

Elevers tekstlige strategier i møte med uensartede skrivebestillinger

En tekstanalyse av en eksamensoppgave og tre elevtekster

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Masteroppgave i norskdidaktikk

Solveig Berge

Våren 2016

Innholdsfortegnelse

1 BAKGRUNN, TEMA OG FORMÅL	1
1.1 BAKGRUNN OG TEMA – DREININGEN FRA SJANGRER TIL TEKSTTYPER.....	1
1.2 EKSAMENSOPPGAVEN.....	3
1.3 FORSKERROLLEN - ONTOLOGISK OG EPISTEMOLOGISK STÅSTED.....	4
1.4 FORMÅL - PROBLEMSTILLINGEN	5
1.5 EN AVGRENSNING AV NORDISK SKRIVEFORSKNING - SKRIVEOPPGAVENE	7
1.6 STRUKTUR I MASTEROPPGAVEN	9
2 TEORETISK FORANKRING	9
2.1 TRANSLINGVISTIKKEN OG SYSTEMISK FUNKSJONELL LINGVISTIKK	9
2.1.1 Bakhtin og translingvistikken.....	9
2.1.2 Halliday og den systemisk funksjonelle lingvistikken	11
2.2 KULTURKONTEKSTEN OG SITUASJONSKONTEKSTEN RUNDT SKRIVEOPPGAVER OG ELEVTEKSTER.....	14
2.2.1 Literacy og grunnleggende ferdigheter.....	14
2.2.2 SKRIV: Skrivetrekanten og skrivehjulet.....	15
2.2.3 Teksttyper eller skrivehandlinger? – En kort drøfting	17
2.2.4 Skriveoppgaver som fenomen – med vekt på autentiske skrivesituasjoner	20
2.2.5 Felt, relasjon og mediering.....	22
2.3 EN AVGRENSNING AV DE TEKSTLIGE STRATEGIENE: ANALYSEVERKTØYENE.....	23
2.3.1 Innhold – transitivitetssystemet.....	23
2.3.2 Modalitet, posisjonering og skrivehandlinger	27
2.3.3 HOLDNING	29
3 VITENSKAPSTEORI OG METODISKE VALG	34
3.1 EN KVALITATIV METODE - TEKSTANALYSE MED EN ABDUKTIV INNGANG	35
3.1.1 Forskningsdesign	35
3.1.2 En abduktiv og hypotesegenererende inngang.....	37
3.1.3 Begrepsvaliditet og etiske refleksjoner.....	38
3.2 DATAINNSAMLINGSPROSESSEN OG UTVALG	40
3.2.1 Validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner.....	42
4 PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA	43
4.1 PRESENTASJON AV TEKSTENE	44
4.1.1 Skriveoppgaven.....	44
4.1.2 Mia	45
4.1.3 Celine.....	46
4.1.4 Anita.....	46
4.2 DEN IDEASJONELLE METAFUNKSJONEN: INNHOLD I TEKSTENE	47
4.2.1 Skriveoppgaven.....	48
4.2.2 Mia	50
4.2.3 Celine.....	53
4.2.4 Anita.....	56
4.2.5 Oppsummering i lys av skriveoppgaven: Med vekt på innhold.....	58
4.3 DEN MELLOMPERSONLIGE METAFUNKSJONEN: POSISJONERING OG SKRIVEHANDLINGER	60
4.3.1 Skriveoppgaven.....	61
4.3.2 Mia	65
4.3.3 Celine.....	70
4.3.4 Anita.....	73
4.3.5 Oppsummering i lys av skriveoppgaven: Med vekt på posisjonering og skrivehandling...76	
4.4 EVALUERING I SKRIVEOPPGAVEN OG ELEVTEKSTENE: HOLDNING.....	79
4.4.1 Skriveoppgaven.....	79
4.4.2 Mia	81
4.4.3 Celine.....	83

4.4.4 Anita.....	86
4.4.5 Oppsummering i lys av skriveoppgaven: Med vekt på HOLDNING.....	88
5 OPPSUMMERING OG DRØFTING AV FUNN OG RESULTATER	90
5.1 UNDERPROBLEMSTILLINGENE	90
5.1.1 Innhold i elevtekstene	90
5.1.2 Posisjoneringsstrategier (og skrivehandlinger) i elevtekstene.....	91
5.1.3 HOLDNINGsmønstre i elevtekstene	92
5.2 ELEVENES TEKSTLIGE STRATEGIER.....	92
5.2.1 Kjennetegn ved de to skrivebestillingene.....	92
5.2.2 Tre posisjoneringsstrategier.....	94
5.2.3 HOLDNINGENE og presupposisjonene.....	97
5.2.4 Autensitet som kontekstuell ramme for skrivningen	98
5.2.5 Skriveoppgavens diskrepans: Elevenes mestringsstrategier i møte med vedleggene.....	99
5.2.6 Masteroppgavens problemstillingen: Konklusjon	100
5.3 STUDIENS RELEVANS	101
5.3.1 Hvordan lage gode (uensartede) eksamensoppgaver?.....	102

Kilder

Vedlegg:

Vedlegg 1: Elevtekstene

Vedlegg 2: Analyse av prosesser

Vedlegg 3: Analyse av modalitet

Vedlegg 4: Analyse av HOLDNING

Vedlegg 5: Tillatelse til innsyn i klausulert masteroppgave

Oversikt over modeller, tabeller og figurer:

Modell 2.1. ”Skrivehjulet”

Tabell 2.1. Kategorier av AFFEKT og eksempler på realiseringer

Tabell 2.2. Kategorier av BEDØMMELSE og eksempler på realiseringer

Tabell 2.3. Kategorier av PÅSKJØNNELSE og eksempler på realiseringer

Figur 2.1. Kategorier av GRADERING og eksempler på realiseringer

Tabell 3.1. Oversikt over forskningsdesign

Tabell 3.2. Presentasjon av elevtekstene

Tabell 4.1. Struktur og innhold i Mias tekst

Tabell 4.2. Struktur og innhold i Celines tekst

Tabell 4.3. Struktur og innhold i Anitas tekst

Tabell 4.4. Oversikt over prosesstyper og antall forekomster i Mias tekst

Tabell 4.5. Oversikt over de vanligste deltakerne knyttet til prosessene i Mias tekst

Tabell 4.6. Oversikt over prosesstyper og antall forekomster i Celines tekst

Tabell 4.7. Oversikt over de vanligste deltakerne knyttet til prosessene i Celines tekst

Tabell 4.8. Oversikt over prosesstyper og antall forekomster i Anitas tekst

Tabell 4.9. Oversikt over de vanligste deltakerne knyttet til prosessene i Anitas tekst

Tabell 4.10. Antall forekomster av modulasjon og modalisasjon i Mias tekst

Tabell 4.11. Antall forekomster av modulasjon og modalisasjon i Celines tekst

Tabell 4.12. Antall forekomster av modulasjon og modalisasjon i Anitas tekst

Tabell 4.13. Verdiladde ord i skriveoppgaven

Tabell 5.1. Kjennetegn ved skrivebestillingene

Tabell 5.2. Kjennetegn ved tre posisjoneringsstrategier

Figur 5.1. Elevenes posisjoneringsstrategier i relasjonelle posisjoner

Sammendrag

Denne masteroppgaven kan anses som et kritisk bidrag til diskusjonen omkring overgangen fra sjangrer til skrivehandlinger. Målet med oppgaven er å studere tre elevers tekstlige strategier når de må forholde seg til skrivebestillinger som skal utløse teksttyper eller skrivehandlinger. Studiens problemstilling lyder slik: *Hva kjennetegner et utvalg sterke elevers tekstlige strategier når de må forholde seg til uensartede skrivebestillinger i en eksamensoppgave.* Elevenes tekster er tentamensbesvarelser som er skrevet ut ifra den obligatoriske skriveoppgaven i eksamenssettet fra 2014. Oppgaven ber elevene om å skrive en sammenhengende tekst der de skal sammenlikne hvordan naturen fremstilles i reklamen for *Freia Kvikk Lunsj* og i nasjonalsangen *Ja, vi elsker*. Videre skal de svare på hvorfor de tror naturen er viktig for nasjonalfølelsen, for det å være norsk. Avslutningsvis skal de grunngi synspunktene sine. Uensartetheten refererer hovedsakelig til skrivebestillingenes og vedleggenes diskrepans. Følgelig er de tekstlige strategiene snevret inn til (henholdsvis) tre underproblemstillinger: *Hva kjennetegner elevenes 1) innhold, 2) posisjoneringsstrategier og 3) HOLDNINGsmønstre i lys av skriveoppgaven?* Disse underproblemstillingene fungerer som studiens overordnede analyseverktøy, og de er forankret i (eller utarbeidet i forlengelsen av) Michael Hallidays systemisk funksjonelle lingvistikk (SFL).

Innenfor SFL har jeg tatt utgangspunkt i den ideasjonelle og mellompersonlige metafunksjonen. I tillegg har jeg lagt vekt på kulturkonteksten og situasjonskonteksten for å ta hensyn til de kontekstuelle rammene som kan tilføre en utvidet mening til skriveoppgaven og elevtekstene som studeres. Studiens fremgangsmåte kan i sin helhet betegnes som abduktiv eller hypotesegenererende, fordi jeg arbeider frem antakelser eller hypoteser om elevenes tekstlige strategier.

Alle de tre elevene vektlegger ulike deler av skrivebestillingene, og de tekstlige strategiene som spores er: 1) Elevene beveger seg mellom tre posisjoneringsstrategier som er nært knyttet til tre av skrivehandlingene fra Normprosjektet. 2) Alle elevene viderefører de tydelige holdningene og implisitte verdiene som uttrykkes i skriveoppgaven. 3) Elevene blir usikre og løfter frem andre aspekter enn det skriveoppgaven ber om når det foreligger en diskrepans mellom de konkrete skrivebestillingene og vedleggene. Dette minner om en slags mestringsstrategi. I tillegg til strategiene finnes det ingenting som tyder på at elevene tar hensyn til den autentiske situasjonen som skisseres i skriveoppgaven.

De tekstlige strategiene (særlig 1) må ses i lys av funnene fra analysen av skriveoppgaven. Disse funnene tyder på at skriveoppgaven inneholder to overordnede

skrivebestillinger som best kan forstås i henhold til tre skrivehandlinger: Å utforske, å reflektere og å overtale. Denne forståelsen korrelerer med de tre skrivehandlingene som spores i elevtekstene. En elev utfører hovedsakelig en utforskende skrivehandling. Den kjennetegnes her av en faglig og objektiv posisjoneringsstrategi hvor saken (vedleggene) er i fokus, jeg-et er lite synlig og det finnes mange vurderinger av en estetisk virkelighet. De to andre elevene beveger seg i større grad mot og mellom den reflekterende og overtalende skrivehandlingen. Førstnevnte kjennetegnes her av en personlig posisjoneringsstrategi hvor jeg-ets personlige refleksjoner om nasjonalfølelsen er i fokus. Sistnevnte kjennetegnes her av en allmenn posisjoneringsstrategi hvor begrunnelser og du-ets (nordmenns) forhold til naturen er i fokus. Slik kan man si at den uensartede skrivebestillingen genererte uensartet skriving i de tre elevtekstene som ble studert.

Forord

Å skrive en masteroppgave har til tider vært svært tungt og krevende. Samtidig har det vært ufattelig spennende, interessant, lærerikt og givende. Etter fem år med utdanning, setter jeg herved et punktum. Nå gleder jeg meg til å ta fatt på et nytt kapittel i livet.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min erfarne og kunnskapsrike veileder, Dagrun Skjelbred. Med kyndig og inspirerende veiledning har du hjulpet meg med å se fremover, og du har bidratt med oppmuntrende tilbakemeldinger underveis. Min takknemlighet rettes også mot klassen som bistod med det empiriske materialet. Denne oppgaven hviler på deres arbeid. Jeg vil også takke min tøffe og dyktige medstudent, Tina. Arbeidsøktene våre, i kombinasjon med helt nødvendige kaffeslabberas, har uten tvil vært en viktig faktor i oppgavens tilblivelse.

Helt til slutt vil jeg gi et gedigent supermegafantastisk TAKK til familien min. Dere har virkelig hatt troen på meg hele veien, og særlig når jeg ikke har hatt det selv. Takk til mamma og Grete for en fantastisk innsats med korrekturlesing. Takk til Morten for at du har holdt ut med meg dette året, og for at du har lagt alt til rette for at jeg skal få levert. Sist, men absolutt ikke minst; tusen takk til min tålmodige og omsorgsfulle engel, Mia Celine. Dette er en masteroppgave jenta mi, og du er hele grunnen til at jeg nå kan sitte og skrive forord.

Bestefar: Denne oppgaven er skrevet for deg, til deg. Takk!

Skien, mai 2016

Solveig Berge

1 Bakgrunn, tema og formål

Dette innledningskapitlet skal sette leseren inn i tema, bakgrunn og formål for masteroppgaven, og det er delt inn i seks deler. I den første delen vil jeg gi en kort orientering omkring bakgrunn og tema for oppgaven. Hensikten er å plassere og kontekstualisere studien som en del av diskusjonen omkring overgangen fra sjangrer til teksttyper og/eller skrivehandlinger i eksamensoppgavene og læreplanen. I den andre delen presenterer jeg den konkrete eksamensoppgaven som skal analyseres. I den tredje delen vil jeg gi en kort teoretisk lansering, før jeg kommenterer det ontologiske og epistemologiske ståstedet som oppgaven hviler på. I den fjerde delen presenterer jeg problemstillingen og bringer klarhet i begrepene knyttet til den. Kapitlet avslutter med en kort orientering i masteroppgavens struktur.

1. 1 Bakgrunn og tema – dreiningen fra sjangrer til teksttyper

Etter LK06, og særlig etter revideringen i 2013, har vi sett store endringer knyttet til norskfaget. Noen av de mest markante endringene finner vi i innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene, i kompetansemålene for norsk skriftlig og i utformingen av eksamensoppgavene. Med innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene skal elevene arbeide med skriving og lesing på tvers av alle fagene, og slik blir alle lærere norsklærere. I tillegg skal ikke elevene lenger skrive kåseri eller noveller. Snarere skal de skrive *ulike typer tekster* som reflekterende og argumenterende tekster (Jf. Utdanningsdirektoratet, 2013c, s. 6, 10 og 11). Sjangerbenevnelsen er sterkt nedtonet i kompetansemålene og i eksamensoppgavene, mens de instruksjonsverbene eller skrivebestillingene som skal utløse betegnelser som *teksttyper* (Utdanningsdirektoratet, 2013c, s. 6, 10 og 11), *skrivehandlinger* (Matre & Solheim, 2014, s. 78) eller *teksthandlinger* (Skjelbred, 2014, s. 34) er aksentuert. Betegnelsene, og endringene som sådan, vil bli gjort rede for og drøftet i teorikapitlet.

Nedtoningen av sjangerbegrepet minsker risikoen for sjangerformalisme og skaper rom for (og fokus på) formålsrettet skriving. Likevel bør endringen også trigge faglig debatt og forskning. Kanskje bør nedtoningen heller ikke erkjennes med et ukritisk blikk, og mye tyder på at det ikke gjør det. Magnus Loe Sparboe, som har fordypet seg spesielt i akademisk skriving og vurdering, fremhever de uheldige sidene ved den bråe endringen, og den manglende forskningen og diskusjonen i forkant (Sparboe, 2014). Norskdidaktikeren Frøydis Hertzberg og lese- og skriveforskeren Marte Blikstad-Balas forfekter viktigheten av sjangrer for å oppnå de formålene som ligger i skrivehandlingene (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 51). Videre kaster blant andre Blikstad-Balas og Hertzberg, i tråd med fagdidaktikeren Jon

Smidt, et kritisk og spørrende blikk mot de såkalte kreative tekstene (Jf. Blikstad-Balas, 2015; Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015; Smidt, 2015). De faglige debattene omkring dreiningen fra sjangrer til teksttyper er mange og økende. Likevel er det et stort behov for studier og forskning som undersøker hvordan endringene har implikasjoner for elevenes skriving. Bakgrunnen for det tematiske fokuset i denne masteroppgaven er nært knyttet til betraktningene ovenfor. Hvordan skriver elevene når de skal forholde seg til endringene i lærerplanen, og den nye utformingen av eksamensoppgavene?

Det har vært gjennomført en hel rekke studier knyttet til elevenes skriving i skriveforskningen, og perspektivene har vært mange. Det er imidlertid ett perspektiv som har kommet noe til kort: Elevtekstenes sammenheng med, og tilknytning til, skriveoppgaven. Elevene lærer seg muntlighet gjennom muntlighet. Det vil si at de oppøver deres muntlige ferdigheter ved å være muntlige, i en dialog. De lærer seg digitale ferdigheter gjennom å bruke PC, og de lærer seg å regne ved å løse oppgaver på skolen og i hverdagslivet. Sist, men ikke minst; elevene lærer seg å skrive gjennom det å skrive, og et av de viktigste aspektene ved skriving må jo være selve invitasjonen til skrivingen. Det er skriveoppgaven som i første omgang krever skriving, og ideelt sett skal oppgaven trigge elevene til å skrive godt. Forskning på skriveoppgaver er også ekstra viktig i disse tider, ettersom sjangerbenevnelsene har forsvunnet i eksamensoppgavene i tråd med endringene i LK13.

Med det for øyet ble det av stor interesse å se på eksamensoppgaver på ungdomstrinnet. Det er jo på tentamen og eksamen i 10. klasse at elevene skal vise hva de kan, og hva de har lært, etter 10 år i grunnskolen. Da er det svært relevant å se hva elevene blir bedt om å utføre. Et interessant spørsmål i den sammenhengen er hvordan elevene mestrer å svare på de oppgavene som legger opp til at elevene skal veksle mellom ulike skrivehandlinger og/eller teksttyper? Jeg tror et slikt spørsmål forutsetter en grundig analyse av noen enkelte elevtekster og skriveoppgaven som foreligger. Jeg synes personlig at det har blitt lagt for lite vekt på selve skriveoppgaven. Det er jo den elevene tolker, og det er den elevene skriver for og på bakgrunn av.

Et av hovedmålene med denne masteroppgaven er å se nærmere på hvordan elevene skriver når de må forholde seg til skriveoppgaver som inviterer til ulike teksttyper og/eller skrivehandlinger. Hva tematiseres? Hvilke skrivehandlinger utfører elevene, og hvordan strukturerer de teksten sin? Hvordan posisjonerer elevene seg i lys av de skrivehandlingene eller teksttypene som skriveoppgaven inviterer til, og med hvilken sikkerhet? Disse spørsmålene kan bidra til å si noe om hvordan elevene skriver i lys av den oppgaven de svarer på. De kan bidra til å si noe om relasjonen mellom skriveoppgaven og elevteksten.

1.2 Eksamensoppgaven

For at leseren skal kunne følge problemstillingen og teorikapitlet på en hensiktsmessig måte, er det formålstjenlig å presentere noe av materialet for masteroppgaven allerede her, nemlig eksamensoppgaven. Formålet med denne masteroppgaven er, som nevnt innledningsvis, å si noe om hvordan elevene skriver etter de nye endringene i læreplanen, og i utformingen av eksamensoppgavene. I så måte valgte jeg å ta utgangspunkt i eksamensoppgaven i norsk hovedmål fra 2014. Fra og med dette året ble sjangerbetegnelsen tatt bort i eksamensoppgavene, og i denne masteroppgaven vil eksamenssettet for 2014 fungere som en slags ramme. Elevtekstene som analyseres vil nemlig være et svar på denne oppgaven. Jeg vil ta utgangspunkt i den obligatoriske delen av settet, og oppgaven lyder som følger:

Skolen din skal ha et arrangement i forbindelse med grunnlovsjubileet. Klassen din skal bidra med ulike innslag til temaet "en smak av Norge".

Skriv en sammenhengende tekst der du sammenlikner hvordan naturen blir framstilt i reklamen for Freia Kvikk Lunsj og i nasjonalsangen Ja, vi elsker. Hvorfor tror du naturen er så viktig for nasjonalfølelsen, for det å være norsk? Grunngi synspunktene dine.

Denne skriveoppgaven vil analyseres grundig i masteroppgavens analysekapitler, men det er nødvendig med noen overordnede kommentarer her. Først og fremst er dreiningen fra sjangrer til skrivehandlinger tydelig her. Elevene skal ikke lenger skrive en sakpreget tekst, men oppgaven inneholder to divergerende skrivebestillinger: De skal sammenlikne og de skal begrunne noe de skal tro. Gjennom instruksjonsverbene fremstår for øvrig den siste skrivebestillingen som todelt ved at elevene først skal *tro* noe, og deretter skal de *begrunne* dette. Imidlertid er det ikke bare to divergerende skrivebestillinger i eksamensoppgaven. Den inneholder også to vedlegg som elevene blir bedt om å benytte seg aktivt av. Den ene er en historisk lyrisk tekst, den andre er en nåtidig sammensatt tekst. Man kan si at disse to vedleggene kan plasseres som to ytterpunkter på en linje, først og fremst på bakgrunn av at de har ulike tekstmønstre og ulike analytiske forutsetninger for en sammenlikning. I tillegg til dette er det skissert en autentisk situasjon før det faktiske skriveoppdraget. Denne situasjonen minner kanskje om et muntlig arrangement, noe som kanskje strider mot det skriftlige og faglige fokuset som ligger i selve skriveoppdraget.

På bakgrunn av disse foreløpige betraktningene kan man påstå at skriveoppgaven inneholder uensartede skrivebestillinger. Begrepet *uensartede* er benyttet fordi det kaster lys over det divergerende spriket som ligger mellom skrivebestillingene. I tillegg kan også (de uensartede) vedleggene og den autentiske situasjonen ses på som implisitte uensartede bestillinger. Det er vedleggene som skal sammenliknes, og elevbesvarelsene skal (ideelt sett)

rettes mot den autentiske situasjonen og mottakerne som skisseres. Slik kan man si at skriveoppgaven som helhet inneholder uensartede skrivebestillinger, og et hovedspørsmål i denne masteroppgaven vil være hvordan elevene svarer på slike bestillinger.

1.3 Forskerrollen - ontologisk og epistemologisk ståsted

Oppgaven er forankret i et funksjonelt språksyn, og i teoriene til den anerkjente lingvisten Michael Halliday (1978; 1985, 2004; 2014) presenteres noen dekkende analyseverktøy som kan kaste lys over spørsmålene ovenfor. Hallidays teorier hører til den funksjonelle lingvistikken, og språksynet her samsvarer godt med den nye dreiningen i læreplanen hvor språkets funksjonelle sider vektlegges. Kort sagt er det, ifølge Halliday, alltid tre metafunksjoner tilstede i enhver meningsutveksling: Den ideasjonelle (hvordan verden representeres), den mellompersonlige (hvordan man skaper og opprettholder relasjoner) og den tekstuelle (hvordan man skaper sammenheng). Jeg har redegjort mer grundig for Hallidays metafunksjoner i teoridelen, og jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på dette her. Det er imidlertid en grunn til at jeg lanserer den teoretiske forankringen allerede her. De teoriene jeg legger til grunn i masteroppgaven, har blitt valgt på bakgrunn av mitt ontologiske og epistemologiske ståsted. Jeg kunne hatt dette delkapitlet i metodedelen, men etter min mening er dette refleksjoner som bør gjøres rede for tidlig i en masteroppgave. Det gir nemlig et bedre grunnlag for at leseren skal kunne følge teoriene, betraktningene og refleksjonene i oppgaven på en best mulig måte.

Masteroppgavens grunnleggende premiss, og min oppfatning som forsker, er at kunnskap og forståelse er noe som tilegnes (og stadig utvikles) i interaksjon med mennesker. Med andre ord; mening skapes i samhandling med og mellom mennesker i ulike kontekster. Disse betraktningene setter meg innenfor det konstruktivistiske paradigme (Jf. Postholm, 2004, s. 8). Språk, som et av flere semiotiske tegn, er en viktig ressurs i meningsskapingen. Mening skapes når man samhandler med mennesker gjennom språket, og med et slikt syn kan man ikke se utelukkende på språkets interne bestanddeler og regler. Man må også se det i lys av den konteksten språket og samhandlingen opptrer i. Halliday og hans systemisk funksjonelle lingvistikk skaper en bro mellom disse to perspektivene. Teorien tar både for seg språket som system og språket i bruk. Slik er det teoretiske rammeverket for masteroppgaven vel egnet og i tråd med mitt epistemologiske og ontologiske ståsted.

1.4 Formål - Problemstillingen

Som tidligere nevnt, kan masteroppgavens formål og problemstilling plasseres innenfor den pågående diskusjonen omkring overgangen fra sjangrer til skrivehandlinger. Jeg er interessert i å undersøke besvarelsene til et utvalg sterke elever når de må forholde seg til uensartede skrivebestillinger, slik som i eksamensoppgaven jeg presenterte ovenfor. Masteroppgaven kan ses på som et kritisk bidrag til diskusjonen omkring overgangen fra sjangrer til skrivehandlinger, og oppgaven skal besvare følgende problemstilling:

Hva kjennetegner et utvalg sterke elevers tekstlige strategier når de må forholde seg til uensartede skrivebestillinger i en eksamensoppgave?

Begrepet uensartede skrivebestillinger er allerede gjort rede for, men betegnelsen *tekstlige strategier* er heller ikke uproblematisk. Det er derfor nødvendig med noen kommentarer knyttet til valget. I tråd med mitt epistemologiske ståsted, og teoribasen for denne masteroppgaven, er språket en av de viktigste ressursene for meningsskapingen som skjer i samhandlingen med og mellom mennesker i ulike kontekster. Videre kan språket realiseres både skriftlig og muntlig. Tekstlige strategier brukes her om hvordan elevene benytter skriftspråket til å kommunisere med leseren, på bakgrunn av de kontekstuelle forutsetningene for samhandlingen (særlig skriveoppgaven). Tekstene deres er ikke monologiske ytringer løsrevet fra konteksten. Snarere vil jeg hevde at de er dialogiske ytringer som er uløselig knyttet sammen med den konteksten de opptrer i, og de kontekstuelle forutsetningene for skrivingen. Et alternativ til begrepet tekstlige strategier kunne ha vært å stille spørsmål som: Hva kjennetegner elevenes skriving, eller hvordan skriver elevene? Skriving er også et godt begrep, men det får ikke helt frem forutsetningen om at elevene tar en rekke strategiske valg i løpet av skriveprosessen. De skal svare på en viktig oppgave, og de får en karakter. I ulik grad vil elevene bestrebe seg på å svare på oppgaven på en best mulig måte, og da tar de en rekke strategiske tekstlige valg underveis. Jeg synes at begrepet tekstlige strategier får frem dette poenget.

Her blir det også viktig å påpeke at en studie på elevers tekstlige strategier kan omfatte svært mange dimensjoner og innfallsvinkler. Jeg har i så måte snevret inn analysen slik at jeg ser på tre dimensjoner ved skriveoppgaven og elevenes tekstlige strategier, henholdsvis innhold, posisjonering og HOLDNINGsmønstre. Disse dimensjonene er nært knyttet til den ideasjonelle og den mellompersonlige metafunksjonen, som ble kort presentert i forrige delkapittel, og de bidrar til å snevre inn de tekstlige strategiene til tre underproblemstillinger:

Hvordan vektlegger elevene innhold i lys av skriveoppgaven?

Hva kjennetegner elevenes posisjoningsstrategier i lys av skriveoppgaven?

Hva slags HOLDNINGsmønstre viser elevene i lys av skriveoppgaven?

Den første underproblemstillingen skal bidra til å undersøke hvordan elevene vektlegger innhold med utgangspunkt i skriveoppgavens ordlyd, og hva elevene tematiserer. Står elevenes besvarelser i stil med det man kan forvente utfra oppgavens ordlyd? Forholder de seg til den autentiske situasjonen som skisseres, og ligger det noen implisitte forventninger i skriveoppgaven som elevene tar for gitt? Denne underproblemstillingen kan primært knyttes til den ideasjonelle metafunksjonen hvor man ser på hvordan språket representerer verden. I den andre underproblemstillingen ønsker jeg å studere posisjonering i elevtekstene, altså hvordan den som skriver ”plasserer sine *selv*, sine *verdener* og sine relasjoner til *andre* semiotisk i ytringer” (Ongstad, 2012, s. 39). Her vil jeg også studere eventuelle skrivehandlinger slik de er forstått gjennom Normprosjektet. Begrepsapparatet knyttet til skrivehandlingene fra Normprosjektet gir meg mulighet til å gå nærmere inn i eventuelle skrivehandlinger i besvarelsene, og følgelig studere i hvilken grad de samsvarer med skrivebestillingene i skriveoppgaven. Jeg vil også benytte meg av teorier om modalitet. Modalitetsteorien åpner for å se på i hvilken grad elevene uttrykker seg med sikkerhet og/eller sannsynlighet. Denne underproblemstillingen kan primært knyttes til den mellompersonlige metafunksjonen hvor man ser på språket fra et kommunikativt perspektiv. I den tredje og siste underproblemstillingen vil jeg se på HOLDNINGsmønstre i elevtekstene. HOLDNING¹ er en av tre kategorier hentet fra Appraisal theory (Martin, 1985; Martin & White, 2005; White, 2001a, 2001b, 2001d) og dreier seg i all hovedsak om å spore ulike holdninger som uttrykkes i tekster. Denne underproblemstillingen vil i all hovedsak bli en utvidelse og sammenfatning av de to foregående, og den er knyttet til både den ideasjonelle og den mellompersonlige metafunksjonen.

Det er også nødvendig å kommentere betegnelsen *i lys av* som er gjennomgående benyttet i underproblemstillingene. Utgangspunktet for masteroppgaven er nemlig forholdet mellom skriveoppgaven og elevtekstene. Jeg vektlegger analysen av skriveoppgaven i alle analysekapitlene, og elevtekstene vil til enhver tid knyttes til analysen av eksamensoppgaven. Slik vil jeg se på tekstlige strategier som innhold, posisjonering og HOLDNING i elevtekstene, *i lys av* eksamensoppgaven.

¹ HOLDNING og de andre typene av evaluerende ressurser skrives med versaler. Dette er for å tydeliggjøre referansen til den bestemte betydningen av ordene i Appraisal theory, og ikke til den hverdagslige betydningen av ordet ”holdning”.

1.5 En avgrensning av nordisk skriveforskning - skriveoppgavene

Nordisk skriveforskning er et omfattende og bredt forskningsfelt, og det er verken hensiktsmessig eller plass til å gjøre rede for hele dette feltet i denne masteroppgaven. Noe må imidlertid kommenteres, og på bakgrunn av masteroppgavens omfang har jeg valgt å konsentrere kapitlet omkring forskning på skriveoppgaver.

I boken *Å invitere elever til skriving – ulike perspektiver på skriveoppgaver* poengterer norskdidaktikeren Hildegunn Otnes at det etterlyses studier av oppgavedesign og forskning på skriveoppgaver både i og utenfor Norge (2015b, s. 5 og 23-24). Følgelig hevder hun at de studiene som er gjort til nå, i all hovedsak er knyttet til offentlige tester og eksamener (2015a, s. 15). Otnes gir en kort, men grundig gjennomgang av studier av skriveoppgaver i tester og eksamener, samt skriveoppgaver knyttet til skolehverdagen - i og utenfor Norge. I dette delkapitlet vil jeg trekke frem og utdype nordiske (særlige norske) studier som er relevante for denne masteroppgaven. Det er fortrinnsvis større studier knyttet til eksamensoppgaver som vil bli vektlagt, men jeg vil også nevne noen studier knyttet til skolehverdagen.

Hva gjelder studier knyttet til eksamensoppgaver i videregående, må det nevnes to viktige bidrag fra 1990-tallet. Først og fremst har vi doktoravhandlingen til fagdidaktikeren Sigmund Ongstad (1997). Ongstad kaster lys over forståelsen av oppgaver i skolen, oppgaveforskning og oppgaveideologier. I det samme året som Ongstads publisering, ble doktoravhandlingen til forfatteren Egil Børre Johnsen (1997) utgitt. Johnsen vektlegger emner, holdninger og forventninger i eksamensoppgaver, og han ser blant annet på hvordan skriveoppgavene henvender seg til elevene på videregående skole. Av studier knyttet mer til skolehverdagen så kan man nevne studiet til norskdidaktikeren Jon Smidt (1994). Smidt undersøkte sosiale kontrakter i oppgavesett og skrivesituasjoner i fire klasser på videregående skole. I tillegg kan det nevnes at det også har blitt gjennomført nyere og mindre studier av skriveoppgaver i andre fag enn norsk, for eksempel yrkesfag (Maagerø & Skjelbred, 2012b).

Av studier knyttet til eksamensoppgaver på ungdomskolen må det omfattende KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig) fremheves (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005a, 2005b). Prosjektet er i all hovedsak en studie av norske elevers skrivekompetanse etter endt grunnskole. Materialet ble samlet inn fra 1998-2001 og utgjorde omkring 3300 eksamenstekster, supplert med vurderingskjemaer fra omkring 300 sensorer (Vagle, 2005, s. 19). Hovedfokuset var således rettet mot elevenes læringsresultater, og de formelle vurderingene knyttet til resultatene. Likevel ble oppgavesettene og elevenes oppgavevalg også behandlet. Et viktig funn knyttet til oppgavevalg fra KAL-materialet var at elevene valgte eksistensielle og mellompersonlige temaer, fremfor temaer knyttet til sak. På

samme måte valgte elevene oppgaver som åpnet for sjangrer som fortellinger og noveller, fremfor sakpregede sjangrer (Vagle & Evensen, 2005, s. 173-174).

På barneskolen har det også foregått relativt lite studier på skriveoppgaver sammenliknet med andre aspekter ved skriveopplæringen. Et unntak som må trekkes frem, er selvsagt prosjektet ”Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning” (”Normprosjektet”)². Prosjektet har rettet forskningen på skriveoppgaver som blir gitt i skolehverdagen, og i løpet av et toårig intervensjonsstudie ble det samlet inn 600 skriveoppgaver på 3., 4., 6. og 7. trinn. Prosjektet har to mål. 1: Å ”vere med å danne kunnskapsgrunnlag for dei læringstøttande skriveprøvane som er under innføring”, og 2: Å ”bidra til større tolkningsfelleskap blant lærerne” (Smidt, 2014, s. 209). En av de viktigste erfaringene som ble gjort i arbeid med materialet, var viktigheten av presise oppgaveformuleringer. Implementering av skrivehandlinger og formål i oppgaveformuleringene viste seg nemlig å være noe utfordrende for lærere (Jf. Otnes, 2015a, s. 19). Jeg vil komme tilbake til Normprosjektet og dets innhold i kapittel 2.2.2.

Flere har bidratt med mindre studier knyttet til skriveoppgavene fra Normprosjektet. Det har blant annet blitt gjennomført en studie av relasjonen mellom skriveoppgavene, skrivehandlingene og elevtekstene (Dagsland, 2015). Andre har rettet seg mot fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra normprosjektet, og følgelig disse oppgavenes tilknytning til høytpresterende elevtekster (Kvistad & Smemo, 2015). Det har også blitt gjennomført en studie av skriverollene og mottakerne i skriveoppgavene (Otnes, 2013). Her vil jeg i tillegg henvise til masteroppgaven til Kristin Torjesen Marti (2013)³, ettersom oppgaven hennes vil spille en rolle i denne studien. Marti undersøker posisjonering i fire reflekterende tekster på barnetrinnet, og hun finner to posisjoneringsstrategier som elevene beveger seg mellom; en personlig og en allmenn (2013, s. 89). Studien er ikke direkte knyttet til materialet i Normprosjektet, men den plasserer seg innenfor rammene av prosjektet ved at den ses på som et bidrag til et av prosjektets forskningsspørsmål.

Utover studiene knyttet til eksamensoppgaver og skolehverdagen generelt kan det også sies at det har blitt gjennomført studier av skriveoppgaver i lærebøker (Skjelbred, 2012; Veum, 2015), og studier og artikler som retter seg mer tematisk mot hvordan man skal lage

² Prosjektet blir ledet fra Høgskolen i Sør-Trøndelag. Forskergruppa består av Synnøve Matre og Randi Solheim (Høgskolen i Sør-Trøndelag), Kjell Lars Berge (Universitet i Oslo), Lars Sigfred Evensen og Hildegunn Otnes (NTNU), og Ragnar Thygesen og Astrid Birgitte Eggen (Universitetet i Agder). Se ellers www.norm.skriveresenteret.no

³ Masteroppgaven til Marti (2013) er klausulert. Tillatelsen til innsyn og referering finnes i vedlegg 5.

gode skriveoppgaver (Maagerø & Skjelbred, 2012a; Otnes, 2014). Det er i hvert fall ingen tvil om at fokuset på skriveoppgaver i fagboken redigert av Otnes (2015b) har vært et viktig (og kanskje sårt trengt) bidrag til skriverforskningen.

1.6 Struktur i masteroppgaven

Masteroppgaven er delt inn i fem kapitler: 1) Innledning, 2) teoretisk forankring, 3) vitenskapsteori og metodiske valg, 4) analyser og 5) oppsummering og drøfting av resultater. I kapittel 2 gir jeg en generell beskrivelse av de dialogiske og funksjonelle teoriene som masteroppgaven hviler på. Her vil jeg også kontekstualisere skriveoppgaver og elevtekster, før jeg presenterer og begrunner de teoretiske analyseverktøyene i studien. I kapittel 3 vil jeg synliggjøre det metodiske og vitenskapsteoretiske rammeverket for masteroppgaven. I det fjerde kapitlet presenteres og analyseres skriveoppgaven og elevtekstene. Her benyttes de teoretiske analyseverktøyene som overordnede analysekapitler, og jeg behandler skriveoppgavene og de enkelte elevtekstene innenfor disse analysekapitlene. I det siste kapitlet oppsummerer jeg og drøfter hovedfunnene i masteroppgaven, før jeg avslutter med noen betraktninger knyttet til funnene og studiens videre relevans.

2 Teoretisk forankring

Dette kapitlet er delt inn i tre deler. I den første delen presenterer jeg det teoretiske bakteppet for oppgaven: Translingvistikken og systemisk funksjonell lingvistikk (SFL). Hovedvekten ligger helt klart på sistnevnte, men de teoretiske perspektivene i translingvistikken er viktig for å fremheve hvilket syn som ligger til grunn for tekstene som analyseres. I den andre delen er målet å kontekstualisere skriveoppgaver og elevtekster. Her vektlegger jeg den generelle kulturkonteksten rundt utforming av skriveoppgaver, og den mer spesifikke situasjonskonteksten rundt en eksamens- og tentamenssituasjon. I kapitlets tredje (og siste) del presenterer jeg masteroppgavens analyseverktøy. Jeg bruker tre overordnede innfallsvinkler til tekstene jeg analyserer, og de er nært knyttet til SFL.

2.1 Translingvistikken og systemisk funksjonell lingvistikk

2.1.1 Bakhtin og translingvistikken

Den russiske litteraturforskeren og språkfilosofen Mikhail Bakhtin var opptatt av språkets dialogiske aspekt. Et essensielt aspekt ved hans translingvistiske teorier er begrepene dialog og dialogisme. Bakhtin arbeidet hovedsakelig med romanen, men han poengterte at all tekst er dialogisk, og at alle ytringer står i en form for relasjon til hverandre. Bakhtin fremhevet

hvordan en ytring er et svar på foregående ytringer ved at den alltid vil vise tilbake til noe som er sagt før: «Alle ytringar er fulle av gjenklanger og gjenlydar av andre ytringar som dei er knytte saman med i det fellesskapet som den aktuelle sfæren for talekommunikasjon utgjør» (Bakhtin & Slaattelid, 2005, s. 35). På samme måte peker ytringen fremover ved at den forventer et svar, og det er her det dialogiske ved språket viser seg (Bakhtin & Slaattelid, 2005, s. 38-39). Ytringer i en talekommunikasjon er et svar og forventer et svar, og tekster har de samme dialogiske aspektene.

Bakhtin peker på tre særtrekk ved ytringen: Tematisk innhold, ekspressivitet og adressivitet. Svært forenklet kan man si at førstnevnte, det tematiske innholdet, omhandler autorens posisjon med hensyn til ytringens dialogiske aspekt som ble presentert ovenfor. Bakhtin knytter dette til autorens formål med ytringen som blant annet vil avgjøre valg av talegenre. Det tematiske innholdet gir uttrykk for: [...] talarens aktive posisjon i ei eller anna tematisk sfære» (Bakhtin & Slaattelid, 2005, s. 27). Ekspressivitet dreier seg om hvordan taleren stiller seg subjektivt og emosjonelt-evaluerende til det tematiske innholdet. Her poengterer blant annet Bakhtin at «[...] ei absolutt nøytral ytring er ikkje mogleg» (Bakhtin & Slaattelid, 2005, s. 27). Ytringens tredje karakteristika er adressiviteten, og dette er det mest fundamentale kjennetegnet til ytringen. Ytringen er rettet til noen, og Bakhtin stiller spørsmål som: «Kven er ytringa adressert til og korleis førestiller den talande (eller skrivande) seg sine adressatar, – kor sterk er deira innverknad på ytringa?» (Bakhtin & Slaattelid, 2005, s. 39).

Ytringen er altså (alltid) rettet mot noen, og mottakeren er ikke passiv. Ytringen forventer et svar:

Såleis er all reell, heilskapleg forståing aktivt svaranda og ikkje noko anna enn det innleiande førebuande stadiet til svaret (same kva det minifisterer seg i). Og den talande sjølv er innstilt på nettopp ei slik aktiv svarande forståing: han forventar ikkje ei passiv forståing som så og seie kopierer hans tanke i den andre sitt hovud, men eit svar, semje, medkjensle, innvending, handling osv. (Bakhtin & Slaattelid, 2005, s. 11).

Som sitatet fremhever, har *Den andre* en aktiv rolle i talekommunikasjonsprosessen. Videre finnes det hele tiden noen dialogiske overtoner som må granskes: “[...]jorda kan komme inn i talen vår fra andre sine individuelle ytringar, i det dei i større eller mindre grad tek vare på tonen og gjenklangen frå desse individuelle ytringane” (Bakhtin & Slaattelid, 2005, s. 31). Fellesrepertoaret av vår forståelse for ordenes leksikalske betydning tilhører alle. Likevel er det slik at når disse ordene brukes, er de farget av den talende – av hans ekspressivitet. Samtidig er de også farget av andres ord - ord som stammer fra de ytringene som hele tiden har omgitt oss.

Det er to hovedgrunner til at jeg velger å presentere det essensielle ved Bakhtins teorier i denne masteroppgaven. For det første blir posisjoneringsbegrepet hyppig brukt som en del av oppgavens underproblemstilling og analyseverktøy. Teoriene rundt dette begrepet tufter på Bakhtins tre særtrekk ved alle ytringer (tematisk innhold, ekspressivitet og adressivitet). Den andre (og viktigste) grunnen er at masteroppgaven hviler på en erkjennelse av at alle tekster er dialogiske. Elevenes ytringer er ikke isolert fra omverden eller fra andre ytringer. Helt konkret kan man for eksempel si at elevens ytringer er et direkte svar på en tidligere ytring (skriveoppgaven), og på andre ytringer som elevene har tilegnet seg gjennom ytringer som har omgitt dem. Ytringene kan ikke ses uavhengig av dette eller konteksten de opptrer i. Her korrelerer hovedtanken bak translingvistikken og den systemiske funksjonelle lingvistikken godt. Samtidig må det nevnes at begrepet som brukes i problemstillingen, tekstlige strategier, baserer seg på samme måte på et dialogisk syn på tekst. Elevene skriver teksten som et svar på en annen tekst, de tar noen strategiske valg underveis og de skriver for en bestemt mottaker. Slik er teksten farget, og i arbeidet med tekstene vil jeg ta hensyn til fenomen som kan påvirke elevenes ytringer.

2.1.2 Halliday og den systemisk funksjonelle lingvistikken

Allerede i 1999 poengterte professor og tekstviter Kjell Lars Berge hvordan utviklingen av et funksjonelt syn på språket i skrive- og muntligopplæring har fått et stadig økende fokus i læreplaner og forskning (Jf. Berge, 1999, s. 20). Det har blitt en form for økende erkjennelse av at forståelsen og utviklingen av språket er knyttet til hvordan mening skapes ved hjelp av språket i en bestemt kontekst. I lys av slike betraktningene presiserer Berge at:

En må se sammenhengen mellom for det første konteksten, i vid forstand som både den generelle kulturen og den umiddelbare situasjonen, og for det andre de tekstene samhandlende mennesker skaper mening med, og for det tredje det meningsskapende systemet som de samhandlende framfor alt bruker for å skape tekster ved hjelp av, dvs. språket (Berge, 1999, s. 20).

Det er ingen tvil om at den nåværende læreplanen, LK13, tar hensyn til at språket er noe elevene skal skape mening med i ulike situasjoner. Dette kommer først og fremst frem gjennom innføringen av de grunnleggende ferdighetene, hvor blant annet skriving og lesing er noe elevene skal arbeide med både i og på tvers av ulike fag. I tillegg kommer det frem av de nye instruksjonsverbene i kompetansemålene og eksamensoppgaven som i all hovedsak skal bidra til å belyse at skriving er å utføre handlinger som oppfyller bestemte formål (Utdanningsdirektoratet, 2013d, s. 21). Når man da skal undersøke hvordan elevene utfører slike handlinger i tråd med den reviderte læreplanen, virker det uunnværlig å ta utgangspunkt

i teorier som bygger på et funksjonelt språksyn. Hallidays systemiske funksjonelle lingvistikk tilbyr en slik inngang og et slikt syn på språk og tekst.

Den tradisjonelle grammatikken har som mål å beskrive og skape regler for de ulike språkenhetene i setningene. Her er det altså interessant å si noe om regelverket innenfor setningsstrukturen, og i hvilken grad reglene gir et korrekt eller ukorrekt språk. I verket *An introduction to functional grammar* (1985, 2004) presenterer Halliday en grammatikk som skiller seg fra denne tradisjonelle grammatikken, nemlig den funksjonelle grammatikken. Halliday tar utgangspunkt i at språket er en viktig ressurs i det å skape mening, og mening skapes i samhandling med andre mennesker i gitte kontekster (Jf. Maagerø, 1999, s. 33-34). I en analytisk beskrivelse av det funksjonelle språket vil man altså være opptatt av det semantiske ved språket, i motsetning til det rent syntaktiske fokuset som ligger i den tradisjonelle grammatikken. Man ønsker primært å finne ut av hvilke meningspotensial som realiseres i teksten. Hallidays funksjonelle grammatikk er forankret i språk som system (eller rettere sagt en paradigmatiske valggrammatikk (Maagerø, 1999, s. 34)), men først og fremst i språk i bruk. Allerede her vil jeg understreke at jeg ikke ser den tradisjonelle grammatikken og den funksjonelle grammatikken som to motsetninger. Snarere kan en rent syntaktisk analyse kombinert med en semantisk analyse fungere som et godt supplement.

Det finnes noen få hovedkomponenter som summerer opp det helt sentrale i Hallidays funksjonelle språkbeskrivelse, henholdsvis kulturkonteksten og situasjonskonteksten og de tre metafunksjonene. Halliday var først og fremst opptatt av hvordan teksten (som han hevder er språk som er funksjonelt) ikke må løsrives fra omgivelsene teksten oppstår i (Halliday, 1999b, s. 74-75). I arbeid med tekster må man altså ta hensyn til den generelle kulturkonteksten og den mer spesifikke situasjonskonteksten. Teoriene om kultur- og situasjonskonteksten tar utgangspunkt i Bronislaw Malinowski. Malinowski beskrev situasjonskonteksten som tekstens omgivelser, og teoriene ble først presentert i hans artikkel i 1923 (Halliday, 1999b, s. 69-71). Malinowski hevdet at for en adekvat beskrivelse av en tekst er det helt vesentlig å innhente informasjon om omgivelsene og den konkrete situasjonen som en tekst har blitt ytrt i. Samtidig bør man også ha informasjon om den kulturelle historien bak deltakerne, og den handlingen som de er engasjert i (Halliday, 1999b, s. 69-71). I en analyse av kulturkonteksten vil man altså se på den overordnede kulturen rundt teksten. Innenfor denne overordnede kulturelle rammen kan det for eksempel være hensiktsmessig å se på relevante samhandlingsformer, institusjoner for samhandling og aktører, eller man kan fokusere på politiske, historiske og sosiale forhold (Jf. Berge, 1999, s. 25; Skovholt & Veum, 2014, s. 22). Halliday selv mente at kulturkonteksten var sosialantropologer og sosiologer sitt anliggende,

og han var derfor mest opptatt av situasjonskonteksten. Likevel hevder han at forholdene innenfor en kulturkontekst er avgjørende for hvordan man tolker tekstens situasjonskontekst (Halliday, 1999a, s. 115). I min analyse vil kulturkonteksten være avgjørende for å forstå hvordan mening blir skapt og fortolket i skriveoppgaven og elevteksten. Det forutsetter at jeg tar hensyn til de politiske, historiske og institusjonelle sidene ved eksamensoppgaver og skrive- og skolekulturen.

Fra et prosessaspekt i et sosialsemiotisk perspektiv ser Halliday på teksten som "[...] en interaktiv hendelse, en sosial utveksling av mening" (Halliday, 1999b, s. 75). I en analyse av situasjonskonteksten vil man i et slikt lys kunne beskrive og tolke omgivelsene rundt meningsutvekslingen, altså den spesifikke konteksten rundt teksten. Halliday presenterer noen termer/registervariabler som kan tjene til å tolke den spesifikke situasjon. *Diskursens Felt* refererer til det som faktisk skjer og foregår i situasjonen. Dette inkluderer også aktivitet(er) og emne(r) innenfor det som foregår. *Diskursens relasjon* refererer til deltakerne i situasjonen. Status, roller og maktfordeling mellom de aktuelle deltakerne er viktige aspekter ved en analyse av diskursen relasjon. Den siste registervariabelen kalles *diskursen mediering* og refererer til tekstens funksjon i konteksten. Her ser man på hvordan språket brukes, og i hvilken kanal den foreligger i (skriftlig, muntlig osv.). Man ser altså nærmere på hvordan kommunikasjonen foregår (Jf. Halliday, 1999b, s. 76-77; Maagerø, 1999, s. 37; 2005, s. 43).

Den andre hovedkomponenten jeg ønsker å trekke frem fra Hallidays funksjonelle grammatikk, er metafunksjonene. Ifølge Halliday finnes det tre metafunksjoner, og alle disse tre er alltid tilstede i en ytring eller i en tekst. Halliday betegner dem som *ideational*, *interpersonal* og *textual metafunction* (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 29-30), heretter den ideasjonelle, mellompersonlige og tekstuelle metafunksjonen. Først presenterer Halliday den *ideasjonelle metafunksjonen* som dreier seg om hvordan språket brukes til å konstruere virkeligheten. Her er man opptatt av å se på hvordan språket representerer sosiale deltakere, handlinger og hendelser. Omstendigheter, prosesser og deltakere er de tre kategoriene som lingvistisk sett kan forklare fenomener i den virkelige verden, og jeg vil gi en nærmere beskrivelse av disse kategoriene i kapittel 2.3.1. Den ideasjonelle metafunksjonen er nært knyttet til diskursens felt (Jf. Halliday, 1999c, s. 83-84; Maagerø, 1999, s. 38-48).

Den andre metafunksjonen kalles for *den mellompersonlige metafunksjonen* og refererer til hvordan språket etablerer og opprettholder roller, status og relasjoner mellom personene i kommunikasjonen. Ifølge Halliday må man her se på setningen som en interaktiv hendelse, i en prosess av sosial samhandling. Innenfor denne metafunksjonen er det særlig de to språklige kategoriene modus og modalitet som kan si noe om hvordan mening realiseres,

og jeg vil gjøre nærmere rede for disse kategoriene i kapittel 2.3.2. Den mellompersonlige metafunksjonen er influert av diskursens relasjon (Jf. Halliday, 1999c, s. 85; Maagerø, 1999, s. 48-54).

Den siste metafunksjonen betegnes som *den tekstuelle metafunksjonen*. Denne metafunksjonen skaper sammenheng og relevans i de to andre metafunksjonene, og ”tekstuell mening uttrykker forholdet mellom språket og dets omgivelser” (Maagerø, 1999, s. 54). Her er tema, rema og kohesjon viktige begreper, og man er opptatt av hvordan det skapes sammenheng i teksten. Den tekstuelle metafunksjonen er nært knyttet til diskursens mediering.

Noen av begrepene innenfor den ideasjonelle og mellompersonlige metafunksjonen vil være svært nyttige og dekkende begreper i analysen av skriveoppgaven og elevtekstene. Jeg vil for eksempel benytte meg særlig av prosesser innenfor den ideasjonelle metafunksjonen og modalitet innenfor den mellompersonlige. Når man benytter seg av metafunksjonene, er det imidlertid viktig å være bevisst på at setningene sjeldent har én enkelt funksjon. Snarere er alle setninger multifunksjonelle (Halliday, 1999c, s. 89). Det vil si at setningens funksjon må analyseres i flere omganger med nye perspektiver, i lys av helheten.

2.2 Kulturkonteksten og situasjonskonteksten rundt skriveoppgaver og elevtekster

Skriveoppgavens utforming og ordlyd er et resultat av kulturkonteksten rundt skrivepedagogikken. På samme måte er elevenes tekster et resultat av det som ofte kan forventes av elever på 10. årstrinn, med de normene som er satt i den kulturen elevene er en del av. Derfor ser jeg det som en nødvendighet å gjøre rede for kulturkonteksten og situasjonskonteksten rundt tekstene. Kulturkonteksten rundt skriveoppgaven og elevtekstene vil innebære en kort gjennomgang av skriving og skrivepedagogikk i et historisk og nåtidig perspektiv. Hovedfokuset vil ligge på de politiske føringene, forskningen, prosjektene og faglige debattene som sentreres omkring overganger fra sjangrer til skrivehandlinger.

2.2.1 Literacy og grunnleggende ferdigheter

Den 17. juni 2004 valgte Stortinget å satse på ideen om grunnleggende ferdigheter etter Stortingsmelding nr. 30: *Kultur for læring: Kunnskap, mangfold, likeverd* (Meld. St. 30 (2003-2004), 2004). De grunnleggende ferdighetene bestod av skriving, muntlig, lesing, regning og digitale ferdigheter. Skriving, lesing og regning skulle dessuten vurderes systematisk gjennom nasjonale prøver (Berge, 2005a, s. 161). Ideen om disse grunnleggende ferdighetene stammer hovedsakelig fra OECD sitt arbeid om å utarbeide noen *key*

competencies. Hensikten var å skape et slags rammeverk for hvilke nøkkelkompetanser som er nødvendige for individ og samfunn, stilt overfor utfordringene i vår tid. Prosjektet fikk tittelen DeSeCo, og nøkkelkompetansene bestod av å samhandle i sosiale og heterogene grupper, å handle autonomt og å benytte seg av interaktive verktøy⁴. Flere OECD-land har implementert disse nøkkelferdighetene på ulike måter i utdanningsløpet. I Norge ble det altså snakk om å arbeide med såkalte grunnleggende ferdigheter både i og på tvers av alle fag.

DeSeCos nøkkelkompetanser er nært knyttet til den nasjonale og internasjonale interessen for begrepet *literacy*. Unesco definerer literacybegrepet slik: "Literacy is a tool for learning, as well as a social practice whose use can increase the voice and participations of communities and individuals in society" (Unesco, 2003, s. 2). I Norge brukes begrepet synonymt med *skriftkyndighet* (Berge, 2005a) og *tekstkyndighet* (Skjelbred & Veum, 2013), men *litasitet* og det engelske ordet *literacy* brukes også (Skaftun, 2009, s. 33). Smidt hevder at en god beskrivelse av begrepet er å kunne "bevege seg i tekster" og "å sette tekster i bevegelse" (2010, s. 12). Ifølge Smidt handler literacy altså om mer enn bare å kunne lese og skrive. Det må også ses i et dannelses- og kommunikasjonsperspektiv. Literacy anses dessuten å være et demokratisk prosjekt, der målet er å frigjøre mennesker og å øke deres selvverd (Jf. Hoel, 2008, s. 16). De demokratiske ideologiene bak literacybegrepet favner bredere enn det som ligger i begrepet grunnleggende ferdigheter. Likevel har kunnskapsløftet (med innlemmingen av de grunnleggende ferdighetene) blitt omtalt som en literacy-reform. Bakgrunnen for det er at reformen innebærer en felles forståelse av at grunnleggende ferdigheter og skriftkyndighet er noe som må sees i sammenheng med å forstå, lære og utøve et fag, og for å delta aktivt som medborger i samfunnet. "Den er en reform der skriftkyndighet åpent erklæres som grunnlaget for den typen avansert læring som vi oppretter skoler for å ta seg av" (Berge, 2005a, s. 165).

2.2.2 SKRIV: Skrivetrekanten og skrivehjulet

I realiteten har det vist seg at implementeringen av de fem grunnleggende ferdighetene på tvers av fagene har vært vanskelig å operasjonalisere i klasserommet. Det samme gjelder også for de demokratiske ideologiene bak begrepet literacy, og mye tyder på at mange lærere og skoleledere ikke forstår tankegangen bak reformen (Jf. Bakke, 2014; Hertzberg, 2006). Lesing, skriving og muntlighet blir først og fremst forstått som et norskfaglig anliggende, og ferdighetene blir oppfattet som basisferdigheter eller verktøy som kan gi en slags oppnådd og

⁴ Kompetansene er publisert i følgende rapport: "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society" (Rychen & Salganik, 2003).

endelig kompetanse. I tillegg viser undersøkelser at det skrives lite på tvers av fagene fordi læreren mangler en metodisk verktøykasse i skriveundervisningen (Bakke, 2014, s. 59).

Da den nye læreplanen med de grunnleggende ferdighetene kom i 2006, startet skriveforskningsmiljøet i Trondheim et forskningsprosjekt som skulle være et bidrag til den nye læreplanen. Med vekt på skrijving som grunnleggende ferdighet, ble prosjektet SKRIV (Skrijving som grunnleggende ferdighet utfordring) igangsatt. Målet for prosjektet var å ”bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos nåværende og fremtidige lærere i forhold til skrijving i flere fag”, mens hovedspørsmålet var:

Hva slags kunnskap om tekst og skrijving trenger lærere og førskolelærere for å kunne støtte barns og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag på ulike trinn?(Smidt, 2010, s. 14 og 15).

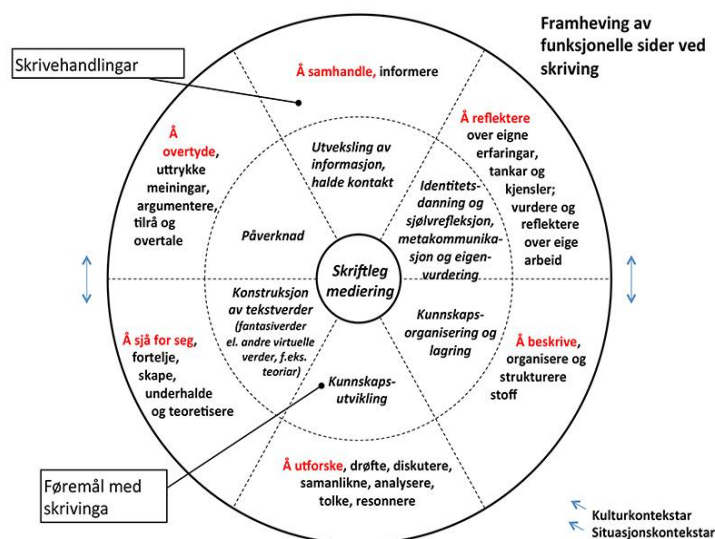
I prosjektet har de involverte benyttet seg av to didaktiske og teoretiske modeller:

Skrivetrekanen og skrivehjulet. I denne presentasjonen vil jeg kort presentere skrivetrekanen, men jeg vil legge vekt på skrivehjulet. Følgelig knytter jeg skrivehjulet opp mot dreiningen fra sjangrer til skrivehandlinger, og den faglige debatten som ble presentert innledningsvis i masteroppgaven.

Tekster har en innholdsside og en formside, og det gjensidige avhengighetsforholdet mellom disse to har vært klart helt siden antikken. I de siste årene har det imidlertid vært særlig fokus på en tredje dimensjon som dreier seg om at tekster også har en formålsside. Ved siden av innhold og form ser man altså teksten som handling. Teoriene omkring disse tre dimensjonene (form, innhold, handling/bruk) er blant annet utarbeidet av fagdidaktikeren Sigmund Ongstad (1997, 2004) som tar utgangspunkt i Bakhtins teorier om tre særtrekk ved ytringen (se kap. 2.1.1, s. 10). Modellen til Ongstad har blitt kalt for *Triaden* (Smidt, 2010, s. 23). I SKRIV-prosjektet ble modellen videreutviklet og betegnet som ”skrivetrekanen”⁵.

Skrivehjulet er en annen modell som ble benyttet og arbeidet med under SKRIV-prosjektet. Modellen bygger også på et funksjonelt syn på skrijving og ble utarbeidet av Kjell Lars Berge, Lars S. Evensen, Ragnar Thygesen og Rolf Fasting (Thygesen, Berge, Evensen, Fasting, & Vagle, 2007). Modellen som er illustrert nedenfor er en videreutviklet versjon, utarbeidet i tråd med Normprosjektet (jf. fotnote 2, s. 8).

⁵ Se Utdanningsdirektoratet (2013e, s. 2) for en illustrativ beskrivelse av skrivetrekanen.



Modell 2.2.2: "Skrivehjulet" (Skrivesenteret, 2013)

Skrivehjulet skulle først og fremst være en ressurs for lærere i arbeid med nasjonale prøver i skriving. Modellen fremhever hvordan skriving ikke lenger er bundet til de kulturelle betingede tekstnormene som har styrt skriveopplæringen. Snarere er den "ment å være en slags generalisering over alt vi kan bruke skriving til" (Berge, 2005a, s. 177). Slik blir nok en gang det funksjonelle og kommunikative perspektivet ved skriving tydeliggjort og visualisert i teori og praksis.

La oss ta en nærmere titt på skrivehjulet. Modell 2.2.2, *Framheving av funksjonelle sider ved skriving*, understreker samspillet mellom formål og handling i lys av et funksjonelt perspektiv på skriving. Den ytterste sirkelen presenterer seks såkalte skrivehandlingene som består av: å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å se for seg og å overtale. Sirkelen i midten skal illustrere hvilke formål som ofte knyttes til de bestemte skrivehandlingene. Pilene utenfor sirkelen illustrerer fortrinnsvis hvordan sirkelen er dynamisk på en slik måte at handlingene og formålene kan kombineres etter behov. Den innerste sirkelen, *skriftlig mediering*, er den skriftlige ytringen. Den er varig, og gjennom skriften kommuniserer vi med andre uavhengig av tid og sted. "[...] figuren uttrykker den skriftlige medieringen som selve navet i hjulet" (Evensen, 2010, s. 19). Det finnes ingen eksplisitte sjangerbenevnelser i skrivehjulet, men sjangrene knyttes til den aktuelle kultur- og situasjonskonteksten rundt teksten.

2.2.3 Teksttyper eller skrivehandlingene? – En kort drøfting

Den implisitte (og nedtonede) sjangerbetegnelse i skrivehjulet er forenlig med endringene i læreplanen. Som jeg nevnte innledningsvis i denne masteroppgaven, har sjangerbenevnelser

blitt sterkt nedtonet i kompetansemålene for norskfaget i LK13. I Mønsterplanen fra 1987 skulle elevene blant annet kunne: ”Utvikle språkevine og lære om språklige virkemidler og litterære mønstre, blant annet ved å bruke dem i tekster de selv lager”. Det presiseres videre at: ”De ulike litterære genrene har ulike komposisjonsprinsipper og språkmønstre som elevene må lære for å forstå og formidler ulike typer budskap” (Kirke -og undervisningsdepartementet, 1991, s. 135-136). I LK06 ble kompetansemålene endret, men sjangerbenevnelsen var fortsatt aktuell. Elevene skulle etter LK06 kunne: «lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakpregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortellinger, dikt, dramatekst og kåseri» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I tråd med kompetansemålene i LK06 har skriveoppgavene i lærebøkene, i skolehverdagen og i eksamensoppgavene ofte inneholdt formuleringer som retter seg mot en bestemt sjanger. Det vil si at oppgavens ordlyd eksplisitt har bedt elevene om å skrive tekster i en bestemt form.

Etter revideringen av Læreplanen i 2013 ble sjangerarbeidet imidlertid tonet ned. I tråd med dette har det vært mer og mer fokus på at skriveoppgavene i skolen og på eksamen skal lede elevene til skriving mot et bestemt formål innenfor ulike teksttyper og/eller skrivehandlinger. Det må sees i sammenheng med det faktum at kompetansemålene ikke lenger inneholder krav om å mestre skriving i bestemte sjangrer. Det er det funksjonelle som vektlegges, “[...] nærmere bestemt de teksthandlingene som elevene skal kunne utføre ved hjelp av tekster” (Skjelbred, 2014, s. 40). For å eksemplifisere skal elevene etter 10. årstrinn kunne: ”Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium” (Utdanningsdirektoratet, 2013a). I tråd med disse endringene endrer også ordlyden i eksamensoppgavene seg. I eksamenssettet fra 2014 for 10. klasse (Jf. kap. 1.2, s. 3) ble det blant annet presisert at elevene tidligere hadde blitt bedt om å skrive i ulike sjangrer, mens nå åpnet oppgaven for flere typer tekster. Videre presiseres det at det viktigste er at elevene svarer på det oppgaven spør om. Det skal altså gjøres ved hjelp av ulike teksttyper.

Som den oppmerksomme leseren allerede har bemerket seg, har jeg til nå brukt begrepene teksttyper *og/eller* skrivehandlinger flere steder. Begrepet teksttyper er hentet fra Utdanningsdirektoratets egne formuleringer (2013c, s. 6, 10 og 11), mens begrepet skrivehandlinger er knyttet opp mot Normprosjektet og skrivehjulet (Matre & Solheim, 2014, s. 78). Hovedpoenget med skrivehjulet, og begrepet skrivehandlinger, er å understreke at skriving brukes for bestemte formål, og i skolen finnes det flere formål og flere skrivehandlinger enn dem som tradisjonelt blir mest brukt i form av sjangrer (Jf. Smidt, 2014,

s. 209). På samme måte er endringen i læreplanen, og begrepet teksttyper, nettopp forankret i et mål om å synliggjøre formålsaspektet ved elevenes skriving (Utdanningsdirektoratet, 2013d, s. 21). Forskere som er tilknyttet Normprosjektet, understreker imidlertid at skrivehandlingene ikke skal ”forveksles med sjangre eller gitte mønstre for tekstoppbygging” (Matre & Solheim, 2014, s. 81).

Innenfor tekstlingvistikken kan teksttyper som begrep best forstås som en grunnleggende måte å organisere tekster på, slik som å fortelle (narrativ teksttype), beskrive (deskriptiv teksttype), forklare (ekspositiv teksttype), grunngi synspunkt (argumentativ teksttype) og instruere (instruktiv teksttype) (Jf. Werlich, 1976, s. 39-41). Disse teksttypene kjennetegnes av hvordan tid, tekstdeltakere og objekt er bundet sammen, og i en tekstlingvistisk betydning er altså teksttyper et presist faglig begrep med tekstinterne kriterier. Ulike typer tekster, slik de er forklart av Utdanningsdirektoratet, virker i større grad forankret i dagligspråkets betydning hvor man snakker om mer generelle typer tekster eller tekstkategorier. Dermed skaper teksttyper som begrep noe forvirring, fordi det benyttes i to betydninger; en faglig og en mer dagligdags. Det er uansett liten tvil om at den generelle forståelsen av teksttypene i læreplanen kan relateres til mange av skrivehandlingene i skrivehjulet. Den reflekterende og argumenterende teksttypen i læreplanen er tilnærmet identisk med skrivehandlingene *å reflektere* og *å overtale* i skrivehjulet. Videre er beskrivelsen av *å utforske* i skrivehjulet forenlig med teksttypene på vg2 og vg3, hvor elevene skal skrive drøftende og resonnerende tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013b). På en slik måte kan mange av teksttypene i kompetansemålene relateres direkte til skrivehandlingene. Dette finner jeg også støtte for i klassikeren til tekstviter Dagrun Skjelbred, *Elevenes tekst*, hvor Skjelbred raskt relaterer teksttypene til skrivehandlingene slik de er presentert i skrivehjulet (Skjelbred, 2014, s. 35).

Formuleringene i læreplanen kan altså relateres til, og er kanskje inspirert av, skrivehjulet. En slik påstand kan underbygges ytterligere ved at skrivehjulet, og føringene for forståelsen av skriving som grunnleggende ferdighet i LK13, er utviklet av den samme forskergruppen (Jf. Berge, 2005a, s. 166-167 og s. 178). Vi kan ikke si med sikkerhet at endringene i LK13 er basert på Normprosjektets skrivehandlinger, men det virker ikke som en tilfeldighet at teksttypene og skrivehandlingene i så stor grad fremstår sammenfallende. For å klargjøre den kommende begrepsbruken vil jeg fortsette å bruke skrivehandlinger og teksttyper. Heretter forstås skrivehandlingene imidlertid som et noe mer åpent begrep enn teksttyper, fordi en skrivehandling kan være ulike typer tekster. I analysedelen vil jeg gjøre en nærmere analyse av skrivebestillingene i eksamensoppgaven fra 2014, og da blir det relevant

å diskutere i hvilken grad skrivebestillingene best kan forstås som skrivehandlinger eller teksttyper. På liknende vis er det interessant å se på hvordan elevene skriver i henhold til de skrivehandlingene eller teksttypene som skrivebestillingene skal utløse.

Avslutningsvis i dette delkapitlet vil jeg ta opp tråden fra innledningskapitlet, hvor jeg presenterte noen artikler med kritiske innvendinger mot dreiningen fra sjangrer til skrivehandlinger. Til tross for at det formålsrettede fokuset i teksttypene og skrivehandlingene virker hensiktsmessig og i tråd med forskningen, er mange kritiske til sjangredtoningen. I artikkelen "Fra sjangerformalisme til sjangeranarki" understreker Hertzberg og Blikstad-Balas at sjangrer kanskje er viktigere nå enn noensinne (2015, s. 51). De forfekter nødvendigheten av sjangerundervisning i skolen til tross for at sjangerbenevnelsen ikke er eksplisitt synlige i eksamensoppgavene (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 51). Følgelig oppfordrer de lærerne til å kople sjangrene opp mot formålet for teksten. Etter min mening er dette et viktig synspunkt. Elevene trenger et repertoar av ulike tekstmønstre og sjangrer, for å best kunne oppfylle ulike formål. Likevel *kan* dette bli en utfordring i praksis, ettersom undervisningen ofte endrer seg gradvis i tråd med vektleggingen i læreplanene og i eksamensoppgavene.

2.2.4 Skriveoppgaver som fenomen – med vekt på autentiske skrivesituasjoner

Når skrivebestillingene skal utløse skrivehandlinger, er det nødvendig med noen kommentarer knyttet til hva en skriveoppgave faktisk er. Det finnes imidlertid ingen klar definisjon på en skriveoppgave, men med støtte i flere skriveforskere har Otnes slått fast at "[...] en skriveoppgave er et fenomen som på et eller annet vis igangsetter skriving av en tekst" (Otnes, 2015a, s. 14). Den oppfordrer til en *handling*, et pålegg eller en eller annen form for tankeprosess hos eleven. Videre hevder Otnes at skriveoppgaven også fungerer som en tekst, på en slik måte at den presenterer et eget innhold, en form og et definert formål (Otnes, 2015a, s. 14). Ongstad hevder at skriveoppgaver er "komplekse, dynamiske, uforutsigelige og uberegnelige, mangfoldige og fasetterte" (Ongstad, 1997, s. 279). Han diskuterer skriveoppgavene som en egen sjanger, men hevder også at de er blandede og at det foreligger glidende overganger (1997, s. 269). Når skriveoppgaver diskuteres som en sjanger, styrkes behovet for å analysere oppgavene som en egen tekst - slik jeg vil gjøre i analysekapitlene.

Med utgangspunkt i Bakhtins dialogiske teorier (jf. kap. 2.1.1, s. 10) kan det sies at skriveoppgaver, på lik linje med alle andre muntlige og skriftlige aktiviteter i skolen, må ses på som en del av en større dialog som hele tiden foregår i klasserommet (Smidt, 2010, s. 19). Nyere forskning viser i tillegg at skrive- og leseaktivitetene som finner sted i klasserommet ofte er knyttet til det å løse bestemte oppgaver (Veum, 2015, s. 83). Som jeg nevnte

innledningsvis, har det imidlertid vært lite forskning knyttet til skriveoppgaver sammenliknet med andre sider av skriveopplæringen. Det er likevel skrevet en del artikler og bøker som tematiserer skriveoppgaver, og det er interessant å vise til teori som sier noe om hva en god skriveoppgave hevdes å være. Maagerø og Skjelbred (2012a) har utformet noen punkter på hva skriveoppgaver bør inneholde. Oppgavene bør ha et klart formål og en definert mottaker. De bør brukes både til ”å lære å skrive” og ”å skrive for å lære”. Oppgavene bør invitere til å skrive i sjangrer som har status i faget. De bør oppfordre til å benytte ulike modaliteter som benyttes i faget. Sist, men ikke minst bør oppgavene invitere til å bruke et fagspesifikt språk (Maagerø & Skjelbred, 2012a, upag.). Når man skal designe gode skriveoppgaver, er det imidlertid helt nødvendig å ta hensyn til konteksten. Otnes (2013) presenterer et utvalg oppgaver hentet fra lærerne i Normprosjektet, og fra lærebøkene. Hun kontekstualiserer skriveoppgavene ved å kode oppgavene ut fra følgende variabler: Situasjon, forfatterinstans, mottakerinstans og formål. Under situasjon ble oppgavene ytterligere kodet som autentisk, tilnærmet autentisk og fiktiv (Otnes, 2013, s. 205-207). Autentiske oppgaver innenfor skolediskursen knyttes ofte til situasjoner som befinner seg utenfor skolens rammer. Otnes støtter seg imidlertid på Jeanette Bopry (1999 i Otnes, 2014, s. 248) som hevder at autensitet i skolesammenheng i større grad bør knyttes til relasjoner, situasjoner og det læringsfellesskapet som foregår i skolekulturen. Læreren vil i så måte kanskje designe reelle oppgaver som favner en felles interesse for elevene i klasserommet. Likevel er det ikke slik at man kan oppnå en reell mottaker og situasjon i hver skriveoppgave, og derfor har Otnes kodet situasjonen som tilnærmet autentisk. Det kan tenkes at slike tilnærmet autentiske situasjoner benyttes oftere i skriveoppgavene.

I skriveoppgavene knyttet til skolehverdagen, så vel som i eksamensoppgaver, ser vi stadig at skriveoppgavene innledes med slike autentiske situasjoner (se for eksempel eksamensoppgaven fra 2014, jf. kap. 1.2, s. 3). Dette er først og fremst for å tydeliggjøre formålet for elevene – for å gi de en konkret situasjon og mottaker som de skal skrive for og til. Disse autentiske situasjonene er imidlertid ikke uproblematiske. For det første kan vi spørre oss i hvilken grad de i det hele tatt er nødvendige? Får elevene noe utbytte av disse? Blikstad-Balas og Hertzberg hevder det vil være ”naivt å tro at oppgaver med formål i seg selv er mer ”ekte” skriveoppgaver, bare fordi vi har diktet opp en situasjon elevene skal se for seg når de skriver” (2015, s. 50). Jeg stiller meg bak en slik påstand. I tentamen- og eksamensoppgaver er det trygt å påstå at elevene har ett mål: De vil få en god karakter. De vet at den konkrete mottakeren er læreren eller sensoren, og de er i en reell eksamenssituasjon. Det er ikke slik at autentiske situasjoner og gitte formål aldri har en hensikt for elevene, men i

helt reelle eksamenssituasjoner mister nok de skisserte fiktive situasjonene sin troverdighet. Jeg vil komme tilbake til denne drøftingen i kapittel 4.2.1 og 4.2.5.

2.2.5 Felt, relasjon og mediering

I kapittel 2.1.2 presenterte jeg Hallidays registervariabler innenfor situasjonskonteksten. Det er disse variablene jeg ønsker å bruke når jeg nå kort skal gjøre rede for den konkrete situasjonen rundt tekstene som inngår i masteroppgavens materiale. Det ideelle her ville vært og analysert felt, relasjon og mediering i lys av hver enkelt tekst (Jf. Halliday, 1999a, s. 96 - 102). På bakgrunn av oppgavens begrensede omfang har jeg imidlertid valg å trekke frem fellestrekk for alle tekstene innenfor den spesifikke situasjonskonteksten. Det vil si at jeg gjør en registerbeskrivelse av alle tekstene, i stedet for å beskrive hver variabel i hver enkelt tekst (Jf. Maagerø, 2005, s. 43) Senere vil jeg, i ulik grad, diskutere enkelttekstene i lys av situasjonens felt, relasjon og mediering. Da vil jeg blant annet se på i hvilken grad språket er et resultat av, eller strider imot, den relasjonen som finnes mellom oppgavedesigneren og eleven.

Først vil jeg ta for meg situasjonens felt hvor det er relevant å se på den sosiale praksisen. Materialet for denne oppgaven er som nevnt en eksamensoppgave og tre elevtekster. Elevtekstene er hentet fra en tentamenssituasjon i desember 2015 hvor de brukte eksamensoppgaven fra 2014. Tentamenssituasjonen er ikke helt ulik en eksamenssituasjon. Den største forskjellen er at tentamen regnes som en underveisvurdering, mens eksamen er den endelige sluttvurderingen i 10. klasse. De karakterene elevene får på tentamen blir tatt med i vurderingen når lærerne skal sette standpunkt karakteren i norsk. Eksamens karakteren står derimot som en selvstendig karakter, uavhengig av standpunkt karakteren. Det er opp til den enkelte skolen om de skal benytte seg av tentamen og heldagsprøver. Prøvene blir imidlertid mye brukt fordi de ses på som en nyttig forberedelse til eksamen. Ofte benytter skolene seg av tidligere eksamenssett for å forberede elevene best mulig mot eksamen. De skal få kjennskap til oppgaveformuleringer som blir brukt på eksamen, og de skal få kjenne på eksamenssituasjonen gjennom forberedelsedager, tidsbegrensninger på skriveøkten og omfang på oppgavene. Situasjonskonteksten rundt tentamen er derfor ganske lik eksamen. Til tross for at karakterene blir behandlet på ulike måter, prøver skolene å konstruere en eksamenssituasjon som elevene kan få kjennskap til. Denne situasjonen skaper noen helt konkrete betingelser for meningsproduksjonen. Den er formell, karakteren vil ha en betydning og elevene skal yte sitt beste.

Hva gjelder diskursens relasjon i situasjonen kan man først og fremst stadfeste at det foreligger en asymmetrisk relasjon mellom deltakerne i situasjonen. Elevene får en tidligere sentralt gitt eksamensoppgave, utformet av Utdanningsdirektoratet. Samtidig er det læreren som er mottaker av tentamensoppgavene, og de skal vurderes og bedømmes etter karakteren 1-6. Elevene samhandler altså skriftlig med en voksen mottaker som ofte regnes som en kvalitetsbedømmer av det elevene skriver og leverer. Forholdet mellom deltakerne i situasjonen vil være med på å påvirke hvordan elevene skriver. En tentamensoppgave, med læreren som mottaker av teksten, har noen kulturelt bestemte normer hvor man forutsetter at elevene svarer på det oppgaven spør om i form av tema, orientering, sjanger og kohesjon. Sist, men ikke minst, forutsetter man ofte et mer formelt og akademisk riktig språk enn det elevene kanskje bruker ellers på fritiden (sosiale medier, tekstmeldinger osv.).

Helt til slutt er det relevant å si noe om diskursens mediering i situasjonen. Kommunikasjonen foregår først og fremst skriftlig. Elevene får et eksamenssett knyttet til norskfaget, og språket brukes dermed først og fremst som et redskap for refleksjon (Jf. Maagerø, 1999, s. 37). Elevene skal nå ta i bruk den norskfaglige kunnskapen de har opparbeidet seg, og de skal vise hva de har lært ved å skrive ned refleksjonene på en strukturert og hensiktsmessig måte. Det forventes at elevtekstene er oppgaveorientert i den forstand at elevenes tekster er knyttet opp mot den oppgaven de har blitt bedt om å utføre.

2.3 En avgrensning av de tekstlige strategiene: Analyseverktøyene

Når jeg skal studere de tekstlige strategiene i elevtekstene når de må forholde seg til uensartede skrivebestillinger, har jeg som nevnt snevret inn (og operasjonalisert) de tekstlige strategiene til tre underproblemstillinger. Disse underproblemstillingene er utgangspunktet for analyseverktøyene som benyttes for å undersøke materialet. I dette kapitlet vil jeg presentere teorier og begreper knyttet til analyseverktøyene, og jeg avslutter hvert delkapittel med å drøfte teoriens avgrensning og anvendbarhet i analysene.

2.3.1 Innhold – transitivitetssystemet

Når vi skal beskrive den ideasjonelle metafunksjonen i teksten, forholder vi oss til tekstens innhold. Ved å bruke språket skaper man ulike mentale bilder av virkeligheten, og slik fungerer språk og setninger som en representasjon. Den ideasjonelle meningen innebærer mening om ting og fenomener i verden som kan erfares, og den realiseres leksikogrammatisk gjennom det som betegnes som transitivitetssystemet (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 213). Dette systemet organiserer våre erfaringer i tre semantiske kategorier: Prosesser, deltakere og omstendigheter. De tre semantiske kategoriene i SFL kan til dels sammenliknes med verbal,

subjekt, objekt og adverbial i den tradisjonelle grammatikken. Transitivitetssystemet er imidlertid semantisk motivert, altså basert på meningen som realiseres, mens i tradisjonell grammatikk er kategoriene inndelt etter den syntaktiske funksjonen i setningen (jf. diskusjonen i kap. 2.1.2, s. 12).

Prosessene anses som kjernen i transitivitetssystemet, og prosesser korresponderer med verbal i tradisjonell grammatikk. Deltakerne og omstendighetene er følgelig knyttet til den enkelte prosessen i setningen (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 221). Deltakerne er de eller det som utfører handlingene (prosessene) eller som handlingene er rettet mot. Deltakere kan således knyttes til subjekt, objekt og indirekte objekt i den tradisjonelle grammatikken. Omstendigheter korresponderer med adverbialet i tradisjonell grammatikk og sier noe om tid, sted og måte rundt prosessene. Ved å bruke transitivitetssystemet som en inngang til teksten, kan man altså avdekke meningspotensialet i språkets struktur ved å analysere samspillet mellom de tre semantiske kategoriene. I denne oppgaven er det ikke hensiktsmessig å gi en inngående beskrivelse av transitivitetssystemet, men det er nødvendig med en kort og noe forenklet beskrivelse av de ulike prosessene, deltakerne og omstendighetene. Jeg vil vektlekke de kategoriene som vil bli sentrale i masteroppgavens analyse. Jeg vil for eksempel ikke gi en fullstendig oversikt over alle deltakerne og omstendighetene som knyttes til prosessene. Bakgrunnen for dette er at jeg kun trenger deler av begrepsapparatet fra translingvistikken for å belyse problemstillingen. Dette vil jeg begrunne grundigere mot slutten av delkapitlet.

Prosessene blir realisert gjennom verbalgrupper, bestående av ett eller flere verb. Det finnes totalt seks prosesser i transitivitetssystemet, og prosessene har ulike deltakere knyttet til seg. Først og fremst illustrerer Halliday et skille mellom en indre og ytre erfaringsverden (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 214). Den ytre erfaringsverden består av *materielle prosesser* som relateres til ytre handlinger i den fysiske verden (kjempe, skrive, lese). Den som gjør noe fysisk kalles ofte for aktøren, mens den som handlingen retter seg mot betegnes ofte som målobjekt. Den indre erfaringsverden foregår mentalt, og betegnes som *mentale prosesser*. Disse prosessene uttrykker indre handlinger (tenke, føle, se), og de deles ytterligere i tre kategorier som blir relevante i masteroppgaven: *affektive, kognitive og perseptive prosesser*. Affektive mentale prosesser refererer til følelsesmessige aspekter (elske). Kognitive mentale prosesser refererer til den fornuftsmessige erkjennelsen, særlig knyttet til kunnskap og tro, slik som å forstå og å tenke. De perseptive mentale prosessene refererer til sansing (kjenne, se). I de mentale prosessene er deltakeren betegnet som den sansende, og kan

knytte seg til en annen deltaker kalt fenomen (Jf. Halliday & Matthiessen, 2014, s. 214-220; Maagerø, 2005, s. 106-118).

For å knytte fenomener fra den indre og ytre erfaringsverden sammen, bruker vi *relasjonelle prosesser* for å skape en relasjon mellom dem. I en slik relasjonell prosess kan noe eller noen være noe (*intensive prosesser* – Hun er blid), noe kan være noe annet (*omstendighetsprosesser* – Hun reiser på en fredag) og noe eller noen kan ha noe (*possessive prosesser* – Han har fine sko). Videre kan disse relasjonelle prosessene være attributive eller identifiserende. Dersom prosessene er attributive, ilegges noe eller noen bestemte egenskaper eller kvaliteter. I attributive prosesser er deltakerne gjerne betegnet som en bærer, som får attributt knyttet til seg. Dersom prosessene er identifiserende, får ofte deltakeren eller enheten en identitet knyttet til seg. I identifiserende prosesser er deltakerne gjerne betegnet som at den utpekte gis en verdi gjennom prosessen (Jf. Halliday & Matthiessen, 2014, s. 214-220; Maagerø, 2005, s. 106-118).

De materielle, mentale og relasjonelle prosessene er mest vanlig i det norske transitivitetssystemet. Mellom disse tre ”verdenene” finnes det imidlertid tre andre prosesser, men det er kun en av disse tre som er relevant å trekke frem for mine analyser. Denne prosessen betegnes som *verbale prosesser*, og her signaliserer man noe symbolsk med verbale termer (si, fortelle, spørre). Deltakerne i verbale prosesser er den talende, den mottakende, mål og det usagte. Den talende må ikke nødvendigvis være et bevisst individ. Halliday hevder nemlig at alt som kan sende signaler kan være talende (skilt, brev, osv.) (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 304). Her må det også nevnes at verbale og mentale prosesser åpner for såkalte projiserte setninger. De projiserte setningene består gjerne av det som blir sagt (og signalisert) eller det som blir tenkt, og forekommer i verbale og mentale prosesser (Maagerø, 2005, s. 114-115 og 120). Setningen ”Han tenkte at han måtte kjøre hjem” inneholder således to prosesser; tenkte (mental) og kjøre (materiell). Sistnevnte (at han måtte kjøre hjem) er en projisert setning, og kan ofte minne om leddsetninger i den tradisjonelle grammatikken.

Omstendigheter i funksjonell grammatikk korrelerer som nevnt med adverbial i tradisjonell grammatikk. Noen av de vanligste omstendighetene i SFL uttrykker temporale forhold rundt prosessen (*tid*), spatiale forhold rundt prosessen (*sted*), *måtesomstendighet* og *kausale omstendigheter*. I denne masteroppgaven går jeg ikke i dybden på transitivitetssystemet, og derfor er det tilstrekkelig å si at de to førstnevnte er selvforklarende. De to sistnevnte krever imidlertid noen få kommentarer. Måtesomstendigheter kan uttrykke tre ulike meninger: *middel*, *kvalitet* og *sammenlikning*. Middel sier noe om midlene rundt prosessen (spise med skje), kvalitet sier noe om kvaliteten på prosessen (gå sakte) mens

sammenlikning ofte forankres i et *som* (som en *gris*). Kausale omstendigheter kan også utrykke tre ulike meninger. De kan si noe om *årsaken* til at en prosess har funnet sted, *hensikten* med at prosessen finner sted og den kan gi uttrykk for *hensyn*, ofte på vegne av eller for noen andre. (Jf. Halliday & Matthiessen, 2014, s. 314-328).

Teoriens avgrensning og anvendbarhet i analysene

I masteroppgavens analysedel vil jeg se hvordan språket representerer verden i elevtekstene i lys av skriveoppgavens ordlyd. Når man skal forholde seg til slike spørsmål innenfor SFL, vil man bruke transitivitetssystemet med vekt på prosesser, deltakere og omstendigheter. Slik kan man nemlig få innsyn i hvordan eleven har skapt et mentalt bilde av verden gjennom språket. En fullstendig analyse av den ideasjonelle metafunksjonen ved hjelp av transitivitetssystemet vil imidlertid kreve mer enn omfanget på denne oppgaven. En slik inngang vil nemlig forutsette en svært grundig setningsanalyse, gjerne i flere runder, og en inngående og detaljert analyse vil ikke være nødvendig for å svare på problemstillingen. Jeg har derfor valgt å vektlegge prosesser, og deltakere som utfører prosessene, i analysen av tema og innhold.

En slik måte å anvende teorien på krever imidlertid noen kritiske kommentarer. Jeg trekker ut en liten del av et stort og omfattende analyseverktøy og dette kan by på noen utfordringer. Først og fremst har jeg et noe overfladisk blikk på et viktig aspekt ved transitivitetssystemet og den ideasjonelle metafunksjoner som sådan, og dette gjelder særlig for ”omstendighetene som assosieres med prosessene” (Maagerø, 2005, s. 102). En analyse av transitivitetssystemet kan, i sin helhet, avdekke meningen i setningen. Når man da velger å fokusere på en analyse av to av de tre semantiske funksjonene, mister man en av de tre fundamentale forholdene som meningen skapes gjennom (Jf. Maagerø, 2005, s. 102). Jeg anser likevel ikke dette som uoverkommelig for bruken av analyseverktøyet, og hovedhensikten med den. De to semantiske kategoriene (prosesser og deltakere) er nemlig tilstrekkelig for å kunne si noe om hvordan elevene vektlegger innhold i lys av skriveoppgaven. Er de opptatt av å kategorisere eller skape innholdsmessig sammenheng gjennom relasjonelle prosesser, eller er det konkrete materielle handlinger i den fysiske verden som dominerer i teksten? I tillegg anses prosesser som kjernen i transitivitetssystemet (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 221), og slik vektlegger jeg en analyse av den mest sentrale semantiske kategorien i setningen. Her bør det også nevnes at der det er hensiktsmessig ønsker jeg å nevne omstendigheter hvis det kan kaste lys over noe i elevtekstene. Samtidig vil jeg supplere med begreper fra den tradisjonelle grammatikken. Som nevnt i kap. 2.1.2 (s. 12), kan den tradisjonelle grammatikken og transitivitetssystemet utfylle hverandre godt.

2.3.2 Modalitet, posisjonering og skrivehandlinger

In language, there are important connections among saying (informing), doing (action), and being (identity) (Gee, 2011[1999], s. 2).

Sitatet til James Paul Gee fremmer et perspektiv der skriving ikke bare er en språklig ytring. Snarere kan skriving uttrykke ulike måter å være, agere og opptre på (Håland, 2014, s. 276). I skolen har det blitt et krav at elevene skal skrive ulike tekster innenfor et bredt spekter av det vi overordnet kan betegne som skrivehandlinger. På en slik måte inviteres elevene inn i ulike kommunikasjonsformer. De skal altså kommunisere relevant med mottakeren basert på situasjon, skrivehandling og formål. I den sammenheng blir det helt relevant å trekke inn posisjonering som et av flere aspekter innenfor kommunikasjonen og samhandlingen som foregår i og mellom skriveoppgaven og elevtekstene. Helt forenklet kan man si at en posisjoneringsanalyse kan bidra til å kartlegge hvordan noen forholder seg kommunikativt *til noen* med hensyn *til noe* (Ongstad, 1999, s. 148). Ongstad tar utgangspunkt i Bakhtins tre særtrekk ved ytringen; tematisk innhold, ekspressivitet og adressivitet (jf. kap. 2.1.1 s. 10), når han hevder at det er dette *triadiske* som gjør ytringene kommunikative. Ytreren må relatere seg til formen, og dette blir betegnet som jeg-posisjoneringen. Her uttrykkes ekspressivitet, og man kan blant annet spore en slik posisjonering gjennom pronomen som jeg og vi, eller jeg tror/vet at. Videre må ytreren relatere seg til det referensielle innholdet (referenten), og dette blir betegnet som det-posisjoneringen. Her er verden i fokus, og når man referer til verden etablerer man følgelig et innhold. Ytreren må også relatere seg til mottakeren, og dette betegnes som du-posisjoneringen. Her er samfunn/samfunnene i fokus, i den forstand at ytringen er rettet mot tenkte mottakere (noen andre) (Ongstad, 1997, s. 165-166; 2012, s. 39). I mine analyser kan det være interessant å se hvordan elevene posisjonerer jeg-et, det-et og du-et. Dette kan kanskje gi noen antydninger til hvilken del av skriveoppgaven som vektlegges, og hvilken skrivehandling som dominerer i elevtekstene.

Eksamensoppgaven som skal analyseres i denne masteroppgaven, inviterer tilsynelatende elevene til en personlig respons (hvorfor tror du) og en faglig respons ("Sammenlikn naturen [...]", "Grunngi synspunktene dine") i en og samme oppgave (Jf. kap. 1.2 s. 3). Skriveoppgaven gjør det dermed interessant å se hvilket *domene* elevene blir bedt om å skrive i, og hvilket *domene* de faktisk skriver i. Det er Mary Macken-Horarik (1996, 1998) som snakker om disse ulike domene for læring. I sin forskning har hun sporet følgende domener: "The Everyday", "the Specialized" og "the Reflexive" (Macken-Horarik, 1996, s. 236). I norsk snakker vi gjerne om dagliglivets domene, det spesialiserte domene og det kritiske domene eller refleksjonsdomene (Se blant annet Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 21-

29). Basert på skriveoppgavens formuleringer blir det hensiktsmessig å fokusere på dagliglivets domene og det spesialiserte domene. Det er ikke et klart skille mellom de ulike domenene, men man kan se spor av dagliglivets domene dersom eleven skriver og bygger videre på fenomener og erfaringer fra dagliglivet. Her kan språket og refleksjonene være mer muntlig og i større grad være preget av et dagligdags og enkelt ordforråd, med mindre bruk av fagterminologi. Macken-Horarik (1998) betegner dagliglivets domene slik: "Working with the contents of tacit knowledge, based on personal and communal experience" (1998, s. 78). Elevenes felles og personlige erfaringer er gjerne taus kunnskap, men ulike skriveoppgaver kan forutsette at elevene må gjøre denne kunnskapen eksplisitt. Dersom dette er tilfelle i analysen av elevtekstene, kan man altså se spor av dagliglivets domene.

Det spesialiserte domene refererer til den faglige verden og omfatter gjerne den mer spesifikke faglæringen som skjer i løpet av skoleløpet. Ordforrådet skal ideelt sett være mer formelt, også med innslag av relevant fagterminologi. Samtidig er man også gjerne mer objektiv, og forhold markeres i større grad med en sosial distanse (Macken-Horarik, 1996, s. 238). Det spesialiserte domene er kanskje mest fremtredende i analyser, argumenter, logiske resonnement, sammenlikning osv. Arbeid med sammensatte tekster egner seg også svært godt hvis læreren ønsker at eleven skal utfolde seg innenfor et spesialisert og ofte skolsk domene (Jf. Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 24-25). Summert kan man si at en klassifisering og systematisering av erfaringer strengt tatt tilhører det spesialiserte domene, mens refleksjoner som bygger på elevenes egne erfaringer og opplevelser, er mer knyttet til dagliglivets domene. I praksis vil imidlertid disse to domenene være delvis overlappende, og det er vanskelig (og heller ikke hensiktsmessig) å skape et distinkt skille mellom dem. Derfor vil jeg moderere språket i analysen av elevtekstene. Jeg vil for eksempel si at eleven *beveger* seg mer mot dagliglivets domene, i større grad enn mot det spesialiserte.

Innenfor den mellompersonlige metafunksjonen kan man undersøke modus, og det finnes per i dag to modustyper i norsk: Indikativ og imperativ (Maagerø, 2005, s. 138). Førstnevnte er knyttet til informasjonsutveksling og realiseres gjennom fortellende setninger (deklarativer) eller spørresetninger. Sistnevnte er knyttet til varer og tjenester og realiseres gjennom imperativsetninger. I masteroppgavens analyse vil jeg imidlertid fokusere mest på modalitet innenfor den mellompersonlige metafunksjonen. Innenfor modalitet kan man først og fremst spore om noen sier at noe *er*, eller om noen sier at noe *ikke er*. Dette betegnes som positiv og negativ polaritet. Videre skiller man modaliteten i to ulike dimensjoner:

Modalisasjon og modulasjon⁶. Førstnevnte knyttes til indikativene og derfor også til utveksling av varer og tjenester. Tekstens modalisasjon kan realiseres gjennom sannsynlighet (Den er *helt sikkert* et symbol) eller vanlighet (Nordmenn går *ofte* på ski), og grad av modalitet kan deles inn i høy, middels og lav grad. Tekstens modulasjon knyttes til imperativene og derfor også til utveksling av varer og tjenester. Modalisasjonen kan realiseres gjennom tilbøyelighet (Jeg *må* være sterk) eller nødvendighet (Du *bør* lytte) og kan også deles inn i høy, middels og lav grad (Jf. Maagerø, 2005, s. 149-154).

Teoriens avgrensing og anvendbarhet i analysene

I tillegg til å undersøke posisjonering, domene og modalitet i elevtekstene ønsker jeg også å se nærmere på hvilke skrivehandlinger elevene faktisk utfører, i lys av skrivebestillingene i eksamensoppgaven. Skrivehandlingene (og teksttypene) er imidlertid nye og under utvikling, og det er vanskelig å finne konkrete og holdbare spor av bestemte skrivehandlinger i elevtekstene. Domene, modalitet og posisjonering kan imidlertid bidra til å gi noen indikasjoner på hvilke skrivehandlinger elevene utfører, til tross for at disse vil være dynamiske. For eksempel kan en tydelig og dominerende jeg-posisjonering i kombinasjon med spor av dagliglivets domene og mye bruk av modalitet være typiske kjennetegn på en reflekterende skrivehandling hvor elevene reflekterer over egne erfaringer, tanker og følelser (Jf. modell 2.2.2 ”Skrivehjulet”, s. 17).

Som tidligere nevnt, er det vanskelig å klassifisere domene. Dette gjelder også for posisjoneringsanalysen. En analyse som bygger på slike teorier vil ofte innebære en viss grad av tolkning. Her blir det i så måte svært viktig å moderere språket og begrunne analysen med eksempler. Dette vil jeg komme tilbake til i metodekapitlet (kap. 3.1.3). I motsetning til teoriene om domener og posisjonering er modalitetsteorien langt mer konkret og anvendbar i tekster. Noen av ordene er imidlertid vanskelig å klassifisere (f. eks å tro og synes), og jeg vil benytte meg av andre teorier i analysen av elevtekstene der det er hensiktsmessig (for eksempel Brink, 1999; Holmberg, 2002).

2.3.3 HOLDNING

HOLDNING er en av tre evaluerende ressurser innenfor et stort teoretisk system kalt Appraisal theory (EVALUERING). SFL er fundamentet for denne teoribasen, og EVALUERING hører til diskursens relasjon i det som igjen er nært knyttet til den mellompersonlige metafunksjonen. Innenfor Appraisal theory er man først og fremst opptatt

⁶ Begrepene interpersonell og ekspressiv modalitet blir også benyttet i nordisk sammenheng (Svennevig, Sandvik, & Vagle, 1999, s. 177). Jeg forholder meg utelukkende til Hallidays terminologi.

av hvordan følelser og holdninger kommer til uttrykk språklig. Peter White (2001a), som har bidratt stort i utviklingen av teorien, sier det slik: "Appraisal theory [...] is concerned with the linguistic resources for by which a texts/speakers come to express, negotiate and naturalise particular inter-subjective and ultimately ideological positions" (s. 1). Teorien tilbyr et detaljert system med tre semantiske felt eller underkategorier som gjør det mulig å spore slike mellommenneskelige og ideologiske posisjoner. De tre semantiske feltene betegnes som HOLDNING, ENGASJEMENT og GRADERING.

Innenfor HOLDNING er man opptatt av å studere og spore motiv og emosjonell språkbruk. Man ser blant annet på hvordan emosjonelle reaksjoner og vurderinger står i relasjon til deltakere og prosesser (Jf. White, 2001e, s. 4). Når skribenten/taleren gir uttrykk for en slik type HOLDNING, gir han en representasjon av gjenstander, fenomener og mennesker i verden. Samtidig bygger han også en holdningsmessig verdi ved å gi uttrykk for vurderinger og holdninger. Slik er HOLDNING nært knyttet til både den mellompersonlige og den ideasjonelle metafunksjonen som denne masteroppgaven hviler på. Innenfor ENGASJEMENT er man opptatt av å studere og spore hvordan skribenten/taleren posisjonerer egen stemme, med hensyn til ulike forslag som formidles i teksten (White, 2001c, s. 2). Dette feltet er således nært knyttet til dialogismen. Det siste semantiske feltet, GRADERING, dreier seg om å studere og spore styrkegraden i evalueringene. GRADERING deles inn i to hovedkategorier: Kraft og fokus. Førstnevnte innebærer uttrykk som styrker eller svekker kraften i utsagnet, mens sistnevnte innebærer uttrykk som gjør fokuset i utsagnet mer eller mindre skarpt (White, 2001c, s. 2)

Evalueringene kan realiseres på en rekke ulike måter. De mest tydelige realiseringene kan spores gjennom adjektiv og adverb som uttrykker en eller annen form for vurdering i og ved verden: "Naturen i Norge er *veldig vakker*". I dette eksemplet uttrykker eleven en positiv HOLDNING til naturen i Norge gjennom adjektivet *vakker*. Samtidig GRADERER eleven kraften i teksten gjennom adverbet *veldig*. Evalueringer i teksten kan realiseres mindre eksplisitt enn eksemplet ovenfor. Slike implisitte evalueringer må ofte sees i lys av teksten som helhet, eller i lys av tidligere utsagn.

Jeg har valgt å konsentrere denne oppgaven omkring HOLDNING. Samtidig ønsker jeg også å se i hvilken grad elevene GRADERER evalueringene sine. I det følgende vil jeg presentere systemet HOLDNING og derav de tre undersystemene AFFEKT, BEDØMMELSE og PÅSKJØNNELSE. Med vekt på kraft vil jeg også presentere det semantiske feltet GRADERING.

AFFEKT

AFFEKT regnes som den fundamentale kategorien innenfor HOLDNING, og dreier seg om de ressursene man bruker for å uttrykke følelser eller emosjoner i teksten. Følelsene kan være positive eller negative, og de kan si noe om hvorvidt man er lykkelig eller ulykkelig, sikker eller usikker og fornøyd eller misfornøyd (Martin & White, 2005, s. 42 og 49). Man kan gi uttrykk for slike følelser overfor fenomener eller andres oppførsel/karakter i teksten, og kategorien kan realiseres på en rekke ulike måter: elske og hate (verb), dessverre (adverb), glad og trist (adjektiv). I denne masteroppgaven kan AFFEKT kanskje si noe om hvilke følelsesmessige HOLDNINGER elevene har overfor fenomener, ting og personer i teksten, i lys av de HOLDNINGENE som kommer frem i skriveoppgaven. Samtidig er uttrykk for AFFEKT et signal på posisjonering, i den forstand at eleven avslører følelser overfor leseren i relasjon til den mellompersonlige metafunksjonen.

Martin og White (2005, s. 48-51) opererer med fire ulike kategorier av AFFEKT. Disse kategoriene baserer seg på hvorvidt følelsene er positive eller negative, og de enkelte kategoriene inneholder ytterligere grupperinger. Inspirert av Gunhild Kvåle (2005, s. 47), som har arbeidet mye med Appraisal theory, benytter jeg meg av tre av de fire hovedkategoriene av AFFEKT:

Kategori	Positivt/negativt orientert	Undertype	Eksempler
U/lykkelig	Ulykkelig	Lidelse (i meg)	Gråte, trist
		Antipati (mot deg)	Mislike, hate
	Lykkelig	Begeistring	Le, glad
		Hengivenhet	Forgudet, elsket
U/sikker	Usikker	Uro	Rastløs, nervøs
		Overrumple	Skrike, overrasket
	Sikker	Sikkerhet	Erklære, sikker
		Tillit	Stole på, sikker på
Mis/fornøyd	Misfornøyd	Kjedsomhet	Koble ut, lei
		Ergrelse	Irritert, sint
	Fornøyd	Interessert	Oppmerksom, nysgjerrig
		Beundring	Stolt av, imponert

Tabell 2.1: Kategorier av AFFEKT og eksempler på realiseringer. Basert på Martin og White (2005, s. 48-51) og Kvåle (2005, s. 47).

BEDØMMELSE

Systemet BEDØMMELSE omfatter HOLDNING som er rettet mot menneskelig karakter og oppførsel, og vurderingene foretas i relasjon til etikk, moral, legalitet og sosial anseelse (Jf. Martin & White, 2005, s. 52; White, 2001b, s. 2). Evalueringer i form av BEDØMMELSE er knyttet til personene som bedømmes, snarere enn personen som bedømmer (White, 2001b, s. 2; 2001d, s. 3). En vurdering av menneskelig karakter og oppførsel skjer i henhold til enten

sosial sanksjon eller sosial anseelse⁷. Førstnevnte baserer seg på uskrevne normer, lover og regler i kulturen, og evalueringene av denne typen foretas i samsvar med etikk og moral. Her vurderer man hvor troverdig eller moralsk den som bedømmes er. Sistnevnte baserer seg i mindre grad på slike kodifiserte regler i kulturen og i større grad på egenskaper og kompetanse hos dem som bedømmes. Her vurderer man hvor dedikert, vanlig eller dyktig noen er, og slik evaluerer man dem som mer eller mindre ansett:

Kategori	Underkategori	Eksempler	
		Positivt orientert	Negativt orientert
Sosial sanksjon	Moral	Moralsk, etisk	Galt, ondt, umoralsk
	Troverdighet	Troverdig, sann	Uærlig, løgnaktig
Sosial anseelse	Vanlighet	Spesiell, heldig, unik, usedvanlig	Uheldig, forbannet
	Dedikasjon	Modig, tapper, heroisk	Feig, svak, motløs
	Dyktighet	Dyktig, kompetent, flink	Udugelig, inkompetent

Tabell 2.2: Kategorier av BEDØMMELSE og eksempler på realiseringer. Basert på Martin og White (2005, s. 53) og Kvåle (2005, s. 49).

PÅSKJØNNELSE

Når BEDØMMELSE fortrinnsvis går på vurderinger av etikk, kan man si at PÅSKJØNNELSE går på vurderinger av estetikk. Her gir man ikke vurderinger av levende personer slik man gjør i det foregående semantiske feltet, men man gir snarere en estetisk vurdering av en ikke-levende virkelighet. Innenfor PÅSKJØNNELSE kan man, ved hjelp av for eksempel adjektiver og verb, gi positive eller negative vurderinger av ting og fenomener. For eksempel kan man vurdere form, utseende, konstruksjon, presentasjon eller virkning av den ikke-levende virkeligheten (White, 2001d, s. 3).

Det kan i noen tilfeller være utfordrende å skille mellom PÅSKJØNNELSE og BEDØMMELSE. I eksemplet ”Bildet er komponert slik at det blir et blikkfang” blir bildet vurdert som en komposisjonell PÅSKJØNNELSE. Den passive konstruksjonen fører imidlertid med seg noe tvil hva gjelder plassering innenfor det semantiske feltet. Setningen har nemlig en skjult aktør, og slik kan den forstås som en BEDØMMELSE av dyktighet hos personen som har utformet bildet. En eksplisitt PÅSKJØNNELSE av ting og fenomen kan i så måte tolkes som en implisitt BEDØMMELSE av personers karakter og oppførsel.

⁷ Jeg baserer tabellene mine på hovedoppgaven til (Kvåle, 2005, s. 47-51). Hun har lagt til en tredje kategori i sin beskrivelse av BEDØMMELSE (Individualitet), men jeg forholder meg til todelingen fra Martin og White (2005, s. 53).

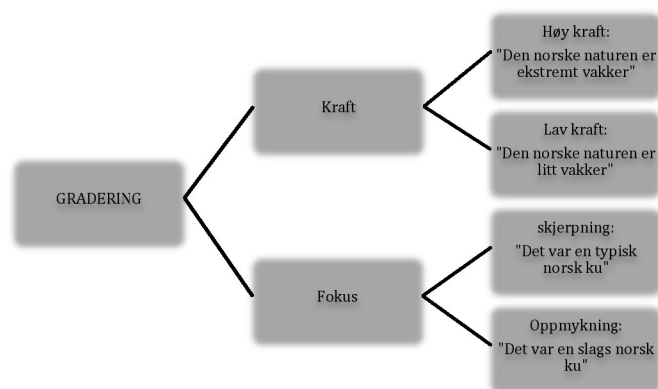
Tabellen under viser de ulike underkategoriene av PÅSKJØNNELSE. Kvåles tabell fremstår som noe forenklet, og jeg har derfor valgt å basere meg på Martin og White (2005, s. 56) og masteroppgaven til Marti (2013, s. 32).

Kategori	Eksempler	
	Positivt orientert	Negativt orientert
Reaksjon: effekt	Gripende, spennende, engasjerende	Kjedelig, monotont, flatt
Reaksjon: Kvalitet	Nydelig, velkomment, fint	Stygt, dårlig, motbydelig
Komposisjon: Balanse	Harmonisk, balansert, symmetrisk	Uorganisert, formløst, ubalansert
Komposisjon: Kompleksitet	Rikt, detaljert, presist, elegant	Uklart, forenklet, arkaisk
Valuering	Unikt, ekte, dypt, originalt	Uoriginalt, utdatert, uviktig, falskt

Tabell 2.3: Kategorier av PÅSKJØNNELSE og eksempler på realiseringer. Basert på Martin og White (2005, s. 56) og Marti (2013, s. 32)

GRADERING

GRADERING er som nevnt et av de tre semantiske feltene, og fungerer på tvers av HOLDNING og ENGASJEMENT. Det er i dette feltet at skribenten/taleren varierer graden av intensitet i HOLDNINGENE sine: "It is a general property of values of **affect, judgement and appreciation** that they construe greater or lesser degrees of positivity or negativity" (Martin & White, 2005, s. 135). GRADERING deles som nevnt inn i to underkategorier: Kraft og fokus. Dersom man benytter GRADERING i form av kraft, ønsker man gjerne å styrke eller svekke kraften og intensiteten i meningene sine. For å eksemplifisere kan man benytte adverb (*noe, veldig*), adjektiv (*sterk, liten*), men man kan også repetere (*mange, mange år*). På samme måte som modalitet, kan man justere kraften i setningene fra lav til høy kraft. Dersom man benytter GRADERING i form av fokus ønsker man derimot å skjerpe presisjonsgradens fokus i meningene sine. Man kan uttale seg med mer eller mindre skarphet, og man benytter blant annet uttrykk som *på en måte* og *omtrent* (Jf. Martin & White, 2005, s. 137-140).



Figur 2.1: Kategorier av GRADERING og eksempler på realiseringer. Inspirert av Martin og White (2005, s. 138)

Teoriens avgrensning og anvendbarhet i analysene

Materialet i denne masteroppgaven gir tydelig uttrykk for ulike holdninger. Jeg valgte derfor å benytte meg av Appraisal theory med vekt på HOLDNING fordi det gir meg mulighet til å spore de holdningene som uttrykkes. Det er imidlertid noen utfordringer knyttet til teoriens anvendbarhet. For det første forenkler jeg et komplekst system med en rekke implisitte realiseringer. Dette gjør ofte at analysene blir et tolknings spørsmål som kan føre til overtolkning, og det blir derfor viktig å synliggjøre begrunnelsene for de ulike kategoriseringene. På den andre siden bidrar det funksjonelle språksynet som masteroppgaven tufter på, i kombinasjon med det finmaskede teoretiske systemet som Appraisal theory tilbyr, til å tone ned faren for overtolkning.

Et annet spørsmål som må reises her, er hvorvidt man kan anse elevenes HOLDNINGER som deres egne, eller om de er en videreføringene av de HOLDNINGENE som kommer implisitt og eksplisitt frem i skriveoppgaven. Som analysene vil vise, bærer skriveoppgaven preg av tydelige HOLDNINGER. I så måte bør man utvise varsomhet når man tolker elevenes HOLDNINGER som deres egne. I denne masteroppgaven er jeg hovedsakelig opptatt av hvilke HOLDNINGER som dominerer i tekstene, og hvordan de kan ses i sammenheng med elevenes innhold og posisjoneringer. Som jeg nevnte under kap. 1.4, blir HOLDNINGsanalysen en utvidelse og sammenfatning av de to foregående analysene. Jeg vil derfor ikke basere konklusjonen min på elevteksternes enkelte HOLDNINGstrategier. I større grad vil jeg se dem i lys av andre analysepoeng og mer overordnede funn. Dette kan bidra til at elevenes HOLDNINGER løftes noe fra de konkrete HOLDNINGENE som de (kanskje ikke) intenderer.

3 Vitenskapsteori og metodiske valg

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvilke metoder og tilnæringsmåter jeg har benyttet for å svare på masteroppgavens problemstilling (se. s. 5). Jeg har valgt å dele kapitlet inn i to deler. Først gjør jeg rede for de overordnede metodiske prinsippene. Her presenterer jeg fortrinnsvis forskingsdesignet og analysens slutningsteori, og jeg avslutter med noen kritiske refleksjoner knyttet til validitet (gyldighet) og forskningsetikk. I den andre delen gjør jeg rede for datainnsamlingsprosessen og utvalg. Her presenterer jeg prosessen omkring innhenting av data og utvalget i analysen. Denne delen avsluttes med noen kritiske refleksjoner knyttet til validitet, reliabilitet (troverdighet) og etikk i utvalget.

Validitet og reliabilitet som begreper er strengt tatt knyttet til kvantifiserte målinger, og dette er viktig å være klar over når man benytter begrepene innenfor kvalitative metoder. Jeg har valgt å bruke begrepene fordi de gir et godt grunnlag for å diskutere og reflektere over analysens gyldighet og troverdighet. Slike betraktninger gir meg som forsker bedre forutsetninger for å etterstrebe et metodisk kvalitetsarbeid i oppgaven. Validitet og reliabilitet representerer i tillegg to ulike sider ved analysearbeidet, nemlig å bestrebe seg på gyldige og troverdige slutninger. De tar altså for seg ulike aspekter ved analysearbeidet, men samtidig er de overlappende. Dette er bakgrunnen for at jeg har valgt å omtale og diskutere dem i samme delkapittel, sammen med etiske refleksjoner.

3.1 En kvalitativ metode - tekstanalyse med en abduktiv inngang

3.1.1 Forskningsdesign

Målet med denne studien er å arbeide frem antakelser om et utvalg sterke elevers tekstlige strategier når de må forholde seg til uensartede skrivebestillinger i en eksamensoppgave. I forlengelsen av dette har masteroppgaven også som hensikt å gi en dypere innsikt i relasjonen mellom eksamensoppgaven og elevtekstene. På bakgrunn av dette er oppgaven i sin helhet bygd på en kvalitativ metode. Mer presist gjør jeg en tekstanalyse av en eksamensoppgave og tre elevtekster. Den overordnede teoretiske tilnærmingen til tekstanalysen er SFL⁸, men jeg henter også inspirasjon fra diskursanalyse. Tonje Raddum Hitching og Aslaug Veum (2011) forklarer diskursanalyse slik: ”Diskursanalyse dreier seg om å studere menneskeskapte tekster, handlinger og tegn, og hvordan disse er sosialt konstituert gjennom vaner og konvensjoner som er så etablerte at de oppfattes som ”naturlig”” (s. 11). Forholdet mellom kontekst og kommunikative handlinger står helt sentralt i en diskursanalyse (Hitching & Veum, 2011, s. 19), og tilnærmingen blir i så måte særlig synlig gjennom masteroppgavens kontekstuelle fokus. I tillegg henter jeg noen relevante begrep fra diskursanalysen der det er hensiktsmessig.

Tekstene som analyseres er overlevert fra fortiden, og de må analyseres ut fra forskerens perspektiv. Ofte innebærer det et forsøk på å forstå og tolke innholdet (Jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 91-92). Når studien bygger på en slik kvalitativ tekstanalyse, går den under den fortolkende tradisjonen hermeneutikken. Hermeneutikk som begrep er avledet av *hermenvein* (gresk): tolke for å forstå. Metoden er en subjektivt fortolkende prosess, og den knyttes til Georg Gadammers (1900-2002) filosofiske hermeneutikk. Forenklet kan man si at hermeneutikken dreier seg om at forskeren går inn i

⁸ For en nærmere beskrivelse SFL, se kap. 2.1.2, 2.3.1 og 2.3.2.

analysen med en forforståelse og fordommer (i positiv forstand). Med utgangspunkt i disse fordommene og forforståelsen vil forskeren innhente ny innsikt og erfaring av dokumentet og dermed utvikle en dypere forståelse. Prosessen betegnes som den hermeneutiske sirkel, og sirkelen skal illustrere hvordan interaksjonen mellom teksten og tolkningen stadig kan utvikles og gi økende innsikt i dokumentets innhold (Befring, 2015, s. 20-21). Det må i tillegg nevnes at jeg har brukt elevtekstene som utgangspunkt for valg av masteroppgavens analyseverktøy, og da er studien også empirisk. Samtidig vil jeg til en viss grad sammenlikne de tre elevtekstene, og da regnes den i tillegg som komparativ.

Denne studien har som fokus å samle mye informasjon på bakgrunn av tekstene til noen få enkeltindivider innenfor en bestemt gruppe (elever på 10. årstrinn). Perspektivet blir derfor idiografisk, og kasusdesign blir anvendt (Jf. Befring, 2015, s. 39 og 91). Sagt på en annen måte ønsker jeg å få en dypere innsikt i de spesifikke elevenes skriving gjennom å studere besvarelsene til tre enkeltkasus innenfor en tidligere nasjonalt gitt eksamensoppgave. Forskningsdesignet kan illustreres på følgende måte:

Tema	Elevenes tekstlige strategier når de må forholde seg til uensartede skrivebestillinger i en eksamensoppgave.
Metode	Kvalitativ metode i form av tekstanalyse.
Datamateriale/utvalg	En skriveoppgave i et eksamenssett fra 2014, og tre elevtekster fra en 10.klasse.
Analyse	Kvalitativ tekstanalyse av skriveoppgaven og elevtekstene med en abduktiv og hypotesegenerende inngang.
Analyseverktøy	Utgangspunktet er SFL, henholdsvis de tre metafunksjonene. I tillegg henter jeg inspirasjon fra diskursanalysen.

Tabell 3.1: Oversikt over forskningsdesignet

Som forskningsdesignet viser, er teoribasen for denne masteroppgaven SFL.

Analyseverktøyene i analysen er fortrinnsvis knyttet til den ideasjonelle og mellompersonlige metafunksjonen. Den tekstuelle metafunksjonen er likevel tatt hensyn til ved at jeg blant annet tar utgangspunkt i elevtekstenes overordnede struktur, kohesjon og komposisjon på tvers av analyseverktøyene. Det er viktig å påpeke at andre teoribaser også kunne fungert godt for masteroppgavens overordnede formål. For eksempel kunne retorikken, med utgangspunkt i etos, patos og logos, gitt meg mulighet til å undersøke hvordan skriveoppgaven gjenspeiler seg i elevtekstene. Her kunne man for eksempel sett på hvordan elevene appellerer til følelser og fornuft hos leseren, og hvordan de skaper troverdighet i lys av skriveoppgavens formulering. Jeg valgte SFL (og teorier som er knyttet til SFL) fordi teorien har en systemisk og funksjonell tilgang. I tillegg vil ikke retorikken belyse problemstillingen i tilstrekkelig grad. I masteroppgaven er jeg opptatt av elevenes tekstlige strategier, og det fungerer godt å studere de tekstlige strategiene slik de fremstår gjennom språkets systemiske ressurser.

3.1.2 En abduktiv og hypotesegenererende inngang

Induksjon og deduksjon er to tradisjonelle slutningsbegrep som ofte benyttes i forskning. Kort sagt dreier induksjon seg om å slutte fra konkrete tilfeller til en generalisert regel (fra empiri til teori), mens deduksjon innebærer en slutning fra en generalisert regel til konkrete tilfeller (fra teori til empiri) (Svennevig, 2001, s. 4-5). Verken induksjon eller deduksjon var passende for den metodiske tilnærmingen i denne masteroppgaven. Målet med studien er som nevnt å arbeide frem noen antakelser eller hypoteser om tekstlige strategier i elevtekster, når de må forholde seg til uensartede skrivebestillinger. I tillegg settes materialet inn i en generell sammenheng og i en videre kontekst (Jf. Hitching & Veum, 2011, s. 18). Med en slik fremgangsmåte ble det heller relevant å se nærmere på et tredje alternativ til induksjon og deduksjon. Det ble relevant å se på studien som abduktiv eller hypotesegenererende (Jf. Guessoum & Gallagher, 2000, s. 416). Abduksjon anses i dag å være en eksplisitt teori om slutning, presentert av Charles Sanders Peirce (1839-1914). Kort sagt kan abduksjon som tilnærming deles inn i tre faser. Forskeren vil starte med å betrakte de faktaene som studeres, altså de konkrete observasjonene. I andre fase vil disse observasjonene eller faktaene kunne inngå i en bestemt(e) hypotese(r). I tredje fase vil man knytte hypotesene til andre fakta, eller til andre teorier og regler som forklarer dem (Svennevig, 2001, s. 5). Et grunnleggende premiss i en slik analytisk tilnærming er at det finnes en forklaring på hvorfor ting skjer som de skjer, for eksempel at elevenes posisjonering og HOLDNINGsmønstre kan forklares av rasjonelle atferdsvalg (eller at de tekstlige strategiene kan forklares av skriveoppgavens utforming). Her må det presiseres at forklaringene ikke kan ses på som sikre årsakssammenhenger, men som et kvalifisert grunnlag for å frembringe nye antakelser og hypoteser om fenomenene som studeres (Jf. Hitching & Veum, 2011, s. 18).

Metoden kan innebære mye gjetting for å finne ut av hvilke hypoteser som er mest plausible, men det finnes noen kriterier for å benytte en hypotese fremfor andre: *Hypotesen bør forklare fakta*: Dette gjør man ved å bruke fakta og regler fra andre domener til å forklare de konkrete observasjonene. *Hypotesen bør være økonomisk*. Det vil si at forskeren bør velge hypoteser som er en så altomfattende påstand at man minimerer kostnadene i form av testing. *Hypotesen skal være en gjenstand for eksperimentell testing*. Testingen er deduktiv ved at forskeren gjør rede for i hvilken grad hypotesen er sann gjennom å skape en rekke vilkår som vil gi visse observerbare resultater. Deretter er testingen induktiv ved at forskeren gjennomfører flere eksperimenter som kan si noe om hvor holdbar hypotesen er (Svennevig, 2001, s. 6-7). Man skal imidlertid være oppmerksom på at man involverer en hypotese i denne

prosessen. Derfor er det ikke en ren induktiv prosess. Pierce omtaler det heller som «abductory induction» (Peirce & Buchler, 1955, s. 152, her sitert etter; Svennevig, 2001, s. 8).

Fremgangsmåten i denne studien er i sin helhet abduktiv. Interessen for tekstlige strategier i møte med uensartede skriveoppgaver sprang ut av selve materialet, rettere sagt skriveoppgaven. I lys av den kontekstuelle rammen for masteroppgaven og materialet (diskusjonen omkring dreiningen fra sjangre til skrivehandlinger) antok jeg at elevene benyttet seg av noen bestemte tekstlige strategier når de skulle svare på en slik (uensartet) skriveoppgave. I tillegg antok jeg at elevenes tekstlige strategier var et resultat av formuleringene i skriveoppgaven. På bakgrunn av observasjonene jeg gjorde i elevtekstene, og antakelsene, snevret jeg inn de tekstlige strategiene til de tre underproblemstillingene som igjen ga meg noen konkrete analytiske redskaper for å teste ut og konkretisere hypotesene (Jf. kap. 1.4 og 2.3). Jeg behandlet altså elevtekstene med utgangspunkt i det forarbeidet jeg hadde gjort med skriveoppgaven de skulle besvare, og de konkrete analytiske redskapene sprang ut av observasjoner i elevtekstene. Slik møtte jeg tekstene med den teorien og forforståelsen jeg hadde, før jeg videreutviklet disse teoriene med utgangspunkt i det jeg så og andre teorier. En slik fremgangsmåte kan isolert sett regnes som abduktiv.

3.1.3 Begrepsvaliditet og etiske refleksjoner

I masteroppgaven tar jeg utgangspunkt i en skriveoppgave og tre elevtekster. Med en slik kvalitativ datainnsamling er det ikke aktuelt å snakke om generaliserbarhet, men snarere heter det at forskningen og funnene kan ha en overføringsverdi til liknende situasjoner (Jf. Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010, s. 42 og 229-232). Denne overførbarheten avhenger av: ”hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger, og forklaringer som er nyttige på andre områder enn der som studeres” (Johannessen et al., 2010, s. 231). Jeg bestreber meg på dette ved å redegjøre for mitt ontologiske og epistemologiske ståsted (se kap. 1.3). Samtidig prøver jeg hele veien å gjøre tolkningene mine så gjennomsiktlige som mulig, blant annet gjennom hyppig bruk av eksempler fra elevtekstene, vedlegg som inneholder analyser av elevtekstene og begrunnelser for tolkningene. Begrepene fra SFL og annen beslektet teori jeg benytter i masteroppgaven, tilbyr systematiske analyser som gjør at jeg i større grad kan synliggjøre, systematisk begrunne og *utvendiggjøre* mine tolkninger (Jf. Hitching & Veum, 2011, s. 19). Dette kan styrke overføringsverdien fordi jeg kan gi detaljerte beskrivelser av det jeg forsker på.

Et fortolkende design er ofte utfordrende i søken etter valide resultater. For det første er tekstene sosialt konstituerte, og kan ikke kvantifiseres eller måles i positivistisk forstand.

For det andre hviler masteroppgaven, og analysene som sådan, på et funksjonelt språksyn. Dette gjør det vanskelig, eller kanskje umulig, å foreta nøytrale og objektive analyser og beskrivelser av språket som sosial handling. Forskeren vil til en viss grad være farget av forskningsspørsmål, interesser og verdier, og ”All analyse av menneskeskapte kommunikative fenomener innebærer [...] at materialet må fortolkes, forklares og forstås” (Hitching & Veum, 2011, s. 20). Man kan imidlertid gjøre flere grep som styrker validiteten i oppgaven. For det første er det et viktig poeng at jeg hele tiden har analysert og tolket data sammen med to medstudenter som bruker liknende analyseverktøy i egen masteroppgave. Jeg har i så måte tolket dataen og testet analyseverktøyene innenfor et tolkningsfellesskap, noe som styrker validiteten i analysen. I tillegg bør man skille mellom «Hva som er forskerens egne tolkninger, og hva som er deltagernes tolkninger av sine handlinger, samt hva som er deltakerens utsagn, og hva som er forskerens tolkninger av disse» (Fangen 2013, her sitert etter; Befring, 2015, s. 117-118). Jeg har for eksempel et eget kapittel hvor jeg presenterer tekstene, og alle elevtekstene ligger vedlagt i sin helhet, og i analysert form, i masteroppgaven. Samtidig er jeg opptatt av å vise til direkte sitat fra elevtekstene når jeg tolker og analyserer. Slike tiltak kan bidra til å tydeliggjøre skillet mellom mine tolkninger og elevenes utsagn, samtidig som at det kan bidra til å begrense tolkningskjønnet. Slik har jeg bestrebet meg på å vise hva som faktisk står skrevet i tekstene og hva som er min tolking av det, i den grad det er mulig å beskrive sosialt konstituerte tekster og handlinger på en nøytral måte (Jf. Hitching & Veum, 2011, s. 20).

En annen faktor som kan svekke validiteten, særlig i en hermeneutisk fagtradisjon, er det som ofte blir kalt for ”researcher bias” (Maxwell 2014, her sitert etter; Befring, 2015, s. 118). Det vil henholdsvis si at når man tolker materialet, og stadig går fra del til helhet, er det en fare for at forskerens forventninger vil påvirke de observasjonene han gjør underveis. I tillegg er det en viss grad av risiko for at jeg som forsker overtolker, altså at det er en fare for at mine subjektive tolkninger vil dominere i for stor grad. Den systemiske metoden som analysene hviler på, vil til en viss grad hindre meg i researcher bias. Modalitetsteorien, HOLDNINGsteorien og transitivitetssystemet er forankret i et funksjonelt språksyn i større grad enn et hermeneutisk perspektiv. Følgelig tilbyr teoriene finmaskede kategorier for å analysere tekster, noe som motvirker overtolkning. Noen av de teoretiske innfallsvinklene står imidlertid i større fare for researcher bias og overtolkning, for eksempel de ulike domenene og skrivehandlingene (Jf. kap. 2.3.2). Her blir det svært viktig å *rekonstruere* og forklare fortolkningene som leder til funn, slik at funnene blir tydelige for leseren (Hitching & Veum, 2011, s. 20). Dette er selvsagt også relevant under modalitet, HOLDNING og

transitivitetssystemet, og særlig der hvor realiseringene er mer implisitte. Slike forklaringer åpner også for at andre forskere kan etterprøve analyseverktøyene som leder til resultatene, og at de i større grad kan vurdere i hvilken grad mine oppfatninger har påvirket forskningsresultatet.

Innenfor ekstern validitet i kvalitativ forskning som hviler på tolkning, kan man også snakke om kommunikativ gyldighet (Kvale 1997 i Tjora, 2012). Kommunikativ gyldighet dreier seg om å teste gyldigheten i undersøkelsen i lys av forskersamfunnet. Det vil si at man er opptatt av aktuelle teorier og perspektiv, men også tidligere forskning omkring liknende temaer (Tjora, 2012, s. 206-207). Dette kan man for eksempel gjøre ved å sammenlikne egne funn med funn fra annen forskning for å styrke validiteten, slik jeg har gjort i kap. 5.2.2. En slik måte å styrke validiteten på kan i noen tilfeller være svært relevant. I denne masteroppgaven har jeg sluttet fra en abduktiv tilnærming som nettopp tilsier at jeg skal være bevisst på andre teorier og perspektiver, før og/eller underveis i analysen. Likevel er det viktig å påpeke at en abduktiv slutningsteori legger grunnlag for høy grad av produktivitet⁹. Da er ikke målet nødvendigvis å få samme funn som andre, men kanskje utvikle nye idéer eller utfylle de tidligere funnene.

3.2 Datainnsamlingsprosessen og utvalg

Utvalget for denne masteroppgaven består av tre elevtekster og en skriveoppgave fra et eksamenssett som ble presentert i kap. 1.2, og diskutert i kap. 2.2.5. De tre elevtekstene er valgt ut fra et empirisk materialet bestående av totalt 17 elevtekster fra en 10. klasse. Da jeg skulle sette i gang med innsamling av empiri, var det viktig for meg å basere meg på en tidligere eksamensoppgave som var blitt gitt etter de nye endringene i LK13, og skriveoppgaven i eksamenssettet måtte inneholde to eller flere skrivebestillinger. Samtidig ville det være hensiktsmessig å få tak i en eller to klasser som brukte denne eksamensoppgaven som tentamen høsten 2015. Det ideelle ville imidlertid ha vært å innhente empirien tidligere i prosjektet, men jeg så det mer fruktbart og inspirerende å ta utgangspunkt i nylig skrevet elevtekster. På bakgrunn av disse kriteriene tok jeg kontakt med en rekke ungdomsskoler, og en av rektorene var svært positiv til prosjektet. Med rektors godkjenning fikk jeg tillatelse til å ta kontakt med norsklærerne, og jeg fikk innhente data fra en klasse som skulle bruke en eksamensoppgave fra 2014 på tentamen. Den første delen i dette eksamenssettet er en obligatorisk oppgave som består av to skrivebestillinger (jf. kap. 1.2, s.

⁹ Slutningsteorien er produktiv ved at man genererer nye hypoteser (Svennevig, 2001, s. 8-9).

3). Den obligatoriske skriveoppgaven og elevtekstene fra denne klassen ble i så måte mitt empiriske grunnlag.

Det viktigste med innsamlingen var å få minst fire tekster som var vurdert til karakteren 5 eller 6. I masteroppgaven er jeg nemlig opptatt av å se på tekstlige strategier i høytpresterende elevtekster. Dette er av to grunner: For det første er jeg genuint interessert i hvordan de sterke elevene skriver. Hvilke strategier velger de når de må forholde seg til uensartede skrivebestillinger som skal utløse skrivehandlinger, og hva er det som gjør de gode tekstene gode? For det andre er det en kjensgjerning at det er lettere å gå i dybden på sterke elevtekster. Sterke elever produserer *vanligvis* mer tekst, og det er ofte mer ”å hente” kvalitativt i en dybdeanalyse. Utvalgsstrategien i denne masteroppgaven kan i så måte klassifiseres som en kriteriebasert utvelgelse (Johannessen et al., 2010, s. 109). Det første kriteriet var at elevtekstene skulle være vurdert til karakteren 5 eller høyere. Det andre kriteriet var at elevene besvarte den obligatoriske delen av eksamenssettet. Det tredje kriteriet var at jeg skulle innhente materialet fra en 10. klasse. Bakgrunnen for det siste kriteriet var et ønske om å undersøke hvordan elever på 10. trinn forholdt seg til uensartede skrivebestillinger i en og samme oppgave. Det nye fokuset på skrivehandlinger i forskning og læreplanen representerer et skille i elevenes opplæring på flere måter, kanskje først og fremst i den forstand at eksamenssettene presiserer at elevene ikke lenger skal skrive i en sjanger, men det viktigste er at de skal svare på oppgaven. Når oppgavene ikke lenger ber om skrivning i en spesifikk sjanger, ble jeg svært interessert i hvordan elever på trinnet løser uensartede bestillinger som skal utløse ulike typer tekster (jf. diskusjonen i kap. 2.2.3, s. 18).

Klassen som bistod med det empiriske materialet for masteroppgaven, bestod av (henholdsvis) 27 elever. 17 av dem samtykket til innhenting. Det var altså ti elever som ikke samtykket, og dette er i seg selv interessant. En mulig årsak kan være at det var læreren som introduserte prosjektet (etter lærerens ønske), og jeg fikk ikke mulighet til å understreke anonymiteten utover det som var presisert i samtykkeskjemaet. I en hektisk lærerhverdag har det kanskje også vært vanskelig å gi en grundig introduksjon av prosjektet og innsamlingsprosessen. I etterkant ser jeg at det kunne vært en fordel at jeg selv hadde presentert prosjektet, og gått nøye gjennom samtykkeskjema med elevene. Dette blir synsing fra min side, men det er viktig å reflektere over dette og ta det med seg i andre undersøkelser.

Skriveoppgaven jeg har valgt for denne masteroppgaven, er som nevnt en obligatorisk oppgave i eksamenssettet. Alle elevene hadde dermed svart på skriveoppgaven. Fem av de 17 elevtekstene var vurdert som gode, med karakter 5, 5+ og 5/6. Jeg har analysert og arbeidet med alle de fem tekstene, men jeg så raskt at masteroppgavens omfang ble for begrenset til å

få med flere enn tre tekster ved siden av analysen av skriveoppgaven. Ettersom jeg allerede hadde arbeidet grundig med alle tekstene, var jeg redd for at jeg skulle påvirke innsnevringen fra fem til tre tekster. De tre sterke tekstene jeg har valgt for masteroppgaven (av totalt fem), ble derfor tilfeldig trukket. Jeg bruker fiktive navn i presentasjonen og analysen av elevtekstene, og tekstene ble vurdert etter følgende karakter:

Mia	Karakter 5+	Vurdert av faglærer
Celine	Karakter 5/6	Vurdert av faglærer
Anita	Karakter 5	Vurdert av faglærer

Tabell 3.2: Presentasjon av elevtekstene

Som nevnt er dette et lite materiale, og hensikten er å se de unike mønstrene i hver enkelt tekst fremfor en generalisering. De tre tekstene kan likevel ansees som en liten del av et ellers stort materiale. Skriveoppgaven er nemlig en del av en nasjonalt gitt eksamensoppgave i 2014, og vi kan også anta at en rekke skoler benytter seg av dette eksamenssettet på tentamen. Utvalgsstrategien for masteroppgaven er som nevnt kriteriebasert, men jeg vil behandle materialet som et typifiseringsutvalg (Jf. Berge, 2005b, s. 12-15). Det vil blant annet si at jeg behandler de tekstlige strategiene i elevtekstene som potensielle typer. Uten å ha tilgang til alle eksamensbesvarelsene fra 2014, kan vi til en viss grad altså gå ut ifra at disse typene eller typifiseringene kan finnes igjen i det store materialet. Typifiseringen er basert på tre trekk som har flere likhetstrekk med utvalgsriteriene: (A) Tekstene er et svar på en oppgave som inneholder bestemte uensartede skrivebestillinger, (B) tekstene er skrevet som svar på en oppgave i eksamenssettet fra 2014 og (C) tekstene har fått karakteren 5 eller høyere.

3.2.1 Validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner

Utvalget er ikke uproblematisk når det kommer til validitetsspørsmål. Det er kun én lærer som har vurdert tekstene, og hun kjenner trolig elevene godt. Slik kan vi ikke regne lærerens vurdering som sikker eller objektiv. Dette kan man sjeldent og kanskje til og med aldri. Diskusjoner hva gjelder en gyldig vurdering av elevtekster er stadig et aktuelt anliggende¹⁰, og ulike prosjekter knyttet til skriving bestreber et såkalt tolkningsfelleskap¹¹. Når flere enn én vurderer en elevtekst, vil man i mange tilfeller kunne styrke vurderingsvaliditeten. Når det kun er én lærer som vurderer elevtekstene, bør man være noe mer kritisk til karakterens gyldighet. I denne masteroppgaven er jeg imidlertid ikke opptatt av den konkrete karakteren. Jeg er opptatt av å forske på de gode tekstene, og slike tekster kan sprike med alt fra

¹⁰ Se for eksempel Berge (2009) eller Evensen (2010) for en mer inngående diskusjon av tolkningsfelleskap i skriveprøver og gyldighet i vurdering.

¹¹ Normprosjektet legger for eksempel opp til at flere bedømmere skal vurdere hver enkelt elevtekst med utgangspunkt i den opplæringen og treningen de har fått i vurdering. Se www.normprosjektet.no for mer info.

karakteren 4+ til 6. Jeg ser altså ikke utfordringen som uoverkommelig for utvalget, ettersom vi må kunne stole på at karakteren 5 og høyere signaliserer at teksten er god.

Det bør også nevnes at eksamenssettet som elevene bruker på tentamen er todelt. Jeg har kun forholdt meg til del A, som er den obligatoriske oppgaven, men det finnes også en del B hvor elevene kan velge å svare på en av flere oppgaver. Den karakteren elevene har fått er basert på besvarelsen som en helhet. Jeg anser heller ikke dette som et stort validitetsproblem. For det første har det ikke vært noen store sprik mellom besvarelsene i del A og B. Man trenger heller ikke å gå grundig inn i elevtekstene for å se at dette er dyktige skribenter som mestrer kompetansemålene i norskfaget, og som svarer på oppgaven.

Ettersom jeg er ute etter å spore tekstlige strategier i elevtekster, kunne flere elevtekster styrket validiteten og reliabiliteten i masteroppgaven. I et abduktiv perspektiv så jeg for eksempel mønstre som sprang ut av de enkelte elevtekstene, og dersom jeg hadde hatt flere tekster ville funnene (hypotesene) kanskje blitt mer gyldige og troverdige. I så måte er ikke validiteten og reliabiliteten i oppgaven like sterk som det man kanskje skulle ønske. Her er det også nødvendig å kommentere valget av høytpresterende elevtekster, fremfor for eksempel en undersøkelse av sterke og svake elevtekster i møte med uensartede skrivebestillinger. For det første springer valget ut av materialet som helhet. Etter at jeg hadde orientert meg i alle de 17 elevtekstene, så jeg raskt at de svake elevene hadde produsert svært lite tekst i den obligatoriske delen. Det kunne kanskje vært interessant å analysere disse tekstene til tross for lengden, men kvaliteten i høytpresterende tekster gir meg mulighet til å gå virkelig i dybden. De høytpresterende elevtekstene åpnet for at jeg kunne benytte flere teoretiske innganger, nettopp fordi de hadde et bredere kvalitativt innhold enn de svake elevtekstene. Slik har jeg også et bedre grunnlag for å gå grundig til verks i beskrivelser og forklaringer av fenomenene som analyseres, noe som også er en fordel for begrepsvaliditeten. For det andre kan en analyse av de sterke elevtekstene synliggjøre hvordan mulige (gode) tekster ideelt kan skrives i tråd med endringen i eksamensoppgavene. Et grunnleggende premiss er i så måte at tekstene er *muligheter* som skriveoppgaven kan skape, og de er kanskje fruktbare *eksempler* på hvilke tekstlige strategier elevene kan bruke når de forholder seg til en slik oppgave.

4 Presentasjon og analyse av data

I dette kapitlet presenterer og analyserer jeg materialet for masteroppgaven. Først har jeg valgt å gi en kort presentasjon av alle tekstene – og mitt førsteinntrykk av dem. De videre

tekstanalysene er strukturert etter operasjonaliseringen av begrepet tekstlig samhandling. Jeg bruker altså (henholdsvis) innhold, posisjonering og HOLDNING som overordnede delkapitler, og analyserer skriveoppgaven og de tre elevtekstene i lys av hvert enkelt analyseverktøy. Jeg gir en generell analyse av hver enkelt tekst, før jeg oppsummerer tekstene i lys av skriveoppgaven innenfor det aktuelle analyseverktøyet. Der det er hensiktsmessig vil jeg også sammenlikne noen funn og tendenser.

Andre disposisjoner for masteroppgaven har vært diskutert og vurdert. For eksempel kunne jeg ha brukt skriveoppgaven og elevtekstene som overordnede delkapitler, og analysert hver enkelt tekst ved bruk av masteroppgavens analyseverktøy. En slik disposisjon kunne kanskje vært en fordel for leseren, i den forstand at leseren hadde forholdt seg til, og satt seg inn i, en tekst av gangen. Den endelige disposisjonen for oppgavens analysedel er imidlertid strategisk valgt. Et hovedmål med masteroppgaven er å spore tekstlige strategier i elevtekstene med utgangspunkt i skriveoppgaven de svarer på. Et slikt fokus gjør det hensiktsmessig (og kanskje nødvendig) å se alle tekstene i sammenheng og i lys av hverandre. Dersom jeg hadde valgt å ta for meg alle analyseverktøyene under hver enkelt tekst, hadde jeg mistet noe av det samspillet jeg er ute etter å studere mellom skriveoppgaven og elevtekstene.

Det må også presiseres at grunnlaget for analysene er elevtekstene i segmentert form. Det vil si at elevtekstene er brutt ned til meningsbiter – i dette tilfellet setninger – som utgjør byggesteinene i teksten. Setningene utgjør grunnlaget for analysetabellene i vedlegg 2, 3 og 4, men der hvor setningene er (for) lange har jeg delt inn setningen etter meningsinnhold. I den løpende teksten refererer jeg til analysetabellene ved å sette setningsnummeret i parentes. Analysetabellene i vedleggene er også utgangspunktet for tabellene i de påfølgende analysene. De usegmenterte tekstene er for øvrig overført fra håndskrevet til maskinskrevet form i vedlegg 1.

4.1 Presentasjon av tekstene

4.1.1 Skriveoppgaven

Elevtekstene som analyseres i denne masteroppgaven, er et svar på en tentamensoppgave i norsk som ble gitt like før jul 2015. Tentamensoppgaven er en tidligere sentralt gitt eksamen fra 2014 for elever etter 10. trinn. Eksamenssettet er delt inn i en obligatorisk oppgave (del A) og en valgfri oppgave (del B), men jeg forholder meg utelukkende til del A (se skriveoppgaven på s. 3).

Elevene blir bedt om å bruke vedlegg 1: reklame fra *Freia Kvikk Lunsj* og vedlegg 2: tre strofer fra *Ja, vi elsker* når de svarer på oppgaven. Temaet for eksamenssettet er ”En smak

av Norge”, og del A er en skriftlig og individuell oppgave i norskfaget. Den stiller klare krav til elevene og til elevteksternes innhold (sammenlikn naturen, hvorfor er naturen viktig og grunnleggende synspunktene), men den fremstår likevel som en relativt åpen oppgave. Oppgaven er delt inn i henholdsvis to deler: I den første delen skisseres en situasjon. I den andre delen formuleres det konkrete skriveoppdraget. Verbb Bruken i det konkrete skriveoppdraget er et tydelig resultat av orienteringen i LK13 – der fokuset ligger på at elevene skal mestre ulike teksttyper og/eller skrivehandlinger fremfor sjangrer. Videre kan man si at skriveoppdraget i utgangspunktet virker todelt. De skal først sammenlikne vedleggene, deretter skal de begrunne noe de skal tro. Denne todelingen er imidlertid ikke uproblematisk, og jeg vil diskutere skrivebestillingene i skriveoppdraget ytterligere i kap. 4.3.1 og 4.3.5.

4.1.2 Mia

Teksten til Mia er den lengste teksten, med totalt 67 setninger og 746 ord fordelt på syv avsnitt¹². Teksten ble vurdert til karakteren 5+. Strukturen og innholdet i teksten kan illustreres slik:

Avsnitt	Innhold og struktur
1 (109 ord)	En innledning med Mias egne tanker om Norges natur, landskap og klima.
2 (164 ord)	En ren analyse av den sammensatte teksten; reklame for Freia Kvikk Lunsj.
3 (122 ord)	Synspunkter på hvordan naturen fremstilles i reklamen.
4 (71 ord)	Presentasjon av nasjonalsangen.
5 (102 ord)	Historiske aspekter ved og omkring nasjonalsangen.
6 (84 ord)	En sammenlikning av hvordan naturen fremstilles i de to vedleggene.
7 (94 ord)	En avslutning med egne synspunkter på det som er ”typisk norsk”.

Tabell 4.1: Struktur og innhold i Mias tekst

Mia innleder teksten med noen refleksjoner som hun anser som typisk norsk, henholdsvis klimaet og naturen. Videre bruker hun mye plass på å analysere reklamen på en grundig måte, etterfulgt av betraktninger om naturens plass i reklamen. Deretter skriver hun kort om naturens plass i nasjonalsangen, men vier mer plass til sangens historie og nasjonalistiske innhold. Hun konkluderer med at naturen blir fremstilt på to forskjellige måter: Den vakre naturen i reklamen, og den dystre og vonde naturen i nasjonalsangen. I siste avsnitt hevder hun at nasjonalfølelsen er viktig for ”oss nordmenn”. Her blir også naturen og været som viktige samtaleemner blant nordmenn, trukket inn.

Mia fokuserer på å analysere vedleggene, og hun fremstår som en objektiv og autoritativ skribent. Blant annet bruker hun sjeldent pronomenet *jeg*, og flere av setningene er skrevet i passivform. Hun er likevel opptatt av å fremme det vakre ved naturen og klimaet i

¹² Se vedlegg for alle de tre elevtekstene i fulltekst (vedlegg 1)

Norge, og hun peker blant annet på hvordan den vakre norske naturen blir fremstilt i reklamen.

4.1.3 Celine

Teksten til Celine inneholder totalt 30 setninger og 593 ord fordelt på to avsnitt. Teksten ble vurdert til karakteren 5/6. Det er noe vanskelig og illustrere struktur og innhold i tekstens to avsnitt. Derfor har jeg valgt å illustrere tekstens struktur og innhold etter den opprinnelig avsnittsinndelingen og mine egne forslag til avsnittsinndeling¹³. I de videre analysene vil jeg benytte meg av egne forslag til avsnittsinndeling der det er hensiktsmessig.

Avsnitt	Forslag til avsnitt	Innhold og struktur
1 (252 ord)	1 (119 ord)	En innledning med en presentasjon av vedleggene.
	2 (133 ord)	Egne synspunkter på naturens plass i Norge, og naturens rolle for nordmenn.
2 (341 ord)	3 (181 ord)	En sammenlikning av naturen i de to vedleggene.
	4 (160 ord)	En avslutning med sikte på veien mot Norge som et fritt land – og fordelene ved det.

Tabell 4.2: Struktur og innhold i Celines tekst

Teksten til Celine innledes med skildringer og beskrivelser av naturens plass i reklamen. Naturens idylliske elementer er i fokus, og i det første avsnittet sammenlikner hun også verdier og egenskaper ved det norske (naturen) med andre lands verdier og egenskaper. Videre sammenlikner Celine strofer fra nasjonalsangen med elementer i den sammensatte teksten. Her henviser hun flere ganger til nordmenns kamp for frihet, og hun bruker kua i reklamen som et symbol på friheten. I likhet med deler av innledningen bærer teksten noe preg av en sammenlikning mellom Norge og andre land. Celine reflekterer blant annet omkring konsekvenser for Norges frihet dersom andre land hadde styrt. Hun avslutter i så måte med: ”Det er den norske naturen, ikke naturen i Danmarks koloni, Norge. Og den naturen skal vi være stolte av”.

Celines tekst har et noe mer personlig preg. Blant annet bruker hun ofte pronomenet *vi*, og *jeg-et* er noe mer synlig her sammenliknet med teksten til Mia. Celine er også opptatt av det vakre og unike ved naturen i Norge, men hun fokuserer i større grad på at naturen er noe som gjør nordmenn spesielle. Hun legger vekt på det unike ved Norge som et fritt land.

4.1.4 Anita

Teksten til Anita er den korteste teksten, med totalt 28 setninger og 501 ord fordelt på fire avsnitt. Teksten ble vurdert til karakteren 5, og strukturen og innholdet kan illustreres slik:

¹³ Mine egne forslag til avsnittsinndelingen er markert med fotnoter i elevteksten (jf. vedlegg 1)

Avsnitt	Innhold og struktur
1 (132 ord)	Presentasjon av reklamen.
2 (235 ord)	Presentasjon av nasjonalsangen, og hun knytter verselinjer til nordmenns hyttetradisjoner.
3 (58 ord)	Naturens rolle for nasjonalfølelsen.
4 (76 ord)	Naturens rolle for Norge.

Tabell 4.3: Struktur og innhold i Anitas tekst

Anita innleder teksten med å beskrive reklamen for *Freia Kvikklunns*, og hun knytter elementene i reklamen til det hun anser som typisk norsk og til naturen i Norge. I det andre avsnittet presenterer hun nasjonalsangen. Her knytter hun fortrinnsvis verselinjene til landskapet i Norge, og særlig til nordmenns hyttetradisjoner. I de to siste avsnittene peker hun på hvorfor hun mener at naturen er så viktig for nasjonalfølelsen. I tillegg presenterer hun det hun mener Norge har ”gitt oss” i lys av at vi er et ”velstående land”. Teksten til Anita har, i likhet med Celine, et mer personlig preg. Hun bruker for eksempel hyppig pronomen som *oss*, *nordmenn* og *vi*. Samtidig er hun gjennomgående opptatt av hvorfor naturen er viktig for det å være norsk.

4.2 Den ideasjonelle metafunksjonen: Innhold i tekstene

I dette kapitlet vil jeg gå mer i dybden på det innholdsmessige ved skriveoppgaven og elevtekstene. Jeg vil ha et litt ulikt fokus i analysene. I analysen av skriveoppgaven vil jeg for eksempel vektlegge den autentiske situasjonen som skisseres og eventuelle presupposisjoner, mens analysen av elevtekstene i større grad vil hvile på transitivitetssystemet¹⁴. Bakgrunnen for det er at skriveoppgaven er en kort bestilling som har som formål å sette i gang elevenes skriveprosess (jf. kap. 2.2.4, s. 20), mens elevtekstene er lengre tekster som kan si noe mer inngående om hvordan språket representerer verden. Et viktig spørsmål i oppsummeringen av analysene vil være hvilket bilde av virkeligheten som blir skapt i lys av elevenes forutsetninger for skrivingen (fortrinnsvis skriveoppgaven).

Jeg har valgt å legge vekt på deltakere og prosesser innenfor transitivitetssystemet, men jeg vil trekke inn omstendigheter hvis det er hensiktsmessig for å belyse observasjoner i tekstene. Fokuset vil altså ligge på hvilke handlinger som utføres i teksten, og hvem som utfører handlingene. Bakgrunnen for at jeg ikke vektlegger omstendigheter er fordi det ikke er nødvendig for å belyse problemstillingen (jf. diskusjonen i kap. 2.3.1, s. 26). En annen begrunnelse er at kapitlet om HOLDNING peker på mye av det samme som omstendigheter i transitivitetssystemet i dette materialet, og da virket omstendigheter noe repeterende.

¹⁴ Se kap. 2.3.1 (s. 23) for en oversikt over begrepene knyttet til transitivitetssystemet.

4.2.1 Skriveoppgaven

Som jeg nevnte i presentasjonen av tekstene (s. 45), er skriveoppgaven delt i to deler. I den første delen gjør avsender et forsøk på å skissere en situasjon: *"Skolen din skal ha et arrangement i forbindelse med grunnlovsjubileet. Klassen din skal bidra med ulike innslag til temaet "en smak av Norge"*. Situasjonen som er knyttet til grunnlovsjubileet, var kanskje tilnærmet realistisk i 2014 da eksamenssettet opprinnelig ble benyttet. Den er ikke like realistisk i 2015, men vi kan anta at elevene er godt kjent med 200-årsmarkeringen av grunnloven. Formål er representert ved at elevene skal bidra med *"innslag"* til jubileet, men likevel er det ingen klart definert mottaker. Begrepet *"innslag"* fremstår her som diffust, og et *"arrangement"* gir ikke noe form for spesifikk informasjon om "situasjonen" elevene skal skrive for. Skal elevene lese teksten høyt for foreldrene, for skolen? Skal den publiseres? Eller er den bare der i et forsøk på å kontekstualisere. Traci Gardner (2008) poengterer at skriveoppgavene må gi elevene en autentisk grunn for å kommunisere (s. 41). En av disse grunnene må fortrinnsvis være å gi elevene en klart definert situasjon, og en klart definert mottaker. En av de viktigste hensiktene med slike autentiske situasjoner er jo nettopp å gi elevene en ramme for språket og skrivingen. Oppgaven plasserer kanskje elevene inn i en skrivekontekst som de kan kjenne seg igjen i, men *"innslag"* og *"arrangement"* som diffuse begrep i kombinasjon med en ikke-definert mottaker, gjør oppgaveformuleringen lite autentisk.

Realiteten her er for øvrig at elevene allerede befinner seg i en svært autentisk situasjon. De er i en faktisk tentamenssituasjon hvor den reelle mottakeren er læreren, og de får en karakter som vil ha betydning for standpunkt karakteren i norskfaget. De fleste elevene vil på godt og vondt bære med seg den vissheten når de skriver oppgaven (jf. diskusjonen i kap. 2.2.4, s. 21). Den situasjonen som skisseres i selve oppgaveteksten, blir av den grunn enda mindre autentisk. Hvis vi skal se situasjonen som skisseres i lys av Otnes (2013) sin situasjonskategorisering, kan vi si at den i sin helhet er fiktiv (jf. kap. 2.2.4, s. 21). I analysen av elevtekstene vil det være interessant å se nærmere på hvilke prosesser og deltakere som vektlegges. Hvordan skriver elevene og med hvilket innhold? Er de objektive gjennom passive realiseringer eller personlige med deltakere som *vi* og *jeg*. Dersom elevene skulle skrevet for å holde et *"innslag"* i form av en tale under et *"arrangement"* på skolen, vil det kanskje ikke være naturlig med mange passive realiseringer? Er det stor variasjon i innholdet og språket? I så fall kan det kanskje tyde på at elevene ikke forstår den autentiske situasjon på samme måte. Slike spørsmål kan kanskje si noe om hvordan elevene nærmer seg den autentiske situasjonen som konstrueres. Har den noe hensikt i det hele tatt?

Det er to klare presupposisjoner i det konkrete skriveoppdraget. David Machin og Andrea Mayr (2012) definerer presupposisjoner som meninger i tekster eller ytringer som blir tatt for gitt (s. 153). Det presupponeres først og fremst at naturen blir fremstilt i både diktet og reklamen. Det presupponeres også at naturen er viktig for nasjonalfølelsen, og for det å være norsk. Presupposisjonene i oppgaven, slik den fremstår, er ideologisk og kulturelt forankret. Den presenterer noen (tenkte) norske verdier og holdninger som blir sett på som gitt og felles for oppgavedesigneren og eleven. Skriveoppgaven kan på en slik måte manipulere leseren til å ta et synspunkt og perspektiv som leseren kanskje ikke er enig i. Satt på spissen kan man kanskje også si at skriveoppgaven retter seg mot en patriotisk holdning. Den åpner ikke for motstridende stemmer eller meninger om at naturen kanskje ikke er viktig for nasjonalfølelsen, eller for det å være norsk. I et slikt lys blir læreren/oppgavedesigneren umiddelbart posisjonert som en slags representant eller kvalitetsdommer for den norske tradisjonen, hvor naturen er viktig for det å være norsk.

Det er også interessant å peke på instruksjonsverbene i skriveoppgaven. Som nevnt under kap. 1.2 (s. 3), virker selve skriveoppdraget tydelig delt inn i to ulike deler. Elevene skal først sammenlikne, og så skal de begrunne noe de skal tro. Hvis man ser utelukkende på verbene i skriveoppgaven, representerer de både materielle og mentale prosesser i SFL. Elevene skal *skrive, sammenlikne og grunngi*. Samtidig skal de også *tro* noe som en mental prosess, uavhengig av om de godtar presupposisjonen eller ikke. Det vil si at prosessene i skriveoppgaven er forankret i både en indre og ytre erfaringsverden. Elevene skal gjøre noe fysisk i den ytre erfaringsverden, men de skal også reflektere, tenke og tro i den indre erfaringsverden. I tillegg til dette inneholder presupposisjonen; *naturen er så viktig for nasjonalfølelsen, for det å være norsk*, en relasjonell prosess i seg selv.

Prosesser kan kanskje bidra til å kaste lys over hvilket bilde elevene skaper av verden, men de kan kanskje også gi noen antydninger til hvordan elevene vektlegger de ulike delene som skriveoppdraget inviterer til. Hvis det er mentale prosesser som dominerer, så er oppgaven kanskje i større grad preget av refleksjoner og tanker. Her kan vi også finne ut av om de tilskriver noen mentale prosesser og i tilfelle hvordan dette gjøres. Er det fokus på å ilegge nordmenn en *følelse* av å være norsk, så er kanskje elevene opptatt av å begrunne hvorfor naturen er viktig for nasjonalfølelsene¹⁵. Dersom den derimot i større grad preges av

¹⁵Slike spørsmål kan minne om en deduktiv tilnærming, men som nevnt i kap. 3.1.2 har tilnærmingen til materialet vært abduktiv i sin helhet. Spørsmålene benyttes i større grad for kaste lys over sammenhengen mellom skriveoppgaven og elevtekstene, og de ble stilt etter funnene i elevtekstene. Denne bemerkelsen gjelder også for de to påfølgende analysene av skriveoppgaven.

materielle prosesser, er elevene kanskje opptatt av å svare på oppgaven med beskrivelser fra den fysiske verden. Er de fysiske beskrivelsene knyttet til sammenlikningen av vedleggene (del 1), eller til nordmenns tradisjoner knyttet til det å være norsk (del 2)? Hvis den derimot preges av mange relasjonelle prosesser, er elevene kanskje opptatt av å kategorisere og skape abstrakte relasjoner ved å si noe om at naturen (eller vedleggene) er noe. I så fall er det relevant å se nærmere på hvilke deltakere som får en identitet eller en kvalitet knyttet til seg. Innfallsvinklene som presenteres i dette avsnittet, kan gi en dypere innsikt i elevenes innhold. Hva vektlegger de? Hva gjøres i teksten og hvem gjør det - i lys av den informasjonen de har fått i skriveoppgaven?

4.2.2 Mia

Som nevnt har Mia delt teksten sin inn i syv avsnitt. Hun er først og fremst opptatt av å analysere vedleggene og peke på hvordan naturen fremstilles i dem. Et slikt fokus korrelerer godt med prosessene som finnes i teksten. Det er nemlig først og fremst relasjonelle prosesser, men også materielle prosesser, som dominerer i teksten til Mia. Tekstens prosessstyper og antall funn kan illustreres slik:

Prosesstyper	Antall	Prosesstyper i projiserte setninger	Antall
Materielle	18	Materielle	3
Mentale	3	Mentale	-
Relasjonelle	33	Relasjonelle	1
Verbale	5	Verbale	-
Eksistensielle	-	Eksistensielle	-
Atferdsmessige	4	Atferdsmessige	-
Antall	63	Antall	4

Tabell 4.4: Oversikt over prosessstyper og antall forekomster i Mias tekst

I tabell 4.4 har jeg også valgt å ta med prosessene som finnes i de projiserte setningene. Dette er for å få en mer fullstendig oversikt over alle prosessene i teksten. I tillegg til prosessene inneholder teksten til Mia en stor variasjon i subjektbruk. En slik variasjon fører til at deltakerne som utfører de enkelte prosessene, er svært varierte. Noen av de vanligste deltakerne kan likevel illustreres slik:

Prosesstyper og deltakere:	De vanligste deltakerne som utfører prosessene
Materielle: aktør	Grafikerne (2 – underforstått 3), reklamen (2), naturen, kua, man, jeg...
Mentale: Den sansende	Jeg (2), vi,
Relasjonelle: Den utpekte og bæreren	Norge (2), den sammensatte teksten (2), vedlegget (2), vi (2), reklamen (2) klimaet i Norge, landskapet i Norge, Nasjonalsangen, den naturen, kua, denne teksten, Ja, vi elsker...
Verbale: Den talende	Jeg, dette utdraget, mye skog og vær, mye av sangen, setningen...
Eksistensielle: Den eksisterende	-
Atferdsmessige: Den handlende	Kua(2), vi, mødrene

Tabell 4.5: Oversikt over de vanligste deltakerne knyttet til prosessene i Mias tekst

Som tabellen viser, er det svært mange relasjonelle prosesser i teksten til Mia. Deltakerne som knyttes til de relasjonelle prosessene er igjen, som nevnt, varierte. Av de 33 relasjonelle prosessene er så mange som 23 prosesser intensive: ”Klimaet i Norge er også veldig spesielt” (4)¹⁶, ”Det første vedlegget er en sammensatt tekst” (11), ”Vinteren er veldig spesiell med tanke på all snøen [...]” (8) og ”Balansen i bildet er bra” (23). Slike relasjonelle prosesser går igjen i hele teksten, men i det første avsnittet er det svært mange forekomster. Her skildrer Mia klimaet, landskapet og naturen i Norge, og avsnittet fungerer godt som en innledning. Hun bruker fortrinnsvis prosessene attributivt for å beskrive egenskaper eller kvaliteter ved bærere som klimaet og Norge. Slike beskrivelser gir innledningen et stillestående og idyllisk preg hvor hun setter leseren inn i egenskaper og kvaliteter ved det særegne ved Norge.

Det andre avsnittet er viet mer plass enn det første, og det inneholder en konkret og grundig analyse av reklamen. Avsnittet fungerer i så måte som en slags innføring i et av vedleggene som foreligger. Her er det også en jevn og hyppig bruk av relasjonelle prosesser, men de materielle prosessene blir mer synlig her: ”Grafikere jobber med å få visuelle og språklige virkemidler til å fungere sammen” (15) og ”Denne teksten er nøye designet og planlagt av grafikere” (14). Det siste eksemplet kan tolkes som en relasjonell prosess, men i lys av de (mange) passive realiseringene ellers i teksten har jeg tolket setningen som en materiell prosess med en passiv realisering. Hovedpoenget med setningen forstås nemlig som at grafikere har *designet og planlagt* teksten nøye. Ellers i dette avsnittet var de passivt realiserede materielle prosessene presentert uten en eksplisitt aktør, og det ble noen ganger vanskelig å tolke den underforståtte aktøren bak prosessen. I tillegg var flere av disse realiseringene skrevet som det vi i den tradisjonelle grammatikken kaller for være-passiv, noe som ofte kan forveksles med relasjonelle prosesser: ”Bildet er komponert slik at det blir et blikkfang” (19) og ”Bilde er tatt i normalperspektiv” (25). Her tolkes igjen meningen dit hen at noen fysisk har komponert bildet slik at det blir et blikkfang, og at bildet fysisk er tatt i et normalperspektiv. Dermed tolket jeg også disse som materielle hendelser i den fysiske verden, med fotografen eller grafikerne som underforståtte aktører. Til tross for slike materielle prosesser, som i utgangspunktet skulle gitt tekstene et mer dynamisk, handlingsrettet og bevegelig preg, fortsetter altså teksten å virke stillestående på grunn av de passive realiseringene. Realiseringene vitner samtidig om at Mia ønsker å stille seg mer

¹⁶ Tallene i parentes etter setningene henviser til de nummererte setningen i analysen av tekstene. Denne analysen finnes i vedlegg 2, og leseren kan finne noen korte kommentarer til tolkningene der det har vært hensiktsmessig.

objektivt i analysen av den sammensatte teksten. Valget av en slik passiv realisering kan for eksempel være et grep for å rette oppmerksomheten mot selve saken, fremfor agensen. Slik distanserer hun seg fra teksten, og kaster heller lys over de konkrete elementene i den sammensatte teksten.

Allerede i det andre avsnittet gir altså Mia et inntrykk av at hun først og fremst er opptatt av det analytiske ved vedleggene. Et slikt fokus holder hun på gjennom hele teksten. Teksten fortsetter også å ha et generelt stillestående og distansert preg - både på grunn av de passive realiseringene i de materielle prosessene, men også fordi teksten domineres av verb i nåtid¹⁷. De materielle prosessene blir mer og mer synlig utover i teksten. En slik dominans, ved siden av de relasjonelle prosessene, vitner om at hun først og fremst er i den abstrakte relasjoners verden og den ytre erfaringsverden. Hun legger hovedvekt på å knytte ulike fenomener sammen, og etter dette er det de ytre forklaringene og beskrivelsene i den fysiske verden som er i fokus.

Utover i teksten fortsetter Mia med passive formuleringer som mangler en handlende aktør: "*Grunnloven ble skrevet i 1814*" (47). På samme måte er det gjerne ikke-bevisste deltakere som knyttes til de verbale prosessene: "*Denne setningen forteller mye av innholdet i sangen*" (50) og "*Derfor handler mye av sangen om hvordan Norge har klart å kjempe seg gjennom mye motgang*" (48). De materielle prosessene er gjerne knyttet til hvordan nordmenn har gjort noe i den fysiske verden, slik som i den projiserte setningen i det siste eksemplet. Interessant er det også at de verbale prosessene ofte forekommer når Mia presenterer innholdet i nasjonalsangen, slik hun gjør i det fjerde og femte avsnittet. Her svarer hun ikke på hvordan naturen fremstilles, men hun bruker verbale prosesser til å gjengi og beskrive de konkrete verselinjene (og kanskje den innholdsmessige essensen) som står i nasjonalsangen. De verbale prosessene, og de påfølgende projiserte setningene i disse avsnittene, kan tyde på at Mia i større grad gjengir og signaliserer noe symbolsk ved innholdet. Det vitner om at hun holder seg innenfor trygge rammer og retter oppmerksomhet mot hva nasjonalsangen faktisk handler om, i stedet for å svare på hvordan naturen fremstilles.

Oppsummert kan man si at innholdet i teksten til Mia hovedsakelig er forankret i de abstrakte relasjoners verden og den ytre erfaringsverden. Hun er opptatt av å analysere vedleggene gjennom å knytte fenomener sammen, hun legger vekt på hvordan naturen fremstilles i reklamen, og hun tar generelt en objektiv og analytisk rolle gjennom de passive

¹⁷ Som jeg nevnte i kap. 2.1.2 kan den tradisjonelle og systemisk funksjonelle grammatikken supplere hverandre godt. I analysen av elevtekstene har jeg derfor valgt å benytte begreper fra den tradisjonelle grammatikken der det er hensiktsmessig.

realiseringene. Refleksjoner omkring hvorfor hun tror naturen er viktig for nasjonalfølelsen er også tilstede. De finnes fortrinnsvis mot slutten (60-67), men de er i langt mindre grad synlige. Dette generelle inntrykket underbygges ytterligere av de få mentale prosessene som finnes i teksten. Tabellen som innleder dette delkapitlet viser totalt tre forekomster av 63 setninger, og forekomstene er gjerne kognitive og knyttes to av gangene til den sansende *jeg-et* i teksten: ”*Jeg synes at [...]*” (27 og 36). Det er altså ikke indre følelser eller persepsjon knyttet til naturen og/eller nordmenn som dominerer. Verden (i dette tilfelle Norge og naturen) og nordmenn blir ikke først og fremst ilagt en estetisk eller affektiv verdi. Snarere er det ytre forklaringer og elementer ved vedleggene som er i fokus. Man kan antyde at det blant annet har sammenheng med de mange passive realiseringene i teksten. Følelser og persepsjon krever nemlig (ofte) en sansende deltaker. Når disse deltakerne er i mindretall, uttrykkes det også færre følelsesrelaterte prosesser.

4.2.3 Celine

Teksten til Celine er som nevnt delt inn i to avsnitt. I det første avsnittet presenterer hun hvordan naturen fremstilles i reklamen, og i det andre avsnittet sammenlikner hun disse funnene med hvordan naturen fremstilles i nasjonalsangen. Hva gjelder prosesstyper i teksten til Celine, er det en mer jevn fordeling her sammenliknet med Mia sin tekst. Prosesstypene kan illustreres slik:

Prosesstyper	Antall	Prosesstyper i projiserte setninger	Antall
Materielle	13	Materielle	3
Mentale	6	Mentale	-
Relasjonelle	15	Relasjonelle	1
Verbale	4	Verbale	-
Eksistensielle	1	Eksistensielle	-
Atferdsmessige	-	Atferdsmessige	1
Antall	39		5

Tabell 4.6: Oversikt over prosesstyper og antall forekomster i Celines tekst

Celine har en noe mindre variert subjektbruk enn Mia. Deltakerne som er knyttet til de enkelte prosessene er noe varierte, men det er noen bestemte deltakere som kommer igjen flere steder. Noen av de vanligste deltakerne kan illustreres slik:

Prosesstyper og deltakere:	De vanligste deltakerne som utfører prosessene
Materielle: aktør	Vi (5), kua (5), reklamen (2) nordmennene (2)
Mentale: Den sansende	Man, de fleste, jeg, de, vi
Relasjonelle: Den utpekte og bæreren	Vi (5), naturen (4), kua (3), Reklamen (2), Norge
Verbale: Den talende	I Nasjonalsangen (2)
Atferdsmessige: Den handlende	Kua
Eksistensiell: Den eksisterende	Den norske naturen

Tabell 4.7: Oversikt over de vanligste deltakerne knyttet til prosessene i Celines tekst

I teksten til Celine er det også de relasjonelle prosessene som dominerer, men ikke i like stor grad som i teksten til Mia. Her er det imidlertid de intensive *identifiserende* relasjonelle prosessene som forekommer i flertall: ”*Naturen vår er noe vi nordmenn er veldig stolte av [...]*” (7), og ”*Norge er ikke kjent for så mye annet enn naturen sin [...]*” (10). I motsetning til Mia som gir naturen og vedleggene noen kvaliteter, knytter Celine ofte en identitet til de utpekte. Den utpekte er også veldig ofte *vi, kua, nordmenn og naturen*. Når de identifiserende intensive prosessene dominerer i så stor grad, i tillegg til (ofte) å bli knyttet til *vi-et, kua og nordmenn*, så virker teksten mer innadvendt, personlig og dyptgående. Dette er fordi prosessene i større grad retter oppmerksomheten mot identiteten knyttet til *vi-et* i sammenheng med naturen i Norge. De relasjonelle prosessene finnes oftere i starten av teksten, og verbene er bøydd i presens. En slik tempusbruk gir også teksten et statisk preg, men leseren kommer også nærmere på teksten. Man får en følelse av at det skjer nå, og at refleksjonene og analysen av reklamen ikke er avsluttet.

I tillegg til de relasjonelle prosessene i det første avsnittet, finnes det noen materielle, verbale og mentale prosesser. Den nåtidige tempusbruken er likevel konstant: ”*Når man ser på reklamen så kan man nesten høre lydene, den lave sildringen i bekken, kjenne luften som blåser mot fjaset, luften er ren og klar*” (4). *Ser*, som hovedprosess i denne setningen, er en mental perseptiv prosess. Her kan det tenkes at Celine prøver å skape leseinteresse. Samtidig erkjenner hun kanskje tidlig (bevisst eller ubevisst) skriveoppgavens presupposisjoner (naturen fremstilles i vedleggene, og naturen er viktig for nasjonalfølelsen). Dersom dette er hensikten, ville det kanskje vært mer naturlig for en elev å benytte en sansende *du* eller *vi*. Likevel bruker Celine det upersonlige pronomenet *man*. Dette kan være fordi prosessen er perseptiv, og hun ønsker kanskje bevisst eller ubevisst å skape litt avstand til leseren slik at leseren selv kan føle og kjenne på den stemningen som genereres av reklamen. En slik strategi vitner i alle fall om en moden og strategisk avsender.

Det andre avsnittet i teksten til Celine er preget av mer liv og dynamikk. Dette skjer blant annet gjennom hyppigere bruk av materielle prosesser og en større variasjon i tempusbruken. Celine bruker andre avsnitt på å sammenlikne nasjonalsangen og reklamen med nordmenns kamp for frihet. Hun velger altså å svare på skriveoppgaven ved å peke på hvorfor elementer i reklamen og nasjonalsangen er viktig for nasjonalfølelsen, snarere enn å henvise til naturen generelt. Når hun gjør det bruker hun ofte verb i fortid, og hun bruker flere materielle prosesser: ”*[...] for de kjempet for sitt land og lands frihet*” (19) og ”*Men fordi vi har beskyttet vårt land, slik som vi gjorde den gangen [...]*” (27). De materielle prosessene gjør de fortidige beskrivelsene mer konkrete og levende, og Celine vektlegger hvorfor

nordmenns fortidige kamp for frihet i *nasjonalsangen* er viktig for nasjonalfølelsen. Hun trekker altså ut konkrete beskrivelser fra *nasjonalsangen* og knytter disse noe til nordmenns forhold til naturen, men mest til deres historiske kamp for frihet. Hun holder seg derfor delvis innenfor skriveoppgavens rammer, men går noe utenfor når hun vektlegger historiske aspekter ved *nasjonalsangen* fremfor naturfremstillingen. En slik strategi kjennetegnet også teksten til Mia ettersom hun henviste til *nasjonalsangens* konkrete (og gjerne historiske) verselinjer, i stedet for å peke på hvordan naturen blir fremstilt.

Her må det imidlertid påpekes at teksten til Celine fortsatt har et innadvendt og dyptgående preg, og dette inntrykket forsterkes av de relasjonelle prosessene mot slutten av teksten: ”Kua kan være et symbol på nordmenn” (25). ”Kua har det fredelig og rolig [...]” (26). Kua som deltaker, blir ellers i teksten en overaskende (og hyppig brukt) deltaker. Celine bruker kua som et slags symbol på hvor godt nordmenn har det. Til tross for den dynamiske vendingen i andre avsnitt, har altså teksten hele tiden drypp av det innadvendte og dyptgående, særlig gjennom ”de abstrakte relasjoners verden” med kua som en aktiv deltaker (Jf. Maagerø, 1999, s. 41).

Et annet interessant funn som i større grad er knyttet til omstendigheter og deltakere, er hvordan deltakere som *naturen i Norge* og *Norge* blir satt opp mot *andre land* i flere setninger: ”*Naturen i Norge er veldig annerledes fra naturen i andre land* [...]” (8), ”*Norge er ikke kjent for så mye annet enn naturen sin og det er derfor vi er så stolte av den også. Andre land er for eksempel kjent for* [...]” (10 og 11) og ”[...] *for hvis det ikke hadde vært vi som hadde styrt landet vårt, men heller noen andre så kunne det hende at kua ikke hadde fått lov til å bo der*” (24). Celine skaper en motsetning mellom Norge og andre land, og det vitner om et oss vs. *de andre*. Motsetningene blir gjerne presentert gjennom kausale omstendigheter, og de blir fortrinnsvis synlige gjennom årsak. Synspunktene til Celine kan gi noen antydninger til hvordan hun velger å løse oppgaven. Hun setter kvaliteter ved Norge opp mot kvaliteter i andre land for å beskrive viktigheten av den norske naturen. Samtidig skaper hun en motsetning mellom oss og *de andre* for å belyse konsekvensen dersom Norge ikke hadde kjempet for frihet. En forståelse av et slikt motsetningsforhold kan være at Celine gjør et direkte (og kanskje overfladisk) forsøk på å begrunne sine synspunkter - slik skriveoppgaven ber henne om å gjøre. Jeg vil komme tilbake til dette i analysen av den mellompersonlige metafunksjonen (kap. 4.3.3).

4.2.4 Anita

Teksten til Anita er som nevnt delt inn i fire avsnitt. Hun innleder med en beskrivelse av reklamen, og utover i teksten knytter hun verselinjer i nasjonalsangen til landskapet i Norge og videre til nordmenns hyttetradisjoner. Hva gjelder prosessstyper i teksten til Anita, er det en noe mindre jevn fordeling her sammenliknet med Celine sin tekst. Samtidig er det, i liket med både Mia og Celine, de relasjonelle prosessene som dominerer. Prosessstypene kan illustreres slik:

Prosesstyper	Antall	Prosesstyper i projiserte setninger	Antall
Materielle	7	Materielle	-
Mentale	5	Mentale	1
Relasjonelle	16	Relasjonelle	2
Verbale	1	Verbale	-
Eksistensielle	-	Eksistensielle	-
Atferdsmessige	1	Atferdsmessige	-
Antall	30	Antall	3

Tabell 4.8: Oversikt over prosessstyper og antall forekomster i Anitas tekst

Deltakerne som er knyttet til de enkelte prosessene, er mindre varierte enn i de to andre tekstene. Flere av deltakerne kommer igjen flere steder, og de samme deltakerne blir benyttet på tvers av prosessstypene. Noen av de vanligste deltakerne kan illustreres slik:

Prosesstyper og deltakere:	De vanligste deltakerne som utfører prosessene
Materielle: aktør	Naturen (3), reklamen (2), vi (2), nordmenn
Mentale: Den sansende	Vi (2), jeg (2), nordmenn...
Relasjonelle: Den utpekte og bæreren	Naturen (4) vi (4) nordmenn (4), de/de fleste (2)
Verbale: Den talende	Sangen
Eksistensielle: Den eksisterende	-
Atferdsmessige: Den handlende	Kua

Tabell 4.9: Oversikt over de vanligste deltakerne knyttet til prosessene i Anitas tekst

Til tross for at de relasjonelle prosessene dominerer gjennom hele teksten til Anita, er det kontinuerlig noen små og jevne drypp av materielle og mentale prosesser. Førsteintrykket var i så måte at teksten virket dynamisk og bevegelig til tross for overvekten av relasjonelle prosesser. Dette inntrykket kom tidlig i lesningen. ”*Blikkfanget er ei ku som har på seg en strikket lue, og dette er noe vi nordmenn tenker på som typisk norsk*” (2). ”*Vi braker mye ull, og mange strikker selv*” (3). Jeg har analysert disse eksemplene som tre ulike meningstyper (med ulikt meningsinnhold), og de representerer både relasjonelle, mentale og materielle prosesser. Utover disse eksemplene er *vi-et* en hyppig brukt deltaker i teksten. Mer presist knytter Anita både materielle, mentale og relasjonelle prosesser ofte til et inkluderende *vi*: ”*I nasjonalsangen vår, synger vi mye om naturen i Norge*” (10), ”*Hyttene har vi gjerne for at vi kan [...]*” (18) og ”*Sangen starter med ”Ja, vi elsker dette landet” og da mener vi blant annet*

selve landet, altså naturen” (11). I eksemplene gjør hun *vi-et* til en handlende aktør, til en bærer og til en sansende, og *vi* som deltaker skiller seg fra teksten til Mia som sjeldent gjør *vi-et* til den aktive deltakeren. I større grad kan vi sammenlikne bruken med teksten til Celine som har en rekke forekomster av *kua* og *vi-et*, som aktive deltakere. Sammenliknet med Celine sin tekst har Anita imidlertid langt flere forekomster av deltakere som *de* og *nordmenn*, men slike deltakere gir også teksten et mer personlig og mottakerrettet preg. Det kan også indikere at Anita og Celine er opptatt av nasjonalfølelsen og det å være norsk, fremfor Mia som i stor grad vektlegger det analytiske, og de relasjonelle innholdsmessige sammenhengene i vedleggene. *Vi-et* og *nordmenn* som deltakere, vil i større grad bli diskutert i neste analysekapittel, men det bør presenteres allerede her.

I det andre avsnittet i teksten er det en overvekt av de mentale kognitive og relasjonelle possessive prosessene. Anita bruker de mentale prosessene når hun knytter verselinjer til naturfremstillingen i reklamen: ”*Furet kan bety ujevn, og vi assosierer det gjerne med et gammelt rynkete ansikt*” (14). Videre bruker hun de relasjonelle possessive prosessene når hun skaper abstrakte relasjoner mellom nordmenn og deres hyttevaner: ”*Det er nemlig veldig mange nordmenn som har hytter, og det er ikke så normalt andre steder i verden*” (17). I forlengelsen av dette eksemplet viser hun til eksempler fra fortiden, hvor de hadde hytter etter ”*hvilke ressurser de forskjellige naturlandskapene kunne gi dem*” (20). Slik er Anita den eneste av de tre jentene som til en viss grad knytter verselinjene til naturen, og beskrivelsene gjør teksten konkret og levende. Et slikt levende og dynamisk inntrykk forsterkes også av den kontinuerlige vekslingen mellom en nåtidig og fortidig tempusbruk.

Det innholdsmessige fokuset på hytter er for øvrig et interessant trekk ved teksten til Anita. Hun knytter verselinjer i nasjonalsangen til ”[...] *hvordan nordmenn kjenner sin identitet i naturen*” (16), snarere enn å si noe om selve naturfremstillingen. Bakgrunnen for et slikt fokus kan være kontekstavhengig. Det er nemlig slik at hytter og friluftsliv ofte forbindes med naturen i vår kulturkontekst. Når Anita analyserer og tolker verselinjen; ”*norske mann i hus og hytter*”, er det kanskje naturlig at hun prøver å knytte dette til sin egen forståelse av naturen. Nasjonalsangen er imidlertid en historisk tekst, og verselinjen er et uttrykk for at oppfordringen gjelder alle - både de fattige og rike. Verselinjen har ikke noe med langt senere hyttetradisjoner å gjøre. Eleven leser teksten med vår tids briller, og feillesingen blir et uttrykk for at sammenstillingen av reklamen og nasjonalsangen er for vanskelig for Anita. Uavhengig av det begrunner Anita hvorfor naturen er viktig for nasjonalfølelsen, slik skriveoppgaven faktisk ber om. Feillesingen indikerer heller kanskje at skriveoppgaven legger opp til en vanskelig sammenlikning av vedlegg, i lys av oppgavens faktiske skriveoppdrag.

Fram til nå har vi sett at Anita ilegger *nordmenn, vi og de* mentale og materielle erfaringer, og hun bruker disse deltakerne til å skape abstrakte relasjoner til naturen og til nasjonalfølelsen. På samme måte som teksten til Celine, bruker hun en rekke identifiserende prosesser. Dette gir teksten et noe innadvendt og dyptgående preg. I tillegg til dette gjør hun også naturen til en aktiv aktør helt i slutten av teksten: ”*Naturen har også gitt oss mye (24)*”. ”*De siste årene har naturen også gitt oss olje [...] (26)*”. Når hun gjør naturen til en aktiv aktør som fysisk gir noe i den materielle og fysiske verden, gjør hun naturen til et slags levende fenomen. Hun påpeker hvor viktig naturen er fordi den gir oss viktige ting. Det vitner om at hun fremmer og konstaterer skriveoppgavens presupposisjon (naturen er viktig for nasjonalfølelsen...), og det gir avslutningen en slags intens og nær følelse av naturen.

Til tross for at teksten inneholder mange relasjonelle prosesser, får man et inntrykk av at Anita hele tiden veksler mellom prosesstypene. Dette kan ha sammenheng med at bestemte prosesser ikke er knyttet til bestemte avsnitt. Det er snarere slik at de ulike prosesstypene er jevnt fordelt utover i hele teksten. Disse funnene har sammenheng med selve innholdet i hele teksten. I det første avsnittet bruker hun nemlig mye plass på å knytte elementene i reklamen til naturens betydning for nordmenn og Norge. I lys av skriveoppgaven går hun altså rett på å beskrive hvordan naturen blir fremstilt i reklamen, og hvorfor naturen er viktig for det å være norsk. Dette fortsetter hun med gjennom hele teksten ved å skape sammenhenger mellom elementer i vedleggene og naturen gjennom relasjonelle prosesser, og ved å konkretisere nordmenns forhold til naturen gjennom materielle og mentale prosesser. Slik veksler hun hele tiden mellom å vektlegge selve sammenlikningen og refleksjonene omkring hvorfor naturen er viktig for det å være norsk.

4.2.5 Oppsummering i lys av skriveoppgaven: Med vekt på innhold

I alle tre tekstene er det de relasjonelle intensive prosessene som dominerer. Dette gir mening ettersom oppgaven implisitt ber elevene om å knytte vedleggene og naturen til noe annet (henholdsvis det norske og nasjonalfølelsen). Samtidig kan funnet være knyttet til at skriveoppgavens presupposisjon; ”(hvorfor tror du) naturen er så viktig for nasjonalfølelsen, for det å være norsk” inneholder en relasjonell prosess i seg selv. Alle elevene godtar de presupposisjonene som ligger i oppgaven, og de erkjenner at naturen er viktig for det å være norsk. Den dominerende bruken av relasjonelle prosesser i alle elevtekstene kan tyde på at elevene har tatt med seg (og kanskje adoptert) denne abstrakte relasjonen. Det kan i alle fall tyde på at de viderefører den tilstanden og den abstrakte relasjonen som ble presentert i skriveoppgaven. Med noe variasjon vektlegger nemlig elevene et innhold som kategoriserer,

definerer og beskriver *naturen, vi-et, nordmenn, kua og reklamen*. Elevene markerer kontinuerlig en slags tilstand hvor de fremmer at deltakerne er noe eller har noe. De mest hyppig refererte deltakerne føles følgelig kanskje noe tettere på leseren fordi de tilskrives en klar identitet. Dette gjelder særlig for tekstene til Celine og Anita som har mange intensive identifiserende relasjonelle prosesser, knyttet til bevisste deltakere som *vi* og *nordmenn*.

Et annet interessant likhetstrekk må nevnes. Alle elevene skifter tempus når de begynner å referere til teksten i nasjonalsangen. De fleste tekstsekvensene får nemlig et stillestående tilstandspreg gjennom de relasjonelle prosessene og en nåtidig tempusbruk. I sekvensene når elevene skal begynne å trekke ut og sammenlikne naturfremstillingen i nasjonalsangen, markeres derimot et skille. Teksten fremstår mer dynamisk, og ofte med konkrete og fysiske fremstillinger. I tillegg forsvinner, i ulik grad, fokuset bort fra naturen. Mia refererer direkte til det nasjonalsangen ”sier” gjennom verbale prosesser. Hun trekker frem hvordan Herren har lempet oss oppover og gjort at vi lever i et fritt land. Celine er opptatt av hvordan nasjonalsangen henviser til at *vi* og *nordmenn* har kjempet for å leve i et fritt land. Anita knytter verselinjen ”norske mann i hus og hytte” til nordmenns nåtidige og fortidige hyttetradisjoner med vår tids briller. Før øvrig kan det tenkes at det er dette hun forbinder med naturen. Elevene blir bedt om å trekke frem naturfremstillinger i en nasjonalsang som har svært få (og relativt komplekse og abstrakte) naturfremstillinger. Snarere er det en nasjonalistisk sang som i sin helhet fremmer frihet og selvstendighet. Kan man si at elevene blir bedt om det umulige? Funnene i dette kapitlet kan indikere at elevene svarer så godt de kan, men valg av vedlegg (nasjonalsangen) gjør det vanskelig for elevene å holde fokus på det skriveoppgaven faktisk ber dem om å gjøre.

Celine og Anita knytter ofte bevisste deltakere som *vi, nordmenn, kua og naturen* til prosessene. Dette gir som nevnt et mer personlig og mottakerrettet preg. Mia derimot har en stor variasjon i deltakerne, og disse deltakerne er ofte ikke-bevisste. I tillegg er mange av setningene passivt realisert. Dette medfører at flere av de materielle prosessene mangler en aktiv aktør. Celine og Anita har, med de korteste tekstene, også flest mentale prosesser. De tror blant annet noe om hvorfor naturen er viktig for nasjonalfølelsen, og *jeg-et* er noe mer synlig i disse tekstene. De bevisste deltakerne i tekstene til Celine og Anita, og de mentale prosessene som finnes, kan tyde på at elevene i større grad svarer på skriveoppgavens andre skrivebestilling. Her skal de blant annet si noe om hvorfor naturen er viktig for det å være norsk, og da er det naturlig å bruke deltakere som *vi* og *nordmenn*. I tillegg gjør begge elevene et forsøk på å begrunne det de tror. Celine setter den nåværende friheten opp mot konsekvenser dersom noen andre hadde styrt landet, og Anita forfekter nordmenns

hyttetradisjoner knyttet til naturen. De ikke-bevisste deltakerne i teksten til Mia, kombinert med det analytiske fokuset, tyder derimot på at hun vektlegger den første bestillingen i skriveoppgaven. Valg av deltakere, passive realiseringer og den noe varierte bruken av mentale prosesser i de tre tekstene tyder altså på at de vektlegger ulike deler av skriveoppgaven. I tillegg gir valgene inntrykk av en språklig variasjon, og ulikt fokus. Selv om alle vektlegger relasjonelle prosesser, og bruker en liknende strategi når de henviser til innholdet i nasjonalsangen, skriver de på ulike måter.

Skriveoppgaven skisserer som nevnt en autentisk situasjon. Denne situasjonen bør gi elevene en autentisk grunn for å kommunisere, og en av disse grunnene bør kanskje først og fremst være å gi elevene en språklig ramme. Et av poengene med å skape en autentisk situasjon for elevene, er jo å gi elevene en situasjon og mottaker som de kan rette språket sitt etter og mot. Som jeg pekte på under analysen av skriveoppgaven, er ”innslag” og ”arrangement” diffuse begrep. Skriveoppgaven virker ikke til å tjene som en ramme for skrivingen. Begrepene og ordlyden virker vide og kan åpne for at elevene skriver alt ifra en tekst som skal trykkes i en avis, til en muntlig tale for foreldre i forbindelse med grunnlovsjubileet. Variasjonen i den språklige fremtoningen til elevene tyder først og fremst på at de ikke har samme forståelse av den autentiske situasjonen som skisseres. Den tilstanden som markeres gjennom de relasjonelle prosessene i teksten til Mia, det analytiske og stillestående preget som hviler over hele teksten hennes, hadde kanskje ikke egnet seg i en muntlig tale for foreldre under et arrangement. Snarer ville kanskje det nasjonalistiske og inkluderende *vi-et* til Anita, i samspill med de fortidige og fysiske beskrivelsene av hvordan nordmenn har kjempet for et fritt Norge, egnet seg i en slik situasjon. Dette tyder på at skriveoppgavens autentiske situasjon ikke har gitt de tre elevene en entydig ramme som har gitt utslag på elevenes skrivingen. Man kan kanskje heller si at overvekten av de relasjonelle prosessene tyder på at elevene utelukkende er opptatt av å svare på hva elementer i vedleggene og naturen *er*. På hver sin unike måte svarer de på oppgaven, og den autentiske situasjonen som skisseres virker ikke til å ha påvirket skrivingen deres i noen særlig grad.

4.3 Den mellompersonlige metafunksjonen: Posisjonering og skrivehandlinger

I analysen av den mellompersonlige metafunksjonen i tekstene vil jeg legge vekt på modalitet, posisjonering og skrivehandlinger. I forlengelsen av dette vil jeg også se på om elevene

beveger seg mot dagliglivets domene eller det spesialiserte og skolske domene¹⁸.

Skriveoppgaven er som nevnt uensartet på flere måter, og det todelte skriveoppdraget er en viktig del av dette (jf. kap. 1.2, s. 3). I analysen av skriveoppgaven vil jeg i så måte diskutere denne uensartetheten, og jeg vil drøfte hvorvidt skrivebestillingene best kan forstås i tilknytning til teksttyper eller skrivehandlinger. Et viktig spørsmål i oppsummeringen av analysene vil følgelig være hvordan elevene posisjonerer seg og hvilke skrivehandlinger de skriver i, i lys av de skrivehandlingene/teksttypene som skriveoppgaven inviterer til.

Jeg vil starte med å analysere skriveoppgaven. Ved siden av diskusjonen omkring teksttyper og skrivehandlinger vil jeg se på hvilket domene det er tenkt at elevene skal settes inn i, og hvordan de ideelt sett skal orientere seg. I tillegg vil jeg gi en kort presentasjon av taleroller, modus og modalitet. Disse perspektivene vil i større grad bli kommentert og presentert, snarere enn diskutert, i analysen av skriveoppgaven. Perspektivene er nemlig mer interessante i analysen av elevtekstene fordi det er mer tekst å hente og analysere der, og fordi perspektivene kan si noe mer inngående om hvordan elevene posisjonerer seg i lys av skriveoppgavens orientering. I elevtekstene vil jeg benytte teori om modalitet og posisjonering i håp om at teoriene kan gi noen indikasjoner på hvilke skrivehandling/teksttype elevene utfører, og hvilket domene de beveger seg mot, i lys av skriveoppgaven.

4.3.1 Skriveoppgaven

I en analyse av skriveoppgaven i lys av den mellompersonlige metafunksjonen vil jeg forsøke å avdekke hva skriveoppgaven inviterer elevene til å gjøre. Hvordan og hva vil oppgavedesigneren at elevene skal skrive? Dette kan fortrinnsvis avdekkes ved å se på instruksjonsverbene i oppgaven. Ved å undersøke instruksjonsverbene kan man nemlig få innsyn i hvilke handlinger og/eller type tekst elevene blir bedt om å utføre, og hvordan de blir bedt om å orientere seg. Med andre ord vil et hovedspørsmål være hvilke skrivehandling(er) skriveoppgaven forutsetter at elevene skal utføre. Hvilke roller og hvilket domene settes elevene inn i? Skal elevene være faglige og/eller personlige, og hvordan skal de orientere seg i skrivingen? Samtidig kan taleroller, modus og modalitet gi en god inngang til å gå inn i skriveoppgaven som tekst, og teoriene kan bidra til å undersøke hvilke relasjoner som skapes mellom eleven og læreren/oppgavedesigneren (jf. registervariablene i kap. 2.2.5, s. 22). Det kan si noe om hvordan læreren blir posisjonert, og det kan si noe om hvordan oppgaveformuleringen legger opp til ulike grader av modalitet i elevtekstene.

¹⁸ For en oversikt over teoriene knyttet til den mellompersonlige metafunksjonen, se kap. 2.3.2, s. 27

I skriveoppgaven fra eksamenssettet 2014 (se s. 3) finner vi setninger som både representerer en givende og en krevende talerolle, gjennom modustypene indikativ (realisert som spørresetning) og imperativ. Majoriteten av disse setningene er presentert med høy grad av modalisasjon og modulasjon, både gjennom modalitetsmarkører og imperativsetninger. Asymmetrien mellom læreren og eleven kommer til syne gjennom oppgavetekstens høye grad av modalisasjon i informasjonsutvekslingen: ”Skolen din *skal* ha”. Lærerens rolle som kvalitetsdommer blir også styrket i oppgavetekstens krav, som presenteres med høy grad av modulasjon ved at den formuleres som imperativ (”Grunngi synspunktene dine”) og (”Skriv en sammenhengende tekst”). Disse formuleringene er med på å skape en avstand i relasjonen mellom oppgavedesigneren og eleven, og denne avstanden *kan* bidra til å posisjonere læreren/ oppgavedesigneren som en slags kvalitetsdommer. I utgangspunktet skal den direkte tiltaleformen i spørresetningen; ”hvorfør tror du” være med på å sette elevenes refleksjon og mening i fokus og virke dempende på det asymmetriske forholdet som skapes. Som vi så i det forrige analysekapitlet, gir imidlertid skriveoppgaven elevene en klar mening gjennom presupposisjonen, noe som kanskje implisitt bidrar til å styrke det asymmetriske forholdet som finnes. Ettersom elevene ideelt sett skal sammenlikne, reflektere og grunngi, legger også oppgaven opp til at elevene først og fremst skal gå inn i en talerolle der de skal gi informasjon (skriftlig). Da vil det følgelig være mest naturlig at modalisasjon dominerer i elevtekstene.

Instruksjonsverbene i skriveoppdraget skal, ifølge Utdanningsdirektoratet, representere ulike teksttyper (jf. kap. 2.2.3, s. 18). Man kan imidlertid stille spørsmålstegn ved om vi best kan forstå instruksjonsverbene som teksttyper eller skrivehandlinger. Dette avhenger av to ting. For det første kan man undersøke i hvilken grad instruksjonsverbene passer inn i skrivehjulets beskrivelse. For det andre kan man undersøke elevtekstene for å se om de kan gi noen indikasjoner på om elevene utfører skrivehandlinger etter skrivehjulets beskrivelser.

Etter Utdanningsdirektoratets beskrivelser kan vi forstå begge hovedbestillingene i skriveoppdraget som en reflekterende teksttype (Skriv en sammenhengende tekst der du sammenlikner... hvorfor tror du...). Utdanningsdirektoratet presiserer nemlig at: ”Reflekterende tekster kan forstås som tekster hvor elevene *utforsker* et tema. Å *utforske* innebærer at elevene undersøker, diskuterer, analyserer og tolker kunnskap” (min utheving). I forlengelsen av dette hevder de også at ”*Reflekterende* tekster kan også forstås som tekster der elevene retter oppmerksomheten mot seg selv og sin egen situasjon” (2013c, s. 11 (min utheving)). Slik ser man den reflekterende teksten som en bærer av både reflekterende og utforskende skriving. At elevene skal grunngi synspunktene sine kan videre forstås som en

argumenterende teksttype, hvor elevene skal begrunne og argumentere for de synspunktene han eller hun har.

Hvis vi ser skrivebestillingene i tilknytning til skrivehjulets definisjoner, er skriveoppgaven i større grad tredelt. Den første skrivebestillingen (sammenlikn...) er knyttet til den *utforskende skrivehandlingen*. Skrivehandlingen inneholder blant annet å drøfte, *analysere, sammenlikne, tolke og resonnerer*¹⁹. Innenfor det å *utforske* er formålet med skrivningen: kunnskapsutvikling²⁰. Dette kategoriseres også som en det-orientert oppgave (Matre & Solheim, 2014, s. 80). Den andre skrivebestillingen (hvorfor tror du) hører i større grad til en mer *reflekterende skrivehandling* (hvorfor tror du). Skrivehandlingen innebærer blant annet å reflektere over egne erfaringer og tanker, og vurdere og reflektere over eget arbeid. Oppgaven bruker direkte tiltaleform (du) og inviterer til en viss grad elevene til skrive utfra egne erfaringer, tanker og følelser, selv om de allerede har fått en gitt påstand. Det er også tydelig at oppgaveteksten implisitt inviterer elevene til å reflektere over eget arbeid (der elevene har sammenliknet). Under denne skrivehandlingen er formålet med skrivningen: Identitetsdanning og selvrefleksjon, metakommunikasjon og egen vurdering. Handlingen er i utgangspunktet jeg-orientert (Matre & Solheim, 2014, s. 80), men den skal for øvrig endre seg til *vanligvis* jeg-orientert (Dagsland, 2015, s. 216). Skriveoppgaven avsluttes med en direkte anmodning (grunngi synspunktene dine) hvor eleven inviteres til skrivehandlingen; *å overtale*. Her skal elevene begrunne de personlige synspunktene ovenfor, mest sannsynlig med utgangspunkt i sammenlikningen de foretok utfra vedleggene. Formålet med skrivningen er å påvirke, og skrivehandlingen er du-orientert (Matre & Solheim, 2014, s. 80).

Det problematiske med å se de to hovedbestillingene som én teksttype er at de representerer to helt ulike bestillinger. Elevene skal først sammenlikne to vedlegg. I lys av konteksten kan man egentlig si at den første bestillingen også er en kunnskapskontrollerende skrivehandling. Elevene skal dokumentere at de har norskfaglige kunnskaper som vi benytter når vi sammenlikner tekster. Da er det kanskje gitt at elevene ikke skal reflektere i like stor grad som de skal vise at de kan analysere og sammenlikne. Den andre bestillingen er knyttet til den første bestillingen vet at de skal bruke resonnement og analysepoeng om naturen til å reflektere over en gitt påstand (naturen er viktig for nasjonalfølelsen). Det er også noe problematisk å se den siste delen av skriveoppdraget (begrunn synspunktene dine) som en argumenterende teksttype. Elevene skal begrunne refleksjoner om en påstand de ikke skal ta

¹⁹ Se beskrivelsen av skrivehjulets skrivehandlinger i kap. 2.2.2 s. 17.

²⁰ Skrivehjulet er idealtypisk. Det vil si at typiske egenskaper ved fenomenet blir trukket frem, men den kan ikke forventes å finne de igjen i ren form i den sosiale virkeligheten (Weber, 1949, s. 90, i Dagsland, 2015, s. 204).

standpunkt til, men underbygge. Å begrunne slike synspunkt kan best forstås som en *handling* hvor elevene skal *overtale* og påvirke, snarere enn at de skal *argumentere* (som teksttype) for og imot en påstand som allerede er gitt. Skriveoppgaven i seg selv kan derfor best forstås i henhold til skrivehjulets definisjoner. Hvorvidt den er todelt eller tredelt er vanskelig å si, men jeg velger å konkludere med at det er en todelt skrivebestilling som åpner for tre ulike skrivehandlinger: Å utforske, å reflektere og å overtale. I analysen av elevtekstene vil jeg videre undersøke hvorvidt og hvordan elevene utforsker, reflekterer og begrunner, og jeg vil bruke skrivehjulets definisjoner der de egner seg.

Et interessant spørsmål er følgelig hvilket domene elevene blir satt inn i? Den første skrivehandlingen, å utforske, forutsetter til en viss grad at elevene skal bevege seg mot et spesialisert og skolsk domene. Det å utforske er som nevnt det-orientert og det ideelle vil i så måte være at saken er i fokus. Hensikten er altså i denne sammenhengen at elevene skal sammenlikne vedleggene på en faglig og saklig måte. Den andre skrivehandlingen, å reflektere, forutsetter i større grad at elevene beveger seg mot et mer dagligdags domene. De skal tro noe om en gitt påstand, og slike refleksjoner vil i ulik grad basere seg på egne erfaringer, tanker og følelser. Samtidig skal de også reflektere over eget arbeid. Den siste skrivehandlingen, å overtale, forutsetter til en viss grad, på samme måte som den første skrivehandlingen, at elevene går inn i et spesialisert og skolsk domene. Her skal elevene begrunne på en faglig og saklig måte, slik de skal ha lært etter ti år i grunnskolen, og teksten skal rettes mot en mottaker - eksplisitt eller implisitt.

Alle de tre elevtekstene karakteriseres som sterke tekster, og da er det interessant å se nærmere på hvordan elevene løser en så omfattende oppgave. Hvilke skrivehandling dominerer, og hvordan løser elevene en oppgave som ber dem om å være både i et skolsk domene og et dagligdags domene i samme tekst? Hvordan klarer de å være både faglige, saklige og overbevisende, men også personlige og reflekterende? Får de utfoldet seg faglig, og hvor går i så fall grensen? For å finne noen indikasjoner på dette er det relevant å analysere posisjoneringsstrategier i de tre elevtekstene. Et hovedspørsmål i analysen av elevtekstene blir således å undersøke hvordan elevene posisjonerer seg i lys av de skrivehandlingene og orienteringene som skriveoppgaven inviterer til. Orienteringen i skrivehandlingen er nemlig nært knyttet til posisjonering. Hovedforskjellen hviler på at orienteringen som er knyttet til skrivehandlingen kan antas å være idealtypisk, mens posisjonering er dynamisk: ”Posisjonering vil alltid være dynamisk siden det ikke finnes noe fast punkt en kan posisjonere seg fra, fordi på alle yringsnivåer innebærer posisjonering bevegelse, en går fra ord til ord, fra yringsdel til yringsdel” (Ongstad, 1997, s. 166). Sitatet til Ongstad innebærer

en forståelse av at posisjonering aldri kan være statisk, men han poengterer likevel at sjangrene bidrar til å forhåndsposisjonere autoren i ulik grad. Noe Ongstad imidlertid oppfatter som mer statisk, er begrepet roller. Jeg stiller meg bak dette perspektivet, og vil hevde at tenkte orienteringer gjennom skrivehandlinger og tildelte roller er noe som gis i den mer statiske skriveoppgaven. Elevene kan i ulik grad ta den/de rollen(e) eller den/de orienteringen(e) de har blitt tildelt i skriveoppgaven, men disse rollene vil i større grad være i bevegelse - eller som Ongstad (1997) sier: "[...] ”roller” er konstant utsatt for endringspress fra utallige eller prinsipielt viktige posisjoneringer” (s. 168). Min forforståelse innebærer altså at elevene vil veksle mellom dynamiske posisjoneringer, og derfor vil posisjonering være et mer formålstjenlig begrep enn roller i analysen av elevenes besvarelse.

I et slikt lys vil det interessante med analysen være å se nærmere på hvordan elevene posisjonerer seg i lys av den orienteringen og den tildelte rollen de har fått. Hvilke posisjoneringsstrategi dominerer, og posisjonerer de seg på en bestemt måte ulike steder i teksten? Videre kan elevenes posisjoneringsstrategier kanskje si noe om hvilket domene og hvilke skrivehandlinger som dominerer i elevtekstene – og omvendt. Dersom elevene posisjonerer seg ydmykt, forsiktig og personlig, befinner de seg kanskje fortrinnsvis i det dagligdagse domene. Da er det kanskje den reflekterende skrivehandlingen som dominerer i teksten. Dersom elevene posisjonerer seg som en autoritativ avsender, og er faglige og saklige, så befinner de seg kanskje fortrinnsvis i det spesialiserte og skolske domene. Da er det kanskje den utforskende eller overbevisende skrivehandlingen som dominerer i teksten.

4.3.2 Mia

Med unntak av to setninger er alle setningene i teksten til Mia forankret i en og samme talerolle: Gi informasjon. Dette stiller leseren i en posisjon der han må velge å godta eller motsi den konstateringen eller den informasjonen som blir gitt. Ettersom teksten hovedsakelig gir informasjon, blir den mellompersonlige metafunksjonen realisert gjennom fortellende setninger (deklarativer) med modusen indikativ. De fleste setningene er dessuten presentert med positiv polaritet, men det er tre unntak, blant annet: ”*Så ville ikke Norge vært like spesiell*” (64).

Gjennom modalitet gjør Mia en evaluering eller vurdering av det ideasjonelle innholdet som ble presentert i forrige delkapittel, og modalitetsbruken kan si noe om i hvilken grad elevene tar hensyn til andre stemmer og meninger. Kvantitativt sett er det modalisasjon (med ti forekomster) som dominerer over modulasjon (med to forekomster) i teksten til Mia. Sannsynlighet, vanlighet, tilbøyelighet og nødvendighet er alle representert, med den

førstnevnte kategorien forekommer i klart flertall. Modalisasjonen og modulasjonen er videre realisert både som modale hjelpeverb som *kan*, *skal* og *må*, men også gjennom modale adjunkter som *mest sannsynlig* og *kanskje*. Samtidig er de gjerne presentert på middels til den høye enden av skalaen. Generelt sett inneholder ikke teksten mye modalitet, men den dominerende bruken av modalisasjon er naturlig siden teksten dreier seg om å gi informasjon. Fraværet av modalitet er likevel like interessant som tilstedeværelsen.

Avsnittene til Mia er gjerne delt inn etter hvilken del av skriveoppgaven hun svarer på. Det gjør det interessant å starte med å se på hvor i teksten modalitetsmarkørene befinner seg. Jeg har derfor valgt å sette inn antall modalitetsmarkører inn i tabellen som ble benyttet for å presentere teksten (kap. 4.1.2, s. 45).

Avsnitt	Innhold og struktur	Antall modalitetsmarkører	
		Modulasjon	Modalisasjon
1 (109 ord)	En innledning med Mias egne tanker om Norges natur, landskap og klima.	-	2
2 (164 ord)	En ren analyse av den sammensatte teksten: reklame for Freia Kvikk Lunsj.	-	-
3 (122 ord)	Synspunkter på hvordan naturen fremstilles i reklamen.	-	2
4 (71 ord)	Presentasjon av nasjonalsangen.	1	3
5 (102 ord)	Historiske aspekter ved og omkring nasjonalsangen.	-	-
6 (84 ord)	En sammenlikning av hvordan naturen fremstilles i de to vedleggene.	1	-
7 (94 ord)	En avslutning med egne synspunkter på det som er ”typisk norsk”.	-	3

Tabell 4.10: Antall forekomster av modulasjon og modalisasjon i Mias tekst

Mia åpner teksten med en innledning der hun skildrer det hun hevder er typisk norsk. Her sier hun også eksplisitt at ”Nå skal jeg forsøke å sammenlikne to ulike vedlegg som handler om Norges flotte natur og landskap” (10). Det finnes kun to forekomster av modalisasjon med middels og høy grad, og Mia innleder altså teksten med en ganske sikker tilnærming til det hun anser som typisk norsk. I avsnittet tenker, reflekterer og vurderer hun over de tingene hun mener er viktig ved den norske naturen: ”Høsten preges av flotte farger og våren av de nye blomstene”(7). Slike refleksjoner kan kjennetegne en reflekterende skrivehandling.

I det andre avsnittet gjør hun en ren analyse av reklamen, og her er modalitetsmarkørene helt fraværende. Sterk grad av modalisasjon her ville vært med på å uttrykke en slags usikkerhet overfor det ideasjonelle innholdet. Dersom man er helt sikker på noe, er det nemlig ikke nødvendig med modalitetsmarkører (Jf. Maagerø, 2005, s. 152). Slik er det også i teksten til Mia. Hun bruker store deler av teksten på å analysere reklamen, og hun uttrykker seg med sikkerhet uten modalitetsmarkører: ”Bildet er tatt i normalperspektiv

og er en blanding av halvnært og oversiktsbilde” (25). Dersom det hadde stått: ”Bildet er helt sikkert tatt i normalperspektiv [...]”, ville avsender virket mer usikker i møte med vedlegget til tross for den høye graden av modalisasjon. Der hvor Mia skal analysere den sammensatte teksten gir hun altså uttrykk for en faglig autoritet og sikkerhet. Hun posisjonerer seg som en fryktløs avsender, og hun viser at hun er sikker på den analysen hun foretar av den sammensatte teksten. Det er ikke behov for modalitetsmarkører verken for å fremstå med sikkerhet, eller for å åpne for andre stemmer eller meninger.

I det samme avsnittet er Mia utelukkende det-orientert, og hun har en objektiv og akademisk tilnærming til vedlegget: ”Skålevektprinsippet er i bruk, like mye vekt på begge sider av bildet. Bildet er tatt i normalperspektiv og er en blanding av halvnært og oversiktsbilde”(24,25). Hun bruker blant annet flere relevante fagbegreper og som nevnt i forrige analysekapittel, bruker hun en rekke ikke-bevisste deltakere og setningene er gjerne passivt realisert. Mia svarer på skriveoppgavens første bestilling: ”Skriv en sammenhengende tekst der du sammenlikner hvordan naturen blir fremstilt i [...]” For å sammenlikne hvordan naturen fremstilles i de to vedleggene velger hun først og fremst å gi en presentasjon og analyse av reklamen. En analyse som forespeiler sammenlikningen, i kombinasjon med en autoritativ og faglig posisjonering, er godt innenfor kjennetegnene ved skrivehandlingen; Å utforske. I dette avsnittet er hun også helt klart i det spesialiserte domene, der hun viser det hun har lært om analyse av sammensatte tekster. Den hyppige bruken av relasjonelle prosesser og passive realiseringer som vi så i forrige kapittel, samt autoriteten og sikkerheten som uttrykkes ved den fraværende modaliteten, underbygger også at Mia skriver innenfor et spesialisert og særlig skolsk domene. Hun viser hva hun kan gjennom analysen, og hun fremstår som en slags skolebasert fagekspert gjennom den modne og distanserte skrivemåten.

I det tredje avsnittet er Mia opptatt av hvordan naturen fremstår i reklamen. Her blir modalitetsmarkørene noe mer synlig, og hun benytter seg fortrinnsvis av modalisasjon med middels grad. I sine uttalelser om hvordan naturen blir fremstilt i reklamen starter hun med følgende setning: ”Jeg synes at den vakre norske naturen blir fint framstilt i reklamen” (27). Deretter går hun litt mer inn i reklamen og avslutter de korte refleksjonene med: ”Jeg synes derfor at reklamen kan gi et litt feil bilde av naturen i Norge” (36). Begge disse setningene innledes med ”Jeg synes”. Lars Brink (1999) og Per Holmberg (2002) er to av flere teoretikere som har diskutert forholdet mellom *jeg tror* og *jeg synes*, innenfor modalitet i evaluerende språk. Analysene deres peker i samme retning. Kort og forenklet hevder begge at *å tro* noe uttrykker og realiserer en form for sannsynlighet. Brink mener imidlertid at *å synes* dreier seg om en opplevelse som er umiddelbar ved sansing eller introspeksjon (Jf. Brink,

1999, s. 202-206), mens Holmberg knytter ordet til en påstand som fremstilles basert på talerens egne erfaringer (Jf. Holmberg, 2002, s. 229). Det er noe ulike perspektiver i meningene, men begge hevder at verbet *å synes* uttrykker noe personlig og subjektivt. Når Mia skriver at hun *synes*, tyder altså dette på at hun uttrykker en subjektiv, personlig og sanselig erfaring av vedleggene. Ordet har ikke en modalitet i seg selv, men når man *synes* noe fremfor å tro noe er man mer lukket for en dialog med leserens eventuelle mening og stemme. Slik gir hun også uttrykk for en personlig, men også autoritativ stemme.

Det er også svært interessant at Mia kombinerer den subjektive uttalelsen (jeg synes) med modalisasjon av middels grad (kan) og *litt* som demper innholdet i setning nr. 36. Her uttrykker hun seg med mer forsiktighet overfor det ideasjonelle innholdet, og setningen skiller seg således fra den sterke og faglige posisjoneringsstrategien hun tar ellers i teksten. Det interessante her er at hun til dels bestrider den implisitte forventningen som ligger i skriveoppgavens presupposisjon. Hvis naturen er viktig for nasjonalfølelsen og for det å være norsk (slik skriveoppgaven presupponerer), bør vel også naturen i vedleggene fremstå som vakker og idyllisk? Når hun hevder det motsatte, gjør hun dette med ydmyket og forsiktighet gjennom modalitetsmarkører som hun ikke benytter seg noe særlig av ellers i teksten. Hun viser selvstendighet, men gjør likevel dette på en strategisk og forsiktig måte.

Videre kan man si at avsnittet vitner om at Mia beveger seg fra en utforskende skrivehandling, med en faglig og svært autoritativ posisjoneringsstrategi, til en mer reflekterende skrivehandling der hun betrakter og tenker over naturen i vedlegget som en noe mer ydmyk avsender innledet med en noe mer eksplisitt jeg-orientering. Mia skriver ikke noe om hvorfor naturen er viktig for det å være norsk, men hun reflekterer snarere over hvordan naturen blir fremstilt i reklamen: ”*I teksten, så blir all naturen veldig vakkert framstilt*” (33). Hun svarer tilsynelatende fortsatt på den første delen av oppgaven, der hun skal sammenlikne hvordan naturen blir fremstilt i begge vedleggene, men hun reflekterer i større grad over selve *naturfremstillingen*.

I det fjerde avsnittet presenterer Mia nasjonalsangen, og hun prøver å si noe om naturfremstillingen i den. Fire av åtte setninger inneholder modalisasjon og modulasjon gjennom sannsynlighet og tilbøyelighet, og dette er svært mange forekomster i lys av modalitetsmarkørene i teksten generelt. Mia benytter alt fra lav til høy grad av modalitet, og hun uttrykker seg betraktelig mer forsiktig. Den omfattende modalitetsbruken og variasjonen i graden av modalitet kan tyde på at hun er noe usikker på det ideasjonelle innholdet. Hun posisjonerer seg mer forsiktig og ydmykt, og hun klarer ikke helt å svare på hvordan naturen blir fremstilt i nasjonalsangen:

I teksten blir vi ikke noe særlig kjent med naturen. "Furet, værbit over vannet". Dette utdraget handler om hvordan det er å leve i Norge. Den norske naturen er omringet av vakker natur. Mye skog og vær kan fortelle mye om Norge. Norsker skoger består ofte av mye gran og furuskog (39-44).

Her er Mia sikker på hva utdraget handler om og hva den norske naturen er omringet av, men hun klarer ikke helt å knytte naturen til nasjonalsangen. Dette ser man også ved modalitetsbruken i den første og i de to siste setningene. Hun er usikker på hvordan naturen blir fremstilt i nasjonalsangen, og tolkningene hennes blir således lite troverdige. I lys av teksten generelt posisjonerer hun seg langt mer usikker overfor det ideasjonelle innholdet. Mia kombinerer likevel den utforskende skrivehandlingen med den reflekterende skrivehandlingen. Hun utforsker utdrag fra nasjonalsangen, og reflekterer over hvordan verselinjen kan si noe om naturen i Norge.

I det neste avsnittet fortsetter Mia med nasjonalsangen, men hun trekker frem historiske aspekter ved og rundt den. "Grunnloven ble skrevet i 1814 og det er i dag 200 år siden. Derfor handler mye av sangen om hvordan Norge har klart å kjempe seg gjennom mye motgang" (47,48). I dette avsnittet er modalitetsmarkører igjen helt fraværende, og hun uttrykker seg med sikkerhet overfor det ideasjonelle innholdet. Hun trekker ut utdrag og er utforskende overfor den historiske konteksten rundt nasjonalsangen. Hun posisjonerer seg autoritativt, men hun svarer ikke helt på det oppgaven spør om. Hun svarer verken på hvordan naturen blir fremstilt, eller hvorfor naturen er viktig for det å være norsk. Slike funn kan tyde på at Mia blir svært usikker når hun skal analysere hvordan naturen fremstilles i nasjonalsangen, mens hun blir tryggere når hun viser til de historiske aspektene rundt sangen.

Det er først i det sjettede avsnittet at Mia faktisk sammenlikner hvordan naturen blir fremstilt i de to vedleggene. Sammenlikningen er kort, men det kan virke til at hun kombinerer skrivehandlingen å overbevise, med skrivehandlingen å reflektere. Mia hevder blant annet at "forskjellene på hvordan naturen blir fremstilt i de to vedleggene er flest" (53), og hun gir en kort begrunnelse av denne påstanden. Refleksjonen kommer blant annet frem gjennom den eksplisitte jeg-orienteringen med middels grad av tilbøyelighet: "Jeg vil si at naturen i nasjonalsangen er veldig annerledes framstilt" (54). Med unntak av denne modulasjonen finnes det imidlertid ingen modalitetsmarkører.

I det siste avsnittet nevner Mia nasjonalfølelsen for første gang. Her reflekterer hun over hvorfor naturen er viktig, men begrunnelsene hennes virker tilsynelatende utilstrekkelige. Blant annet hevder hun at "naturen gjør at vi nordmenn har noe å snakke om" (63), og disse begrunnelsene presenteres med tre forekomster av middels til høy grad av modalitet og realiseres blant annet med den modale adjunkten kanskje: "Vi tenker kanskje

ikke så mye over, hvorfor vi snakker mye om det” (66). Denne modalitetsbruken tyder igjen på at hun fremstår mer usikker når hun skal grunngi og mene noe om hvorfor naturen er viktig for nasjonalfølelsen.

4.3.3 Celine

På samme måte som teksten til Mia, er teksten til Celine preget av en og samme talerolle: Gi informasjon. Med den givende talerollen domineres teksten av deklarativer, med modusen indikativ. I likhet med teksten til Mia er det også setninger med positiv polaritet som dominerer. Kvantitativt sett er det 17 forekomster av modalisasjon og to forekomster av modulasjon. Av de 17 forekomstene av modalisasjon er 13 knyttet til sannsynlighet, mens fire av dem er knyttet til vanlighet. Videre er modalisasjonen først og fremst realisert som modale hjelpeverb (fortrinnsvis kan, men også skal), men også gjennom modale adjunkter (sikkert, kanskje). Modulasjonen i teksten er knyttet til nødvendighet og tilbøyelighet.

Som tidligere nevnt, har Celine en vag og utydelig avsnittsinndeling. I dette delkapitlet har jeg derfor valgt å benytte de forslagene jeg satt opp under presentasjonen av tekstene (s. 46). Modalitetsbruken i tekstens ulike bestanddeler kan i så måte illustreres slik:

Avsnitt	Forslag til avsnitt	Innhold og struktur	Antall modalitetsmarkører	
			Modulasjon	Modalisasjon
1 (252 ord)	1 (119 ord)	En innledning med en presentasjon av vedleggene.	-	5
	2 (133 ord)	Egne synspunkter på naturens plass i Norge, og naturens rolle for nordmenn.	1	1
2 (341 ord)	3 (181 ord)	En sammenlikning av naturen i de to vedleggene.	1	5
	4 (160 ord)	En avslutning med sikte på veien mot Norge som et fritt land – og fordelene ved det.	-	6

Tabell 4.11: Antall forekomster av modulasjon og modalisasjon i Celines tekst

I forslag til avsnitt 1 innleder Celine med en kort og konkret innføring i hva som skal gjøres: ”Nå skal jeg sammenlikne [...]” (1). Her uttrykker hun høy grad av sannsynlighet gjennom det modale hjelpeverbet *skal*, og gir tidlig uttrykk for en sterk og sikker posisjoneringsstrategi. I de to neste setningene gir hun en kort, konkret og modalitetsfri beskrivelse av hva hun ser, etterfulgt av følelser og sanselige inntrykk som *kan* oppstå hos et *man* i møte med reklamen: ”Når man ser på reklamen så kan man nesten høre lydene [...]” (4). Videre hevder hun at reklamen er nasjonalistisk og at den ”helt klart skal spille på nasjonalfølelsen” (5). En implisitt begrunnelse for dette er at vi nordmenn er stolte av naturen vår, og det er ”sikkert derfor de valgte å ha det i reklamen sin” (7). I denne tekstsekvensen er det fem forekomster av modalitet, fordelt på syv setninger. Flertallet av disse

modalitetsmarkørene er presentert med høy grad av modalisasjon, men vi finner også lav til middels grad gjennom *kan* der hvor Celine henviser til det ubestemte pronomenet *man* (setning nr. 4). Ved å bruke lav til middels grad av modalisasjon viser hun at hun tar hensyn til mottakeren av teksten, og fremstår som en ydmyk og forsiktig avsender. Flertallet er imidlertid forankret i modalisasjon som vurderer høy grad av sannsynligheten i det ideasjonelle innholdet, og da uttrykker hun en sikkerhet overfor meningene sine og overfor det ideasjonelle innholdet i teksten. Til tross for det, gir hun noe uttrykk for mer usikkerhet når hun bruker modalisasjon av høy grad.

I det samme avsnittet beveger Celine seg fortrinnsvis mot den reflekterende skrivehandlingen. Selv om hun tar noe avstand fra det eksplisitte jeg-et, gir hun uttrykk for egne tanker og meninger om reklamen knyttet til naturen i Norge ”Når man ser på reklamen så kan man nesten høre lydene, den lave sildringen i bekken, kjenne luften som blåser mot fjeset, luften er ren og klar (4)”. Det dagligdagse domene som gjerne benyttes med den reflekterende skrivehandlingen, kommer i tillegg til syne gjennom den høye bruken av modalitet i dette avsnittet. Gjennom noen få analytiske poeng, og gjennom forbindelsen hun skaper mellom reklamen og naturen, holder hun likevel ved den utforskende skrivehandlingen og det spesialiserte domene: ”Naturen vår er noe vi nordmenn er veldig stolte av, og det er sikkert derfor de valgte å ha det i reklamen sin [...]” (7).

I (forslag til) det andre avsnittet konsentrerer Celine teksten sin omkring naturens plass i Norge, og hun beveger seg mot en reflekterende skrivehandling hvor egne erfaringer av naturens plass i Norge er i fokus. Hun løfter blant annet frem hvordan naturen i Norge er noe som ”gjør oss spesielle” (9), og noe ”vi kan være stolte av” (7). Samtidig kontrasterer hun Norges natur med andre lands egenskaper (blant annet deres musikkgrupper og dårlige levekår) (8,10,11,12) (jf. funnene i kap. 4.2.3, s. 55). Av disse syv setningene er det kun én forekomst av modalitet realisert gjennom modalisasjon. Den er presentert som høy grad av nødvendighet: ”Naturen vår, den som vi hele tiden må ta nye valg for å bevare (13)”. Nesten samtlige av disse setningene er forankret i et *vi*. Det vil si at Celine taler kompromissløst på vegne av et *vi*, og hun åpner ikke for at dette *vi-et* kanskje stiller seg noe motstridende til meningene. På samme måte stiller hun et sterkt krav til *vi-et* gjennom den høye graden av nødvendigheten som realiseres gjennom det modale hjelpeverbet *må*. Gjennom fraværet av modalitet og den høye graden av nødvendighet uttrykker Celine meningene sine på en bastant og sikker måte i denne tekstsekvensen. Hun er helt sikker på at naturen spiller en svært viktig rolle for dem som bor i Norge, og at det er naturen Norge er kjent for.

I (forslag til) avsnitt 3 sammenlikner Celine naturen i reklamen med naturen i nasjonalsangen ”*I nasjonalsangen står det ”furet, værbitt over vannet, med de tusen hjem”*, *det kan sammenlignes med fjellene i bildet, som blir utsatt for hardt vær, men likevel står like flott oppreist [...]”* (19). Fortrinnsvis blir utdrag fra nasjonalsangen sammenliknet med naturen i den sammensatte teksten, men i likhet med Mia knytter også Celine nasjonalsangen til nordmenns kamp for frihet. I denne tekstsekvensen er det totalt åtte setninger med fem forekomster av modalisasjon gjennom sannsynlighet og én forekomst av modulasjon gjennom tilbøyelighet. Fem av disse er realisert gjennom det modale hjelpeverbet *kan*, og den siste realiseres gjennom det modale adjunktet *kanskje*. Samtidig innledes avsnittet med ”*jeg tror*” (15), noe som også realiserer en form for sannsynlighet (se kap. 4.3.2, s. 67 og 68). I tekstsekvensen uttrykker Celine seg utelukkende med moderate formuleringer gjennom lav til middels grad av modalitet.

Det samme avsnittet markerer et skille i Celines posisjoneringsstrategi. Hun går fra å være ganske autoritativ, trygg og sikker i formuleringene til å bli en mer varsom, beskjeden og ydmyk avsender. Særlig gjelder dette for de fire setningene (19-22) hvor hun utelukkende knytter utdragene i nasjonalsangen til naturfremstillingen i reklamen: ””*over vannet*” *kan vi sammenligne med bekken i bildet, med sitt klare vann og som kommer fra den snøen på fjellene som har smeltet. Og ”med de tusen hjem” kan henvise til kua [...]*” (21, 22). Alle disse fire setningene inneholder modalisasjon med lav til middels grad. Dette vitner om at hun, i likhet med Mia, blir usikker når hun skal knytte nasjonalsangen til naturen. Celine fokuserer på den første skrivebestillingen, der hun skal sammenlikne hvordan naturen blir fremstilt i vedleggene. Hun utforsker, analyserer og sammenlikner elementer i vedleggene, noe som også kan tyde på at hun hovedsakelig er i den utforskende skrivehandlingen. *Jeg-et* er kun eksplisitt tilstede ett sted i tekstsekvensen, men setningene forankres flere steder i et *vi*, *vi nordmenn* og *man*. Til tross for at dette gir et mer personlig preg, kan det også tyde på at Celine gjør et forsøk på å distansere seg fra teksten for å fremstå faglig og akademisk som en del av det skolske domene, noe som trolig prefereres i den første delen av skriveoppgaven og i den utforskende skrivehandlingen. Deltakere som *vi* i kombinasjon med den hyppige bruken av modalitet trekker henne imidlertid også mot dagliglivets domene og den reflekterende skrivehandlingen.

I (forslag til) det siste avsnittet, blir kontrasteringen mellom *Norge* og *de andre* igjen et poeng. Her bruker hun også *kua* som et symbol, og kontrasteringen minner om en overbevisende skrivehandling hvor hun ønsker å overtale og påvirke: [...] *for hvis det ikke hadde vært vi som hadde styrt landet vårt, men heller noen andre så kunne det hende at kua*

ikke hadde fått lov til å bo der” (24). Det er totalt syv setninger i denne tekstsekvensen, og seks av disse inneholder modalisasjon. Fire av disse representerer lav til middels grad av sannsynlighet gjennom *kan*, en av dem representerer høy grad av vanlighet med negativ polaritet gjennom *aldri* og den siste representerer høy grad av nødvendighet gjennom *skal*. Celine kommer med en slags oppsummering av naturens plass i Norge og knytter noen av poengene til innholdet i nasjonalsangen. Hun varierer noe mellom lav til høy grad av modalisasjon, men den hyppige bruken av *kan* minner igjen om den ydmyke og forsiktige avsenderen. Teksten i denne avslutningen indikerer at Celine veksler mellom å være utforskende, overbevisende og reflekterende. Hun er utforskende ved at hun trekker inn analysepoeng fra vedleggene, overbevisende ved å begrunne påstandene sine (gjennom for eksempel kontrasteringen) og reflekterende ved at hun tenker over og vurderer naturen og Norge som et fritt land. Mot slutten beveger hun seg således mellom dagliglivets og det skolske domene. Hun baserer teksten på egne erfaringer og tanker, men hun benytter også poeng fra analysene og sammenlikningen.

4.3.4 Anita

I liket med de to andre tekstene har teksten til Anita først og fremst en givende talerolle. Teksten inneholder nesten utelukkende deklarativer med modusen indikativ, og det er den positive polariteten som dominerer. Hva gjelder modalitet i teksten til Anita er det kvantitativt sett 15 forekomster av modalisasjon, og ingen forekomster av modulasjon. Ni av disse vurderer sannsynligheten i det ideasjonelle innholdet, mens seks av dem vurderer graden av nødvendighet. Modalisasjon er videre realisert som modale hjelpeverb (*kan*), men også modale adjunkter (*bare*).

Avsnitt	Innhold og struktur	Antall modalitetsmarkører	
		Modulasjon	Modalisasjon
1 (132 ord)	Presentasjon av reklamen.	-	1
2 (235 ord)	Presentasjon av nasjonalsangen knyttet til nordmenns hyttetradisjoner.	-	11
3 (58 ord)	Naturens rolle for nasjonalfølelsen.	-	1
4 (76 ord)	Naturens rolle for Norge.	-	2

Tabell 4.12: Antall forekomster av modulasjon og modalisasjon i Anitas tekst

I det første avsnittet i teksten til Anita knytter hun som nevnt elementer i reklamen til det hun anser som typisk norsk. Her er det kun én forekomst av modalisasjon gjennom vanlighet: *”Nordmenn er glade i gå på tur, og primusen er ofte med i sekken”* (6). *Ofte* representerer middels til høy grad av vanlighet, og utover denne modalisasjonen er modalitet helt fraværende i det første avsnittet. Anita er i så måte helt sikker på at elementene i

reklamen ”er noe vi tenker på som typisk norsk” (2), og hun er helt sikker på at ”naturen blir fremstilt som fredelig og ressursrikt” (9). I dette avsnittet åpner Anita teksten ved å posisjonere seg som en autoritativ og sikker avsender. Hun stiller seg med sikkerhet bak meningene sine, og bak sannhetsinnholdet om hvordan elementer i reklamen er knyttet til det norske og til naturen. I tillegg til en sterk og sikker posisjoneringsstrategi trekker Anita inn noen analytiske poeng, og hun benytter seg av noen få fagterminologiske uttrykk som for eksempel ”blikkfang”(2). Slik holder hun på den utforskende skrivehandlingen, og fagbegrepene kjennetegner gjerne det spesialiserte domene. Anita bruker det personlige pronomenet *vi* fremfor det eksplisitte *jeg-et*, og hun gir også uttrykk for egne tanker og meninger om reklamen, naturen i Norge og det som er typisk norsk: ”Blikkfanget er ei ku som har på seg en strikket lue, og dette er noe vi nordmenn tenker på som typisk norsk” (2). Dette indikerer at hun også er i den reflekterende skrivehandlingen, og til dels i det dagligdage domene, ved å bruke personlige erfaringer og tanker fra det som antakeligvis er dagliglivet.

I det andre avsnittet presenterer Anita utdrag fra nasjonalsangen og knytter utdraget til naturen og landskapet i Norge, samt nordmenns (hytte)tradisjoner knyttet til naturen. Dette avsnittet er det lengste avsnittet i teksten, og samtidig er det et distinkt skille mellom dette avsnittet og den øvrige teksten. Nesten alle forekomstene av modalisasjon gjennom sannsynlighet og vanlighet (11 av totalt 15) er nemlig brukt her. I tillegg beveger hun seg utelukkende i den lave til middels enden av skalaen: ”Vers 2 begynner med ”Norske mann i hus og hytte”, og dette kan også si noe om hvordan nordmenn kjenner sin identitet i naturen” (16). ”Hyttene har vi gjærne for at vi kan feriere på andre steder i landet, gjærne der naturen er annerledes enn hva den er der vi bor til vanlig” (18). ”De fleste har enten hytte ved kysten, eller på fjellet, der de kan nyte fin natur” (19). Som nevnt i forrige kapittel (s. 57), feilleser Anita denne verselinjen. Til tross for det, er hun den eneste av de tre jentene som knytter verselinjer fra nasjonalsangen til (hennes egen forståelse av) naturen. Likevel uttrykker hun seg med stor usikkerhet overfor meningene sine og overfor det ideasjonelle innholdet i teksten. Anita uttrykker seg også på vegne av et *vi* og *nordmenn*, og viser i utgangspunktet hensyn ved å moderere språket med de modale hjelpeverbene. På en slik måte fører hun inn (med hensyn og forsiktighet) meninger og sannheter hos et *vi*, *nordmenn* og *de*, men hun åpner samtidig i større grad for at mottakeren kan velge å si seg enig eller ikke enig i påstanden. Den lave til middels graden av modalisasjon gjennom *kan*, og særlig *gjærne* gir i seg selv uttrykk for en ydmyk og forsiktig posisjonering, men den viser også høy grad av usikkerhet når man ser modalitetsbruken i lys av den øvrige teksten. Måten hun knytter verselinjene til tradisjoner i naturomgivelser på er kanskje tilfredsstillende i lys av

skriveoppdraget. I tillegg er tekstsekvensen i tråd med kjennetegn på den overbevisende skrivehandlingen. Selv er hun imidlertid usikker på om verselinjene faktisk *kan* si noe om nordmenns identitet knyttet til naturen. I likhet med de to andre tekstene tyder dette på at Anita også blir svært usikker når hun skal si noe om naturfremstillingen i nasjonalsangen.

Avsnittet innledes med at Anita beveger seg mot det spesialiserte domene, og hun er først og fremst i den overbevisende og utforskende skrivehandlingen. Dette kommer blant annet til syne gjennom at hun analyserer verselinjene i nasjonalsangen, og gjennom det tverrfaglige perspektivet i bruken av samfunnsfaglig terminologi: ”*Landskapet i Norge har blitt formet av erosjon, etter isbreer, elver og hard vær*” (13). Utover i avsnittet er det imidlertid flere antydninger til at eleven beveger seg mot det dagligdagse domene: ”*Furet kan bety ujevn, og vi assosierer det gjerne met et gammelt rynkete ansikt*” (14). Eleven analyserer ordene slik man gjør i det spesialiserte domene, men forbindelsen mellom *Furet* og *et rynkete ansikt* er trolig forankret i elevens erfaringer fra dagliglivet. Fokuset på hytter virker også forankret i Anitas personlige erfaringer, og de mange modalitetsmarkørene tyder også på at hun beveger seg mot dagliglivets domene. I starten av avsnittet beveger altså Anita seg utelukkende mot det spesialiserte domene fordi hun analyserer hvordan naturen fremstilles i nasjonalsangen (10-13). Her modererer hun heller ikke språket. Når hun derimot knytter verselinjene til mindre åpenbare fremstillinger som hyttetradisjonene og det gamle rynkete ansiktet i eksemplet ovenfor, modererer hun uttrykkene i setningene (14-21). Utsagnene er ofte knyttet til refleksjoner, og de markerer relativt høy grad av usikkerhet knyttet til Anitas personlige og erfaringsbaserte tolkning av hvordan naturen fremstilles i nasjonalsangen.

I de to siste avsnittene konsentrerer Anita teksten omkring hvorfor naturen er viktig for nasjonalfølelsen, for det å være norsk. Her er det tre forekomster av modalisasjon gjennom sannsynlighet, henholdsvis to forekomster av (*jeg*) *tror* (22,28) og en av *bare* (27). Anita innleder med å *tro* noe om hvorfor naturen er viktig for nasjonalfølelsen vår. Det å *tro* noe kan kategoriseres som middels grad av modalisasjon, og hun åpner således i større grad for en dialog med leserens eventuelle mening og stemme. For første gang presenterer hun det eksplisitte *jeg-et* i teksten, noe som også indikerer at hun nå svarer på del to i skriveoppgaven (hvorfor tror du). Hun starter altså med å plassere seg i en reflekterende skrivehandling ved å *tro* noe. Samtidig vurderer og reflekterer hun over eget arbeid ved å oppsummere noen poeng i teksten, og hun bringer inn nye fagforankrede perspektiver i refleksjonene sine: ”*De siste årene har naturen også gitt oss olje, som har gjort oss til et velstående land* (26)”. De to siste avsnittene som helhet virker imidlertid mer forankret i et skolsk domene, hvor Anita presenterer refleksjonene på en systematisk anvendt måte. Fortrinnsvis er hun altså i den

utforskende skrivehandlingen med faglig forankrede refleksjoner. I tillegg inneholder avsnittet begrunnelser og refleksjoner knyttet til det estetiske ved naturen, noe som minner om både den reflekterende og overbevisende skrivehandlingen: ”Jeg tror naturen er så viktig for nasjonalfølelsen vår, fordi den er så vakker [...] (22)”.

4.3.5 Oppsummering i lys av skriveoppgaven: Med vekt på posisjonering og skrivehandling

Mia er den eleven som posisjonerer seg i en sterkest relasjon til *det-et* som kommer frem i skriveoppgaven. Teksten inneholder generelt lite modalitet, og hun fremstår som en sikker og autoritativ avsender. Det faglige (underforståtte) *jeg-et* er langt mer synlig i teksten, og hun fokuserer på å analysere de to vedleggene, og på hvordan naturen fremstilles. Riktignok legger hun mest vekt på analyse og naturfremstilling i reklamen, men hun har hele tiden saken i fokus. Hun forsøker å knytte egne tanker og følelser til *det-et* (naturen), men de er igjen forankret i fremstillingen og ikke i hvorfor naturen er viktig for nasjonalfølelsen og for det å være norsk. I det siste avsnittet forsøker Mia å svare på del to av oppgaven, men her blir tolkningene og begrunnelsene noe utilstrekkelige. Tolkningene og refleksjonene dreier seg heller ikke om hvorfor naturen er viktig for nasjonalfølelsen.

Celine og Anita posisjonerer seg i langt større grad i relasjon til oppgavens andre bestilling (hvorfor tror du naturen er så viktig for nasjonalfølelsen...begrunn...). Dette kommer frem gjennom hyppigere bruk av modalitet og en rekke funn av tekstlige *jeg, vi, de* og *vi nordmenn*. Oppgavens andre del ber elevene om å tro noe om hvorfor naturen er viktig for det å være norsk, og da er det rimelig og i tråd med oppgaven at elevene refererer til et *nordmenn* og *vi*. De retter seg til et slags generalisert andre for å reflektere over forbindelsen mellom naturen i Norge og det norske ved ”nordmenn”, og dette gjelder særlig for Anitas faglige og personlige refleksjoner og begrunnelser om nordmenns hyttetradisjoner. Gjennom den personlige tilstedeværelsen og det personlige engasjementet posisjonerer Celine og Anita naturen (*det-et*) som viktig for dem. Kanskje i større grad posisjonerer de naturen som viktig for de andre gjennom *vi* og *vi nordmenn* som samfunn.

I alle de tre tekstene vurderes fortrinnsvis modalisasjonen gjennom grad av sannsynlighet. Dette er ikke et overaskende funn i lys av skriveoppgavens formuleringer og skrivebestillinger. I likhet med funnene fra det forrige analysekapitlet blir alle de tre elevene usikre når de skal knytte verselinjer i nasjonalsangen til naturen. Teksten til Mia er den lengste teksten, men det er også den som gir uttrykk for mest sikkerhet. Modalitetsbruken blir imidlertid hyppig i det lille avsnittet der hun gjør et forsøk på å svare på hvordan naturen

fremstilles i nasjonalsangen. Sammenliknet med reklameanalysen, hvor Mia posisjonerer seg som en særdeles autoritativ og faglig trygg avsender, tyder modalitetsbruken og vage tolkninger på at hun blir langt mer usikker i møte med nasjonalsangen. Når hun imidlertid kontekstualiserer nasjonalsangen i et historisk perspektiv i neste avsnitt, posisjonerer hun seg langt mer sikker. Det er altså selve naturfremstillingen i nasjonalsangen som gjør Mia usikker og ydmyk. Disse funnene samsvarer godt med tekstene til Celine og Anita, selv om de uttrykker seg generelt med noe mer modalitet. 12 av de 19 modalitetsmarkørene i teksten til Celine finnes i det andre (opprinnelige) avsnittet der hun sammenlikner nasjonalsangen med naturfremstillingen i reklamen. Samtidig fremstår forklaringene av naturfremstillingen som vage begrunnelser. Det samme gjelder for Anita. 11 av de 15 forekomstene av modalitet i teksten til Anita er knyttet til refleksjoner og analyse av nasjonalsangen. Til tross for at Anita i større grad knytter verselinjer til hennes forståelse av en naturfremstilling, er hun også svært usikker på saksinnholdet i meningene sine. Hun åpner teksten som en relativt trygg, faglig og autoritativ avsender, men når hun skal knytte nasjonalsangen til naturen blir hun igjen svært usikker.

Funnene ovenfor kan tyde på at elevene synes det er for vanskelig å trekke ut relevante naturfremstillinger i nasjonalsangen. Alle de tre jentene ser ut til å løse denne usikkerheten ved å (i ulik grad) knytte nasjonalsangen til andre (relevante) aspekter. Følgelig er det også et fellestrekk at analytiske poeng og refleksjoner omkring naturfremstilling i reklamen tyder på det motsatte av funnene ovenfor. Alle de tre jentene starter med å presentere reklamen, og således naturfremstillingen i den. I disse tekstsekvensene uttrykker elevene seg med langt mer trygghet, sikkerhet og autoritet. Dette gjelder både i refleksjonene omkring naturens plass i Norge og reklamen, men også i den utforskende skrivehandlingen der elevene er mer faglig og analytiske. Det er noe variasjon hva gjelder forekomster av modalitet i tekstene når de forholder seg til reklamen som vedlegg, men som regel realiseres modaliteten gjennom høy grad av modalisasjon, eller så er modalitetsmarkørene helt fraværende. Uansett er de langt mer trygge i denne delen av oppgaven, og de tør å være mer prøvende og dagligdagse i refleksjonene. Dette kommer også til syne gjennom hvordan modaliteten uttrykkes: ”*hele tiden må*” ”*helt klart skal*”.

Det er ikke overaskende at ingen av elevene rendyrker en av de tre skrivehandlingene som kommer frem i skriveoppgaven. Jentene posisjonerer seg heller ikke utelukkende i relasjon til den ene eller den andre delen av oppgaven. Det er imidlertid et tydelig skille mellom Mias posisjoneringsstrategier og Celine og Anita sine posisjoneringsstrategier. Posisjoneringsstrategiene kan også gi noen antydninger til hvilke skrivehandling elevene

utfører. Mia posisjonerer seg som en faglig og autoritativ avsender. Hun setter det-et i fokus, og det er den utforskende skrivehandlingen som dominerer. Det kan virke som at hun sliter noe med å implementere refleksjoner og personlige (og relevante) tanker og erfaringer i teksten. I de to andre tekstene er ”samfunnet” i fokus. Celine og Anita posisjonerer seg begge tydelig mot et oss og mot *nordmenns* følelse av naturen, og de ser på saken (naturen) som svært meningsfylt for alle oss i ”samfunnet” og for nordmenn generelt. Den utforskende, reflekterende og overbevisende skrivehandlingen er langt mer overlappende i tekstene til Celine og Anita, og særlig varierte er de i Anitas tekst. Variasjonen i teksten til Anita samsvarer også godt med funnene knyttet til prosesser og innhold i forrige analysekapittel (kap. 4.2.4). Begge tekstene til Celine og Anita domineres fortrinnsvis av en mer personlig posisjoneringsstrategi, men de implementerer utforskende og overbevisende handlinger i skrivingen. Særlig er den reflekterende og utforskende skrivingen overlappende, og det samsvarer godt med det Utdanningsdirektoratet betegner som den reflekterende teksttypen. I Mia sin tekst rendyrkes imidlertid den utforskende skrivehandlinger i flere tekstsekvenser. Samtidig er den overbevisende skrivehandlingen svært utydelig. Et argument for hvorfor skriveoppgaven best kan forstås i henhold til skrivehandlingene, kan altså være at en av elevene utelukkende skriver noen sekvenser i henhold til kjennetegnene ved den utforskende *skrivehandlingen*, snarere enn det som kjennetegner den reflekterende (og således utforskende) *teksttypen*.

Det at elevene har vanskeligheter med å analysere hvordan naturen fremstilles i nasjonalsangen har også implikasjoner for den første skrivebestillingen, hvor de faktisk skal *sammenlikne* hvordan naturen fremstilles i de to vedleggene. Med unntak av Mia, som bruker en liten del av teksten på å sammenlikne dem, virker denne delen av oppgaven vanskelig når elevene ikke har relevante analytiske perspektiver på hvordan naturen fremstilles i sangen. Celine gjør også et godt forsøk, men hun sammenlikner utdragene til elementer i reklamen, og selve naturfremstillingen blir noe utydelig. Elevtekstene bærer heller ikke preg av tydelige argumenter og begrunnelser. Dette kan også være et resultat av problemene knyttet til analysen av nasjonalsangen. Noen få steder klarer elevene å begrunne hvorfor naturen (særlig i reklamen) er viktig for nasjonalfølelsen, men disse begrunnelsene er ikke tydelige og heller ikke spesielt tilfredsstillende. Særlig utydelige er de når elevene skal begrunne naturfremstillingen i nasjonalsangen – og følgelig knytte dette til hvorfor naturen er viktig for nasjonalfølelsen, og for det å være norsk. Celine og Anita er de to elevene som i størst grad påpeker hvorfor naturen er viktig for nasjonalfølelsen, og for det å være norsk. Likevel virker

det som at det manglende (og vanskelige) grunnlaget for begrunnelsene som ligger i nasjonalsangen, gjør at argumentene blir utydelige og ”forsvinner litt” i teksten.

4.4 Evaluering i skriveoppgaven og elevtekstene: HOLDNING

I en analyse av evaluering i skriveoppgaven og elevtekstene vil jeg se nærmere på hvilke HOLDNINGER tekstene uttrykker. Jeg vil legge vekt på hvordan tekstene uttrykker positive eller negative evalueringer, og i hvilken grad de ulike undertypene av HOLDNING kommer til syne²¹. I tillegg vil jeg kommentere GRADERING. Med vekt på kraft vil jeg se på hvordan styrkegradene i HOLDNINGENE reguleres. I analysen av elevtekstene vil jeg utelukkende skrive de ulike typene av evalueringer med versaler for å tydeliggjøre referansen til betydningen av ordene i Appraisal theory (jf. fotnote 1, s. 6). I analysen av skriveoppgaven vil jeg gjøre det på en litt annen måte. Jeg vil benytte meg av den definerte betydningen av HOLDNING i Appraisal theory (markert med versaler), men jeg vil også kommentere andre verdiladde ord som tilhører en mer hverdagslig og dagligdags betydning av holdning (ingen markering). Bakgrunnen for dette valget er et ønske om å få frem alle typer av holdning/HOLDNING som ligger eksplisitt og implisitt i skriveoppgaven. Skriveoppgaven er kort og konsis, men det er også en svært meningsmettet oppgave som krever at man ser grundig på hvordan skriveoppgaven som helhet uttrykker holdning/HOLDNING.

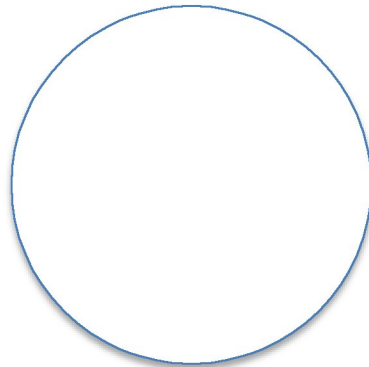
4.4.1 Skriveoppgaven

Skriveoppgaven uttrykker HOLDNING slik det defineres i Appraisal theory, men den uttrykker også en mer generell og indirekte holdning gjennom verdiladde ord. Jeg vil starte med å kommentere førstnevnte, før jeg går videre med en analyse av mer generelle og hverdagslige assosiasjoner til holdningene i skriveoppgaven. En av de tre setningene i selve skriveoppdraget i skriveoppgaven uttrykker HOLDNING: ”Hvorfor tror du naturen er så viktig for nasjonalfølelsen, for det å være norsk?”. Her finnes det en implisitt forekomst av PÅSKJØNNELSE hvor oppgavedesigneren uttrykker en positiv valuering overfor naturen. Adverbene *så viktig* markerer også en relativt høy GRADERING av kraft i HOLDNINGEN. Den positive HOLDNINGEN i skriveoppgaven kommer på en slik måte tydelig frem i presupposisjonen: Naturen er *så viktig* for nasjonalfølelsen, og for det å være norsk. Samtidig åpner den for at elevene kan *tro* noe om det, og slik setter skriveoppgaven elevenes personlige tanker og meninger i fokus. Det vil si at skriveoppgaven inviterer elevene til å tro noe personlig om et fenomen, men dette fenomenet har allerede fått en positiv valuering med

²¹ Se kap. 2.3.3 (s. 29) for en fullstendig oversikt over begrepene og teorien knyttet til HOLDNING

relativt høy grad av kraft knyttet til seg. I hvilken grad kan elevene være personlige og komme med egne tanker, HOLDNINGER og refleksjoner, når skriveoppgaven allerede har gitt klart uttrykk for en positiv og relativt sterk HOLDNING til naturen?

I tillegg til PÅSKJØNNELSEN i skriveoppgaven, er det også interessant å se hvordan generelle holdninger i skriveoppgaven kommer implisitt frem gjennom *verdiladde ord* (Jf. Skovholt & Veum, 2014, s. 55). Slike verdiladde ord i skriveoppgaven er illustrert i figuren nedenfor:



Modell 4.13: Verdiladde ord i skriveoppgaven

Disse ordene er i konteksten, og i sin helhet, positivt ladde ord. Viktigst av alt gir de noen positive konnotasjoner som anses som typisk norske. *Freia Kvikk Lunsj* er en typisk norsk sjokolade, som ofte forbindes med idylliske bilder av kuer, melk, tur og norsk natur (særlig gjennom reklamer). Den flotte norske *naturen* er ofte det som definerer Norge. *Nasjonalsangen*, med tittelen *Ja, vi elsker*, gir også gode og positive konnotasjoner til et slags norsk samhold, og *nasjonalfølelsen* og *det å være norsk* underbygger den patriotiske holdningen jeg kommenterte i kapittel 4.2.1 (s. 49). Ordvalgene i skriveoppgaven virker ikke som en tilfeldighet. De er med på å skape et bestemt bilde av hvordan det skal føles å være norsk, og det er disse følelsene elevene skal grunngi i besvarelsen. Disse verdiladde ordene kan ikke regnes som eksplisitte kategorier innenfor HOLDNING i Appraisal theory, men de kan si noe mer generelt om implisitte holdninger og verdisyn i skriveoppgaven. Dette kan igjen ha implikasjoner for innholdet i elevtekstene i den forstand at "Det norske" blir sterkt aksentuert gjennom ordvalgene, og er med å etablere en bestemt type holdning i elevenes skriving. På en slik måte bidrar også ordvalgene til å opprettholde det som kanskje er stereotypiske holdninger om et virkelighetsbilde, i dette tilfelle "det norske".

I analysen av elevtekstene vil jeg som nevnt benytte meg av HOLDNING slik det er definert og forstått i Appraisal theory. HOLDNING og GRADERING i elevtekstene kan kanskje si noe om i hvilken grad og hvordan elevene viderefører den positive

PÅSKJØNNELSEN av naturen i oppgavens presupposisjon. På samme måte kan det kanskje si noe om hvilke HOLDNING elevene har når de skal *tro* noe om hvorfor naturen er *så viktig* for nasjonalfølelsen. Samtidig kan HOLDNING i elevtekstene gi noen antydninger til i hvilken grad elevene viderefører de holdningene som kommer frem av skriveoppgavens verdiladde ord. Hvilke adjektiver er knyttet til subjektene, og hvilke HOLDNINGER gir elevene uttrykk for når de skal beskrive vedleggene? I tillegg er det interessant å se nærmere på hvem eller hva som vurderes. Hvis elevene legger vekt på å vurdere PÅSKJØNNELSER av naturen i vedleggene, svarer de kanskje fortrinnsvis på den første bestillingen i skriveoppgaven. Dersom elevtekstene inneholder mye AFFEKT og BEDØMMELSER av *vi-et* eller *nordmenn* og deres forhold til naturen, svarer de kanskje fortrinnsvis på den andre bestillingen i skriveoppgaven. Videre kan undertypene av HOLDNING si noe om posisjoneringsmønstrene i elevtekstene. Samtidig kan undertypene kanskje gi noen innholdsmessige antydninger i form av hvorvidt elevene gir estetiske vurderinger av vedleggene og naturen, eller etiske vurderinger av det å være norsk. Slik kan HOLDNING også bli en sammenfatning og utvidelse av de to foregående analysekapitlene.

4.4.2 Mia

AFFEKT

Jeg har kun funnet to forekomster av AFFEKT i teksten til Mia. Den første finnes i det tredje avsnittet hvor eleven reflekterer over hvordan naturen fremstilles i reklamen, og den er noe vanskelig å tolke: ”Den typiske norske kua er med i bildet og gjør at man får en følelse av at dette er veldig Norge” (30). Hun refererer først og fremst til den *typiske* norske kua med høyt fokus, ved at hun skjemper presisjonsgraden i meningen sin. Videre bruker hun en slags ellipse, *veldig Norge*, hvor hun trolig mener at kua på en eller annen måte representerer Norge. I utgangspunktet ser det ut til at hun gir en positiv PÅSKJØNNELSE av bildet med underkategorien reaksjon/kvalitet. Likevel nevner hun eksplisitt substantivet *følelse*, og slik kan det tenkes at hun også gir uttrykk for AFFEKT av underkategorien fornøyd/nyttelse. Hun henviser til et *man* og forblir altså i den akademiske skruvediskursen, men jeg velger altså å tolke det dit hen at hun også gir uttrykk for egne følelser med relativt høy grad av kraft gjennom adverbet *veldig* (forsterker). Det andre eksemplet finnes i siste avsnitt, og det er her Mia nevner nasjonalfølelsen for første gang: ”Det er mange ting som er typisk norsk. Nasjonalfølelsen er utrolig viktig for oss nordmenn” (60,61). Igjen GRADERER hun høyt fokus gjennom det hun anser som *typisk* norsk og høy grad av kraft gjennom adjektivene

utrolig og viktig. Hun gir uttrykk for AFFEKT på vegne av et oss *nordmenn*, men det kan helt klart forstås som at personlige emosjoner hos *jeg-et* i teksten kommer frem.

BEDØMMELSE

Det er også relativt lite BEDØMMELSER i teksten til Mia. De BEDØMMELSENE som finnes, forekommer hovedsakelig i de avsnittene hvor hun analyserer reklamen og nasjonalsangen. I analysen av reklamen evaluerer Mia grafikernes anseelse gjennom dyktighet: ”*Grafikere jobber med å få visuelle og språklige virkemidler til å fungere sammen* (15)”. Som et resultat av de passive realiseringene til Mia, ligger også mange av BEDØMMELSENE i grenseland til PÅSKJØNNELSE i dette avsnittet: ”*Bildet er komponert slik at det blir et blikkfang*” (19). Den menneskelige aktøren som skjules her, antas imidlertid å være grafikerne. En eksplisitt PÅSKJØNNELSE av bildet i eksemplet ovenfor kan altså tolkes som en implisitt BEDØMMELSE av grafikernes anseelse (dyktighet). Som tidligere nevnt pakker Mia inn informasjon om deltakere, og hun beveger seg slik mot en mer voksen og akademisk skrivediskurs. BEDØMMELSER forekommer også noe mer hyppig der hun kommenterer historiske aspekter rundt nasjonalsangen: ”*Fedrene har kjempet og mødrene har grett. Mens herren har lempet oss oppover og hjulpet oss*” [...] (51,52). Her gjengir hun kampen om den norske selvstendige staten, men BEDØMMELSENE er ikke knyttet til nordmenns forhold til naturen eller til nasjonalfølelsen.

PÅSKJØNNELSE

Det er ikke overraskende at det er PÅSKJØNNELSER som helt klart dominerer i teksten til Mia. Dette er, som vi har sett, den teksten i materialet som tyder på størst grad av det-posisjonering, og det er saken som er i fokus. Mia uttrykker først og fremst PÅSKJØNNELSER av naturen i vedleggene, Norge og klimaet i Norge. Nesten samtlige av disse er positive. I svært mange tilfeller er det adjektivene *spesiell*, *vakker* og *flott* som knyttes til PÅSKJØNNELSENE. GRADERING av fokus og kraft forekommer i tillegg ofte gjennom adjektivet *typisk* og adverbet *veldig*.

Det er generelt mye positiv PÅSKJØNNELSE i teksten til Mia, men i noen bestemte avsnitt blir PÅSKJØNNELSENE presentert med langt mer karakteriserende adjektiver og høy grad av kraft og fokus. Dette gjelder for de avsnittene der hun i større grad implementerer reflekterende skrivehandlinger i den ellers utforskende teksten: Det innledende avsnittet, avsnittet der hun kommenterer naturens plass i reklamen og i de to siste avsnittene. I de samme avsnittene blir tekstens *jeg* mer synlig. Med det mener jeg at PÅSKJØNNELSER som regnes som valuering eller reaksjon gir oss mer innsyn i Mias egne holdning enn

komposisjon, og dermed kommer tekstens implisitte jeg til syne. Hun gir ofte positive PÅSKJØNNELSER av *naturen, klimaet i Norge og Norge* gjennom reaksjon og valuering: ”Jeg synes at den vakre norske naturen blir fint framstilt i reklamen” (27). Mia kommenterer altså i hvilken grad hun likte det, om det grep henne og om det var verdt det, og slik gir hun uttrykk for egne HOLDNINGER. Disse HOLDNINGENE er som nevnt nesten utelukkende positive, og hun idylliserer fenomener som klima og naturen gjennom karakteriserende adjektiver presentert med høy kraft og fokus. ”I teksten, så blir all naturen veldig vakkert framstilt” (33). ”Siden vi i Norge har denne helt unike og spesielle naturen, så er naturen ekstra viktig” (67).

I de tre avsnittene hvor Mia analyserer reklamen og nasjonalsangen gjennom PÅSKJØNNELSER, kommer *tekstens jeg* litt i bakgrunn. Mange av PÅSKJØNNELSENE befinner seg altså i underkategorien komposisjon. Dette gjelder særlig i den rene analysen av reklamen. Samtidig graderer hun PÅSKJØNNELSENE i mindre grad her, sammenliknet med den øvrige teksten: ”Bildet er komponert slik at det blir et blikkfang. Den flotte naturen i bakgrunnen og kua som sitter og ser utover vannet” og ”Balansen i bildet er bra”(19,20,23). I dette avsnittet er det altså mindre forekomster av GRADERING. PÅSKJØNNELSENE er likevel utelukkende positive, og hun evaluerer fortrinnsvis komposisjonen i vedleggene. Det er igjen saken som er i fokus, og vi får i mindre grad innsyn i hennes egne holdninger.

4.4.3 Celine

AFFEKT

Sammenliknet med Mia, gir Celine mye uttrykk for AFFEKT i teksten sin. Nesten samtlige av setningene som inneholder AFFEKT, er forankret i et inkluderende vi. Hun gir altså uttrykk for egne emosjoner, men hun uttrykker disse emosjonene på vegne av et felles *vi nordmenn*. Setningene som inneholder AFFEKT, er knyttet til *vi-ets* nasjonalfølelse og det å være norsk. Flesteparten av setningene forekommer ofte gjennom underkategorien fornøyd/nyttelse og lykkelig/begeistring: ”Naturen vår er noe vi nordmenn er veldig stolte av” (7). ”Norge er ikke kjent for så mye annet enn naturen sin, og det er derfor vi er så stolte av den også” (10). ”Det er da vi kan takke for at vi lever så bra som vi gjør i dag, som et fritt land med egne lover” (20). ”Og den naturen skal vi være stolte av” (30). Med unntak av adverbet *veldig* og *så*, som gir relativt høy kraft i evalueringen, preges ikke AFFEKTEN i teksten av mye GRADERING. Celine virker opptatt av hvilken rolle naturen spiller for selve nasjonalfølelsen, og de følelsesladde formuleringene hennes krever ikke noe GRADERING. Hun ønsker å få frem hvordan naturen påvirker stolthetsfølelsen, og hvorfor det gjør det unikt å være norsk.

AFFEKT forekommer heller ikke mer hyppig på noen bestemte steder i teksten. Snarere gir Celine stadig noen drypp av AFFEKT gjennom hele teksten. Det tyder på at hun er kontinuerlig opptatt av å knytte naturen i vedleggene til nasjonalfølelsen.

BEDØMMELSE

Det er også relativt mye BEDØMMELSE i teksten til Celine. På samme måte som AFFEKT er BEDØMMELSENE spredt jevnt utover teksten, men i de første ni setningene er det ingen forekomster av BEDØMMELSE. Celine retter særlig BEDØMMELSENE sine mot et oss og vi, og disse BEDØMMELSENE er ofte knyttet til sosial anseelse gjennom vanlighet: ”*De fleste glemmer at Norge er mer enn bare fjord og fjell, men det er en stor del av landet vårt, og noe som gjøre oss spesielle*” (9) og:

Andre land er for eksempel kjent for diverse musikkgrupper, oppfinnelser, kjendiser eller for deres dårlige levekår for innbyggerne sine. Mens vi, vi har naturen vår. Naturen vår, den som vi hele tiden må ta nye valg for å bevare. Det er den vi er kjent for, og det er den som har gjort at vi lever slik som vi lever i dag (11-14).

De positive BEDØMMELSENE av sosial anseelse gjennom vanlighet hos *vi-et*, forekommer her etter at Celine har gitt en negativ BEDØMMELSE av *de fleste* (gjennom sosial sanksjon/moral) og en negativ PÅSKJØNNELSE av *andre land* (gjennom valuering i form av uviktighet). Ingen av disse negative evalueringene er i utgangspunktet veldig tydelige eller sterke i form av kraft og fokus. De settes imidlertid opp mot positive BEDØMMELSER av hvor unike vi er på grunn av naturen vår, og da får de negative evalueringene et sterkere uttrykk. Sett bort fra de to negative evalueringene, er de positive BEDØMMELSENE av *vi-et* i eksemplene ovenfor markert eksplisitt med karakteriserende adjektiver som *spesiell* og høy grad av kraft og fokus gjennom *hele tiden må ta* (Jf. modalitet). Når Celine sier at naturen er noe vi hele tiden må bevare, gir hun en nåtidig og fremtidig evaluering av sosial sanksjon/moral av *vi-et*. BEDØMMELSENE av *vi-ets* karakter og fremtidige atferd, i kombinasjon med den eksplisitte markeringen av at naturen gjør oss spesielle, bidrar i så måte til å fremme Celines holdninger om naturens viktige rolle for det å være norsk.

Utover evalueringer som retter seg mot hvor spesielle nordmenn er på grunn av naturen, gir Celine en rekke BEDØMMELSER av kua i reklamen flere steder i teksten:

Kue er heldig som får bo akkurat der den bor, for hvis det ikke hadde vært vi som hadde styrt landet vårt, men heller noen andre så kunne det hende at kua ikke hadde fått lov til å bo der. Kua kan være et symbol på nordmenn. Kua har det fredelig og rolig, og blir ikke forstyrret av noen ting, (24-26).

Den positive BEDØMMELSEN gjennom sosial anseelse/vanlighet (heldig) av *kua* og *viet*, akkompagneres her av en negativ BEDØMMELSE gjennom sosial sanksjon/ moral av *noen andre*. Disse påfølges igjen av positive BEDØMMELSER gjennom sosial anseelse/vanlighet av *kua*, hvor *kua* igjen blir vurdert som en som er heldig og spesiell. Celine GRADERER

BEDØMMELSENE sine med lavere kraft gjennom *kunne det hende og kan*. Slik kan man si at hun uttrykker seg med mer forsiktighet når hun her setter positive BEDØMMELSER av *vi-et og kua* opp mot negative BEDØMMELSER av *noen andre*. Uansett vurderer Celine kua positivt med referanser til sosiale normer, og hun bruke denne kua som et slags symbol på nordmenn.

De fleste BEDØMMELSENE i teksten er altså positive vurderinger av nordmenns karakter knyttet til naturen og det å være norsk, eller til BEDØMMELSER av kua som et symbol på nordmenns heldige og frie tilværelse. I beskrivelser av nasjonalsangen blir BEDØMMELSENE av en litt annen art, og de er forankret i sosial anseelse/dedikasjon av nordmenns kamp for frihet: "[...] *det kan sammenlignes med fjellene i bildet, som blir utsatt for hardt vær, men likevel står like flott oppreist, slik som nordmennene gjorde når noen tok over landet deres, for de kjempet for sitt land og lands frihet*" (19). Med utgangspunkt i den positive PÅSKJØNNELSEN av fjellene i bildet, gir Celine en positiv BEDØMMELSE gjennom anseelse av fortidige nordmenn. Den er noe mer implisitt markert, men i lys av den foregående PÅSKJØNNELSEN, kombinert med verbet *kjempet*, blir det tydelig at hun vurderer nordmenn som heroiske og modige.

PÅSKJØNNELSE

Det er også en rekke PÅSKJØNNELSER i teksten til Celine, men sammenliknet med Mia er det langt færre vurderinger av dette slaget. Vurderinger i form av PÅSKJØNNELSER forekommer mest hyppig i tekstens første del. Det er her Celine kommenterer elementer i reklamen og gjør rede for naturens estetiske trekk, samt naturens rolle for nordmenn og i Norge: "*Reklamen viser ei ku med en lue på hodet, som sitter utenfor et telt, i vakre omgivelser*" (2), "*Dette er en veldig nasjonalistisk reklame, som helt klart skal spille på nasjonalfølelsen*" (5) og "*Naturen i Norge er veldig annerledes fra naturen i andre land*[...]" (8). I den første setningen gir hun en vurdering av en slags harmonisk balanse i reklamen. Slik kan man tolke PÅSKJØNNELSEN som en evaluering av komposisjon/balanse. De to siste setningene kan tolkes som vurdering av PÅSKJØNNELSE med undergruppen *valuering*, og Celines egne HOLDNINGER kommer tydeligere frem. Uavhengig av underkategoriene åpner hun teksten ved å vurdere reklamen og naturen som noe vakkert, balansert, originalt. Videre GRADERER hun PÅSKJØNNELSENE med høy kraft og fokus gjennom *veldig og helt klart skal* (Jf. modalitet).

Mange av PÅSKJØNNELSENE er forankret i BEDØMMELSER i teksten til Celine: "*De fleste glemmer at Norge er mer enn bare fjord og fjell, men det er en stor del av landet*

vårt, og noe som gjøre oss spesielle” (9). Hun vurderer ofte Norge og naturen positivt gjennom PÅSKJØNNELSER ved hjelp av BEDØMMELSER av hvor viktig dette landet og fenomenet naturen er for oss. På en slik måte finnes PÅSKJØNNELSENE og BEDØMMELSENE ofte i samme setning. Når Celine skal svare på hvorfor naturen er viktig for nasjonalfølelsen og for det å være norsk, forankrer og begrunner hun altså de positive PÅSKJØNNELSENE i både negative og positive BEDØMMELSER av et *vi*. Denne krysningen gir et forsterket inntrykk av de positive PÅSKJØNNELSENE av naturen. Slik oppfatter jeg HOLDNINGENE til Celine mer som en slags strategi for å svare på oppgavens andre del.

4.4.4 Anita

AFFEKT

Anita gir også noe uttrykk for AFFEKT. Sammenliknet med de to andre jentene bruker hun ganske mye mindre AFFEKT enn Celine, og noe mer enn Mia. Anita gir uttrykk for AFFEKT et par steder midt i teksten, og i de to siste setningene. AFFEKTEN er ikke særlig sterk, og den er heller ikke enerådende i de bestemte setningene. Noen steder blir evalueringene derfor vanskelig å tyde: ”*Jeg tror at naturen er så viktig for nasjonalfølelsen vår, fordi den er så vakker, og vi har hatt den i alle tider,[...]*” (22) og ”*Dette tror jeg er grunnene til at naturen er så viktig for nasjonalfølelsen vår i Norge*” (28). Det er to problematiske sider ved disse HOLDNINGENE. Den ene er hvorvidt dette kun er en positiv PÅSKJØNNELSE gjennom reaksjon/kvalitet av naturen, eller om Anita gir uttrykk for AFFEKT. Den andre er i hvilken grad hun faktisk gir uttrykk for egne emosjoner, eller om hun bare adopterer oppgaveformuleringen. Først og fremst er det tydelig at Anita svarer direkte på oppgaveteksten og gir en positiv PÅSKJØNNELSE av naturen. Hun GRADERER HOLDNINGEN noe gjennom *så*, men dette oppfattes også som en adoptering av oppgaveformuleringen. Hun hevder uansett at naturen er viktig for nasjonalfølelsen *vår*, og slik kan det tenkes at hun knytter et fenomen til egne emosjoner. Jeg velger å tolke det dit hen at hun erkjenner at naturen er viktig for nasjonalfølelsen (hennes), og slik gir hun noe uttrykk for egne emosjoner. Hun bruker også *jeg tror* i begge setningene, noe som kan plasseres i underkategorien uro/usikkerhet under AFFEKT. Evalueringen av dette slaget er ikke veldig sterk, men verbet *tror* uttrykker en viss usikkerhet. AFFEKTEN i disse formuleringene er altså ikke sterke, verken i form av kraft, fokus eller valg av verb, og det tyder på at AFFEKTEN er benyttet for å gi et tilfredsstillende og konkret svar på oppgaven.

BEDØMMELSE

Anita gir mye vurderinger i form av BEDØMMELSER. I liket med Celine er det BEDØMMELSENE og PÅSKJØNNELSENE som dominerer side om side i teksten. BEDØMMELSENE i teksten til Anita er hovedsakelig rettet mot et *vi, vi nordmenn* og *nordmenn* generelt, og hun vurderer fortrinnsvis atferd hos personene: ”*Vi bruker mye ull, og mange strikker selv*” (3). Noen steder gir hun også vurderinger av nordmenns karakter: ”*Nordmenn er glade i å gå på tur[...]*” (6). Anita vurderer her BEDØMMELSENE i form av sosial anseelse/dyktighet, og det første eksempelet presenteres med høy kraft gjennom *mye*.

I resten av teksten vurderer Anita hovedsakelig atferd hos *vi-et* og *nordmenn*. Dette kommer frem av det første eksemplet ovenfor, men det blir særlig tydelig når hun knytter verselinjer i nasjonalsangen til nordmenns hyttetradisjoner: ”*Det er nemlig veldig mange nordmenn som har hytter[...]*” (17) ”*Hyttene har vi gjerne for at vi kan feriere på andre steder i landet, gjerne der naturen er annerledes enn hva den er der vi bor til vanlig*” (18). ”*De fleste har enten hytte ved kysten, eller på fjellet, der de kan nyte fin natur*” (19). Alle disse positive BEDØMMELSENE faller inn i underkategorien sosial anseelse/vanlighet, og de presenteres både med høy og lav kraft gjennom *veldig* og *gjerne*. Anita vurderer nordmenns atferd knyttet til hyttetradisjoner som noe spesielt og usedvanlig. For å utdype og ekspandere refleksjonene sine fortsetter hun med å gi positive BEDØMMELSER av fortidige nordmenns dyktighet:

I gamle dager hadde de hytter etter hvor det egnet seg å være til forskjellige tider, og hvilke ressurser de forskjellige naturlandskapene kunne gi dem. De kunne være på en hytte for å jakte i akkurat det område, eller det kunne være fordi at kyrene trengte beite (20,21).

BEDØMMELSENE presenteres med høyt fokus gjennom *akkurat*, men ellers presenteres vurderingene med lav til middels kraft gjennom *kunne*. Anita anser nordmenn som ansett og kapable, men alle BEDØMMELSENE tyder på en digresjon fra selve oppgaveteksten. Hun går fra å analysere verselinjer, til å tydelig vurdere nordmenns atferd. Hun knytter likevel atferden deres til naturen, og hun samler trådene i PÅSKJØNNELSENE som følger i det siste avsnittet: ”*Jeg tror at naturen er så viktig for nasjonalfølelsen vår, fordi den er så vakker, og vi har hatt den i alle tider*” (22). På en slik måte bruker hun BEDØMMELSENE for å underbygge de estetiske vurderingene av naturen, og omvendt.

PÅSKJØNNELSE

Fram til det siste avsnittet vurderes PÅSKJØNNELSENE gjerne i form av komposisjon og reaksjon. Anita vurderer estetiske trekk ved vedleggene, landskapet i Norge og naturen. PÅSKJØNNELSENE i starten av teksten til Anita er særlig rettet mot elementer i reklamen: ”*I bakgrunnen er det flere høye snødekte fjell. Naturen blir fremstilt som fredelig og*

ressursrikt” (8,9). Hun gir også en rekke PÅSKJØNNELSER av landskapet i Norge når hun analyserer nasjonsangen. ”Landskapet i Norge har blitt formet av erosjon, etter isbreer, elver og hard vær. Furet kan bety ujevn, og vi assosierer det gjerne med et gammelt rynkete ansikt” (13,14). Sistnevnte alene kan tyde på en negativ estetisk PÅSKJØNNELSE, men i lys av teksten som helhet (hvor hun anser landskapet som vakkert og unikt) tolkes den som positiv. Det er ikke noe særlig GRADERING gjennom kraft eller fokus i PÅSKJØNNELSENE til Anita, men i det siste avsnittet blir evalueringene av en noe mer styrket art: ”Naturen har også gitt oss mye. Vi har friskt vann, masse dyr i skogen og i fjellet, fisk i sjøen, bær, fukt og gode muligheter til å dyrke grønnsaker” (24,25). Her kan PÅSKJØNNELSENE knyttes til valuering. Hun trekker frem det verdifulle og unike ved naturen, og *tekstens jeg* trer tydeligere frem i PÅSKJØNNELSENE. *Masse* og *gode* styrker kraften i PÅSKJØNNELSENE, men utover dette inneholder ikke teksten generelt mye GRADERING. Det bør også nevnes at det at ”naturen gir oss” noe kommer igjen flere steder i teksten. Dette kan anses som en noe problematisk PÅSKJØNNELSE fordi Anita hevder at naturen fysisk gir oss mennesker noe. Likevel er det klart at det heller ikke er en BEDØMMELSE, ettersom at naturen ikke er en person. Derfor har jeg valgt å tolke det som en PÅSKJØNNELSE, fordi hun faktisk vurderer en fysisk-estetisk virkelighet.

4.4.5 Oppsummering i lys av skriveoppgaven: Med vekt på HOLDNING

Alle de tre elevene holder fast ved en tydelig positiv HOLDNINGsverdi i elevtekstene. Jentene gir også uttrykk for alle de tre evaluerende ressursene, men noen blir tatt mer i bruk enn andre. Mias besvarelse er den teksten som helt klart gir mest uttrykk for PÅSKJØNNELSE, og hun er svært opptatt av å evaluere vedleggene og naturen i tråd med skriveoppgavens første skrivebestilling. Det er også mye GRADERING av fokus og kraft, særlig gjennom adjektivet *typisk* og adverbet *veldig*. Mia gir nesten ikke noe uttrykk for AFFEKT, og i lys av skriveoppgaven er hun heller ikke opptatt av nordmenn, deres hypotetiske forhold til naturen og til det å være norsk. Snarer gir hun fortrinnsvis implisitte og eksplisitte BEDØMMELSER av ytre atferd og sosial anseelse gjennom dyktighet hos grafikere eller menneskene som nevnes i nasjonalsangen. Mia bruker heller ikke noe særlig GRADERING i BEDØMMELSENE. Det tyder på at hun forholder seg særlig akademisk når hun BEDØMMER personene i og omkring utformingen av vedleggene.

Tekstene til Celine og Anita har flere likhetstrekk, men Celine er den som gir mest uttrykk for AFFEKT. De personlige emosjonene uttrykkes på vegne av et felles *vi nordmenn*, men de er ikke sterkt GRADERT. Celine virker opptatt av hvilken rolle naturen spiller for

selve nasjonalfølelsen, og de følelsesladde formuleringene hennes krever derfor ikke noe særlig GRADERING. I lys av skriveoppgaven er hun hele tiden opptatt av skriveoppgavens andre bestilling, og hun viser dette ved å få frem hvordan naturen påvirker stolthetsfølelsen og hvorfor det gjør det unikt å være norsk. Anita gir også mer uttrykk for AFFEKT enn Mia, men AFFEKTEN virker i større grad som en erkjennelse og adoptering av skriveoppgavens formulering om at naturen er viktig for nasjonalfølelsen.

I tekstene til Celine og Anita er det også en mer jevn forekomst av PÅSKJØNNELSE og BEDØMMELSE. Hva gjelder PÅSKJØNNELSER i teksten til Celine, vurderer hun reklamen og naturen som noe vakkert, balansert og originalt. Anita bruker også PÅSKJØNNELSENE til å vurdere estetiske trekk ved vedleggene, landskapet i Norge og naturen. I teksten til Celine er det en rekke BEDØMMELSER, og de er ofte orientert mot nordmenns karakter knyttet til naturen og det å være norsk gjennom underkategorien vanlighet. Celine bruker for øvrig også BEDØMMELSER av kua som et symbol på nordmenns heldige og frie tilværelse. BEDØMMELSENE i teksten til Anita er hovedsakelig rettet mot et *vi, vi nordmenn* og *nordmenn* generelt, og hun vurderer fortrinnsvis atferd hos personene. Hun bruker særlig mye plass på å vurdere nordmenns atferd knyttet til hyttetradisjoner som noe spesielt og usedvanlig. Anita GRADERER BEDØMMELSENE i en variasjon mellom lav til høy kraft og fokus. Hun anser nordmenn som ansett og kapable, og selv om BEDØMMELSENE av nordmenns hyttetradisjoner blir en liten digresjon fra selve oppgaveteksten, knytter hun atferden deres til naturen.

Det interessante med tekstene til Celine og Anita er at de begge bruker BEDØMMELSENE for å underbygge de estetiske vurderingene av naturen og omvendt. På hver sin måte knytter jentene nordmenns karakter og atferd til det unike ved naturen. Ettersom skriveoppgaven spør elevene hvorfor naturen er så viktig for nasjonalfølelsen og for det å være norsk, er en slik HOLDNINGstrategi godt innenfor rammene av skriveoppgavens formulering. HOLDNINGENE samsvarer også godt med funnene fra de to foregående kapitlene. Celine og Anita er i ulik grad i den indre erfaringsverden, beveger seg noe mer mot den reflekterende skrivehandlingen, og de posisjonerer seg begge veldig ydmykt sammenliknet med Mia. De er også begge opptatt av hvorfor naturen er viktig for nasjonalfølelsen, og for det å være norsk. Når elevene vektlegger BEDØMMELSER av det å være norsk opp mot PÅSKJØNNELSER av naturen og vedleggene, gir de igjen uttrykk for å ta hensyn til begge skrivebestillingene i skriveoppgaven.

Mia er i større grad i den ytre erfaringsverden, og hun beveger seg samtidig tydeligere mot den utforskende skrivehandlingen flere steder i teksten. Fraværet av modaliteten i teksten

tyder også på at hun posisjonerer seg langt mer akademisk og autoritativt, og den høye graden av kraft og fokus i GRADERINGEN underbygger også en slik posisjonering. Disse funnene, samt fokuset på å analysere vedleggene, tyder på at Mia hovedsakelig er opptatt av skriveoppgavens første bestilling. Den dominerende realiseringen av HOLDNING gjennom PÅSKJØNNELSER bidrar også til å underbygge en slik tolkning. Mia fokuserer på å vurdere estetiske trekk ved vedleggene og naturen, fremfor etiske vurderinger av det å være norsk eller emosjonelle sider ved egen nasjonalfølelsen. Slik sier HOLDNING i elevtekstene noe om hvilke vurderinger elevene gir av den emosjonelle, etiske eller estetiske verden, men kapitlet blir i tillegg en sammenfatning og utvidelse av de to foregående.

5 Oppsummering og drøfting av funn og resultater

I oppsummeringen og drøftingen av funn og resultater i masteroppgaven vil jeg starte med å kommentere underproblemstillingene. Kommentarene vil være av en mer generell art, ettersom jeg allerede har oppsummert funnene underveis i analysekapitlene.

Underproblemstillingene vil være utgangspunktet for de tekstlige strategiene som spores i elevtekstene. En presentasjon og diskusjon av de tekstlige strategiene vil deretter bli etterfulgt av en konklusjon hvor jeg svarer på problemstillingen. Avslutningsvis drøfter jeg studiens relevans og diskuterer forslag til hvordan man kan lage gode (uensartede) skriveoppgaver.

5.1 Underproblemstillingene

5.1.1 Innhold i elevtekstene

Hvordan vektlegger elevene innhold i lys av skriveoppgaven?

I alle de tre elevtekstene er det en tydelig dominans av de relasjonelle prosessene. Det vil si at elevene skaper et bilde av verden hvor de kategoriserer, definerer og skaper sammenhenger mellom innholdet i teksten. Elevene sier noe om hva elementer i vedleggene er, hva naturen er og hva nordmenn er. I tekstene til Celine og Mia er disse prosessene særlig benyttet for å orientere leseren om hva Norge og naturen er, på en idyllisk måte. På samme måte benyttes også de relasjonelle prosessene ofte i slutten av tekstene, hvor alle elevene konkluderer med at naturen *er* viktig for nasjonalfølelsen, og for det å være norsk. Elevtekstenes start og slutt minner således om de sjangerforventingene man gjerne har til sakpregede tekster (Jf. Skjelbred, 2014, s. 41). Det at de relasjonelle prosessene ofte forekommer i starten og slutten av teksten, bidrar også til å gi teksten et stillestående preg hvor elevene skriver i en slags tilstand. I midten av teksten, der de analyserer eller referer til nasjonalsangen, blir derimot de

materielle prosessene mer synlig. Her får teksten et mer dynamisk og handlingsrettet preg. Dette skillet er kanskje naturlig ettersom reklamen i seg selv fremstår som idyllisk og stillestående, mens nasjonalsangen i seg selv er svært konkret og fylt med handlinger i den fysiske verden. Disse funnene vil jeg komme tilbake til litt senere i oppsummeringen.

Etter de relasjonelle og materielle prosessene er det de mentale prosessene som dominerer. Disse prosessene er imidlertid mer synlig i tekstene til Celine og Anita. Celine og Anita er i større grad enn Mia i den indre erfaringsverden, og dryppene av mentale prosesser gir tekstene et mer innadventt og dyptgående preg. Dette samsvarer også med deltakerne som fortrinnsvis er bevisste deltakere som *vi*, *nordmenn* og *kua*, i motsetning til Mia som har svært varierte og ikke-bevisste deltakere i teksten sin.

5.1.2 Posisjoneringsstrategier (og skrivehandlinger) i elevtekstene

Hva kjennetegner elevenes posisjoneringsstrategier i lys av skriveoppgaven?

I alle elevtekstene er det helt klart en givende talerolle som dominerer. Mia bruker færrest modalitetsmarkører, og hun er den av elevene som i minst grad åpner for at andre kan si seg enig eller uenig i de påstandene og den informasjonen som blir gitt i teksten. Videre bærer teksten til Mia preg av en tydelig det-posisjonering. Hun setter saken og vedleggene i fokus, og hun posisjonerer seg derfor i klar relasjon til den første skrivebestillingen. Celine bruker flere modalitetsmarkører, og dette vitner om at hun posisjonerer seg som en mer ydmyk og forsiktig avsender. Samtidig retter hun seg mot et inkluderende *vi* som bidrar til å gi teksten et mer personlig preg, og hun er i større grad opptatt av hvordan naturen er knyttet til nasjonalfølelsen *vår*. Anita retter teksten sin mot nordmenn generelt, og dagligdagse refleksjoner og tanker om hyttetradisjoner knyttet til naturen minner også om et mer personlig og dagligdags domene. Anita er opptatt av hvorfor naturen er viktig for det å være norsk, men også hun posisjonerer seg som en mer forsiktig og ydmyk avsender.

Det er ingen av de tre elevene som rendyrker en posisjonering. Tekstene kan heller ikke regnes som en fullstendig utforskende tekst, en reflekterende tekst eller en overbevisende tekst. Likevel kan man si at sistnevnte er minst tydelig i alle de tre tekstene. Celine og Anita gjør noen forsøk på å begrunne, men ofte blir begrunnelse utydelige og vage. Videre kan man si at Mia hovedsakelig skriver en utforskende tekst, der hun fokuserer på å analysere reklamen og å sammenlikne fremstillingen. Her er de personlige og dagligdagse refleksjonene fra dagliglivets domene (og ofte reflekterende skriving) lite synlige, og hun posisjonerer hovedsakelig det-et (naturen) i relasjon til vedleggene og det faglige som sådan. Celine og Anita setter de personlige erfaringene mer i fokus, og den reflekterende skrivingen blir mer

synlig gjennom hyppigere bruk av modalitetsmarkører, erfaringer fra dagliglivet og tekstlige *nordmenn, vi og jeg*. Samtidig er begrunnelsene noe mer synlige og troverdige i disse tekstene, enn i teksten til Mia. Slik veksler Celine og (særlig) Anita i noe større grad mellom utforskende, overbevisende og reflekterende skriving. Følgelig beveger de seg mellom det spesialiserte domene og dagliglivets domene. Celine og Anita posisjonerer det-et (naturen) som noe mer privat og nært enn Mia, og de tar i ulik grad et mer personlig, allment og generelt hensyn til nordmenns (samfunnets) forhold til naturen.

5.1.3 HOLDNINGsmønstre i elevtekstene

Hva slags HOLDNINGsmønstre viser elevene i lys av skriveoppgaven?

For å besvare underproblemstillingen kan man først og fremst stadfeste at alle elevene holder fast ved en tydelig positiv HOLDNINGsverdi. De positive HOLDNINGsverdiene er tydelige i analysene og sammenlikningen av vedleggene, så vel som i elevenes refleksjoner og begrunnelser. Slik er det ingen tvil om at elevene viderefører de holdningene/HOLDNINGENE som ligger eksplisitt og implisitt i skriveoppgaven.

HOLDNINGsmønsteret i teksten til Mia skiller seg imidlertid fra de to andre tekstene ved at det er en klar dominans av PÅSKJØNNELSER, relativt lite BEDØMMELSER og nesten ingen vurderinger av AFFEKT i teksten. Dette samsvarer godt med de andre funnene som tyder på at Mia vektlegger hvordan naturen fremstilles i vedleggene, fremfor hvorfor naturen er viktig for nasjonalfølelsen og for det å være norsk. I tekstene til Anita og Celine er det flere forekomster av AFFEKT. Videre finnes det langt flere BEDØMMELSER av *nordmenns* og *vi-ets* atferd og karakter knyttet til nasjonalfølelsen og til det å være norsk. Dette, i kombinasjon med en rekke positive PÅSKJØNNELSER av naturen og elementer i vedleggene, tyder igjen på at disse to elevene i større grad svarer på oppgaven som helhet.

5.2 Elevenes tekstlige strategier

5.2.1 Kjennetegn ved de to skrivebestillingene

Når man skal arbeide frem antakelser om elevenes tekstlige strategier når de må forholde seg til uensartede skrivebestillinger i en eksamensoppgave, kan det først og fremst være nyttig å se på hvordan elevene svarer på og vektlegger de to hovedbestillingene i skriveoppgaven. Et viktig poeng i denne masteroppgaven er nettopp at elevene må forholde seg til uensartede skrivebestillinger. I forlengelsen av det kan vi også si at eksamensoppgaven inviterer til uensartet skriving. Denne siste påstanden krever noen oppsummerende kommentarer. I analysene av skriveoppgaven har jeg pekt på fire viktige ting. Skriveoppgaven inviterer

elevene til å skrive fra en ytre erfaringsverden og en indre erfaringsverden. Skriveoppgaven kan deles inn i to ulike skrivebestillinger, men bestillingene åpner for (og inviterer til) tre ulike skrivehandlinger. I henhold til skrivehandlingene skal elevene ideelt sett ha en såkalt jeg-orientering, en du-orientering og en det-orientering. Sist, men ikke minst gir skriveoppgaven i seg selv uttrykk for en tydelig holdning gjennom verdiladde ord, og den uttrykker HOLDNING slik det defineres i Appraisal theory. Disse poengene legger opp til uensartet skriving, og det er trygt å påstå at oppgaven er kompleks. Funnene i denne masteroppgaven tyder på noen utfordringer knyttet til slik uensartet skriving. Blant annet begrunnelsene upresise og utydelige. I tillegg viser funnene at elevene legger ulik vekt på oppgavens to skrivebestillinger. I så måte kan det være nyttig å sette opp en tabell som kan illustrere noen kjennetegn ved de to skrivebestillingene, og gi noen indikasjoner på hvilke av disse to skrivebestillingene elevene vektlegger:

Del 1 av oppgaven (første hovedbestilling) ([...]Sammenlikn hvordan naturen blir fremstilt i reklamen [...] og i nasjonalsangen[...])	Del 2 av oppgaven (andre hovedbestilling) (Hvorfor tror du naturen er så viktig for nasjonalfølelsen [...]. Grunngi synspunktene dine)
<ul style="list-style-type: none"> → Ytre erfaringsverden → ikke-bevisste deltakere som elementer i vedleggene → Mindre modalitet eller mer spesialiserte skriftlige realiseringer av modalitet → Spesialisert domene → Utforskende skrivehandling → Det-posisjonering → Man/passive realiseringer → PÅSKJØNNELSE og høy grad av kraft i HOLDNING → Komposisjon i PÅSKJØNNELSE 	<ul style="list-style-type: none"> → Indre erfaringsverden → Bevisste deltakere som vi og nordmenn → Mer modalitet eller mer dagligdagse realiseringer av modalitet → Dagliglivets domene → Reflekterende og overbevisende skrivehandling → Jeg-posisjonering/du-posisjonering → Jeg/vi/vi nordmenn/nordmenn → AFFEKT/BEDØMMELSE og lavere grad av kraft i HOLDNING → Reaksjon og vurdering i PÅSKJØNNELSE

Tabell 5.1: Kjennetegn ved skrivebestillingene



Illustrasjonen ovenfor ser i utgangspunktet ut som en dikotomi. Det er ikke min hensikt å sette opp en rigid dikotomi av kjennetegn eller strategier som hører til del 1 eller del 2 av skriveoppgaven, men det er interessant å kaste lys over kjennetegnene ved bestillingene, og hvilken del av oppgaven elevene beveger seg mot. Mias tekst skiller seg fra de to andre tekstene. Dette er særlig synlig gjennom det analytiske fokuset, de passive realiseringene, det-posisjoneringen og den tydelige vurderingen av PÅSKJØNNELSER. Slike strategier minner om (og egner seg godt i) den utforskende skrivehandlingen som utløses av den første skrivebestillingen. Funnene i teksten til Celine tyder på at hun er den som i størst grad legger

vekt på refleksjonsdelen i den andre bestillingen. Dette kommer til syne gjennom deltakere som *vi*, *vi nordmenn*, *jeg* og *kua*, flere forekomster av modalitet som minner om en mer ydmyk og personlig posisjoneringsstrategi og fokus på refleksjoner og AFFEKT omkring den unike stolthetsfølelsen og nasjonal(istiske) følelsen. Celine gjør noen tydelige og eksplisitte forsøk på å begrunne synspunktene sine ved å knytte naturen opp mot andre lands kjennetegn, og hun skaper hypotetiske situasjoner om hva som kunne skjedd dersom ”noen andre hadde styrt landet vårt”. Likevel gir begrunnelsene assosiasjoner til et ”oss” versus ”de andre”, og de virker ikke faglig forankret i resten av skriveoppgaven. Jeg har plassert Anita mer mellom de to skrivebestillingene. Bakgrunnen for det er den personlige og ydmyke posisjoneringsstrategien i kombinasjon med analyse og tolkning av verselinjer i nasjonalsangen. Hun bruker som nevnt mye plass på å knytte verselinjene til nordmenns hyttetradisjoner, og hun begrunner videre hvorfor hyttetradisjonene er viktig for det å være norsk. Til tross for at begrunnelsene er noe vage og preges av mye usikkerhet, er Anita den som i størst grad besvarer oppgaven som helhet. Alt i alt kan man si at alle elevene vektlegger ulike deler av skriveoppgaven, men posisjoneringsstrategiene i teksten kan gi noen mer presise indikasjoner på hvordan de posisjonerer seg, og kanskje også hvilke skrivehandlinger som dominere i de enkelte tekstene.

5.2.2 Tre posisjoneringsstrategier

I alle de tre tekstene posisjonerer elevene seg noe ulikt, men Mias tekst skiller seg tydelig fra de to andre tekstene. Posisjoneringsstrategiene i tekstene kan minne om de to posisjoneringsstrategiene som spores i masteroppgaven til Marti (2013). I de fire reflekterende elevtekstene som ble studert, kom Marti frem til en personlig og en allmenn posisjoneringsstrategi. Ingen av elevtekstene rendyrker en av de to posisjoneringsstrategiene, men ”Strategiene kan ses som ytterpunkter på en linje, hvor tekstene plasserer seg ulikt ut fra deres dominerende posisjoneringsstrategi” (Marti, 2013, s. 90).

De tre tekstene i dette materialet rendyrker heller ikke en av de to posisjoneringsstrategiene, men Celine og Anita beveger seg helt klart mellom dem. Tekstene veksler blant annet mellom personlige erfaringer hvor *jeg-ets* handlinger er i fokus, og allmenne erfaringer hvor *man*, *vi* og *nordmenns* erfaringer er i fokus. Mias tekst var noe vanskeligere å plassere innenfor de to kategoriene. Det er ikke de personlige erfaringene og refleksjonene med et eksplisitt jeg og mye AFFEKT og BEDØMMELSER av *jeg-et* som dominerer i teksten. Det er heller ikke allmenne erfaringer med et eksplisitt *vi*, *man* eller *du* og mye BEDØMMELSER av disse deltakerne som dominerer. Snarere har hun analysen av

vedleggene og sammenlikningen i fokus, og dette gjenspeiler det utforskende ved teksten. Det tematiske fokuset og den faglige tilnærmingen til teksten virker utelukkende motivert av skriveoppgaven. De passive realiseringene i kombinasjon med de mange og varierte ikke-bevisste deltakerne setter dette faglige og det objektive i fokus. Jeg har derfor valgt å legge til en tredje posisjoningsstrategi ved siden av de to posisjoningsstrategiene til Marti. Den tredje posisjoningsstrategien er nært knyttet til det-posisjonering, så vel som rammer for den utforskende skrivehandlingen, og den kan betegnes som faglig og objektiv:

	Personlig posisjoningsstrategi	Allmenn posisjoningsstrategi	Faglig og objektiv posisjoningsstrategi
Innholdsmessig fokus	- Fokus på den andre skrivebestillingen (<i>å tro noe</i>) - Lokalt: naturen i Norge	- Fokus på den andre skrivebestillingen (<i>grunngi synspunktene</i>) - Globalt: naturen i Norge sammenliknet med andre land	- Fokus på den første skrivebestillingen (<i>å sammenlikne/analysere</i>) - Tekstlig: naturen i reklamen
Jeg-ets plass i teksten	- Jeg-et tydelig tilstede - Ydmykhet - Personlige erfaringer: Jeg-ets handlinger i fokus	- Jeg-et mer implisitt tilstede - Mer formanende - Allmenne erfaringer: Man/vi/du-ets handlinger i fokus	- Det faglige jeg-et tilstede - Faglig og autoritativ - Skolske og faglige erfaringer: Passive realiseringer eller ikke-bevisste deltakere i fokus
Skrivehandling	Reflekterende tekst (<i>tro noe om noe</i>)	Overbevisende tekst (<i>grunngi synspunkter</i>)	Utforskende tekst (<i>analyse og sammenlikning</i>)
Modalitet	- Modalisasjon: Mye mening knyttet til vanlighet - Moderering av sannhetsinnhold	- Modalisasjon: Noe mening knyttet til vanlighet - Noe moderering av sannhetsinnhold	- Svært lite mening knyttet til vanlighet - Svært lite moderering av sannhetsinnhold
HOLDNING	- BEDØMMELSER av jeg-et - PÅSKJØNNELSENE brukes gjerne for å underbygge BEDØMMELSER - En del AFFEKT	- BEDØMMELSER av du/man/vi - PÅSKJØNNELSENE brukes gjerne for å underbygge BEDØMMELSER - Mindre AFFEKT	- Vanskelig å skille mellom PÅSKJØNNELSENE og BEDØMMELSE - PÅSKJØNNELSENE av ting og fenomen. - Lite AFFEKT

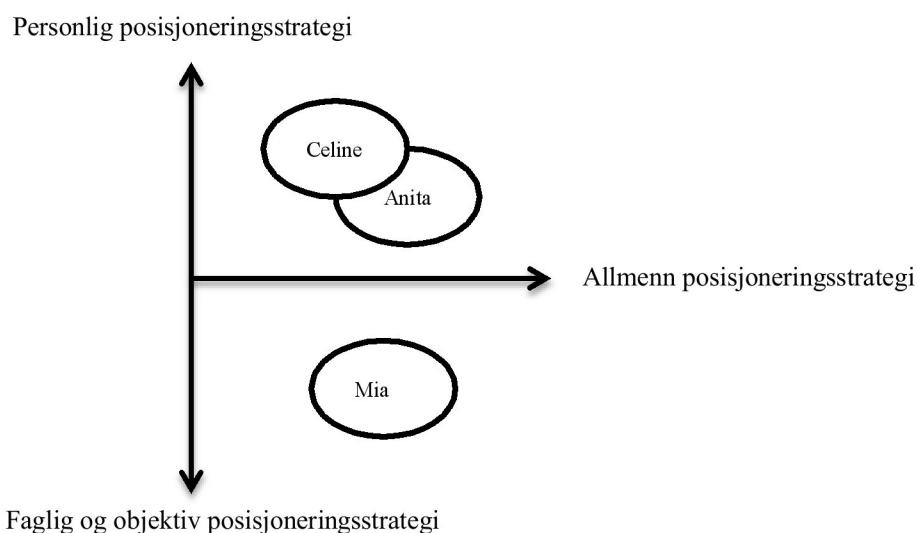
Tabell 5.2: Kjennetegn ved tre posisjoningsstrategier. Inspirert av Marti (2013, s. 89).

Kjennetegn på den personlige og allmenne posisjoningsstrategien er hentet fra Marti (2013, s. 89), men jeg har endret og modifisert noen av kategoriene etter egne funn. Her må det i tillegg understrekes at Marti (2013) presiserer at det-posisjonering får mest plass den allmenne posisjoningsstrategien (s. 99). Likevel er hennes posisjoningsstrategier knyttet til reflekterende elevtekster, og i den utforskende teksten til Mia er det-posisjoneringen mye sterkere og tydeligere enn det som kommer frem av kjennetegnene på den allmenne posisjoningsstrategien til Marti. På samme måte som tabell 5.1 ovenfor (kjennetegn ved skrivebestillingene), er det ikke min hensikt å sette opp en rigid dikotomi av kjennetegn som tilhører den ene eller andre posisjoningsstrategien. Snarere kan posisjoningsstrategiene, i

likhet med tabellen til Marti, ses på som prototyper²².

Det må understrekes at den faglige og objektive posisjoneringsstrategien skiller seg fra de to andre. Først og fremst virker den ikke nødvendigvis spesifikt mottakerorientert. Snarere posisjonerer Mia seg i klar relasjon til saken i teksten, altså til det-et. Det-et (naturen) virker også forstått som en fremstillingen i et vedlegg, og refleksjonene er hovedsakelig forankret i det faglige. Erfaringene virker således forankret i det skolske og spesialiserte domene, fremfor det personlige og allmenne. Disse faglige og skolske erfaringene er ofte passivt realisert, og hun modererer sjeldent sannhetsinnholdet i meningene sine. Alle PÅSKJØNNELSENE i teksten til Mia er også et godt eksempel på hvordan teksten domineres av en faglig og objektiv posisjoneringsstrategi. Hun er opptatt av å gi vurderinger av en ikke-levende estetisk virkelighet, og slik setter hun naturen, klimaet, landskapet og elementer i vedleggene i fokus. Marti analyserer også PÅSKJØNNELSER i sin masteroppgave, men hun tar ikke hensyn til disse i kjennetegn for de to posisjoneringsstrategiene. Dette er kanskje også en begrunnelse for hvorfor en tredje posisjoneringsstrategi er hensiktsmessig her.

Celine og Anita har også en rekke PÅSKJØNNELSER i teksten, men det finnes langt færre forekomster enn hos Mia og evalueringene blir i større grad benyttet for å underbygge de etiske vurderingene av *vi-et*, *kua* eller *nordmennene* i teksten. Med utgangspunkt i funnene i denne masteroppgaven kan vi sette opp posisjoneringsstrategien i følgende omtrentlig relasjonelle posisjonerer:



Figur 5.1: Elevenes posisjoneringsstrategier i relasjonelle posisjoner

I figuren ligger den personlige posisjoneringsstrategien og den faglige og objektive posisjoneringsstrategien som to ytterpunkter. Førstnevnte benyttes gjerne i reflekterende

²² En prototype defineres etter ordboken som noe som er et: ”typisk eksemplar; typisk representant for” (n.n, 2010)

tekster, mens sistnevnte gjerne benyttes i utforskende tekster. Mia befinner seg mellom den allmenne og den faglige og objektive posisjoneringsstrategien, men teksten hennes domineres sterkere av en faglig og objektiv posisjoneringsstrategi. Celine og Anita sine tekster ligger først og fremst mellom den allmenne og personlige posisjoneringsstrategien. Celine veksler mellom fokuset på følelsen og identiteten knyttet til det å være norsk (personlig posisjoneringsstrategi), og det globale fokuset gjennom sammenlikning og kontrasteringen til ”andre land” (allmenn posisjoneringsstrategi). Anita veksler også mellom den personlige og allmenne posisjoneringsstrategien, men hun vier mer plass til begrunnelser knyttet til nordmenns (samfunnets) hyttetradisjoner. Dette bidrar til at teksten generelt bærer et noe sterkere preg av en overbevisende skrivehandling og en du-posisjonering. Som en viktig del av elevenes tekstlige strategier, tyder altså funnene i tekstene på at elevene beveger seg spredt mellom tre ulike posisjoneringsstrategier i tråd med de tre skrivehandlingene som skrivebestillingene inviterer til.

5.2.3 HOLDNINGENE og presupposisjonene

Et interessant, men noe forventet funn var den konstante positive HOLDNINGSverdien i alle tre tekstene. Skriveoppgaven presenterer noen tydelige implisitte holdninger. Disse holdningene kommer frem av de verdiladde ordene i teksten, og vedleggene som sådan bygger opp under disse holdningene. De verdiladde ordene og vedleggene tufter på en kontekst som de fleste nordmenn vil kjenne seg igjen i. Det er derfor ingen tvil om at elevene (særlig Celine og Anita) henter opp erfaringer som de selv knytter til naturen, og følgelig idylliserer disse erfaringer.

Mia sine HOLDNINGER virker tydelig rettet mot HOLDNINGENE som ligger implisitt i vedleggene, og de skiller seg derfor litt fra de etiske og emosjonelle HOLDNINGENE som uttrykkes av Celine og Anita. Ifølge skriveoppgaven er naturen viktig for nasjonalfølelsen og for det å være norsk, og Celine og Anita bestreber seg på å videreføre og begrunne denne presupposisjonen. Når skriveoppgaven så tydelig stadfester at naturen er viktig for nasjonalfølelsen, ligger det også implisitt i skriveoppgaven at naturen i vedleggene fremstilles på en idyllisk måte. Særlig gjelder dette for reklamen som gjenspeiler så mye av det som gjerne konnoteres med naturen i Norge (fjell, Kvikk Lunsj, telt osv.). Mia er den eneste eleven som stiller seg noe kritisk til den idylliske naturfremstillingen i reklamen. Hun sier blant annet at reklamen ikke viser noen negative sider ved den norske naturen, og at den derfor kan gi et litt feil bilde av naturen. Noe videre begrunnelser for denne påstanden finnes ikke, men når hun hevder dette modererer hun sannhetsinnholdet med *kan* og demper videre

innholdet med *litt*. I lys av den øvrige teksten, hvor hun modererer sannhetsinnholdet i svært liten grad, minner dette om en viktig tekstlig strategi. Hun viser selvstendighet, men modaliteten kan tyde på at hun er varsom (eller kanskje til og med frykter) å motsi den sterke HOLDNINGEN som ligger eksplisitt og implisitt i skriveoppgavens presupposisjon.

Hensikten med en eksamensoppgave er at elevene skal få utfolde seg faglig. Funnene i dette materialet tyder på at de holdningene/HOLDNINGENE som ligger i skriveoppgaven kanskje bidrar til å hemme elevenes selvstendighet. Dette er vanskelig å påvise, men elevene er lite kritiske og alle har de samme HOLDNINGENE til naturen. Personlig stiller jeg meg også svært kritisk til en skriveoppgave som er så ledende som den fremstår, med tanke på holdning. I tillegg må skriveoppgaven være svært vanskelig for elever som ikke har bodd i Norge over lenger tid. Hvordan skal elever som ikke har erfaringer og assosiasjoner til naturen i Norge, klare å svare på hvorfor naturen er viktig for det å være norsk? For at elevene skal kunne svare på oppgaven som helhet, må de ha relativt mange refleksjoner omkring dette. Celine og Anita bruker mye plass på å greie ut om naturens rolle i Norge og for nordmenn, og dette kan være svært utfordrende for elever fra språklige minoriteter.

5.2.4 Autensitet som kontekstuell ramme for skrivingen

Til tross for en rekke fellestrekk i elevtekstene, viser funnene ovenfor at de også er svært varierte. Disse variasjonene kan tyde på et annet likhetstrekk ved tekstene: Ingen av elevtekstene virker påvirket av den autentiske situasjonen som skisseres i skriveoppgaven. ”Innslag” og ”arrangement” som diffuse begrep, gir ingen språklig eller kontekstuell ramme for elevenes skriving. Det at elevene skriver så variert, posisjonerer seg så ulikt og retter teksten mot så varierte deltakere tyder på at de nettopp mangler en språklig ramme for skrivingen. Tekstene til Celine og Anita ville kanskje egnet seg som et innslag på et muntlig arrangement, i større grad enn den ”skolske” og utforskende teksten til Mia. Uten å trekke noen generelle konklusjoner kan man i alle fall si at disse tre elevene ikke virker til å ha hatt noe utbytte av den autentiske situasjonene. For å sette det på spissen kan man kanskje heller si at den muligens står i fare for å virke forvirrende for noen elever, og dermed virke mot sin hensikt. Elevene er som nevnt allerede i en autentisk situasjon, hvor de skal ha tentamen og svare på en eksamensoppgave. Det er skriveoppgaven som er i fokus, og elevene vil svare på den på best mulig måte for å få best mulig karakter. Uavhengig av variasjonen i tekstene bruker alle elevene relasjonelle prosesser for å svare konkret på det oppgaven spør etter.

Her blir det også interessant å trekke inn sjanger. Det er trygt å påstå at det finnes mange fordeler og ulemper ved å gå fra sjangerbetegnelser til skrivehandlinger, men

sjangrene har i alle fall bidratt til å gi elevene en ramme for skriveingen. Med fare for synsing kan det kanskje tenkes at fraværet av sjangerbetegnelsen, i kombinasjon med en misvisende og utydelig autentisk situasjon, skaper stort sprik i elevtekstene. Uansett er det slik at teksten til Mia skiller seg betydelig fra de to andre tekstene, og det er ulikt fokus i alle tekstene. Det store spriket mellom elevtekstene synliggjør i tillegg den individuelle vurderingen som er helt nødvendig når sjangerbetegnelsene forsvinner. Et viktig poeng med å implementere de såkalte teksttypene er nettopp faren for sjangerformalisme. Elevene skal få utfolde seg faglig, men hvor går grensen? Når elevene i så stor grad vektlegger den ene bestillingen fremfor den andre, og når tekstene domineres av så ulike posisjoneringsstrategier, stilles det store krav til at sensorer og lærere vurderer tekstene på et fullstendig individuelt grunnlag. Følgelig indikerer funnene at vurderingskriterier blir et utfordrende og kanskje rigid holdepunkt for vurderere som står overfor besvarelser av formålsrettede og uensartede skrivebestillinger.

5.2.5 Skriveoppgavens diskrepans: Elevenes mestringsstrategier i møte med vedleggene

Skriveoppgaven er uensartet gjennom skrivebestillingene, men også gjennom det divergerende fokuset som kommer frem av vedleggene. Elevene skal sammenlikne naturfremstillingen i reklamen fra *Freia Kvikk Lunsj* med naturfremstillingen i nasjonalsangen, *Ja, vi elsker*. For å mestre en slik sammenlikning må man til en viss grad analysere og gå inn i en sammensatt tekst og en lyrisk tekst, for så å sammenlikne dem. Dette er komplekse oppgaver i kombinasjon med oppgaven som helhet, og funnene i alle de tre høytpresterende elevtekstene tyder på at oppgaven blir for kompleks.

Anita, Celine og Mia fremstår relativt trygge når de analyserer og trekker frem naturfremstillingen i reklamen, og det kan være flere grunner til det. Den aller viktigste grunnen er trolig at reklamen tegner et veldig tydelig bilde av naturen, og reklamen representerer som nevnt det nordmenn gjerne konnoterer med naturen i Norge. Det kan tenkes at det er noe lettere å trekke frem og beskrive naturfremstillinger i en statisk reklame som så tydelig gjenspeiler det idylliske ved naturen. Da blir det også lettere for å elevene å ”tro” at naturen er viktig for nasjonalfølelsen, slik skriveoppgaven ber dem om å begrunne. Nasjonalsangen har på den andre siden svært få, og relativt komplekse, beskrivelser av naturen. Denne kompleksiteten gjenspeiler seg i elevtekstene. De avsnittene hvor elevene trekker inn verselinjer fra nasjonalsangen skiller seg nemlig fra den øvrige teksten. For eksempel går tekstene fra å ha et stillestående preg til et dynamisk og handlingsrettet preg ved at elevene viser konkret til verselinjer i nasjonalsangen. De trekker frem historiske aspekter ved og rundt nasjonalsangen fremfor å trekke frem naturfremstillingen i den. I tillegg

markerer avsnittene et skille i elevenes modalitetsbruk. Elevene benytter seg nemlig av svært mye modalitet i de avsnittene hvor de skal trekke inn naturfremstillingen i nasjonalsangen, og følgelig der de skal sammenlikne disse funnene med naturfremstillingen i reklamen.

Usikkerheten kommer altså frem av modalitetsbruken, mens digresjonen fra oppgaveteksten kommer frem av at elevene trekker inn historiske aspekter ved teksten i nasjonalsangen fremfor selve naturfremstillingen.

Nasjonalsangen dreier seg i all hovedsak om nordmenns kamp for frihet og selvstendighet. De naturfremstillingene som finnes er få, abstrakte og krever et relativt høyt tolkningsnivå hos elevene. Dette kunne i utgangspunktet åpnet for elevenes kritiske lese- og tolkningskompetanse, men de tydelige holdningene og presupposisjonene i skriveoppgaven virker til å undergrave elevenes kritiske blikk på naturfremstillingen. Elevene virker nemlig mer opptatt av å videreføre den positive holdningsverdien om ”det norske”, enn å svare på selve naturfremstillingen i nasjonalsangen. Vedleggene står dermed til en viss grad i konflikt med det skriveoppgaven ber om, og de tre sterke elevene trekker derfor frem andre essensielle aspekter ved vedleggene fremfor naturfremstillingen. Kan man be elevene om å sammenlikne naturfremstillingen i reklamen og nasjonalsangen når nasjonalsangen i så liten og kompleks grad fremstiller naturen? Det at elevene trekker frem nordmenns (ofte historiske) kamp for frihet og selvstendighet, og hyttetradisjoner knyttet til naturen, minner kanskje om en form for mestringsstrategi. Elevene klarer ikke å svare utdypende og tilfredsstillende på det skriveoppgaven ber dem om å gjøre, så de gjør det som virker mest logisk i møte med nasjonalsangen. Mestringsstrategien er i så måte at elevene løfter frem andre aspekter enn det oppgaven ber om, i dette tilfelle – historiske aspekter ved nasjonalsangen fremfor naturfremstillingen.

5.2.6 Masteroppgavens problemstilling: Konklusjon

Denne masteroppgaven hviler på følgende problemstilling: *Hva kjennetegner et utvalg sterke elevers tekstlige strategier når de må forholde seg til uensartede skrivebestillinger i en eksamensoppgave?* Som svar på problemstillingen, er det tre viktige tekstlige strategier som bør trekkes frem i en konklusjon. Først og fremst tyder funnene i masteroppgaven på at alle de tre elevene vektlegger ulike deler av skrivebestillingene, og den første tekstlige strategien innebefatter elevenes ulike posisjoneringsstrategier. En av elevene beveger seg tydelig innenfor en faglig og objektiv posisjoneringsstrategi, mens de to andre beveger seg mer mellom den personlige og allmenne posisjoneringsstrategien. Dette må ses i sammenheng med at det spores tre skrivehandlinger i elevtekstene, noe som korrelerer med at

instruksjonsverbene i oppgaven best kan forstås i henhold til skrivehulets definisjoner. En av elevene skriver en relativt tydelig utforskende tekst hvor saken, analysen og sammenlikningen står klart i fokus (domineres av en faglig og objektiv posisjoneringsstrategi). De to andre elevene beveger seg mer mot og mellom en overbevisende og reflekterende skrivehandling. I den ene elevteksten er det den reflekterende skrivehandlingen som dominerer, med fokus på hvorfor naturen er viktig for nasjonalfølelsen (domineres av en personlig posisjoneringsstrategi). I den andre elevteksten er den overbevisende handlingen mer synlig, med fokus på å begrunne hvorfor og hvordan naturen er viktig for nordmenn (domineres av en allmenn posisjoneringsstrategi).

Den andre tekstlige strategien er at alle elevene viderefører de holdningene som ligger implisitt i skriveoppgaven, og de HOLDNINGENE som finnes i presupposisjonen. Mia er den eneste som stiller seg noe kritisk til den idylliske naturfremstillingen i reklamen, men når hun gjør dette posisjonerer hun seg som en ydmyk avsender, og hun modererer sannhetsinnholdet i meningene sine. Den utelukkende positive HOLDNINGsverdien i alle tekstene, i kombinasjon med den svært forsiktige fremtoningen i Mias kritiske blikk, indikerer også at skriveoppgaven kan ha undergravet elevenes selvstendighet og kritiske blikk på vedleggene.

Den siste tekstlige strategien er knyttet til nasjonalsangen, og strategien kan betegnes som en form for mestringsstrategi. Ingen av de tre elevene klarer, på en tilfredsstillende måte, å trekke frem naturfremstillingen i nasjonalsangen for så å sammenlikne det med naturfremstillingen i reklamen. Som en form for mestringsstrategi, vier elevene plass til å kommentere historiske aspekter rundt nasjonalsangen - og de legger vekt på kampen for frihet og selvstendighet med en positiv HOLDNINGsverdi. Mestringsstrategien blir i så måte at elevene løfter frem andre aspekter enn det skriveoppgaven ber om når det foreligger en diskrepans mellom de konkrete skrivebestillingene og vedleggene.

Autensitet bør også nevnes i konklusjonen, selv om ikke dette nødvendigvis kan regnes som en direkte tekstlig strategi. Den språklige variasjonen i elevtekstene tyder på at ingen av elevene tar hensyn til den autentiske situasjonen som skisseres. Her må det imidlertid påpekes at situasjonen fremstår noe misvisende og utydelig, og dette kan være en av grunnene til at elevene ikke forholder seg til den.

5.3 Studiens relevans

Denne masteroppgaven plasserer seg som nevnt innenfor overgangen fra sjangrer til skrivehandlinger, og den kan ses på som et kritisk bidrag til diskusjonen. Funnene i masteroppgaven kan ha relevans for utforming av eksamensoppgaver. Viktigere er det

kanskje at studien kan være relevant dersom perspektiver fra Norm-prosjektet, og skrivehjulet som sådan, implementeres for fullt i ungdomsskolen og i læreplanen. Tanken bak overgangen fra sjangrer til skrivehandlinger er nettopp å synliggjøre og fremheve det funksjonelle og kommunikative perspektivet ved skriving. Det viktigste er ikke å skrive innenfor en bestemt sjanger, men å svare på det oppgaven spør om. Hensikten er at elevene skal utfolde seg skriftlig på egne premisser, og slik åpner oppgaven for flere typer tekster. Et interessant spørsmål er da hvorvidt liknende eksamensoppgaver bidrar til at elevene får utfolde seg, eller om skriveoppgavene er så omfattende at de virker mot sin hensikt. Funnene fra materialet som ble benyttet i denne masteroppgaven, tyder i alle fall på at den uensartede eksamensoppgaven genererer uensartet skriving i de tre elevtekstene. Det er ingen tvil om at elevene skriver tilfredsstillende på hver sin måte, men flere skrivebestillinger som divergerer med vedleggene skaper noe tvil og ubestemthet i de høytpresterende elevtekstene.

Hensikten her er ikke å undergrave skrivehandlinger som fenomen. Snarere tvert imot. Etter min mening er det svært formålstjenlig å synliggjøre det funksjonelle aspektet ved skrivingen. Likevel kan man si at funnene i denne masteroppgaven peker på noen utfordringer knyttet til bortfallet av sjangerbenevnelsen, flere skrivebestillinger i samme oppgave og en diskrepans mellom skrivebestillingene og vedleggene. Den uensartede skriveoppgaven skaper et relativt distinkt skille i elevenes fokus, og ulike deler av skriveoppgaven blir i liten grad kommentert. I tillegg minner posisjoneringsstrategiene om en språklig variasjon som kan tyde på en manglende ramme for skrivingen.

5.3.1 Hvordan lage gode (uensartede) eksamensoppgaver?

Etter min mening er det særlig tre dimensjoner som kunne gjort skriveoppgaven bedre og mer tydelig. Først og fremst kunne den siste skrivebestillingen ”begrunn synspunktene dine” i større grad vært knyttet til en av de to første delene. Det sås tvil om hvorvidt elevene skal begrunne hvordan naturen fremstilles (og kan sammenliknes) i vedleggene, om de skal begrunne hvorfor naturen er viktig for det å være norsk eller begge deler. Trolig er hensikten at elevene skal begrunne ”egne” synspunkter på hvorfor naturen er viktig, men det analytiske fokuset hos noen av elevene er et eksempel på hvordan de virker opptatt av å begrunne selve naturfremstillingen. For det andre er det helt klart at den autentiske situasjonen som skisseres, kunne vært langt mer autentisk og spesifikk. Det kunne bidratt til at elevene hadde tatt stilling til den, og det kan tenkes at de hadde fått en tydeligere språklig ramme dersom den autentiske situasjonen hadde presentert en konkret mottaker og situasjon som korrelerer med selve skriveoppdraget. Dette kunne kanskje også vært en fordel for vurderere som står overfor et

relativt omfattede vurderingsarbeid, knyttet til det individuelle vurderingsgrunnlaget som blir en nødvendighet i elevtekster som skal besvare liknende skriveoppgaver.

Den siste dimensjonen er særlig viktig ettersom skriveoppgaven presenterer flere skrivehandlinger i samme oppgave, og dimensjonen dreier seg om vedleggene. Vedleggene har det samme tematiske fokuset (Norge og det norske), men kan likevel regnes som tekster på hvert sitt ytterpunkt. For det første er den ene en historisk lyrisk tekst, mens den andre er en nåtidig sammensatt tekst. Det må også tas i betraktning at nasjonalsangen har svært få, og relativt komplekse, naturfremstillinger. Elevene skal altså mestre å utføre flere skrivehandlinger, i tillegg til at de skal sammenlikne en naturfremstilling i to svært divergerende tekster. Det ser også ut til at nasjonalsangen som vedlegg forvirrer elevene noe. For det første klarer de i liten grad å sammenlikne hvordan naturen fremstilles i vedleggene. Bakgrunnen for dette virker først og fremst preget av at elevene ikke klarer å gi en tilfredsstillende analyse/tolkning av naturfremstillingen i nasjonalsangen. For det andre begrunner de gjerne hvordan det nasjonalistiske aspektet ved nasjonalsangen er viktig for samhold, fremfor hvorfor naturen er viktig for nasjonalfølelsen. Slike funn kan tyde på at nasjonalsangen som vedlegg virker noe villedende, sett i lys av skriveoppgavens konkrete bestilling.

Et alternativ til utfordringene knyttet til diskrepansen mellom skriveoppgaven og vedleggene kunne ha vært å benytte to sammensatte tekster som vedlegg. Her må det imidlertid understrekes at elever på 10. trinn skal kunne mestre en analyse og sammenlikning av en sammensatt og lyrisk tekst. Problemet med vedleggene i denne skriveoppgaven er at de kommer i konflikt med skriveoppdraget, ikke at de representerer to ulike sjangrer. Et mer realistisk alternativ kunne ha vært og laget en mer åpen oppgave som i større grad åpnet for elevenes kritiske blikk på naturfremstillingen i nasjonalsangen. Når elevene trekker frem andre aspekter ved nasjonalsangen, holder de nemlig fast ved de holdningene og presupposisjonene som uttrykkes i skriveoppgaven, blant annet ved å idyllisere nordmenns kamp for frihet eller hyttetradisjoner. De virker mer opptatt av å videreføre holdningene i skriveoppgaven, enn det faktiske skriveoppdraget hvor de skal sammenlikne naturfremstillingen. Elevene ville kanskje hatt bedre forutsetninger for å utfolde seg som faglige og kritiske avsendere dersom skriveoppgaven ikke hadde uttrykt så tydelige holdninger. Dette virker til å ha bundet opp noen av elevene til holdningene i skriveoppgaven, og deres kritiske blikk får en liten og ydmyk plass.

Kilder:

- Bakhtin, M., & Slaattelid, R. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Bakke, J. O. (2014). Å "late tanker" med penn og tastatur – om skrivehjulet og skriving som grunnleggende ferdighet. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s. 56-76). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berge, K. L. (1999). Å skape mening med språk - om Michael Halliday og hans elevers sosiosemiotikk. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 17-31). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen akademisk forl.
- Berge, K. L. (2005a). Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I S. Nome & A. J. Aasen (Red.), *Det Nye norskfaget* (s. 161-189). Bergen: Fagbokforl.
- Berge, K. L. (2005b). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse : Bind 2: Norskeksamen som tekst* (s. 11-190). Oslo: Universitetsforl.
- Berge, K. L. (2009). Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (Red.). (2005a). *Ungdommers skrivekompetanse Bind 1: Norskesensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (Red.). (2005b). *Ungdommers skrivekompetanse Bind 2: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2015). Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skriving? *Norsklæraren*(2), 30-36.
- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangeformalisme til sjangeranarki. *Norsklæraren*(1), 47-51.
- Brink, L. (1999). Betydningen av tro og synes. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 2/ 1999.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling-skriveoppgave-elevtekst. utfordringer ved antatt reflekterende elevtekster. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 201-219). Bergen: Fagbokforlaget.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse. I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-33). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Gardner, T. (2008). *Designing Writing Assignments*: National Council of Teachers of English.
- Gee, J. P. (2011[1999]). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. New York: Routledge.
- Guessoum, A., & Gallagher, J. (2000). Abductive reasoning with knowledge bases for context modelling. I H. C. Bunt & W. J. Black (Red.), *Abduction, belief, and context in dialogue: studies in computational pragmatics* (s. 413-428). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Halliday, M., A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M., A. K. (1999a). Registervariasjon. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 95-119). Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen akademisk forl.
- Halliday, M., A. K. (1999b). Situasjonsteksten. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 67-76). Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen akademisk forl.
- Halliday, M., A. K. (1999c). Språkets funksjoner. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 80-94). Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen akademisk forl.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar* (3. utg.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4. utg.). London: Routledge.
- Hertzberg, F. (2006). Å forstå en plan. *Norsklæreren*, 30(2), 14-19.
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis : metode og analyse* (s. 11-37). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar – for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmberg, P. (2002). *Emotiv betydelse ock evaluering i text*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Håland, A. (2014). Å posisjonera elevane som fagtekstskrivarar. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2* (s. 275-291). Trondheim: Vigmstad & Bjørke AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johnsen, E. B. (1997). *Oppgavetekst og dannelse. Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991* (doktoravhandling). Acta Humaniora nr.6, Universitetet i Oslo.
- Kirke -og undervisningsdepartementet. (1991). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Kvistad, H. A., & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skiving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221-241). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvåle, G. (2005). *Kå er det du er så kjepphøy for: Evaluerende meninger i en samtaletekst* (Hovedoppgave). Høgskolen i Agder, Kristiansand.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis : a multimodal introduction*. Los Angeles, Calif: Sage.
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: Towards a model of register for secondary school teachers. I R. Hasan & G. Williams (Red.), *Literacy in society* (s. 232-277). London: Longman.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: A view from two classrooms. I F. Christie & R. Misson (Red.), *Literacy and schooling* (s. 74-103). London: Routledge.

- Marti, K. T. (2013). *Posisjonering i elevtekster: En tekstanalyse av kommunikasjon i fire reflekterende tekster* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Martin, J. R. (1985). Process and Text: two aspects of semiosis. I J. D. Benson & W. S. Greave (Red.), *Systemic perspectives on discourse, Vol. 1: selected theoretical papers from the 9th international systemic workshop*. Norwood NJ: Ablex.
- Martin, J. R., & White, P. (2005). *THE LANGUAGE OF EVALUATION Appraisal in English*. New York: PALGRAVE MACMILLAN.
- Matre, S., & Solheim, R. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om Læsning*, 15, 76-88.
- Meld. St. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Maagerø, E. (1999). Hallidays funksjonelle grammatikk - en presentasjon. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 33-63). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen akademisk forl.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Maagerø, E., & Skjelbred, D. (2012a). *Om skriving i læremidler*. Hentet 15.05.2012, fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriving-i-laeremidler/>
- Maagerø, E., & Skjelbred, D. (2012b). Skrivehendelser i i yrkesfaglig program i videregående skole: Martin og Jim gjør oppgave i faget industriteknologi. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 225-238). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2015). *Å Lese i alle fag* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- n.n. (2010). "Prototype" Bokmålsordboka / Nynorskordboka. Hentet 27.03.2016, fra http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=Prototype&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Ongstad, S. (1999). Vad är positioneringsanalys? "Självpositionering" i en (post)modern skola som exempel. I L. Östman & C. A. Säfström (Red.), *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik* (s. 148-176). Lund: Studentlitteratur.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Ongstad, S. (2012). Rolle, stemme og posisjonering mellom gyldighet og relevans. I S. Matre, D. Kibsgaard & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 33-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2013). Fiktive skriveroller og ukjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka Studier i ulike læreboktekster* (s. 201-215). Trondheim: Akademika forlag.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2* (s. 237-257). Trondheim: Vigmostad & Bjørke AS.
- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11-24). Bergen: Fagbokforlaget.

- Otnes, H. (Red.). (2015b). *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Peirce, C. S., & Buchler, J. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. New York: Dover.
- Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på paksis: Fra opprinnelse til forskerfokus. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88(1), 3-18.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2012). "Elevaktivitetens prinsipp" og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 175-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm 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.
- Skrivesenteret. (2013). *Skrivehjulet*. Hentet 24.08.15, fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Smidt, J. (1994). *Oppgavesett og skrivesituasjoner - en studie av norske skriveoppgaver i en brytningstid Skrive-Puff. The DEVEL project*. Trondheim, senter for samfunnsforskning: Universitet i Trondheim
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 11-39). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2014). Skriftens mange scener – skriveopplæringens mål og midler i vurderingstider. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 195-219). Oslo: Novus AS.
- Smidt, J. (2015). Kreative tekster? I allfall kreative norsklærere og (kan vi håpe) kreative elever. *Norsklæraren*, 2015(2), 18-28.
- Sparboe, L. M. (2014). Hovedmålseksamen i norsk. Overgangen fra tradisjonelle sjangre til teksttype - et uheldig valg. *Bedre skole*, 2014(4), 46-51.
- Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskrift*(103), s. 3-22.
- Svennevig, J., Sandvik, M., & Vagle, W. (1999). *Tilnærminger til tekst : Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen akademisk forl.
- Thygesen, R., Berge, K. L., Evensen, L. S., Fasting, R., & Vagle, W. (2007). *Nasjonale prøver i skriving som grunnleggende ferdighet. Sluttrapport til Utdanningsdirektoratet*. Stavanger: Lesesenteret.
- Unesco. (2003). *Literacy, a unesco perspective*. Hentet 23.09.15, fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk - kompetansemål: Læreplankode: NOR1- 04: Kompetansemål etter 10. årstrinn*. Hentet 16.11.15, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=-1654775316>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk - kompetansemål: Læreplankode: NOR1- 05: Kompetansemål etter 10. årstrinn*. Hentet 01.09.15, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=-1974299133>

- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i norsk - kompetansemål: Læreplankode: NOR1- 05: Kompetansemål etter Vg2 - studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet 01.02.16, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=1858830315&kmsn=1447280659>
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). *Norsk - veiledning til læreplan*. Hentet 19.02.16, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013d). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Hentet 24.03.16, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013e). *Ungdomstrinn i utvikling. God skriveopplæring – for lærere på ungdomstrinne*. Hentet 24.08.15, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/Hva-sier-forskningen/>
- Vagle, W. (2005). Studie 1: Materiale og utvalg i KAL-prosjektet. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (s. 15-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vagle, W., & Evensen, L. S. (2005). Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (s. 161-204). Oslo: Universitetsforlaget.
- Veum, A. (2015). Skriveoppgåver i utvikling? Skrivediskursar i norsk bøker for ungdomskulen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrijving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 83-99). Bergen: Fagbokforlaget.
- Weber, M. (1949). The meaning of "ethical neutrality" in sociology and economics. I E. A. Shils & H. A. Finch (Red.), *The methodology of the social sciences*. New York: Free Press.
- Werlich, E. (1976). *A Text Grammar of English* (2. utg.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- White, P. (2001a). 1. *An introduction tour through appraisal theory*. Hentet 17.01.16, fra <http://grammatics.com/appraisal/appraisaloutline/framed/appraisaloutline.htm>
- White, P. (2001b). 2. *Attitude/Judgement: Judgement: assessing human behaviour*. Hentet 17.01.16, fra <http://www.grammatics.com/appraisal/appraisalguide/framed/frame.htm>
- White, P. (2001c). 2. *Subtypes of Appraisal*. Hentet 17.01.16, fra <http://grammatics.com/appraisal/appraisaloutline/framed/appraisaloutline-01.htm - TopOfPage>
- White, P. (2001d). 3. *Attitude/Appreciation: Overview*. Hentet 17.01.16, fra <http://www.grammatics.com/appraisal/appraisalguide/framed/frame.htm>
- White, P. (2001e). 4. *The three systems of Appraisal - outline*. Hentet 17.01.16, fra http://grammatics.com/appraisal/appraisaloutline/framed/appraisaloutline-03.htm - P65_13929

Vedlegg 1: Elevtekstene

Mia

Norge har en spesiell natur. Landskapet er preget av en natur som ikke kan sammenliknes med noen andre. Fjell, daler, innsjøer og elver er typisk Norsk natur. Klimaet i Norge er også veldig spesielt. De fire årstidene. På sommer fjellet ligger snøen på toppene. Høsten preges av flotte farger og våren av de nye blomstene. Vinteren er veldig spesiell med tanke på all snøen som ligger seg i vårt landstrakte land. Alle disse tingene er typisk norsk. Nå skal jeg forsøke å sammenlikne to ulike vedlegg som handler om Norges flotte natur og landskap. Det første vedlegget er en sammensatt tekst. Det andre vedlegget er en sangtekst, Norges nasjonalsang.

Den sammensatte teksten er en reklame for Freia Kvikk Lunsj. Denne teksten er nøye designet og planlagt av grafikere. Grafikere jobber med å få visuelle og språklige virkemidler til å fungere sammen. Reklamen er sammensatt av mange ulike elementer. Vi har blant annet tekst, bilde, grafiske elementer og illustrasjoner. Teksten er ment for å få fram nyheten om at det har kommet en ny Kvikk Lunsj melkesjokolade. Bildet er komponert slik at det blir et blikkfang. Den flotte naturen i bakgrunnen og kua som sitter og ser utover vannet. Det gylne snitt er brukt i teksten. Hovedelementene er plassert litt til venstre for midten av bildet. Balansen i bildet er bra. Skålevektprinsippet er i bruk, like mye vekt på begge sider av bildet. Bildet er tatt i normalperspektiv og er en blanding av halvnært og oversiktsbilde. Logoen til Freia er et grafisk element som er plassert til venstre i reklamen og til høyre har vi en illustrasjon av hvordan den nye sjokoladen ser ut.

Jeg synes at den vakre norske naturen blir fint framstilt i reklamen. Mange nordmenn er glad i være ute i skog og mark. Dette har grafikerne til denne reklamen klart å få frem. Den typiske norske kua er med i bildet og gjør at man får en følelse av at dette er veldig Norge. For ikke å snakke om de vakre fjellene i bakgrunnen. Uten disse fjellene ville jeg ha hatt et helt annet bilde av teksten. I teksten, så blir all naturen veldig vakkert framstilt. Dette er en måte å få mange til å kjøpe dette produktet. Reklamen viser ingen negative sider ved den norske naturen. Jeg synes derfor at reklamen kan gi et litt feil bilde av naturen i Norge.

Nasjonalsangen til Norge. Ja vi elsker er en vakker sang. Denne teksten er en sammenhengende tekst der mye må tolkes. I teksten blir vi ikke noe særlig kjent med naturen. "Furet, værbit over vannet". Dette utdraget handler om hvordan det er å leve i Norge. Den norske naturen er omringet av vakker natur. Mye skog og vær kan fortelle mye om Norge. Norske skoger består ofte av mye gran og furuskog.

Ja, vi elsker er en spesiell sang med mye historie. Sangen er laget kort tid etter at Norge ble en egen nasjon. Grunnloven ble skrevet i 1814 og det er i dag 200 år siden. Derfor handler mye av sangen om hvordan Norge har klart å kjempe seg gjennom mye motgang. "Alt hva fedrene har kjempet, mødrene har grett, har den herre stille lempet, så vi vant vår rett". Denne setningen forteller mye av innholdet i sangen. Fedrene har kjempet og mødrene har grett. Mens herren har lempet oss oppover og hjulpet oss til å bli den nasjonen vi er i dag.

Forskjellene på hvordan naturen blir framstilt i de to reklamene er flest. Jeg vil si at naturen i nasjonalsangen er veldig annerledes framstilt, sammenliknet med naturen i Freia Kvikk Lunsj reklamen. I reklamen blir den norske naturen kun framstilt med de gode sidene. Vakre fjell, daler og elver. Mens i sangen blir naturen framstilt på en måte som gjør at naturen virker dystert og vond. Dette er med på å gjøre sangen mer spesiell. Ingen land har natur der det kun finnes positive sider.

Det er mange ting som er typisk norsk. Nasjonalfølelsen er utrolig viktig for oss nordmenn. Siden vi i Norge har denne helt unike og spesielle naturen, så er naturen ekstra viktig. Naturen gjør at vi nordmenn har noe å snakke om. Uten fjellene, dalene, elvene, innsjøene og alle de andre flotte elementene, så ville ikke Norge vært like spesiell. Det er veldig typisk norsk å snakke om været. Vi tenker kanskje ikke så mye over, hvorfor vi snakker mye om det. Grunnen er mest sannsynlig den at Norge rett og slett er så spesielt.

Celine

Nå skal jeg sammenligne reklamen for Kvikk Lunsj med nasjonalsangen. Reklamen viser ei ku med en lue på hodet, som sitter utenfor et telt, i vakre omgivelser. Det er store fjell med snø på og en bekk. Når man ser på reklamen så kan man nesten høre lydene, den lave sildringen i bekken, kjenne luften som blåser mot fjeset, luften er ren og klar. Dette er en velig nasjonalistisk reklame, som helt klart skal spille på nasjonalfølelsen. Den beskriver norsk natur, slik som nasjonalsangen også gjør. Naturen vår er noe vi nordmenn er veldig stolte av, og

det er sikkert derfor de valgte å ha det i reklamen sin, og fordi kvikk lunsj ofte blir tatt med på tur.²³ Naturen i Norge er veldig annerledes fra naturen i andre land, og det er den tingen som trekker til seg mest turister. De fleste glemmer at Norge er mer enn bare fjord og fjell, men det er en stor del av landet vårt, og noe som gjør oss spesielle. Norge er ikke kjent for så mye annet enn naturen sin, og det er derfor vi er så stolte av den også. Andre land er for eksempel kjent for diverse musikkgrupper, oppfinnelser, kjendiser eller for deres dårlige levekår for innbyggerne sine. Mens vi, vi har naturen vår. Naturen vår, den som vi hele tiden må ta nye valg for å bevare. Det er den vi er kjent for, og det er den som har gjort at vi lever slik som vi lever i dag.

Jeg tror de har valgt kua fordi det er kua som gir melka til melkesjokoladen. Kanskje de mener at kuene som de bruker melka til, lever like bra og i like vakre omgivelser som denne kua. Nasjonalsanger handler mye om frihet, og endelig kunne ha sitt eget land. Det er et par naturbeskrivelser, men ikke så mange. I nasjonalsangen står det ”furet, værbit over vannet, med de tusen hjem”, det kan sammenlignes med fjellene i bildet, som blir utsatt for hardt vær, men likevel står like flott oppreist, slik som nordmennene gjorde når noen tok over landet deres, for de kjempet for sitt land og lands frihet. Det er da vi kan takke for at vi lever så bra som vi gjør i dag, som et fritt land med egne lover. ”over vannet” kan vi sammenligne med bekken i bildet, med sitt klare vann og som kommer fra den snøen på fjellene som har smeltet. Og ”med de tusen hjem” kan henviser til kua, som bor der i det lille teltet sitt, og ser ut til å ha det alle tiders.²⁴ Når vi leser litt gjennom linjene i ”Ja, vi elsker” kan man lese hvor hardt nordmenn har kjempet for landet vårt, og hvor stolte vi er av det. Kua er heldig som får bo akkurat der den bor, for hvis det ikke hadde vært vi som hadde styrt landet vårt, men heller noen andre så kunne det hende at kua ikke hadde fått lov til å bo der. Kua kan være et symbol på nordmenn. Kua har det fredelig og rolig, og blir ikke forstyrret av noen ting, før, når det var krig var det aldri sånn. Men fordi vi har beskyttet vårt land, slik som vi gjorde den gangen, så kan vi nå leve i et fritt land. Et fritt land, der vi får lov til å nyte vår natur, og der vi får lov til å kalle den vår. Det er den norske natur, ikke naturen i Danmarks koloni, Norge. Og den naturen skal vi være stolte av.

Anita

I Kvikk Lunsj reklamen, er naturen hovedfokuset. Blikkfanget er ei ku som har på seg en strikket lue, og dette er noe vi nordmenn tenker på som typisk norsk. Vi bruker mye ull, og mange strikker selv. Kuer er et dyr vi har mye av her, etter som det er en veldig god ressurs for både kjøtt, skinn, og melk. Kua sitter ved siden av et telt, og utenfor teltet står det en kjele på en primus. Nordmenn er glade i å gå på tur, og primusen er ofte med i sekken. Den lille leirplassen ligger ved siden av en bekk, der det renner klart blått vann, noe som viser hvilke ressurser den norske naturen gir oss. I bakgrunnen er det flere høye snødekte fjell. Naturen blir fremstilt som fredelig og ressursrikt.

I nasjonalsangen vår, synger vi mye om naturen i Norge. Sangen starter med ”Ja, vi elsker dette landet” og da mener vi blant annet selve landet, altså naturen. Både det første og tredje verset fortsetter med ”Furet, værbit over vannet”, noe som symboliserer alle fjellene som stikker opp av vannet langs den lange kystlinja vår, og alle dalene mellom. Landskapet i Norge har blitt formet av erosjon, etter isbreer, elver og hardt vær. Furet kan bety ujevn, og vi assosierer det gjerne med et gammelt rynkete ansikt. Det er nok slik Bjørnstjerne Bjørnson, som skrev teksten, mente at Norge er også. Vers 2 begynner med ”Norske mann i hus og hytte”, og dette kan også si noe om hvordan nordmenn kjenner sin identitet i naturen. Det er nemlig veldig mange nordmenn som har hytter, og det er ikke så normalt andre steder i verden. Hyttene har vi gjerne for at vi kan feriere på andre steder i landet, gjerne der naturen er annerledes enn hva den er der vi bor til vanlig. De fleste har enten hytte ved kysten, eller på fjellet, der de kan nyte fin natur. I gamle dager hadde de hytter etter hvor det egnet seg å være til forskjellige tider, og hvilke ressurser de forskjellige naturlandskapene kunne gi dem. De kunne være på en hytte for å jakte i akkurat det område, eller det kunne være fordi at kyrene trengte beite.

Jeg tror at naturen er så viktig for nasjonalfølelsen vår, fordi den er så vakker, og vi har hatt den i alle tider, selv om Norge ellers ikke har vært så veldig mektig gjennom historien. Vi var store i vikingtida, men utenom den har vi i mange, mange hundre år vært enten i union mer Sverige eller Danmark.

Naturen har også gitt oss mye. Vi har friskt vann, masse dyr i skogen og i fjellet, fisk i sjøen, bær, fukt og gode muligheter til å dyrke grønnsaker. De siste årene har naturen også gitt oss olje, som har gjort oss til et velstående land. Estetikken i det hele er bare en bonus som gjør oss enda mer stolte. Dette tror jeg er grunnene til at naturen er så viktig for nasjonalfølelsen vår i Norge.

²³ Forslag til avsnittsinndeling 1

²⁴ Forslag til avsnittsinndeling 2

Vedlegg 2: Analyse av prosesser

Tabellforklaring:

- Prosessene er uthevet i fet skrift i setningene
- Projiserte setninger er uthevet i kursiv i setningene, prosessene, deltakere og kommentarer
- P i kommentarene står for kommentarer knyttet til prosess
- D i kommentarer står for kommentarer knyttet til de aktive deltakerne

Mia: Analyse av prosessene

Setning	Setning	Prosess	Deltaker	Kommentar
1	Norge har en spesiell natur.	Relasjonell: possessiv attributiv	Norge	
2	Landskapet er preget av en natur som ikke kan sammenliknes med noen andre.	Relasjonell possessiv attributiv	Landskapet	P: Forstås som landskapet <i>har</i> en natur
3	Fjell, daler, innsjøer og elver er typisk Norsk natur.	Relasjonell intensiv identifiserende	Fjell, daler...	
4	Klimaet i Norge er også veldig spesielt.	Relasjonell intensiv attributiv	Klimaet i Norge	
5	De fire årstidene.			
6	På sommer fjellet ligger snøen på toppene.	atferdsmessig	snøen	P: Snøen ligger. Nærmer seg materielle
7	Høsten preges av flotte farger og våren av de nye blomstene.	Relasjonell possessiv attributiv		: Høsten <i>har</i> en kvalitet ved seg
8	Vinteren er veldig spesiell med tanke på all snøen som ligger seg i vårt landstrakte land.	Relasjonell intensiv attributiv	Vinteren	
9	Alle disse tingene er typisk norsk.	Relasjonell intensiv identifiserende	Alle disse tingene	
10	Nå skal jeg forsøke å sammenlikne to ulike vedlegg som handler om Norges flotte natur og landskap.	Materiell	Jeg	P: Kan tolkes som atferdsmessig, men forstås som at hun skal gjøre en fysisk handling
11	Det første vedlegget er en sammensatt tekst.	Relasjonell intensiv identifiserende	Det første vedlegget	
12	Det andre vedlegget er en sangtekst, Norges nasjonalsang.	Relasjonell intensiv identifiserende	Det andre vedlegget	
13	Den sammensatte teksten er en reklame for Freia Kvikk Lunsj.	Relasjonell intensiv identifiserende	Den sammensatte teksten	
14	Denne teksten er nøye designet og planlagt av grafikere.	materiell	Grafikere	P: Meningen forstås som: grafikere har designet og planlagt teksten....
15	Grafikere jobber med å få visuelle og språklige virkemidler til å fungere sammen.	materiell	Grafikere	

16	Reklamen er sammensatt av mange ulike elementer.	Relasjonell intensiv attributiv	Reklamen	
17	Vi har blant annet tekst, bilde, grafiske elementer og illustrasjoner.	Relasjonell possessiv attributiv	Vi (underforstått: reklamen)	D: Vi-et tolkes som: reklamen har, i lys av resten av setningen
18	Teksten er ment for å få fram nyheten om at det <i>har kommet</i> en ny Kvikk Lunsj melkesjokolade.	Relasjonell intensiv attributiv	Teksten	P: Teksten <i>har</i> en kvalitet ved seg
19	Bildet er komponert slik at det blir et blikkfang.	Materiell	Ukjent aktør Grafikerne?	Aktøren tolkes i lys av setning 15 - passiv realisering
20	Den flotte naturen i bakgrunnen og kua som sitter og ser utover vannet.	Atferdsmessig	Kua	
21	Det gygne snitt er brukt i teksten.	Materiell	Ukjent aktør Grafikerne?	Aktør tolkes i lys av setning 15 – passiv realisering
22	Hovedelementene er plassert litt til venstre for midten av bildet.	Materiell	Grafikerne?	D: Se kommentar i forrige setning
23	Balansen i bildet er bra.	Relasjonell intensiv attributiv	Balansen i bildet	
24	Skålevektprinsippet er i bruk, like mye vekt på begge sider av bildet.	Relasjonell intensiv attributiv	Skålevektprinsippet	
25	Bildet er tatt i normalperspektiv og er en blanding av halv nært og oversiktsbilde.	Materiell	Ukjent aktør	D: Ukjent aktør – kan tolkes som fotografen
26	Logoen til Freia er et grafisk element som er plassert til venstre i reklamen og til høyre har vi en illustrasjon av hvordan den nye sjokoladen ser ut.	Relasjonell intensiv attributiv Relasjonell possessiv attributiv	Logoen til Freia Vi	To helsetninger med to ulike meninger som realiserer.
27	Jeg synes at den vakre norske naturen blir fint framstilt i reklamen.	Mental: kognitiv (materieell)	Jeg (Den vakre norske naturen)	(Projisert: passiv realisering av en fysisk fremstilling)
28	Mange nordmenn er glad i være ute i skog og mark.	Relasjonell intensiv identifiserende	Nordmenn	
29	Dette har grafikerne til denne reklamen klart å få frem .	Materiell	grafikerne	P: Hovedmeningen forstås som: Grafikerne har <i>fått frem</i> at (setning 28)
30	Den typiske norske kua er med i bildet og gjør at man får en følelse av at dette er veldig Norge.	Relasjonell omstendighet attributiv	Norske kua	
31	For ikke å snakke om de vakre fjellene i bakgrunnen.	Verbal	Ukjent aktør	D: Underforstått: jeg?
32	Uten disse fjellene ville jeg ha hatt et helt annet bilde av teksten.	Relasjonell possessiv attributiv	Jeg	P: Tolkes som at eleven <i>har noe</i> .
33	I teksten, så blir all naturen veldig vakkert framstilt .	materiell	All naturen	Passiv realisering av en fysisk fremstilling
34	Dette er en måte å få mange til å kjøpe dette produktet.	Materiell	mange	
35	Reklamen viser ingen negative sider	Materiell	Reklamen	

	ved den norske naturen.			
36	Jeg synes derfor at reklamen kan <i>gi</i> et litt feil bilde av naturen i Norge.	Mental: kognitiv (<i>Gi: materiell</i>)	Jeg (reklamen)	(<i>projisert</i>)
37	Nasjonalsangen til Norge. Ja vi elsker er en vakker sang.	Relasjonell intensiv attributiv	Nasjonal- sangen til Norge	
38	Denne teksten er en sammenhengende tekst der mye må tolkes.	Relasjonell intensiv identifiserende	Denne teksten	
39	I teksten blir vi ikke noe særlig kjent med naturen.	atferdsmessig	vi	P: Å bli kjent med noe – ligger nært de materielle
40	”Furet, værbitte over vannet”.	-	-	-
41	Dette utdraget handler om hvordan det er å leve i Norge.	Verbal	Dette utdraget	
42	Den norske naturen er omringet av vakker natur.	Relasjonell intensiv attributiv	Den norske naturen	
43	Mye skog og vær kan fortelle mye om Norge.	Verbal	Mye skog og vær	
44	Norske skoger består ofte av mye gran og furuskog.	Relasjonell possessiv attributiv	Norske skoger	P: Forstås som: norske skoger <i>har</i>
45	Ja, vi elsker er en spesiell sang med mye historie.	Relasjonell intensiv attributiv	”Ja, vi elsker”	
46	Sangen er laget kort tid etter at Norge ble en egen nasjon.	Materiell	Ukjent aktør	Passiv realisering
47	Grunnloven ble skrevet i 1814 og det er i dag 200 år siden.	Materiell	Ukjent aktør	Passiv realiseringen
48	Derfor handler mye av sangen om hvordan Norge har klart å <i>kjempe seg gjennom</i> mye motgang.	Verbal (<i>Kjempe: materiell</i>)	Mye av sangen (<i>Norge</i>)	(<i>projisert</i>)
49	”Alt hva fedrene har kjempet, mødrene har grett, har den herre stille lempet, så vi vant vår rett”.	-	-	-
50	Denne setningen forteller mye av innholdet i sangen.	Verbal	Denne setningen	
51	Fedrene har kjempet og mødrene har grett .	Materiell Atferdsmessige	Fedrene, mødrene	
52	Mens herren har lempet oss oppover og hjulpet oss til å bli den nasjonen vi er i dag.	Materiell	Herren	
53	Forskjellene på hvordan naturen blir fremstilt i de to reklamene er flest.	Relasjonell intensiv attributiv	Forskjellene ...	Natur- fremstillingene i vedleggene får en slags kvalitet
54	Jeg vil si at naturen i nasjonalsangen er veldig annerledes framstilt, sammenliknet med naturen i Freia Kvikk Lunsj reklamen.	Verbal (<i>er: Relasjonell intensiv attributiv</i>)	Jeg (<i>naturen i nasjonal...</i>)	(<i>Projisert</i>)
55	I reklamen blir den norske naturen kun fremstilt med de gode sidene.	Materiell	Ukjent aktør	Passiv realisering
56	Vakre fjell, daler og elver.	-	-	-
57	Mens i sangen blir naturen fremstilt på en måte som gjør at naturen virker dyster og vond.	Materiell	Ukjent aktør	Passiv realisering
58	Dette er med på å gjøre sangen mer	Relasjonell	(under-	D: Bærer tolkes i

	spesiell.	omstendighet attributiv	forstått) fremstillingen	lys av forrige setning
59	Ingen land har natur der det kun finnes positive sider.	Relasjonell possessiv attributiv	Ingen land	
60	Det er mange ting som er typisk norsk.	Relasjonell intensiv identifiserende	Mange ting	P: ”Mange ting” er typisk norsk.
61	Nasjonalfølelsen er utrolig viktig for oss nordmenn.	Relasjonell intensiv identifiserende	Nasjonalfølelsen	
62	Siden vi i Norge har denne helt unike og spesielle naturen, så er naturen ekstra viktig.	Relasjonell possessiv attributiv	Vi i Norge	
63	Naturen gjør at vi nordmenn har noe å snakke om.	Materiell	Naturen	
64	Uten fjellene, dalene, elvene, innsjøene og alle de andre flotte elementene, så ville ikke Norge vært like spesiell.			
65	Det er veldig typisk norsk å snakke om været.	Relasjonell intensiv identifiserende	Veldig typisk norsk?	Meningen forstås som: å snakke om været er typisk norsk.
66	Vi tenker kanskje ikke så mye over, hvorfor vi snakker mye om det.	Mental: kognitiv	Vi	
67	Grunnen er mest sannsynlig den at Norge rett og slett er så spesielt.	Relasjonell intensiv identifiserende	Norge	P: Meningen med setningen forstås som: Norge er spesielt

Celine: Analyse av prosessene

Setning		Prosess	Deltakere	Kommentar
1	Nå skal jeg sammenligne reklamen for Kvikk Lunsj med nasjonalsangen.	Materiell	Jeg	P: Skal sammenlikne noe fysisk.
2	Reklamen viser ei ku med en lue på hodet, som <i>sitter</i> utenfor et telt, i vakre omgivelser.	verbal <i>(sitter: atferdsmessig)</i>	Reklame <i>(Ei ku)</i>	<i>(projisert)</i>
3	Det er store fjell med snø på og en bekk.	Relasjonell intensiv prosess (attributiv)	Det (reklamen)	P: Det-et tolkes ikke som noe eksistensielt, men som reklamen og kvaliteter ved den
4	Når man ser på reklamen så kan man nesten høre lydene, den lave sildringen i bekken, kjenne luften som blåser mot fjeset, luften er ren og klar.	Mental: Perseptiv	Man	
5	Dette er en velig nasjonalistisk reklame, som helt klart skal spille på nasjonalfølelsen.	Relasjonell intensiv prosess (identifiserende)	Dette (reklamen)	P: Meningen tolkes som at reklamen er nasjonalistisk – altså identifiserende
6	Den beskriver norsk natur, slik som nasjonalsangen også gjør.	Materiell	Den (reklamen)	D: Den tolkes som reklamen i lys av forrige setning

7	Naturen vår er noe vi nordmenn er veldig stolte av, og det er sikkert derfor de valgte å ha det i reklamen sin, og fordi kvikk lunsj ofte blir tatt med på tur.	Relasjonell intensiv (identifiserende) materiell	Naturen vår de	P: Naturen som en del av nordmenns identitet (Tolkes som to helsetninger bundet sammen med konjunksjonen og, med to ulike betydninger)
8	Naturen i Norge er veldig annerledes fra naturen i andre land, og det er den tingen som trekker til seg mest turister.	Relasjonell Intensiv Identifiserende materiell	Naturen i Norge Den tingen (naturen)	<i>To helsetninger, med to ulike betydninger.</i> D: Det-et forstås som naturen. P: Meningen tolkes som: naturen trekker til seg mest turister
9	De fleste glemmer at Norge er mer enn bare fjord og fjell, men det er en stor del av landet vårt, og noe som gjør oss spesielle.	Mental: Kognitiv (Er: Intensiv prosess. identifiserende) Relasjonell intensiv (identifiserende)	De fleste Det (fjord og fjell)	(projisert) P: "Det er" viser til fjord og fjell – tolkes som relasjonell
10	Norge er ikke kjent for så mye annet enn naturen sin, og det er derfor vi er så stolte av den også.	Relasjonell Intensiv prosess. Identifiserende Relasjonell intensiv identifiserende	Norge vi	P: Tolkes som at Norge er kjent for naturen – en del av vår identitet
11	Andre land er for eksempel kjent for diverse musikkgrupper, oppfinnelser, kjendiser eller for deres dårlige levekår for innbyggerne sine.	Relasjonell Intensiv identifiserende	Andre land	
12	Mens vi, vi har naturen vår.	Relasjonell Possessiv, attributive	Vi	
13	Naturen vår, den som vi hele tiden må ta nye valg for å bevare.	Materiell	Vi	P: Fysisk ta noen valg
14	Det er den vi er kjent for, ?? og det er den som har gjort at vi lever slik som vi lever i dag.	Relasjonell Intensiv prosess. identifiserende Materiell	Den (naturen) Den (naturen)	D: "Den" tolkes som naturen i lys av forrige setning; Alternativ setning: Det er naturen vi er kjent for... - Det-et viser bare til forrige setning
15	Jeg tror de har valgt kua fordi det er kua som <i>gir</i> melka til melkesjokoladen.	Mental: Kognitiv (Gir: materiell)	Jeg (Kua)	(projisert – kua gir noe fysisk)
16	Kanskje de mener at kuene som de bruker melka til, <i>lever</i> like bra og i like vakre omgivelser som denne kua.	Mental: Kognitiv (lever: Materiell)	De kuene	(Projisert: kan tolkes som eksistensiell, men kuene lever på en bestemt måte)
17	Nasjonalsanger handler mye om frihet, og endelig kunne ha sitt eget land.	Verbal	Nasjonal-sangen	D: Ikke-bevisst ting taler
18	Det er et par naturbeskrivelser, men ikke så mange.	Relasjonell Possessiv attributive	Det (Nasjonal-sangen har)?	P: Tolkes som: Nasjonalsangen har i lys av forrige setning

19	I nasjonalsangen står det ”furet, værbitt over vannet, med de tusen hjem”, det kan sammenlignes med fjellene i bildet, som <i>blir utsatt</i> for hardt vær, men likevel står like flott oppreist, slik som nordmennene gjorde når noen tok over landet deres,	Materiell	”furet værbitt...”	P: Hovedprosessen og meningen i setningen er selve sammenlikningen – passiv realisering
	for de kjempet for sitt land og lands frihet.	Materiell	De (nordmennene)	Tolkes som en egen setning med en egen mening
20	Det er da vi kan takke for at vi lever så bra som vi gjør i dag, som et fritt land med egne lover.	Mental affektiv	vi	”Det er da” ses på som en tidsomstendighet
21	”over vannet” kan vi sammenligne med bekken i bildet, med sitt klare vann og som kommer fra den snøen på fjellene som har smeltet.	Materiell	Vi	
22	Og ”med de tusen hjem” kan henvise til kua, som bor der i det lille teltet sitt, og ser ut til å ha det alle tiders.	Verbal (<i>bor: Materiell</i>)	”med de tusen...” (kua)	(<i>projisert</i>)
23	Når vi leser litt gjennom linjene i ”Ja, vi elsker” kan man lese hvor hardt nordmenn har kjempet for landet vårt, og hvor stolte vi er av det.	Materiell	Vi	P: Å lese gjennom linjene forstås her som en egen form for lesning, som tolkning.
24	Kua er heldig som får bo akkurat der den bor, for hvis det ikke hadde vært vi som hadde styrt landet vårt, men heller noen andre så kunne det hende at kua ikke hadde fått lov til å bo der.	Relasjonell: Intensiv Attributive	kua	
25	Kua kan være et symbol på nordmenn.	Relasjonell: intensiv Attributive	kua	
26	Kua har det fredelig og rolig, og blir ikke forstyrret av noen ting,	Relasjonell: Omstendighet Attributive	kua	
	før, når det var krig var det aldri sånn.	Relasjonell omstendighet attributiv	Før, når det var krig	
27	Men fordi vi har beskyttet vårt land, slik som vi gjorde den gangen, så kan vi nå leve i et fritt land.	materiell	Vi (vi nordmenn?)	D: Vi tolkes underforstått som vi nordmenn i lys av setning 23
28	Et fritt land, der vi får lov til å nyte vår natur, og der vi får lov til å kalle den vår.	Mental affektiv	Vi	P: Kan også tolkes som persektiv, men forstås her som noe følelsesmessig.
29	Det er den norske natur, ikke naturen i Danmarks koloni, Norge.	Eksistensiell	Den norske naturen	
30	Og den naturen skal vi være stolte av.	Relasjonell intensiv identifiserende	Vi	P: Naturen som en del av vi-ets identitet.

Anita: Analyse av prosessene

Setning		Prosess	Deltakere	Kommentar
1	I Kvikk Lunsj reklamen, er naturen hovedfokuset.	Relasjonell intensiv identifiserende	Naturen	P: Forstås som: Naturen <i>er</i> hovedfokuset i reklamen – hovedfokuset <i>er</i> naturen
2	Blikkfanget er ei ku som har på seg en strikket lue, og dette er noe vi nordmenn tenker på som typisk norsk.	relasjonell intensiv identifiserende Mental Kognitiv	Blikkfanget Vi nordmenn	To helsetninger med to ulike betydninger
3	Vi bruker mye ull, og mange strikker selv.	Materiell	Vi	
4	Kuer er et dyr vi har mye av her, etter som det er en veldig god ressurs for både kjøtt, skinn, og melk.	Relasjonell intensiv identifiserende	Kuer	P: Kuene får en identitet knyttet til seg som et dyr, som igjen <i>er</i> en god ressurs
5	Kua sitter ved siden av et telt, og utenfor teltet står det en kjele på en primus.	Atferdsmessig	Kua	P: Nærmer seg materielle
6	Nordmenn er glade i å gå på tur, og primusen er ofte med i sekken.	Relasjonell intensiv identifiserende	Nordmenn	
7	Den lille leirplassen ligger ved siden av en bekk, der det renner klart blått vann, noe som viser hvilke ressurser den norske naturen gir oss.	Materiell	Den lille leirplassen (underforstått elementer i reklamen)	P og D: Meningen med setningen forstås som at <i>reklamen viser</i> hvilke ressurser naturen gir oss
8	I bakgrunnen er det flere høye snødekte fjell.	Relasjonell intensiv attributiv	I bakgrunnen (vedlegget?)	
9	Naturen blir fremstilt som fredelig og ressursrikt.	Materiell	Ukjent aktør	Passiv realisering
10	I nasjonalsangen vår, synger vi mye om naturen i Norge.	Materiell	Vi	
11	Sangen starter med ”Ja, vi elsker dette landet” og da mener vi blant annet selve landet, altså naturen.	Mental kognitiv	Vi	P: Meningen forstås som at vi (nordmenn) mener noe om starten av sangen.
12	Både det første og tredje verset fortsetter med ”Furet, værbitte over vannet”, noe som symboliserer alle fjellene som stikker opp av vannet langs den lange kystlinja vår, og alle dalene mellom.	Relasjonell intensiv identifiserende.	Verset	P Symboliserer forstås her som å representere (identifiserende)
13	Landskapet i Norge har blitt formet av erosjon, etter isbreer, elver og hard vær.	Materiell	Erosjon...	Passiv realisering
14	Furet kan bety ujevn, og vi assosierer det gjerne med et gammelt rynkete ansikt.	Mental kognitiv	Vi	Jf. Forståelsen i setning 11.
15	Det er nok slik Bjørnstjerne Bjørnson, som skrev teksten, mente at Norge er også.	Mental kognitiv	Bjørnson	P: Hovedmeningen forstås som at Bjørnson mente noe om Norge.
16	Vers 2 begynner med ”Norske			

	mann i hus og hytte”, og dette kan også si noe om hvordan nordmenn <i>kjenner</i> sin identitet i naturen.	Verbal <i>Mental possessiv</i>	Dette (sangen) <i>(Nordmenn)</i>	<i>(projisert)</i>
17	Det er nemlig veldig mange nordmenn som har hytter, og det er ikke så normalt andre steder i verden.	Relasjonell possessiv attributiv	nordmenn	P: Meningen med setningen forstås som: mange nordmenn har hytter
18	Hyttene har vi gjerne for at vi kan feriere på andre steder i landet, gjerne der naturen er annerledes enn hva den er der vi bor til vanlig.	Relasjonell possessiv Attributiv Relasjonell intensiv Identifiserende	vi Naturen	To ulike helsetninger bundet sammen med konjunksjonen <i>men</i> . Forstås som to ulike meninger. P: Naturen får en identitet knyttet til seg (annerledes)
19	De fleste har enten hytte ved kysten, eller på fjellet, der de kan nyte fin natur.	Relasjonell possessiv attributiv	De fleste	
20	I gamle dager hadde de hytter etter hvor det egnet seg å være til forskjellige tider, og hvilke ressurser de forskjellige naturlandskapene kunne gi dem.	Relasjonell possessiv attributive	de	P: Meningen med setningen forstås som at de hadde hytter. I gamle dager er en tidsomstendighet.
21	De kunne være på en hytte for å jakte i akkurat det område, eller det kunne være fordi at kyrene trengte beite.	Relasjonell omstendighet attributiv	de	P: Hovedmeningen med setninger: de var <i>på noe annet</i> (en hytte)
22	Jeg tror at naturen <i>er</i> så viktig for nasjonalfølelsen vår, fordi den er så vakker, og vi har hatt den i alle tider, selv om Norge ellers ikke har vært så veldig mektig gjennom historien.	Mental kognitiv <i>Relasjonell intensiv identifiserende</i>	Jeg (naturen)	<i>(projisert)</i>
23	Vi var store i vikingtida, men utenom den har vi i mange, mange hundre år vært enten i union mer Sverige eller Danmark.	Relasjonell intensiv identifiserende Relasjonell possessiv attributiv.	Vi Vi	To ulike helsetninger bundet sammen med konjunksjonen <i>men</i> . Forstås som to ulike meninger.
24	Naturen har også gitt oss mye.	Materiell	Naturen	D: Naturen blir en aktiv aktør som gir noe
25	Vi har friskt vann, masse dyr i skogen og i fjellet, fisk i sjøen, bær, fukt og gode muligheter til å dyrke grønnsaker.	Relasjonell possessiv Attributive	Vi	
26	De siste årene har naturen også gitt oss olje, som har gjort oss til et velstående land.	Materiell	Naturen	D: Naturen gir noe
27	Estetikken i det hele er bare en bonus som gjør oss enda mer stolte.	Relasjonell intensiv attributiv	Estetikken i det hele	
28	Dette tror jeg er grunnene til at naturen <i>er</i> så viktig for nasjonalfølelsen vår i Norge.	Mental kognitiv <i>Relasjonell intensiv identifiserende</i>	jeg (Naturen)	<i>(projisert)</i>

Vedlegg 3: Analyse av modalitet

Mia: Analyse av modalitet

Setning		Modalisasjon	Modulasjon
1	Norge har en spesiell natur.		
2	Landskapet er preget av en natur som ikke kan sammenliknes med noen andre.	Sannsynlighet: middels grad	
3	Fjell, daler, innsjøer og elver er typisk Norsk natur.		
4	Klimaet i Norge er også veldig spesielt.		
5	De fire årstidene.		
6	På sommer fjellet ligger snøen på toppene.		
7	Høsten preges av flotte farger og våren av de nye blomstene.		
8	Vinteren er veldig spesiell med tanke på all snøen som ligger seg i vårt landstrakte land.		
9	Alle disse tingene er typisk norsk.		
10	Nå skal jeg forsøke å sammenlikne to ulike vedlegg som handler om Norges flotte natur og landskap.	Sannsynlighet: Høy grad	
11	Det første vedlegget er en sammensatt tekst.		
12	Det andre vedlegget er en sangtekst, Norges nasjonalsang.		
13	Den sammensatte teksten er en reklame for Freia Kvikk Lunsj.		
14	Denne teksten er nøye designet og planlagt av grafikere.		
15	Grafikere jobber med å få visuelle og språklige virkemidler til å fungere sammen.		
16	Reklamen er sammensatt av mange ulike elementer.		
17	Vi har blant annet tekst, bilde, grafiske elementer og illustrasjoner.		
18	Teksten er ment for å få fram nyheten om at det har kommet en ny Kvikk Lunsj melkesjokolade.		
19	Bildet er komponert slik at det blir et blikkfang.		
20	Den flotte naturen i bakgrunnen og kua som sitter og ser utover vannet.		
21	Det gylne snitt er brukt i teksten.		
22	Hovedelementene er plassert litt til venstre for midten av bildet.		
23	Balansen i bildet er bra.		
24	Skålevektprinsippet er i bruk, like mye vekt på begge sider av bildet.		
25	Bildet er tatt i normalperspektiv og er en blanding av halvnært og oversiktsbilde.		
26	Logoen til Freia er et grafisk element som er plassert til venstre i reklamen og til høyre har vi en illustrasjon av hvordan den nye sjokoladen ser ut.		
27	Jeg synes at den vakre norske naturen blir fint framstilt i reklamen.		
28	Mange nordmenn er glad i være ute i skog og mark.		
29	Det har grafikerne til denne reklamen klart å få frem.		

30	Den typiske norske kua er med i bildet og gjør at man får en følelse av at dette er veldig Norge.		
31	For ikke å snakke om de vakre fjellene i bakgrunnen.		
32	Uten disse fjellene ville jeg ha hatt et helt annet bilde av teksten.	Sannsynlighet: middels grad	
33	I teksten, så blir all naturen veldig vakkert framstilt.		
34	Dette er en måte å få mange til å kjøpe dette produktet.		
35	Reklamen viser ingen negative sider ved den norske naturen.		
36	Jeg synes derfor at reklamen kan gi et litt feil bilde av naturen i Norge.	Sannsynlighet: middels grad (Litt: demper innholdet)	
37	Nasjonalsangen til Norge. Ja vi elsker er en vakker sang.		
38	Denne teksten er en sammenhengende tekst der mye må tolkes.		Nødvendighet: Høy grad
39	I teksten blir vi ikke noe særlig kjent med naturen.	Sannsynlighet: Lav grad	
40	”Furet, værbitte over vannet”.		
41	Dette utdraget handler om hvordan det er å leve i Norge.		
42	Den norske naturen er omringet av vakker natur.		
43	Mye skog og vær kan fortelle mye om Norge.	Sannsynlighet: middels grad	
44	Norske skoger består ofte av mye gran og furuskog.	Vanlighet: Middels høy grad	
45	Ja, vi elsker er en spesiell sang med mye historie.		
46	Sangen er laget kort tid etter at Norge ble en egen nasjon.		
47	Grunnloven ble skrevet i 1814 og det er i dag 200 år siden.		
48	Derfor handler mye av sangen om hvordan Norge har klart å kjempe seg gjennom mye motgang.		
49	”Alt hva fedrene har kjempet, mødrene har grett, har den herre stille lempet, så vi vant vår rett”.		
50	Denne setningen forteller mye av innholdet i sangen.		
51	Fedrene har kjempet og mødrene har grett.		
52	Mens herren har lempet oss oppover og hjulpet oss til å bli den nasjonen vi er i dag.		
53	Forskjellene på hvordan naturen blir fremstilt i de to reklamene er flest.		
54	Jeg vil si at naturen i nasjonalsangen er veldig annerledes framstilt, sammenliknet med naturen i Freia Kvikk Lunsj reklamen.		Tilbøyelighet Middels til høy grad
55	I reklamen blir den norske naturen kun fremstilt med de gode sidene.		
56	Vakre fjell, daler og elver.		
57	Mens i sangen blir naturen fremstilt på en måte som gjør at naturen virker dystert og vond.		
58	Dette er med på å gjøre sangen mer spesiell.		
59	Ingen land har natur der det kun finnes positive sider.		
60	Det er mange ting som er typisk norsk.		
61	Nasjonalfølelsen er utrolig viktig for oss nordmenn.		
62	Siden vi i Norge har denne helt unike og spesielle naturen, så er naturen ekstra viktig.		
63	Naturen gjør at vi nordmenn har noe å snakke om.		

64	Uten fjellene, dalene, elvene, innsjøene og alle de andre flotte elementene, så ville ikke Norge vært like spesiell.	Sannsynlighet: høy grad	
65	Det er veldig typisk norsk å snakke om været.		
66	Vi tenker kanskje ikke så mye over, hvorfor vi snakker mye om det.	Sannsynlighet: middels grad (indirekte spørsmål)	
67	Grunnen er mest sannsynlig den at Norge rett og slett er så spesielt.	Sannsynlighet: middels høy grad (Mest forsterker den modale adjunkten)	

Celine: Analyse av modalitet

Setning		Modalisasjon	modulasjon
1	Nå skal jeg sammenligne reklamen for Kvikk Lunsj med nasjonalsangen.	Sannsynlighet: Høy grad	
2	Reklamen viser ei ku med en lue på hodet, som sitter utenfor et telt, i vakre omgivelser.		
3	Det er store fjell med snø på og en bekk.		
4	Når man ser på reklamen så kan man nesten høre lydene, den lave sildringen i bekken, kjenne luften som blåser mot fjeset, luften er ren og klar.	Sannsynlighet: middels grad	
5	Dette er en velig nasjonalistisk reklame, som helt klart skal spille på nasjonalfølelsen.	Sannsynlighet: høy grad	
6	Den beskriver norsk natur, slik som nasjonalsangen også gjør.		
7	Naturen vår er noe vi nordmenn er veldig stolte av, og det er sikkert derfor de valgte å ha det i reklamen sin, og fordi kvikk lunsj ofte blir tatt med på tur.	Sannsynlighet: høy grad Vanlighet: middels grad	
8	Naturen i Norge er veldig annerledes fra naturen i andre land, og det er den tingen som trekker til seg mest turister.		
9	De fleste glemmer at Norge er mer enn bare fjord og fjell, men det er en stor del av landet vårt, og noe som gjør oss spesielle.		
10	Norge er ikke kjent for så mye annet enn naturen sin, og det er derfor vi er så stolte av den også.		
11	Andre land er for eksempel kjent for diverse musikkgrupper, oppfinnelser, kjendiser eller for deres dårlige levekår for innbyggerne sine.		
12	Mens vi, vi har naturen vår.		
13	Naturen vår, den som vi hele tiden må ta nye valg for å bevare.	Vanlighet: Høy grad	Nødvendighet: Høy grad
14	Det er den vi er kjent for, og det er den som har gjort at vi lever slik som vi lever i dag.		
15	Jeg tror de har valgt kua fordi det er kua som gir melka til melkesjokoladen.	Sannsynlighet: middels grad	
16	Kanskje de mener at kuene som de bruker melka til, lever like bra og i like vakre omgivelser som denne kua.	Sannsynlighet: Lav grad	
17	Nasjonalsanger handler mye om frihet, og endelig kunne ha sitt eget land.		
18	Det er et par naturbeskrivelser, men ikke så mange.		

19	I nasjonalsangen står det ”furet, værbitt over vannet, med de tusen hjem”, det kan sammenlignes med fjellene i bildet, som blir utsatt for hardt vær, men likevel står like flott oppreist, slik som nordmennene gjorde når noen tok over landet deres, for de kjempet for sitt land og lands frihet.	Sannsynlighet: Middels grad	
20	Det er da vi kan takke for at vi lever så bra som vi gjør i dag, som et fritt land med egne lover.		Tilbøyelighet middels grad
21	”over vannet” kan vi sammenligne med bekken i bildet, med sitt klare vann og som kommer fra den snøen på fjellene som har smeltet.	Sannsynlighet: Lav-Middels grad	
22	Og ”med de tusen hjem” kan henviser til kua, som bor der i det lille teltet sitt, og ser ut til å ha det alle tiders.	Sannsynlighet: Middels grad	
23	Når vi leser litt gjennom linjene i ”Ja, vi elsker” kan man lese hvor hardt nordmenn har kjempet for landet vårt, og hvor stolte vi er av det.	Sannsynlighet: middels grad	
24	Kua er heldig som får bo akkurat der den bor, for hvis det ikke hadde vært vi som hadde styrt landet vårt, men heller noen andre så kunne det hende at kua ikke hadde fått lov til å bo der.	Sannsynlighet: middels grad	
25	Kua kan være et symbol på nordmenn.	Sannsynlighet: middels grad	
26	Kua har det fredelig og rolig, og blir ikke forstyrret av noen ting, før, når det var krig var det aldri sånn.	Vanlighet: Høy grad	
27	Men fordi vi har beskyttet vårt land, slik som vi gjorde den gangen, så kan vi nå leve i et fritt land.	Vanlighet: middels grad	
28	Et fritt land, der vi får lov til å nyte vår natur, og der vi får lov til å kalle den vår.		
29	Det er den norske natur, ikke naturen i Danmarks koloni, Norge.		
30	Og den naturen skal vi være stolte av.	Sannsynlighet: høy grad	

Anita: Analyse av modalitet

Setning		Modalisasjon	Modulasjon
1	I Kvikk Lunsj reklamen, er naturen hovedfokuset.		
2	Blikkfanget er ei ku som har på seg en strikket lue, og dette er noe vi nordmenn tenker på som typisk norsk.		
3	Vi bruker mye ull, og mange strikker selv.		
4	Kuer er et dyr vi har mye av her, etter som det er en veldig god ressurs for både kjøtt, skinn, og melk.		
5	Kua sitter ved siden av et telt, og utenfor teltet står det en kjele på en primus.		
6	Nordmenn er glade i å gå på tur, og primusen er ofte med i sekken.	Modalisasjon: Vanlighet → middels – høy grad	
7	Den lille leirplassen ligger ved siden av en bekk, der det renner klart blått vann, noe som viser hvilke ressurser den norske naturen gir oss.		
8	I bakgrunnen er det flere høye snødekte fjell.		
9	Naturen blir fremstilt som fredelig og ressursrikt.		
10	I nasjonalsangen vår, synger vi mye om naturen i Norge.		

11	Sangen starter med ”Ja, vi elsker dette landet” og da mener vi blant annet selve landet, altså naturen.		
12	Både det første og tredje verset fortsetter med ”Furet, værbit over vannet”, noe som symboliserer alle fjellene som stikker opp av vannet langs den lange kystlinja vår, og alle dalene mellom.		
13	Landskapet i Norge har blitt formet av erosjon, etter isbreer, elver og hard vær.		
14	Furet kan bety ujevn, og vi assosierer det gjærne met et gammelt rynkete ansikt.	2x Modalisasjon: 1x sannsynlighet 1 x vanlighet → middels grad	
15	Det er nok slik Bjørnstjerne Bjørnson, som skrev teksten, mente at Norge er også.	Modalisasjon: sannsynlighet → middels grad	
16	Vers 2 begynner med ”Norske mann i hus og hytte”, og dette kan også si noe om hvordan nordmenn kjenner sin identitet i naturen.	Modalisasjon: sannsynlighet → middels grad	
17	Det er nemlig veldig mange nordmenn som har hytter, og det er ikke så normalt andre steder i verden.		
18	Hyttene har vi gjærne for at vi kan feriere på andre steder i landet, gjærne der naturen er annerledes enn hva den er der vi bor til vanlig.	3x Modalisasjon: 1x sannsynlighet 2x vanlighet → middels grad	
19	De fleste har enten hytte ved kysten, eller på fjellet, der de kan nyte fin natur.	Modalisasjon: sannsynlighet → middels grad	
20	I gamle dager hadde de hytter etter hvor det egnet seg å være til forskjellige tider, og hvilke ressurser de forskjellige naturlandskapene kunne gi dem.	Modalisasjon Sannsynlighet lav- middels grad	
21	De kunne være på en hytte for å jakte i akkurat det område, eller det kunne være fordi at kyrene trengte beite.	2x Modalisasjon: sannsynlighet → middels grad	
22	Jeg tror at naturen er så viktig for nasjonalfølelsen vår, fordi den er så vakker, og vi har hatt den i alle tider, selv om Norge ellers ikke har vært så veldig mektig gjennom historien.	Tror: Modalisasjon: sannsynlighet → lav - middels grad	
23	Vi var store i vikingtida, men utenom den har vi i mange, mange hundre år vært enten i union mer Sverige eller Danmark.		
24	Naturen har også gitt oss mye.		
25	Vi har friskt vann, masse dyr i skogen og i fjellet, fisk i sjøen, bær, fukt og gode muligheter til å dyrke grønnsaker.		
26	De siste årene har naturen også gitt oss olje, som har gjort oss til et velstående land.		
27	Estetikken i det hele er bare en bonus som gjør oss enda mer stolte.	Sannsynlighet? Middels grad	
28	Dette tror jeg er grunnene til at naturen er så viktig for nasjonalfølelsen vår i Norge.	Tror: Modalisasjon: sannsynlighet → lav - middels grad	

Vedlegg 4: Analyse av HOLDNING

Tabellforklaring:

- Forekomster av AFFEKT (A) og kommentarer knyttet til underkategorien markeres slik: 1) om fremstillingen er positiv (+) eller negativ (-), 2) Hvilke undertype AFFEKT som uttrykkes, 3) eventuelt hvilke aktør AFFEKTEN tilskrives og 4) eventuelt hvem AFFEKTEN er rettet mot.
- Forekomstene av PÅSKJØNNELSE (P) og kommentarer knyttet til underkategorien markeres slik: 1) positiv (+) eller negativ (-), 2) Hvilke undertype PÅSKJØNNELSE som uttrykkes, 3) Eventuelt hvem som uttrykker PÅSKJØNNELSEN, og 4) hvem som er gjenstanden/fenomenet som evalueres.
- Forekomster av BEDØMMELSE (B) og kommentarer knyttet til underkategorien markeres slik: 1) positiv (+) eller negativ (-), 2) Om den uttrykker sanksjon og moral, og hvilke undertype av sanksjon og moral som uttrykkes, 3) Eventuelt hvem som uttrykker evalueringen, og 4) hvem som er gjenstand for evalueringen.
- Forekomster av GRADERING (G) kommenteres på tvers av de tre kategoriene.
- I høyre kolonne finner leseren kommentarer til tolkningene. De er markert med A, P eller B for å knytte dem til de ulike forekomstene.

Mia: Analyse av HOLDNING

		Affekt	Påskjønnelse	Bedømmelse	kommentar
1	Norge har en spesiell natur.		(+) reaksjon/kvalitet tekstens jeg → natur G: relativt høy grad av kraft og fokus gjennom adjektivet <i>spesiell</i>		P: Tolkes som positiv i lys av setning 7 og 8 og teksten som helhet
2	Landskapet er preget av en natur som ikke kan sammenliknes med noen andre.		(+) komposisjon/kompleksitet. Tekstens jeg → naturen. G: Relativt høy grad av kraft gjennom <i>ikke kan sammenliknes med noen andre</i>		P: Tolkes som positiv i lys av setning 7 og 8 og teksten som helhet
3	Fjell, daler, innsjøer og elver er typisk Norsk natur.				
4	Klimaet i Norge er også veldig spesielt.		(+) reaksjon/ kvalitet tekstens jeg → klimaet i Norge. G: høy grad av kraft gjennom adverbet <i>veldig</i> og adjektivet <i>spesielt</i>		P: Tolkes som positiv i lys av setning 7 og 8 og teksten som helhet
5	De fire årstidene.				
6	På sommer fjellet ligger snøen på toppene.				
7	Høsten preges av flotte farger og våren av de nye blomstene.		(+) reaksjon/kvalitet Tekstens jeg → høsten. G: høy grad av kraft gjennom adjektivet <i>flotte</i>		
8	Vinteren er veldig spesiell med tanke på all snøen som ligger seg i vårt landstrakte land.		(+) komposisjon/kompleksitet. Tekstens jeg → vinteren. G: Høy grad av kraft gjennom adverbet <i>veldig</i> og adjektivet <i>spesiell</i>		P: tolkes som uttrykk for en positiv HOLDNING av vinteren i lys av

			og <i>landstrakte</i>		setning 7.
9	Alle disse tingene er typisk norsk.		(+) Valuering? → Alle disse tingene? Relativt høy grad av fokus gjennom <i>typisk</i> .		”typisk norsk” tolkes som en positiv implisitt evaluering.
10	Nå skal jeg forsøke å sammenlikne to ulike vedlegg som handler om Norges flotte natur og landskap.		(+) komposisjon/ kompleksitet Tekstens jeg → vedleggene. Høy grad av kraft gjennom adjektivet <i>flotte</i>		
11	Det første vedlegget er en sammensatt tekst.				
12	Det andre vedlegget er en sangtekst, Norges nasjonalsang.				
13	Den sammensatte teksten er en reklame for Freia Kvikk Lunsj.				
14	Denne teksten er nøye designet og planlagt av grafikere.		(+) Komposisjon/ balanse (?) tekstens jeg → teksten. G: relativt høy grad av fokus gjennom adverbet <i>nøye</i>		P: Tolkes som en positiv holdning i lys av setning 19-21.
15	Grafikere jobber med å få visuelle og språklige virkemidler til å fungere sammen.			(+) anseelse/ dyktighet Tekstens jeg → grafikere.	B: Tolkes som en positiv holdning i lys av setning 19-21.
16	Reklamen er sammensatt av mange ulike elementer.		(+) komposisjon/ balanse. Reklamen. Relativt høy grad av kraft gjennom adjektivet <i>mange</i>	(+) anseelse/ dyktighet. Tekstens jeg → (underforstått grafikere (?))	B: kan tolkes som en implisitt bedømmelse av dem som lager reklamen
17	Vi har blant annet tekst, bilde, grafiske elementer og illustrasjoner.		(+) komposisjon/ kompleksitet. (underforstått reklamen)		P: Tolkes som en positiv holdning i lys av setning 19-21.
18	Teksten er ment for å få fram nyheten om at det har kommet en ny Kvikk Lunsj melkesjokolade.				
19	Bildet er komponert slik at det blir et blikkfang.		(+) komposisjon/ kompleksitet. Bildet.	(+) anseelse/ dyktighet. Tekstens jeg → (underforstått grafikere (?))	B: kan tolkes som en implisitt bedømmelse av dem som lager reklamen

20	Den flotte naturen i bakgrunnen og kua som sitter og ser utover vannet.		(+)Komposisjon/ kompleksitet Tekstens jeg → naturen. G: relativt høy grad av kraft gjennom adjektivet <i>flotte</i>		
21	Det gylne snitt er brukt i teksten.				
22	Hovedelementene er plassert litt til venstre for midten av bildet.		(+) Komposisjon/ balanse. Bildet.		P: Tolkes som en positiv holdning i lys av neste setning
23	Balansen i bildet er bra.		(+) Komposisjon/ balanse tekstens jeg → balansen i bilde.		
24	Skålevektprinsippet er i bruk, like mye vekt på begge sider av bildet.		(+) Komposisjon/ balanse. Bildet.		P: Tolkes som en positiv holdning i lys av forrige setning
25	Bildet er tatt i normalperspektiv og er en blanding av halvnært og oversiktsbilde.		(+) Komposisjon/ balanse. Bilde.		P: Tolkes som en positiv holdning i lys av setning 18-21 og 23
26	Logoen til Freia er et grafisk element som er plassert til venstre i reklamen		(+) Komposisjon/ balanse. Logoen til freia		P: Tolkes som en positiv holdning i lys av setning 18-21 og 23
	og til høyre har vi en illustrasjon av hvordan den nye sjokoladen ser ut.		(+) Komposisjon/ balanse. (underforstått) reklamen.		
27	Jeg synes at den vakre norske naturen blir fint framstilt i reklamen.		(+) reaksjon/ kvalitet. tekstens jeg → naturen. G: relativt høy grad av kraft gjennom adjektivet <i>vakre</i>		
28	Mange nordmenn er glad i være ute i skog og mark.			(+) anseelse/ dyktighet Tekstens jeg → (psykisk og fysisk atferd hos) mange nordmenn.	B: Tolkes som dyktighet gjennom en slags vurdering av balanserte nordmenn
29	Dette har grafikerne til denne reklamen klart å få frem.			(+) anseelse/ dyktighet tekstens jeg → grafikerne	B: Tolkes som positiv i lys av de to foregående setningene
30	Den typiske norske kua er med i bildet	(+) Fornøyd/ nytelse.			A: Tolkes som positiv i lys av setning 27 og 28.
	og gjør at man får en følelse av at dette er veldig Norge.	Man. G: Relativt høy grad av kraft gjennom adverbet <i>veldig</i>			
31	For ikke å snakke om de vakre fjellene i bakgrunnen.		(+) reaksjon/ effekt. Tekstens jeg → fjellene. G: Relativt høy grad av kraft gjennom <i>for ikke å snakke</i>		

			<i>om og adjektivet vakre</i>		
32	Uten disse fjellene ville jeg ha hatt et helt annet bilde av teksten.	(-) Misfornøyd/ misnøye (?). Tekstens jeg	(+) reaksjon/ effekt. Tekstens jeg → disse fjellene. G: Relativt høy grad av kraft og fokus gjennom <i>helt annet</i>		P: tolkes som positiv i lys av forrige setning A: Kan tolkes som en slags hypotetisk følelse hos jeg-et
33	I teksten, så blir all naturen veldig vakkert framstilt.		(+/-) reaksjon/ kvalitet (?) Tekstens jeg → naturen. G: Relativt høy grad av kraft gjennom adverbet <i>veldig</i> og adjektivet <i>vakkert</i> .		Usikker på om dette er en positiv eller negativ vurdering i lys av de neste setningene
34	Dette er en måte å få mange til å kjøpe dette produktet.			(-) sanksjon/ troverdighet(?) Hypotetisk atferd hos mange	(-) tolkes i lys av de neste setningene
35	Reklamen viser ingen negative sider ved den norske naturen.		(-) komposisjon/ balanse. tekstens jeg → naturen		(-) tolkes i lys av neste setning
36	Jeg synes derfor at reklamen kan gi et litt feil bilde av naturen i Norge.		(-) valuering Tekstens jeg → reklamen. G: noe redusert grad av kraft gjennom adverbet <i>litt</i>		Tolkes som negativ i sammenheng med forrige setning
37	Nasjonalsangen til Norge. Ja vi elsker er en vakker sang.		(+) Reaksjon/ effekt. Tekstens jeg → sangen. G: Relativt høy grad av kraft gjennom adjektivet <i>vakker</i>		
38	Denne teksten er en sammenhengende tekst der mye må tolkes.		(-) komposisjon/ kompleksitet. Tekstens jeg (?) → teksten. G: Relativt høy grad av kraft gjennom <i>mye</i> (adverb) <i>må</i> (verb) (Jf. Modalitet)		”Der mye må tolkes” forstås som negativ i sammenheng med neste setning. Også avhengig av leseposisjon.
39	I teksten blir vi ikke noe særlig kjent med naturen.		(-) Komposisjon/ kompleksitet. tekstens. G: Lavere grad av kraft gjennom <i>ikke noe særlig</i>		Tolkes som negativ i lys av skriveoppavens invitasjon. Preget av leseposisjon?
40	”Furet, værbitte over vannet”.				
41	Dette utdraget handler om hvordan det er å leve i Norge.				
42	Den norske naturen er omringet av vakker natur.		(+) komposisjon/ balanse (?). tekstens jeg → natur. G: Relativt høy grad av kraft gjennom <i>omringet av vakker</i> (adjektiv)		

43	Mye skog og vær kan fortelle mye om Norge.		(+) valuering. Mye skog og vær.		P: Forstås her som at mye skog og vær er viktig for Norge.
44	Norske skoger består ofte av mye gran og furuskog.		(+) Komposisjon/ kompleksitet. Norske skoger. G: Relativt høy grad gjennom <i>består ofte av mye</i> (adverb)		P: Tolkes som positiv i lys av setning 1,2,7 og 8
45	Ja, vi elsker er en spesiell sang med mye historie.		(+) valuering. Tekstens jeg → "Ja vi elsker" G: Relativt høy grad gjennom adjektivet <i>spesiell</i> og adverbet <i>mye</i>		P: Tolkes som positiv i lys av setning 48-52
46	Sanger er laget kor tid etter at Norge ble en egen nasjon.				
47	Grunnloven ble skrevet i 1814 og det er i dag 200 år siden.				
48	Derfor handler mye av sangen om hvordan Norge har klart å kjempe seg gjennom mye motgang.			(+) anseelse/ dedikasjon. Norge (se kommentar). G: Høyere grad av kraft gjennom adverbet <i>mye</i>	B: Norge antas å være den norske befolkningen
49	"Alt hva fedrene har kjempet, mødrene har grett, har den herre stille lempet, så vi vant vår rett".				
50	Denne setningen forteller mye av innholdet i sangen.		(+) komposisjon/ kompleksitet setningen. G: Høyere grad gjennom adverbet <i>mye</i>		Tolkes som positiv i lys av setning 48 og 52.
51	Fedrene har kjempet og mødrene har grett.			(-/+) anseelse/ dedikasjon. Fedrene/ mødrene	I sammenheng med neste setning forstås den som positiv
52	Mens herren har lempet oss oppover og hjulpet oss til å bli den nasjonen vi er i dag.			(+) sanksjon/ moral (?). Herren	"Den nasjonen vi er i dag" selvstendig? Avhengig av leseposisjon
53	Forskjellene på hvordan naturen blir fremstilt i de to reklamene er flest.				
54	Jeg vil si at naturen i nasjonalsangen er veldig annerledes framstilt, sammenliknet med naturen i Freia Kvikk Lunsj reklamen.		(-/+) komposisjon balanse tekstens jeg → naturen i nasjonalsangen. G: Relativt høy grad av kraft gjennom adverbet <i>veldig</i>		P: Vanskelig å tolke som positiv eller negativ pga. setning 59.

55	I reklamen blir den norske naturen kun fremstilt med de gode sidene.		(-) valuering (?) den norske naturen. G: Høyere grad av kraft gjennom <i>kun</i>		P: Tolkes i lys av de påfølgende setningene
56	Vakre fjell, daler og elver.		(+) Komposisjon/ kompleksitet. fjell, daler og elver		
57	Mens i sangen blir naturen fremstilt på en måte som gjør at naturen virker dystert og vond.		(-) reaksjon/ kvalitet tekstens jeg → naturen		
58	Dette er med på å gjøre sangen mer spesiell.		(+) Valuering. Tekstens jeg → Sangen. G: Relativt høy grad av kraft gjennom adverbet <i>mer</i> i komparativ		P: Tolkes dit hen at hun ser det i kontrast til setning 59
59	Ingen land har natur der det kun finnes positive sider.		(-) Valuering (?) land. G: Høyere grad av kraft gjennom <i>kun</i>		
60	Det er mange ting som er typisk norsk.				
61	Nasjonalfølelsen er utrolig viktig for oss nordmenn.	(+) lykkelig/ hengivenhet G: relativt høy grad av kraft gjennom (adverbet) <i>utrolig</i> (adjektiv) <i>viktig</i>			A: Oss nordmenn tolkes som personlige emosjoner hos jeget i teksten
62	Siden vi i Norge har denne helt unike og spesielle naturen,		(+) Valuering. Tekstens jeg → naturen. G: høy grad av kraft gjennom (adverbet) <i>helt</i> (adjektivene) <i>unike og spesielle</i> .		
	så er naturen ekstra viktig.		(+) valuering (?) tekstens jeg → naturen. G: Høy grad av kraft gjennom (adverbet) <i>ekstra</i> (adjektivet) <i>viktig</i>		
63	Naturen gjør at vi nordmenn har noe å snakke om.		(+) Valuering (?). naturen.		P: tolkes positivt i lys av setning 65-67
64	Uten fjellene, dalene, elvene, innsjøene og alle de andre flotte elementene,		(+) komposisjon/ valuering. G: Relativt høy grad av kraft gjennom adjektivet <i>flotte og like spesiell</i>		
	så ville ikke Norge vært like spesiell.				
65	Det er veldig typisk norsk å snakke om været.		(+) Valuering. (det som er) typisk norsk. G: relativt høy grad av kraft gjennom adverbet <i>veldig</i>	(+) anseelse/ vanlighet. (underforstått) typisk norske folk. G: relativt høy grad av kraft gjennom adverbet	B: Kan tolkes som typisk norske folk

				<i>veldig</i>	
66	Vi tenker kanskje ikke så mye over, hvorfor vi snakker mye om det.				
67	Grunnen er mest sannsynlig den at Norge rett og slett er så spesielt.		(+) Valuering. Tekstens jeg → Norge. G: Relativt høy grad gjennom <i>mest sannsynlig og så spesiell.</i> (Jf. Modalitet)		

Celine: Analyse av HOLDNING

		Affekt	Påskjønnelse	Bedømmelse	Kommentar
1	Nå skal jeg sammenligne reklamen for Kvikk Lunsj med nasjonalsangen.				
2	Reklamen viser ei ku med en lue på hodet, som sitter utenfor et telt, i vakre omgivelser.		(+)komposisjon/ balanse Tekstens jeg → reklamen		P: Gir en vurdering av en slags harmonisk balanse i reklamen
3	Det er store fjell med snø på og en bekk.		(+) komposisjon/ balanse. Fjell. Høyere grad av kraft gjennom <i>store</i>		Tolkes som positiv i lys av neste setning
4	Når man ser på reklamen så kan man nesten høre lydene, den lave sildringen i bekken, kjenne luften som blåser mot fjaset, luften er ren og klar.	(+) fornøyd/ nytelse. man. Lav - middels kraft gjennom <i>nesten</i> og verbet <i>kan</i> (jf. modalitet)	(+) Reaksjon/ kvalitet. Tekstens jeg → reklamen.		A: Tekstens jeg regnes som en del av man. Gir uttrykk for å evaluere en nytelse
5	Dette er en velig nasjonalistisk reklame, som helt klart skal spille på nasjonalfølelsen.		(+) valuering. Tekstens jeg → reklamen. Høy grad av kraft gjennom <i>veldig og helt klart skal</i> (Jf. Modalitet)		P: Tolkes som en positiv valuering i lys av forrige setning
6	Den beskriver norsk natur, slik som nasjonalsangen også gjør.				
7	Naturen vår er noe vi nordmenn er veldig stolte av, og det er sikkert derfor de valgte å ha det i reklamen sin, og fordi kvikk lunsj ofte blir tatt med på tur.	(+) Fornøyd/ nytelse. vi nordmenn. G: Høy kraft og fokus gjennom adverbet <i>veldig</i>	(+) Valuering. Tekstens jeg → naturen. G: Høy kraft og fokus gjennom adverbet <i>veldig</i>		A+P: Gir uttrykk for følelser, og vurderer naturen samtidig
8	Naturen i Norge er veldig annerledes fra naturen i andre land, og det er den tingen som trekker til seg mest turister.		(+) Valuering (?) tekstens jeg → naturen i Norge. G: høy kraft og fokus gjennom <i>veldig annerledes</i>		
9	De fleste glemmer at Norge er mer enn bare fjord og fjell,		(+) komposisjon/ kompleksitet. Tekstens jeg →	(-) sanksjon/ moral. Tekstens	B: Ikke sterk, men kan forstås

			Norge G: Relativt høy kraft og fokus gjennom mer enn bare.	jeg → de fleste. Middels kraft og fokus gjennom de fleste (ikke alle)	Indirekte som: De fleste er utaknemlig/uhøflig (?).
	men det er en stor del av landet vårt, og noe som gjøre oss spesielle.		(?) Valuering tekstens jeg → (underforstått) naturen	Anseelse/vanlighet. Tekstens jeg → oss	P: Underforstått: naturen er unik.
10	Norge er ikke kjent for så mye annet enn naturen sin, og det er derfor vi er så stolte av den også.	(+) fornøyd. Vi. G: høyere grad av kraft gjennom så	(+) Valuering. Tekstens jeg → naturen/Norge (?) G: middels grad av kraft og fokus gjennom så mye annet enn.	(+) anseelse/vanlighet. Tekstens jeg → (underforstått) vi i Norge. G: middels grad av kraft og fokus gjennom så mye annet enn.	B: Norge kan forstås som en implisitt bedømmelse av innbyggerne i landet.
11	Andre land er for eksempel kjent for diverse musikkgrupper, oppfinnelser, kjendiser eller for deres dårlige levekår for innbyggerne sine.		(-) Valuering. Tekstens jeg → andre land	(-) anseelse/vanlighet. Tekstens jeg → (underforstått) innbyggerne i andre land.	B: Andre land kan forstås som en implisitt bedømmelse av innbyggerne i landet.
12	Mens vi, vi har naturen vår.			(+) Anseelse/vanlighet. Tekstens jeg → vi	Indirekte: Vi er usedvanlige fordi vi har naturen vår
13	Naturen vår, den som vi hele tiden må ta nye valg for å bevare.		(+) Valuering. Tekstens jeg → naturen vår. G: Høy kraft og fokus gjennom hele tiden må ta (Jf. Modalitet)	(+) sanksjon/moral. Tekstens jeg → vi. G: høy kraft og fokus gjennom hele tiden må ta (Jf. Modalitet)	P: Underforstått: naturen er unik og verdifull (derfor må vi bevare den). B: forstås som nåtidig og fremtidig evaluering av viet.
14	Det er den vi er kjent for, og det er den som har gjort at vi lever slik som vi lever i dag.	(+) Lykkelig/hengivenhet. Vi.		(+) Anseelse/vanlighet. Tekstens jeg → vi.	A: tolkes som en evaluerende hengivenhet overfor velferden.
15	Jeg tror de har valgt kua fordi det er kua som gir melka til melkesjokoladen.	(+) usikker/uro (?). Tekstens jeg.		(+) anseelse/dyktighet. Tekstens jeg → kua.	A: Tror uttrykker en viss usikkerhet(i stedet for verbet vet).
16	Kanskje de mener at kuene	(+) lykkelig/		(+) anseelse/	A: Indirekte:

	som de bruker melka til, lever like bra og i like vakre omgivelser som denne kua.	begeistring. Kuene som de bruker melka til. G: lav grad av kraft gjennom adverbet kanskje		vanlighet. Tekstens jeg → denne kua.	lever like bra indikerer en subjektiv form for lykkefølelse eller velbehag
17	Nasjonalsanger handler mye om frihet, og endelig kunne ha sitt eget land.		(+) Reaksjon/ effekt. G: Tekstens jeg → nasjonalsangen. relativt høy grad av kraft gjennom adverbet <i>mye</i>		P: Frihet og "selvstendighet" konnoterer noe positivt. Kan være avhengig av leseposisjon
18	Det er et par naturbeskrivelser, men ikke så mange.		(-) komposisjon?/ kompleksitet. Nasjonalsangen.		P: Usikker på om det kan tolkes som en holdning
19	I nasjonalsangen står det "furet, værbit over vannet, med de tusen hjem",				
	det kan sammenlignes med fjellene i bildet, som blir utsatt for hardt vær, men likevel står like flott oppreist,		(+) Valuering. Tekstens jeg → Fjellene i bildet.		
	slik som nordmennene gjorde når noen tok over landet deres, for de kjempet for sitt land og lands frihet.			(+) anseelse/ dedikasjon. Tekstens jeg → nordmennene	
20	Det er de vi kan takke for at vi lever så bra som vi gjør i dag, som et fritt land med egne lover.	(+) lykkelig/ begeistring. Vi.			A: Takke og lever så bra som vi gjør uttrykker en lykkefølelse
21	"over vannet" kan vi sammenligne med bekken i bildet, med sitt klare vann og som kommer fra den snøen på fjellene som har smeltet.		(+) Reaksjon/ effekt Tekstens jeg → Bekken i bildet		P: Tolkes som positiv i lys av setning 4,7,9
22	Og "med de tusen hjem" kan henvise til kua, som bor der i det lille teltet sitt, og ser ut til å ha det alle tiders.	(+) Fornøyd/ nytelse. Kua.			
23	Når vi leser litt gjennom linjene i "Ja, vi elsker" kan man lese hvor hardt nordmenn har kjempet for landet vårt,			(+) anseelse/ dyktighet. Tekstens jeg/ vi → nordmenn	B: Tolkes som positiv, også i lys av setning 20
	og hvor stolte vi er av det.	(+) fornøyd/ nytelse. Vi.			
24	Kue er heldig som får bo akkurat der den bor,			(+) Anseelse/ vanlighet. Tekstens jeg → kua	
	for hvis det ikke hadde vært vi som hadde styrt landet vårt, men heller noen andre så			(-) sanksjon/ moral. Tekstens jeg →	Tolkes som negativ i sammenheng

	kunne det hende at kua ikke hadde fått lov til å bo der.			Noen andre	med forrige bedømmelse
25	Kua kan være et symbol på nordmenn.			(+) anseelse(vanlighet. Kua.	Tolkes som positiv i lys av setning 26
26	Kua har det fredelig og rolig, og blir ikke forstyrret av noen ting,			(+) anseelse/dyktighet. Kua	
	før, når det var krig var det aldri sånn.		(-) Valuering (?). Krig (som fenomen) G: Høy grad av kraft gjennom aldri		
27	Men fordi vi har beskyttet vårt land, slik som vi gjorde den gangen, så kan vi nå leve i et fritt land.			(+) anseelse/dedikasjon. Tekstens jeg → vi	
28	Et fritt land, der vi får lov til å nye vår natur, og der vi får lov til å kalle den vår.	(+) fornøyd/nytelse. Vi.			
29	Det er den norske natur, ikke naturen i Danmarks koloni, Norge.		(-) reaksjon/valuering. Tekstens jeg → naturen i Danmarks koloni		P: Tolkes negativ i lys av setning 11 og 24
30	Og den naturen skal vi være stolte av.	(+) Fornøyd/nytelse. Vi			

Anita: Analyse av HOLDNING

		Affekt	Påskjønnelse	Bedømmelse	Kommentar
1	I Kvikk Lunsj reklamen, er naturen hovedfokuset.		(+) komposisjon kompleksitet(?) tekstens jeg → naturen		P: Tolkes positiv i lys av setning 22
2	Blikkfanget er ei ku som har på seg en strikket lue, og		(+) komposisjon kompleksitet (?) tekstens jeg → blikkfanget		P+B: Tolkes som positiv i lys av setning 4-6
	dette er noe vi nordmenn tenker på som typisk norsk.			(+) anseelse/dedikasjon (?) Tekstens jeg → (psykisk) atferd hos vi nordmenn	
3	Vi bruker <i>mye</i> ull, og mange strikker selv.			+ anseelse/dyktighet tekstens jeg → atferd hos vi og mange. G: høy grad av kraft gjennom adverbet mye	B: Kan være avhengig av leseposisjon
4	Kuer er et dyr vi har mye av her, etter som det er en <i>veldig</i> god ressurs for både kjøtt, skinn, og melk.			(+) Anseelse vanlighet Teksten jeg → kua G: sterk kraft og fokus gjennom adverbet veldig	B: Kua som dyr (B?) eller kua som en ting (ressurs) (P?)
5	Kua sitter ved siden av et telt, og utenfor				

	teltet står det en kjele på en primus.				
6	Nordmenn er glade i å gå på tur, og primusen er ofte med i sekken.	(+) lykkelig/hengivenhet (underforstått: Vi) nordmenn		(+) Anseelse/dedikasjon. Teksten jeg → nordmenn	B: Kan også tolkes som oppførsel hos nordmenn generelt
7	Den lille leirplassen ligger ved siden av en bekk, der det renner klart blått vann, noe som viser hvilke ressurser den norske naturen gir oss.		(+) Reaksjon/effekt Tekstens jeg → den lille leirplassen G: middels -høy kraft gjennom adjektivet klart		
8	I bakgrunnen er det flere høye snødekte fjell.				
9	Naturen blir fremstilt som fredelig og ressursrikt.		(+) Reaksjon/ kvalitet Tekstens jeg → naturen		
10	I nasjonalsangen vår, synger vi mye om naturen i Norge.			(+) anseelse/dedikasjon Tekstens jeg → atferd hos vi G: høy kraft gjennom adjektivet mye	B: tolkes i lys av hele teksten: Vi synger om noe viktig eller meningsfullt.
11	Sangen starter med "Ja, vi elsker dette landet" og da mener vi blant annet selve landet, altså naturen.		(+) komposisjon/kompleksitet Tekstens jeg → utdrag fra sangen	(+) anseelse/ vanlighet. Tekstens jeg → vi. Middels grad av kraft og fokus gjennom blant annet.	B: kan tolkes som oppførsel hos viet
12	Både det første og tredje verset fortsetter med "Furet, værbitte over vannet", noe som symboliserer alle fjellene som stikker opp av vannet langs den lange kystlinja vår, og alle dalene mellom.		(+) komposisjon/kompleksitet Tekstens jeg → utdrag fra sangen		P: Tolkes som positiv i lys av forrige setning, og 22 og 27.
13	Landskapet i Norge har blitt formet av erosjon, etter isbreer, elver og hard vær.		(+) komposisjon/kompleksitet Tekstens jeg → landskapet i Norge		P: Se kommentar i setning 12.
14	Furet kan bety ujevn, og vi assosierer det gjerne med et gammelt rynkete ansikt.		(-) Reaksjon/kvalitet G: lav til middels kraft og fokus gjennom kan og gjerne (jf. Modalitet)		P: "gammelt rynkete ansikt" gir negative konnotasjoner. Avhenger av leseposisjon
15	Det er nok slik Bjørnstjerne Bjørnson, som skrev teksten, mente at Norge er også.			(-/+) anseelse/dyktighet Tekstens jeg → (psykisk) atferd hos Bjørnson	B: Kan forstås negativ i lys av setning 14, og

				Middelskraft og fokus gjennom adverbet nok	positiv i lys av setning 11 og 12
16	Vers 2 begynner med "Norske mann i hus og hytte", og dette kan også si noe om hvordan nordmenn kjenner sin identitet i naturen.	(+) fornøyd/ nytelse hos nordmenn (?)	(+) komposisjon/ kompleksitet Tekstens jeg → utdrag fra vedlegg G: middels kraft og fokus gjennom adverbet noe		
17	Det er nemlig veldig mange nordmenn som har hytter,			(+) anseelse/ vanlighet Tekstens jeg → nordmenn G: høy kraft og fokus gjennom adverbet veldig	B: Tolkes som positiv i lys av setning 18 og 19
	og det er ikke så normalt andre steder i verden.			(-) anseelse/ vanlighet Tekstens jeg → atferd hos andre, andre steder i verden G: noe lavere kraft og fokus gjennom adverbet så	B: Tolkes som negativ i sammenheng med setning 18 og 19.
18	Hyttene har vi gjerne for at vi kan feriere på andre steder i landet, gjerne der naturen er annerledes enn hva den er der vi bor til vanlig.		(+) komposisjon/ kompleksitet Tekstens jeg → naturen	(+) anseelse/ vanlighet. Tekstens jeg → vi G: middels grad av kraft og fokus gjennom gjerne	P: tolkes som positiv i lys av teksten som helhet (særlig setning 9 og 11)
19	De fleste har enten hytte ved kysten, eller på fjellet, der de kan nyte fin natur.			(+) anseelse/vanlighet eller dyktighet. Tekstens jeg → de fleste	B: Usikker på om hun vurderer de-et som heldige (v) eller smarte (d).
20	I gamle dager hadde de hytter etter hvor det egnet seg å være til forskjellige tider, og hvilke ressurser de forskjellige naturlandskapene kunne gi dem.			(+) anseelse/ dyktighet Tekstens jeg → tidligere atferd hos de. G: lav-middels kraft og fokus gjennom kunne (jf. Modalitet)	B: Vurdere de-et som smarte, dyktige og suksessrike (jf. tabellen over bedømmelser)
21	De kunne være på en hytte for å jakte i akkurat det område, eller det kunne være fordi at kyrene trengte beite.			(+) anseelse/ dyktighet tekstens jeg → de G: lav-middels kraft og fokus gjennom kunne være (jf. Modalitet)	B: Tolkes som positiv i lys av forrige setning.
22	Jeg tror at naturen er så viktig for nasjonalfølelsen vår, fordi den er så vakker, og vi har hatt den i alle tider, selv om Norge ellers ikke har vært så veldig mektig gjennom	(+) usikker/ uro. Tekstens jeg	(+) valuering Tekstens jeg → naturen G: høy grad av kraft og fokus gjennom adverbet så og adjektiver vakker		A: ikke veldig sterk, men verbet tror uttrykker en viss usikkerhet

	historien.				
23	Vi var store i vikingtida, men utenom den har vi i mange, mange hundre år vært enten i union mer Sverige eller Danmark.			(+) anseelse/dyktighet tekstens jeg → atferd hos vi (-) anseelse dedikasjon/dyktighet (?) tekstens jeg → vi G: sterk kraft og fokus gjennom mange x2	Store tolkes som mektig i lys av forrige setning Tolkes negativ i kontrast med storheten i ”vikingtiden”
24	Naturen har også gitt oss mye.		(+) valuering Tekstens jeg/oss → naturen G: relativt høy grad av kraft og fokus gjennom adjektivet mye		P: Kunne tolket denne som bedømmelse, men naturen ses på som et fenomen.
25	Vi har friskt vann, masse dyr i skogen og i fjellet, fisk i sjøen, bær, fukt og gode muligheter til å dyrke grønnsaker.		(+) valuering teksten jeg/vi → (underforstått) naturen. G: relativt høy grad av fokus og kraft gjennom gode muligheter		Tolkes i lys av forrige setning
26	De siste årene har naturen også gitt oss olje, som har gjort oss til et velstående land.		(+) valuering Tekstens jeg/oss → naturen		
27	Estetikken i det hele er bare en bonus som gjør oss enda mer stolte.	(+) fornøyd/nytelse. Tekstens jeg/oss. G: høy kraft og fokus gjennom (enda mer)	(+) valuering Tekstens jeg → (underforstått) naturen. G: middels grad av fokus og kraft gjennom adjektivet bare		
28	Dette tror jeg er grunnene til at naturen er så viktig for nasjonalfølelsen vår i Norge.	(+) usikker/uro. Tekstens jeg	(+) valuering (?) tekstens jeg → naturen G: relativt høy grad av fokus og kraft gjennom adverbet så og adjektivet viktig		A: ikke veldig sterk, men verbet tror uttrykker en viss usikkerhet

Vedlegg 5: Tillatelse til innsyn i klausulert masteroppgave

Oslo, 7/4-16

Tillatelse til innsyn i klausulert masteroppgave

Jeg, Kristin Torjesen Marti, gir med dette Solveig Berge min tillatelse til å lese masteroppgaven min på Universitetsbiblioteket ved Universitetet i Oslo. Jeg gir også Berge tillatelse til å sitere fra og referere til oppgaven min, forutsatt at hun ikke siterer noe som viser til elevtekstene som oppgaven min har brukt som materiale.

Med vennlig hilsen

Kristin Torjesen Marti

Kristin Torjesen Marti
kristintveitotorjesen@gmail.com