 85).

Som det framgår av sitatet stiller Fjørtoft seg skeptisk til utvanningen av literacybegrepet, og kan derfor oppfattes slik at han mener at literacy- begrepet i seg selv innebærer et kritisk perspektiv. Videre knyttes et politisk aspekt til begrepet og kritisk literacy blir sidestilt med såkalt funksjonell literacy, som viser til at skolens mandat er å utdanne den autonome borger som kan bidra til å videreføre og videreutvikle demokratiet. Det fremste verktøyet individet har i sin samfunnsdeltakelse er språket, og funksjonell literacy viser derfor til det minimum av literacy du må ha for å kunne være en autonom deltaker i et moderne demokrati (Fjørtoft, 2014, s. 86). Fjørtoft knytter her kritisk literacy til tilnærminger som vektlegger ”multiliteracies”, samtidig som forståelsen må sies i størst grad å tilhøre den freiranske pedagogiske retningen. Evnen til kritisk bevissthet og refleksjon kommer ikke eksplisitt fram slik Fjørtoft forklarer begrepet her, man kan derfor forstå det slik at kritisk literacy kan oppfattes som et begrep som omfattes av en senmoderne oppfatning av literacy. Det som kan være en fare ved en slik tilnærming til kritisk literacy, som innebærer at all lesing er kritisk lesing, er at man da underslår at kritisk bevissthet knyttet til tekst er en kompetanse som må læres eksplisitt.

4.2.4 Kritisk lesing i et andrespråksperspektiv

De svenske forskerne Ulla Ekvall og Åsa Nilsson Skåve står bak et av de få skandinaviske forskningsprosjektene jeg har funnet der kritisk literacy står sentralt. Prosjektet *En köttbulle betyder köttbulle: Boksamtal och kritisk litteracitet i ett flerspråkigt klassrum*, undersøker et leseprosjekt på barnetrinnet (Ekvall & Skåve, 2014, s. 257). Prosjektet er hovedsakelig rettet mot andrespråkinnlæring, der skolen de undersøker er en svensk skole der 98 prosent av elevene er minoritetsspråklige. Leseprosjektet som ble undersøkt var lesing av skjønnlitteratur, og hadde som overordnet formål å øke elevenes leseglede og lesekompetanse. Forskerne fulgte en klasse på sjette trinn, og materialet deres bestod av den skjønnlitterære boken elevene skulle lese, oppgaver som lærerne hadde laget til prosjektet, og kvalitative intervjuer av elever, lærere og skolens bibliotekar (Ekvall & Skåve, 2014, s. 257).

Ekvall og Skåve definerer kritisk literacy som lese- og skrivekompetanse i vid betydning, det vil si at lese og skriveferdigheter for dem oppfattes som en sosial praksis. Kritisk innebærer et fokus på at ulike aspekt av makt som kommer til uttrykk i teksten som skal dekonstrueres (Ekvall & Skåve, 2014, s. 258-259). I likhet med læreplanen i norsk, er heller ikke kritisk literacy eksplisitt nevnt i kursplaner for *Svenska som andraspråk*. Ekvall og Skåve finner derimot støtte for at kritisk literacy er relevant for svenske elever og i den svenske undervisningen i den svenske læreplanens overordnede mål, jf.pkt.2.2 (Ekvall & Skåve, 2014, s. 258-259).

Designen på dette svenske forskningsprosjektet bygger teoretisk og metodisk på Hillary Janks og hennes Syntesemodell for utvikling av kritisk literacy, jf. pkt. 4.1.2. Ekvall og Skåve tok i bruk Syntese-modellen da de skulle analysere oppgavene elevene fikk i leseprosjektet, og i analysene av de kvalitative intervjuene (Ekvall & Skåve, 2014, s. 263-268). Som sagt var deres mål med forskningen å finne ut i hvor stor grad leseprosjektet la til rette for at elevene kunne utvikle kritisk literacy. Samtidig kunne forskningen også gi noen svar på hvilke pedagogiske og didaktiske muligheter syntesemodellen til Janks åpner for. Det mest sentrale funnet i dette forskningsprosjektet var at det var særlig ett aspekt i Janks sin Syntesemodell som dominerte i oppgavene elevene fikk i etterlesings-fasen. Det dominerende aspektet viste seg å være dimensjonen Janks kaller for *Access*, men som Ekvall og Skåve har oversatt som *tillträde* (min overs. *tilgang*). Oppgavene la i stor grad opp til at elevene skulle arbeide med å bygge ordforråd, ved at elevene skulle finne og forklare ord i teksten som de ikke forstår eller syntes er vanskelige. Ekvall og Skåve peker på at denne oppgaveformen,

som i hovedsak går ut på å gjenfortelle tekst, finne informasjon og utvikle ordforrådet sitt, kan knyttes til nasjonale og internasjonale lesetester, som PISA-testen, og at dette kan tolkes som en årsak til at denne oppgaveformen viste seg å være så dominerende (Ekvall & Skåve, 2014, s. 272-273). Ekvall og Skåve stiller seg kritisk til denne konsentrasjonen om denne formen for oppgaver til leste tekster. De argumenterer for det første, med støtte i Lousie Rosenblatt sin resepsjonsteori, at denne finne, lete, forklare, gjenfortelle- oppgavetypen kun kan sies å åpne opp for efferent²³ lesing, og i mindre grad for estetisk lesing av skjønnlitteratur. For det andre fører denne dominerende oppgavetypen i det undersøkte leseprosjektet heller ikke til at det åpnes opp for elevenes kritiske refleksjoner knyttet til maktrelasjoner mellom karakterene i boken elevene har lest. Forskerne konkluderer dermed at utformingen av leseprosjektet de undersøkte ikke la til rette for å utvikle elevenes kritiske literacy (Ekvall & Skåve, 2014, s. 272-273).

Samtidig mener Ekvall og Skåve at Janks sin firepunkters Syntesemodell for kritisk literacy viste seg å fungere svært godt. Syntesemodellen viste seg å være enkel å operasjonalisere i klasserommet fordi den er konkret og ikke for altomfattende. I tillegg viste den seg å være et fruktbart analyseverktøy for teksten som eleven skulle lese, med tanke på ulike tekstelementer, som bildebruk, skrift, og analysekategorier, som handling og ordvalg. Ekvall og Skåve konkluderer den didaktiske nytten av Janks syntesemodell slik:

”(...)tilbyr muligheter for å synliggjøre også underliggende maktaspekter i en undervisningssituasjon, som på sikt kan bidra til en mer fruktbar undervisning både når det gjelder elevenes litterære kompetanse, identitetsutvikling og demokratiske skolering”(Ekvall & Skåve, 2014, s. 260) (forf. Oversettelse).

²³Efferent lesing blir av Louise Rosenblatt definert som at formålet med å lese en tekst kun har en umiddelbar nytteverdi ved å svare direkte på spørsmål vi trenger svar på. Det motsatte er estetisk lesing som innebærer at vi leser for opplevelsens skyld (Skaftun, 2009, s. 81).

Kapittel 5. Metode og datamateriale

I det følgende skal jeg presentere datamateriale og metode jeg har valgt for å tilnærme meg masteroppgavens overordnende problemstilling og følgende forskningsspørsmål:

I hvilken grad utfordrer en eksamensoppgave på Vg 3 elevenes kritiske literacy?

- en analyse av en eksamensoppgave og 12 eksamensbesvarelser

Forskningsspørsmål:

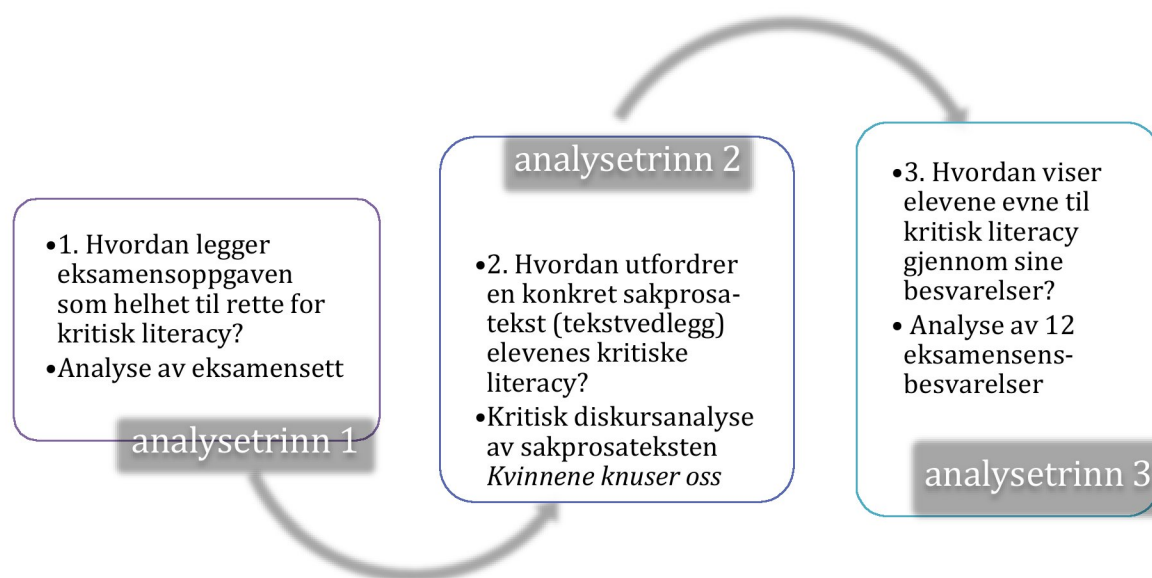
- 1. Hvordan utfordrer eksamensoppgaven som helhet elevenes literacy?*
- 2. Hvordan utfordrer en konkret sakprosa-tekst elevenes kritiske literacy?*
- 3. Hvordan viser elevene evne til kritisk literacy gjennom sine besvarelser?*

I dette kapittelet vil jeg først presentere oppgavens forskningsdesign og valg av metode. Deretter vil jeg redegjøre for datamaterialet og prosessen knyttet til innhenting av datamaterialet som er oppgavens analytiske grunnlag. Til sist vil jeg gjøre rede for hvilke metodiske og teoretiske innfallsvinkler som er grunnlaget for utviklingen av analysemodellene jeg har brukt i analysen av eksamenssettet, eksamensoppgaven og eksamensbesvarelser.

5.1. Presentasjon av forskningsdesign og metode

Forskningsmaterialet denne oppgaven bygger på kan beskrives som skriftlig kommunikasjon, med andre ord tekster, og kan deles opp i tre typer for kommunikative handlinger. Den første kommunikative handlingen er en eksamensoppgave som spør etter elevens fagkunnskap (retoriske fagbegreper) og selvstendige refleksjoner, samtidig som oppgaven er instruerende i den forstand at den forteller hvordan elevene skal svare på oppgaven. Den andre kommunikative handlingen er representert ved en kommentarartikkel som informerer, drøfter, kommenterer og underholder. Mens den tredje kommunikative handlingen er representert ved eksamensbesvarelsene, som først og fremst er en svarende handling gjort gjennom analyse, tolkning og drøfting av eksamensoppgavens innhold og instruks. Som nevnt innledningsvis i kap.1, pkt.1.3, undersøker og analyserer jeg i denne masteroppgaven et sentralgitt eksamenssett i tre trinn. På de ulike trinnene i analysen svarer jeg henholdsvis på de tre

forskningsspørsmålene jeg stiller til problemstillingen. Analysen fungerer suksessivt, slik at analysefunn som gjøres på trinn 1 vil danne et utgangspunkt for analysetrinn 2, som deretter vil danne et utgangspunkt for analysetrinn 3. Begrunnelsen for dette valget er at det vil gi meg en mulighet til å undersøke eksamensoppgaven fra ulike dimensjoner og nivå. Figur 3 nedenfor, viser sammenhengen mellom forskningsspørsmålene og de tre analysetrinnene.



Figur 3: Oversikt over masteroppgavens suksessive tre-trinnsanalyse

I tabell 5.1 som følger, gis en oversikt over forskningsspørsmål, datamateriale, og analytisk tilnærming.

Tabell 5: Oversikt over forskningsspørsmål, analysetrinn, datamateriale og analytisk tilnærming

Forskningsspørsmål	Analysetrinn	Datamateriale	Metode	Analytisk tilnærming
1.Hvordan utfordrer eksamensoppgaven som helhet elevenes kritiske literacy?	1. analysetrinn	Eksamenssettet i norsk hovedmål for studieforberedende utdanningsprogram, fra våren 2013	Kvalitativ	Kartlegging av eksamenssett og komparativ analyse av et tekstvedlegg og den originale Dagblad-teksten
2. Hvordan utfordrer en sakprosatekst elevenes kritiske literacy?	2. analysetrinn	Dagbladteksten: <i>Kvinnene knuser oss</i>	Kvalitativ	Kritisk diskursanalyse
3. Hvordan viser elevene evne til kritisk literacy gjennom sine besvarelser?	3. analysetrinn	12 eksamensbesvarelser	Kvalitativ	Syntesemodell for kritisk literacy

I denne oppgaven har jeg, som vist i tabell 5 ovenfor, valgt å ta i bruk kvalitativ metode som vitenskapelig verktøy. Kvalitativ metode blir i første rekke knyttet til empiri som observasjoner og intervjuer som har til formål å undersøke en bestemt gruppes individuelle opplevelser innenfor en gitt kontekst (Befring, 2015, s. 38). Men kvalitative metoder kan også brukes for å undersøke ulike former for skriftlig materiale (Befring, 2015, s. 39). Begrunnelsen for valget av en kvalitativ tilnærming ligger i problemstillingen, som innebærer at jeg som forsker er ute etter å finne svar på et fenomen som er sosialt og kulturelt konstruert. Dette er størrelser som vanskelig lar seg måle etter kvantitative metoder. Mine funn vil derfor være å anse som en fortolkning av meningsskapingen som tekstene jeg analyserer er et uttrykk for, enn etterprøvbare kvantifiseringer og målinger (Veum, 2008, s. 62-63). Ifølge Befring innebærer kvalitativ forskning på skriftlig materiale behov for metoder for dokumentanalyse (Befring, 2015, s. 39). Kritisk diskursanalyse er, som nevnt i pkt. 3.x, ikke bare en teori, men også en vitenskapelig kvalitativ metode for tekstanalyse:

”Diskursanalytiske tilnærminger er (...) i hovedsak å betrakte som kvalitative og fortolkende, fordi dataene som undersøkes er sosialt konstituerte og ikke kan kvantifiseres og måles på samme måte som naturgitte fenomener” (Hitching et al., 2011, s. 18).

Kritisk diskursanalyse som metode for fortolkning av tekst, kan sammenliknes med den hermeneutiske sirkelen (Veum, 2008, s. 95). Hermeneutikken innebærer læren om tolkning, og er et vitenskapsteoretisk utgangspunkt for den kvalitative forskningens vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2004, s. 20). Begrepet den hermeneutiske sirkelen viser til at forskeren gjennom nærlesning av tekster fortolker den semiotiske meningsskapingen ved å veksle mellom tekst og kontekst, slik at budskapet forstås og fortolkes i en større sammenheng (Dalen, 2004, s. 20). Validiteten til forskningsfunn som frambringes gjennom kvalitativ metode generelt og diskursanalyse spesielt, er derfor avhengig av at forskeren er eksplisitt i sin redegjørelse for tekstanalysens teoretiske rammeverk, i valg av datamateriell, i konstruksjon av analysemodell, og i valg av analysens kategorier (Wodak, 2006, s. 609).

5.2 Valg av datamateriale

Problemstillingen i kvalitativ forskning er styrende for utvalget av data og informanter (Thagaard, 2013, s. 65). Siden denne oppgaven har som formål å undersøke i hvilken grad elevenes evne til kritisk literacy utfordres i møte med sakprosa-analyse i norskfaget, og da spesielt innenfor studieforbereende utdanningsprogram i den videregående skolen, er eksamensoppgaver og eksamensbesvarelser et relevant tekstkorpus. Å bruke tekster som

datamateriale har visse fordeler framfor andre former for datamateriale som er vanlige innenfor kvalitative studier. Grue peker på at en klar fordel ved å undersøke tekster er at de har klare grenser, i den forstand at det er mindre rom for tolkning, i motsetning til når vi undersøker menneskelig adferd, ritualer og andre sosiale praksiser (Grue, 2015, s. 48).

I denne oppgaven legger jeg, som sagt i kap.3, til grunn et sosialkonstruktivistisk perspektiv på tekst, som er i samsvar med moderne tekstvitenskaplige oppfatninger. Dette perspektivet innebærer at tekster forstås som følger:

1. tekster er historisk, kulturelt og sosialt konstruerte
2. tekster er ikke nøytrale (objektive)
3. tekster oppstår ikke i et vakuum, men er i dialog med andre tekster både fortidige og framtidige tekster (Bakhtin, 2005; Berge & Tønnesson, 2009; Fairclough, 1992a; Halliday, 1998a; Janks, 2010; Veum, 2011).

Dette innebærer at også jeg som forsker i min fortolkning av tekster bærer med meg mine holdninger, ideologi og verdier, både bevisst og ubevisst.

5.3.1. Presentasjon av datamaterialet for analysetrinn 1

Eksamenssettet som ble gitt til eksamen i norsk hovedmål våren 2013, er en sentralt gitt eksamensoppgave som er utarbeidet og publisert av Utdanningsdirektoratet (se vedlegg 2). I tabell 5 nedenfor ser vi en oversikt over det valgte eksamenssettets oppbygging og innhold.

Tabell 6: Eksamenssettets oppbygging og innhold

Eksamenssett	Eksamen i norsk hovedmål for studieforberedende utdanningsprogram våren 2013
Antall sider totalt	16 sider
Antall oppgaver	Del A: 1 obligatorisk kortsvarsoppgave Del B: 4 valgfrie langsvarsoppgaver
Antall tekstvedlegg	9 tekstvedlegg

Eksamen i norsk hovedmål for studieforberedende utdanningsprogram våren 2013 består av ett eksamenssett som igjen er delt inn i del A og del B, der del A består av en obligatorisk kortsvarsoppgave (max.250 ord) som alle elevene skal besvare, mens elevene i Del B kan velge mellom fire ulike langsvarsoppgaver. Felles for alle oppgavene er at de tar utgangspunkt i et eller flere tekstvedlegg, og totalt inneholder eksamenssettet ni tekstvedlegg.

Langsvarsoppgave B3 ber elevene om å gjøre en retorisk analyse av sakprosa teksten *Kvinnene knuser oss*. Det er denne oppgaven jeg på analysetrinn 1 hovedsakelig vil konsentrere meg om, men siden hele eksamenssettet utgjør den tekstuelle konteksten for oppgave B3 og denne oppgavens besvarelser, er analysen av eksamenssettet som helhet relevant. At valget av eksamenssett ble *Eksamen i norsk hovedmål for Vg3 studieforbereende utdanningsprogram våren 2013*, er fordi eksamenssettet var den siste gitte eksamen på det tidspunktet som arbeidet med denne masteroppgaven ble påbegynt. Man kan innvende at denne masteroppgaven bygger på et lite tekstmateriale, siden den kun undersøker ett eksamenssett. På den andre siden anvender jeg i denne masteroppgavens analyse kvalitativ metode, som jo nettopp innebærer et begrenset utvalg av datamateriale, og som gjennom nærlesing og tolkning bringer fram noen forskningsfunn som igjen kan danne grunnlag for ny forskning og vitenskapelig drøfting (Befring, 2015).

5.3.2. Presentasjon av datamateriell for analysetrinn 2

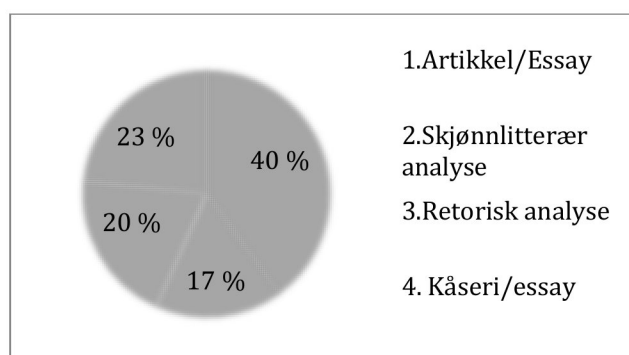
Datamaterialet for dette analysetrinnet er sakprosa teksten ” Kvinnene knuser oss”, som elevene i eksamensoppgave B3 blir bedt om å skrive en retorisk analyse av. Tekstvedlegget er en kommentarartikkel fra Dagbladet skrevet av avisens journalist og faste kommentator Stein Aabø. Tidlig i arbeidsprosessen med masteroppgaven, fant jeg at tekstvedlegget var endret. Det vil si at sakprosa teksten slik den blir presentert som tekstvedlegg i eksamenssettet kan skildres som både omskrevet og dekontekstualisert i forhold til originalen, dette vil jeg komme tilbake til i analysen av eksamenssettet, analysetrinn 1 i neste kapittel, jf. pkt.6.1. Ved et søk på tekstens tittel *Kvinnene Knuser oss*, og forfatter Stein Aabø, fant jeg den originale teksten på Dagbladets hjemmesider, dagbladet.no. Dette funnet førte igjen til at jeg valgte å gjøre en kritisk diskursanalyse av den originale tekstens slik den framstår på dagbladet.no. (se vedlegg 1. limt inn i teksten kap.6, s.74).

5.3.3. Presentasjon av datamateriale for analysetrinn 3

Datamaterialet for analysetrinn 3, er tolv eksamensbesvarelser på den oppgaven i eksamenssettet som ber elevene gjennomføre en retorisk analyse av kommentarartikkelen fra Dagbladet (som presentert i 5.3.2 ovenfor). Eksamensbesvarelsene er valgt ut gjennom *et strategisk utvalg*. Thagaard definerer strategisk utvalg som følger:

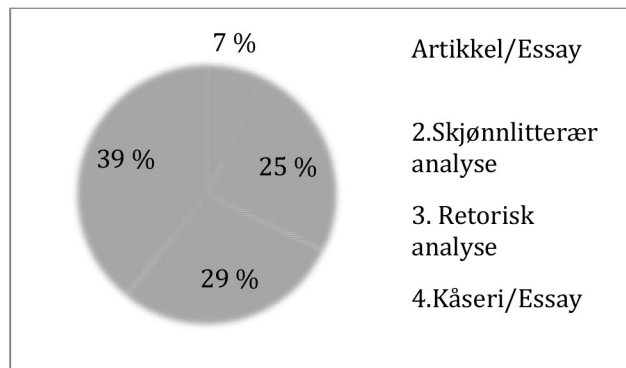
”(...) vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver”(Thagaard, 2013, s. 60).

Eksamensbesvarelsene fungerer i dette tilfellet som deltakere eller informanter. Disse tolv besvarelsene ble valgt ut fra to videregående skoler i samme fylkeskommune på det sentrale Østlandet. Tekstene ble plukket ut på to måter, styrt av skolene selv. Jeg ba skolene gi meg tilgang og innsyn i 30 eksamensbesvarelser, altså et antall tilsvarende en klasse. Årsaken til at jeg ga skolene frie tøyler når det gjaldt utvelgelsen, var at jeg ikke ønsket at deltakelse i dette prosjektet ville oppleves som belastende merarbeid for skolen. Skole A valgte å gi meg tilgang til sensurerte eksamensbesvarelser og elevenes personalia. Deretter kontaktet jeg selv elevene for å få godkjenning av deltakelse i forskningsprosjektet, et såkalt informert og frivillig samtykke (se vedlegg 4 informasjonsbrev) (Befring, 2015, s. 31-32). Jeg meldte også prosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, som godkjente prosjektet (se vedlegg 5). Alle de kontaktede elevene på skole A ønsket å være med på prosjektet. Skole B ønsket selv å formidle kontakten mellom meg og elevene. I motsetning til skole A, var det på denne skolen to elever som reserverte seg i mot deltakelse. Elevene har blitt anonymisert ved at jeg har fjernet all informasjon knyttet til elev og skole fra eksamensbesvarelsene, samt at alt materiale som ikke er brukt her er blitt destruert. Til sammen fikk jeg tilgang til totalt 58 elevtekster gjennom et tilfeldig utvalg. Av disse 58 eksamensbesvarelsene var åtte besvarelser på langsvarsoppgave 3. Figur 4 og 5 nedenfor, viser en oversikt over hvilke langsvarsoppgaver elevene hadde valgt.



Figur 4, Skole A: Oversikt over hvilke langsvarsoppgaver i eksamenssettet elevene valgte

Som figur 4 ovenfor viser, fant jeg at av totalt 30 eksamensbesvarelser fra skole A, svarte seks elever på oppgave B3, retorisk analyse. Dette utgjør 20 prosent av elevtekstene totalt. Figur 5 nedenfor viser fordelingen av oppgavesvar på skole B:



Figur 5, Skole B: Oversikt over hvilke langsvarsoppgaver i eksamenssettet elevene valgte

Av totalt 28 innsamlede eksamensbesvarelser fra skole B, fant jeg at åtte elever svarte på oppgave B3, retorisk analyse. Dette utgjør 29 prosent av elevtekstene totalt. Det er altså omtrent det samme antallet elever, henholdsvis 20 og 29 prosent, som har valgt å skrive en retorisk analyse til eksamen på begge skolene.

5.3.3.1 Utvalgskriterier for elevtekster

Av de totalt 58 innsamlede eksamensbesvarelsene, var det dermed totalt 14 tekster som var besvarelser på langsvarsoppgave B 3 (retorisk analyse), og som dermed var relevante som datamateriale for mitt prosjekt. Siden jeg på analysetrinn 3 ønsket å undersøke hvordan elevene viser evne til kritisk literacy gjennom sine besvarelser, satte jeg som et utvalgs-kriterium at besvarelsene skulle ha fått karakter 3 eller bedre (se presentasjon av analysetrinn og forskningsspørsmål pkt.5.1). Dette medførte at jeg stod igjen med totalt tolv eksamensbesvarelser, som hadde fått karakterene 3, 4 eller 5.

5.4. Analytisk tilnærming til analysetrinn 1

På dette analysetrinnet skal jeg besvare det første forskningsspørsmålet: *Hvordan utfordrer eksamensoppgaven som helhet elevenes kritiske literacy?* Sentralt i denne delanalysen er å undersøke i hvilken grad eksamenssettet generelt, og oppgave B 3 spesielt, legger til rette for at elevene skal kunne vise sine evner til kritisk literacy i sine elevtekster. Jeg har her lagt vekt

på å undersøke hvordan tekstvedleggene i eksamenssettet kontekstualiseres, og i hvilken grad dette er i tråd med en pragmatisk og funksjonell tekstforståelse, altså om eksamensoppgaven samsvarer med gjeldende perspektiver innenfor moderne tekstvitenskap (Berge & Tønnesson, 2009; Veum, 2008). På analysetrinn 1 skal jeg først gjøre en kartlegging av eksamenssettet, for deretter gjøre en tekstanalyse av eksamenssettets tekstvedlegg. Til sist i denne delanalysen skal jeg gjøre en komparativ analyse av kommentarartikkelen *Kvinnene knuser oss* som tekstvedlegg og som Dagblad-tekst. Der jeg gjennom nærlesning av eksamenssettet fortolker denne teksten suksessivt, for å få en utvidet forståelse av dokumentets meningsskapning (Befring, 2015, s. 20-21).

5.5 Utvikling av analysemodell for analysetrinn 2

Det overordnede målet med analysen av sakprosa-teksten er å svare på forskningsspørsmål 2: *Hvordan utfordrer en sakprosa-tekst elevenes kritiske literacy?* For å svare på forskningsspørsmålet har jeg valgt å gjøre en kritisk diskursanalyse av sakprosa-teksten (den originale teksten fra Dagbladet, se pkt.5.3.2), som elevene skulle skrive en retorisk analyse av til eksamen. Som jeg tidligere har nevnt (jf. pkt.3.2 og pkt.4.1.3) tilbyr kritisk diskursanalyse et analyseapparat som egner seg til å utvikle kritisk literacy. Analysefunn jeg gjør i denne kritiske diskursanalyse av Dagbladteksten, vil fungerer som et utgangspunkt for det tredje analysetrinn som er analyse av tolv eksamensbesvarelser. Ved å gjøre en kritisk diskursanalyse av sakprosa-teksten elevene analyserte til eksamen vil jeg for det første få innsikt i hvilket potensiale teksten har for kritisk analyse. For det andre vil min kritiske analyse utgjøre et grunnlag for å undersøke i hvilken grad og på hvilken måte elevene har lyktes i å gjøre en kritisk analyse av sakprosa-teksten.

Analysemodellen jeg bruker for å analysere Dagblad-teksten, er inspirert av Faircloughs tredimensjonale analysemodell. Som nevnt i kap.3 pkt.3.5.1, er et generelt overordnet mål med en kritisk diskursanalyse å undersøke hvordan tekster gjennom språket konstituerer og konstruerer virkelighet (Grue, 2011). Særlig interessant er det å se hvordan språket brukes til å fremstille sosialt konstruerte fenomener som naturlige (Fairclough, 1992, 1995, Janks, 2010).

Sakprosa-teksten ”Kvinnene knuser oss” (vedlegg til den retoriske analysen i eksamenssettet), er en tekst som kommenterer virkeligheten, og tekstens sak er knyttet til likestilling og om hvordan kvinner og menn opptrer i samfunnet. Teksten kan leses som en skildring av kjønn og kjønnsroller. Jeg har i denne delanalysen derfor valgt å undersøke

hvordan denne sakprosa-teksten, språklig framstiller diskurser om kjønn. Slik får jeg en forståelse av det Janks beskriver som ”discourses at work” (Janks, 2010). I min analytiske tilnærmingen til Dagblad-teksten ”Kvinnene knuser oss” har jeg brukt en analysemodell inspirert av kritisk diskursanalyse, og som ser slik ut:

1. Analyse av den kulturelle konteksten som sakprosa-teksten er en del av: med vekt på media som en diskurs og politikk som en diskurs
2. Tekstanalyse: sjanger, intertekstualitet, metafor
3. Analyse/ tolkning av sakprosa-tekstens mulige samfunnseffekt

I tekstanalysen valgte jeg å ta utgangspunkt i noen aktuelle analysekategorier. Avgjørende for valget av kategorier er et ønske om å gi tekstanalysen et didaktisk siktemål, samtidig som kategoriene skulle kunne brukes videre i analysen av eksamensbesvarelsene. Kriteriene for valg av analysekategorier ble derfor:

- 1) Kategoriene skulle være relevante i forhold til den konkrete sakprosa-teksten (*Kvinnene knuser oss*) som ble analysert
- 2) Kategoriene skulle være sentrale i forhold til teori knyttet til kritisk literacy
- 3) Kategoriene skulle antas å være didaktisk relevante norskundervisningen i den videregående skolen

For å oppfylle det første og andre kriteriet, tok jeg utgangspunkt i den konkrete sakprosa-teksten, samt det jeg anså som relevant teori fra CDA. For å oppfylle det tredje kriteriet henvendte jeg meg til Lærerplanen i norsk. I det følgende vil jeg presentere de ulike analysekategoriene som jeg anvender i analysen av *Kvinnene knuser oss* (analysestrinn 2).

5.5.1 Kontekst

Kontekst kan forstås som den kulturelle sammenhengen en tekst omslutes av, og er i så måte avgjørende for tekstens meningsskapning. Kontekst er derfor et helt grunnleggende premiss for sakprosaanalyse (Berge & Tønnesson, 2009, s. 3). Innenfor CDA kan kontekst forstås som det teoretiske og metodiske utgangspunktet, siden målet for en kritisk diskursanalyse er å bygge en bro mellom tekst og språk på den ene siden, og samfunn og kultur på den andre (Fairclough, 2008, s. 130).

Kontekst er å regne som selve kjernebegrepet innenfor pragmatikken (Veum, 2008, s. 38). Videre blir begrepet kontekst på samme vis beskrevet av Halliday som en av grunnpilarene innenfor SFL og sosialsemiotikken (Halliday, 1998a, s. 69). Kontekst som en grunnleggende forutsetning for språklig meningsskapning er slikt sett et perspektiv på tekst de

teoretiske tradisjonene pragmatikken og sosiosemiotikken deler.

J. L. Austins språkhandlingsteori²⁴ regnes som et av utgangspunktene for et paradigmeskiftet knyttet til forståelsen av språk som meningsskapning og kontekstens betydning for denne. Denne forståelsen la grunnlaget for den i utgangspunktet amerikanske tradisjonen, pragmatikken (Veum, 2008, s. 32). Språkhandlingsteorien innebærer derfor et syn på språket der meningsskapning er helt avhengig av den konteksten språket ytres i (Austin, 2006, s. 57). En slik forståelse av språk og tekst innebærer at en tekstanalyse som ikke tar hensyn til konteksten teksten er en del av, blir meningsløs. Innenfor sosiosemiotikken er kontekst avgjørende for hvordan Halliday forstår språket som sosial samhandling (Halliday, 1998a, s. 75). Halliday tar utgangspunkt i Malinowskis todeling av kontekst som *situasjonskontekst* og *kulturell kontekst*, der situasjonskonteksten forstås som den situasjonen tekster produseres og blir lest i, mens den kulturelle konteksten regnes som de ulike sosiale praksisene og diskurser teksten er en del av (Berge, 1998, s. 25-26). Både sosiosemiotikkens og pragmatikkens forståelse av kontekst kan sies å være i tråd med hvordan Bakhtin forstår tekster som dialogiske ytringer som konstitueres av den sfæren de er opptret i (Bakhtin, 2005, s. 35).

Kontekst er ikke et begrep som eksplisitt nevnes i læreplanen i norsk. Likevel kan man gjennom følgende formulering hentet fra Læreplan i norsk under hovedområdet *Språk, Litteratur og Kultur*: ”Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk”, forstå det slik at læreplanen støtter seg til et pragmatisk og sosiosemiotisk perspektiv på tekst der kontekst er en selvfølgelig del av meningsskapningen (LK06, 2013). I et slikt perspektiv bør konteksten være avgjørende også når elevene skal analysere sakprosa.

5.5.2 Diskurs

Hvis vi forstår kontekst som tekstens omgivelser, kan diskurs²⁵ forklares som den sosiokulturelle praksisen teksten blir konstituert av og som den samtidig bidrar til å konstituere (Fairclough, 1992a, s. 72). Innenfor CDA er diskurs historisk, kulturelt og sosialt

²⁴ Språkhandlingsteorien bygger på arbeidene til den østeriske språk-filosofen Ludwig Wittgenstein og hans språkspillteori (Kjøll, 2013, s. 47).

²⁵ Begrepet diskurs er et flertydige begrep (Veum, 2008, s. 29). En åpenbar årsak til dette er at termen *discourse* på engelsk, både brukes i betydning av det vi på norsk refererer til som tekst og det som vi tenker på som diskurs. En annen årsaken til at begrepet kan skildres som flertydig er at det brukes innenfor flere fag, som språkvitenskap, samfunnsvitenskap og filosofi for å nevne noen (Veum, 2008, s. 29).

konstruert, og forstås implisitt på en slik måte at gitte verdier, holdninger og ideologi blir oppfattet som naturlige og bestemte (Fairclough, 1992a, s. 23).

Innenfor tekstvitenskapen kan vi dele inn forståelsen av begrepet diskurs i et makro- og mikroperspektiv (Jaworski & Coupland, 2006). James Paul Gee skildrer distinksjonene mellom disse to perspektivene ved å operere med betegnelse diskurs med liten d og diskurs med stor D (Gee, 2003, s. 46). Den førstnevnte forklaringen innebærer en forståelse av diskurs som språket i bruk, med andre ord tekst i kontekst. Mens diskurs med stor D innebærer en videre oppfatning som kan sies å knytte det lingvistiske med en videre sosiologisk forståelse. Diskurs knyttes til sosiokulturelle praksiser og da ikke kun til språket, men også til det Gee beskriver som kulturelle modeller som også er knyttet til konstruert identitet som vises gjennom gester, klesstil, livsstil (Gee, 2003, s. 45-46). Et slikt perspektiv på diskurs kan sies å sammenfalle med slik Fairclough definerer diskurs: "Discourse is for me more than just language use: it is language use, wether speech or writing, seen as a type of social practice" (Fairclough, 1992a, s. 28).

Anders Nord påpeker at diskurs kan forstås som sosiale og kulturelle konstruerte rammer som gir konvensjonelle normer for hva man innenfor en diskurs kan si, men også ikke kan si (Nord, 2011, s. 161).

I en didaktisk sammenheng er diskurs et viktig begrep som kan synes som en forutsetning for å kunne være i stand til å utvikle kritisk literacy hos elevene. I læreplanen kan følgende kompetansemål hentet fra hovedområde Språk, litteratur og kultur for Vg2, studieforbereende- og yrkesfaglig utdanningsprogram, synes å korrelerer med et slikt makroperspektiv på diskurs: "Beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger" (LK06, 2013). Dette er et kompetansemål som kan knyttes direkte til diskursbegrepet slik det forstås i denne oppgaven, fordi kompetansemålet implisitt handler om å gi elevene kunnskap om samfunnets ulike kunnskapssystemer, ideologier og sosiale praksiser. Kompetansemålet kan, slik jeg ser det, sies å invitere til arbeid med ulike diskurser, som igjen kan gi det Fairclough kaller for *critical discourse awareness*, med andre ord kritisk literacy (Fairclough, 2006, s. 151).

5.5.3. Sjanger

Sjangere er viktige navigeringsredskap for vår kommunikative samhandling. Likeledes er sjangre uttrykk for makt, der sakprosasjanger står i en særstilling (Berge, 2003, s. 40). Hva begrepet sjanger innebærer har imidlertid blitt endret i takt med hvordan synet på språk, tekst

og kommunikasjon har fått nye vitenskapelige perspektiv. Bakhtin og dialogismen regnes som et vitenskapelig utgangspunkt for et funksjonelt perspektiv på språk, der man vektlegger språkets kommunikative mening og funksjon (Hitching et al., 2011, s. 25). Grunnleggende for dialogismen er Bakhtins beskrivelse av kommunikasjon som en *ytringskjede*, der hver tekst er i dialog med andre tekster både bakover og framover i tid (Bakhtin, 2005, s. 38). At en tekst kan være i dialog med framtidige tekster forklarer Bakhtin med at enhver tekst, samtidig som den er å forstå som et svar på tidligere tekster, forsøker å foregripe adressatens svar (Bakhtin, 2005, s. 40). Og det er i hensynet til adressaten at sjangeren konstitueres og som fører til at Bakhtin definerer sjanger som konstituert av adressaten.

Carolyn Millers definisjon av sjanger som en sosial handling, kan synes å være tråd i med Bakhtins forståelse av sjanger som en sosiokulturelt fenomen. Ifølge Miller må sjanger forstås som en sosial handling som er situert i den gitte situasjonskonteksten og må sees i sammenheng med konvensjonelle kulturelle normer i den gitte kulturkonteksten (Miller, 2001). Miller definerer sjanger slik:

”Den forståelsen av retorisk genre jeg tar til orde for, er basert på retorisk praksis, på de diskurskonvensjonene som samfunnet etablerer som måter å handle sammen på” (Miller, 2001, s. 32).

Videre utdyper hun definisjonen av sin forståelse av sjanger som handling slik: ”Som handling får genre mening fra situasjonen og fra den sosiale konteksten som situasjonen opptrer i” (Miller, 2001, s. 32). Et slikt syn på sjanger innebærer for det første en dynamisk forståelse av sjanger som sosiale konvensjoner som er foranderlig og i endring, og for det andre kan Millers definisjon forstås som at sjanger konstitueres i en sosiokulturell kontekst, forstått her som i en gitt diskurs. For det tredje kan man også forstå Millers syn på sjanger som funksjonell fordi hun tar utgangspunkt i hvilken kommunikative handling teksten har intensjon om å utføre (Miller, 2001). Et slikt funksjonelt sjangerperspektiv får den didaktiske konsekvensen at elevene øves i å lese sjangerens funksjon, forstått som tekstens formål og hensikt, i stedet for struktur og form. Gjennom å vektlegge hvilken handling en tekst er ment til å utføre vil elevene være bedre rustet til å forstå hvilken makt som blir utøvd gjennom teksten. Dette vil igjen legge til rette for at elevene i større grad kan utvikle evnen til kritisk literacy.

Forståelse og kunnskap om ulike sjangre er som nevnt helt grunnleggende for å kunne delta aktivt i samfunnet. Dette gjenspeiles også i læreplanen, eksempelvis gjennom formål for faget og eksplisitt i flere kompetansemål, som her fra læreplanens definisjon av lesing som

grunnleggende ferdighet i norsk: ”Å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere ”(LK06, 2013).

5.5.4. Intertekstualitet

Intertekstualitet er et sentralt begrep innenfor CDA, fordi teksters bruk av intertekstuelle referanser sier noe om hvilke verdier, ideologier og holdninger som blir kommunisert (Fairclough, 1992a, s. 102). Begrepet er utviklet av Julia Kristeva og bygger opprinnelig på Bakhtin og hans teori knyttet til intersubjektivitet, som innebærer at en hver tekst må forstås som en mosaikk av sitater fra andre tekster (Kristeva, 1986, s. 37). Fairclough kan sies å utvide begrepet ytterligere gjennom sin distinksjon mellom manifesterende intertekstualitet og interdiskursivitet (Fairclough, 1992a, s. 85). Manifesterende intertekstualitet viser til eksplisitt bruk av referanser som kildehenvisninger og sitater (Fairclough, 1992a, s. 85). Mens begrepet interdiskursivitet viser til en implisitt bruk av intertekstuelle referanser til andre tekster, sjangre og diskurser (Fairclough, 1992a, s. 85). I denne oppgaven vil jeg fra nå av for enkelhets skyld bruke begrepene eksplisitt og implisitt intertekstualitet. Ved å analysere tekstens bruk av intertekstuelle referanser gis man en mulighet til å undersøke hvordan teksten går i dialog med andre tekster, og man kan si noe om hvordan teksten forholder seg til ulike sjangre og diskurser (Fairclough, 2008, s. 129-130; Skovholt & Veum, 2014, s. 46). For at elevene skal kunne lese tekster kritisk, trenger de kjennskap og bevissthet knyttet til hvordan tekster går i dialog med andre tekster, både direkte og indirekte. Intertekstualitet er ikke et begrep som er å finne eksplisitt i læreplanen, men begrepet er sentralt i flere steder i Læreplanen i norsk, som vist i tabell 7 nedenfor.

Tabell 7 : Oversikt over utdrag fra læreplan i norsk der intertekstualitet er et sentralt begrep

Læreplanen i norsk (LK-06, rev. 2013):	Utdrag fra læreplanen i norsk:
Formål for faget:	”Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av”.
Lesing som grunnleggende ferdighet:	”Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene”.
Kompetansemål , hovedområdet for skriftlig kommunikasjon etter Vg3:	- ”bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte og beherske digital kildehenvisning” - ”lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid ”

Som vi ser av tabell 7 kan implisitt intertekstualitet knyttes til utdraget hentet fra formål fra faget og kompetansemålet fra hovedområdet for skriftlig kommunikasjon etter Vg3, som handler om lesing av litteratur. Ifølge læreplanen i norsk skal elevene forstå at litteratur alltid er påvirket av annen litteratur, noe som samsvarer med slik jeg ovenfor definerte implisitt intertekstualitet. Videre ser vi av tabellen at utdraget fra lesing som grunnleggende ferdighet i norsk og kompetansemålet etter Vg3 fra hovedområdet for skriftlig kommunikasjon, handler om at elevene skal ha kunnskap om kildehenvisninger. Dette samsvarer med definisjonen av eksplisitt intertekstualitet som jo dreier seg om direkte sitater og henvisninger til andre tekster.

5.5.5 Metaforer

Innenfor CDA er metaforer som språklig kategori særlig interessant i med tanke på hvordan metaforer kan sies å konstruere og konstituere virkelighet (Fairclough, 1992a, s. 77). Tradisjonelt har metaforen²⁶ først og fremst vært knyttet til analyse og tolkning av skjønnlitterære tekster. Alice Deignan påpeker at Searle i sin tid hevdet at metaforen ikke hadde noen plass innenfor pragmatikken og studier av språket i bruk, nettopp på grunn av sin poetiske funksjon (Deignan, 2010, s. 48). Denne forståelsen av hva en metafor innebærer og hvilken funksjon metaforen har i språket og i tekster, forandret seg fundamentalt med boken *Methaphors we live by* (Lakoff & Jonson, 1980). Ved å knytte metaforen til vårt begrepsapparat forstås metaforen som en viktig språklig ressurs for menneskelig tenkning og konstruksjon av virkelighet (Lakoff & Jonson, 1980). Gjennom sin "Conceptual metaphor theory" viser de hvordan konvensjonelle metaforer tilhører ulike konseptuelle domener og hvordan et domene brukes for å forstå og skildre et annet (Lakoff og Johnson, 1980).

Innenfor et diskursanalytisk perspektiv kan analyse av metaforer ha to formål. Det første kan knyttes til det å studere bruken av metafor som en sosial handling/ prosess. Det

²⁶ Metafor som begrep stammer opprinnelig fra den klassiske retorikkens begrepsapparat, der den er en del av typologien. Kjeldsen forklarer trope slik: *et ord eller en frase som brukes i overført betydning, eller uegentlig betydning*. Innenfor retorikken tilhører metaforer det som kalles tropologien, som også innbefatter metonymien, synekdoen, ironi, personifisering, hyperbel, allegori m.fl. (Kjeldsen, 2006, s. 198-204).

andre formålet gjelder hvordan metaforer brukes til å framstille ideologier, verdier og holdninger (Askeland, 2010, s. 92-93). Det sistnevnte målet kan sies å være mest aktuelt i sammenheng med kritisk literacy, i form av lesing og analyse av tekst.

Ifølge Tønnesson kan det han beskriver som "(...)metaforjakt være et lett tilgjengelig verktøy" for en tekstanalyse av sakprosaetekster (Tønnesson, 2012, s. 108). Metaforer i en diskursanalyse kan også sies å være et sted der den retoriske analysen og diskursanalysen møtes, men der diskursanalysen kan sies å representere et mer moderne tekstteoretisk perspektiv på hva en metafor er og hvordan metaforer som språklig konstruksjoner kan forstås (Machin & Mayr, 2012, s. 162). Metafor som språklig virkemiddel bør være et velkjent begrep for elever i den videregående skolen, noe følgende kompetansemål etter endt 10.trinn og Vg1/Vg2 fra Læreplan i norsk der målet for opplæringen er at elevene skal kunne:

- "gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og **språklige bilder** og bruke noen av dem i egne tekster"(Hovedområdet for skriftlig kommunikasjon 10.trinn)
- "gjøre rede for et bredt register av **språklige virkemidler** og forklare hvilken funksjon de har" (Hovedområdet for språk, litteratur og kultur Vg1/Vg2)

5.5.6 Samfunnseffekt

Samfunnseffekt er det siste steget i en kritisk diskursanalyse, det er her analytikeren forsøker å finne sammenheng mellom tekst og samfunnsmessig utvikling (Veum, 2011, s. 89,106). Å undersøke hvilken samfunnseffekt tekster har kan sies å understreke selve poenget med den kritiske diskursanalysen, som er å undersøke hvordan ulike teksters bruk av språk bidrar til påvirke hvordan vi oppfatter virkeligheten. Jan Grue påpeker at den kritiske diskursanalysen i større grad enn å rive ned, handler om å bygge om (Grue, 2011, s. 133). Med et slikt perspektiv kan man forklare samfunnseffekt som det analysesteget der tekstanalytikeren gjennom å undersøke teksten på ulike tekstlige nivå, kan åpne opp teksten og vise hvordan det som i en kultur oppfattes som naturlig eller "common sense", i virkeligheten er språklig konstruert. Samtidig som man kan si noe om hvordan språket brukes påvirker det samfunnet vi lever i. Vesentlig for kritisk literacy er som sagt evnen til å kunne stille spørsmål til tekst og rådende diskurser, med utgangspunkt i hvordan språket brukes til å framstille teksters innhold, jf.pkt.2.1 og pkt. 4.1 (Leeuwen & Humphrey, 1996; Macken-Horarik, 1996). Det å

kunne stille seg kritisk til tekster kommer også til uttrykk i Læreplanen i norsk gjennom dette utdraget hentet fra lesing som grunnleggende ferdighet ”å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene” (LK-06 (2013), Læreplan i norsk).

5.6. Analytisk tilnærming til analysetrinn 3

På dette analysetrinnet skal jeg gjennom analyse av tolv eksamensbesvarelser svare på problemstillingens tredje forskningsspørsmål: *Hvordan viser elevene evne til kritisk literacy gjennom sine besvarelser?*

Kritisk literacy blir, som sagt i kap.2.1 og kap.3.2, i denne oppgaven definert som en evne til å lese tekster kritisk. Dette innebærer ikke en evne til kun å stille seg kritisk til det innholdsmessige aspektet ved tekster, men i like stor grad til hvordan innholdet framstilles språklig og multimodalt (Janks, 2010, s. 96; Leeuwen & Humphrey, 1996, s. 46). For å utvikle kritisk literacy blir CDA trukket fram som et godt analyseverktøy (Gee, 2003, s. 47; Janks, 2010, s. 23). Utgangspunktet for min analytiske tilnærming til eksamensbesvarelsene tar derfor utgangspunkt i analysemodellen utviklet for min kritiske diskursanalyse av kommentarartikkelen *Kvinnene knuser oss* og Janks Syntesemodell for kritisk literacy.

Med støtte i tidligere forskning på kritisk literacy skal jeg ta i bruk Janks Syntesemodell for kritisk literacy som et utgangspunkt for min analyse av eksamensbesvarelsene. Syntesemodellen for kritisk literacy en didaktisk modell som tar utgangspunkt i ulike teoretiske retninger, og som ivaretar ulike dimensjoner ved kritisk literacy, jf. pkt. 4.1.2 (Janks, 2010, s. 22-26). Tre av de ulike dimensjonene i syntesemodellen *makt, tilgang, mangfold*,²⁷ kan knyttes til analysekategoriene som blir analysert i den kritiske diskursanalysen på analysetrinn 2: *kulturell kontekst, sjanger, intertekstualitet og metafor*. I tabell 8 som følger nedenfor, viser jeg sammenhengen mellom Syntesemodellens tre dimensjoner og de fire analysekategoriene i min kritiske diskursanalyse. Således vil tre av Syntesemodellens fire dimensjoner fungerer som en analysemodell for de tolv eksamensbesvarelsene jeg undersøker i denne oppgaven.

²⁷ Tekst (*Design*) er ikke tatt med i analysemodellen fordi dette aspektet er innebærer multimodalanalyse, noe tekstvedlegget ”Kvinnene knuser oss” ikke åpner for siden den kun består av verbaltekst.

Tabell 8: Oversikt over Syntesemodellen og analysekategorier

Dimensjoner fra Syntesemodellen:	Makt	Tilgang	Identitet og Mangfold	Identitet og Mangfold
Analyse kategorier fra den kritisk diskursanalysen av <i>Kvinnene knuser oss</i>:	Kulturell og situasjonskontekst Oppsummering av analysen og tolkning av mulig samfunnseffekt	Sjanger	Intertekstualitet	Metafor

I følge Janks er alle de fire punktene i syntesemodellen kumulative, og må derfor vektlegges i like stor grad i en undervisning som har elevenes utvikling av kritisk literacy som et didaktisk mål. Dette innebærer at dimensjonene makt, tilgang og mangfold (tekst/design) i ulik grad er tilstede i et hvert aspekt av en tekstanalyse (Janks, 2010, s. 27). Når jeg har valgt å bruke Syntesemodellen som et utgangspunkt for analysen av de tolv eksamensbesvarelsene har jeg valgt å knytte en dimensjon til ulike analysekategorier, slik tabell 8 viser, fordi den forenkler, strukturerer analysen av eksamensbesvarelsene.

Kapittel 6 Analyse av eksamenssettet, tekstvedlegg og eksamensbesvareelser

I dette skal kapittelet skal jeg gjennom en analyse i tre trinn besvare oppgavens problemstilling som er:

*I hvilken grad utfordrer en eksamensoppgave for Vg 3 elevenes evne til kritisk literacy?
- en analyse av en eksamensoppgave og 12 besvareelser.*

Jeg har valgt å svare på problemstillingen gjennom å analysere tre ulike typer tekster, eksamenssettet som helhet, næranalyse av et tekstvedlegg (en sakprosatext), og tolv eksamensbesvareelser. Som jeg redegjorde for i kapittel 5, har jeg har delt analysen inn i tre trinn der hvert av analysetrinnene er knyttet til hvert sitt forskningsspørsmål, jf. pkt.5.1. Jeg vil nå presentere en analyse av de ulike delene av analysematerialet.

6.1. Kartlegging og analyse av eksamenssettet i norsk hovedmål 2013

Eksamenssettet er delt inn i oppgave A og oppgave B (se vedlegg x). Oppgave A er en såkalt kortvarsoppgave, der oppgaven ber elevene om bruke rundt 250 ord på sin besvarelse. Oppgaven innebærer at elevene blir bedt om å gjøre en multimodalanalyse av en reklameplakat fra Natur og Ungdom. Oppgave B, er en langvarsoppgave og kan sies å representere den tradisjonelle artiumsstilen. Denne langsvardelen har totalt fire oppgaver, men siden to av oppgavene gir elevene mulighet til å velge mellom to sjangre kan man si at oppgave B tilbyr elevene å skrive en av disse fem sjangrene²⁸: *artikkel, essay, skjønnlitterær analyse, retorisk analyse, kåseri* (Eksamen i norsk hovedmål, 2013).

Alle de fire langvarsoppgavene har tekstvedlegg. Vedlegget som jeg vil gjøre en næranalyse av i denne masteroppgaven er sakprosatexten *Kvinnene knuser oss*, som er det siste av totalt ni tekstvedlegg. Det alle tekstvedleggene har til felles, til tross for at de er hentet fra ulike diskurser, er at de i eksamenssettet blir satt inn i en ny situasjonskontekst. I tabell 9 som følger, har jeg systematisert de ulike tekstvedleggene sett i sammenheng med

²⁸ Eksamenssettet ble gitt rett i forkant av revideringen av Læreplanen i norsk, 2013, dette er derfor det siste eksamenssettet i norsk hovedmål for vg3, der sjanger er oppgitt i stedet for teksttyper. Det kan diskuteres om retorisk analyse er en sjanger eller en teksttype, her velger jeg å forstå retorisk analyse som en skolesjanger. I motsetning til artikkel, essay og kåseri som har forsvunnet fra den reviderte læreplanen er skolesjangeren retorisk analyse beholdt, noe en ser av dette kompetansemålet fra Vg3 hentet fra hovedområdet for skriftlig kommunikasjon: *eleven skal kunne skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster* (LK-06/13).

forfatterinstans, tema, sakprosa/skjønnlitteratur, diskurs, eksamensoppgave og hvilke sjangere elevene ble bedt om å skrive.

Tabell 9: Oversikt over tekstvedlegg og eksamensoppgaver i eksamenssettet for norsk hovedmål Vg3, vår 2013

tekstvedlegg	Tema	Forfatter	Sjanger	Diskurs	eksamensoppgave	Oppgavesjanger
A <i>Hvorfor er det viktig å lese bøker</i>	Skjønnlitteratur	Aslak Sira Myra ²⁹	Funksjonell sakprosa	Foreningen les!- diskurs	1. Hva skal vi med skjønnlitteratur?	Essay/Artikkel
B <i>Fantastisk litteratur</i>	Skjønnlitteratur	Tor Åge Bringsværd	Funksjonell sakprosa	Fantasy-forfatter-diskurs	1. Hva skal vi med skjønnlitteratur?	Essay/Artikkel
C <i>Fra det ubevisste sjeleliv</i>	Skjønnlitteratur	Knut Hamsun	Litterær sakprosa	Modernistisk forfatter-diskurs	1. Hva skal vi med skjønnlitteratur?	Essay/Artikkel
D <i>Å sette problemer under debatt</i>	Skjønnlitteratur	Georg Brandes	Litterær sakprosa	Historisk (realisme) kritiker-diskurs	1. Hva skal vi med skjønnlitteratur	Essay/Artikkel
E <i>Et dukkehjem</i>	Kvinnenes stilling i ekteskapet/samfunnet	Henrik Ibsen	Skjønnlitteratur, dramatikk	Norsk kanon-diskurs (realisme)	2.Skjønnlitterær-analyse i et litteraturhistorisk perspektiv	Skjønnlitterær - analyse
F <i>Garman & Worse</i>	Kvinnenes stilling i samfunnet og klaseskiller	Alexander Kielland	Skjønnlitteratur, roman	Norsk kanon-diskurs (realisme)	2.Skjønnlitterær -analyse i et litteraturhistorisk perspektiv	Skjønnlitterær - analyse
G <i>Stemmerett for kvinner - mot Guds ord</i>	Historisk framstilling av kvinnenes kamp for stemmerett	Stemmerett . no, v. Åsa Camilla Skaarer og Marthe Ericson	Funksjonell Sakprosa, nettsted	Historie-skriving-diskurs	4.Kjønnskamp i hundre	Essay/kåseri
H <i>Kvinnene knuser oss</i>	Likestilling i Norge	Dagbladet, Stein Aabø	Funksjonell sakprosa, Kommentar-artikkel	Media-diskurs	3. Sakprosa-analyse	Retorisk analyse

De fire første tekstvedleggene er knyttet til oppgave 1, som innebærer å skrive et essay eller en artikkel under overskriften *Hva skal vi med skjønnlitteratur?* Vedleggene er derfor tematisk knyttet til det å lese skjønnlitteratur, sett fra ulike perspektiv i forhold til litteratursyn og synet på forholdet mellom forfatter og leser.

De neste tre oppgavene i langsvardelen har alle tekstvedlegg som kan knyttes til samme tematikk, nemlig kvinnekamp og likestilling, som igjen kan knyttes til 100-årsjubileet

²⁹ Hentet fra et intervju i Dagbladet 13.11.2003 (Norskeksamen, 2013, s. 10)

for kvinnelig stemmerett i 2013. 100-årsjubileet for kvinnelig stemmerett er en tematikk som kan knyttes til en videre og mer generell kulturell kontekst og bidrar til at hele eksamenssettet framstår som ”tidsaktuelt”. Intensjonen bak det å ha et overordnet tema for eksamenssettet del B, kan være at elevene da både kan ta i bruk, eller inspireres av flere tekstvedlegg. Slik åpner eksamenssettet for at elevene kan ta i bruk tverrfaglig kunnskap, hentet fra fag som samfunnskunnskap og historie. Tematikken kvinnekamp og likestillingsspørsmål blir representert gjennom to skjønnlitterære tekster og to sakprosaetekster.

De to skjønnlitterære tekstene er tekstutdrag henholdsvis hentet fra romanen *Garman & Worse* av Alexander Kielland, og dramaet *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen (Eksamen i norsk hovedmål Vg3, 2013, s.11-13). Disse tekstvedleggene er knyttet til oppgave 2 som ber elevene om å sammenlikne tekstene og vise hvordan tekstene er typisk for litteraturen på slutten av 1880-tallet (Eksamen i norsk hovedmål Vg3, 2013, s. 3). Denne oppgaven kan derfor karakteriseres som en skjønnlitterær analyse, der man samtidig spør etter trekk fra en konkret litterær historisk epoke. Tekstutdraget fra *Garman & Worse*, er en skildring av to begravelser i samme by til samme tid, der den ene som begravnes er den mektige og rike konsul Garman, mens den andre er den fattige og avmektige Marianne. Tekstutdragets tematikk spiller direkte på sosiale skiller med tanke på kjønn og sosial tilhørighet. Utdraget hentet fra *Et dukkehjem* er hentet fra skuespillets siste akt, og er utdrag fra den klassiske siste scenen der Nora tar bladet fra munnen og forteller Thorvald hva hun egentlig mener om sitt liv som ”dukkehustru” og deres liv i ”lekestuen”. Utdanningsdirektoratet har dermed valgt den scenen i *Et dukkehjem* som kanskje mest eksplisitt kritiserer daværende kjønnsroller og kvinners mangel på innflytelse og makt over eget liv.

Neste tekstutdrag er en sakprosa tekst med overskriften *Stemmerett for kvinner - mot Guds ord*, skrevet av Åsa Camilla Skaarer og Marte Ericsson. Sakprosa teksten er hentet fra nettstedet *stemmerett.no* (Eksamen i norsk hovedmål Vg3, 2013, s.14). Denne teksten er en historisk framstilling av hvordan spørsmålet om kvinners adgang til allmenn stemmerett ble behandlet som et lovforslag i Stortinget, og den debatten som gikk for seg i forkant av avstemmingen. Dette tekstvedlegget er knyttet til oppgave 4, der elevene blir bedt om å skrive et essay eller et kåseri under overskriften *Kjønnskamp i hundre* med utgangspunkt i den sistnevnte teksten og tekstvedlegget *Kvinnene knuser oss* (Eksamen i norsk hovedmål Vg3, 2013, s.15). Der teksten *Stemmerett for kvinner - mot Guds ord* kan sies å representere temaet likestilling og kvinners rettigheter i et historisk perspektiv, kan tekstvedlegget *Kvinnene knuser oss* sies å representere samtidas situasjon.

6.1.2 Konstruksjon av ny tekstuell kontekst i eksamenssettet

Som det framgår av tabell 9 ovenfor danner kvinnekamp, likestilling, og 100 - årsjubileet for allmenn kvinnelig stemmerett en felles tematisk ramme for oppgavene i eksamenssettet. Selv om ikke kvinnekamp og likestilling står eksplisitt nevnt i eksamenssettet som en overordnet tematikk for del B , mener jeg dette er en rimelig tolkning. I tre av fire oppgaver er denne tematikken overordnet. At eksamen i norsk for vg3 tar i bruk et overordnet tema som kan knyttes til alle, eller flere av oppgavene, er ikke spesielt for denne eksamensoppgaven. Dette har det vært tradisjon for i eksamensoppgaver siden begynnelsen av 1990-tallet (Johnsen, 1994). Tekstvedleggene settes slik inn i en ny tekstuell kontekst. Tekstene leses også i en ny situasjonskontekst. Den tekstuelle konteksten som konstrueres i eksamenssettet kan virke inn på elevenes tolkning av de aktuelle tekstvedleggene. At stemmerettsjubileet i 2013 fungerte som en overordnet ramme for tekstvedleggene i eksamenssettet er derfor et relevant funn for den videre analysen min.

6.1.3 Hvordan er tekstene kontekstualisert?

Som nevnt i kap.3.4 og kap.5.5.1, er kontekst grunnleggende for all tekstanalyse, og dermed også for at elevene skal ha mulighet til å kunne forstå, tolke og analysere tekster på en relevant måte. Når Utdanningsdirektoratet setter sammen en tekstsamling i form av tekstvedlegg til et eksamenssett, forutsettes det derfor at tekstene blir kontekstualisert på en eller annen måte. Jeg fant det nødvendig å undersøke hvordan de ulike tekstvedleggene i eksamenssettet (del B) blir kontekstualisert.

De fire første tekstvedleggene: A, B, C, D (se tabell 9, ovenfor), er korte tekster skrevet av to forfattere, en daværende litteraturarbeider og en historisk sentral litteraturkritiker, henholdsvis Tor Åge Bringsværd, Knut Hamsun, Aslak Sira Myhre og Georg Brandes (Eksamen i norsk hovedmål Vg3, 2013, s.10-11). Som en ser representerer disse ulike historiske epoker. Alle fire tekstutdragene er kontekstualisert med forfatterens navn og årstall for publisering. Sitat og tekstutdrag fra Sira Myhre og Brandes angir også publiseringssted, henholdsvis Dagbladet og *Hovedstrømninger i det 19de Aarhundreds Litteratur* (Eksamen i norsk hovedmål, 2013, s.10-11). Overskriftene kan også oppfattes som en form for kontekstualisering, i hvert fall for de to eldre tekstene. Titlene på tekstene, det vil si Brandes *Å sette problemer under debatt* og Hamsuns *Fra det ubevisste sjeleliv*, er begge relatert til kompetansemål om det moderne prosjekt i læreplanen og som elevene derfor bør ha

kjennskap til fra undervisningen.³⁰

De neste tekstene (E og F, jf. tabell 9), er begge skjønnlitterære og forfatternes navn er oppgitt øverst til venstre over overskriften. Begge overskriftene er tittelen på skuespillet og romanen. Under overskriften gis en kort forklaring eller kontekstualisering i kursiv. Under tekst E står det : *Nora og Helmer er gift. Denne samtalen finner sted rett før Nora forlater sin mann* (Eksamen i norsk hovedmål, 2013, s.11). Elevene får på denne måten vite hovedpersonenes status som ektepar, samtidig som de får vite hva som skjer senere i stykket. Det samme mønsteret er å finne i tekst F, bare at her er kontekstualiseringen noe mer utfyllende:

”I dette utdraget får vi høre om to begravelser som foregår på samme dag i samme by. Det er Marianne og konsul Garman som begravnes. Marianne ble i sin tid forført av Morten Garman, Konsul Garmans sønn. De fikk et barn utenfor ekteskap, men på grunn av klasseskillet mellom dem ble de aldri gift” (Eksamen i norsk hovedmål Vg3, 2013, s. 13).

Under teksten finner vi også en ordliste der gammelmodige og vanskelige begrep forklares, i tillegg til at personer som blir omtalt i teksten gis en noe mer utfyllende introduksjon. Felles for begge tekstutdragene er at tekstene blir kontekstualisert med utgangspunkt i tekstens innhold og handling. Den kulturelle konteksten tekstene ble produsert i er ikke tatt hensyn til.

Når det gjelder de to neste og siste tekstvedleggene i eksamenssettet, sakprosatextene G og H, er ikke disse tekstene kontekstualisert i samme grad som de skjønnlitterære tekstene. Når det gjelder tekst G, finner man nederst til høyre følgende opplysninger: ”Utdrag fra Mot Guds ord av Åsa Camilla Skaarer og Marte Ericsson www.stemmerett.no (nedlastingsdato 22.12.2012)” (Eksamen i norsk hovedmål Vg3, 2013, s. 14). Teksten har i eksamenssettet fått en ny overskrift ved at *Kvinnens stemmerett*- er lagt til. Dette underbygger min tolkning om at stemmerettsjubileet 2013, fungerer som en overordnet tematikk for del B i eksamenssettet. Nederst på siden finner vi en illustrasjon, som kan tolkes som logoen til nettstedet stemmerett.no. Bruken av logoen kan forstås som en kontekstualisering fordi den understreker avsenderen, nettstedet stemmerett.no. Når det gjelder tekstvedlegget H (*Kvinnene knuser oss*), er ikke denne teksten kontekstualisert annet enn ved et minimum av opplysninger, som at forfatterens navn , sjanger og publiseringssted og – tid er oppgitt (Eksamen i norsk hovedmål

³⁰ Med relevante kompetansemål menes her følgende kompetansemål hentet fra hovedområdet Språk og kultur: - *drøfte det moderne prosjektet slik det uttrykkes i tekster av sentrale forfattere fra opplysningstiden via realismen til i dag* samt : - *gjøre rede for den modernistiske tradisjonen i norsk og internasjonal litteratur fra siste halvdel av 1800-tallet til i dag*(Læreplan i norsk, LK-06, utgått plan)

Vg3, 2013, s. 15).

Denne gjennomgangen av eksamenssettet viser at sakprosaetekstene, særlig tekst G og H, er kontekstualisert i mindre grad enn de skjønnlitterære tekstene. Opplysningene elevene får om disse tekstene er bare forfatternavn, tekstens tittel, sjanger, publiseringssted, publiseringsdato og nedlastingsdato. Utover dette gis det ikke noe ytterligere bakgrunnsinformasjon om tekstvedleggene G og H i eksamenssettet. Dette kan beskrives som et minimum av kontekstualisering. De skjønnlitterære tekstene derimot er kontekstualisert ved hjelp av korte forklaringstekster.

6.1.4 Redigering av originale sakprosaetekster

Tekstvedlegg i eksamensoppgaver vil ofte nødvendigvis være noe redigert, for eksempel ved at det legges ved et utdrag fra en roman eller et skuespill. Men når jeg sammenliknet de sistnevnte sakprosaetekstene i eksamenssettet med de opprinnelige utgavene, ble det klart at disse i større grad enn de skjønnlitterære tekstene både var redigert og omskrevet. Her vil jeg videre konsentrere meg om de endringene som er gjort i tekstvedlegg H (*Kvinnene knuser oss*). Flere av endringene som er gjort i denne teksten i forhold til originalversjonen som ble publisert i Dagbladet, er gjort uten at det gis informasjon om det i eksamenssettet. Gjennom å sammenlikne hvordan teksten framstår i eksamenssettet med hvordan den framstår i sin opprinnelige utgave, vil jeg i det følgende gjøre en komparativ analyse av kommentarartikkelen som tekstvedlegg og avistekst.

6.1.5 Komparativ analyse av *Kvinnene knuser oss* som tekstvedlegg og avistekst

Slik teksten *Kvinnene knuser oss* framstår i eksamenssettet kan den sies å være endret på tre vesentlige punkter. Det første er knyttet til manglende opplysninger om tekstens institusjonelle forankring. Forfatteren av teksten, Stein Aabø, blir ikke presentert i eksamenssettet som ansatt og fast kommentator i Dagbladet. Om man legger Tønnessons definisjon av sakprosa til grunn, er forfatterinstansen et av flere kriterium som er avgjørende for forståelsen av ulike typer sakprosa (Tønnesson, 2012, s. 34). Som nevnt i kap.2.5.3 kjennetegnes litterær sakprosa av en individuell forfatterinstans, der forfatteren skriver på vegne av seg selv, mens forfatterinstansen i funksjonell sakprosa er å forstå som kollektiv og knyttet til ulike institusjoner (Tønnesson, 2012, s. 34). Teksten *Kvinnene knuser oss*, kan i følge denne definisjonen forstås som et eksempel på funksjonell sakprosa, der Dagbladet som medieinstitusjon er en kollektiv forfatterinstans. Ulike diskurser er blant annet knyttet til deres institusjonelle tilhørighet, og Dagbladet kan forstås som et eksempel på en mediediskurs

(Fairclough, 2008, s. 121-122). Når det ikke oppgis tilstrekkelig informasjon om forfatterinstansen i eksamensoppgaven kan det hevdes at elevenes tolkningsgrunnlag kompliseres, særlig med tanke på muligheter til å forankre teksten i en mer generell kulturell kontekst som kan gi muligheter for å analysere teksten i forhold til dens definisjonsmakt.

Det andre punktet, som gir grunn til å hevde at teksten framstår som endret i eksamenssettet, gjelder tekstens multimodale uttrykk³¹. I sin opprinnelige tekstuelle kontekst er teksten illustrert med et fotografi av daværende barne-, inkluderings- og likestillingsminister Inga Marte Thorkildsen og leder av likestillingsutvalget, professor i statsvitenskap Hege Skeije. Bildets undertekst lyder som følger :

”LIKESTILLINGSAKTIVISTER: Professor Hege Skjeie legger fram Skjeieutvalget utredning om likestilling for Familie og likestillingsminister Inga Marte Torkildsen” (dagbladet.no).

Dette fotografiet med undertekst er fjernet fra eksamensoppgaven. Fotografiet og underteksten er tekstelementer som spiller en viktig rolle for tekstens meningsskapning, fordi tekstelementene for det første informerer leserne om hvilken hendelse teksten kommenterer, som er Likestillingsutvalgets rapport, *Politikk for likestilling* (NOU nr.15: 2012). I tillegg signaliserer tekstelementene at dette er en medietekst. Fotografiet og underteksten forteller derfor leserne noe om den kulturelle konteksten, situasjonskonteksten og sjanger.

Den tredje måten sakprosa teksten er endret på gjelder språk og innhold. Teksten fra Dagbladet har blitt oversatt til nynorsk av Utdanningsdirektoratet, noe som opplyses to steder i oppgavesettet, under eksamensinformasjon og under selve teksten. Ved å gi teksten en ny språkdrakt gis samtidig teksten andre assosiasjoner og tolkningsrom. Man kan si at dette valget bidrar til å kamuflere den originale avisteksten som en avistekst hentet fra den tabloide hovedstadspressa. Dagbladet er som kjent ingen nynorskavis, og teksten kan derfor lettere tolkes som et innlegg skrevet av en leser, enn at det faktisk dreier seg om en redaksjonell tekst. Videre er hele ingressen og et avsnitt redigert ut. Den eneste informasjonen som gis i eksamenssettet om at noe er redigert ut av teksten, er denne markeringen med parentes og prikker (...), i selve tekstvedlegget (Eksamen i norsk hovedmål Vg3, 2013, s.15). Ingressen i den originale Dagblad-teksten lyder som følger:

³¹ Se den opprinnelige utgaven av *Kvinnene knuser oss* på s. x

”Helt uavhengig av at Entra har kvinnelig styreleder. Kvinnene erobrer skanse etter skanse og ypper seg mot menn på stadig flere arenaer, skriver Stein Aabø” (dagbladet.no).

Når man har valgt å redigere ut ingressen, har man samtidig gjort det vanskeligere for elevene å lese teksten som en avistekst, da ingresser er et særpreg ved den type tekstlig praksis. Videre er følgende avsnitt redigert ut:

”Kvinner og kvinnelige verdier preger også politikken innhold. Det meste handler om velferdsproduksjon. Mennene surfer isteden i de private markedene. Derfor er kvinnerepresentasjonen større i kommunestyrene enn i private selskapers styrever. Arbeiderpartiet og SV som representerer fellesskapsløsninger har større appell hos kvinner enn hos menn. Jens Stoltenberg er som kjent «Pikenes Jens». Høyre og Fremskrittspartiet, som vil redusere politikken til det nødvendigste, og overlate mer til markedet, har større appell hos menn” (Stein Aabø, Dagbladet.no).

Dette avsnittet som er fjernet fra versjonen i eksamensoppgaven er av betydning. Avsnittet aktualiserer teksten som en politisk analyse, og knytter tekstens budskap til politisk diskurs. Samtidig kunne avsnittet gitt elevene en bedre forståelse av hvilken sjanger teksten de skal analysere tilhører, siden den kan sies å være en politisk analyse. Kommentartikkelen kan og forstås som avisens analyse av politiske saker. Målet vil være og ytre avisens politiske meninger og ideologiske ståsted (Veum, 2008, s. 159-160). Ved å redigere ut dette avsnittet fra teksten som skal analysere på eksamen, kan man gjøre det vanskeligere for elevene å knytte den kulturelle konteksten inn i analysen.

Vedlegg 1. Kvinnene knuser oss, originalversjon publisert i Dagbladet, okt. 2012



Fotografi og undertekst er utelatt fra eksamensoppgaven

LIKESTILLINGSAKTIVISTER: Professor Hege Skjeie legger fram Skjeieutvalget utredning om likestilling for Familie og likestillingsminister Inga Marte Torkildsen. Foto: Jacques Hvistendahl

Kvinnene knuser oss

Helt uavhengig av at Entra har kvinnelig styreleder. Kvinnene erobrer skanse etter skanse og ypper seg mot menn på stadig flere arenaer, skriver Stein Aabø.

Utviklingstrekkene er krystallklare. Kvinnene kommer i stigende grad til å ta seg av de kollektive, siviliserte forpliktelser, mens mennene vil gå tilbake til jungelen, slå seg på brystet og brøle mot bompenger og miljøavgifter. Kvinnene har, objektivt sett, Kristin Halvorsen, som rollemodell. Ansvarlige, ryddige og føre var. Mennene likner allerede Bård Hoksrud. Såre fornøyde og ubekymret for den fjerne framtid.

Mye er sagt og skrevet om kjønnsdeling av arbeidsmarkedet, mangel på likelønn, kvinners dobbeltarbeid hjemme og på jobb, kvinners høye sykefravær etc. Dette tilhører nyhetsmedienes sukk og stønn. Mer begeistring er knyttet til vellykkede menn som brettes utover lyserøde avissider og eksponerer en rikdom som er skammelig, usømmelig og usolidarisk.

Mindre skrives det om menn som forsvinner, som blir overflødige på nedlagte industriarbeidsplasser, som ikke kommer inn igjen i arbeidslivet fordi de ga blaffen i leksene, som sitter igjen på landsbygda etter at ungdomskjæresten dro til byen hvor jobbene er, som er ensomme, forbigått og forlatt, mens lyden av klikkende hæler forsvinner i det fjerne.

Det er flest unge menn som dropper ut av videregående skole. Man sier at skolen ikke er tilpasset gutter, feminisert som den er. Trolig er det riktigere å si at unge elever med trang til utfoldelse ikke finner seg like godt til rette bak pultene i en teoribasert skolesituasjon.

Kanskje har de raske menn en for kort tidshorisont. De er for utålmodige. De vil raskt til målet. De vil oppnå rask rikdom, rask innflytelse. De legger ikke planer. De vil nedlegge byttet, nyte sødmen og rulle over på ryggen og utløse finanskrise I, II og III. De er «risktakers». Eller de gjør brekk, som også kan føre til rask rikdom om de er heldige. Fengslene oversvømmes av menn som har bommet på slikt. Ikke alle får utløp for sine konkurranseinstinkter i hederlig kappestrid på idrettsbanen.

Kvinner er fortsatt det annet kjønn. De blir diskriminert på mange felter. Det kan vi lese om i professor Hege Skjeies tjukke rapport om politikk og likestilling. Men rapporten har mange tabeller som peker mot tiltakende kvinnemakt. Kvinner er i flertall på landets høyere læresteder. Blant annet i fag som medisin, juss, biologi, økonomi og administrasjon og selvsagt i lærer- og pleierutdanning. De er i flertall som ansatte i staten og kommunene. De er mer organisert enn menn. Det er flere tillitsvalgte kvinner enn menn. De tror på nødvendigheten av å gjøre felles sak. De tror ikke på eventyret om den ensomme cowboy som rir inn i solnedgangen. Det vil si, de ser ham ri ut av eventyret, mens de selv sørger for å bringe seg i posisjon til stadig flere av landets nøkkelposisjoner. De har allerede erobret toppstillingene i arbeidsgiverorganisasjonene NHO, KS og Virke. Selvsagt har lærerne, sykepleierne, småbrukerne kvinnelig leder. Kvinnelige sjefredaktører er ikke lenger noe spesielt. Statsministerposten har kvinner hatt og vil formodentlig få igjen. Det er blitt vanlig med kvinnelige forsvarsministere og PST-sjefer. Og blant våre nye landsmenn (!) var det innvandrerkvinner og ikke innvandremenn som fikk de første statsrådspostene. Nettverkene sine har de i fred, i ly av alle skriverier om de skumle Ap-nettverkene.

Kvinner og kvinnelige verdier preger også politikken innhold. Det meste handler om velferdsproduksjon. Mennene surfer isteden i de private markedene. Derfor er kvinnerepresentasjonen større i kommunestyrene enn i private selskapers styrerom. Arbeiderpartiet og SV som representerer fellesskapsløsninger har større appell hos kvinner enn hos menn. Jens Stoltenberg er som kjent «Pikenes Jens». Høyre og Fremskrittspartiet, som vil redusere politikken til det nødvendige, og overlate mer til markedet, har større appell hos menn.

Hele avsnittet er fjernet fra eksamensoppgaven

I USA er president Barack Obama helt avhengig av kvinnelige velgere for å vinne valget i november. Menn dominerer de republikanske horder. I New York Times er boka «The End of Men» av Hanna Rosin for lengst anmeldt under tittelen «Why Men Fail». De ser samme tendens, riktignok ut fra amerikanske forhold, som jo er svært forskjellige fra norske. Rosin mener årsaken til kvinnes frammarsj først og fremst er evnen til å tilpasse seg nye forhold, som innvandrere i et nytt samfunn, mens mennene stagnerer i tro på at gamle tider kommer tilbake.

Endringene i arbeidslivet bidrar til utviklingen. Mannsdominert industri blir lagt ned. Offentlig og privat tjenesteyting er i vekst, særlig innenfor helse og omsorgssektoren hvor kvinnene er i stort flertall. Menn er også mest utsatt for konkurranse fra utenlandske arbeidsinnvandrere. Kvinner tåler konkurransen bedre siden det i helse- og omsorgssektoren vil være et umettelig behov for kvinner og menn med alle tenkelige tungemål i mange årtier framover.

Og det er typisk at det er kvinder som i størst grad bekymrer seg for tapende menn

6.1.6 Oppsummering og drøfting av funn i analysen av eksamenssettet

Min undersøkelse av tekstvedleggene i eksamenssettet viser at skjønnlitterære tekster og sakprosa-tekster behandles ulikt. For det første blir de skjønnlitterære teksten i større grad kontekstualisert, i form av korte forklaringstekster. Noe som ikke er tilfellet for sakprosa-tekstene. For det andre er ikke de skjønnlitterære tekstene redigert i samme grad sakprosa-tekstene. Det siste og tredje punktet kan knyttes til forfatterinstansen. Når man leser de skjønnlitterære tekstvedleggene er det ingen tvil om hvem som er forfatterne. Når det kommer til sakprosa-tekstene *Kvinnene knuser oss*, og *Mot Guds ord*, kommer det ikke fram at tekstene er skapt av en kollektiv og institusjonelt forankret forfatterinstans, henholdsvis *Dagbladet* og det kvinnehistoriske internettmuseet *stemmerett.no*.

Analysen min av eksamenssettet analysetrinn 1, viser at tekstvedleggene som er sakprosa, særdeles tekst H, *Kvinnene knuser oss*, i vesentlig grad er omarbeidet i forhold til originaltekstene. Vesentlig bakgrunnsinformasjon er utelatt og at tekstene er satt inn i en ny tekstuell kontekst med et nytt overordnet tema. Dette kan virke inn både på hvordan elevene analyserer de konkrete tekstene, og på lærernes oppfatning av hvordan man kan og bør arbeide med sakprosa i skolen.

6.1.7 Hvordan blir elevenes evne til kritisk literacy utfordret i eksamens - oppgaven?

Målet med dette første analysetrinnet er, som nevnt over, å besvare forskningsspørsmål 1. *Hvordan utfordrer en eksamensoppgave elevenes kritiske literacy?* I det følgende skal jeg konsentrere meg om tekstvedlegg H, *Kvinnene knuser oss*, som var tekstvedlegget til den oppgaven som ber elevene om å gjøre en sakprosaanalyse. Som jeg nettopp har vist i den komparative analysen av tekstvedlegget og den originale *Dagblad*-teksten er tekstvedlegget vesentlig redigert. Jeg fant også at sakprosa-teksten *Kvinnene knuser oss*, i eksamenssettet framstår som nærmest dekontekstualisert, sammenliknet med hvordan teksten framstod i *Dagbladet*. Elevene blir dermed bedt om å analysere en sakprosa-tekst som framstår som dekontekstualisert, og slik bryter med den tekstvitenskapelige forståelsen av sakprosa-analyse. Som tidligere nevnt handler kritisk literacy om å ha en metaspråkligbevissthet knyttet til kontekstuelle sammenhenger mellom språk, diskurs og makt, jf.pkt.3.2 (Janks, 2010, s. 22). Men funnet mitt, som viser at viktige kontekstuelle markører er fjernet fra originalteksten, *Kvinnene knuser oss*, og dermed mangler i den versjonen elevene skal analysere, gir grunn til

å hevde at eksamensoppgaven i liten grad gir elevene den forutsetningen som skal til for at de skal kunne utvise kritisk literacy.

6.2 En kritisk diskursanalyse av Dagblad-teksten *Kvinnene knuser oss*

I denne delanalysen skal jeg besvare forskningsspørsmål 2. *Hvordan utfordrer en konkret sakprosa tekst elevenes kritiske literacy?* Dette er det andre analysetrinnet, jf. pkt. 5.5. I det følgende skal jeg presentere min kritiske diskursanalyse av sakprosa teksten *Kvinnene knuser oss*. Eksamensoppgaven som tar utgangspunkt i denne sakprosa teksten ber elevene om å gjøre en sakprosaanalyse og oppgaven er formulert slik: ”Analyser teksten. Bruk begreper fra retorikken. Kommenter til slutt noen av synspunktene” (Eksamen i norsk hovedmål Vg3, 2013, s. 6). Som jeg tidligere har nevnt (jf. kap.3.2 og kap.4.1.3), er kritisk diskursanalyse en tilnærming som tilbyr analyseverktøy som egner seg til å utvikle kritisk literacy (Gee, 2003, s. 47; Rogers & Wetzel, 2014, s. 99). I det følgende vil jeg presentere min analyse av *Kvinnene knuser oss*, som består av fem deler (jf. analysekategoriene jeg redegjorde for i pkt. 5.5):

1. Analyse av den kulturelle konteksten
2. Analyse av sjanger
3. Analyse av intertekstualitet
4. Analyse av metafor
5. Oppsummering av analysen og tolkning av mulig samfunnseffekt

6.2.1 Analyse av den kulturelle konteksten

Teksten, *Kvinnene knuser oss*, er skrevet av Dagblad-kommentatoren Stein Aabø, og publisert i samme avis i oktober 2012. Teksten er derfor å regne som en samtidstekst. Den institusjonelle avsenderen er Dagbladet, en av landets største tabloidaviser og kan derfor regnes som en betydelig stemme og meningsskaper i den offentlige debatten. Teksten har en kollektiv forfatterinstans, siden den er en redigert avistekst og er dermed å regne som funksjonell sakprosa (Tønnesson, 2012, s. 34).

Den originale teksten består både av skrift (verbalspråk) og et fotografi. Fotografiet kan fungere som en mulig inngang til å plassere teksten i en kulturell kontekst. Fotografiet er av daværende barne-, likestillings- og inkluderingsminister Inga Marte Thorkildsen, og leder for Likestillingsutvalget professor Hege Skjeie. Fotografiets undertekst som sto i Dagbladet forteller oss at bildet er tatt under Likestillingsutvalgets overrekkelse av deres rapport til den rødgrønne ministeren. Rapporten det vises til i underteksten er Norges Offentlig Utredning nr.

15:2012, *Politikk for likestilling*³². Informasjonen i underteksten, som altså er fjernet fra tekstvedlegget i eksamenssettet, kan knyttes direkte til tekstens innhold. Dessuten plasserer det teksten i en kulturell og situasjonsmessig kontekst. Det er denne offentlige utredningen (NOU-en) som blir kommentert i Dagblad-teksten. NOU, 2012:15 *Politikk for likestilling* er den siste av totalt to utredninger Likestillingsutvalget har publisert. Likestillingsutvalget ble nedsatt av den rødgrønne -regjeringen Stoltenberg 2 (2009-2013), og har hatt som mandat å gi ny forskningsbasert kunnskap om likestillingen i Norge. Dersom man leser den nevnte utredningen, finner man at forestillingen om Norge som et land der likestilling mellom kjønn er fullendt langt på vei er en myte (Likestillingsutvalget, 2012, s. 15). Selv om utredningen understreker at det norske samfunnet har kommet svært langt når det gjelder likestilling på noen områder, mener Likestillingsutvalget at vi fortsatt lever i et samfunn der menn og kvinner fortsatt ikke er likestilte. Et annet sentralt hovedpoeng i utredningen er forskningsfunn som peker på at likestillingen i Norge er klasseskjev, i den forstand at sosial kassetilhørighet er mer avgjørende for graden av oppfylt likestilling, enn kjønn i seg selv (Likestillingsutvalget, 2012, s. 15). Likestillingsutvalgets NoU, 2012:15 *Politikk for likestilling*, er altså den kontekstuelle bakgrunnen for Dagblad-kommentaren som elevene skulle analysere (i redigert versjon).

6.2.2 Kommentartikkelen som sjanger

Sjangeren kommentartikkel blir ofte omtalt som sentral innenfor medienes såkalte meningsjournalistikk. Innenfor nyhetsjournalistikken skiller man mellom to hovedsjangre a) sjangre som opplyser, for eksempel nyhetsartikkelen, og b) sjangre som uttrykker et klart standpunkt, for eksempel lederartikkelen (Veum, 2008, s. 159-160).

Kommentartikkelen kan slik forstås som en sjanger som uttrykker et standpunkt eller en mening, samtidig som den kommunikative intensjonen er å skape debatt i det offentlige rom. Dette er i tråd med avisens sosiale og kulturelle rolle som en aktiv premissleverandør for den offentlige debatten. I et maktperspektiv kan man si at avisene gjennom sine kommentarer og kommentatorer har stor makt. Siden tekster i denne sjangeren bidrar til å definere vår virkelighet og hva som er vesentlig og viktig i samfunnet, ved at forfatterne av tekstene velger hvilke aktuelle saker og fenomen som skal omtales og hvordan. Dessuten kan tekster innenfor denne kommentarsjangeren sies å spille en sentral rolle i samfunnet, fordi de brukes til å sette

³² Heretter NoU nr. 15:2012

agenda og premisser for den offentlige debatten. I avisene er det flere samfunnsområder som blir kommentert, og disse kan igjen sies å representere undersjangre av kommentarartikkelen. Eksempler på slike undersjangre er sports-kommentar, kultur-kommentar, økonomi-kommentar og politisk-kommentar. Dagblad-teksten som ble brukt som tekstvedlegg i eksamenssettet kan sies å være en kommentarartikkel som kommenterer den politiske diskursen, og er derfor å regne som en politisk-kommentar.

Jeg har allerede definert kommentarartikkelen som funksjonell sakprosa, fordi teksten er redigert og gitt ut av en ansvarlig avisredaksjon og dermed har en kollektiv forfatterinstans jf.pkt.6.2.1(Tønnesson, 2012, s. 34). Sjanger dreier seg også om hvilken overordnede sosial handling som blir utført gjennom teksten (Miller, 2001, s. 32). I denne teksten mener jeg at den overordnede språkhandling er konstativ, siden den først og fremst informerer, forteller, forklarer og gjengir ulike forskningsfunn som er gjort i NoU-en *Politikk for likestilling*. Utdraget nedenfor viser et eksempel på hvordan teksten både informerer og forklarer:

”Det er flest unge menn som dropper ut av videregående skole. Man sier at skolen ikke er tilpasset gutter, feminisert som den er. Trolig er det riktigere å si at unge elever med trang til utfoldelse ikke finner seg like godt til rette bak pultene i en teoribasert skolesituasjon”.

I tillegg realiserer teksten også en ekspressiv språkhandling. Dette er tekstens tittel *Kvinnene knuser oss*, et godt eksempel på. Bruken av ekspressiver gir kommentaren en tilleggsfunksjon utover det å kommentere en konkret sak, nemlig å underholde. Dette aspektet ved kommentarartikkelens sosiale handlinger kan knyttes til at Dagbladet er en tabloidavis. **Tabloidavis** ---- se allerede skrevet tek Og det er kanskje nettopp ved dette ønske om gi leseren underholdning at man se at kommentarartikkelen snakker til sin menighet, nærmere bestemt sine lesere.

6.2.3 Intertekstualitet som evaluerende stemmer i teksten

Bruken av intertekstualitet i tekster forklares som en måte forfatteren skaper en dialog og samhörighet med sine lesere på gjennom å ta i bruk referanser til andre tekster og diskurser, jf. pkt.5.x.x (Skovholt & Veum, 2014, s. 46). I denne analysen vil jeg skille mellom eksplisitt og implisitt bruk av intertekstualitet (Fairclough, 1992a, s. 85, 99-100). I tabell 10 nedenfor har jeg trukket ut noen eksempler på bruk av eksplisitt intertekstualitet i teksten *Kvinnene knuser oss*, som jeg vil diskutere i analysen.

Tabell 10: Eksplisitt intertekstualitet

Utdrag fra Dagbladkommentaren Kvinnene knuser oss:	”Det kan vi lese om i Hege Skjeies tjukke rapport om politikk og likestilling”.	”I New York Times er boka «The End of Men» av Hanna Rosin for lengst anmeldt under tittelen «Why Men Fail»”.	”Kvinner er fortsatt det annet kjønn. De blir diskriminert på mange felter”.
Type intertekstualitet:	Eksplisitt intertekstualitet	Eksplisitt intertekstualitet	Eksplisitt intertekstualitet
Tolkning av hvilke tekster det vises til:	NoU,2012:15 Politikk for likestilling	The end of men, bokanmeldelse i New York Times	Det annet kjønn (1970)(1949) av Simone de Beauvoir

Som vi ser av tabell 10 ovenfor, opptrer eksplisitt intertekstualitet, i form av direkte henvisninger til andre tekster, tre ganger i denne teksten. Det første eksemplet er knyttet til den saken teksten kommenterer, nemlig Likestillingsutvalgets rapport: ”Det kan vi lese om i Hege Skjeies tjukke rapport om politikk og likestilling”. Med denne setningen gjør forfatteren to interessante ting, særlig med tanke på at Dagbladet er en tabloidavis. For det første blir det regjeringsnedsatte Likestillingsutvalget framstilt som en person. Dette fungerer som en personifisering av utvalget, noe som gjør hvis man ikke kjenner til Hege Skjeie eller Likestillingsutvalget fra før, eller har lest underteksten, kan oppfatte det slik at det er kun Hege Skjeie som står bak rapporten. På den måten gjøres noe som er kollektivt og institusjonelt skapt om til noe individuelt. For det andre blir kildeteksten beskrevet som en ”tjukk rapport”, ikke som en norsk offentlig utredning. Dette kan forstås som en forenkling, og kanskje det som kalles en folkeliggjøring av saken, samtidig som at framstillingen underkommuniserer utredningens status og forskningsmessige tyngde. NOU-er regnes som studier av høy faglig kvalitet og dermed kan regnes som publikasjoner med høy status, særlig fordi NoU-ene er initiert av Storting og Regjering. NOU-ene har derfor stor betydning for hvilke politiske valg som tas innenfor ulike samfunnsområder, og representerer det som beskrives som maktens tekster (Berge, 2003, s. 40; Regjeringen.no, 2016).

Det andre eksemplet på eksplisitt intertekstualitet i teksten *Kvinnene knuser oss* er en henvisning til den amerikanske avisen The New York Times, bokanmeldelsen *Why Men Fail*. Bokanmeldelsen gjelder boken *The end of men* av den amerikanske journalisten og forfatteren Hanna Rosin. New York Times sin anmeldelse av boken er en mindre vitenskapelig publikasjon enn NOU:15:2012 *Politikk for likestilling*. I Dagblad-kommentaren blir anmeldelsen av boken derimot framstilt som det amerikanske motstykke til

Likestillingsutvalget, i den forstand at de ulike tekstene gis lik verdi med tanke på forskning- og vitenskapelig status og teksttype.

Det tredje eksempelet på bruk av (delvis) eksplisitt intertekstualitet i *Kvinnene knuser oss* kommer i innledningen på tekstens sjette avsnitt, jf. vedlegg 1, s. 74. Her heter det at ”Kvinner er fortsatt det annet kjønn”. Videre i dette avsnittet slår forfatteren fast at kvinner fortsatt blir diskriminert på mange ulike samfunnsområder i dagens Norge, men følger opp dette med en lang liste over hvilke samfunnsområder kvinner i det norske samfunn har overtatt makten. Beskrivelsen av kvinner som det annet kjønn kan her forstås som en referanse over den berømte boken til den franske filosofen og feministen Simone de Beauvoirs som het nettopp *Det annet kjønn*. Dette er et verk som har hatt avgjørende betydning for utviklingen av europeisk og amerikansk kvinnebevegelse (snl.no-ikke i End Note). Denne intertekstuelle referansen kan forstås som delvis eksplisitt siden den er skrevet inn i en setning, og ikke direkte viser til forfatteren de Beauvoir. Jeg har likevel valgt å tolke dette som en bruk av implisitt intertekstualitet fordi boken *Det annet kjønn* er så allment kjent. Samtidig konstrueres med denne intertekstuelle referansen en modell-leser som er godt orientert om kvinnekamp og feminismens historie.

6.2.4 Implisitt intertekstualitet som diskursive stemmer

Jeg vil nå vise hvordan teksten *Kvinnene knuser oss* også tar i bruk implisitt intertekstualitet, eller det som også kan forstås som diskursive stemmer i teksten. Implisitt intertekstualitet kan som sagt (jf. kap.5.5.4), gjelde bruk av referanser som ikke kan knyttes til direkte sitater eller titler, eller parafraseringer (Fairclough, 1992a, s. 85). Jeg vil her konsentrere meg om hvordan teksten tar i bruk det som kan kalles populærkulturelle diskurser som en del av den språklige konstruksjonen av menn og kvinner. Tabell 11 nedenfor viser eksempler på bruk av implisitt intertekstualitet i Dagblad-kommentaren, som jeg vil diskutere og tolke videre i analysen.

Tabell 11: Implisitt intertekstualitet

Utdrag fra Dagblad-kommentaren <i>Kvinnene knuser oss:</i>	”(...)mens mennene vil gå tilbake til jungelen, slå seg på brystet og brøle mot bompenger og miljøavgifter.”	”De tror ikke på eventyret om den ensomme cowboy som rir inn i solnedgangen”.	”(menn) (...) som er ensomme, forbigått og forlatt, mens lyden av klinkende hæler forsvinner i det fjerne”.
Type intertekstualitet:	Implisitt intertekstualitet	Implisitt intertekstualitet	Implisitt intertekstualitet
Tolkning:	Tegneseriediskurs/ politiskdiskurs: Tarzan/ Frp-diskurs	Tegneseriediskurs: Lucky Luke	Tv-seriediskurs: Sex & Singelliv

Forfatteren av Dagblad-kommentaren innleder tekstens første avsnitt med å hevde at det i framtiden vil være kvinner som vil ta ansvar for samfunnets utvikling, mens mennene i stedet vil gjøre følgende: ” (...)mennene vil gå tilbake til jungelen slå seg på brystet og brøle mot bompenger og miljøavgifter”. Denne setningen kan sies å være en hybrid påvirket av to diskurser. Setningens første del gir assosiasjoner til tegneseriehelten Tarzan og hans univers, mens det andre setningsleddet peker mot en politisk diskurs, nærmere bestemt en Fremskrittsparti-diskurs, et parti der antipatien mot bompenger og miljøavgifter er å regne som noen av partiets hovedsaker. Nest siste setning i samme avsnitt bekrefter dette, siden teksten der slår fast : ”Mennene likner allerede Bård Hoksrud”. Bård Hoksrud er en kjent Frp-politiker, som på det tidspunktet kommentaren ble publisert hadde markert seg i mediebildet som frittalende samferdselspolitiker, samtidig som en guttetur til Baltikum gav han uønsket og lite flatterende medieomtale høsten 2011³³. Ved å blande det jeg her tolker som en tegneseriediskurs og en politisk diskurs får teksten en uhøytidelig og humoristisk stil, og for de ”rette ” modell-leserne, en sarkastisk brodd.

I sjette avsnitt (jf. vedlegg 1, s. 74), finner vi igjen eksempel på det jeg her velger å tolke som implisitt intertekstualitet: ”De tror ikke på eventyret om den ensomme cowboyen som rir inn i solnedgangen”. Igjen kan det synes som relevant å peke på tegneseriediskursen.

³³ Høsten 2011 ble Hoksrud overrasket av et reportasjeteam fra TV2 på bordellbesøk i Riga. Viser til avisartikkel i VG fra sept. 2011, lastet ned fra vg.no høsten 2013

Cowboyen som rir inn i solnedgangen kan assosieres til tegneseriehelten Lucky Luke, som alltid avslutter et eventyr, og et tegneseriehefte, med å ri inn i solnedgangen. Kvinnene er de som ikke lenger tror på dette eventyret, eventyr er jo som kjent ikke virkelighet. Mannen blir i denne setningen framstilt som den ensomme cowboyen, altså en som fortsatt befinner seg i eventyret. Denne implisitte referansen har samme funksjon som i foregående eksempel: Når menn framstilles som tegneseriefigurer, konstrueres det et stereotyp bilde av mannen. Menn framstilles som at de henger fast i et tradisjonelt kjønnsrollemønster, representert gjennom til dels avleggse tegneseriehelter. Slik framstår menn både som useriøse, stakkarslige og kanskje litt dumme.

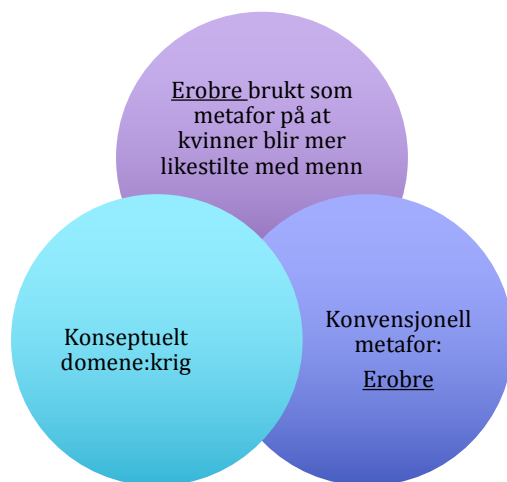
I tekstens tredje avsnitt (jf. vedlegg 1, s. 74), blir kvinnene skildret slik : ”(...) lyden av klinkende hæler forsvinner i det fjerne”. Ytringen kan sies både å fungere som en oppsummering, og en forklaring av hva som skjer med alle de ensomme mennene som blir igjen forlatt og arbeidsløse på landsbygda. Kvinnene blir her skildret gjennom en metonymi, hvor det kun er deler av helheten, nemlig føttene, eller nærmere bestemt lyden av skoene hennes som nevnes. Det kan muligens tolkes som implisitt intertekstuell referanse til den kjente tv-serien *Sex og Singelliv*, der sko, og særlig høghælte sko, spiller en stor rolle for seriens rollefigurer. De kvinnelige karakterene i denne tv-serien kan likeledes sies å representere et bilde på den senmoderne urbane, selvstendige og vellykkede kvinnen. Tolkningen kan begrunnes i at teksten som helhet skildrer framtidens kvinne som urbanisert og velutdannet, med en strålende karriere.

6.2.5 Metaforer som realiserer versjoner av virkelighet

Som nevnt i kap.5, pkt.5.5.5, spiller metaforene en viktig rolle i hvordan vi konstruerer vår forståelse av virkeligheten og samfunnet rundt oss (Fairclough, 1992a; Lakoff & Jonson, 1980; Machin & Mayr, 2012; Semino, 2008). I så måte er det desto viktigere at vi som lesere er i stand til å kunne reflektere og stille oss kritiske til de metaforene som brukes i tekstene vi leser, og hvilke verdier, holdninger og ideologier metaforene kan sies å være et uttrykk for. I Dagblad-kommentaren har jeg hovedsakelig undersøkt såkalte *konvensjonelle metaforer*, og koblet dem opp mot de respektive konseptuelle domener disse kan kunne knyttes til.

Konvensjonelle metaforer kan forklares som metaforer som er så vanlige språklige ressurser i vårt begrepsapparat at vi er dem mer eller mindre ubevisste (Semino, 2008, s. 6, 9). For å finne de konvensjonelle metaforenes opprinnelige/etymologiske betydninger og virksomhetsområde(r) har jeg brukt den digitale ordboken nob-ordbok.uio.no (Universitet i Oslo og Språkrådet). Figur 6 nedenfor viser hvordan den konvensjonelle metaforen erobre

diskursivt konnoterer med sitt konseptuelle domene **Krig**, og hvordan det konseptuelle domene bidrar til å påvirke vår oppfattelse av det fenomenet den konvensjonelle metaforen beskriver.



Figur 6: Visualisering av hvordan konvensjonelle metaforer diskursivt konnoterer med sitt konseptuelle domene

På dette analysetrinnet beveger jeg meg derfor ned på selve ordnivået i teksten. Siden enhver tekst er full av konvensjonelle metaforer, er det hensiktsmessig å gjøre et utvalg. Jeg har sett nærmere på hvordan teksten tar i bruk metaforer for språklig å framstille kvinner og menn, altså hvilke kjønnsroller som kommer til uttrykk i Dagblad-kommentaren. Tabell 12 nedenfor viser en oversikt over metaforer som skildrer kvinner, og tabell 13 viser en oversikt over metaforer som skildrer menn.

Tabell 12: Metaforer som skildrer kvinner

Metaforer hentet fra teksten <i>Kvinnene knuser oss:</i>	<u>Knuser</u>	<u>Erobrer</u>	<u>Skanse</u>	<u>ypper</u>	<u>arenaer</u>	Kristin Halvorsen
Type metafor:	konvensjonell	Konvensjonell	Konvensjonell	konvensjonell	konvensjonell	Poetisk
Konseptuelt domene:	Krig	Krig	Krig	krig	krig	-
Tolkning av metaforen:	Handling kvinner utfører mot menn	Handling kvinner utfører i samfunnet	Stedet for kvinners krigerske handlinger	Handling kvinner utfører mot menn	Stedet for kvinners krigerske handlinger	Skaper en kvinnelig stereotyp: det omsorgsfulle, ansvarlige, kollektive, politisk venstreside

Tabell 13: Metaforer som skildrer menn

Metaforer hentet fra teksten <i>Kvinnene knuser oss</i>:	<u>Ekspонерer</u>	<u>Surfer</u>	<u>Overflødig</u>	<u>Oversvømmes</u>	Bård Hoksrud
Type metafor:	Konvensjonell	Konvensjonell	Konvensjonell	konvensjonell	Poetisk: Simili; personifikasjon
Konseptuelt domene:	Markedsøkonomi	Sport	Naturfenomen	Naturfenomen	-
Tolkning av metaforen:	Handling menn utfører i samfunnet	Handling menn utfører i samfunnet	Beskriver hvordan menn er i samfunnet	Handling menn utfører i samfunnet	Skaper en mannlig stereotyp: det individuelle, egoistiske, uansvarlige, politisk høyreside

Som vi ser av tabellene 12 og 13 er det langt større variasjon i hvilke konseptuelle domener de konvensjonelle metaforene som brukes til å beskrive menn hører til, enn de konvensjonelle metaforene som brukes til å skildre kvinner. Først skal jeg se nærmere på de utvalgte metaforene Dagblad-kommentaren bruker for å beskriver kvinner.

Allerede i kommentarartikkelens tittel finner vi den konvensjonelle metaforen knuser. Knuser er verbet *å knuse* i presens, og viser til kvinners handling mot menn. *Å knuse* har en norrøn etymologisk opprinnelse, og betyr *knuse, klemme, slå* (nob-ordbok.uio.no). Samtidig er ordet *å knuse* en konvensjonell metafor som vi i vårt språk bruker i betydning av å slå noen i kamp, det være seg i krig eller på idrettsbanen. Begrepet kan derfor knyttes til to konseptuelle domener, hvor det ene er **Krig** og det andre er **Sport**. Metaforer hentet fra et krigsdomenet blir videreført gjennom tekstens ingress der kvinner ”erobrer skanse etter skanse og ypper seg mot menn på stadig flere arenaer” (jf. vedlegg 1, s. 74). Erobre og ypper er begge metaforer som er knyttet til krig, og verbene brukes for å beskrive kvinners handlinger. Substantivene skanse og arena skildrer stedet for kvinners krigerske handlinger. Skanse og arena er begge begreper, som i sin opprinnelige betydning henholdsvis betyr forsvarsverk og krigsplass (nob-ordbok.uio.no). Erobre som metafor for kvinners handlinger finner vi igjen i sjetten avsnitt i teksten (jf. vedlegg 1, s.74), der det brukes for å skildre at kvinner har inntatt lederstillinger i ulike organisasjoner. Når utviklingen av likestilling som verdi i vår kultur framstilles gjennom metaforer fra det konseptuelle domenet **Krig**, skapes assosiasjoner til at likestilling i et samfunn mer er enn kamp om makt og posisjoner, enn rettferdighet. Dessuten mener jeg at dette viser at tekstens ingress spiller en stor rolle for

tekstens kommunikasjon og meningsskapning. Ingressen er, som nevnt tidligere, redigert ut av tekstvedlegget som elevene blir presentert for i eksamenssettet, dermed mistet elevene rammen for en sentral del av tekstens meningsskapning, jf.pkt.6.1.6 og 6.1.7.

I det første avsnittet av brødteksten blir kvinner sammenliknet med den kjente SV-politikeren Kristin Halvorsen. Dette er en poetisk metafor av typen simili, og i dette tilfellet en personifikasjon (Semino, 2008, s. 16). Med dette grepet skaper forfatteren et forenklet og generalisert bilde av den norske kvinnen, altså en stereotyp. I teksten står Kristin Halvorsen for positive egenskaper som ansvarsfullhet, ryddighet og det implisitte omsorgsfulle. Dette bildet blir forsterket i avsnitt sju³⁴, der teksten viser til at det er flest kvinner som stemmer til venstre i Norge, og de er derfor opptatt av det som beskrives som velferdsproduksjon i Dagblad-kommentaren (jf. vedlegg 1, s.74). Kristin Halvorsen blir derfor også brukt som et språklig bilde på den politiske venstresiden.

Så hvordan blir mennene skildret ved hjelp av metaforer i denne teksten? I motsetning til metaforene som blir brukt for å skildre kvinner og kvinners handlinger, er det når det gjelder mennene enn større variasjon i hvilke konseptuelle domener metaforene er hentet fra.³⁵ Jeg vil nå først rette oppmerksomheten mot hvilke metaforer som rettes mot de vellykkede menn. I andre avsnitt finner vi den konvensjonelle metaforen eksponerer som viser til hvordan vellykkede menn viser fram sin rikdom i media. Eksponerer er et begrep som ifølge Store norske leksikon kan knyttes en varehandelsdiskurs (snl.no). Begrepet beskriver hvordan varer bør plasseres i butikkenes varehyller for å vinne mest forbrukeroppmærksomhet (snl.no). I denne sammenhengen kan vi knytte denne metaforen til et konseptuelt **Markedsøkonomisk**- domene. Avsnitt sju³⁶setter igjen teksten søkelyset på en markedsøkonomisk-diskurs (jf. vedlegg 1, s.74). I dette avsnittet blir menns handlinger skildret slik: ”Mennene surfer isteden de private markedene”. Begrepet surfer fungerer her som en konvensjonell metafor for å beskrive hvordan menn arbeider i det private næringslivet. Som vist i tabell 13 ovenfor, er surfer et begrep som i sin opprinnelige betydning er noe man gjør når man driver med vannsporten surfing. Surfer kan derfor knyttes til **Sport** som konseptuelt domene (nob-ordbok.no). Ved å bruke surfer som metafor gir teksten

³⁴ Avsnitt sju er er redigert ut av tekstvedlegget *Kvinnene knuser oss*.

³⁵ I eksamensbesvarelsene som jeg presenterer analyse av i 6.x.x., skal vi se at elevene har gitt de tapende menn mest oppmerksomhet, og mindre til de vellykkede menn med makt.

konnotasjoner til det individuelle, frihetssøkende, og det kanskje noe uansvarlige og ungdommelige som kan knyttes til det populærkulturelle fenomenet som surfing og surferen har i vår kultur.

Det er også en annen gruppe menn som skildres i denne teksten, nemlig mennene som forsvinner, eller som i tekstens siste setning blir beskrevet som ”de tapende menn”. Felles for de to metaforene som jeg her har valgt å analysere, er at de begge kan sies å være hentet fra naturen/naturfenomen som konseptuelt domene. Den første konvensjonelle metaforen finner vi i tredje avsnitt: ”Mindre skrives det om menn som forsvinner, som blir overflødig på nedlagte industriarbeidsplasser,(...)”. Metaforen overflødig beskriver i sin opprinnelige betydning en elv som går over sine bredder, som i overflod (nob-ordbok.uio.no). I teksten brukes overflødig til å beskrive hva menn som mister arbeidsplassen sin er, altså noe vi som samfunn ikke lenger har plass til. Den neste konvensjonelle metaforen som kan knyttes til natur og naturfenomener som konseptuelt domene, finner vi i tekstens femte avsnitt (jf. tekstvedlegg 1, s. 74). Der beskriver forfatteren menns ulike handlinger og hvilke uheldige konsekvenser disse handlingene får. Med ytringen: ”Fengslene oversvømmes av menn som har bommet på slikt”, blir verbet oversvømmer brukt som en konvensjonell metafor for å beskrive hvordan situasjonen er i norske fengsler. Oversvømmer er i sin opprinnelige betydning nært knyttet til overflødig, der dette begrepet også innebærer at vann flyter over sine bredder (nob-ordbok.uio.no). I Dagblad-teksten viser denne setningen til at menn i sin jakt på rask gevinst, er villige er til å begå kriminelle handlinger. Forfatterens bruk av den konvensjonelle metaforen oversvømmer får den funksjonen at vi som lesere presumptivt kan forstå det som at det mer eller mindre flyter over av kriminelle menn i landet vårt, og at årsaken er deres jakt på raske penger.

Den siste metaforen jeg skal ta for meg er ikke en konvensjonell metafor, men en poetisk, nærmere bestemt en simili av typen personifikasjon (Semino, 2008, s. 16). Innledningsvis i kommentarartikkelen blir Bård Hoksrud brukt som en poetisk metafor for å beskrive alle norske menn, altså skaper teksten en mannlig stereotyp. Bård Hoksrud kobles til negative egenskaper som det ubekymrede, selvfornøyde og det implisitte uansvarlige. I avsnitt sju blir en slik tolkning underbygget ved at forfatteren påpeker at flest menn tilhører den politiske høyresiden og at de derfor er mer opptatt av det individuelle og det frie markedet. Slik blir Bård Hoksrud også brukt som et språklig bilde på den politiske høyresiden. Ved å bruke Frp-politikeren Bård Hoksrud og SV-politikeren Kristin Halvorsen som to motstridende poetiske metaforer, for å beskrive egenskaper, verdier, og holdninger hos norske menn og kvinner skaper forfatteren en rød tråd i teksten. Denne røde tråden kan sies å

sidestille kjønnsforskjeller og likestilling med den politiske høyre og venstre-aksen i norsk politikk, der menn og kvinner blir brukt som bærere av ulike politiske holdninger og ideologier.

6.2.6 Oppsummering av analysen og mulig samfunnseffekt

I denne analysen har jeg påpekt at kommentarartikkelen er en institusjonelt forankret makttekst fordi den er en redaksjonell tekst publisert i Dagbladet, en av landets største aviser. Kommentartikkelen er en sjanger som har ulike sosiale funksjoner, der den første er å kommentere en aktuell hendelse, som her er forskningsfunn knyttet til likestillingssituasjonen i vår egen samtid. Teksten er derfor mer en informerende og drøftende tekst, enn en argumenterende. For det andre har sjangeren den sosiale funksjonen at den folkeliggjør og forenkler fenomener, i dette tilfellet likestilling. Dette gjøres ved å beskrive fenomenet i en uformell still, noe som ordvalg av typen ”å surfe”, ”brekk”, ”risktakers”, er eksempler på. En tredje sosial funksjon kommentarsjangeren har er å underholde og skape debatt, blant annet gjennom å ta i bruk ekspressiver. Dette kommer i denne kommentaren spesielt fram i tittelen *Kvinnene knuser oss*. Forenklingen og folkeliggjøringen av en politisk sak viser seg også ved at det i denne kommentarartikkelen brukes populærkulturelle intertekstuelle referanser, slik at det språklig framstilles stereotyper av mannen og kvinnen. I analysen viste jeg at mannen framstilles på flere ulike måter enn kvinnen. Han får være både Tarzan, Cowboy og Bård Hoksrud, mens kvinnen kun får en rolle som den ansvarsfulle, ryddige og omsorgsfulle Kristin Halvorsen. Imidlertid beskrives mannens roller som utdaterte.

Når en NOU blir beskrevet som ”Hege Skeies tjukke rapport”, er det et eksempel på folkeliggjøring. Slik blir det helt tydelig at teksten henvender seg til den typiske Dagblad-leseren mellom 25-50 år, urban og høgt utdannet. For denne modell-leseren representerer offentlige utredninger en mer eller mindre kjent tekstkultur. En tilleggsfunksjon er at NOU-en som dokument blir nedvurdert i Dagblad-kommentaren. NOU-en blir i så henseende tillagt mindre makt enn et slikt dokument faktisk har.

I analysen av metaforer viste jeg hvordan bruken av konvensjonelle metaforer i teksten beskriver forholdet mellom mann og kvinne. De undersøkte konvensjonelle metaforene i teksten, som blir brukt til å skildre kvinners handlinger, er alle hentet fra det konseptuelle domenet **krig**. Når utviklingen av likestilling i vårt samfunn framstilles gjennom metaforer fra det konseptuelle domenet **krig**, skapes assosiasjoner til at likestilling i et samfunn mer er enn kamp om makt og posisjoner, enn rettferdighet. Samtidig kan metaforbruken tolkes som en folkeliggjøring, siden de samme metaforene, som knuse, og

erobre, er nokså faste innslag i sportskommentarer. I undersøkelsen min av de konvensjonelle metaforene som skildret menn i teksten fant jeg at det hovedsakelig var to typer menn som ble språklig framstilt ved hjelp av konvensjonelle metaforer. Den vellykkede og lekende mannen og den tapende mannen. Ved å ta i bruk de konvensjonelle metaforene eksponerer og surfe hentet fra de konseptuelle domenene **markedsøkonomi** og **sport** skapes det språklige bilder av den vellykkede og lekende mannen. I skildringen av den tapende mannen brukes derimot metaforene overflødig for å skildre den arbeidsløse industriarbeideren og oversvømme for å skildre hvordan det flyter over av menn på jakt etter raske penger i norske fengsler. Analysen av metaforer viste at Bård Hoksrud og Kristin Halvorsen ble brukt som poetisk metaforer for norske menn og kvinner, på den måten skapes det i teksten en kvinnelig og mannlig stereotyp. Analysen min har dermed vist at Dagblad-kommentaren, som ble gitt som tekstvedlegg i eksamensoppgaven, kan knyttes til en bestemt politisk orientert mediediskurs. Denne typen tekster spiller som sagt en sentral rolle som meningskaper og opinionsdanner i det offentlige rom, med andre ord en tekst som kan defineres som en makttekst (Berge, 2003, s. 31-34).

6.2.7 Hvordan utfordrer Dagbladet-kommentaren elevenes kritiske literacy?

Som nevnt innledningsvis skulle jeg på dette andre analysetrinnet gjennom en kritisk diskursanalyse av Dagblad-kommentaren svare på forskningsspørsmål 2. *Hvordan utfordrer en konkret sakprosatext elevenes kritiske literacy?* Som nevnt i kap.3, pkt.3.5.3, blir medietekster generelt forstått som sentrale analyseobjekt for den kritiske diskursanalysen (Fairclough, 2008, s. 128). Med min analyse av Dagblad-kommentaren har jeg vist hvordan teksten er institusjonelt forankret, og dermed har en kollektiv forfatterinstans. Slik vil Dagblad-kommentaren både kunne produsere og reprodusere diskurser, og fungere som en premissleverandør for det offentlige ordskiftet. I den forstand er Dagblad-teksten også en makttekst. Dette er med andre ord en tekst som i stor grad utfordrer elevenes kritiske literacy, i motsetning til den redigerte utgaven som var tekstvedlegg i eksamenssettet, jf. pkt.6.1.6.

6.3 Analyse av 12 eksamensbesvarelser

Vi har nå kommet fram til det tredje trinnet i min analyse der jeg skal svare på problemstillingens tredje forskningsspørsmål: *Hvordan viser elevene evne til kritisk literacy gjennom sine eksamensbesvarelser?* I det følgende skal jeg derfor analysere totalt tolv eksamensbesvarelser fra to videregående skoler. I analysene av eksamensbesvarelsene vil jeg

som nevnt i kap.5, pkt.5.6, undersøke i hvilken grad elevene har kommentert/analysert den kulturelle konteksten og kategoriene sjanger, intertekstualitet og metafor. Samt i hvilken grad elevene kommenterer tekstens mulige samfunnseffekt. Disse kategoriene er sentrale innenfor kritisk diskursanalyse, og dermed sentrale for evnen til kritisk literacy, jf. kap.3 pkt.3.2, pkt.3.4 og kap.4 pkt.4.1.3 (Fairclough, 1992a; Janks, 2010; Machin & Mayr, 2012; Rogers & Wetzal, 2014). Som jeg redegjorde for i kapittel 5, pkt. 5.6, vil jeg i den følgende analysen av elevenes eksamensbesvarelser anvende tre av fire dimensjoner i Janks didaktiske Syntesemodell for kritisk literacy: *makt, tilgang, mangfold*,³⁷ (Janks, 2010, s.26). Således vil denne modellen og dens tre dimensjoner knyttet til de nevnte analysekategoriene: kulturell kontekst, sjanger, intertekstualitet, metafor og samfunnseffekt fungerer som en analysemodell for eksamensbesvarelsene. Tabell 14 nedenfor viser sammenhengen mellom analysekategorier fra min kritiske diskursanalyse av Dagbladteksten og dimensjonene fra Syntesemodellen.

Tabell 14: Analysemodell for eksamensbesvarelser

Dimensjoner fra Syntesemodellen:	Makt	Tilgang	Identitet og Mangfold	Identitet og Mangfold
Analyse kategorier fra den kritisk diskursanalysen av <i>Kvinnene knuser oss</i> :	Kulturell og situasjonskontekst Tolkning av muligsamfunnseffekt	Sjanger	Intertekstualitet	Metafor

6.3.1. Analyse av den kulturelle konteksten i eksamensbesvarelsene

En analyse av den kulturelle konteksten er som nevnt i kap.2 pkt.2.5.3 og i kap.5 pkt. 5.5.1, et premiss for sakprosa generelt, og for den kritiske diskursanalysen spesielt (Berge & Tønnesson, 2009; Fairclough, 1992a; Janks, 2010). I min kritiske diskursanalyse av Dagbladkommentaren fant jeg at artikkelen kommenterte forskningsfunn som ble gjort av Likestillingsutvalget og offentliggjort i NOU nr. 15:2012 *Politikk for likestilling*, jf. pkt. 6.2.1. Forskning på likestilling, likestillingspolitikk og det offentlige ordskiftet knyttet til likestilling i vår samtid er derfor å regne som Dagblad-artikkelens kulturelle kontekst.

For å kunne analysere eksamensbesvarelsene med det målet å vurdere i hvilken grad elevene viser evne til kritisk literacy i sine besvarelser, starter jeg med maktdimensjonen i

³⁷ Tekst (*Design*) er ikke tatt med i analysemodellen fordi dette aspektet er innebærer multimodalanalyse, noe tekstvedlegget *Kvinnene knuser oss* ikke åpner for siden den kun består av verbaltekst.

Syntesemodellen. Denne dimensjonen er den mest relevante når jeg skal undersøke i hvilken grad elevene trekker den kulturelle konteksten inn i sine retoriske analyser. Med makt-dimensjonen, mener jeg her, elevenes forståelse av hvilken diskurs og kulturell kontekst teksten er produsert i (Janks, 2010, s. 23).

6.3.1.1 Eksempler på analyse av kulturell kontekst i eksamensbesvarelsene

Tabell 15 nedenfor viser hvilke aspekter ved konteksten som blir omtalt i de ulike eksamensbesvarelsene i materialet. I tabellen har jeg valgt å dele elevenes omtale av kontekst inn i tre kategorier, der den første er omtale av historisk kontekst, den andre kategorien er omtale av politisk kontekst og tredje kategori er omtale av stemmerettsjubileet for kvinners stemmerett. Historisk kontekst innebærer her at tekstvedlegget blir analysert inn i den historiske og kulturelle konteksten teksten er skrevet , publisert og distribuert i. Mens politisk kontekst innebærer at tekstvedleggets ytringer knyttet til kjente politikere og partier blir satt i en videre politisk sammenheng med særlig tanke på hvilke politiske standpunkter de nevnte politikerne og deres partier har. I den tredje kategorien undersøker jeg i hvilken grad eksamensbesvarelsene tar i bruk informasjon hentet fra de andre tekstvedleggene i eksamenssettets del B. I analysen av eksamenssettet tolket jeg, med utgangspunkt i nevnte tekstvedlegg, at kvinnesak, likestilling og 100-årsjubileet for kvinnelig stemmerett var et overordnet tema for eksamenssettet, jf. pkt. 6.1.3.

Tabell 15: Oversikt over omtale av kontekst i eksamensbesvarelsene

Kategori	Eksamens- besvarelse:	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4	Tekst 5	Tekst 6	Tekst 7	Tekst 8	Tekst 9	Tekst 10	Tekst 11	Tekst 12
1	Omtaler historisk kontekst/ Situasjons- kontekst:	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2	Omtaler politisk kontekst:			x	x				x				x
3	Omtaler stemmeretts- jubileet:							x					

Som vi ser av tabell 15 har alle informantene kommentert historisk kontekst, i form av en beskrivelse av situasjonskonteksten i sine eksamensbesvarelser. Det er derimot ingen av elevene i mitt materiale som analyserer den historiske konteksten som i hvilken sammenheng teksten ble skapt, mer enn som en parafrasering av informasjonen som gis i tekstvedlegget.

Den informasjonen som nevnes er tittel, publikasjon, publikasjonsdato og forfatter. Videre er dette opplysninger som elevtekstene i størst grad påpeker, men i mindre grad reflekterer over og analyserer. Innledningen fra Tekst 5 nedenfor tjener som et godt eksempel på hvordan elevene tar i bruk den kontekstuelle informasjonen som gis i tekstvedlegget.

”12.oktober 2012 skrev Stein Aabø en kommentarartikkel i Dagbladet som het ”Kvinnene knuser oss” ” (Tekst 5).

Videre viser tabell 14 at fire av tolv elever trekker inn ulike sider ved den politiske konteksten inn i sine tekstanalyser. Min analyse av Dagbladets kommentarartikkel viste at partiene SV og Frp, og at de politiske skillelinjene mellom venstre- og høyresiden i det norske politiske landskapet, går som en rød tråd gjennom hele kommentarartikkelen, jf. pkt.6.2.5. Blant de fire elevene som har kommentert den politiske konteksten i sin besvarelse, er det kun en av disse Tekst 3, som eksplisitt omtaler de politiske partiene SV og Frp. Som vi kan se av eksemplet hentet fra Tekst 3, knyttes politisk engasjement til hvem som kan sies å være tekstens adressat. Ved å gjøre dette viser eleven at hun/han til en viss grad har lest det politiske perspektivet i teksten.

”Fordi overskriften er såpass oppsiktsvekkende og innledningen såpass morsom vil jeg tro at Stein Aabø lykkes i å interessere flere enn SV-velgeren, Ap -velgeren og Frp-velgeren”(Tekst 3).

Vi har i analysen av eksamenssettet sett at stemmerettsjubileet for kvinner kan regnes som et overordnet tema for eksamenssettet del B. Det er dermed rimelig å tenke seg at dette er en historisk kontekst elevene kunne trekke inn i sine tekstanalyser. Analysen av eksamensbesvarelsene viser derimot at kun er en av tolv elever som kopler inn jubileet for kvinners stemmerett i 2013 i sin retoriske analyse. Tekstutdraget er hentet fra denne eksamensbesvarelsen, Tekst 7:

”Kvinnene knuser oss er kommentarartikkel som med en smule overdrivelse viser hvordan kvinnene har forbedret sin posisjon i samfunnet. Etter at kvinnene fikk stemmerett i 1913, har utviklingen og kampen for likestilling økt betraktelig”(Tekst 7).

6.3.1.2 Oppsummering og drøfting av funn fra analyse av kulturell kontekst i eksamensbesvarelsene

Gjennomgangen av eksamensbesvarelsene viser at alle elevene i materialet mitt (tolv av tolv eksamensbesvarelser) nevner situasjonskonteksten ved å påpeke de kontekstuelle

opplysningene som gis til tekstvedlegget i eksamenssettet. Dette er opplysninger som elevene i liten grad analyserer og tolker. Refleksjoner til hvorfor og i hvilken sammenheng kommentarartikkelen er skrevet finner jeg lite av i mitt datamateriale. Det er ingen elever som i sine eksamensbesvarelser viser at de har kjennskap til Likestillingsutvalget, eller at teksten kommentarartikkelen kommenterer er en NOU. Dette er opplysninger som jeg tidligere viste i min kritiske diskursanalyse av Dagbladets kommentarartikkel forstås som kommentarartikkelens kulturelle kontekst, jf. pkt. 6.2.1. Uten de sentrale kontekstuelle opplysningene knyttet til NOU-en som kommentarartikkelen kommenterer er det svært vanskelig for elevene å analysere den kulturelle konteksten, og dermed å stille kritiske spørsmål til hvordan den blir kommentert språklig. Analysen av eksamensbesvarelsene viser dessuten at få av elevene demonstrerer i sine analyser at de forstår det politiske aspektet i kommentarartikkelen, som nevnt over, er det kun en elev som eksplisitt kobler inn partiene Frp og SV. En årsak til dette er sannsynligvis dekontekstualiseringen av den originale kommentarartikkelen i Dagbladet. Det er liten tvil om at elevene ville ha profitert på at de hadde blitt presentert for den opprinnelige Dagblad-kommentaren når de skulle analysere tekstens kulturelle kontekst.

I Janks syntesemodell for kritisk literacy blir maktdimensjon knyttet til en didaktisk tilnærming til tekstanalyse, der utforskningen av sammenhengen mellom tekst og kulturell kontekst er helt sentralt. Dette innebærer at en analyse av tekstens kulturelle kontekst er helt grunnleggende for å lese tekster kritisk og dermed for utviklingen av evnen til kritisk literacy (Janks, 2010, s. 23-24). Slik analysen min har vist legger eksamensoppgaven i liten grad opp til at elevene gis mulighet til å stille spørsmål til hvilken sammenheng teksten ble skrevet i. Eksamensoppgaven gir elevene, som tidligere påpekt, svært lite kontekstuell informasjon knyttet til denne kommentarartikkelen. Dermed fratras elevene muligheter til å vise sin evne til å kunne stille kritiske spørsmål til hvordan og hvorfor innholdet i teksten blir språklig framstilt slik den blir, på bakgrunn av den konteksten teksten er skrevet i. Dette vil som vi skal se få konsekvenser for hvordan elevene leser tekstens forfatterinstans og sjanger. Det er derfor relevant å trekke den slutningen at oppgaven ikke legger til rette for det jeg her har definert som maktdimensjonen. Eleven får derfor i liten grad mulighet til å vise sin evne til kritisk literacy.

6.3.2 Analyse av sjanger i eksamensbesvarelsene

Sjanger er en sentral del av den kulturelle konteksten (Fairclough, 1992a; Janks, 2010). I den kritiske diskursanalysen som jeg gjorde av Dagblad-kommentaren valgte jeg av praktiske

hensyn å undersøke sjangeren som en egen kategori, og det vil jeg også gjøre i analysen av eksamensbesvarelsene. En årsak til dette er at Tilgang, som er den andre dimensjonen i Syntesemodellen, nettopp dreier seg om sjanger og sjangerforståelse, jf. pkt. 5.6 (Janks, 2010, s. 24). Som vi så i min analyse av Dagblad-kommentaren, er denne teksten en avissjanger som har en kollektiv forfatterinstans, og regnes som funksjonell sakprosa. Kommentarartikkel er dessuten en avissjanger som spiller en stor rolle som premissleverandør i det offentlige ordskiftet, og er derfor å regne som en makttekst. Analysen min viste også at kommentarartikkelen domineres av konstative språkhandlinger, og at teksten forstått som en sosial handling mer er å regne som informerende og drøftende, enn som rent argumenterende, jf. pkt. 6.2.2. Samtidig fant jeg i min analyse av Dagblad-teksten at forfatteren gjennom å bruke den ekspresive språkhandlingen også har som formål å underholde leseren.

I det følgende vil analysen av eksamensbesvarelsene vise i hvilken grad elevene viser sjangerforståelse i sine retoriske analyser, og i hvilken grad deres forståelse samsvarer med de funnene jeg gjorde i min kritiske diskursanalyse av kommentarartikkelen.

6.3.2.1 Eksempler på analyse av sjanger i eksamensbesvarelsene

Tabell 16 nedenfor viser hvordan elevene i sine eksamensbesvarelser forholder seg til sjanger på flere ulike tekstnivå. Som vi ser av tabellen, har jeg brukt fire kategorier når jeg har analysert i hvilken grad, og hvordan elevene omtaler sjanger i sine retoriske analyser:

1. Eksamensbesvarelser som kommenterer tekstens overordnende sosiale handlinger
2. Eksamensbesvarelser som kommenterer tekstens oppbygging og struktur
3. Eksamensbesvarelser som kommenterer tekstens forfatterinstans
4. Eksamensbesvarelser som kommenterer tekstens stilvalg i forhold til sjanger

Utgangspunktet for disse kategoriene er sjangertrekk ved teksten som jeg fant i min kritiske diskursanalyse av den originale Dagblad-kommentaren, jf. pkt.6.2.2.

Tabell 16: Oversikt over hvordan elevene omtaler sjanger i sine eksamensbesvarelser

Kategori	Eksamens- besvarelse:	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4	Tekst 5	Tekst 6	Tekst 7	Tekst 8	Tekst 9	Tekst 10	Tekst 11	Tekst 12
1	Kommenterer tekstens over- ordnede sosiale handlinger:	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
2	Kommenterer tekstens oppbygging/ struktur:	X	X	X	X	X					X	X	
3	Kommenterer tekstens forfatterinstans:		X				X	X	X	X			
4	Kommenterer stilvalg ift. til sjanger:			X	X								

Som det framgår av tabell 16, Kategori 1 ser vi at de fleste av elevene, ti av tolv besvarelser, kommenterer tekstens overordnede sosiale handlinger. Flertallet av elevene leser og analyserer kommentarartikkelen som en rent argumenterende tekst. I eksempelet fra eksamensbesvarelsen (Tekst 7) nedenfor, blir tekstens intensjon beskrevet som å ”bevise”, det vil si at formålet med kommentarartikkelen *Kvinnene knuser oss* er å argumentere for et bestemt syn. En slik resepsjon av tekstvedlegget er gjennomgående for de fleste av eksamensbesvarelsene, noe som kan tyde på at elevene har lite kjennskap til sjangeren kommentarartikkel.

”Hovedformålet med kommentarartikkelen er å bevise at kvinnenens posisjon ikke lengre slik som de var før, og like diskriminerende som det blir fremstilt blant annet i media”(Tekst 7).

To av elevene (Tekst 6 og Tekst 1) reflekterer i større grad rundt hvilke overordnede sosiale handlinger teksten utfører i sine eksamensbesvarelser. Nedenfor ser vi et eksempel på hvordan en av elevene definerer tekstens sosiale handling. Eleven påpeker her at kommentarartikkel er en tekst som ønsker å skape debatt, og viser slik en forståelse for kommentarartikkelen som sjanger. Selv om dette poenget verken blir fulgt opp videre, eller kommer eksplisitt fram i denne besvarelsen:

”Formålet med artikkelen til Aabø er ikke å komme frem til en ”sånn er det” konklusjon, men heller å skape ettertanke. Det er ikke et hovedbudskap som kommer frem, men heller flere synspunkter på ulike samfunnsområder. Et eksempel på et slikt synspunkt er ”(...) skolen er ikkje tilpasset gutar, feminisert som han er”. Dette er et

synspunkt som kan være med å skape debatt om hvorvidt skolen er feminisert eller ikke” (Tekst 6).

Et annet eksempel er hentet fra den eneste eksamensbesvarelsen (Tekst 1) i mitt materiale der eleven både beskriver kommentarartikkelen som en informerende (”et sammendrag”) og en drøftende (”kommentar”) tekst:

”Denne artikkelen kan på en måte sees på som et sammendrag av mye av det som kommer fram i dagens likestillingsdebatt, men også som en kommentar til de mulige årsakene bak dagens tilstander. Den er i tillegg en kommentar til hvordan media fremstiller kvinner og menn sine roller i dagens samfunn” (Tekst 1).

I tabell 16, Kategori 2 ser vi at brorparten av elevene, ni av tolv eksamensbesvarelser, har kommentert Dagblad-kommentarens struktur og oppbygging. Tekstens struktur og oppbygging blir hovedsakelig kommentert i en påpekende form, og det brukes som regel ikke noe plass på refleksjoner knyttet til hvilken funksjon dette kan ha. Utdraget fra eksamensbesvarelsen Tekst 2 nedenfor tjener som et godt eksempel på hvordan elevene påpeker og beskriver tekstens tematiske oppbygging. Som vi ser av eksempelet knytter ikke eleven dette til sjangeren kommentarartikkel:

”Tekstens dispositio er relativt klar og tydelig. Teksten er inndelt i 6 underoverskrifter, der 4 av dem omhandler forskjellige aspekter av det samme temaet. Med denne inndelingen snakker forfatteren hovedsakelig om kjønnene i denne rekkefølgen: Kvinner, Menn, Kvinner, Menn” (Tekst 2).

Videre ser vi av tabell 16, Kategori 3 at fem av tolv kommenterer tekstens forfatterinstans i sine retoriske analyser. Det nevnes ikke i noen av disse fem besvarelsene at Aabø er journalist i Dagbladet. Elevene ser derfor ikke ut til å forstå at teksten er en avistekst, og at forfatteren Aabø er en del av Dagbladets redaksjon. Imidlertid er det flere som gjør et poeng av at han er en ukjent skribent, slik vi kan se av eksemplet nedenfor:

”At man ikke blir opplyst om Stein Aabøs utdannelse eller erfaring svekker troverdigheten enda mer, dog virker Aabø kunnskapsrik om emnet han prater om. Det kompenserer for hans ukjente status” (Tekst 7).

I det neste eksempelet fra en eksamensbesvarelse skal vi se en elev som, i motsetning til flertallet, er veldig kritisk til forfatteren og tekstens innhold i sin besvarelse. Det eleven er mest kritisk til er at teksten framstår som subjektiv. Dette kan tyde på at eleven for det første

har en tradisjonell forståelse av sakprosa som objektive tekster, og for det andre ikke kjenner til kommentarartikkelen som en sjanger med en kollektiv forfatterinstans (jf. pkt. 6.2.1) :

” ”Kvinnene knuser oss” er en subjektiv kommentarartikkel som er skrevet av Stein Aabø og publisert i Dagbladet 12.10.2012” [2012, forf. anm.] (Tekst 2).

Det siste eksempelet viser tydeligere tendensen om at elevene oppfatter tekstens forfatterinstans som individuell. I eksempelet under peker eleven på en annen sjanger enn den som faktisk er oppgitt. Eleven definerer her tekstens sjanger til å være et leserinnlegg. Leserinnlegg, eller debattinnlegg, er en velkjent skolesjanger, dessuten er dette en sakprosasjanger som har en individuell forfatterinstans.

”I dette leserinnlegget finnes det skjult argumentasjon” (Tekst 10).

Den siste kategorien jeg har analysert er hvordan elevene kommenterer stilvalg i forhold til sjanger. Som vi ser av tabell 16, Kategori 3 er det bare to av tolv som har kommentert dette i sine besvarelser. I utdraget fra eksamensbesvarelsen (Tekst 3) nedenfor, ser vi at eleven ikke bare peker på humor som en form å strukturere teksten på, men at eleven også analyserer bruken av humor både som et virkemiddel og stilistisk grep i forhold til at teksten er en Dagblad-tekst. I dette sitatet viser eleven kjennskap til samtidens medielandskap, og uttrykker dermed implisitt en forståelse for en mediediskurs:

” *Kvinnene har, objektivt sett, Kristin Halvorsen som rollemodell. Ansvarlege, ryddige og føre var. Mennene liknar allereie Bård Hoksørød. Såre fornøgdde og ubekymra for den fjerne framtida.* Sammenligninger som denne ser man også utover i teksten, men den humoristiske formen går i bølgedaler. Det er mye humor i første, andre og tredje avsnitt. I sjette avsnittet (det lange avsnittet i hoveddelen) er det en merkbar forandring i skrivestil og i bruken av virkemidler. Forfatteren opptrer seriøs på en annen måte enn tidligere, Denne seriøsiteten drar han med seg videre i artikkelen, dog med rom for et par humoristiske bemerkninger(...). Denne bemerkelsesverdige oppbygningen anser jeg som svært genial. Dette er tross alt en artikkel som er publisert i Dagbladet, ikke i Klassekampen eller i andre politiske aviser. Av den grunn er det viktig at innholdet appellerer til ”mannen i gata” og at språket ikke er av vanskeligste karakter ” (Tekst 3).

I det neste eksempelet på hvordan elevene kommenterer tekstens stilvalg i forhold til sjanger, drøfter eleven konkret tekstens sjangertilhørighet. Dette er den eneste eksamensbesvarelsen (Tekst 4) i mitt materiale som tar i bruk begrepet sjanger i sin retoriske analyse. Samtidig viser teksteksemplet at eleven ikke kjenner til kommentarartikkel som sjanger og tekstnorm i aviser som medium, men viser til en mer tradisjonell definisjon på (fag)artikkel. Elevens fokus på regler som blir uklare kan tyde på en tradisjonell og essensialistisk sjangerforståelse:

”En muntlig skrivemåte preger artikkelen tydelig og teksten kan på mange måter minne om et kåseri. Aabø har en gjennomførende lekende lett tone som gjør artikkelen underholdene, samtidig som den har et klart og seriøst budskap. Artikkelen skiller seg derimot fra et kåseri ved at den teoretisk sett ikke har som formål å underholde, men snarere poengtere forfatterens budskap. Den aktuelle teksten beveger seg derimot i grenseland mellom de to sjangrene og reglene blir derfor litt uklare” (Tekst 4).

6.3.2.2 Oppsummering og drøfting av funn av analyse av sjanger i eksamensbesvarelsene

Av tabell 16, Kategori 1, har vi sett at ti av tolv eksamensbesvarelser har kommentert tekstens overordnede sosiale handlinger. Min analyse viser at de fleste elevene i mitt materiale ikke har oppfattet at tekstvedlegget fra Dagbladet er en tekst som i hovedsak er informerende, drøftende og underholdende. Slik det framstår i eksamensbesvarelsene kan det se ut til at de fleste leser tekstvedlegget som en rent argumenterende tekst som har som formål å overtale leseren, noe utdraget fra Tekst 7 eksemplifiserer. To av besvarelsene peker seg derimot ut. Tekst 1 som beskriver Dagblad-kommentaren som både en informerende og drøftende tekst, og Tekst 6 som beskriver at teksten har til formål å skape debatt.

I kategori 2, viser tabell 16 at i ni av tolv eksamensbesvarelser er tekstens oppbygging og struktur kommentert. Dette blir hovedsakelig gjort gjennom å påpeke kommentar-artikkelens innledning, hoveddel, avslutning og antall avsnitt. Av utdraget fra Tekst 2 så vi at eleven også hadde lagt merke til at avsnittene vekslet på å handle om kvinner og menn, uten at det ble reflektert noe mer rundt hvilken funksjon denne oppbyggingen kan ha.

I kategori 3: *Eksamensbesvarelser som kommenterer forfatterinstansen*, fant jeg at dette ble gjort i fire av tolv besvarelser. Analysen viser tydelig at forfatteren av kommentar-artikkelen er ukjent for elevene, og at de leser kommentarartikkelen som en tekst med en individuell forfatterinstans. Et av utdragene fra en besvarelse, Tekst 2, beskriver teksten som subjektiv. Dette kan tyde på at eleven for det første har lest teksten som at den har en individuell forfatterinstans, og for det andre at eleven har en tradisjonell oppfattelse av sakprosa som objektive tekster. Mitt inntrykk av at elevene ikke oppfatter teksten som en redaksjonell avissjanger, underbygges av eksempelet hentet fra Tekst 10, som definerer teksten som et leserinnlegg .

I kategori 4: *Eksamensbesvarelser som kommenterer stilvalg i forhold til sjanger*, fant jeg at kun to av tolv eksamensbesvarelser gjorde dette, henholdsvis Tekst 3 og 4. I Tekst 3 er det forfatterens bruk av humor som eleven har analysert som en del av tekstens oppbygging og som et stilistisk virkemiddel. Elevens definisjon av Dagbladet som tabloidavis og sammenlikningen med avisene Klassekampen og Aftenposten, bidrar til at man får ett

inntrykk av at eleven leser teksten som en avistekst. Samtidig viser eleven kjennskap til mediene og en mediediskurs i sin besvarelse. Tekst 4 derimot er den eneste eksamensbesvarelsen som tar i bruk begrepet sjanger i sin retoriske analyse. Eleven drøfter hvorvidt dette er en artikkel eller et kåseri. Drøftingen viser imidlertid at eleven leser kommentarartikkelen som en fagartikkel, og dermed ikke har oppfattet teksten som en avistekst.

Den mest åpenbare årsaken til at elevene i sine eksamensbesvarelser i så liten grad viser at de har oppfattet kommentarartikkelen som en avistekst med en kollektiv forfatterinstans, og dermed viser en begrenset sjangerforståelse med tanke på de nevnte fire kategoriene, *1.sosiale handlinger, 2.opbygging/struktur, 3.forfatterinstans og 4. stilvalg i forhold til sjanger*, er at eksamenssettets tekstvedlegg er dekontekstualisert.

Eksamensoppgave B3 har dermed ikke gitt elevene de kontekstuelle opplysningene elevene trenger for å oppfatte teksten som en avissjanger. Av eksemplene ovenfor hentet fra eksamensbesvarelsene så vi at dette har ført til at elevene regelrett feiltolker teksten, spesielt med tanke på tekstens forfatterinstans. En annen årsak er, etter min vurdering, at eksamensoppgaven legger opp til at elevene skal gjøre en retorisk analyse. Analysen av i hvilken grad og hvordan eksamensbesvarelsene i mitt materiale forholder seg til sjanger, viser at elevene tar det for gitt at teksten de skal analysere er en rent argumenterende tekst som har til hensikt å overtale leserne. En tredje årsak kan være at elevene, også sett i lys av ungdommenes medievaner, i liten grad kjenner til kommentarartikkelen som avissjanger

Eksamensoppgaven legger derfor i liten grad til rette for dimensjonen Tilgang i den didaktiske Syntesemodellen. Dette fører til at elevene i liten grad får vist sin evne til kritisk literacy med tanke på sjangerforståelse i sine tekstanalyser av Dagbladets kommentarartikkel. Med andre ord får elevene ikke til å lese teksten kritisk med tanke på sjanger og forfatterinstans.

6.3.3 Analyse av intertekstualitet i eksamensbesvarelsene

Intertekstualitet er, som nevnt tidligere i pkt. 5.5.4 et fagbegrep som ikke er like allment kjent, og antakeligvis heller ikke like mye brukt i den videregående skolen, som de andre kategoriene jeg analyserer i min kritiske diskursanalyse av Dagblad- kommentaren.

Derimot kan intertekstuelle referanser til en viss grad koples til kildebruk, noe som er sentralt i læreplanen i norsk. Det å kunne bruke og lese kilder kritisk blir nevnt på flere nivåer, både i formål for faget, å lese som grunnleggende ferdighet i norsk, samt som selvstendige kompetansemål etter 7., 10., 11/12. trinn.(LK06, 2013). Mangfold og Identitet blir den

sentrale dimensjonen fra Syntesemodellen for kritisk literacy når jeg nå skal undersøke eksamensbesvarelsenes analyse av kommentarartikkelens bruk av intertekstualitet. Mangfold og Identitet bygger på teori og pedagogikk knyttet til *New literacies*, der spørsmål knyttet til hvordan tekster konstruerer ulike sosiale identiteter som igjen er knyttet til ulike diskurser i samfunnet er sentralt (Janks, 2010, s. 24-25). Å gjøre elever bevisste på bruken av intertekstuelle referanser i tekster er en måte å skape metaspråklig bevissthet hos elevene, knyttet til kulturelt mangfold og identitetsutvikling (Ekvall & Skåve, 2014).

I det følgende vil jeg undersøke i hvilken grad elevene har tolket og analysert de funnene jeg i min analyse av Dagblad-teksten, tolket som eksplisitte og implisitte intertekstuelle referanser. Gjennom å sammenlikne mine funn gjort i analysen av Dagblad-teksten med elevenes retoriske analyser av den redigerte versjonen, får jeg mulighet til å undersøke i hvilken grad eksamensoppgaven legger til rette for at Mangfold og Identitetsdimensjonen i Syntesemodellen blir utforsket i eksamensbesvarelsene.

6.3.3.1 Eksempler på analyse av intertekstualitet i eksamensbesvarelsene

Tabell 17 nedenfor viser en oversikt over i hvilken grad intertekstuelle referanser i Dagblad-teksten blir kommentert bruken i eksamensbesvarelsene. Med utgangspunkt i min analyse av Dagblad-kommentaren har jeg valgt å dele intertekstualitets-begrepet inn i to kategorier. Som vi ser av tabellen dreier kategori 1 seg om eksamensbesvarelser som kommenterer kommentarartikkelens eksplisitte intertekstuelle referanser, mens kategori 2 viser en oversikt over besvarelser som kommenterer kommentarartikkelens bruk av eksplisitte intertekstuelle referanser, jf. pkt. 5.5.4 og 6.2.3 (Fairclough, 1992a; Kristeva, 1986).

Tabell 17: Oversikt over kommentarer knyttet til intertekstualitet i eksamensbesvarelsene

Kategori	Eksamens- besvarelse:	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4	Tekst 5	Tekst 6	Tekst 7	Tekst 8	Tekst 9	Tekst 10	Tekst 11	Tekst 12
1	Kommenterer tekstens bruk av eksplisitt intertekstualitet:	X	X		X		X	X	X			X	
2	Kommenterer tekstens bruk av implisitt intertekstualitet	X	X	X	X	X	X		X	X	X		

Begrepet intertekstualitet blir ikke tatt i bruk i noen av eksamensbesvarelsene, noe som ikke var overraskende. Likevel kan vi se av tabell 17 at elevene i sine retoriske analyser i høg grad

har kommentert bruken av det jeg i min tekstanalyse av Dagblad - teksten har definert som eksplisitte og implisitte intertekstuelle referanser i kommentarartikkelen. Flertallet av elevene, i sju av tolv eksamensbesvarelser, har i en eller annen form kommentert Dagblad-kommentarens eksplisitte intertekstuelle referanser. Mens ni av tolv besvarelser har kommentert implisitte intertekstuelle referanser i kommentarartikkelen.

I kategori 1: *Eksamensbesvarelser som kommenterer bruk av eksplisitt intertekstualitet*, gjøres dette i form av kommentarer og tolkninger knyttet til Dagblad-tekstens henvisningen til ”Hege Skjeies tjukke rapport om politikk og likestilling” slik vi ser i utdraget fra Tekst 8 nedenfor. Eleven tar i bruk begrepet *referere* når det vises til bruk av eksplisitt intertekstualitet. Av dette eksempelet ser vi at eleven først og fremst påpeker at denne referansen har som funksjon å bygge forfatterens troverdighet, noen refleksjon knyttet til hvordan denne rapporten blir framstilt språklig blir ikke gjort:

”Ved å referere til dyktige, kjente politikere og professorer oppnår dessuten Stein Aabø en troverdighet fra leserne. Aabø skriver for eksempel: Det kan vi lese om i Hege Skjeies tjukke rapport om politikk og likestilling. Vi forstår at han har lest Skjeies rapport, noe som er med på å underbygge hans kunnskaper rundt temaet om kvinnenes stilling i samfunnet ” (Tekst 8).

Et annet begrep elevene bruker for å skildre eksplisitte intertekstuelle referanser i sine analyser er *kilder*. I utdraget fra Tekst 1 nedenfor ser vi et eksempel på dette. Igjen analyseres bruken av kilder som bidrag til å bygge forfatteren og tekstens troverdighet når det gjelder innhold, ikke til hvordan bruken av eksplisitt intertekstualitet framstilles språklig.

”Forfatteren underbygger dette ved å bruke mye kilder og offentlig informasjon som gir teksten tyngde og troverdighet. Dette gjør at hans tanker og resonnementer blir enklere å tro på, men gjør også at de til en viss grad kan bli sett på som fakta” (Tekst 1).

Et siste begrepspar som flere av eksamensbesvarelsene tar i bruk er *åpen og skjult argumentasjon*³⁸. I det følgende ser vi et eksempel på hvordan disse begrepene brukes når eleven analyserer bruk av eksplisitt intertekstualitet. Som vi ser av utdraget fra Tekst 6, vektlegger eleven innholdet, og mener henvisningen til likestillingsutvalget rapport først og

³⁸ Åpen og skjult argumentasjon er begreper som brukes i lærebøker og læringsressurser i norsk for videregående skole, som for eksempel på nasjonal digital læringsarena, ndla.no, og i læreverket Tema fra Fagbokforlaget.

fremst bidrar til å øke leserens tillit til tekstens innhold. Formen henvisningen til likestillingsutvalgets NOU skrives i, vektlegges derimot ikke:

”Et annet eksempel på skjult argumentasjon er at Stein Aabø henviser til ”Hege Skjeies tjukke rapport om politikk og likestilling”. En slik henvisning til en professor er med på å øke troverdigheten i innholdet. Man kan stort sett være sikker på at professorer kan det de utaler seg om. Deler av den skjulte argumentasjonen er da med å påvirke logos ” (Tekst 6)

Som vist i tabell 17, Kategori 2, kommenterer flertallet av elevene (ni av tolv besvarelser), implisitte intertekstuelle referanser i Dagblad-teksten *Kvinnene knuser oss*. Det er særlig de implisitte intertekstuelle referanser til tegneseriediskursen Lucky Luke og TV-seriediskursen *Sex og Singelliv* i Dagblad-teksten, som elevene kommenterer, jf.pkt.6.2.4. I neste utdrag fra en av eksamensbesvarelsene (Tekst 9), skal vi se et eksempel på hvordan en elev tolker inn Lucky Luke som en intertekstuell referanser. Eleven bruker det retoriske begrepet *allusjon* for å beskrive intertekstualitet i sin analyse:

”Hvis man har sett gamle cowboyfilmer eller tegnefilmene om Lucky Luke, kan dette være en allusjon: ”Dei trur ikkje på eventyret om den einsame cowboyen som rir inn i solnedgangen” (Tekst 9).

Av utdraget ser vi at eleven knytter ytringen fra kommentarartikkelen til nøyaktig den samme tegneseriehelten jeg i min analyse tolket som en intertekstuell referanse³⁹. Det er i mitt datamateriale ytterligere to eksamensbesvarelser, Tekst 8 og 10, som har tatt i bruk det retoriske begrepet *allusjon*, og koblet dette til det samme sitatet fra Dagblad-teksten. Ingen av de tre eksamensbesvarelsene gir i noen særlig grad refleksjoner om hvilken funksjon den intertekstuelle referansen får i teksten. Et annet begrep flere av elevene bruker når de kommenterer bruk av implisitt intertekstualitet i Dagblad-teksten, er det generelle begrepet språklige virkemidler. Det følgende eksempelet viser hvordan denne eleven bruker språklige virkemidler for å skildre bruken av implisitt intertekstualitet. I dette utdraget kommenterer eleven det avsnittet i teksten som jeg i min analyse av teksten tolker som en implisitt intertekstuell referanse til TV-serien *Sex og Singelliv*. Her sier eleven noe om hvilken funksjon dette får ved å vise til at det appellerer til følelsene våre, men eleven knytter det ikke til en videre kulturell kontekst, som for eksempel til sosiale og kulturelle skiller:

³⁹ I min analyse tolket jeg bruken av blant annet Lucky Luke som en konstruksjon av en langt eldre modell-leser. Funn i denne masteroppgaven kan derimot tyde på at generasjonen født på 1990-tallet også har lest Lucky Luke.

”Det som appellerer til våre følelser i denne artikkelen er blant annet språklige virkemidler som for eksempel”... menn som sit att på landsbygda etter at ungdomskjæraften drog til byen der jobbane er, som er einsame, forbigått og forlatne, mens lyden av klikkande hælær forsvinn i det fjerne.” Den siste delen av setningen, som er satt i kursiv, forsterker poenget om at menn blir forlatt på landsbygda av ”fremadstormende ” kvinner. Dette språklige virkemiddelet er med på å appellere til følelsene våre. En får kanskje sympati for mannen som sitter igjen, eller så får en sympati for kvinnen som drar” (Tekst 5).

I min analyse av Dagblad –teksten viste jeg hvordan forfatterens skildringer av mannen tar i bruk implisitt intertekstuelle referanser til både tegneseriehelten Tarzan og en Frp-diskurs, jf. pkt. 6. 2.4. Dette er innhold i teksten som flere elever også kommenterer i sine retoriske analyser av eksamensoppgavens redigerte versjon av Dagblad-teksten. Noen av elevene tolker dette som bruk av humor og ironi, mens flere ser ut til å tolke dette helt bokstavelig, som vi skal se i eksempelet fra Tekst 2 nedenfor. Denne eleven reflekterer derimot rundt hvilken funksjon dette får i teksten ved å vise til at referansen for det første vekker følelser, og for det andre bidrar til å skape en kontrast mellom menn og kvinner:

”I de første setningene kommer han med løse påstander tilsynelatende basert på hans egen forståelse av utviklingen av kjønnskjevhet i Norge. Utspillet om at mannens politiske tilstedeværelse vil være preget av brøling mot bompenger og slåing på brystet er et tydelig bruk av patos. Utover å vekke følelser hos leseren, kan hensikten med dette være å skape en kontrast mellom kjønnene” (Tekst 2).

6.3.3.2 Oppsummering og drøfting av funn fra analyse av intertekstualitet i eksamensbesvarelsene

Slik det framgår av tabell 17 ovenfor viser min analyse at flertallet av elevene har kommentert Dagblad-tekstens eksplisitte og implisitte intertekstuelle referanser i sine eksamensbesvarelser. I gjennomgangen av tabell 17, kategori 1: *Eksamensbesvarelser som har kommentert bruk av eksplisitt intertekstualitet*, så vi at rett over halvparten av elevene (sju av tolv besvarelser), hadde gjort dette i sine retoriske analyser av Dagblad-teksten. Som vist i eksemplene fra Tekstene 1, 6, 8, så vi at elevene opererer med begreper som ”referere”, ”kilder”, og ”skjult argumentasjon”. Elevene i de nevnte eksemplene, forklarer bruken av intertekstuelle eksplisitte referanser i teksten bygger forfatterens troverdighet og vekker leserens tillit til at tekstens innhold stemmer med virkeligheten. Ingen av elevene reflekterer rundt hvordan kilden (som: ”Hege Skjeies tjukke rapport”, se vedlegg 1, s. 74), blir språklig framstilt i kommentarartikkelen. Elevene leser derfor ikke kritisk hvordan kildene språklig

blir framstilt.

Når det kommer til min analyse av kategori 2: *Eksamensbesvarelser som kommenterer bruk av implisitt intertekstualitet*, i tabell 17 ovenfor, viste resultatet av analysen at flertallet av elevene (i ni av tolv besvarelser) har kommentert dette i sine eksamensbesvarelser. Hovedinntrykket av de ni besvarelsene hvor implisitte intertekstuelle referanser i Dagbladteksten er kommentert er at elevene i stor grad er påpekende, og at flere leser referansene som bruk av *humor, generalisering og overdrivelse*. Det gjøres få refleksjoner i besvarelsene om hvorfor forfatteren gjør dette grepet, bortsett fra at elevene peker på at tekstgrepet vekker følelser, altså at det er en patosappell. Av utdragene fra Tekst 2, 5, og 9 ovenfor, så vi at elevene tar i bruk begrepene *kontrast, allusjon, og språklige virkemidler* når de beskriver implisitte intertekstuelle referanser i kommentarartikkelen. Som vi så av utdraget fra Tekst 9 ovenfor, brukte denne eleven begrepet *allusjon*. Det retoriske begrepet *allusjon*⁴⁰ er et begrep som kan sies å ha likehetstrekk med slik begrepet intertekstualitet er definert og brukes i denne oppgaven. I mitt materiale fant jeg at Tekst 8 og 10 også tar i bruk dette begrepet, og i likhet med Tekst 9, tolker elevene tegneseriehelten Lucky Luke som implisitt intertekstuell referanse til den samme ytringen i kommentarartikkelen. Disse eksamensbesvarelsene (Tekst 8,9,10) har samtidig det til felles at de i liten grad har tolket hvilken funksjon bruken av den påpekte allusjonen (intertekstualitet) har i teksten.

Som vist i utdraget fra Tekst 5 kommenterer eleven det jeg i min analyse av Dagbladteksten tolker som en implisitt referanse til TV-seriediskursen Sex og Singelliv. Eleven tar i bruk begrepet *språklig virkemiddel*, som i og for seg er veldig generelt. Det knyttes heller ikke her noen ytterligere refleksjoner til funksjon, utover at det vekker følelser. Av utdraget fra Tekst 2, så vi at eleven kommenterer det jeg har tolket som forfatterens bruk av implisitte intertekstuelle referanser til tegneseriediskursen Tarzan og en politisk Frp – diskurs, jf. pkt. 6.2.4. Utdraget fra Tekst 2 viser for det første at eleven leser teksten bokstavelig. Noe som kan tyde på at eleven forstår kommentarartikkelen som en rent argumenterende tekst og at han/hun derfor ikke oppfatter tekstens satire og bruk av humor. For det andre forklarer eleven at den intertekstuelle referansen fører til at forfatteren for fram en kontrast mellom menn og kvinner. Slik forklarer eleven hvilken funksjon den intertekstuelle referanser får i Dagbladteksten. Noe som gjør at denne eksamensbesvarelsen skiller seg ut blant de som har

⁴⁰ *Allusjon er en retorisk trope som (...)kan sies å bidra til å skape nærvær og skape fellesskap(...) ved å referere til noe felles (for eksempel en hendelse, en skikk, eller en bestemt kulturell eller sosial viten), uten å direkte nevne det som er felles(Kjeldsen, 2006, s. 223)*

kommentert tekstens bruk av intertekstuelle referanser, fordi den gjør mer enn å bare påpeke gjennom å vise til at dette er et tekstlig grep som vekker følelsene våre.

Innledningsvis viste jeg til at dimensjonen for Mangfold og Identitet er knyttet til intertekstualitet i Janks Syntesemodell for utvikling av evnen til kritisk literacy, jf. pkt.4.1.2 og 5.6. Evnen til å kunne lese intertekstuelle referanser i tekster er viktig for evnen til kritisk literacy (Skovholt & Veum, 2014, s. 46). Eksamensbesvarelsene i mitt materiale har i høy grad kommentert de samme intertekstuelle referansene jeg fant i min kritiske diskursanalyse. Men elevene har i liten grad tolket og analysert intertekstuelle referanser i Dagblad-teksten, utover at de viser til at bruken av intertekstuelle referanser vekker følelser. Samtidig konsentrerer elevene seg i stor om innholdet, og kommenterer i liten grad hvordan innholdet og de intertekstuelle referansene blir språklig framstilt. Eksamensbesvarelsene viser derfor at elevene langt på vei ikke leser de intertekstuelle referansene i Dagblad-teksten kritisk. Det kan være tre årsaker til dette: For det første er Dagblad-teksten dekontekstualisert. For det andre kan funnene mine tyde på at elevene i mitt materiale ikke har et godt nok metaspråk for sakprosaanalyse til å klare å lese intertekstuelle referanser i sakprosa. Og til sist kan funnene mine tyde på at elevene leser sakprosa annerledes enn skjønnlitteratur, i den forstand at de vektlegger innholdet mer enn hvordan språket brukes til å formidle innholdet. Den siste årsaksforklaringen underbygger Maagerø påstand om at det arbeides ulikt med sakprosa-tekster og skjønnlitterære tekster i klasserommet (Maagerø, 2009b, s. 24).

6.3.4 Analyse av metafor i eksamensbesvarelsene

Metaforer som analysekategori har jeg koplet til dimensjonen for Mangfold og Identitet i Syntesemodellen, jf. pkt. 5.6. Metaforer er et helt sentralt språklig virkemiddel for konstruksjonen av vår virkelighetsforståelse. Evnen til å kunne lese og stille spørsmål knyttet til hvilke metaforer som brukes for å beskrive virkeligheten i sakprosa-tekster, er derfor helt sentralt for å kunne utvikle evnen til kritisk literacy (Machin & Mayr, 2012, s. 162). Med andre ord snakker vi om metaspråklig bevissthet på ordnivå. I den kritiske diskursanalysen har jeg, inspirert av teori fra kognitiv tekstvitenskap og diskursanalytisk metafor-teori, lagt vekt på konvensjonelle metaforer (Lakoff & Jonson, 1980; Semino, 2008). I min analyse fant jeg at metaforene som blir brukt for å beskrive dagens likestillingssituasjon mellom kjønnene i kommentarartikkelen fra Dagbladet i stor grad er preget av ord hentet fra domener som kan knyttes til **krig**. Videre fant jeg i min tekstanalyse at Kristin Halvorsen og Bård Hoksrud kan tolkes som personifikasjoner (poetisk metafor) på norske kvinner og menn. Samtidig som

dette også kan tolkes som en personifikasjon av venstre- og høyre-siden i norsk politikk, jf. pkt. 6.2.5.

6.3.4.1 Eksempler på analyse av metafor i eksamensbesvarelsene

I analysen av i hvilken grad og hvordan elevene tok i bruk begrepet metafor i sine eksamensbesvarelser, har jeg delt dette inn i tre kategorier. Som vi ser av tabell 18 nedenfor undersøker jeg i hvilken grad eksamensbesvarelsene:

1. Tar i bruk begrepet metafor
2. Kommenterer tekstvedleggets bruk konvensjonelle metaforer
3. Kommenterer tekstvedleggets bruk av personifikasjon (poetisk metafor).

Utgangspunktet for de tre kategoriene er analysefunnene jeg fant i min kritiske diskursanalyse av Dagblad-teksten, jf. pkt. 6.2.5.

Tabell 18: Oversikt over hvordan eksamensbesvarelsene kommenterer metafor

Kategori	Eksamens- besvarelse:	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4	Tekst 5	Tekst 6	Tekst 7	Tekst 8	Tekst 9	Tekst 10	Tekst 11	Tekst 12
1	Tar i bruk begrepet metafor:			X						X	X	X	
2	Kommenterer konvensjonelle metaforer:	X				X	X			X	X	X	
3	Kommenterer personifikasjon:			X	X		X			X	X	X	X

Av tabell 18, kan vi se at et fåtall av elevene (fire av tolv besvarelser) tar i bruk begrepet metafor i sine retoriske analyser. I utdraget fra en av eksamensbesvarelsene (Tekst 3) nedenfor, ser vi et eksempel på en elev som tar i bruk begrepet metafor i sin retoriske analyse. Eleven peker på at det er metaforer i teksten, men knytter ikke dette til noe mer eksplisitt enn at det brukes metaforer i innledningen.

” Innledningen er full av sammenligninger, metaforer og artige ordspill ” (Tekst 3).

Videre viser tabell 18 ovenfor at heller ikke tekstens bruk av konvensjonelle metaforer vies mye oppmerksomhet i eksamensbesvarelsene. Kun fem av tolv besvarelser har kommentert dette i sine retoriske analyser av Dagblad-teksten. Videre har fire av de nevnte fem besvarelsene kommentert forfatterens bruk av metaforen knuser i tekstvedleggets overskrift, jf. pkt. 6.x. Av disse fire besvarelsene knytter tre av elevene begrepet metafor til ordet knuser. Felles for disse tre eksamensbesvarelsene er at dette gjøres i en påpekende form, slik tekstutdraget fra Tekst 11 nedenfor viser. Som vi ser definerer eleven begrepet metafor, og forklarer hvorfor knuser er en metafor. Derimot skriver eleven ingenting om hvordan metaforen fungerer i teksten:

”Overskriften inneholder en metafor, metafor som betyr at man bruker ord i overført betydning. ”Kvinnene knuser oss” er en metafor fordi, kvinner ikke kan knuse oss menn” (Tekst 10).

En av eksamensbesvarelsene, Tekst 1, i mitt materiale som kommenterer tekstvedleggets konvensjonelle metaforer i Dagblad-teksten, utmerker seg ved at eleven i større grad enn det som er tilfellet i de andre besvarelsene, utforsker hvilken funksjon bruken av metaforen knuser i overskriften kan få for leserens forståelse av tekstens innhold. Som vi ser av tekstutdraget nedenfor, bruker ikke eleven metafor som begrep i sin analyse, men knytter dette til henholdsvis til tekstvedleggets patos og etosappell. Videre ser vi at elevenes refleksjoner knyttet til funksjonen av metaforen knuser, blir på et overordnet tekstnivå fordi metaforen kun tolkes som en måte forfatteren skaper troverdighet og vekker leserens følelser på. Utdraget viser dermed at tekstvedlegget i liten grad leses kritisk på et ordnivå:

”Tittelen til artikkelen viser klart den sterke bruken av patos, og til en viss grad av etos. Dette mener jeg fordi selve utsagnet ”Kvinnene knuser oss” unektelig vil skape følelser i et samfunn som regnes for å være relativt manns-dominert.(...)Jeg mener også at det er en etosappell, fordi forfatteren med dette både innrømmer at kvinnene ”knuser menn”, men også at han selv er mann, noe som gjør at jeg får en slags sympati for ham, og samtidig vil ha en større tilbøyelighet til å tro på det han skriver fordi han virker ærlig og oppriktig” (Tekst 1).

Flertallet av elevene, åtte av tolv, kommenterer tekstvedleggets bruk av personifikasjon representert ved Kristin Halvorsen og Bård Hoksrud i sine eksamensbesvarelser, jf. pkt. 6.2.5. Ingen av elevene som kommenterer hvordan disse to politikerne blir brukt i teksten, tolker dette som en bruk av metafor eller personifikasjon i sine retoriske analyser. Elevene analyserer bruken av personifikasjon ved hjelp av ulike analysebegreper, som *sammenlikning*, *generalisering* og *allusjon*. Det neste eksempelet hentet fra en av eksamensbesvarelsene (Tekst 6), viser hvordan eleven tolker bruken av personifikasjon i Dagblad-teksten som en

generalisering. Som vi ser av tekstutdraget nedenfor blir generalisering analysert som et eksempel på skjult argumentasjon. Videre kommer det tydelig fram av tekstutdraget at eleven leser teksten naivt, fordi han/hun ikke forstår at Kristin Halvorsen blir brukt som et bilde på norske kvinner i overført betydning. Eleven leser heller ikke inn det politiske aspektet bruken av Kristin Halvorsen får, når hun blir brukt som en personifikasjon av alle norske kvinner i kommentarartikkelen:

”Den skjulte argumentasjonen kommer frem flere ganger i teksten, i hovedsak gjennom generalisering. Aabø skriver for eksempel ”kvinnene har, objektivt sett, Kristin Halvorsen som rollemodell”. Her generaliserer han veldig, for det er ingen som vet hvor mange som har Kristin Halvorsen som rollemodell. (...) Deler av den skjulte argumentasjonen er da med å påvirke logos” (Tekst 6).

6.3.4.2 Oppsummering og drøfting av funn fra analyse av metafor i eksamensbesvarelsene

Det er kun i fire av tolv eksamensbesvarelsene begrepet metafor tas i bruk, som vist i tabell 18, Kategori 1: *Eksamensbesvarelsener som tar i bruk begrepet metafor*, (Tekst 3, 9, 10 og 11). Generelt for disse fire besvarelsene er at elevene i høy grad påpeker at det finnes metaforer i teksten, slik eksempelet fra Tekst 3 ovenfor, viste. Elevene kommer i mindre eller ingen grad med kritiske refleksjoner knyttet til hvorfor forfatteren har valgt akkurat disse metaforene.

Videre så vi i tabell 18, Kategori 2: *Eksamensbesvarelsener som kommenterer konvensjonelle metaforer*, at dette gjøres i fem av tolv eksamensbesvarelsener (Tekst 1,5,6, 9 og 10). Flertallet (fire av fem) av besvarelsene som kommenterer bruk av konvensjonelle metaforer i Dagblad-teksten, har vist til tekstens overskrift og metaforen knuser. Som eksemplifisert gjennom utdraget hentet fra Tekst 10, peker elevene på at ordet knuser fungerer som en metafor i kommentarartikkelen. Det blir derimot ikke gitt noen refleksjoner om hvorfor akkurat ordet knuser har blitt valgt, og hvordan bruken av ordet knuser påvirker leserens oppfatning av den virkeligheten som forfatteren skildrer i sin kommentarartikkel. Tekst 1, skiller seg derimot ut blant elevene som har kommentert kategori 2 i tabell 18 i sine besvarelsener. I denne besvarelsen (Tekst 1) reflekterer eleven over hvilken funksjon bruken av ordet knuser kan ha, selv om denne eleven ikke tar i bruk begrepet metafor. Likevel kan heller ikke denne eleven sies å lese teksten kritisk på et ordnivå fordi analysen gjøres på et overordnet tekstnivå.

I kategori 3: *Eksamensbesvarelsener som kommenterer personifikasjon*, viste tabell 18 at flertallet av elevene, åtte av tolv, i en eller annen form har kommentert dette i sine eksamensbesvarelsener. I likhet med mine analysefunn peker elevene på omtalen av politikerne Kristin

Halvorsen og Bård Hoksrud i Dagblad-teksten. Men ingen av besvarelsene bruker begrepene personifikasjon eller metafor om dette språklige virkemiddelet i sine tekstanalyser. I stedet tar elevene i bruk begreper som *sammenlikning*, *generalisering* og *allusjon*. Som vist i eksempelet hentet fra Tekst 6, blir kommentarartikkelens bruk av personifikasjon forstått som en generalisering, noe som i og for seg kan sies å være en plausibel analyse, men det blir ikke gitt noen kritiske refleksjoner til hvorfor forfatteren har valgt å bruke nettopp Bård Hoksrud og Kristin Halvorsen. I stedet legger eleven vekt på hvordan bruken av personifikasjonen blir brukt som en del av tekstens argumentasjon.

Analysen av eksamensbesvarelsene viser at elevene i liten grad bruker plass på kritisk utforskning av metaforene i kommentarartikkelen. Det er liten tvil om at elever som gjennom tre år har fulgt et studieforbereidende utdanningsprogram kjenner til begrepet metafor. Det er derfor oppsiktsvekkende at så få elever faktisk tar i bruk dette begrepet i sine retoriske analyser av sakprosa-teksten. En viktig årsak til dette kan være at elevene knytter metaforbegrepet til skjønnlitteratur, slik det tradisjonelt har vært gjort. En slik tradisjonell oppfattelse av metaforbegrepet kan synes snever med tanke på den store interessen for metafor i tekstvitenskapen de siste tiårene. Når elevene imidlertid eksplisitt og implisitt kommenterer kommentarartikkelens bruk av metafor gjøres dette hovedsakelig i en påpekende form, og på et overordnet tekstnivå. Metaforene tolkes som skjult argumentasjon, eller kobles til en patos- eller etos-appell. Vektleggingen av det overordnede tekstnivået kan forklares med slik den retoriske analysen praktiseres i den videregående skolen, og slik eksamensoppgaven B3 ber elevene analysere Dagblad-teksten, jf. pkt. 1.2.1. Det kan derfor se ut som at analyse av sakprosa, slik det gjøres av elevene i mitt materiale, i størst grad handler om å finne tekstens etos- patos- og logos-appell, og at elevene når de analyserer sakprosa i liten grad er bevisste tekstens ordnivå. Innledningsvis knyttet jeg metaforer som analysekategori til dimensjonen for Mangfold og Identitet i Janks Syntesemodell for utvikling av kritisk literacy, jf. pkt. 5.6 (Janks, 2010, s. 24). Dimensjonen Mangfold og Identitet innebærer at evnen til kritisk literacy forutsetter at man er i stand til å stille spørsmål til hvilke metaforer som brukes for å beskrive virkeligheten i sakprosa-tekster. Slike spørsmål ble i liten grad stilt i de tolv eksamensbesvarelsene jeg har analysert. Derfor blir dimensjonen Mangfold og identitet i liten grad utforsket i eksamensbesvarelsene.

6.3.5 Analyse av elevenes oppsummering av sine retoriske analysen og tolkning av mulig samfunnseffekt

Et sentralt utgangspunkt for en moderne tekstvitenskapelig forståelse er at sakprosaetekster ikke er nøytrale, men er en konstruksjon av den historiske, kulturelle og sosiale konteksten de skrives i. Et annet sentralt tekstvitenskapelig utgangspunkt er at sakprosaetekster uttrykker makt. Denne oppfattelsen av tekst er derfor et utgangspunkt for den kritiske diskursanalysen som teori og metode, og for Janks didaktiske Syntesemodell for utvikling av kritisk literacy (Fairclough, 1992a; Janks, 2010; Machin & Mayr, 2012). En slik forståelse av tekst blir uttrykt i det siste trinnet i Faircloughs analysemodell for kritisk diskursanalyse:

Oppsummering av analysen og mulig samfunnseffekt, jf. pkt. 5.5.6. På dette trinnet i den kritiske diskursanalysen skal tekstanalysens funn oppsummeres og analytikeren skal med utgangspunkt i analysefunnene gi en tolkning av hvilken innflytelse tekstens bruk av språket kan få i den offentlige debatten, og for den enkeltes forståelse av virkeligheten (Fairclough, 1992a, 2008). Det vil si at analytikeren er opptatt av hvordan språket tas i bruk i teksten, og vise at det vi kan oppfatte som *naturlig*, egentlig er historisk, kulturelt og sosialt konstruert (Grue, 2011; Skovholt & Veum, 2014). Dette er en analytisk tilnærming til sakprosaetekster som samsvarer med slik blant annet Maagerø peker på at sakprosaetekster bør arbeides med i skolen. Maagerø er, som sagt tidligere, opptatt av at didaktisk arbeid med sakprosaetekster må vektlegge hvordan språket brukes (form), i like stor grad til hva språket formidler (innhold), jf. pkt. 4.2.1 (Maagerø, 2009b).

Eksamensoppgaven B3 er todelt og ber elevene om å gjøre to ting. Først skal elevene gjøre en analyse der de skal bruke begrep fra retorikken, mens de tilslutt skal kommenterer noen av synspunktene. Slik blir den siste oppgaven formulert i oppgavetekstens kommentardel: *I den siste delen av oppgaven skal du vise evne til selvstendig refleksjon* (Eksamen i norsk hovedmål, 2013, s.7). I det følgende vil jeg derfor se på hvordan imperativet om selvstendig refleksjon blir tolket av elevene.

6.3.5.1 Eksempler på elevenes oppsummering av sine retoriske analysen og tolkning av mulig samfunnseffekt

Tabell 19 nedenfor viser en oversikt over hvilke aspekter ved kommentarartikkelen elevene kommenterer i den andre delen av eksamensoppgaven, som ble beskrevet ovenfor. Når jeg har analysert i hvilken grad eksamensbesvarelsene oppsummerer og tolker en mulig samfunnseffekt, har jeg valgt å undersøke dette ved hjelp av tre kategorier:

1. Eksamensbesvarelses som uttrykker enighet med innholdet i kommentarartikkelen
2. Eksamensbesvarelses som argumenterer mot kommentarartikkelen

3. Eksamensbesvarelser som kommenterer hvordan språket brukes kommentarartikkelen

De nevnte kategoriene er utarbeidet med utgangspunkt i kritisk diskursanalyse som metode og teori og funn fra tidligere forskning på kritisk literacy, jf. pkt. 2.1, 3.5.1, og 4.1.

Oppsummering av analysen og mulig samfunnseffekt kobler jeg her til dimensjonen for Makt Syntesemodellen, fordi denne dimensjonen handler om å lese tekst i sammenheng med diskurs og den kulturelle konteksten (Janks, 2010). Å være bevisst hvordan språket brukes, og samtidig evne å reflektere rundt hvilke konsekvenser bruk av språk kan ha for vår forståelse av virkeligheten er derfor et viktig aspekt ved evnen til kritisk literacy.

Tabell 19: Oversikt over hvordan eksamensbesvarelsene oppsummerer og kommenterer mulig samfunnseffekt

Kategori	Eksamens- besvarelse:	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4	Tekst 5	Tekst 6	Tekst 7	Tekst 8	Tekst 9	Tekst 10	Tekst 11	Tekst 12
1	Uttrykker enighet med innholdet i Dagblad-teksten:	x		x	x	x		x	x	x		x	x
2	Argumenterer mot Dagblad-teksten:		x		x				x	x	x	x	
3	Kommenterer hvordan språket brukes:	x		x		x	x			x			

Som vi ser av tabell 19, Kategori 1, ser vi at flertallet av elevene, ni av tolv, uttrykker enighet med kommentarartikkelens innhold i sine eksamensbesvarelser. Elevene er stort sett enige i at likestilling er mellom kjønn er viktig og riktig, slik følgende tekstutdrag (Tekst 5) er et eksempel på:

”Personlig mener jeg at artikkelen er en bekreftelse på at dagens samfunn har utviklet seg positivt” (Tekst 5).

Tekstutdraget fra Tekst 4 nedenfor, er et eksempel på en elev som både uttrykker enighet og uenighet med innholdet, noe fem av tolv besvarelser gjør. Utdragets første setning er et godt eksempel på hvordan overbrorparten av elevene løser eksamensoppgavens siste del⁴¹, de er stort sett enig med innholdet / saken i kommentarartikkelen. Men i dette eksempelet uttrykker

⁴¹ Del B, Oppgave 3: Analyser teksten. Bruk begreper fra retorikken. Kommenter til slutt noen av synspunktene. *Kommentar: Oppgaven er todelt. I den første delen skal du bruke begrep fra retorikken og underbygge analysen ved å bruke eksempler fra teksten. Du skal bruke et relevant og presist fagspråk, men det er viktigere at du forstår begrepene, enn at du bruker mange faguttrykk i den siste delen av oppgaven skal du vise evne til selvstendig refleksjon.*

også eleven uenighet når det gjelder forfatterens overdrivelser, og gir deretter sin versjon av videre hvordan eleven mener at fremtiden vil se ut. Imidlertid finnes det ingen refleksjoner knyttet til *hvorfor* forfatteren har overdrevet i denne eksamensbesvarelsen. Utsagn som ”standpunkter” og ”syn”, kan tyde på at eleven leser teksten som en rent argumenterende tekst:

”Mye av det Aabø skriver finner jeg relevant og riktig. Jeg er enig i flere av hans standpunkter og syn, men synes han overdriver på visse områder.(...) Hun (Kvinnen) er klar til å innta tronen. Men i motsetning til hva Aabø hinter om, tror jeg ikke hun er ute etter å regjere alene. Mannen vil ikke komme til å se de klakkende helene forsvinne i det fjerne mens han rir inn i solnedgangen. Jeg tror derimot han vil gå ned av hesten og gå verdig ved siden av sin kone, mens de forsøker å skape et moderne nytt samarbeid. Sammen, på tvers av kjønnene”(Tekst 4)

Av tabell 19, kategori 2: *Eksamensbesvarelser som argumenterer mot Dagblad-teksten*, ser vi at halvparten av elevene, seks av tolv, gjør dette i sine besvarelser. Som vist i utdraget fra tekst 4, ovenfor, er det særlig kommentarartikkelens overdrivelser de fleste elevene er uenige i. Flere av elevene som i besvarelser argumenterer mot Dagblad-teksten gjør dette gjennom å nyansere tekstens overdrivelser. Slik følgende utdrag hentet fra Tekst 8 er et eksempel på:

”Akkurat at kvinner knuser mennene kan jeg ikke si meg helt enig i, jeg mener at kvinner og menn har blitt mer likestilte. Aabø gir uttrykk for at alle kvinner knuser alle menn, selv ser jeg litt annerledes på dagens samfunnssituasjon. Jeg mener at det i dag er de beste som for toppstillingene, uavhengig om det er kvinner eller menn. Det er i dag oftere kvinner enn tidligere, men det er fortsatt svært mange menn igjen.(...) Jeg tror det er kvinnes muligheter i dag kontra tidligere, som er med på å skape dette bildet. Kvinnen er ikke i utgangspunktet mer organisert enn mannen, men fordi hun i dag har fått et helt annet tilbud når det gjelder utdanning, griper hun dette” (Tekst 8)

Neste utdrag fra en eksamensbesvarelse (Tekst 2), er et eksempel på en elev som argumenterer mot Dagblad-teksten gjennom å vise til andre kilder, for å «bevise» at forfatterens saksframstilling er feil. Sagt med andre ord, at innholdet i kommentarartikkelen ikke er «sant». Noe som kan tyde på at eleven leser kommentarartikkelen som en rent argumenterende tekst, jf. pkt. 6.3.2.2. Samtidig kan utdraget fra Tekst 2 indikere at eleven tolker teksten budskap feil, siden kommentarartikkelen ikke sier noe om at norske menn er i mot likestilling. Elevens tolkning kan koples til dekontekstualiseringen av den originale Dagblad-teksten fordi det vitner om at han/hun ikke har kjennskap til hva det er tekstvedlegget kommenterer:

”Fremstillingen av den mannlige cowboyentusiasten som stiller seg negativ til likestilling er ikke holdbar når målinger indikerer at 8 av 10 menn er for likestilling” (Tekst 2, eksempel A)

Videre i Tekst 2 siterer eleven en undersøkelse hentet fra Aftenposten, og bruker dette for å argumentere mot Dagblad-tekstens sak /innhold. Slik går eleven i dialog med teksten som skal analyseres. Noe som kommer tydelig fram i neste tekstutdrag fra Tekst 2, som er denne eksamensbesvarelsens siste setning, og er å forstå som elevens konklusjon av sin retoriske analyse:

”Dette synes jeg passer godt overens med min egen oppfattelse av det norske samfunnet, og det er derfor jeg stiller meg skeptisk til Stein Aabøs til dels unyanserte beskrivelser av kjønnene og samfunnet de befinner seg i” (Tekst 2, eksempel B).

Til sist viser tabell 19, Kategori 4: *Eksamensbesvarelser som kommenterer hvordan språket brukes*, at litt under halvparten av elevene gjør dette i den andre delen av eksamensoppgaven B3, fem av tolv besvarelser. Felles for alle de fem elevene som kommenterer hvordan språket brukes i sine retoriske analyser er at det hovedsakelig gjøres med hjelp av generelle vendinger, i en påpekende form og på et overordnet tekstnivå. Følgende utdrag hentet fra Tekst 6 tjener som et eksempel på hvordan elevene i sine eksamensbesvarelser oppsummerer hvordan språklige virkemidler og de retoriske appellformene brukes i Dagblad-teksten. I dette tekstutdraget gir ikke eleven noen refleksjoner knyttet til hvilke synspunkter i Dagblad-teksten som kan tolkes ironisk, ei heller til hvilken funksjon denne bruken av ironi kan ha. Når det gjelder hvordan forfatteren tar i bruk de retoriske appellformene, blir også dette bare påpekt av eleven:

”Stein Aabø har etter min mening skrevet en veldig god kommentarartikkel, som er et godt utgangspunkt for mange debatter rundt kvinnens posisjon i samfunnet. Han skriver noen av synspunktene overydelig, noe som gjør at de kan tolkes ironisk. Aabø bruker en rekke språklige virkemidler, og bruken av alle de tre retoriske overtalelse teknikkene, ethos, pathos og logos, kommer frem i artikkelen” (Tekst 6).

I neste tekstutdrag fra Tekst 5, oppsummerer eleven bruken av de tre retoriske appellformene i Dagblad-teksten, og hvilken funksjon de har med generelle vendinger på et overordnet tekstnivå. Videre viser eleven til at bruk av ”små språklige virkemidler” vekker leserens følelser. Hvilke språklige virkemidler det her er snakk om blir ikke konkretisert, og eleven gir heller ingen refleksjoner knyttet til hvilke konsekvenser bruken av de nevnte språklige virkemidlene kan ha for mottakernes forståelse av virkeligheten:

”I Aabøs artikkel blir det brukt både etos, logos og patos. Det at forfatteren fremstår som kunnskapsrik og har overbevisende påstander, gjør teksten troverdig. Forfatteren underbygger påstandene sine med eksempler, noe som gjør at teksten appellerer til vår fornuft. Den siste setningen i artikkelen gjør at en stopper opp og grubler litt over meningen med den. Det er også andre små språklige virkemidler i teksten som gjør at den appellerer til våre følelser og engasjement ” (Tekst 5).

Det neste tekstutdraget er hentet fra Tekst 1. Denne eksamensbesvarelsen skiller seg ut i forhold til de andre tolv besvarelsene i mitt materiale, fordi denne eleven reflekterer rundt hvilke konsekvenser teksten kan få, med andre ord gis det en tolkning av en mulig samfunnseffekt, jf. pkt. 5.5.6. og 6.2.5. Imidlertid vektlegger eleven innholdet i teksten, og knytter ikke sin tolkning av en mulig samfunnseffekt til hvordan språket brukes:

”I denne teksten fremstilles likestillingssituasjonen nesten som uaktuell og ikke lenger et tema. Det synes jeg er synd, for selv om kvinnekampen har kommet langt, så er den over hodet ikke over. Jeg ser selvsagt at denne teksten ikke handler om den konkrete kvinnekampen, men heller om hvor langt den faktisk har kommet, og hvordan de ikke er de eneste som har behov for forandring. Stereotypiene i kommentarartikkelen er i stor grad overdrevne, men budskapet er klart og det kommer frem på en god og humoristisk måte uten å bli tøysete ” (Tekst 1).

6.3.5.2 Oppsummering og drøfting av funn fra analyse av elevenes

oppsummering av sine retoriske analysen og tolkning av mulig samfunnseffekt

Analysen viser at de tolv eksamensbesvarelsene i mitt materiale i liten grad oppsummerer sine tekstanalyser og tolker en mulig samfunnseffekt. Som vi har sett av tabell 19 og av teksteksemplene fra noen av eksamensbesvarelsene ovenfor, kommenterer elevene i størst grad kommentarartikkelens innhold, når de svarer på eksamensoppgavens andre del, jf. fotnote og punkt 6.3.5.1. Videre viste tabell 19, Kategori 1: *Eksamensbesvarelser som uttrykker enighet med innholdet i kommentarartikkelen*, at flertallet av eksamensbesvarelsene, ni av tolv, uttrykker enighet med innholdet i kommentarartikkelen.

Som vist i tabell 19, Kategori 2: *Eksamensbesvarelser som argumenterer mot Dagblad-teksten*, gjør halvparten av elevene i mitt datamaterialet dette i sine besvarelser (seks av tolv). Hovedsakelig argumenterer elevene mot Dagblad-teksten ved å nyanserer tekstens overdrivelser, som vist i utdraget hentet fra Tekst 4 og Tekst 8. Elevene gjør i liten grad noen refleksjoner knyttet til hvorfor forfatteren overdriver i sin kommentarartikkel. En av eksamensbesvarelsene, Tekst 2, viser en elev som helt klart er kritisk til Dagblad-teksten, men da kun til innholdet. I min kommentar til utdraget fra tekst 2, eksempel A, viste jeg til at dette kunne tyde på at eleven leser kommentarartikkelen som en rent argumenterende tekst.

Dessuten kan utdraget fra Tekst 2 indikere at eleven har tolket tekstens budskap feil, siden kommentarartikkelen ikke sier noe om at norske menn er i mot likestilling.

Videre viste analysen av eksamensbesvarelsene, tabell 19, kategori 3:

Eksamensbesvarelses som kommenterer hvordan språket brukes, at fem av tolv besvarelser gjør dette. Altså i middels grad. I tekstutdragene hentet fra eksamensbesvarelsene, Tekst 5 og 6, så vi eksempler på at elevene kommenterer hvordan språket brukes i kommentarartikkelen med generelle vendinger, i en påpekende form og på et overordnet tekstnivå. Elevene reflekterer i liten grad rundt hvorfor forfatteren har tatt i bruk språklige virkemidler, og hvilke konsekvenser den språklige framstillingen av innholdet kan få for vår forståelse av virkeligheten. Tekst 1, er derimot en eksamensbesvarelse som skiller seg noe ut i mitt materiale, fordi eleven reflekterer rundt hvilke konsekvenser kommentarartikkelen kan få for vår forståelse av likestillingssituasjonen i Norge. Dette kan sies å være en form for tolkning av tekstens samfunnseffekt, men eleven knytter likevel ikke denne refleksjonen eksplisitt til hvordan språket brukes i Dagblad-teksten.

Årsakene til at elevene i eksamensoppgavens andre del i størst grad konsentrerer seg om å reflektere rundt kommentarartikkelens innhold, kan for det første forklares med det eksamensoppgaven ber elevene om å svare på. Bruken av ordlyden «... *kommenter synspunktene i kommentarartikkelen*», og «... *vise evne til selvstendig refleksjon*», gjør det rimelig å tolke at eksamensoppgaven ber elevene om å skrive deres egne meninger og refleksjoner med utgangspunkt i innholdet i kommentarartikkelen. Eksamensoppgaven ber altså elevene om å gå i dialog med teksten. Elevene i mitt materiale svarer i et slikt perspektiv både riktig, og mange av dem også veldig godt, på oppgaven. En annen årsak til at elevene i så liten grad kommenterer og reflekterer rundt hvordan språket brukes i kommentarartikkelen, kan knyttes at arbeid med sakprosaetekster i skolen tradisjonelt har vektlagt innhold framfor form (Maagerø, 2009b, s. 24). Noe som innebærer at elevene ikke har trening i å lese sakprosaetekster på en måte som vektlegger både innhold og form, og dermed ikke har utviklet det metaspråket elevene trenger for å undersøke Dagblad-teksten på flere nivå. Eksamensoppgavens andre del legger i så måte i liten grad opp til at maktdimensjonen i Syntesemodellen blir utforsket. Elevenes manglende refleksjoner knyttet til hvordan språket brukes i kommentarartikkelen, og hvilke konsekvenser kommentarartikkelens bruk av språk kan ha for vår forståelse av virkeligheten underbygger dette. Dette fører til at eksamensoppgavens (B3) andre del ikke legger opp til at elevene får mulighet til å demonstrere sine evner til kritisk literacy.

6.3.6 Hvordan viser elevene evne til kritisk literacy i sine besvarelser?

Jeg har her analysert de tolv eksamensbesvarelsene med utgangspunkt følgende analysekategorier: *kulturell kontekst, sjanger, metafor, intertekstualitet*. I tillegg har jeg analysert hvordan og i hvilken grad eksamensbesvarelsene oppsummerer sine analyser og tolker Dagblad-tekstens mulige samfunnseffekt. Dette er som nevnt i pkt. 5.5 og pkt. 6.2, kategorier som jeg analyserte i min tekstanalyse av Dagblad-teksten. Videre koblet jeg analysekategoriene til ulike dimensjoner i Janks Syntesemodell, jf. pkt. 5.6 og pkt.6.3. Som vist i min analyse av eksamensbesvarelsene legger eksamensoppgaven B3 generelt i liten grad til rette for at elevene skal utforske dimensjonene Makt, Tilgang, Mangfold og Identitet i Syntesemodellen for utvikling av kritisk literacy. Mine analysefunn gjort i analysen av eksamensbesvarelsene, viser at det kan være flere årsaker til dette. De to mest sentrale forklaringene er at sakprosaeteksten *Kvinnene knuser oss*, som elevene blir bedt om å analysere retorisk er så vesentlig redigert at teksten framstår som dekontekstualisert. Den andre forklaringen kan knyttes til hvordan elevene forstår eksamensoppgavens instruks om å kommentere sakprosaetekstens synspunkter. Denne instruksjonen fører til at elevene i størst grad kommenterer tekstens innhold, mer enn hvordan den blir språklig framstilt. Dette medfører at elevene ikke har forutsetninger for å analysere sammenhengen mellom kontekst, tekst og språk, og dermed får ikke elevene mulighet til å demonstrere en bevissthet knyttet til Makt-dimensjonen i Syntesemodellen.

Videre viser min analyse av eksamensbesvarelsene at flertallet av elevene oppfatter teksten som en rent argumenterende tekst med en individuell forfatterinstans. Funnene i min analyse indikerer at elevene ikke kjenner til kommentarartikkelen som avissjanger med en kollektiv forfatterinstans, jf. pkt.6.2.2. Elevene får dermed ikke med seg at teksten er å regne som en makttekst. Dette kan forklares med at sakprosaeteksten de analyserer er redigert på en slik måte at den ikke lenger ser ut som en avistekst. I tillegg kan elevenes oppfatning av at teksten er en argumenterende tekst knyttes til at eksamensoppgaven legger opp til at elevene skal gjøre en retorisk analyse. Funnet i min analyse kan tyde på at elevene tar det for gitt at teksten de skal analysere er en rent argumenterende tekst som har til hensikt å overtale leserne. Elevens sjangerkunnskap kommer derfor lite til syne i deres eksamensbesvarelser, derfor blir tilgang-dimensjonen i Syntesemodellen utforsket i liten grad.

Når det kommer til analyse av intertekstualitet og metafor i eksamensbesvarelsene koblet jeg dette til mangfold- og identitetsdimensjonen i Syntesemodellen. Funnet i min analyse av eksamensbesvarelsene viser at elevene i høy grad legger merke til både de eksplisitte og de implisitte intertekstuelle referansene i Dagblad-teksten. Elevene bruker ikke begrepet

intertekstualitet, men tar i bruk begreper som referanse og allusjon. Imidlertid klarer ikke elevene i mitt materiale å lese de intertekstuelle referansene kritisk. Fordi elevene for det første generelt viser til de intertekstuelle referansene i en påpekende form, og for det andre at elevene knytter de intertekstuelle referansene til et overordnet tekstnivå ved å knytte dem til en patos- eller logos appell. Analysefunnene jeg gjorde når jeg undersøkte analyse av metafor i eksamensbesvarelsene kan sies å samsvare med de nevnte funnene knyttet til elevenes analyse av de intertekstuelle referansene i Dagblad-teksten. Det som var overraskende var at få (fire av tolv) elever tok i bruk begrepet metafor, og ingen viste i sine besvarelser at de kjente til begrepet konvensjonell metafor. Elevene i mitt materiale demonstrerte i sine besvarelser evne til å lese tekster kritisk på et ordnivå i liten grad. Elevenes bevissthet knyttet til ulike diskurser som evaluerende og som diskursive stemmer i teksten blir i liten grad demonstrert i de tolv eksamensbesvarelsene jeg har analysert. Noe som fører til at mangfold- og identitetsdimensjonen i Syntesemodellen blir lite utforsket.

Svaret på det tredje forskningsspørsmålet: *Hvordan viser elevene evne til kritisk literacy i sine besvarelser?* Blir derfor at analysen av elevene i sine eksamensbesvarelsene generelt i liten grad viser evne til kritisk literacy slik denne oppgaven definerer dette. Imidlertid viser elevene i sine eksamensbesvarelser i høg grad at de er i stand til å være kritiske til tekstens innhold. Men siden de i sine eksamensbesvarelser i liten grad undersøker og stiller spørsmål til hvordan språket brukes for å formidle tekstens innhold er det bare en side ved kritisk literacy som blir vektlagt.

Kapittel 7 Drøfting og konklusjon

I dette kapitlet skal jeg drøfte analysens hovedfunn i forhold til oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. Avslutningsvis vil jeg gjøre noen didaktiske refleksjoner knyttet til kritisk literacy og videre arbeid med sakprosa-analyse i skolen.

Hovedfunnene mine kan sammenfattes som følger:

- A. Sakprosaetekster og skjønnlitterære tekster behandles ulikt i eksamenssettet
- B. Sakprosa teksten *Kvinnene knuser oss* som elevene blir bedt om å analysere retorisk, er en institusjonell makttekst som forenkler og folkeligjør likestillings-politikken
- C. I elevenes eksamensbesvarelser fant jeg følgende tendenser:
 - 1. Elevene lar være å analysere den kulturelle konteksten og parafraiserer bare de kontekstuelle opplysningene de får oppgitt
 - 2. Elevene analyserer teksten kun på et overordnet nivå
 - 3. Elevene er mer kritiske til innholdet i teksten enn til den språklige framstillingen

I det følgende vil jeg utdype de ulike funnene.

7.1. Hovedfunn 1: Analyse av eksamenssettet som helhet

På det første analysetrinnet gjorde jeg en analyse av eksamenssettet som helhet, og en komparativ analyse av sakprosa teksten *Kvinnene knuser oss*, som var et tekstvedlegg til eksamen i norsk hovedmål, og den originale avisteksten som ble publisert i Dagbladet. Hovedfunnet i denne delanalysen var at sakprosaetekster og skjønnlitterære tekster behandles ulikt i eksamenssettet. Jeg fant at sakprosa tekstene og de skjønnlitterære tekstene ble ulikt behandlet på tre punkter (jf. pkt. 6.1.6) :

- 1. De skjønnlitterære tekstene var mer kontekstualisert, i form av korte forklaringstekster, enn sakprosa tekstene.
- 2. I tekstvedleggene som inneholder en skjønnlitterær tekst er det ingen tvil om hvem som er forfatteren, mens når det gjelder to av sakprosa tekstene kommer det ikke fram at tekstene er skapt av en kollektiv og institusjonelt forankret forfatterinstans.

3. Sakprosa tekstene, og da spesielt tekstvedlegget *Kvinnene knuser oss*, er i langt større grad enn de skjønnlitterære tekstene i eksamenssettet vesentlig redigert i forhold til originalen.

Jeg vil derfor hevde at eksamensoppgaven, og oppgave B3 retorisk analyse i særdeleshet, dermed strider med den tekstvitenskaplige forståelsen av at kontekst er et grunnleggende premiss for sakprosa-analyse (Berge & Tønnesson, 2009, s. 3). På dette første analysetrinn stilte jeg følgende forskningsspørsmål 1: *Hvordan utfordrer eksamensoppgaven elevenes kritiske literacy?*

I denne eksamensoppgaven, forstått som eksamenssettet som helhet blir elevene bedt om å lese og analysere tekster i ulike sjangre. Som vist i min analyse av eksamenssettet (jf. pkt. 6.1.2), hevder jeg at likestilling og kvinnekamp sett i lys av hundreårs-jubileet for kvinners stemmerett kan synes å være et overordnet tema for eksamenssettets del B. Slik blir tekstene i eksamenssettets tekstvedlegg forsøkt plassert i et samfunnsaktuelt perspektiv. Dette grepet med et overordnet tema for eksamensoppgaven mener jeg i utgangspunktet er en god ide, men dette bør komme mer eksplisitt fram om elevene skal dra nytte av dette i sine besvarelser. Funn i mine analyser av de tolv eksamensbesvarelsene viste at det var kun 1 besvarelse som henviste til 100-års jubileet for kvinners stemmerett, jf. pkt. 6.1.2. På tross av at tekstvedleggene er satt inn en ny kontekstuell ramme, mener jeg at det er grunn til å hevde at elevenes forutsetninger for å kunne lese sakprosa tekstene med et kritisk perspektiv er svekket, og da særlig når det gjelder tekstvedlegget *Kvinnene knuser oss*. Årsaken til dette er at sakprosa tekstene er endret og tatt ut av sin opprinnelige kontekstuelle sammenheng.

Eksamensoppgaven retorisk analyse (oppgave B3), kunne med hell beholdt sakprosa teksten *Kvinnene knuser oss*, i sitt opprinnelig multimodale uttrykk. Slik ville teksten sett ut som det den er: En avistekst. Dette ville trolig gjort det enklere for elevene å forstå sjanger og forfatterinstans. Dessuten kunne sakprosa tekstenes kulturelle kontekst vært forklart med korte forklaringstekster, slik det er gjort med de skjønnlitterære tekstene som tjener som tekstvedlegg. På den måten ville eksamensoppgaven i større grad lagt til rette for at elevene kunne lest teksten i sin kulturelle kontekst, samtidig som man i større grad ville ha utfordret elevenes kritiske literacy.

Man kan peke på to årsaker til at sakprosa tekstene blir behandlet annerledes enn de skjønnlitterære tekstene i eksamensoppgaven. En årsak til dette kan være at skjønnlitterære tekster fortsatt har høyere status i skolens norskfag enn sakprosa tekster, på tross av at sjangrene ble likestilt med innføringen av LK-06 (Eide, 2010, s. 50). Den andre forklaringen

kan knyttes til en tradisjonell form for konstruksjon av eksamensoppgaver i norsk og det som kan beskrives som ”skolske” oppgaver. Ifølge Tønnesson finnes det i skolen en intern tekstkultur som innebærer at tekstene elevene blir bedt om å skrive (bl.a. til eksamen) er løsrevet fra de tekstkulturene disse tekstene hører hjemme i utenom skolen (Tønnesson, 2012, s. 92). Tønnesson snakker her hovedsakelig om tekster elevene blir bedt om å skrive til eksamen, og skildrer dem som en ”(...) skolsk abstrakt tekstkultur” (Tønnesson, 2012, s. 93). Slik jeg ser det, kan Tønnesson karakterisering av en ”skolsk abstrakt” tekstkultur her brukes for å skildre de sakprosa-tekstene elevene blir bedt om å lese og analysere til eksamen. Først og fremst fordi sakprosa-tekstene, og Dagblad-teksten *Kvinnene knuser oss* spesielt, er redigert i en slik grad at man kan si at teksten mer eller mindre er løsrevet fra sin opprinnelige tekstkultur. Et sentralt utgangspunkt for kritisk literacy er som sagt evnen til å lese teksten i sin kontekstuelle og diskursive sammenheng (Janks, 2010; Rogers & Wetzel, 2014). I denne eksamensoppgaven som jeg har undersøkt gis ikke elevene i særlig grad denne muligheten. Analysen av eksamensoppgaven viser derfor at eksamensoppgaven i liten grad utfordrer elevenes kritiske literacy.

7.2. Hovedfunn 2: Analyse av sakprosa-teksten ”Kvinnene knuser oss”

På det andre analysetrinnet gjorde jeg en kritisk diskursanalyse av Dagblad-teksten *Kvinnene knuser oss* (jf. pkt.6.2.), som lå til grunn for et av tekstvedleggene i eksamenssettet. Hovedfunnet er at denne teksten er en institusjonell makttekst som forenkler og folkeligjør likestillingspolitikken. Det overordnede målet med den kritiske diskursanalysen var å svare på forskningsspørsmål 2. *Hvordan utfordrer en sakprosa-tekst elevenes kritiske literacy?* Som jeg viste i min analyse av Dagblad-teksten er dette en typisk medietekst fordi den er institusjonelt forankret, og dermed har en kollektiv forfatterinstans. Analysen min av den kulturelle konteksten viste at Dagblad- teksten opprinnelig var en kommentar til Likestillingsutvalgets NOU:12, 2015 *Politikk for likestilling*. Gjennom å undersøke kategoriene sjanger, intertekstualitet og metafor fant jeg at teksten, både på et makro – og mikronivå, språklig forenkler og folkeligjør NoU-en og den politiske diskursen. I den forstand er Dagblad-teksten også en makttekst og en premissleverandør i det offentlige ordskiftet. Denne teksten har med andre ord i stor grad forutsetninger for å utfordre elevenes kritiske literacy.

7.3. Hovedfunn analysetrinn 3: Analyse av 12 eksamensbesvarelser

På det siste og tredje analysetrinnet undersøkte jeg tolv eksamensbesvarelser, der elevene gjør en retorisk analyse av Dagblad-kommentaren *Kvinnene knuser oss* (i revidert versjon, jf. pkt. 6.1.5). Jeg brukte Janks didaktiske syntesemodell for kritisk literacy (jf. pkt.4.1.2 og 6.3). Det overordnede målet med analysen av eksamensbesvarelsene var å svare på problemstillingens tredje forskningsspørsmål: *Hvordan viser elevene evne til kritisk literacy gjennom sine eksamensbesvarelser?* Hovedtendensen var at elevene i liten grad viste evne til kritisk literacy i sine besvarelser, og i den grad de leste teksten kritisk var det hovedsakelig knyttet til tekstens innhold. Funnene kan sammenfattes som følger:

1. Elevene analyserer ikke den kulturelle konteksten
2. Elevene har liten kjennskap til sakprosjangeren kommentarartikkel
3. Elevene analyserer teksten bare på et overordnet nivå

7.3.1 Elevene analyserer ikke den kulturelle konteksten

Som nevnt tidligere (jf. kap.3 og kap.4) er evnen til å kunne sette tekst i sammenheng med den diskursen den er del av og den konteksten den er skrevet i sentralt for kritisk literacy (Janks, 2010; Rogers & Wetzel, 2014). Min analyse av eksamensbesvarelsene viste at alle de tolv elevene gjør forsøk på å skildre tekstens situasjonskontekst i sine besvarelser, men dette gjøres i stor grad på en påpekende måte, og i form av en parafrasering av de kontekstuelle opplysningene som oppgis til tekstvedlegget i eksamenssettet. Elevene analyserer og tolker i liten grad de kontekstuelle opplysningene. Refleksjoner knyttet til hvorfor og i hvilken sammenheng (situasjonskontekst) kommentarartikkelen er skrevet, finner jeg lite av i mitt datamateriale.

I min egen analyse av den originale Dagblad-teksten fant jeg at Likestillingsutvalgets NOU, 2012:15: *Politikk for likestilling* var en vesentlig bakgrunn da kommentaren ble publisert i Dagbladet. Men analysen av eksamensbesvarelsene viste at ingen av elevene knytter Likestillingsutvalgets utredninger inn i sine analyser. Videre fant jeg i min kritiske diskursanalyse av den originale Dagblad-teksten at teksten kommenterer en politisk diskurs, representert blant annet gjennom SV-politikerens Kristin Halvorsen og Frp-politikerens Bård Hoksrud. Men denne politiske diskursen som blir kommentert i Dagblad-teksten, blir i svært liten grad undersøkt i eksamensbesvarelsene. Kun en av tolv elever nevner eksplisitt de politiske partiene SV og Frp i sine analyser. En åpenbar årsak til at flertallet av elevene overser den politiske rammen, er trolig at i den versjonen av teksten *Kvinnene knuser oss* som

elevene fikk tildelt på eksamen, er vesentlige kontekstuelle opplysninger fjernet (jf. pkt. 6.3.1.2). Dermed blir elevene fratatt muligheten til å kunne analysere teksten i lys av sin kulturelle kontekst. På en annen side kan den manglende bevisstheten om den politiske diskursen som elevene viser i sine besvarelser kanskje si oss noe om hva elevene oppfatter at en sakprosaanalyse kan inneholde. Funnet kan tyde på at man i sakprosaanalyse i skolen ikke åpner opp for et tverrfaglig perspektiv, siden ikke flere elever, som snart har fullført treårig studieforbereidende utdanningsprogram, viser kunnskap om det norske politiske landskapet i sine besvarelser.

I min analyse av eksamenssettet som helhet (analysetrinn 1, jf. pkt. 6.1.6), fant jeg at kvinnekamp, likestilling og 100-årsjubileet for kvinners stemmerett var et overordnet tema for eksamenssettet som helhet. Imidlertid er det som nevnt i pkt. 6.3.1.2, bare en av tolv eksamensbesvarelser som knytter stemmerettsjubileet inn i sin besvarelse. Dette kan tyde på at elevene i liten grad har oppfattet stemmerettsjubileet som et overordnet tema for eksamenssettet som helhet, og at de i liten grad benytter seg av den informasjonen som gis i de andre tekstvedleggene når de løser sine oppgaver.

Analysen min viser med andre ord at denne eksamensoppgaven ikke gir elevene muligheten til å demonstrere at de mestrer det som beskrives som *det kritiske domenet* for lesing (Macken-Horarik, 1996, s. 239). En vesentlig årsak til dette er altså at det tekstvedlegget elevene får utdelt på eksamen mangler sentral kontekstuell informasjon, noe elevene trenger for å kunne stille kritiske spørsmål til den språklige framstillingen av innholdet i teksten.

7.3.2 Elevene har liten kjennskap til sakprosasjangeren kommentarartikkel

Sjangerforståelse er viktig for å kunne navigere i et mangfoldig tekstkulturelt landskap, og for å kunne utvise kritisk literacy (Maagerø, 2005, s. 85). En moderne sjangerforståelse innebærer videre at man forstår tekstens sjanger ut i fra den sosiale handlingen teksten utfører (Miller, 2001, s. 32). I min analyse av eksamensbesvarelsene kommenterer flertallet av elevene tekstens overordnede sosiale handlinger. I min egen analyse av Dagblad-teksten (jf. pkt.6.2.1), viste jeg at teksten kan forklares som en funksjonell sakprosa-tekst, fordi den er institusjonelt forankret i Dagbladet som en medieinstitusjon, og dermed har en kollektiv forfatterinstans (Tønnesson, 2012, s. 34). Dagblad teksten er altså en redaksjonell meningsytring. Når jeg analyserte eksamensbesvarelsene fant jeg derimot at elevene forstår tekstens forfatterinstans som individuell, og for de fleste av elevene framstår forfatteren som ukjent, se eksempel pkt. 6.3.1.1. Dette bidrar samtidig til at elevene ikke oppfatter hvor mye

makt denne teksten kan sies å representere.

Den mest åpenbare årsaken til at elevene i sine eksamensbesvarelsene i så liten grad har oppfattet kommentar-artikkelen som en avistekst med en kollektiv forfatterinstans, og dermed viser en begrenset sjangerforståelse, er mangelfulle opplysninger om konteksten. Dessuten er avistekstens multimodale uttrykk fjernet, noe som bidrar til at det blir vanskeligere for elevene å forstå tekstens sjangertilhørighet. Av besvarelsene kommer det også fram at elevene ikke synes å kjenne til begrepene funksjonell og litterær sakprosa og individuell og kollektiv forfatterinstans, ei heller har noen forståelse for disse vesentlige variasjonene innenfor sakprosajangeren (Tønnesson, 2012, s. 34).

En mulig forklaring kan knyttes til funn gjort i analysene av resultatene etter de internasjonale testene i lesing PISA og PIRLS på 2000-tallet. Resultatene viste at norske 15-åringer presterer dårligere enn det internasjonale gjennomsnittet i oppgaver knyttet til sakprosaetekster, særlig når det gjelder sakprosaetekster som inneholder temaer som ikke direkte retter seg mot ungdom og det ungdomskulturelle (Frønes & Roe, 2010, s. 82). I følge Frønes og Roe kan dette skyldes norske elever for det første ikke har trening i å lese det de oppfatter som kjedelige tekster med et ”voksent” innhold, samtidig som funnet kan indikerer at norskfaget i større grad legger vekt på skjønnlitterære tekster (Frønes & Roe, 2010, s. 83). En siste forklaring kan være at elevene sett i lys av ungdommenes medievaner, i liten grad kjenner til kommentarartikkelen som avissjanger.

7.3.3 Elevene analyserer teksten bare på et overordnet nivå

Intertekstualitet og forståelsen av samspill mellom tekster er et sentralt begrep innenfor kritisk literacy og kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2008, s. 129-130; Skovholt & Veum, 2014, s. 46). I min analyse av eksamensbesvarelsene fant jeg at flertallet av elevene kommenterer både eksplisitte og implisitte intertekstuelle referanser i teksten, jf. pkt.6.2.3 og 6.2.4. Elevene tar i bruk begrepene referere, kilder og skjult argumentasjon når de kommenterer eksplisitt intertekstualitet. Det som imidlertid er et gjennomgående trekk, er at elevene hovedsakelig er opptatt av hvordan bruken av eksplisitte referanser skaper tillitt, og ikke hvordan kildene blir språklig framstilt. Et godt eksempel på dette er at ingen av elevene i mitt materiale stiller spørsmål til hvordan kilden ”Hege Skjeies tjukke rapport” (se vedlegg 1, s. 74), blir språklig framstilt. Når det kommer til elevenes analyse og tolkning av implisitte intertekstuelle referanser gjøres dette i stor grad gjennom en påpekende form der de viser til at dette er et språklig virkemiddel som vekker følelser, altså en patosappell. Analysen av eksamensbesvarelsene viser derfor at elevene langt på vei ikke leser kommentarartikkelens

bruk av intertekstuelle referanser kritisk. Som vist til tidligere i oppgaven hevder Longva at det å lære elevene å gjøre mer enn bare å være påpekende i sine analyser er en didaktisk utfordring (Longva, 2014). Mine analysefunn kan sies å understøtte den påstanden, men på en annen side kan eksamensbesvarelsene manglende kritiske lesing av intertekstuelle referanser i sakprosa teksten samtidig knyttes til at elevene mangler metaspråk. Dette gjør at elevene ikke får til å lese de implisitte intertekstuelle referansene på en kritisk måte.

Evnen til å kunne lese og stille spørsmål til hvilke metaforer som brukes for å beskrive virkeligheten er vesentlig for evnen til kritisk literacy (Machin & Mayr, 2012, s. 162). Elevenes vekt på sakprosa tekstens innhold mer enn form viser seg også tydelig da jeg undersøkte elevenes analyse av metaforer. Som vist i analysen var det under halvparten av elevene i materialet som kommenterte bruken av konvensjonelle metaforer i sakprosa teksten *Kvinnene knuser oss* (jf. pkt.6.2.5, tabell 12 og 13). At så få elever tar i bruk begrepet metafor er interessant, fordi dette er et begrep som elevene bør være kjent med. En mulig årsak til dette kan være at elevene knytter metaforbegrepet til skjønnlitteratur. Min analyse av eksamensbesvarelsene viste at elevene generelt i liten grad leser teksten kritisk på ordnivå. Når elevene kommenterer tekstens bruk av metaforer, gjøres dette på et overordnet tekstnivå, uten at elevene i noen særlig grad konkretiserer hvilken funksjon metaforene har. Det kan derfor synes som at analyse av sakprosa, slik det gjøres av elevene i mitt datamateriale, i praksis handler om å finne tekstens etos- patos- og logos-appell. Uten at elevene i særlig grad er bevisste på hvilke virkelighetsbilder som skapes gjennom bruk av intertekstuelle referanser og metaforer. Dette gjør at elevenes sakprosa-analyser i stor grad framstår som instrumentelle og formalistiske.

Elevenes vektlegging av det overordnende tekstnivået i sine tekstanalyser kan knyttes til hvordan analyse av sakprosa praktiseres i den videregående skolen. Funntil min analyse av de tolv eksamensbesvarelsene kan tyde på at det hovedsakelig legges vekt på å finne hvordan sakprosa tekster tar i bruk de retoriske appellformene etos, patos og logos. Ut fra mine analysefunn kan det derfor se ut til at det analyseverktøyet elevene har, ikke er finmasket nok til at de får til å analysere teksten på et ordnivå.

7.3.4 Elevene er i størst grad kritiske til sakprosa tekstens innhold

Analysen av de tolv eksamensbesvarelsene viser at elevene i størst grad er kritiske til tekstens innhold, og i mindre grad er kritiske til hvordan innholdet blir språklig framstilt. Det at elevene viser at de kan argumentere mot tekstens innhold vil ikke si at elevene viser evne til kritisk literacy. Siden evnen til kritisk literacy innebærer at man klarer å være kritisk til

hvordan teksten tar i bruk ulike semiotiske ressurser, uavhengig om man er enig i tekstens innhold eller ei (Janks, 2010, s. 77; Leeuwen & Humphrey, 1996, s. 46).

Årsaken til at elevene, særlig i andre del av den retoriske analysen, i størst grad konsentrerer seg om å kommentere tekstens innhold, må i stor grad knyttes til oppgavens ordlyd som ber elevene kommentere synspunktene i teksten og deretter gir følgende instruks: ”I den siste delen av oppgaven skal du vise evne til selvstendig refleksjon” (Eksamen i norsk hovedmål, 2013, s.7). Analysen min viser at dette av elevene blir tolket som at de skal komme med sine egne vurderinger og meninger. Derfor går elevene i dialog med teksten og argumenterer mot den. På dette punktet vil jeg hevde at eksamensoppgaven bryter med en tekstvitenskaplig forståelse av hva en sakprosa-analyse og en retorisk analyse innebærer. Dette fører til at elevene prøver å avsløre falske ytringer i stedet for å undersøke hvordan teksten konstruerer et virkelighetsbilde.

En ytterligere forklaring på hvorfor elevene i oppgavens andre del spesielt i så stor grad vektlegger tekstens innhold kan muligens knyttes til hvordan sakprosattekster arbeides med i klasserommet. Både Skjelbred (2010) og Maagerø (2009) peker på at lesing av sakprosa i skolen tradisjonelt har vært knyttet til tekstens innhold, mens man har vært mindre opptatt av hvordan språket brukes til å formidle innholdet (Maagerø, 2009a, s. 24; Skjelbred, 2010, s. 55). Dette inntrykket underbygges ytterligere av Myraunet, som i sin masteroppgave fra 2010, beskriver elevenes kritiske tilnærming til tekstene som at de er flinkere til å finne negative trekk enn positive ved tekstens innhold (Myraunet, 2010, s. 115).

Kritisk literacy dreier seg selvsagt om at man klarer å stille seg kritisk og selvstendig til tekstens innhold, men samtidig dreier det seg i større grad om å kunne være kritisk til hvordan språket brukes for å kommunisere et innhold, uavhengig av hva man mener om innholdet i teksten. For å kunne klare dette er man avhengig av et metaspråk, et språk om språket. Gjennom metaspråket utvikler man en metaspråklig bevissthet, som er helt grunnleggende for kritisk literacy som lesekompetanse. I eksamensbesvarelsene jeg har undersøkt kan det synes som at elevene ikke har et godt nok utviklet metaspråk, og heller ikke har gode nok analyseverktøy for å kunne lese tekstene kritisk flere nivåer.

7.4 Konklusjon

I gjennomgangen og drøftingen av masteroppgavens hovedfunn på de tre analysetrinnene, svarte jeg på tre forskningsspørsmål. I tabellen nedenfor, viser jeg en oversikt over hvilke svar jeg kom fram til på de tre respektive forskningsspørsmålene på grunnlag av analysefunnene.

Tabell 20: Svar på problemstillingens forskningsspørsmål

Forskningsspørsmål:	Konklusjon:
1. Hvordan utfordrer eksamensoppgaven som helhet elevenes kritiske literacy?	I liten grad
2. Hvordan utfordrer en sakprosa tekst elevenes kritiske literacy?	I stor grad
3. Hvordan viser elevene evne til kritisk literacy gjennom sine besvarelser?	I liten grad

Den overordnede konklusjonen er derfor at den eksamensoppgaven jeg har undersøkt i denne masteroppgaven i liten grad utfordrer elevenes evne til kritisk literacy. Dette skyldtes blant annet problemer med selve tekstvedlegget som elevene blir bedt om å analysere. Når et tekstvedlegg er vesentlig redigert både i multimodalt uttrykk, innhold og språk, framstår tekstvedlegget som dekontekstualisert for elevene. Dermed må elevene gjennomføre en sakprosaanalyse uten at de får kjennskap til den konteksten sakprosa teksten er produsert og distribuert i. Som jeg har vist i denne oppgaven var den originale Dagblad-teksten som lå til grunn for tekstvedlegget i eksamensoppgaven, i seg selv godt egnet for kritisk analyse. I Dagblad-teksten gjøres det blant annet bruk av mange språklige virkemidler som er egnet for kritisk analyse, og med sin institusjonelle forankring og kollektive forfatterinstans representerer teksten også makt. Analysen av de tolv eksamensbesvarelsene viste derimot at elevene i liten grad demonstrerte evne til kritisk literacy i sine retoriske analyser. Elevene hadde ikke forutsetninger for å analysere den kulturelle konteksten, de lot ikke til å ha kunnskap om kommentarartikkelen som sjanger og gjorde ikke næranalyser av språkbruk i teksten.

7.5 Forskningsfunnenes validitet

I denne oppgaven har jeg som sagt brukt kvalitativ metode i min undersøkelser av tre ulike teksttyper: et eksamenssett, en sakprosa tekst og tolv eksamensbesvarelser. Analysene jeg har utført av disse tre tekstene er påvirket bevisst og ubevisst av min førforståelse og mine tolkninger. Når man tar i bruk kvalitativ metode på den måten jeg har gjort, er forskningsfunnene validitet avhengig av transparente analysemodeller og vedlagt forskningsmateriale (Wodak, 2006, s. 609). Derfor har jeg forsøkt å gjøre analysene mine så transparente som mulig, slik at de er etterprøvbare og åpne for andres tolkninger. Innenfor en kvalitativ forskningstradisjon er hensikten å peke på noen tendenser innenfor et avgrenset felt

som dermed kan bidra en videre faglig diskusjon (Befring, 2015). Selv om datamaterialet mitt er begrenset til en eksamensoppgave og tolv eksamensbesvarelser, mener jeg at funnene i min oppgave gir indikasjoner på at kritisk literacy er en kompetanse som det fokuseres for lite på i skolen. Jeg håper derfor at denne masteroppgaven kan være et bidrag til en videre didaktisk diskusjon knyttet til kritisk literacy og sakprosa-analyse i skolen.

7.6 Kritisk literacy som et oversett norskdidaktisk felt?

Kritisk literacy er et relativt lite brukt begrep innenfor det norskdidaktiske feltet. Som nevnt i kapittel 4 pkt.4.1, blir begrepet av noen literacy-forskere og norsdidaktikere forstått som en selvsagt og implisitt del av det senmoderne literacy-begrepet (Barton, 2007, s. 28; Fjørtoft, 2014). I senmoderniteten har vi fått et globalisert tekstsamfunn, der den teknologiske revolusjonen har ført til store endringer når det gjelder produksjon, distribusjon og konsum av tekster. Vår mediehverdag er mer enn noen gang tidligere fragmentert, og mange typer informasjon er lett tilgjengelig. Dette fordrer at mennesker i større grad må kunne forholde seg kritisk til den informasjonen de har tilgang til, for å kunne være autonome deltakere i et demokratisk samfunn. Evnen til kritisk literacy, og den metaspråklige bevisstheten en slik evne gir, kan derfor synes viktigere enn noen gang. I boka *Sakprosa i skolen* sier Kalleberg og Kleiveland at selv om flere peker på at elever i den norske skolen trenger øvelse i å skrive saktekster framfor fortellinger, er det først og fremst som rollen som lesere elever flest vil få i sitt møte med sakprosaetekster (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 14-15). Det å være i stand til å vurdere andres yringer og argumentasjon er derfor grunnleggende for menneskers muligheter for å ta autonome valg. I et demokratisk perspektiv er dette også grunnleggende for å kunne opprettholde og utvikle en demokratisk offentlighet og et demokratisk samfunn (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 14-15). Derfor er det viktig at man ikke uten videre tar det for gitt at kritisk literacy er noe selvsagt som alle norsklærere har en felles forståelse av hva innebærer.

I denne masteroppgaven har jeg definert kritisk literacy som et begrep som beskriver lesekompetanse heller enn en pedagogisk retning. Dette er en viktig distinksjon fordi kritisk literacy har historisk sett har vært strekt knyttet til den revolusjonære frigjøringspedagogikken. Denne historiske bakgrunnen har bidratt til å at begrepet ”kritisk literacy” har fått marxistiske politiske assosiasjoner, noe som for mange representerer noe negativt. I kritikken av begrepet har et sentralt argument vært at elever i den senmoderne skolen ikke lenger har noe å frigjøre seg fra (Barton, 2007, s. 28). Dette er et argument jeg langt på vei er uenig i. Jeg mener at det alltid vil være noen som har større makt enn andre med tanke på

samfunnsmessige strukturer som sosial klasse, etnisitet og kjønn. Ifølge Fairclough er makt noe som både ligger i samfunnsstrukturer, i sjangre og tekster som ulike institusjoner skaper og formidler (Fairclough, 1992a). Makt kommer derfor til uttrykk i tekster gjennom ulike språklige og andre semiotiske valg forfatteren tar, bevisst eller ubevisst (Skovholt & Veum, 2014, s. 37). I et slikt perspektiv vil kritisk literacy aldri være uaktuelt og støtter meg her derfor til Janks som gir følgende svar på denne kritikken:

“In a peaceful world without the threat of global warming, or conflict, or war, where everyone has access to education, health care, food and a dignified life, there would still be a need for critical literacy” (Janks, 2010, s. 203).

7.8 Arbeid med sakprosaetekster i norskfaget

Jeg mener at funnene jeg har presentert i denne oppgaven viser at sakprosaanalyse i norskfaget er en didaktisk disiplin som bør diskuteres og videreutvikles. Internasjonal forskning på kritisk literacy peker på kritisk diskursanalyse som et egnet verktøy for å utvikle elevenes evne til kritisk literacy (Rogers & Wetzell, 2014, s. 99). Kritisk diskursanalyse og den tredimensjonale analysemodellen (jf. pkt. 3.5.4), kan utvikles didaktisk på en slik måte at elevene kan få tilgang til et verktøy som både strukturerer analysen, og samtidig legger til rette for at elevene analyserer teksten på flere nivå. Slik kan de bli i stand til å knytte teksten til en videre sosiokulturell kontekst, og til sist stille spørsmål til teksten ved å reflektere hvilke konsekvenser bruken av språket i ulike tekster kan få i samfunnet vi lever i. Som nevnt tidligere er det ingenting i veien for at en slik didaktisk tilpasset kritisk diskursanalyse kan kobles til en mer tradisjonell retorisk analyse, jf. kap.2, pkt. 2.6.2 (Hågvær, 2007). Et viktig argument for at den retoriske analysen, slik den praktiseres i skolen i dag, bør gjøres i en mer moderne tekstanalytisk ramme som den kritiske diskursanalysen representerer, er at (skole)retorikken som analyseapparat i utgangspunktet er laget for klassiske antikke tekster i form av taler, og dermed ikke er utviklet i tilstrekkelig grad for å analysere moderne tekster (Andersen & Berge, 2003).

Ifølge Pål Hamre kan vi snakke om tre ulike rådende diskurser for norskfaget, den nasjonale diskursen, den instrumentelle diskursen og elevdiskursen (Hamre, 2015, s. 20-21). Ingen av disse tre diskursene som påvirker dagens norskfag i ulik grad legger vekt på et kritisk perspektiv. Derfor foreslår Hamre en fjerde diskurs for framtidens norskfag, som han kaller for en kritisk-humanistisk diskurs (Hamre, 2015, s. 22). Han knytter dette til 1970-tallets språkbruksanalyse og ideologikritikk knyttet til reklame, men mener at hvis vi skal lære elevene å være kritiske i dag, må det fundamenteres bredere enn det. Hans løsning er å koble

den kritiske opplæringa til en allmenn humanisme om det å være et menneske i verden (Hamre, 2015, s. 22). En måte å få til en slik kritisk opplæring i skolen er å gi elevene analyseverktøy som kan legge til rette for kritisk literacy, som kritisk diskursanalyse kan sies å representere.

Til sist er det et sentralt poeng i arbeid med lesing og analyse av sakprosa i skolen at oppgavene vi gir er laget med tanke på å utvikle og utfordre elevenes evne til kritisk literacy, slik min analyse av eksamensoppgaven har belyst, jf. pkt.6.1.7. Dette fordrer, slik jeg ser det, tre grunnleggende ”huskereglene” for når vi skal lage oppgaver til sakprosaetekster:

1. Oppgavene må være tilpasset den aktuelle sakprosaeteksten, og ikke omvendt
2. Oppgavene som gis må være i tråd med rådende teoretiske oppfatninger innenfor tekstvitenskapen og læreplanen i norsk
3. Oppgavene må være autentiske, i den forstand at sakprosaetekstene som leses i skolen ikke tilhører en ”skolsk abstrakt” tekstkultur, men hører hjemme i tekstkulturer også utenfor klasserommet

Janks Syntesemodell for utvikling av kritisk literacy kan i så måte fungere som et utgangspunkt for å lage analyseoppgaver til sakprosaetekster.

7.9 Ønsker for den nye læreplanen i norsk

I den nåværende læreplanen i norsk blir ikke hva det å lese tekster kritisk eksplisitt forklart. Det er derfor opptil den enkelte norsklærer å definere hva det å lese tekster kritisk innebærer. Dette er problematisk fordi det å lese tekster kritisk er en kompleks lesekompetanse (Skovholt & Veum, 2014, s. 13-14). Ifølge Maagerø (2009) er det grunn til å tro at arbeid med sakprosaetekster i klasserommet konsentrerer seg mer om tekstens innhold, enn om hvordan språket brukes til å formidle innholde (Maagerø, 2009b, s. 24). Funn gjort i mine analyser underbygger en slik antakelse. Det kan derfor synes som at det er et didaktisk behov for at man konkretiserer hva det vil si å lese tekster kritisk i læreplanen i norsk. Ifølge Stortingsmelding 28, *Fag, Fordypning og Forståelse*, vil det å være i stand til lese tekster kritisk være en sentral del av lesekompetansen i den kommende læreplanen. Den samme Stortingsmeldingen varsler også at kritisk tenkning og lesekompetanse vil bli synliggjort i flere deler av læreplanen. I Stortingsmeldingens definisjon av lesekompetanse blir derimot det kritiske aspektet utelatt, og lesekompetanse defineres som en evne til: ”(...)å skape mening fra tekst og består av ferdighetsområdene forberede, utføre bearbeide, finne tolke og sammenholde og reflektere” (Meld.St.28(2015-2016), 2016, s. 31). Dette er en definisjon jeg

langt på vei er enig i, men den bør utvides med et eksplisitt kritisk perspektiv. Jeg har følgende forslag når det gjelder definisjonen av kritisk lesing i Lærerplanen i norsk:

Det å lese tekster kritisk i norskfaget innebærer en evne til kritisk literacy, som vil si at elevene kan forklare hvordan språket brukes til å kommunisere innholdet, stille spørsmål til og reflektere over hvilke samfunnsmessige konsekvenser bruk av språk kan ha.

Videre understreker Stortingsmelding 28 (2015-2016) at målet for den norske fellesskolen er, og fortsatt vil være å utjevne sosiale skiller (Meld.St.28(2015-2016), 2016, s. 5). Hvis vi norsklærere skal bidra til å nå målet om utjevning av sosiale skiller, mener jeg at det blant annet fordrer en eksplisitt undervisning som didaktisk legger til rette for at elevene kan utvikle kritisk literacy i sitt møte med sakprosaetekster.

Kilde og litteraturliste:

- Andersen, Ø., & Berge, K. L. (Red.). (2003). *Retorikkens relevans* (B. 9). Oslo: Norsk.
- Askeland, N. (2010). Metaforar, politisk retorikk og pedagogiske tekstar. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærmingar til pedagogiske tekster* (s. 88-106). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS- Norwegian Academic Press.
- Austin, J. L. (2006). How to do things with words. I A. Jaworski & N. Coupland (Red.), *The Discourse Reader* (s. 53-65). London: Routledge.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slattelid, Overs.). Oslo: Pensumtjeneste.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell Publ.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk: Om Michael Halliday og hans elevs sosialesemiotikk. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin* (2. utg., s. 17-32). Oslo: Landslaget for norskundervisning(LNU)/Cappelen Akademisk Forlag as.
- Berge, K. L. (2002). Å skape mening med tekst- et etterord om sakprosa og tekstvitenskap. I J. L. Tønnesson (Red.), *Den flerstemmige sakprosaen* (s. 232-242). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Berge, K. L. (2003). Hvor er makten i teksten? I K. L. Berge, S. Meyer & T. A. Trippestad (Red.), *Maktens tekster* (s. 24-41). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve: Ideologi og strategi. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K. L. (2006). Perspektiv på skriftkultur. I S. Matre (Red.), *Utfordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 57-76). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (Red.). (2005). *Norskeksamen som tekst* (B. B. 2). Oslo: Universitetsforl.
- Berge, K. L., & Tønnesson, J. L. (2009). Forskingen om sakens prosa. *Sakprosa*, 1(1), 1-12.
- Blackledge, A. (2012). Discourse and power. I J. P. Gee & M. Handford (Red.), *The Routledge Handbook of Analysis* (s. 616-627). London, New York: Routledge.
- Cazden, C. B., Cope, B., Fairclough, N., Gee, P. J., Kalantzis, M., Kress, G., . . . Bianco, J. L. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (s. 9-37). London: Routledge.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deignan, A. (2010). The cognitive view of metaphor: Conceptual metaphor theory. I L. Cameron & R. Maslen (Red.), *Metaphor Analysis* (s. 44-56). London: Eqinopub.com.
- Dessingue, A., & Nielsen, I. (2015). *Kritisk literacy som kompetanse for det 21. århundret*. Paper presentert på Skriv! Les! Nordisk forskerkonferanse om lesing, skrivning og literacy, Universitet i Stavanger.
- Eide, O. (2010). Sakprosa, læreplanar og kanon. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 45-53
). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eksamensveiledning, N. V. (2015). *Norsk Vg3 Eksamensveiledning*. Hentet 10.08.15, fra udir.no
- Ekvall, U., & Skåve, Å., Nilsson. (2014). "Köttbulle betyder köttbulle" Boksamtal och kritisk litteracitet i ett flerspråkigt klassrum. I P. Anderson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A.

- Nordenstam & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter litteratur- och språkdidaktikk i Norden* (s. 258-277). Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs Universitet.
- Fairclough, N. (1992a). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2006). Global capitalism and critical awareness of language. I A. Jaworski & N. Coupland (Red.), *The Discourse Reader* (2. utg., s. 146-157). London: Routledge.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse* (E. H. Jensen, Overs.). København: Hans Reitzels Forlag. (A social theory of discourse)
- Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. I J. P. Gee & M. Handford (Red.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (s. 9-20). New York: Routledge.
- Fairclough, N. (Red.). (1992b). *Critical Language Awareness*. London: Longman Group UK Limited.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden* (E. Schaaning, Overs.).

- . utg.). Oslo: Spartacus Forlag AS. (L'ordre du discours)
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (S. Lie, Overs.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. (1970)
- Frønes, T. S., & Roe, A. (2010). Sakprosaesing i skolen. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 75-90). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gee, J. P. (2003). Discourse analysis: What makes it critical? I R. Roger (Red.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (s. 19-50). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Gee, J. P., & Handford, M. (Red.). (2012). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (2. utg.). London and New York: Routledge.
- Grue, J. (2011). Maktbegrepet i kritisk diskursanalyse: mellom medisinske og sosiale forståelser av funksjonshemming. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i Praksis: Metode og analyse* (s. 116-135). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis: analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and linguistics: Afunctional perspective. I R. Hasan & G. Williams (Red.), *Literacy in society* (s. 339-424). England: Addison wesley Longman Limited.
- Halliday, M. A. K. (1998a). Språk, kontekst og tekst: Aspekter ved språk i et semiotisk perspektiv. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler av M.A.K Halliday, R.Hasan og J.R. Martin* (2. utg., s. 67-79). Oslo: Landslaget for norskundervisning(LNU)/Cappelen Akademisk Forlag as
- Halliday, M. A. K. (1998b). Språkets funksjoner. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (2. utg., s. 80-92). Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen Akademisk Forlag A/S.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to Funtional Grammar- Revised by Christian M.I.M. Matthiessen* (3. utg.). London, New York: Routledge.
- Hamre, P. (2015). Norskfaget og skjønnlitteraturen- rise and fall? *Norsklæreren*, 2015(1), 16-23.
- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. I R. Hasan & G. Williams (Red.), *Literacy in society* (s. 377-417). London, New York: Addison Wesley Longman Limited.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B., & Veum, A. (Red.). (2011). *Diskursanalyse i Praksis:Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hågvar, Y. B. (2007). *Å forstå avisa: Innføring i praktisk presseanalyse* (2. utg.). Bergen: Vigmostad og Bjørke AS & Landslaget for Norskundervisning.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Jaworski, A., & Coupland, N. (Red.). (2006). *The Discourse reader* (2. utg.). London: Routledge.
- Johnsen, E. B. (1994). *Oppgavetekst og dannelse: artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991*. [E.B. Johnsen], [Oslo].
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2000). Changing the role of schools. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *Multiliteracies* (s. 121-148). London: Routledge.
- Kalleberg, K., & Kleiveland, A. E. (2010). Del I Bakgrunn, begreper og historikk, Innledning. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 11-17). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kjeldsen, J. E. (2006). *Retorikk i vår tid: En innføring i moderne retorikk* (2. utg.). Oslo: Spartacus forlag.
- Kjøll, G. (2013). *Språkfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Landslaget for norskundervisning.
- Kristeva, J. (1986). Word, Diaoloue and Novel. I T. Moi (Red.), *The Kristeva Reader* (s. 34-62). Oxford, UK: Blackwell Publisher Ltd.
- Lakoff, G., & Jonson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

- Leeuwen, T. v., & Humphrey, S. (1996). On learning to look through a geographer's eyes. I R. Hasan & G. Williams (Red.), *Literacy in society* (s. 29-49). Essex, England: Addison Wesley Longman Limited.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida: Norske femtenåringers kompetanse i lesing og realfag*. Hentet 24.09.2013, 2013, fra <http://www.pisa.no>
- Likestillingsutvalget. (2012). *Norges Offentlige Utredninger: 2012:15 Politikk for likestilling*. (NOU 2012:15). Oslo: Regjeringen.
- LK06. (2013). *Læreplan i norsk: Nor1-05*. Hentet 01.01.2016, fra udir.no
- Longva, I. C. (2014). Retorisk høst. *Norsklæreren*, 2014(1), 22-27.
- Ludviksen-utvalget. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15.juni 2015*. (NOU 2015:8). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Luke, A. (1996). Genres of power? Literacy education and the production of capital. I R. Hasan & G. Williams (Red.), *Literacy in society* (s. 308-338). Essex, England: Addison Wesley Longman Limited.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis*. London, California, New Delhi, Singapore: SAGE publications Ltd.
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model og register for secondary school teachers. I R. Hasan & G. Williams (Red.), *Literacy in society* (s. 232-278). England: Addison Wesley Longman Limited.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. Continuum, London og New York.
- Meld.St.28(2015-2016). (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse*
- En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Miller, C. (2001). Genre som sosial handling. *Rhetorica Scandinavia*, 2001(18), 19-35.
- Myraunet, A. (2010). *LNUs sakprosanon - Fire forbilledelige tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosanon i åtte klasserom*: Masteroppgave i norskdidaktikk, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Det utdanningsvitenskaplige fakultetet, Universitetet i Oslo, våren 2010.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistik for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Maagerø, E. (2009a). Sakprosa i skolen. *Norsklæreren*, 2009(2), 24-31.
- Maagerø, E. (2009b). Sakprosa i skolen. *Norsklæreren*, 09(02), 24-31.
- Nord, A. (2011). Text, register, genre og diskurs. I P. Holmberg, A. M. Karlsson & A. Nord (Red.), *Funksjonell textanalys* (s. 155-167). Sverige: Nordstedts, Nordstedts Förlagsgrupp AB.
- Norskeksamen, N. V. (2013). *Eksamen i norsk hovedmål for Vg3*. Hentet 01.09.2013, fra udir.no
- Regjeringen.no. (2016). *NOU-er*. Hentet 14.02.16, 2016
- Rogers, R., & Wetzell, M. M. (2014). *Designing Critical Literacy Education through Critical Discourse Analysis*. New York: Routledge.
- Semino, E. (2008). *Metaphor in Discourse*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Skjelbred, D. (2010). Sakprosa i lærebøkene - et historisk perspektiv. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 55-65). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Skjelbred, D., & Veum, A. (Red.). (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Steinsholt, K. (2004). Paolo Freire: Håpets pedagogikk. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 588-601). Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis* (7.opplag, 2008. utg.). Oslo: J.W. Cappelen forlag as.
- Talbot, M. (1992). The construction of gender in a teenage magazine. I N. Fairclough (Red.), *Critical Language Awareness* (s. 174-199). London: Logman Group UK Limited.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- UNESCO. (2006). *Education for All Global Monitoring Report*. Hentet 02.11.13, 2013, fra <http://www.unesco.com>

Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Eksamen 28.05.2013*

NOR1211–NOR1231 Norsk hovudmål/hovedmål.

Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i norsk*. 2016

Veum, A. (2008). *Avisas andlet: førstesida som tekst og diskurs : Dagbladet 1925-1995*. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.

Veum, A. (2011). Historisk blikk på meiningsskaping i avisførstesider. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis* (s. 88-109). Oslo: Høyskoleforlaget.

Willinsky, J. (2008). Of Critical Theory and Critical Literacy: Connections to the legacy of Critical Theory. I K. Cooper & R. E. White (Red.), *Critical Literacies in Action: Social perspectives and Teaching Practices* (s. 3-19). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Wodak, R. (2006). Dilemmas of discourse (analysis). *Language in Society*, 35(4), s.595-611.

Aasen, A. J., & Nome, S. (2005). Forord: Om det nye norskfaget. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 9-21). Bergen: Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.

Vedlegg 2. Eksamen i norsk hovedmål for Vg3 vår 2013

Bokmål

Eksamensinformasjon	
Eksamenstid:	5 timer
Hjelpemidler:	Alle hjelpemidler er tillatt, bortsett fra Internett og andre verktøy som kan brukes til kommunikasjon. For norsk, samisk og fremmedspråkene er heller ikke oversettelsesprogrammer tillatt.
Bruk av kilder:	Hvis du bruker kilder i besvarelsen din, skal de alltid oppgis på en slik måte at leseren kan finne fram til dem. Du skal oppgi forfatter og fullstendig tittel på både lærebøker og annen litteratur. Hvis du bruker utskrift eller sitat fra Internett, skal du oppgi nøyaktig nettside og nedlastingsdato.
Vedlegg:	Brandes, Georg: <i>Hovedstrømninger i det 19de Aarhundredes Litteratur</i> , 1872 Bringsværd, Tor Åge: «Fantastisk litteratur», intervju fra 2007, web2.gyldendal.no/toraage/innhold/anno2007.html (nedlastingsdato 04.03.2013) Ibsen, Henrik: <i>Et Dukkehjem</i> 1879 Hamsun, Knut: «Fra det ubevisste sjeleliv», <i>Samtiden</i> , 1890 «Hvorfor er det viktig å lese bøker?», <i>Dagbladet</i> 13.11.2003 Kielland, Alexander: <i>Garman & Worse</i> , 1880 «Mot Guds ord», fra www.stemmerett.no (nedlastingsdato 22.12.2012) «Shit happens», plakat fra Natur og ungdom, 2012 Aabø, Stein: «Kvinnene knuser oss», <i>Dagbladet</i> 12.10.2012, til nynorsk ved Utdanningsdirektoratet
Andre opplysninger:	Du skal svare på oppgaven i del A. I del B er det fire oppgaver. Du skal svare på én av dem. Bruk linjeavstand 1,5 og skriftstørrelse 12.
Veiledning om vurderingen:	Se vurderingsveiledningen med kjennetegn på måloppnåelse til sentralt gitt skriftlig eksamen. Vurderingsveiledningen finner du på Utdanningsdirektoratets nettsider. Kommentarene til hver oppgave utfyller de generelle kjennetegnene.

Side 8 er blank.

Bokmål

Svar på oppgaven i del A og én av oppgavene i del B.

Del A Kortsvaroppgave

Svaret bør ikke være på mer enn cirka 250 ord. Legg merke til at det står en kommentar under selve oppgaveinstruksen. Kommentaren vil være til hjelp for å løse oppgaven.

Vedlegg:

«Shit happens», plakat fra Natur og Ungdom

Formuler kort budskapet i den sammensatte teksten fra Natur og Ungdom. Pek på noen virkemidler og den funksjonen de har i teksten.

Kommentar:

I svaret ditt skal du skrive om både bildet og teksten og samspillet mellom dem. Du skal svare på en presis måte og bruke relevant fagspråk.

Del B Langsvaroppgave

Skriv nummeret på den oppgaven du velger, og lag overskrift selv. Legg merke til at det står en kommentar under selve oppgaveinstruksen. Kommentaren vil være til hjelp for å løse oppgaven.

Oppgave 1

Vedlegg:

«Hvorfor er det viktig å lese bøker?» av Aslak Sira Myhre

«Fantastisk litteratur» av Tor Åge Bringsværd

«Fra det ubevisste sjeleliv» av Knut Hamsun

«Å sette problemer under debatt» av Georg Brandes

De vedlagte tekstutdragene uttrykker ulike syn på hva skjønnlitteraturens oppgave er, eller hvilken funksjon den kan ha for leseren. Bruk tekstutdragene, og skriv et essay eller en artikkel med tittelen «Hva skal vi med skjønnlitteratur?»

Kommentar:

I svaret ditt skal du vise tydelig at du har brukt de fire vedleggene, men du kan selv velge hva du vil legge mest vekt på. Du kan også velge hvordan du vil strukturere teksten din, men du skal tilpasse form og innhold til den sjangeren du velger.

Oppgave 2, 3 og 4 står på neste side.

Oppgave 2

Vedlegg:

Utdrag fra *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen og *Garman & Worse* av Alexander Kielland

Sammenlign de to tekstutdragene, og vis hvordan tekstene er typiske for den realistiske litteraturen på slutten av 1800-tallet.

Kommentar:

Oppgaven er todelt. Du kan selv velge hvordan du vil strukturere svaret ditt, men du skal skrive om form og innhold i begge tekstutdragene. Du bør skrive omtrent like mye om hvert utdrag, og bruke eksempler for å vise på hvilken måte de er typiske for den realistiske litteraturen. Bruk relevant fagspråk.

Oppgave 3

Vedlegg:

«Kvinnene knuser oss», kommentarartikkel av Stein Aabø

Analysér teksten. Bruk begreper fra retorikken. Kommenter til slutt noen av synspunktene.

Kommentar:

Oppgaven er todelt. I den første delen skal du bruke begrep fra retorikken og underbygge analysen din ved å bruke eksempler fra teksten. Du skal bruke et relevant og presist fagspråk, men det er viktigere at du viser at du forstår begrepene, enn at du bruker mange faguttrykk. I den siste delen av oppgaven skal du vise evne til selvstendig refleksjon.

Oppgave 4

Vedlegg:

«Kvinnene knuser oss», kommentarartikkel av Stein Aabø

«Mot Guds ord» av Åse Camilla Skaarer og Marte Ericsson

I år er det 100 år siden kvinner i Norge fikk stemmerett. Bruk de to tekstvedleggene, og skriv et kåseri eller et essay med tittelen «Kjønnskamp i hundre».

Kommentar:

Du skal vise med konkrete eksempler at du bruker tekstvedleggene, men du kan selv velge innfallsvinkel og måten du vil strukturere svaret ditt på. Du skal tilpasse form og innhold til den sjangeren du velger. Du bør ha bredde i eksemplene og momentene du tar med.

Hvorfor er det viktig å lese bøker?

– Den viktigste grunnen er at det er kjekt. Å lese en bok gir deg en unik mulighet til å være en annen enn deg sjøl. Du er den du leser om.

Aslak Sira Myhre, Dagbladet 13.11.2003

Fantastisk litteratur

Fantastisk litteratur kan utforske alle muligheter ved en sak, snu den opp ned, zoome inn, zoome ut, vende den rundt og utforske baksiden. Og dette kan forfatteren illustrere gjennom faktisk handling, ved at ting virkelig skjer. Derfor er fantastisk litteratur det beste hjelpemiddel hvis man vil finne svar på hypotetiske spørsmål – de spørsmål jeg mener er de mest viktige man kan stille, nemlig de vi kan samle under den engelske fellestittel: *What if?*

Realistisk litteratur må derimot holde seg til det vi til enhver tid har omkring oss – ikke noe mer, ikke noe mindre. Sammenligner vi forfatteren med en bilkjører, så velger han altså å rygge inn i fremtiden. Mainstreamforfatteren ser på sin samtid i lys av gårsdagens erfaringer. Mens en science fiction forfatter ser på sin samtid i lys av morgendagens muligheter.

Tor Åge Bringsværd, 2007

Fra det ubevisste sjeleliv

Jeg kjenner et menneske, en absolutt sunn tredveårig landsmann, som for tre år siden skjøt sin nabos hest fordi den så på ham fra siden. Merk: fra siden. Mannen vet ingen annen grunn til sin gjerning enn den at hestens skjeve blikk boret ham sinnssykt gjennom nervene. Da han ikke torde åpenbare denne latterlige grunn til å drepe et fremmed dyr, måtte han tåle at hver og en holdt det for et utslag av simpel ondskap. Hvorledes ville nå en sådan mann ta seg ut i en norsk roman? Moden for Gaustad!

Hva om nå litteraturen i det hele tatt begynte å beskjeftige seg litt mer med sjelelige tilstander enn med forlovelser og baller og landturer og ulykkeshendelser som sådanne? Man måtte da ganske visst gi avkall på å skrive «typer» – som alle sammen er skrevne før – «karakterer» – som man treffer hver dag på fisketorget. Og for så vidt ville man kanskje miste en del av det publikum som leser for å se om helten og heltinnen får hinannen. Men der ble til gjengjeld flere *individuelle tilfeller* i bøkene, og disse for så vidt kanskje mer svarende til det sinnsliv som moderne mennesker i nåtiden lever. Vi fikk erfare litt om de hemmelige bevegelser som bedrives upåaktet på de avsides steder i sjelen, den fornemmelsens uberegnelige uorden, det delikate fantasiliv holdt under lupen, disse tankens og følelsens vandringer i det blå, skritt-løse, sporløse reiser med hjernen og hjertet, selsomme nervevirksomheter, blodets hvisken, benpipenes bønn, hele det ubevisste sjeleliv.

Knut Hamsun, 1890
Språkleg/Språklig modernisert

Å sette problemer under debatt

Det at en litteratur i våre dager lever, viser seg i at den setter problemer under debatt. Således setter f. eks. George Sand ekteskapet under debatt, Voltaire, Byron og Feuerbach religionen, Proud'hon eiendommen, den yngre Alexander Dumas forholdet mellom de to kjønn og Emile Augier samfunnsforholdene. At en litteratur intet setter under debatt, er det samme som at den er i ferd med å tape all betydning. Det folk som frembringer den, kan da lenge nok tro at all verdens frelse vil komme fra det, det vil se seg skuffet i sin forventning, det blir ikke mer et folk som styrer utvikling og fremskritt enn fluen gjorde det, da den mente å drive vognen frem fordi den nå og da gav dens fire hester et ubetydelig stikk.

Georg Brandes, *Hovedstrømninger i det 19de Aarhundredes Litteratur*, 1872
Til norsk ved Utdanningsdirektoratet

Henrik Ibsen

Et dukkehjem

Nora og Helmer er gift. Denne samtalen finner sted rett før Nora forlater sin ektemann.

- NORA** (*i sin hverdagskjole*). Ja, Torvald, nu har jeg kledd meg om.
- HELMER** Men hvorfor, nu, så sent –?
- NORA** I natt sover jeg ikke.
- HELMER** Men, kjære Nora –
- NORA** (*ser på sitt ur*). Klokken er ennu ikke så mange. Sett deg her, Torvald; vi to har meget å tale sammen. (*hun setter seg ved den ene side av bordet.*)
- HELMER** Nora, – hva er dette her? Dette stivnede uttrykk –
- NORA** Sett deg ned. Det blir langt. Jeg har meget å tale med deg om.
- HELMER** (*setter seg ved bordet like overfor henne*). Du engster meg, Nora. Og jeg forstår deg ikke.
- NORA** Nei, det er det just. Du forstår meg ikke. Og jeg har heller aldri forstått deg – før i aften. Nei, du skal ikke avbryte meg. Du skal bare høre på hva jeg sier. – Dette er et oppgjør, Torvald.
- HELMER** Hvorledes mener du det?
- NORA** (*efter en kort taushet*). Er deg ikke én ting påfallende, således som vi sitter her?
- HELMER** Hva skulle det være?
- NORA** Vi har nu vært gift i åtte år. Faller det deg ikke inn at det er første gang vi to, du og jeg, mann og kone, taler alvorlig sammen?

HELMER Ja, alvorlig, – hva vil det si?

NORA I åtte samfulle år, – ja lenger, – like fra vårt første bekjentskap, har vi aldri vekslet et alvorlig ord om alvorlige ting.

HELMER Skulle jeg da idelig og alltid innvie deg i bekymringer som du dog ikke kunne hjelpe meg å bære?

NORA Jeg taler ikke om bekymringer. Jeg sier vi har aldri sittet i alvor sammen for å søke å komme til bunns i noe.

HELMER Men, kjæreste Nora, ville da det ha vært for deg?

NORA Der er vi ved saken. Du har aldri forstått meg. – Der er øvet meget urett imot meg, Torvald. Først av pappa og siden av deg.

HELMER Hva! Av oss to, – av oss to der har elsket deg høyere enn alle andre mennesker?

NORA (*ryster på hodet*). Dere har aldri elsket meg. Dere har bare syntes det var fornøylelig å være forelsket i meg.

HELMER Men Nora, hva er dette for ord?

NORA Ja, det er nu så, Torvald. Da jeg var hjemme hos pappa, så fortalte han meg alle sine meninger, og så hadde jeg de samme meninger; og hvis jeg hadde andre, så skjulte jeg det; for det ville han ikke ha likt. Han kalte meg sitt dukkebarn, og han lekte med meg som jeg lekte med mine dukker. Så kom jeg i huset til deg –

HELMER Hva er det for uttrykk du bruker om vårt ekteskap?

NORA (*uforstyrret*). Jeg mener, så gikk jeg fra pappas hender over i dine. Du innrettet all ting efter din smak, og så fikk jeg den samme smak som du; eller jeg lot bare så; jeg vet ikke riktig –, jeg tror det var begge dele; snart det ene og snart det annet. Når jeg nu ser på det, så synes jeg jeg har levet her som et fattig menneske – bare fra hånden til munnen. Jeg har levet av å gjøre kunster for deg, Torvald. Men du ville jo ha det så. Du og pappa har gjort stor synd imot meg. Dere er skyld i at der ikke er blitt noe av meg.

HELMER Nora, hvor du er urimelig og utaknemlig! Har du ikke vært lykkelig her?

NORA Nei, det har jeg aldri vært. Jeg trodde det; men jeg har aldri vært det.

HELMER Ikke – ikke lykkelig!

NORA Nei; bare lystig. Og du har alltid vært så snill imot meg. Men vårt hjem har ikke vært annet enn en lekestue. Her har jeg vært din dukkehustru, liksom jeg hjemme var pappas dukkebarn. Og børnene, de har igjen vært mine dukker. Jeg syntes det var fornøylelig når du tok og lekte med meg, liksom de syntes det var fornøylelig når jeg tok og lekte med dem. Det har vært vårt ekteskap, Torvald.

Et dukkehjem, 1879 Språkleg/Språklig modernisert

Alexander Kielland

Garman & Worse

I dette utdraget får vi høre om to begravelser som foregår på samme dag i samme by. Det er Marianne og konsul Garman som begraves. Marianne ble i sin tid forført av Morten Garman, konsul Garmans sønn. De fikk et barn utenfor ekteskap, men på grunn av klasseskillet mellom dem ble de aldri gift.

Der var tre slags likvogner, så man kunne kjøre til kirkegården – ganske som man reiser med jernbanen – i første, annen eller tredje klasses kupé; – medmindre man da forlot livet i en så avpillet forfatning, at man måtte la seg bære ut – til fots av sine venner. Konsul Garman kjørte i 1. klasse med englehoder og sølvsirater.

Da kisten – dekket med blomster og hvite silkebånd – ble båret ned ovenfra, stod jomfru Cordsen ved foten av trappen, og alle husets piker bakom. Den gamle dame la sin hånd på brystet og neiet dypt, da de bar ham forbi. Derpå gikk hun opp på sitt værelse og låste døren.

I den lukkede vogn fulgte husets damer og onkel Richard, for å overvære seremonien i kirken; Morten og Gabriel kjørte i åpen vogn. Hele firmaets arbeidsstokk og mange byfolk, som ikke ville nøyes med å følge fra kirken til graven, fulgte med til fots, da likvognen satte seg i bevegelse. Vårsolen skinte i sølvsirater, på englehodene og på de blanke hester, som høytidelig og skritt for skritt gjorde sin siste sørgelige kjøretur.

– Det falt seg så forkjært at Marianne også skulle begraves i dag. Martin hadde prøvd å forhindre det. Men i klokkekontoret hadde man svart ham at man ikke kunne gjøre opphevelser for hans skyld; det falt mest bekvemt for alle parter, når presten først var på kirkegården allikevel. Det skulle jo bare være jordpåkastelse – ingen liktale?

Nei – det skulle ikke være liktale. Altså på lørdag mellom tolv og to.

Ute ved bekmannens hytte samlet det seg noen unge sjøfolk fra west end, som hadde kjent Marianne, et par slektninger fra byen, Tom Robson, Torpander og Veggelusen. Anders Bekmann var der ikke. Det hjalp ikke, hva de sa, han måtte følge Husets sjef.

I Mariannes følge var det ingen bedemann, og de unge sjømenn gikk raskt innover med kisten. Derfor nådde de byen just som man bar konsulens lik inn i kirken.

Nu kunne det ikke gå an for dem å passere gjennom byen og utover veien til kirkegården, hvor det var strødd for konsul Garman med grønne blader, syriner og gullregn. Der var altså ikke annet å gjøre enn å vente, til de ble ferdige i kirken.

Inne i et gårdsrom fikk man sette kisten fra seg på en stentrapp; det var varmt å bære lik i søndagsklær, og flere trakk trøyen av, for å svalde seg.

Utdrag frå/fra romanen *Garman & Worse*, 1880
Språkleg/Språklig modernisert

sølvvirater sølvpynt

west end fattigområde i Stavanger

Martin den døde Mariannes bror

Anders Bekmann den døde Mariannes farfar

bekmannens hytte det vesle huset til Anders Bekmann

bedemann person som bad inn til bryllaup/bryllup, barsedåp eller gravferder/begravelser

Stemmerett for kvinner – mot Guds ord

4. juli 1890 møtes stortingsmennene til debatt om et kontroversielt tema. Endelig skal forslaget om stemmerett for kvinner på samme vilkår som menn behandles. I salen er temperaturen høy og frontene harde. Venstremannen Viggo Ullmann ypper til strid med kirkens menn, og får svar på tiltale. Debatten som følger strekker seg over to dager, med Paulus, syndefallet, utviklingslæren, familiepolitikk og kvinnesaksbevegelsen som hyppige ingredienser. Motstanderne er redde for kvinnesakens revolusjonære karakter, for at stemmerett for kvinner vil oppløse familiene og bryte med naturens orden.

Biskop J.C. Heuch fra Kristiansand markerer seg fort som en av de mest innbitte motstanderne av stemmerett for kvinner. Han mener en kvinne som opptre offentlig forbyr seg mot sin natur, og at en offentlig kvinne er det samme som en prostituert. «Hun kan ikke gjøre Mandens Gjerning, og hun vil ikke gjøre Kvindens Gjerning, hvad bliver hun da? Hun bliver et vanskabt Misfoster, hun bliver et Neutrum», hevder Heuch under debatten.

Også andre benytter seg av denne typen argumentasjon når de går imot stemmerett for kvinner. Begrunnelsen er ofte at kvinnen har en annen livsoppgave enn mannen.

Storingsrepresentantene som stiller seg bak forslaget om stemmerett for kvinner, legger vekt på at dette er et skritt i riktig retning - og en naturlig utvikling. Kvinners stemmerett er ikke skadelig, men en utvikling mot et stadig mer demokratisk samfunn. De peker på at «overalt, hvor Kvindesagen har faaet Fodfæste, der skrider den stadig videre frem».

Men stemmerett for kvinner er en tapt sak. Forslaget faller med 44 mot 70 stemmer. Likevel har tilhengerne av stemmerett for kvinner vunnet en seier. Endelig er saken der den hører hjemme: på den politiske dagsordenen.

Utdrag fra «*Mot Guds ord*» av Åse Camilla Skaarer og Marte Ericsson
www.stemmerett.no (nedlastingsdato 22.12.2012)



www.stemmerett.no

Stein Aabø

Kvinnene knuser oss

Utviklingstrekk er krystallklare. Kvinnene kjem i stigande grad til å ta seg av dei kollektive, siviliserte pliktene, mens mennene vil gå tilbake til jungelen, slå seg på brystet og brøle mot bompengar og miljøavgifter. Kvinnene har, objektivt sett, Kristin Halvorsen som rollemodell. Ansvarlege, ryddige og føre var. Mennene liknar allereie Bård Hoksrud. Såre fornøgdde og ubekymra for den fjerne framtida.

Mykje er sagt og skrive om kjønnsdeling av arbeidsmarknaden, mangel på likelønn, kvinners dobbeltarbeid heime og på jobb, kvinners høge sjukefråvær etc. Dette er ein del av sukk og stønn i nyheitsmedia. Meir begeistring er det knytt til vellykka menn som blir bretta utover lyseraude avissider og eksponerer ein rikdom som er skammelig, usømmeleg og usolidarisk.

Mindre er det skrive om menn som forsvinn, som blir overflødigde på nedlagde industriarbeidsplassar, som ikkje kjem inn igjen i arbeidslivet fordi dei gav blaffen i leksene, som sit att på landsbygda etter at ungdomskjæras ten drog til byen der jobbane er, som er einsame, forbigått og forlatne, mens lyden av klinkande hælær forsvinn i det fjerne.

Det er flest unge menn som droppar ut av vidaregåande skole. Det blir sagt at skolen ikkje er tilpassa gutar, feminisert som han er. Truleg er det riktigare å seie at unge elevar med trong til utfolding ikkje finn seg like godt til rette bak pultane i ein teoribasert skolesituasjon.

Kanskje har dei raske menn ein for kort tidshorisont. Dei er

for utolmodige. Dei vil raskt til målet. Dei vil oppnå rask rikdom, rask innverknad. Dei legg ikkje planar. Dei vil leggje ned byttet, nyte det søte liv og rulle over på ryggen og utløyse finanskrise I, II og III. Dei er «risktakers». Eller dei gjer brekk, som også kan føre til rask rikdom om dei er heldige. Fengsla er oversvømte av menn som har bomma på slikt. Ikkje alle får utløp for konkurranseinstinkta sine i heiderleg kappestrid på idrettsbanen.

Kvinner er framleis det andre kjønn. Dei blir diskriminerte på mange felt. Det kan vi lese om i professor Hege Skjeies tjukke rapport om politikk og likestilling. Men rapporten har mange tabellar som peiker mot tiltakande kvinnemakt. Kvinner er i fleirtal på landets høgare lærestader. Blant anna i fag som medisin, juss, biologi, økonomi og administrasjon og sjølv sagt i lærar- og pleiarutdanning. Dei er i fleirtal som tilsette i staten og kommunane. Dei er meir organiserte enn menn. Det er fleire tillitsvalde kvinner enn menn. Dei trur det er nødvendig å gjere felles sak. Dei trur ikkje på eventyret om den einsame cowboyen som rir inn i solnedgangen. Det vil seie, dei ser han ri ut av eventyret, mens dei sjølve sørgjer for å komme seg i posisjon til stadig fleire av landets nøkkelposisjonar. Dei har allereie erobra toppstillingane i arbeidsgivarorganisasjonane NHO, KS og Virke. Sjølv sagt har lærarane, sjukepleiarane, småbrukarane kvinneleg leiar. Kvinnelege sjefredaktørar er ikkje lenger noko spesielt. Statsministerposten har kvinner hatt og vil truleg få igjen. Det er blitt vanleg med kvinnelege forsvarsministrar og PST-sjefar. Og blant våre nye landsmenn

(!) var det innvandrar kvinner og ikkje innvandarmenn som fekk dei første statsrådspostane. Nettverka sine har dei i fred, i ly av alle skriversa om dei skumle Ap-nettverka. [...]

I USA er president

Barack Obama heilt avhengig av kvinnelege veljarar for å vinne valet i november. Menn dominerer dei republikanske hordane.

I New York Times er boka «The End of Men» av Hanna Rosin for lengst meld under tittelen «Why Men Fail». Dei ser same tendens, rett nok ut frå amerikanske forhold, som jo er svært forskjellige frå norske. Rosin meiner frammarsjen til kvinnene først og fremst kjem av evna til å tilpasse seg nye forhold, slik som innvandrarar i eit nytt samfunn, mens mennene stagnerer i trua på at gamle tider kjem tilbake.

Endringane i arbeidslivet medverkar til utviklinga. Mannsdominert industri blir lagd ned. Offentleg og privat tenesteyting er i vekst, særleg innanfor helse og omsorgssektoren der kvinnene er i stort fleirtal. Menn er også mest utsette for konkurranse frå utanlandske arbeidsinnvandrarar. Kvinner toler konkurransen betre sidan det i helse- og omsorgssektoren vil vere eit umetteleg behov for kvinner og menn med alle tenkjelege tungemål i mange tiår framover.

Og det er typisk at det er kvinner som i størst grad bekymrar seg for tapande menn.

Kommentarartikkel i Dagbladet
fredag 12. oktober 2012
Til nynorsk ved Utdanningsdirektoratet

Vedlegg 3. Eksamensbesvarelser 1-12

Tekst 1

Kvinnene knuser oss

I kommentarartikkelen Kvinnene knuser oss skriver Stein Aabø om hvordan kvinner er i ferd med å ta over mange av de mest sentrale rollene i samfunnet. Teksten ble trykket i Dagbladet 12. oktober 2012. Denne artikkelen kan på en måte sees som et sammendrag av mye av det som kommer frem i dagens likestillingsdebatt, men også en kommentar til de mulige årsakene bak dagens tilstander. Den er i tillegg en kommentar til hvordan media fremstiller kvinner og menn sine roller i dagens samfunn. Teksten retter seg til mange, men allerede i første avsnitt vil man kunne miste en del av innholdet om man ikke er spesielt politisk oppdatert. Ut i fra det vil jeg si at den retter seg mot dem som er mellom 15 og 100 år og har en interesse for politikk eller likestillingskampen.

Tittelen til artikkelen viser klart den sterke bruken av patos, og til en viss grad også etos. Dette mener jeg fordi selve utsagnet “Kvinnene knuser oss” unektelig vil skape følelser i et samfunn som regnes for å være relativt mannsdominert. Det er riktig at utsagnet ikke vil skape den samme følelsen hos folk, men følelser vil det bli. Jeg mener at det også er en etosappell, fordi forfatteren med dette både innrømmer at kvinnene “knuser” menn, men også at han selv er mann, noe som gjør at jeg får en slags sympati for ham, og samtidig vil ha en større tilbøyelighet til å tro på det han skriver fordi han virker ærlig og oppriktig.

Det første avsnittet i artikkelen begynner med en klar logosappell: “Utviklingstrekka er klare.” Dette viser at han ikke bare trekker slutninger ut i fra eget hode, men faktisk også har grunnlag for å trekke disse. Dette ser man mye igjen i resten av teksten. Aabø underbygger sine syn godt med kilder som virker sikre og er godt integrert i teksten, noe som gir teksten god logos.

Argumentasjonen i teksten er både åpen og skjult. Den foregår i det åpne, med bruk av fakta som her, i avsnitt nummer fire: “Det er flest unge menn som droppar ut av vidaregåande skole”. Dette er en klar opplysning om faktiske forhold, mens han i avsnittet etter appellerer mer til følelsene og holdningene med dette utsagnet om dagens menn: “Dei vil leggje ned byttet, nyte det søte liv og rulle over på ryggen og utløse finanskriser I, II og III.” Selv om dette er et relativt direkte utsagn, kan det strengt tatt klassifiseres som skjult fordi det ikke akkurat appellerer til fornuften, men til følelser. På den andre siden så kan man også si at det jo stemmer over ens med virkeligheten i dag, og i så fall må jeg vedgå at det akkurat i denne setningen argumenteres både åpent og skjult.

Hovedsynspunktet til Aabø slik jeg tolker det, er at kvinner er på god vei frem i samfunnet selv om media ikke alltid liker å fremstille det slik. Han bruker nærmest hele teksten til å nyansere dette bildet, hovedsakelig ved å trekke frem temaer som ikke har mye mediedekning. Forfatteren underbygger dette ved å bruke mye kilder og offentlig informasjon som gir teksten tyngde og troverdighet. Dette gjør at hans tanker og resonnementer blir enklere å tro på, men gjør også at de til en viss grad kan bli sett på som fakta. Aabø tar opp temaet om menn som faller utenfor på grunn av mangelen på tilpasning i skolen og samtidig hvorfor kvinner klarer seg bedre i samfunnet i dag.

Teksten er bygget opp på en måte som gir god oversikt og er lett å følge. Den innledes med en kraftig generalisering av forskjellene mellom mann og kvinne. Deretter skriver Aabø om de forskjellige typer menn man har i dag. Dette følges opp med et liknende avsnitt om dagens kvinner, før det kommer en

del som er ikke er blitt tatt med til denne oppgaven. Etter denne fjernede delen, er det kjønnsforskjellene i USA som blir tatt opp. Etter dette er det en oppsummering om hvorfor kvinner gjør det bedre enn menn for tiden. Det siste avsnittet, som ikke er på mer enn en enkelt setning, understreker budskapet i artikkelen på en god og humoristisk måte. I teksten er det brukt fet skrift for å understreke endringen av tema, noe som gjør det enkelt å følge temaene og er med på å gi teksten logos.

Selve språket i kommentarartikkelen er variert og flyter godt. Skiftene mellom bruk av paratakse og hypotakse synes jeg er med på å understreke de forskjellene det er i utviklingen av menn og kvinner sine roller. Et eksempel på dette er bruken av hypotakse i det tredje avsnittet som begynner med: “Mindre er det skrive om menn som forsvinn.”. Jeg synes at underordningen her får avsnittet til å virke mer utflytende, tregt og trist, noe som underbygger innholdet i avsnittet. Motsetningen til dette har vi i avsnitt nummer seks, som starter med: “Kvinner er fremleis det andre kjønn.”. Parataksen her gjør at det virker mer konkret, kortfattet og effektivt. Dette avsnittet leser jeg som om det er en liste over seire, ikke som en sørpesang, som avsnittet om menn virket som.

Forfatteren bruker humor og overdrivelser til å gjøre argumentene enda mer tydelige, for eksempel i formuleringen han bruker om menn i første avsnitt: “Mens mennene vil gå tilbake til jungelen, slå seg på brystet og brøle mot bompengar og miljøavgifter.”. Det er jo selvsagt ikke akkurat det Aabø mener, men det illustrerer godt at kvinner er på vei til å bli de siviliserte i samfunnet, mens menn lengter etter den gamle villheten.

Det finnes også tegn til anaforer i teksten, som her, i avsnitt nummer fem: “Dei er [...] Dei vil [...] Dei vil [...] Dei legg [...] Dei vil [...]”. Jeg synes at dette, sammen med korte setninger, er med på å gjøre at disse delene av teksten leses raskt og taktfast, og at innholdet da blir enda mer tydelig enn ellers. Et annet virkemiddel som blir brukt mye gjennom hele artikkelen er motsetninger. Omtrent hele det første avsnittet handler om motsetningene mellom menn og kvinner, og de kommer stadig igjen.

Min favoritt del av teksten er det siste avsnittet: “Og det er typisk at det er kvinner som i størst grad bekymrar seg for tapande menn.”. Denne ene setningen er en punch-line som illustrerer budskapet godt, i tillegg til å avslutte det hele på en humoristisk måte.

Jeg synes denne kommentarartikkelen er svært god, fordi den ikke er som alle de andre. Den gir et mer nyansert bilde av likestillingskampen enn det man ellers ser, og den setter også fokus på menn som ikke helt får det til i dagens samfunn. Det er mange av synspunktene jeg er veldig enig i. For eksempel dette med at kvinner generelt sett er mindre villige til å ta risikoer enn menn. Likevel er det vanskelig å skape et godt bilde i en så kort tekst når det er snakk om halve Norges befolkning. Noe jeg kan si meg helt enig i, er at media ikke klarer å skape et godt bilde av hvordan tilstandene i Norge egentlig er. Det finnes flere typer mennesker i Norge enn mannen som er styrtrik og kvinnen som klager!

I denne teksten fremstilles likestillingssituasjonen nesten som uaktuell og ikke lenger et tema. Det synes jeg er synd, for selv om kvinnekampen har kommet langt, så er den over hodet ikke over. Jeg ser selvsagt at denne teksten ikke handler om den konkrete kvinnekampen, men heller om hvor langt den faktisk har kommet, og hvordan de ikke er de eneste som har behov for forandring. Stereotypiene i kommentarartikkelen er i stor grad overdrevne, men budskapet er klart og det kommer frem på en god og humoristisk måte uten å bli tøysete. Et annet synspunkt jeg merket meg, var det at kvinner skulle være mer tilpasningsdyktige enn menn. Dette fikk meg til å tenke, og jeg kom frem til at det kanskje heller er det at kvinner har et større behov for å tilpasse seg, og dermed passe inn, enn menn, men det er selvsagt bare mine tanker om den det.

Vedlegg 3, Tekst 2

Forskyving av skjevhet

“Kvinnene knuser oss” er en subjektiv kommentarartikkel som er skrevet av Stein Aabø og publisert i Dagbladet 12.10.2022. Den handler om kvinners økende oppslutning og posisjon i samfunnet, og det er dette som er den retoriske situasjonen (Kairos) teksten springer ut av. Han nevner blant annet arbeiderorganisasjonene, helsesektoren og spesielt offentlig sektor som steder der kvinner får toppstillinger i økende grad.

Tekstens dispositio er relativt klar og tydelig. Teksten er inndelt i 6 underoverskrifter, der 4 av dem omhandler hovedsakelig forskjellige aspekter av det samme temaet. Med denne inndelingen snakker forfatteren hovedsaklig om kjønne i denne rekkefølgen: Kvinner, Menn, Kvinner, Menn.

Stein Aabø starter kommentarartikkelen sin med å konstatere at utviklingstrekkene viser at kvinner i økende grad vil ta seg av kollektive og siviliserte plikter. Han mener at menn, i motsetning til kvinner, “vil gå tilbake til jungelen, slå seg på brystet og brøle mot bompengar og miljøavgifter”. Han påstår så at kvinner har Kristin Halvorsen som rollemodell, mens menn likner mer på Bård Hoksrud. I de første setningene kommer han med løse påstander tilsynelatende basert på hans egen forståelse av utviklingen av kjønnskjevheten i Norge. Utspillet om at mannens politiske og sosiale tilstedeværelse vil være preget av brøling mot bompenger og slåing på brystet er et tydelig bruk av patos. Utover å vekke følelser hos leseren, kan hensikten med dette kan være å skape en kontrast mellom kjønne. Bruk av begreper som “slå seg på brystet” og “brøling” skaper et mentalt bilde av den primale mannen fra steinalderen. Den stereotypiske fremstillingen av de kjønnsbaserte forbildene er også tydelig vinklet i kvinners favør, noe som går igjen i teksten. Dette er akkompagnert av en subjektiv tildeling av egenskaper. I starten av de nevnte setningene starter forfatteren med å skrive “objektivt sett,…” og dette kan anses som et forsøk på å styrke tekstens logos. Likevel mislykkes dette noe da det er vanskelig å finne noe objektivt ved avsnittet.

Videre fremstiller han mediebildet som unyansert og i mennenes favør. Han mener temaer som likelønn, kvinners dobbeltarbeid hjemme og på jobb og deres høye sykefravær blir møtt med resignasjon og “sukk og stønn”. Samtidig nevner han til motsetning at rike vellykkede menn blir møtt med begeistring og mediedekning. Forfatteren sier ikke at de kvinnerelaterte sakene er viktige, men det trenger han ikke heller. Dette er fordi likestillingskampen er allment kjent, og de normative meningene rundt spørsmålet om likestilling er generelt sett i kvinners favør. Ved å fremstille glorifiseringen av de vellykkede og rike som det dagsaktuelle i media skaper han da en kontrast mellom det overnevnte og en oversett kvinnekamp. Dette bidrar til tekstens patos i den forstand at leseren får et inntrykk av at kvinnekampen blir bagatellisert.

Videre bruker forfatteren eksempler overflødige, tafatte og ubrukelige menn som ikke lenger har noen plass i samfunnet grunnet mangel på utdanning og vilje til å gjøre noe med situasjonen. Han følger opp med tanker rundt skolesystemet, nevner at flest gutter dropper ut av videregående og insinuerer at et feminisert skolesystem ligger til grunne, selv om han ikke direkte påstår dette. At det er flest gutter som dropper ut av skolen kan sies å være et relativt kjent fenomen, og man kan dermed anta at påstanden er et forsøk på å styrke tekstens logos. Videre beskriver han “raske menn” som utålmodige mennesker som vil nå frem til resultatet raskest mulig uten bekymring for konsekvenser. Skylda for finanskrise nr. 1,2 og 3 blir også tildelt denne gruppen mennesker. Som i mesteparten av teksten, spiller mye av påstandene og eksemplene til Stein Aabø på patos. Lite til intet kildebruk og unyanserte fremstilling av typer resulterer i at tekstens logos svekkes. Samtidig er hans brede bruk av eksempler

og sammenligninger et klart forsøk på å tydeliggjøre hovedsakene han tar for seg og dermed også tekstens Inventio.

Et mønster som repeteres igjennom hele teksten er den ulike fremstillingen av kjønnene og deres roller. I en artikkel som tilsynelatende er positivt stilt til likestilling synes jeg det er merkelig og nesten ironisk at det fremstår en såpass skjev og stereotypisk fremstilling av kjønnene som det gjør i kommentarartikkelen til Stein Aabø. Likevel har Stein Aabø et poeng, for trenden vi ser i dag er at kvinner i større grad får flere lederstillinger og en økt tilstedeværelse i offentlige stillinger. Noen argumenterer for at dette skyldes større trygghet i den offentlige sektoren med tanke på sikker jobb, pensjon og kortere arbeidsdager. Igjen kan man argumentere for at dette er mer gunstig enn en konkurransepreget stilling i det private, spesielt hvis man har barn.

En annen grunn til at jeg stiller meg skeptisk til Stein Aabøs kommentarartikkel er hans mangel på troverdige kilder. Bortsett fra “professor Hege Skjeies tjukke rapport om politikk og likestilling” får ikke leseren noe innblikk i hva forfatteren baserer argumentasjonen sin på. Fremstillingen av den mannlige cowboyentusiast som stiller seg negativ til likestilling er ikke holdbar når målinger indikerer at 8 av 10 menn er for likestilling.² For Stein Aabø maler et bilde av en giddelaus mannlig befolkning som oppgitt er vitne til en radikal feminisering av samfunnet og kulturen. Jeg synes dette bildet ikke stemmer overens med virkeligheten da jeg har fått inntrykk av at de kulturelle verdiene til både kvinner og menn i Norge er relativt like. Undersøkelser gjort av sosiologen Geert Hofstede i 70 land konkluderer med at Norge er verdens nest mest feminine land, bare toppet av Sverige.³ Kriteriene som ligger til grunn er blant annet: “En velferdsstat som støtter de svake, med relativt få fattige. Et flertall plasserer seg litt til venstre for sentrum politisk, og konflikter løses ved dialog og kompromisser. Det forventes at både kvinner og menn er ansvarlige, ambisjonsrike og kan ta avgjørelser. Begge kjønn skal være omsorgsfulle og ta vare på familien, kunne forholde seg til fakta og uttrykke følelser. Barneoppdragelsen er antiautoritær. Bilkjøp er noe kona involveres i, og innbyggerne bruker mye penger på hus og hjem. Suksess måles ikke i penger og prestasjoner, men i livskvalitet.”⁴ Dette synes jeg passer godt overens med min egen oppfattelse av det norske samfunnet, og det er også derfor jeg stiller meg skeptisk til Stein Aabøs til dels unyanserte beskrivelser av kjønnene og samfunnet de befinner seg i.

² Norge er verdens mest feminine land - bortsett fra Sverige - Aftenposten.htm, Tonje Egedius, Publisert 24. mai 2013, nedlastet: 17.05.2013.

³ Norge er verdens mest feminine land - bortsett fra Sverige - Aftenposten.htm, Tonje Egedius, Publisert 24. mai 2013, nedlastet: 17.05.2013.

Vedlegg 3, Tekst 3

Kvinner eller menn?

“Kvinnene knuser oss” er en kommentarartikkel av Stein Aabø som ble publisert i Dagbladet i 2012. Teksten handler om kjønnsforskjeller, og kvinners stilling i arbeid, hjem og politikk. Innledningsvis skriver forfatteren om fremtidens utviklingstrekk hvor kvinnene kommer til å ta seg av alle plikter, mens mennene vil opponere mot bompenger, miljøavgifter og barbering. Det er med andre ord de tidligere kjønnsrollene som gjelder, hvor menn skal være menn og hvor kvinner skal være kvinner. I denne teksten skal jeg analysere kommentarartikkelen, og kommentere synspunktene som kommer fram i den.

Når man skal analysere en tekst er det sentralt å fokusere på forfatterens skrivemåte. Ved å se på dette kan man få et innblikk i forfatterens tanker og hva han/hun ønsker å formidle. Jeg mener at forfatteren,

Stein Aabø kommuniserer godt med publikum gjennom denne artikkelen. Han skriver på en måte som gjør at man ikke kan annet enn å trekke på smilebåndet, samtidig som man nikker bekreftende til de gode poengene som til stadighet kommer fram. Fordi han skriver såpass humoristisk, blir poengene enda klarere når han først er seriøs. Dette er et virkemiddel Stein Aabø drar fordel av her.

Noe forfatteren selv også nevner i andre avsnitt er dette stadige maset om mangel på likelønn og kvinners dobbeltarbeid hjemme og i jobb. Dette er noe som har vært oppe i nyhetsbildet utallige ganger og som kanskje fører til flere sukk og stønn enn bedring av systemet og vilje til forandring. “Kvinnene knuser oss” er dog en helt annen tekst enn det man vanligvis leser i Aftenposten og Dagbladet, selv om den tar for seg samme tematikk. Aabø kommer med poenger som man ikke har lest 180 ganger før, noe som fanger leseren. Som tidligere nevnt er virkemiddelet humor sentralt i denne artikkelen. Dette gjør at teksten blir lagt merke til og at man blir trigget til å lese mere.

Stein Aabø skriver om problemer som kan oppstå hvis det ikke blir noen forandring i synet på likestilling og kjønnsfordeling. Her skriver han i hovedsak om nordmenn, men han drar også inn USA i argumentasjonen om hvor viktig kvinner er for verden. Barack Obama var blant annet helt avhengig av kvinnelige velgere for å vinne valget i november. Den amerikanske forfatteren Hanna Rosin har også uttrykt sine meninger om at kvinner har en spesielt god evne til å tilpasse seg endringer og nye forhold, mens mennene på sin side stagnerer.

Oppbyggingen av “Kvinnene knuser oss” er også verdt å nevne i denne analysen. Ikke fordi forfatteren mangler en av de tre essensielle delene; oppbygning, hoveddel eller avslutning, men fordi det er visse kontraster i dem. Innledningen er full av sammenligninger, metaforer og artige ordspill.

“Kvinnene har, objektivt sett, Kristin Halvorsen som rollemodell. Ansvarlege, ryddige og føre var. Mennene liknar allereie Bård Hoksrud. Såre fornøgte og ubekymra for den fjerne framtida”. Sammenligninger som denne ser man også utover i teksten, men den humoristiske formen går i bølgedaler. Det er mye humor i første, andre og tredje avsnitt. I sjetten avsnitt (det lange avsnittet i hoveddelen) er det en merkbar forandring i skrivestil og i bruken av virkemidler. Forfatteren opptrer seriøs på en annen måte enn tidligere. Denne seriøsiteten drar han med seg videre i artikkelen, dog med rom for et par humoristiske bemerkninger som at “kvinner ikkje trur på eventyret om den einsame cowboyen som rir inn i solnedgangen”.

Denne bemerkelsesverdige oppbyggingen anser jeg som svært genial. Dette er tross alt en artikkel som er publisert i Dagbladet, ikke i Klassekampen eller i andre politiske aviser. Av den grunn er det viktig at innholdet appellerer til “mannen i gata” og at språket i teksten ikke er av den vanskeligste karakter. Fordi overskriften er såpass oppsiktsvekkende og innledningen såpass morsom vil jeg tro at Stein Aabø lykkes i å interessere flere enn SV-velgeren, Ap-velgeren eller FrP-eren. Den siste setningen i artikkelen tror jeg også mange vil føle seg truffet av. “Det er typisk at det er kvinner som i størst grad bekymrar seg for tapande menn”.

Forfatteren har også tatt i bruk retoriske virkemidler; patos, etos og logos. Ved patos kommuniserer Stein Aabø med leserne gjennom deres følelser. Kommunikasjon ved hjelp av logos kan bidra til innsikt og forståelse, men det må følelser til for å skape engasjement. Denne artikkelen bærer preg av nettopp dette. For enkelte er det svært mye følelser knyttet til tematikken som blir tatt opp. Kampen om likestilling mellom kjønn har pågått i mange år, og har til tider virket håpløs for flere. En tekst som “Kvinnene knuser oss” vil vekke følelser som sorg, hat, frustrasjon og sinne.

I denne teksten blir logos brukt for å redegjøre for kvinners situasjon i dag. Forfatteren presiseres at

kvinner fortsatt er det andre kjønn. De blir diskriminert på mange felt. Logos handler om saksfremstillingen, og det er først når den er overbevisende at bruken av dette retoriske virkemiddelet er vellykket. Det anser jeg å være tilfellet her.

I hovedsak appellerer dog logos til vår fornuft og logiske sans. Dette er egenskaper det er forutsatt at leseren skal ha for å få mest mulig utbytte av denne teksten. Uten logisk sans er det vanskelig å se den store sammenheng i artikkelen, samt tolke hva som blir formidlet mellom linjene.

Etos derimot handler om troverdighet. Det handler om å ha troverdighet til det som blir formidlet, og det handler om å ha troverdighet til forfatteren. For at poengene i teksten skal være til å tro, er det viktig at forfatteren skriver godt og fremstår som intelligent. Det er dessuten fordelaktig at etos drar nytte av patos, slik at teksten engasjerer leserne. Dette er tilfelle i “Kvinnene knuser oss”. Vi tror på Stein Aabø og poengene han innhenter nettopp fordi det gjør noe med oss på det følelsesmessige plan.

“Kvinnene knuser oss” er retorisk god tekst med variert språklig utforming. Språket er både korrekt, klart, vakkert og hensiktsmessig. Tematikken er godt belyst, poengene er gode, noen også sjeldne. Ved flere anledninger skriver Stein Aabø negativt om menn. Han sier indirekte at menn er giddelause og dumme. Han sammenligner dem dessuten med jungeldyr, og skriver at de helst bare vil oppnå rask rikdom og nyte det søte liv. Den siste setningen i artikkelen underbygger også dette synspunktet. Her skriver han at det er menn som er det tapende kjønn, ikke kvinner slik flere mener.

Jeg tror at dette er en artikkel som appellerer til mange. Fordi dette er et tema som er mye oppe i media har de fleste også dannet seg en mening omkring tematikken. Personlig er jeg enig i mye av det Stein Aabø formidler gjennom denne teksten. Det er viktig at kvinners posisjon i samfunnet blir debattert. Det er viktig at kvinner også blir sett på som viktige på tross av at det er menn som briljerer med de høyeste sjefsstillingene og de største pengebunkene. Jeg tror at den største faren for likestillingen i Norge er at folk tenker at vi allerede har likestilling. Selv om Norge er i toppen når det gjelder likestilling mellom kjønn har vi fortsatt en lang vei å gå. Det er bare noen som må ta på seg ansvaret om å kjempe mot den.

Vedlegg 3, Tekst 4

Kvinnene knuser oss

Analyse

Kommentarartikkelen “Kvinnene knuser oss” er skrevet av Stein Aabø, og sto i Dagbladet fredag 12. oktober 2012. Hovedbudskapet i artikkelen kommer tydelig frem allerede i første avsnitt, nemlig at kvinnene er på vei opp og frem, forbi de tidligere regjerende mannlige sjefene. Videre i avsnittet tegner Aabø typiske bilder på de ulike kjønnene og tar opp temaer som arbeidsmarkedet og likestilling.

Forfatteren skriver videre om hvordan menn forsvinner, hvordan skolen og mye av samfunnet generelt er tilpasset kvinner og hvordan ungguttene til forskjell fra jentene fort vil opp og fram. Han konstaterer derimot også at kvinner fremdeles er det andre kjønn og “blir diskriminerte på mange felt”. Rapporter og statistikker underbygger gjennom hele artikkelen Aabøs påstander og han kommer stadig med nye fakta som gir artikkelen dybde.

Videre i artikkelen skriver Aabø om hvordan kvinner lettere tilpasser seg nye samfunnsforhold. Dette

underbygger han med å forklare hvorfor innvandrerkvinnene også ender opp med å regjerer toppene i arbeidsstatistikken. Han skriver om hvordan kvinner i lederposisjoner har gått fra å være unikt og spesielt til å bli normalt og generelt. I tillegg tar han opp hvordan “Barack Obama er helt avhengig av kvinnelige velgere for å vinne valget i november”. Denne påstanden gir artikkelen en grunnleggende, kanskje uforutsett troverdighet, da valget i dag er avgjort og vi vet at Obama faktisk gikk seirende ut av valgkampen. Dette mye takket være kvinnene.

Aabø avslutter med å sitere amerikanske kilder som boka “The end of men” skrevet av Hanna Rosin. Her skrives det om kvinners evne til å tilpasse seg nye forhold, samtidig som menn “stagnerer i trua på at gamle tider kjem tilbake”. Forfatteren grunngir noe av endringene i samfunnsforholdene med at tidligere mannsdominerte yrker blir lagt ned, samt at kvinnene er bedre rustet for konkurransen som oppstår på arbeidsmarkedet.

Retorisk sett appellerer teksten både til etos, logos og patos. I artikkelen har Aabø en gjennomgående positiv innstilling til kvinnes utfoldelse. Han skriver stadig om hvordan de skoleflinke jentene utvikler seg til å bli de maktavende kvinnene, mens mennene faller av lasset allerede da de droppe leksene på barneskolen. Allikevel skriver Aabø nyansert, noe som styrker etos. Leseren får inntrykk av at han har en etisk god moral selv om kvinnene hylles, selv om han i hovedsak legger vekt på kvinnes oppgang.

Artikkelen har også en overbevisende saksfremstilling. Påstander underbygges av rapporter og statistikker, og gir dermed forfatteren den troverdigheten som er nødvendig hos leseren. Det er i tillegg brukt flere kilder og artikkelen får en dybde på ulike områder. Slik utfyller artikkelen også kravene fra leseren som styrker logos.

Forfatteren spiller til sist men ikke minst på patos gjennom leserens følelser. Det oppstår en sympati med flere parter. For det første med kvinnene som lenge har vært, og på flere områder fremdeles er undertrykt, men også med mannen som i følge forfatteren gradvis feies av banen. Appellen omfatter derfor et større spekter av lesere. Alt fra den steinharde, urokkelige feministen, til den usynlige mannen.

En muntlig skrivemåte preger artikkelen tydelig og teksten kan på mange måter minne om et kåseri. Aabø har en gjennomførende lekende lett tone som gjør artikkelen underholdende, samtidig som den har et klart og seriøst budskap.

Artikkelen skiller seg derimot fra et kåseri ved at den teoretisk sett ikke har som formål å underholde, men snarere kun å poengtere forfatterens budskap. Den aktuelle teksten beveger seg derimot i grenseland mellom de to sjangrene og reglene blir derfor litt uklare.

Forfatteren har brukt flere språklige virkemidler. Det mest framtrædende er den gjennomgående bruken av humor. Artikkelen sto skrevet i Dagbladet og vender seg derfor mot avisas mangfoldige, men ofte akademiske og unge lesere. Han har tatt nytte av samfunnsaktuelle hendelser og personer som Barack Obama og Kristin Halvorsen, samtidig som han bruker moderne uttrykk. Dette underbygger noe av selve poenget med kommentarartikkelen, nemlig at kvinnes posisjon i dag er moderne og ikke lenger bundet av den tradisjonelle mannsdominerte samfunnsoppfatningen.

Et annet viktig virkemiddel er at forfatteren har brukt mange språklige bilder. Her kan vi se eksempler fra teksten som “lyden av klikkande hælar som forsvinn i det fjerne”, kvinnene “trur ikkje på eventyret om den einsame cowboyen som rir inn i solnedgangen” og at menn vil “utløyse finanskrise I, II og

III". Dette bidrar til at leseren umiddelbart danner seg bilder av hva forfatteren forsøker å illustrere og artikkelen blir mer interessant å lese.

Selve språket i artikkelen er nynorsk. På en måte kan språket virke mer personlig, men i og med at det ikke er skrevet på forfatterens egne dialekt, har dette trolig liten relevans for tekstenes samlede uttrykk.

Setningsoppbygningen er stort sett rett fram og grammatisk korrekt. Det er allikevel noen ekstremt lange og korte setninger. Dette bidrar til at det muntlige språket blir tydeligere, og forfatterens egne stemme lyser gjennom artikkelen. Dette gir det hele et personlig preg som igjen styrker særlig etos, men også patos.

Jeg mener Aabø har skrevet en underholdene og treffende kommentarartikkel, samtidig som han har lykket med å påpeke viktige utviklingstrekk i dagens stadig endrede samfunn. Selve artikkelen er skrevet med en humoristisk undertone, men forfatterens budskap skinner allikevel gjennom på en seriøs måte. Mye av det Aabø skriver om finner jeg veldig relevant og riktig. Jeg er enig i flere av hans standpunkter og syn, men synes han overdriver noe på visse områder. Kvinnenes stilling er helt klart styrket i forhold til tidligere generasjoner og statistikkene viser tydelig at kjønnsfordelingen innen prestisjestillinger og akademiske toppjobber er endret. På en annen side betyr ikke dette at mannen er i ferd med å forsvinne. Kvinnen har på flere områder gått seirende ut av kampen om likestilling, og hun er klar for å delta i arbeidsmarkedet og på andre områder. Hun er klar til å innta tronen. Men i motsetning til hva Aabø henter om, tror jeg ikke hun er ute etter å regjere alene. Mannen vil ikke komme til å se de klakkende helene forsvinne i det fjerne mens han rir inn i solnedgangen. Jeg tror han derimot vil gå ned av hesten og gå verdig ved siden av sin kone, mens de forsøker å skape et moderne, nytt samarbeid. Sammen, på tvers av kjønnene.

Vedlegg 3, Tekst 5

DEL B Oppgave 3

12. oktober 2012 skrev Stein Aabø en kommentarartikkel i Dagbladet som het "Kvinnene knuser oss". I denne analysen skal jeg først si litt generelt om teksten, målgruppe og tema, deretter skal jeg analysere teksten ved hjelp av begreper fra retorikken. Til slutt skal jeg selv reflektere over tekstens handling og mening, før jeg oppsummerer analysen.

Artikkelen handler om kvinners posisjon i samfunnet i forhold til menn sin posisjon, og litt om hvordan de har utviklet seg. Aabø hevder blant annet at mange av toppstillingene i samfunnet er besatt av kvinner, og underbygger denne påstanden med eksempler som NHO, KS og Virke. Målgruppa til Aabøs artikkel er nok først og fremst menn, ettersom overskriften sier "kvinnene knuser oss". "Oss" peker da tilbake på forfatteren og andre menn. Kanskje han også ønsker å engasjere menn til å ta mer "tak" i livene sine, og få til det mange kvinner gjør. Kvinner kan også være en målgruppe. Ettersom han gir kvinner ganske masse skryt i artikkelen sin, kan det være flere kvinner som får et mer positivt syn på samfunnet av å lese artikkelen. Tekstens tema er nok det teksten handler om, nemlig kvinners posisjon i samfunnet, og hvordan kvinnene med årene til dels har "gått forbi" mennene.

Det finnes tre ulike måter en tekst kan overbevise oss lesere på. De heter etos, logos og patos. Etos handler om tekstens troverdighet og vår tillit til den. I denne artikkelen er forfatteren klar i sine meninger, og skriver hvert avsnitt med stor overbevisning. Allerede fra innledningen, som kan være et kritisk punkt, får man tillit til teksten fordi forfatteren ikke nøler i påstandene sine. I innledningen står

det: “Utviklingstrekka er krystallklare. Kvinnene kjem i stigande grad til å ta seg av dei kollektive, siviliserte pliktene, mens mennene vil gå tilbake til jungelen, slå seg på brystet og brøle mot bompengar og miljøavgifter”. Allerede fra første setning osrer teksten av troverdighet, kanskje også litt fordi Aabø bruker sterke uttrykk i teksten som “krystallklare”. Han avslutter innledningen med å sammenligne kvinner generelt med Kristin Halvorsen og menn generelt med Bård Hoksrud. Aabø fremstår i artikkelen som klok og kunnskapsrik, og dette bidrar til at teksten blir troverdig.

Logos handler om det som appellerer til vår fornuft. For at en tekst skal overbevise, holder det ikke bare at den er troverdig, den må også virke fornuftig eller logisk. Om en tekst er logisk for en person, vil det ikke nødvendigvis si at den er det for en annen person. En har forskjellige oppfatning av hva som oppleves som fornuftig. Det kan også handle om fra hvilket ståsted en ser teksten. For eksempel kan kjønn ha noe å si, og også yrke eller etnisk opprinnelse. Om en er kvinne og leser Aabøs artikkel, vil en nok synes at teksten er veldig fornuftig, fordi han setter kvinner i et godt lys. I tillegg underbygger han påstandene sine med eksempler, som allerede skrevet. Om teksten har en logisk struktur, kan dette bidra til at den appellerer til vår fornuft. Aabøs artikkel har ingen spesiell logisk struktur. Innledningen er grei, og en forstår hva teksten skal handle om, men artikkelen har ingen klar avslutning/konklusjon, og stopper ganske brått. Det bør ikke nødvendigvis ha noe å si for logos, ettersom mange av resonnementene ellers i teksten appellerer til vår fornuft.

Patos handler om det som appellerer til våre følelser. Det er nødvendig å ty til patos i en tekst for å skape mer enn tillit og fornuft. For at en tekst skal gjøre inntrykk, må den i tillegg skape følelser. Likevel, det er en hårfin linje mellom det å skape positive følelser eller engasjement og det å skape mistillit. Det som appellerer til våre følelser i denne artikkelen er blant annet språklige virkemidler som for eksempel “...menn som sit att på landsbygda etter at ungdomskjærasten drog til byen der jobbane er, som er einsame, forbigått og forlatne, mens lyden av klikkande hælær forsvinn i det fjerne”. Den siste delen av setningen, som er satt i kursiv, forsterker poenget om at menn blir forlatt på landsbygda av “fremadstormende” kvinner. Dette språklige virkemiddelet er med på å appellere til følelsene våre. En får kanskje sympati for mannen som sitter igjen, eller så får en sympati for kvinnen som drar. Også avslutningen i siste avsnitt kan en si at appellerer til våre følelser. Der står det: “Og det er typisk at det er kvinner som i størst grad bekymrar seg for tapande menn”. Denne setningen får en kanskje til å gruble litt og tenke seg om før en legger artikkelen fra seg. Forfatteren kan med fordel legge elementer som skal appellere til ens følelser, mot slutten av artikkelen, slik Aabø har gjort. Dette fordi en ofte husker best det siste en leste, og om det appellerer til ens følelser, kan teksten gjøre et sterkere inntrykk.

Aabøs synspunkter kommer godt frem i artikkelen. Det er ingen tvil om at han tar “selvkritikk” på vegne av seg selv og menn generelt. Han mener at mange menn ikke tar sin samfunnsrolle alvorlig nok, og er urealistiske i forhold til sine fremtidsplaner. Han roser kvinnene som når målene sine på grunn av god planlegging og i det hele tatt realistiske mål. Aabø mener også at mange menn er for utålmodige. De vil komme raskt til alt, enten det er rikdom eller et annet mål i livet. Jeg mener at artikkelen ser dagens samfunn i et litt annet perspektiv. Det har til alle tider vært snakk om kvinners undertrykkelse, og hvordan menn har dominert alle viktige, og uviktige, posisjoner i samfunnet. Det Aabø skriver, mener jeg er en bekreftelse på at dagens samfunn i stor grad har forandret seg, og utviklet seg i en positiv retning. Det er ikke bare menn som har gjort noe positivt, tvert imot har de kanskje kommet litt i skyggen av dagens kvinnelige ledere.

I Aabøs artikkel blir det brukt både etos, logos og patos. Det at forfatteren fremstår som kunnskapsrik og har overbevisende påstander, gjør teksten troverdig. Forfatteren underbygger påstandene sine med

eksempler, noe som gjør at teksten appellerer til vår fornuft. Den siste setningen i artikkelen gjør at en stopper opp og grubler litt over meningen med den. Det er også andre små språklige virkemidler i teksten som gjør at den appellerer til våre følelser og engasjement. Personlig mener jeg at artikkelen er en bekreftelse på at dagens samfunn har utviklet seg positivt.

Vedlegg 3, Tekst 6

Analyse av “Kvinnene knuser oss” av Stein Aabø.

“Kvinnene knuser oss” er en kommentarartikkel som ble publisert i Dagbladet fredag 12. oktober 2012. Senderen er Stein Aabø, som med dette innlegget vender seg til alle som ønsker å debattere kvinnenes posisjon i samfunnet. I denne oppgaven skal jeg analysere artikkelen, samt kommentere noen av synspunktene til Aabø. Jeg kommer til å legge størst vekt på analysen.

Formålet med artikkelen til Aabø er ikke å komme frem til en “sånn er det” konklusjon, men heller å skape ettertanke. Det er ikke et hovedbudskap som kommer frem, men heller flere synspunkter på ulike samfunnsområder. Et eksempel på et slikt synspunkt, er: “(...) skolen er ikkje tilpasset gutar, feminisert som han er”. Dette er et synspunkt som kan være med på å skape debatt om hvorvidt skolen er feminisert eller ikke.

Når man skriver en artikkel er det vanlig å prøve og overbevise leseren om at det man skriver stemmer, og dette gjøres ved å bruke de retoriske teknikkene. Stein Aabø, er for meg ikke et kjent navn, så han starter ikke med mye ethos⁴². Når vi leser artikkelen så får vi tidlig et inntrykk av at Stein Aabø har satt seg nøye inn i kvinnedebatten i Norge før han skrev denne kommentarartikkelen. Han omtaler ikke bare kvinnenes posisjon i politikken, men i mange andre samfunnsområder også. Dette bidrar helt klart til å øke Aabøs troverdighet. Kvinnenes plass i samfunnet er et tema mange brenner for, og det blir stadig debattert i både aviser og på tv. Når Stein Aabø nå skriver en artikkel om dette så rører han ved følelsene til mottakeren. Derfor kan vi si at også pathos⁴³ er representert i denne artikkelen.

Den skjulte argumentasjonen kommer frem flere ganger i teksten, i hovedsak gjennom generalisering. Aabø skriver for eksempel “kvinnene har, objektivt sett, Kristin Halvorsen som rollemodell”. Her generaliserer han veldig, for det er ingen som vet hvor mange som har Kristin Halvorsen som rollemodell. Et annet eksempel på skjult argumentasjon er at Stein Aabø henviser til “professor Hege Skjeies tjukke rapport om politikk og likestilling”. En slik henvisning til en professor er med på å øke troverdigheten til innholdet. Man kan stort sett være sikker på at professorer kan det de uttaler seg om. Deler av den skjulte argumentasjonen er da med å påvirke logos⁴⁴.

Det er ikke lett å finne en tydelig åpen argumentasjon når Aabø ikke har et klart hovedsynspunkt. Når vi ser litt nærmere på teksten så ser vi at det argumenteres både for at kvinnene knuser oss, men det er også en undertone som sier at kvinnene aldri vil dominere alt. Et eksempel på at Aabø åpent

⁴² Ethos – Taleren/forfatterens troverdighet.

⁴³ Pathos – Følelsen til mottakeren. Artikkelen/talen spiller på følelser for å overtale/overbevise

⁴⁴ Logos – dreier seg om fornuft, ofte at innholdet i en tale/artikkel virker fornuftig og korrekt for mottakeren.

argumenterer for at kvinnene knuser oss er “Sjølvsagt har lærarane, sjukepleiarane, småbrukarane kvinneleg leiar”.

Stein Aabø har brukt en del språklige virkemidler i denne artikkelen. Både humor og ironi kommer tydelig frem, og et eksempel på humor, er: “(...)mennene vil gå tilbake til jungelen å slå seg på brystet og brøle mot bompengar og miljøavgifter”. Et eksempel på Ironi kommer er når Aabø skriver at: “Meir begeistring er det knytt til vellykka menn som blir bretta utover lyseraude avissider og eksponerer ein rikdom som er skammeleg, usømmeleg og usolidarisk”. I tillegg til humor og ironi, så blir også kontraster brukt flittig. Da er det i hovedsak fremstillingen av kvinnene som står i kontrast til fremstillingen av menn. “kvinnene kjem i stigande grad til å ta seg av dei kollektive pliktane (...) mens menn vil går tilbake til jungelen” er ett eksempel på en kontrast. Et annet eksempel er at Aabø skriver “kvinnene kjem i stigande grad til å ta seg av dei kollektive siviliserte pliktene” i første avsnitt, før han senere skriver at “kvinnene er det andre kjønn, dei blir diskriminerte på mange felt”.

Stein Aabø kommer med en rekke synspunkter gjennom artikkelen sin. De fleste av synspunktene kan tolkes både med og uten ironi, og det er nettopp dette som gir leseren mulighet til å tenke og mene noe selv. Stein Aabø skriver blant annet at; “Barack Obama er heilt avhengig av kvinnelege veljarar”. Det er ikke noe nytt at en presidentkandidat er avhengig av kvinnelige velgere for å bli president. I de fleste land i verden i dag så er det fri stemmerett for både kvinner og menn. Siden det i tillegg er omtrent like mange kvinner som menn, så sier det seg selv at man er avhengig av at noen kvinner stemmer på deg dersom du ønsker flertall.

“skolen er ikkje tilpassa gitar, feminisert som han er” er et ett av de synspunktene jeg mener man bør tolke med ironi. Jeg mener dette fordi skolen er ett av de samfunnsområdene som er mest nøytralt, både ovenfor kjønn og religion. Det er nå omtrent like mange kvinnelige som mannlige lærere, og det samme gjelder blant elevene. Derfor er påstanden veldig kvass, om den ikke er ment ironisk.

Stein Aabø skriver også om at “dei raske menn har kanskje ein for kort tidshorisont. Dei vil raskt til målet”. Dette mener jeg at stemmer til en viss grad. Alle gutter drømmer om den dyreste bilen, den største båten etc. Alle ønsker seg det fortest mulig også, men det å gå så langt som å si at menn er villig til å risikere fengselsstraff blir litt drøyt. Selv om alle drømmer om det, betyr det ikke at alle er villige til å gjøre alt som står i deres makt for å få det. Når Aabø skriver “fengsla er oversvømte av menn som har bomma på slikt”, så overdriver han helt klart.

Stein Aabø har etter min mening skrevet en veldig god kommentarartikkel, som er et godt utgangspunkt for mange debatter rundt kvinnens posisjon i samfunnet. Han skriver noen av synspunktene overtydelig, noe som gjør at de kan tolkes ironisk. Aabø bruker en rekke språklige virkemidler, og bruken av alle de tre retoriske overtalelse teknikkene, ethos, pathos og logos, kommer frem i artikkelen. Noen av de ulike synspunktene til Aabø kan tolkes veldig forskjellig avhengig av om man tolker de med eller uten ironi. Aabø er etter min mening tydelig på når det er ment ironisk eller ikke, noe som gjør det vanskelig å feiltolke.

Vedlegg 3, Tekst 7

Oppgave 3- Retorisk analyse av “Kvinnene knuser oss”

Kvinnenes plass i samfunnet har utviklet seg drastisk på mange områder i løpet av de siste hundre årene påpeker Stein Aabø i en kommentarartikkel i Dagbladet fredag 12.oktober 2012. Teksten handler om hvorvidt samfunnet ikke lengre er like mannsdominerende som man har vært vant til. I

følge Aabø er det typisk at det er kvinner som i størst grad bekymrer seg for mennene. De tapende mennene.

Budskapet i teksten er først og fremst å vise at utviklingstrekkene er klar i forholdet mellom kjønnene. Kvinner opptre ansvarlige og ryddige, og kommer til å bli ansvarlig i større grad ovenfor de kollektive og siviliserte pliktene. Mennene derimot er utålmodige og ubekymret for den fjerne framtida. Aabø skriver at utviklingstrekkene er krystallklare, og hva mener han med det? Jo, kvinnene er ikke hjemme og passer barn lengre uten å være delaktig i vårt viktige samfunn, de er nå i flertall i mange yrker, også innenfor flere toppstillinger. Hovedformålet med kommentarartikkelen er å bevise at kvinnenes posisjon ikke lengre slik som de var før, og like diskriminerende som det blir fremstilt blant annet i media. Kvinnene opplever nærmere en positiv utvikling i arbeidslivet.

I teksten prøver Aabø å bruke flere retoriske virkemidler for at budskapet og synspunktene hans skal overbevise om at han har rett. Først og fremst prøver han å bruke logos-argumenter som skal appellere til leserens fornuft og sans. Han henviser til professor Hege Skjeies rapport om politikk og likestilling, og ut i fra den underbygger han synspunktene sine. Dette styrker klart hans etos. Det gjør det mer troverdig for mottageren når avsenderen har benyttet seg av dokumentasjon som en med høy stilling har skrevet, nemlig en professor. En annen kilde Aabø benytter seg av er avisen "New York Times". Aabø snakker direkte om den saken han prøver å overbevise om, og han holder seg bare til relevante fakta. Han snakker positivt om kvinnenes utvikling igjennom hele artikkelen, og med et nedlatende synspunkt om mennene til tross for at han er mann selv.

"Mykje er sagt og skrive om (...)" og "Mindre er det skrive om (...)". Sånn lyder andre og tredje avsnitt. Det at Aabø bruker hva andre skriver og sier mye om for å underbygge hans egne synspunkt, virker negativt i den forstand at det blir mindre troverdig for leseren. Kilden er ikke basert på sann fakta og konkrete kildehenvisninger. Det svekker avsenderens etos. At man ikke blir opplyst om Stein Aabøs utdanning eller erfaring svekker troverdigheten enda mer, dog virker Aabø kunnskapsrik om emnet han prater om. Det kompenserer for hans ukjente status.

Logos-argumentene er få. Han bruker få ord som slår fast at argumentene hans bygger på virkeligheten, og det medfører at han ikke helt klarer å appellere til leserens fornuft. Hadde han for eksempel brukt ord som "realiteten" og "faktisk", hadde handlingen vært mer troverdig for leseren. Han har låst seg fast ved et syn av at kvinner knuser mennene.

I artikkelen bruker Aabø noen språklige virkemidler for å påvirke. Han bruker overdrivelse, et virkemiddel som brukes i mot motstandernes argumenter. "Dei legg ikkje planar. Dei vil leggje ned byttet, nyte det søte liv og rulle over på ryggen og utløyse finanskriser I, II og III." Han tar alle mennene under en kam. Det gjør teksten litt mer humoristisk. Bruken av overdrivelser er med på å understreke motstanderens bruk av patos og følelsesladde argumenter, som blir enda tydeligere når de overdrives. Aabø bruker også en sammenligning om hvordan kvinnene ser mennene ri ut av et eventyr som en ensom cowboy, mens de selv tar over nøkkelposisjoner i landet.

"Kvinnene knuser oss" er en kommentarartikkel som med en smule overdrivelse viser hvordan kvinnene har forbedret deres posisjon i samfunnet. Etter at kvinnene fikk stemmerett i 1913, har utviklingen og kampen for likestilling økt betraktelig. Jeg stiller meg svært positivt til at både kvinner og menn kan ha viktige stillinger, ta viktige valg og delta på lik høyde i samfunnet. Vi er like mye verdt. Alle sammen. Fremdeles finner vi områder hvor kvinner blir diskriminert, og det arbeides dag inn og dag ut for likestilling blant kjønn. Kvinner og menn skal selvsagt ha like muligheter i yrkeslivet, men at det ene kjønn lykkes og det andre feiler opplever jeg som dumt og unødvendig. Er

det ikke mulighet å samarbeide? Kvinnene er bekymret for mennene når det ikke går bra med dem, mens mennene tror jeg ikke hadde ofret en tanke om kvinnenes stilling hadde en negativ utvikling. Om mannfolka hadde lært litt av kvinnene, blitt mer ryddige og ansvarlige, kunne begge kjønn gått en lys fremtid i møte. Sammen.

Vedlegg 3, Tekst 8

Kvinnene knuser oss

“Kvinnene knuser oss” er en kommentarartikkel skrevet av Stein Aabø. Artikkelen var på trykk i dagbladet den 12. oktober 2012, og har i etterkant blitt omskrevet til nynorsk av Utdanningsdirektoratet. Målgruppen er stor ettersom språket er forholdsvis lettlest, men leseren burde ha noe kjennskap til spesielt politiske personer og dessuten kunne noe om historien rundt fordeling av kjønnsroller. Leseren kan være kvinne eller mann, selv om en får inntrykk av at Aabø skriver til mennene: “Kvinnene knuser oss”. I artikkelen redegjør Aabø for kvinnenes stilling i dagens norske samfunn, samtidig som han forteller litt om de samme forholdene i USA. Stein Aabø kommenterer dessuten livssituasjonen til *ensomme, forbigåtte og forlatte menn*, og setter disse mennene opp mot kvinnene for å fremheve kvinnenes fremmarsj.

Aabø presenterer tidlig hovedbudskapet sitt, allerede i overskriften røper han det: *Kvinnene knuser oss*. Samtidig som overskriften serverer oss budskapet, gir den oss lese lyst. Enten du er mann, eller du er kvinne, får du lyst til å finne ut hvorfor kvinnene knuser oss, mennene. Helt fra starten av artikkelen vinner Aabø leserens velvilje, noe som appellerer til etos. Dette klarer han å oppnå fordi han er innom de fleste samfunnsgruppene før han begynner å argumentere, altså blir “ingen glemt”.

Ved å referere til dyktige, kjente politikere og professorer oppnår dessuten Stein Aabø en troverdighet fra leserne. Aabø skriver for eksempel: *Det kan vi lese om i professor Hege Skjeies tjukke rapport om politikk og likestilling*. Vi forstår at han har lest Skjeies rapport, noe som er med på å underbygge hans kunnskaper rundt temaet om kvinnenes stilling i samfunnet. En annen viktig faktor som appellerer til etos, er språket som blir brukt i kommentarartikkelen. Aabø har valgt et faglig og seriøst språk for å virke troverdig, men han har lagt til innslag av humor og ironi for å opprettholde interessen overfor teksten og dermed utvide målgruppen. I tillegg er humor og ironi med på å hindre at han støter noen. *Mennene vil gå tilbake til jungelen, slå seg på brystet og brøle mot bompengar og miljøavgifter*. Aabø får ved hjelp av humoren frem at poeng uten at han støter noen.

I “Kvinnene knuser oss” viser Aabø til professor Skjeies rapport som sier at kvinnemakten øker. *Kvinner er i fleirtal på landets høgare lærestader. Blant anna i fag som medisiner, juss, biologi, økonomi og administrasjon og sjølvsagt i lærer- og pleierutdanning. Dei er i fleirtal som tilsette i staten og kommunane. Dei er meir organiserte enn menn*. Dersom tabellene i professor Skjeies rapport sier at kvinnene regjerer flertallet, blir det også logisk å tro på Stein Aabøs budskap, kvinnene knuser faktisk mennene. Aabø appellerer altså til logos. For å forklare budskapet, har Aabø kommet med logiske forklaringer til hvorfor det har blitt slik at kvinnene nå regjerer: *Kanskje har dei raske menn ein for kort tidshorison. (...) Dei vil oppnå rask rikdom, rask innverknad. Dei legg ikkje planar*. Aabø foreslår dessuten at det er endringen i arbeidslivet og mennenes konkurranse fra utenlandske arbeidsinnvandrere som kan stå bak utviklingen. Leserne slipper dermed å sitte med uklarheter rundt budskapet, det blir logisk å tro at kvinnene knuser mennene.

Det faktumet at kvinnene opplever fremmarsj i USA, er nøye utvalgt informasjon fra Aabøs side, ettersom USA har hatt et svært “gammeldags” syn på kvinnestillingen i lang tid. Dersom kvinnesynet

i *supermakten* USA også er på kurs opp, er det nokså logisk av Aabø å påstå at kvinnene knuser mennene.

Stein Aabø har i starten av sin kommentarartikkel skrevet: *Kvinnene har, objektivt sett, Kristin Halvorsen som rollemodell*. Foruten å appellere til etos, ved å vise at han kjenner til hvordan kvinnene har utviklet seg, appellerer Aabø til patos. Enhver kjenner til politikeren Kristin Halvorsen, hun har en høy stilling og taler godt for seg, altså fører gjenkjennelsen til hvordan vi tolker kvinnesett i dag. Rett etter benytter Aabø seg av kontrasten: *Mennene liknar allereie Bård Hoksrud. Såre fornøgde og ubekymra for den fjerne framtida*. Kristin Halvorsen og Bård Hoksrud er rake motsetninger, og leseren får følelsen av at det bare går én vei for mennene – ned. Kvinnene derimot, har stortingsplassene i vente!

For å få frem følelser har Aabø dessuten valgt å legge inn allusjonen om “cowboyen som rir inn i solnedgangen”. Aabø skriver at *Kvinnene ikkje trur på eventyret om den einsame cowboyen som rir inn i solnedgangen. Det vil seie, dei ser han ri ut av eventyret, mens dei sjølv sørgjer for å komme seg i posisjon til stadig fleire av landets nøkkelposisjonar*. Ved å bruke en slik historie blir teksten humoristisk og historien kan forklare Aabøs budskap. Dette eksempelet er så kjent fra alles barndom, at det vil angå enhver leser. Sist men ikke minst appellerer det at Barack Obama er avhengig av de kvinnelige velgerne til patos. Selv så mye engasjement det har vært rundt valget av det høyeste hodet i den eneste supermakten, er det nok ikke mange som har tenkt på at Barack Obama aldri ville vunnet valget uten hjelp av kvinnene. Aabø når ut til lesernes følelser ved å bruke et tema fra massemedia.

Selv er jeg enig i at mye har skjedd når det gjelder kvinnesett i dagens samfunn. Kvinner har tatt over store deler av studentplassene ved høyere utdanning her til lands, og dette er absolutt med på å føre til at kvinnene får mer makt. Stein Aabø skriver at *Kvinnene knuser oss*. Jeg synes dette utsagnet høres noe voldsomt ut, men kvinner vil automatisk få mer kontroll, jo høyere opp i arbeidslivet de kommer. Dersom man ser på de økende tallene i toppstillinger, vokser kvinnetallet betydelig i følge professor Hege Skjeie, og når også kvinner har vært statsministere har en grunn til å tro at dette vil skje igjen.

Akkurat at kvinner *knuser* mennene kan jeg ikke si meg helt enig i, jeg mener kvinner og menn har blitt mer likestilte. Aabø gir uttrykk for at *alle* kvinner knuser *alle* menn, selv ser jeg litt annerledes på dagens samfunnssituasjon. Jeg mener at det i dag er de beste som får toppstillingene, uavhengig om det er kvinner eller menn. Det er i dag oftere kvinner enn tidligere, men det er fortsatt svært mange menn igjen.

Det at kvinner ikke tror på eventyret om cowboyen som rir ensom inn i solnedgangen, men heller er opptatt av å komme seg i posisjon til landets nøkkelposisjoner kan på mange måter stemme. Det blir i teksten nevnt at kvinner er mer organiserte enn menn, noe som videre kan føre til at den teoribaserte skolesituasjonen vi har i dag kanskje passer bedre for kvinner. Jeg tror det er kvinnesett muligheter i dag, kontra tidligere, som er med på å skape dette bildet. Kvinnen er ikke i utgangspunktet mer organisert enn mannen, men fordi hun i dag har fått et helt annet tilbud når det gjelder utdanning enn tidligere, griper hun dette. Kvinnen har sluttet å bry seg om cowboyen og heller tatt fatt på ørkenveien med egne bein. I dag vil kvinnen selv tjene penger nok til bønnetallerkenen.

Vedlegg 3, Tekst 9

Knuser de menn virkelig så mye?

I denne oppgaven skal jeg analysere og kommentere kommentarartikkelen “Kvinnene knuser oss”, av Stein Aabø. Artikkelen ble publisert i Dagbladet fredag 12. oktober 2012. Etter tittelen kan vi se at målgruppen er menn, og at budskapet er at kvinnene er bedre enn oss. Aabø mener at de rett og slett knuser oss. Jeg skal se nærmere på retorikken i teksten samt argumentasjonen og andre språklige virkemidler.

Retorikk og argumentasjon henger godt sammen. Nemlig hvordan man skal overbevise leseren til å se sine meninger. I denne kommentarartikkelen har Stein Aabø brukt åpen argumentasjon med relevante og holdbare argumenter. Selv om han i innledningen bruker litt generalisering: “Mennene liknar allereie Bård Hoksrud”, argumenterer han videre med kunnskaper om samfunnet som de aller fleste vet om. Som f. eks.: “mangel på likelønn, kvinners dobbeltarbeid heime og på jobb, kvinners høge sjukefråvær etc.”. Dette er både relevant og holdbart i forhold til temaet i teksten. Retorisk sett bygger han mye på etos. Jeg har ingen kjennskap til navnet Stein Aabø, men jeg får et inntrykk av at han er en samfunnsengasjert mann, som har mye kunnskaper om situasjoner i Norge og i blant annet USA som han trekker frem som eksempel. Dette gir han troverdighet. Han viser til flere situasjoner i det norske samfunnet der han setter menn i dårlig lys: “Det er flest unge menn som droppar ut av vidaregåande skole”, “Fengsla er oversvømte av menn...” og om kvinner skriver han: “Dei har allereie erobra toppstillingane i arbeidsgivarorganisasjonane NHO, KS og Virke. Sjølv sagt har lærarane, sjukepleiarane, småbrukarane kvinneleg leiar” og “Statsministerposten har kvinner hatt og vil truleg få igjen”. Han viser også til at kvinner er i flertall på landets høyere læresteder. Blant annet i fag som medisin, juss og økonomi og administrasjon. Som sagt så har han mye kunnskap om det norske samfunnet, men han har også om det amerikanske: “I USA er president Barack Obama heilt avhengig av kvinnelege veljarar for å vinne valet i november. Menn dominerer dei republikanske hordane.”. Dette gir han en troverdighet uten å ha en kjent stilling i det norske samfunnet.

Språklige virkemidler finnes også i kommentarartikkelen. Forfatteren har brukt sin egen dialekt når han skriver, som gjør det personlig og enda mer troverdig. Språket hans er ordentlig med faguttrykk og har en fin rytme. Han har brukt ett engelsk ord, “risktakers”, om menn som ville bli rike på et blunk. Vi finner ironi i den aller siste setningen i teksten: “Og det er typisk at det er kvinner som i størst grad bekymrar seg for tapande menn”. Det er ironisk fordi det er kvinner som gjør at det finnes slike tapende menn i samfunnet. “... einsame, forbigått og forlatne, mens lyden av klikkande hælær forsvinn i det fjerne”, er et bilde på kvinner som drar fra ensomme menn på landsbygda. “Ikkje alle får utløp for konkurranseinstinkta sine i heiderleg kappestrid på idrettsbanen”, er en metafor for at ikke alle vil lykkes. Han bruker idretten som en metafor fordi vi nordmenn liker å være best i sport. Hvis man har sett gamle cowboyfilmer eller tegnefilmene om Lucky Luke, kan dette være en allusjon: “Dei trur ikkje på eventyret om den einsame cowboyen som rir inn i solnedgangen”. Gjennom hele teksten gjør han menn til en kontrast til de flinke kvinnene. Mennene sitter i fengsel eller dropper ut av skolen, mens kvinnene får lederstillinger og til og med statsministerposten.

Oppbyggingen av teksten er god. Han har god sammenheng mellom innledningen, hoveddelen og avslutningen. Budskapet kommer best frem i innledningen og overskriften. I Hoveddelen gir han mange eksempler på hvorfor kvinner knuser menn. Mot slutten har han fortsatt eksempler på hva kvinner gjør bra og menn gjør dårlig, før han avslutter med en ironisk setning som jeg nevnte i stad. En klar innledning, hoveddel og avslutning i kommentarartikkelen.

Selv synes jeg ikke alle synspunktene til Aabø er helt riktige. “Statsministerposten har kvinner hatt og vil truleg få igjen”, er en uttalelse som sier at kvinnelige statsministere skulle vært upassende. Gro Harlem Brundtland var en flott statsminister for Norge, og vi har tross alt kun hatt den ene

kvinnelige statsministeren. Vi skal jo være så likestilte som mulig, og derfor er det helt naturlig at kvinner skal få kunne være statsministere.

“Dei er “risktakers”. Eller dei gjer brekk, som også kan føre til rask rikdom om dei er heldige. Fengsla er oversvømte av menn som har bomma på slikt”, er et annet synspunkt jeg synes er feil. Selv om det er sant at flest unge menn dropper ut av videregående skole, er det ikke gitt at det er disse som kommer i fengsel. De fleste fengsler i Norge er fylt med innvandrere som ikke har skaffet seg jobb og ikke klarer å integrere seg. De kommer også fra helt andre kulturer der tyverier kanskje ikke har like harde strafferammer som i Norge. Dessuten er de norske fengslene luksus i forhold til fengsler i andre land. Derfor tenker mange at det er bedre å komme i fengsel enn å bo på gata i Norge. I fengsel får de mat hver dag, et rom og en seng der de kan sove, og de får til og med en egen TV og muligheter for internett.

Til slutt vil jeg si at det er en god artikkel, selv om jeg ikke er helt enig i et par av synspunktene. Han har noen gode poeng i at kvinnene jobber seg oppover. De får flere lederstillinger, og i politikken er kvinnene godt representert. Argumentene han bruker er også gode og troverdigheten hans øker for hvert eksempel han trekker frem. Etos har han brukt godt i forhold til at han ikke har noen spesiell status i samfunnet vårt. Med ironien til slutt føler jeg at han prøver å vise hvor dumme kvinnene kan bli når de ikke skjønner at det er deres feil at det finnes tapende menn. Alt i alt er dette en god tekst, men med noen synspunkter der han, etter min mening, har vinklet saken litt feil. Dermed tror jeg neppe at de knuser menn så mye som Stein Aabø vil ha det til!

Vedlegg 3, Tekst 10

Kvinnene knuser oss analyse

Kommentarartikkelen er skrevet av Stein Aabø. Den ble gitt ut i Dagbladet 12. oktober 2012. Stein skrev en argumenterende tekst som handler om at kvinnene er mye bedre enn menn. Kvinnene er mer ansvarsfulle, ryddige og føre var, mens vi menn er fornøyde og bekymrer oss ikke for framtiden. Mottakeren er rettet mot menn, forfatteren vil at mennene skal skjønne hvor viktig kvinnene er for dem. Kvinnene holder på å overta i samfunnet, mens mennene er på vei nedover. Budskapet i teksten er at kvinnene er på vei oppover i samfunnet. Kvinnene tenker mer på fremtiden enn mennene som dropper ut av videregående skole. Kvinnene tar høyere utdanning enn mennene. Menn ender opp i trailerstet mens kvinnene studerer medisin og juss. Forfatteren vil at budskapet i teksten skal spre seg til den yngre generasjonen, slik at de kan skjønne at skole er veien til suksess.

I dette leserinnlegget finnes det skjult argumentasjon. Et eksempel på skjult argumentasjon er disse setningene, “Mindre å skrive om menn som forsvinner, som blir overflødige på nedlagte industriarbeidsplasser, som ikke kommer inn i arbeidslivet fordi de ga blaffen i leksene.” Senere i teksten kommer denne setningen som binder argumentasjonen, “Det er flest unge menn som dropper ut av videregående skole”. Deretter kommer denne setningen som fullfører det hele, “Dem vil raskt til målet, de vil oppnå rask rikdom, rask innverknad, og dem vil ikke legge planer. Det er klart hva forfatteren mener i denne situasjonen, menn vil ikke jobbe for det dem vil oppnå med livet, de vil bare komme til ferdig “ferdig dekket bord”. Her appellerer Stein til kunnskap, alle burde skjønne at slik fungerer det ikke i dagens samfunn.

Det finnes ulike språklige virkemidler i teksten, men siden det er en relativ saklig tekst er det noen begrensinger. Overskriften inneholder en metafor, metafor som betyr at man bruker ord i overført

betydning. “Kvinnene knuser oss” er en metafor fordi, kvinner ikke kan knuse oss menn. Stein Aabø nevner en bok som heter “The end of men” dette gjør at forfatteren får sakt lite med veldig få ord. Ordvalgene til Stein Aabø er enkle, selv om teksten er skrevet på nynorsk. Setningene er enkle bygd opp og lett å forstå, selv om det i tider kan skape litt trøbbel siden det er noen nynorske fremmedord. Avsnittene er korte så man har mulighet til å tenke over det man akkurat har lest. Det finnes en rød tråd gjennom hele teksten, dette gjør at det er lett å skjønne hva forfatteren skriver om. Han beveger seg ikke ut fra rammen sin, for å lage egne “veier”. Dette er med på å få god sammenheng mellom avsnittene og budskapet. Forfatteren skaper en allusjon når han nevner en kjent person som Kristin Halvorsen. Dette kan få leseren til å skape et bilde i hode når man leser dette, “Kvinnene har objektivt sett, Kristin Halvorsen som rollemodell. Ansvarlige, ryddige og føre var.” Dette er med på å skape et bilde i hode av Kristin Halvorsen og hvordan henne oppfører seg. Det finnes også enda en allusjon i teksten, “Dem tror ikke på eventyret om den ensomme cowboyen som rir inn i solnedgangen”. Alle kan assosiere dette med forskjellige ting som, filmer, tegneserier og fortellinger du hørte når du var liten. Overdrivelser er et virkemiddel som blir brukt en del i teksten, som eksempel. “Fengslene er oversvømt av menn som har bomma på slikt”. Dette brukes til å sette ting litt på spissen i tillegg kan overdrivelser utløse humor slik i dette tilfellet. Humor blir også brukt i avslutningen, “Og det er litt typisk at det er kvinner som i størst grad bekymrer seg for tapende menn. Dette understreker bare at menn bekymrer seg mindre for sin egen fremtid. Oppramsing er et sjeldent virkemiddel men det er brukt i denne teksten, eksempel, “Kvinner er i flertall på landets høyeste læresteder. Blant annet i medisin, juss, biologi, økonomi, administrasjon og selvsagt lærer og pleieutdanning”. Dette er med på å understreke argumentet og hjelper med å øke tempoet i en skildring, som igjen gjør at en får med fler begreper i på en kortfattet måte. Aabø sammenligner med menn i Norge med menn i Amerika, “dei ser de samme tendensene, rett nok ut fra amerikanske forhold, som er jo svært ulike norske”.

Dette hjelper oss med at det ikke bare vi som har det samme problemet, her kan vi lære av hverandre. Aabø påpeker hele tiden at kvinner er bedre enn menn, og at kvinnene er i ferd med å ta over samfunnet. Norske menn blir utkonkurrert av utenlandske arbeidsmenn som krever vesentlig mindre i betaling. Kvinnene sliter ikke her for vil alltid være bruk for kvinner og menn i helse og omsorgssektoren i flere år fremover. Budskapet i teksten kommer tydeligere og tydeligere frem utover i teksten, dette gjør at vi skjønner mer av teksten, når man har lest den ferdig.

Jeg er enig det Stein Aabø har skrevet. Unge kvinner jobber mer enn unge menn for fremtiden sin. Jeg synes noen gutter har den litt “lay back” tankegangen som innebærer, “det ordner seg alltid”. Denne tankegangen må man legge fra seg i 2013, den kunne fungert for noen ti år siden hvor utdanning ikke var noe viktig.

Vilje, motivasjon og engasjement er en fin oppskrift mot hardt arbeid. En “lay back” tankegang er for meg litt skremmende, for nå til dags er utdanning helt avgjørende hvordan fremtiden din skal se ut. I årene fremover vil det komme fler innvandrere som konkurrer bort dyre norske firmaer. Dette kan være med på å velge utdanning til unge gutter, som kanskje betyr at de ikke kan droppe ut av skolen.

Vedlegg 3, Tekst 11

Kvinner gode utvikling

I denne oppgaven skal jeg først analysere teksten. Her vil jeg bruke enkelte begreper fra retorikken samt underbygge analysen ved bruk av eksempler fra den aktuelle teksten. Først vil jeg presentere teksten og hovedsynspunktet, deretter vil jeg se på hva salgs argumenter forfatteren bruker. Videre vil

jeg se på språklige virkemidler og oppbygning av teksten. I siste del vil jeg kommentere noen av synspunktene til forfatteren og prøve å komme med egne meninger.

Teksten “Kvinnene knuser oss” er hentet fra en kommentarartikkel i Dagbladet fredag 12. oktober 2012. Teksten er skrevet av Stein Aabø og tar opp temaer rundt kvinners posisjon i samfunnet. Det er på mange måter dette som er hovedbudskapet i teksten. Utgangspunktet for teksten er kvinners framgang og utvikling den siste tiden. Videre sammenligner forfatteren det mannlige kjønnnet kontra det kvinnelige.

Argumenter som blir brukt i teksten er i enkelte tilfeller åpne argumenter, som vil si bruk av argumenter som direkte og saklig grunngir synspunkt og appeller til fornuften til mottakeren⁴⁵ I tillegg til dette spiller også forfatteren på skjult argumentasjon, som vil si bruk av argumenter eller virkemidler som indirekte grunngir synspunkter.⁴⁶ Et eksempel på bruk av åpen argumentasjon senderen bruker i teksten er undersøkelsene. Dette fungerer som et argument som skal gi troverdighet og være pålitelig. Undersøkelser er nøytrale og kildene undersøkelsene kommer fra er høyt respektert. Stein Aabø henviser blant annet til “professor Hege Skjeies tjukke rapport om politikk og likestilling” Ut av den undersøkelsen kommer det frem at kvinnene eller “det andre kjønn” som de blir kalt, fremdeles ikke er like godt respektert som menn. Likevel er de i flertall på høyere lærersteder som for eksempel i fag som jus og medisin, i tillegg til at kvinner har toppstillingene i enkelte viktige arbeidsgiverorganisasjoner. Slike argumenter som er basert på fakta og dokumentasjon blir av den grunn overbevisende samtidig som det er vanskelig å argumentere imot. Dette skaper etos hos taleren som vil si at han virker troverdig.

Eksempel på skjult argumentasjon som blir brukt i teksten er autoritetsknepet. Altså at man henviser seg til en ekspert. Dette gjør han flere ganger blant annet ved å vise til Hanna Rosin som har skrevet en bok med tittelen “The End of Men”. Her argumenteres det med at kvinner er har bedre tilpasningsevne enn menn. Forfatteren bruker egne erfaringer og synspunkter i teksten og er ikke redd for å være bestemt og krass i sin uttrykksform. I enkelte tilfeller bruker han en annen type form for skjult argumentasjon ved å generalisere. Med det mener jeg at han lar det som gjelder for en gjelde for alle. For eksempel “Mennene liknar allereie Bård Hoksrud. Såre fornøgte og ubekymra for den fjerne framtida” Her trekker han aller under en kam. Gjennom god og varierende bruk av argumentasjon, får forfatteren etter min mening fram logos, som kan ses på som en overbevisende saksfremstilling.

Språklige virkemidler har stor betydning i Stein Aabø sin tekst. Allerede i overskriften finner vi en form for et språklig bilde. “Kvinnene knuser oss” Dette gir oss et bilde, og kan ses på som en metafor på hvordan kvinnen er i ferd med å ta over stillinger, utdannelse og viktige posisjoner i samfunnet. Her får forfatteren sakt mye med få ord. I første setning av teksten får vi et nytt bilde, “Utviklingstrekka er krystallklare”. Her er det bruken av krystall som danner et bilde i hodet på leseren. I tillegg bruker forfatteren en rekke andre virkemidler som for eksempel overdrivelser, sammenligner med mer. I et tilfelle bruker Aabø fler virkemidler på samme tidspunkt. “Dei trur ikkje på eventyret om den einsame cowboyen som rir inn i solnedgangen” Her bruker han sammenligning ved at menn er som en ensom cowboy. Han overdriver og han har et nytt språklig bilde ved bruken av solnedgangen som kan ses på som at menn er på vei ned i samfunnet og på rangstigen kjønnene

⁴⁵ Kurs: Å analysere skaprosatekster side 258 Panorama Vg3

⁴⁶ Kurs: Å analysere skaprosatekster side 258panorama Vg3.

imellom. Ved hjelp av forskjellige typer virkemidler og noen kontroversielle uttalelser forsøker avsenderen å vekke følelsene hos både menn og kvinner. Etter min mening vil han få menene til å tenke annerledes og ta andre valg i fremtiden. Samtidig som han gir ros og kreditt til kvinnene og deres framgang den siste tiden. Ved å klare å vekke disse følelsene hos leseren får han også frem bruken av patos i teksten.

Oppbygningen til kommentarartikkelen er relativt normal og består av overskrift som skal få tak i leseren. Deretter kommer en innledning og etter det drøfter han og kommer med kunnskaper om emnet. Teksten er delt opp i relativt tydelige avsnitt og stoffet er organisert i en normal rekkefølge. Det vil si at argumentene kommer etter hverandre i tur og orden.

Over til andre del. Personlig synes jeg synspunktene og temaet til forfatter Stein Aabø er spennende og interessant. Kvinnens utvikling i forhold til påvirkning på samfunnet den siste tiden har økt. Posisjonen deres og muligheter for lederstilling, god lønn med mer vil trolig også i fremtiden øke år for år. Kvinner er per dags dato kanskje mer sultne på suksess og jeg tviler ikke på påstanden om at kvinner er bedre til å tilpasse seg nye forhold. Et eksempel på dette er husmødre som med tiden har etablert seg innenfor jobb og skaffer ekstra lønn til hjemmet. På den andre siden har du mennene som ikke i like stor grad har tilpasset seg rollen som hjemmeværende pappa. Likevel er jeg ikke enig i at kvinner "knuser" menn på alle fronter. I min klasse og etter mine erfaringer er arbeidsviljen blant gutter til å oppnå resultater vel så stor som hos jenter.

Utviklinga og fremtiden blir spennende. Samtidig som kvinners stilling øker og bedrer seg, må vi også huske på at menn i et historisk perspektiv alltid har blitt sett på som det dominante og ledende kjønn. Dette er noe som trolig vil ta lang, lang tid å få en endring på. Av den grunn vil menn også i fremtiden ha fordeler når det kommer til jobb og utvikling. Likevel synes jeg det er positivt at kvinner nå står frem og er med på utviklingen i samfunnet. Det er på tide at Norge styres, og i virkeligheten er et likestilt land med like store muligheter for kvinner og menn. Kanskje vil vi i fremtiden se det mannlige kjønn ta opp kampen mot kvinnens gode evne til å tilpasse seg samfunnet, eller vil kvinnene fortette å "knuse" menene i lang tid fremover?

Vedlegg 3, Tekst 12

Analyse av "Kvinnene knuser oss"

Kommentarartikkelen "Kvinnene knuser oss" er hentet fra Dagbladet, fredag 12 oktober 2012. Her skriver Stein Aabø om kvinnes oppblomstring og deres status og rolle i samfunnet i dag. Som overskriften også sier, så skriver Aabø om at kvinner nå har tatt over mange mannsdominerte yrker, mens mennene er på vei til jungelen igjen.

Aabø starter artikkelen med å fortelle om utviklingstrekkene. Kvinner har gått over fra å være husmødre med den tradisjonelle kvinnerollen til at de "knuser oss" i dag. De sørger selv for å komme seg i posisjon til flere av landets nøkkelposisjoner. Fag som medisin, juss, biologi og økonomi er i dag kvinnedominerte yrker. Han virker irritert over at mediene kun får fram det "miserable" hos kvinner; "...kvinnens dobbeltmoral heime og på jobb, kvinners høge sjukefråvær etc." Og at lite er det skrevet om "menn som forsvinn, som blir overflødige på nedlagde industriarbeidsplassar.." osv.

Sett fra retorikkens synspunkt spiller artikkelen mye på etos, i og med at den er skrevet av en mann og ikke en kvinne, den blir atskillig mer troverdig. Han argumenterer på en overbevisende måte, og får oss til å tro på alt det han skriver. Ikke nok med at han skriver om kvinnes oppblomstring, han

skriver om menn som dropper ut av videregående skole, utålmodige menn, fengsler som er oversvømt av menn som har bommet på flere stadier på livet osv osv. Det hadde ikke vært det samme om en kvinne hadde skrevet det.

Femte vers er med på å forsterke appellformen etos enda mer, det blir brukt gjentakelse. Her starter de fleste setningene med ordet “dei”, hvor han skriver om menn som er for utålmodige. Han fortsetter neste vers med å skrive “dei” om kvinner, “dei er mer organiserte enn menn”, dette kan sees på som en kontrast, han gjør det bevisst for å vise forskjellen mellom menn og kvinner. Han kritiserer mennene i verset over, og roser kvinnene i verset under.

Men han nevner også at kvinner fremdeles er det andre kjønn og at de fremdeles blir diskriminert på mange områder. Her spiller Aabø på patos. Han spiller på leserens følelser. Vil vi virkelig leve i et kvinneskammende samfunn?

I første avsnitt bruker han Kristin Halvorsen som eksempel på kvinnenes rollemodell. Dette gjør han bevisst fordi Halvorsen er en av Norges fremste kvinnelige politikere og dermed ansvarlig og ryddig. Etos blir tatt i bruk som en appellform her. Han nevner også Barack Obama og argumenterer for begge disse to på en overbevisende måte slik at teksten appellerer til troverdigheten. Vi kjenner alle Obama som USAs president, og det er logisk og fornuftig at han velger presidenten som eksempel på at han var helt avhengig av kvinnelige velgere for å vinne valget.

Likestillingsdebatten er allestedsnærværende i vårt samfunn. Det at kvinner er det andre kjønn, og blir skildret som objekter har en negativ påvirkning på vårt kvinnesyn. Aabø skriver om noe som virkelig er en framgang i likestillingsdebatten. Kvinner går ut i arbeid og får jobb. Dessverre er det ikke slik i alle land, kvinner er fremdeles det svake kjønn flere steder i verden.

Først ønsker jeg å understreke at kvinnesaken er noe jeg føler stor begeistring for. Når jeg hører om kvinner i lederstillinger, blir jeg svært glad på vegne av mine sterke og selvstendige medmennesker. På samme tid blir jeg irritert når jeg hører om kvinneskammende tanker og ideologier, i dag mest forbundet med kulturer i asiatiske og afrikanske land. Når det er sagt, mener jeg at kvinnesaken får overveldende mye oppmerksomhet – noen ganger kanskje for mye.

Det er så bra å se framgang i likestillingsdebatten og jeg er glad at en man som Aabø våget å skrive om dette her. Det er slik det har blitt enten om vi vil det eller ei, kvinner er i stand til å få til ting minst like bra som menn, for å ikke si bedre. Som Aabø sier, det er flere tillitsvalgte kvinner enn menn og de har mange av toppstillingene i arbeidsgiverorganisasjonene NHO, KS og Virke. Kvinner har fram til i dag blitt sett ned på, og blitt behandlet urettferdig i forhold til menn. Det har heldigvis skjedd positive forandringer, selv om det fortsatt er mer står igjen. Aabø setter utropstegn etter ordet landsmenn, fordi det nesten blir feil å si landsmenn, i og med at det var innvandrerkvinner som fikk de første statsrådene. Det sier jo bare hvor mye som har forandret seg de siste årene. Mennene har trua på at gamle tider skal komme tilbake. De savner tiden da kvinnene kun holdt seg hjemme, lagde mat og passet på barna. Den tiden er dessverre over.

Vedlegg 4 Forespørsel om bruk av eksamenstekst sendt til elevene



Tønsberg, 31.10.2013

Forespørsel om bruk av eksamenstekst

Du mottar denne forespørselen fordi du tok eksamen i norsk ved studieforberedende utdanningsprogram våren 2013. Vi ber med dette om å få tilgang til eksamensbesvarelser i anonym form til bruk i en masteroppgave. Formålet med masteroppgaven er å finne mer kunnskap om lesing og skriving innenfor norskfaget i videregående skole, studieforberedende program. Det dreier seg om kunnskap som kan bidra til nye perspektiver på læring og undervisning i norskfaget.

For å finne denne kunnskapen skal eksamenstekster fra eksamen i norsk hovedmål våren 2013 analyseres. Det er bare selve eksamensteksten som skal studeres i prosjektet, og det vil ikke fremkomme noen personlige opplysninger i masteroppgaven som kan identifisere den enkelte elev. Eksamensoppgavene vil bli destruert når prosjektet er ferdigstilt.

(navn på videregående skole) har gitt generell tilgang til at eksamensbesvarelsene fra eksamenskandidatene våren 2013 brukes i en vitenskapelig studie. I tillegg trenger vi ditt samtykke til å bruke eksamenstekstene som datamateriale. Hvis du ønsker å reservere deg fra at din eksamensoppgave brukes i forskningsøyemed må du gi tilbakemelding om dette innen 15.11.2013 til Rachel.Songe-Moller@student.hive.no.

Hvis du samtykker til at eksamensoppgaven din blir brukt til forskning, trenger du ikke å gi tilbakemelding.

Dersom du ønsker ytterligere informasjon om prosjektet er det bare å ta kontakt på samme mailadresse.

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Rachel V. Songe-Møller

Masterstudent i norskdidaktikk

Høgskolen i Vestfold

Aslaug Veum

veileder, Førsteamanuensis

Høgskolen i Vestfold

Vedlegg 5 Godkjenning av prosjektet fra NSD

Tittel på masteroppgaven og dato for ferdigstillelse er blitt endret underveis.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Aslaug Veum
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap Høgskolen i Vestfold
Postboks 2243
3101 TØNSBERG

Vår dato: 28.10.2013

Vår ref: 35358 / 2 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35358	<i>I hvilken grad bidrar retorikken som tekstanalytisk verktøy til å utvikle kritisk literacy</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Aslaug Veum</i>
Student	<i>Rachel Våge Songe-Møller</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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

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. nsdmaa@sv.uit.no



Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan retorikken som tekstanalytisk verktøy bidrar til å utvikle kritisk literacy.

Utvalget omfatter omkring 60 avgangselever ved videregående skole som har avgitt eksamen i norsk hovedmål.

Ledelsen ved to videregående skoler har gitt tillatelse til innsyn.

Eksamensbesvarelsene er merket med et nummer som viser til en identifiserbar navneliste (nøkkel til kandidatnummer) som oppbevares ved skolene.

Prosjektet skal avsluttes 15.06.2014 og innsamlende opplysninger skal da anonymiseres. Anonymisering innebærer at navneliste/koblingsnøkkel slettes og at eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. skole, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger kan skje med hjemmel i personopplysningsloven § 8 d. Avgangselevene gis informasjon, jf. personopplysningsloven § 20 første ledd. Personvernombudet finner at det er av allmenn interesse at prosjektet gjennomføres. Prosjektet vil ikke samle inn og registrere opplysninger som direkte kan identifisere den enkelte elev. Hovedformålet med gjennomføringen av prosjektet er å få mer kunnskap om hvordan skolen legger til rette for at elever i videregående skole, studieforberedende utdanningsprogram, skal kunne utvikle kritisk literacy i møte med tekst (sakprosa). Analyse av eksamensbesvarelser i norsk hovedmål er nødvendig for å kunne oppfylle dette formålet.