

Helene Midtbø Bjørkedal

## "Det er i det minste bra han har humor i livet"

Ei kvalitativ undersøking av elevar si forståing av humor og ironi i kåseri

Masteroppgåve i nordisk litteratur

Veileder: Anders Skare Malvik

Juni 2020



Helene Midtbø Bjørkedal

# **"Det er i det minste bra han har humor i livet"**

Ei kvalitativ undersøkning av elevar si forståing av humor og ironi i kåseri

Masteroppgåve i nordisk litteratur  
Veileder: Anders Skare Malvik  
Juni 2020

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for språk og litteratur



**NTNU**

Kunnskap for ei betre verd



## Samandrag

I denne oppgåva undersøker eg forståing av humor og ironi hjå elevar i vidaregåande skule. Med kvalitativ analyse har eg undersøkt kva eit utval elevar gjev uttrykk for å forstå av humor og ironi når dei har analysert Are Kalvø sitt kåseri «Eg ler og eg ler og eg ler og eg ler!». Eg har undersøkt om tekstuttrykka i analysane deira peikar i retning av forståing av humor og ironi, og forsøkt å sette ord på kva elevane meistrar og ikkje. Oppgåva har fleire delar, og som eit supplement til hovudundersøkinga av elevtekstmaterialet har eg undersøkt fire læreverker som vert nytta i den vidaregåande skulen i dag. I undersøkinga av læreverka har eg sett etter kva verktøy desse læreverka gjev elevane for at dei skal kunne handtere arbeid med analyse av sakprosaetekstar som kåseri. Undersøkinga gjev òg eit innblikk i kva framstilling læreverka gjev av verkemiddel som humor og ironi. Oppgåva er forankra i teori om ironi, retorikk, sakprosa og literacy, med eit særleg fokus på meiningsskaping, forståing og den opplæringa skulen gjev elevane for å kunne meistre ironi på ein haldbar måte. Funna i undersøkinga mi tyder på at dei fleste elevane slit med å forstå ironien i kåseriet dei analyserer. Fleire av dei er likevel på god veg mot forståing, og ei tettare oppfølging og tilbakemelding til elevane vil truleg gje dei betre føresetnader for å meistre ironi.



## Forord

6 år med studiar på NTNU går mot slutten og snart ventar jobblivet i skulen. Eg ser tilbake på ei krevjande, men flott studietid. Eit årsstudium i sosialantropologi var starten på det som skulle bli mange studieår i verdas finaste by, Trondheim. Etter 5 år på lektorutdanninga, markerer denne oppgåva både slutten på studietida mi og starten på arbeidslivet. Eg har møtt mange flotte folk i løpet av desse åra, og spesielt tida mi i NTNUI Innebandy har bidrege stort til trivsel og glede i kvardagen.

Å skrive masteroppgåve har vore krevjande, og då koronakrisa kom feiande over landet førte dette til store ringverknader. Ei stor usikkerheit for studieprogresjon og vegen vidare har satt sine spor. Likevel har det gått. Masteroppgåva blei ferdig.

Tusen takk til de som har hjelpt meg med korrekturlesing.

Tusen takk til vennar, kjende og familie for gode råd og støtte.

Tusen takk til læraren som lét meg få gjennomføre prosjektet mitt i klassen hennar.

Tusen takk til rettleiaren min, Anders Skare Malvik. Eg hadde ikkje klart å skrive denne oppgåva utan di hjelp. Takk for alle gode råd og tilbakemeldingar!

Trondheim, juni 2020

Helene Midtbø Bjørkedal

# Innhold

<b>1 Innleiing .....</b>	<b>1</b>
<b>2 Teori.....</b>	<b>4</b>
2.1 Ironi .....	4
2.2 Ironi og retorikk.....	8
2.3 Sakprosa – der elevane møter ironi i skulen.....	11
2.3.1 Sjangerlære – Kåseri .....	14
2.4 Literacy.....	15
<b>3 Framstilling av sakprosaundervising i læreverk.....</b>	<b>19</b>
3.1 Utvalet av læreverk .....	20
3.2 Fellestrekk .....	21
3.3 Moment VG1 .....	23
3.4 Intertekst vg1 .....	24
3.5 Intertekst vg2 .....	26
3.6 Intertekst vg3 .....	26
3.7 Oppsummering.....	27
<b>4 Analyse av elevtekstmateriale .....</b>	<b>30</b>
4.1 Innsamling av tekstmateriale .....	30
4.2 Kvalitativ metode .....	30
4.2.1 Kodingsfasane.....	31
4.2.2 Analysekodane .....	32
4.2.3 Kategorisering.....	33
4.2.4 Behandling av tekstmateriale .....	34
4.3 Rammefaktorar .....	34
4.4 Utforming av oppgåvetekst til elevane .....	34
4.5 Val av kåseri .....	36
4.6 Oppgåveteksten til elevane.....	37
4.7 Funn.....	38
4.8 Fortolking av funn .....	40
4.9 Oppsummering.....	43
<b>5 Vidare forskning .....</b>	<b>46</b>
<b>6 Avslutning .....</b>	<b>47</b>



<b>Litteraturliste .....</b>	<b>48</b>
<b>Masterarbeidet sin relevans for lektoryrket .....</b>	<b>50</b>
<i>Vedlegg 1: Kåseriet «Eg ler og eg ler og eg ler og eg ler!» av Are Kalvø.....</i>	<i>51</i>
<i>Vedlegg 2: Ironiske funksjonar – Linda Hutcheon .....</i>	<i>54</i>
<i>Vedlegg 3: Tabell – kategorisering av empiri .....</i>	<i>55</i>



# 1 Innleiing

I ei verd full av påverknader, meiningar og tekstar er det nyttig å kunne avdekkje underliggande argument og vurdere avsendar si truverd med eit kritisk blikk. Når Are Kalvø i eit kåseri skriv «Dette handlar først og fremst om kor trygge vi kan kjenne oss i vårt eige land. Derfor skriv eg om dette. Berre derfor» (Kalvø, 2016), skal vi då tru på han? Eller er han ironisk? Dei fleste som kjenner til forfattaren Are Kalvø veit at han er kjend for sine mange vittige og ironiske kåseri. Dei som har god kjennskap til kåserisjangeren veit at den er humoristisk og inneheld nettopp ironiske kommentarar. Men ikkje alle kjenner forfattaren Kalvø, ikkje alle kjenner kåserisjangeren godt nok, og ikkje alle forstår ironi. Når ein blir forklart at ironi tyder det motsette av det som blir sagt eller skriva, kan dette verke som ein enkel sak. Men slik er det ikkje. Som Elisabeth Ringdal (2002) beskriv, er ironi eit mangfaldig språkfenomen som ikkje berre rommar den enkle forklaringa «det motsette av det som blir sagt». Konteksten ironien oppstår i er sentral for tolkinga av korleis fenomenet fungerer, og om ein skal tolke ironi er det naudsynt å ha kunnskap om den kulturelle og sosiale samanhengen teksten ein analyserer er del av. Ironi oppstår oftast i sakprosatetekstar og her er det viktig å hugse på at desse sakprosatetekstane alltid inngår i ein meiningssamling, og at denne meininga vert skapt i ein felles tekstkultur (Tønnesson, 2012, s.58).

Hensikta med denne masteroppgåva er å kartlegge eit utval elevar si forståing av verkemidla humor og ironi i norskundervisinga i skulen. Gjennom ei kvalitativ analyse av 25 elevtekstar, har eg undersøkt kva desse elevane på vg1 studiespesialiserande utdanningsprogram gjev uttrykk for å forstå av humor og ironi i Are Kalvø sitt kåseri «Eg ler og eg ler og eg ler og eg ler!». Ved hjelp av elevane sine retoriske analyser av kåseriet søkjer eg å få fram tekstforståingane til elevane. Samstundes undersøker eg og prøvar å finne svar på om retorisk analyse av kåseri fungerer som undervisningsform for å styrke elevane si forståing av humor og ironi. Som eit supplement for å undersøke elevane si forståing av humor og ironi, har eg inkludert ei undersøking av fire læreverv som vert nytta i den vidaregåande skulen i dag for å undersøkje kva verktøy læreverv legg til rette for å styrke forståinga av desse tekstfenomena. Med dette som utgangspunkt har eg valt å gå ut frå følgjande problemstilling:

*Kva forståing av humor og ironi kjem til uttrykk i elevar si analyse av kåseriet «Eg ler og eg ler og eg ler og eg ler!»?*

I sakprosaundervisinga i skulen er det spesielt i kåserisjangeren at elevane blir møtt med humor og ironi. Opplæring i analyse av kåseri kan vere nyttig for å trene opp elevane si kritiske lesing, og sidan humor og ironi er sentrale verkemiddel i kåseri, kan både skriving og analyse av kåseri vere ein god innfallsvinkel til å lære elevane å meistre desse verkemidla på ein haldbar måte. Analyse av kåseri kan òg vere god trening for elevane til å avdekkje truverd og lære seg kjeldekritikk. Om elevane i skulen skal kunne handtere humor og ironi på ein god måte, treng dei god tekstkompetanse. Her er literacy sentralt når det kjem til utvikling av denne tekstkompetansen, men literacy er òg viktig for at elevane skal kunne delta i tekstkulturane i samfunnet.

Men tenkjer lærarane over om elevane dei underviser forstår ironi på ein annan måte enn sine vaksne førebilete? Truleg ikkje alle, og derfor blir det viktig å tilpasse undervisinga og velje ut tekstar elevane skal analysere slik at dei passar både aldersgruppa og elevane sine forkunnskapar. Det er naudsynt at utvalet av tekstar som skal nyttast i undervisinga primært bør vere frå eiga notid for at elevane møter dømer og førebilete som ligg så nært det dei sjølv skal skrive både på skulen og i framtida utanfor skulen. Slik kan dei vere førebudd på det som møter dei i vidare studiar og i arbeidslivet (Bakken, 2010, s.21).

Det finst mykje tidlegare forskning på både ironi og sakprosa. Av forskning på ironi i skulesamanheng, har Jorunn Haga (2017) i si masteroppgåve undersøkt korleis ironi oppstår og kva verktøy elevane i den vidaregåande skulen treng for å forstå ironiske tekstar. Til forskjell frå mi eiga undersøking, forankrar studien til Haga seg i sosiosemiotikk og funksjonell grammatikk. Anne Birgitta Nilsen (2015) undersøker når barna i skulen byrjar å forstå ironi, og trekk fram at god tekstkompetanse og deltaking i tekstkulturar er viktig for forståing. Av undersøking på utvikling av tekstkompetanse og kritisk lesing er det verdt å nemne Marit Greek og Kari Mari Jonsmoen (2016) som studerer kva norskfaget på studieførebuande legg vekt på når det kjem til akademisk skriving. Ei liknande undersøking av tekstkompetanse er gjort av NIFU i forskingsrapporten «Studieforberedt etter studieforberedende?» (Lødding & Aamodt, 2015). Forsking på sakprosa i læreverk har òg vore ei kjelde til inspirasjon i prosjektet mitt. Her har masteroppgåva til Ragnhild Bjerke (2012) og undersøkingane til Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken (2016) vore innsiktsfulle bidrag. Mi forskning dreier seg om forståing av humor og ironi, og ei oppfatning om at mange elevar i vidaregåande skule slit med å forstå ironi, inspirerte meg til å

undersøkje kva elevar verkar å forstå av desse tekstfenomena. Trass i oppgåva sitt omfang, kan undersøkinga mi bidra til større innsikt i elevar si forståing av humor og ironi i kåseri.

## 2 Teori

I denne delen av oppgåva skal eg presentere teori om ironi, retorikk, sakprosa og literacy. Teorien gjev eit grunnlag for undersøkinga mi av kva elevane i ein norskklasser på vgl gjev uttrykk av å forstå av sentrale verkemiddel som humor og ironi eit kåseri skrive av Are Kalvø. Det teoretiske grunnlaget viser òg til læreverkundersøkinga, der eg ser på kva verktøy læreverka gjev elevane for at dei skal kunne klare å finne meining i tekstar og forstå humor og ironi. Eg går inn på viktigheita med sakprosa i både skulen og i samfunnet generelt. Her er kritisk literacy sentralt når det kjem til meiningsskaping, tekstkyndigheit og kritisk lesing av tekst. Masterprosjektet har ei litteraturdidaktisk tilnærming, og det språkvitskaplege rundt fenomenet ironi vert dermed ikkje via mykje fokus i denne oppgåva.

### 2.1 Ironi

Ironi er eit språkfenomen og eit mykje brukt verkemiddel i litteraturen. I bokmåls- og nynorskordboka til Universitetet i Bergen og Språkrådet blir ironi beskrive slik: «Ironi (latin ironia av, gresk eironeia 'tilskaping, ironi') uttrykksmåte der ein med fin spott seier noko anna enn ein meiner (ofte det stikk motsette), men slik at den eigentlege meininga skin igjennom.» (ordbok.uib.no 2020). Om ein skal forstå ironi, er evna til kritisk lesing naudsynt.

Som Elisabeth Ringdal (2002) beskriv i *Ironi – vill og vanskeleg*, består ironien av mykje meir enn å berre seie det motsette av det ein meiner. Ringdal viser til avgangselevar som tok norskeksamen i 2001 der elevane fekk i oppgåve å analysere Kjartan Fløgstad sin tekst «Amerika, men ikkje Amerika». Tre gongar så mange strauk på eksamen dette året i forhold til tidlegare, og mange forstod ikkje at teksten var ironisk (s.166). Ringdal påpeiker at ironi er vanskeleg å analysere, og viser til det ho kallar «ironigenerasjonen», ein generasjon som ikkje sjølv ser når ironi er brukt fordi det tradisjonelle ironiomgrepet ikkje omfamnar alle delane av fenomenet. Ringdal påpeiker at «Ironi er ikkje alltid å seie det motsette av det ein gjev uttrykk for at ein gjer, men ironi skjer like gjerne ved at teksten snakkar i munnen på seg sjølv» (s.167). Om noko kan tolkast ironisk heng saman med konteksten ironien oppstår i, og om ein skal prøve å tolke ironi må ein ha kunnskap om den kulturelle og sosiale samanhengen teksten er ein del av. I tillegg er det eit faktum at ulike generasjonar har sine ironiske uttrykk, og desse uttrykka kommuniserer ikkje alltid på tvers av aldersgrupper. Dette er noko lærarane i

skulen truleg ikkje tenkjer så mykje over – forstår dei unge elevane ironi på ein annan måte enn sine vaksne lærarar?

Ringdal tek utgangspunkt i litteraturviter Linda Hutcheon sine modellar og teoriar om ironien sine funksjonar. Gjennom å vise til ei TV-sending der programleiar og komikar Kristoffer Schau sat i eit utstillingsvindaug i ei veke som ein kritisk kommentar til realityshow, viser Ringdal til korleis ironien sine ulike funksjonar kan stå fram som både positive og negative basert på mottakarane sine subjektive meiningar. Å bu i eit utstillingsvindaug i ei veke bryt med samfunnsnormer og dette stuntet til Schau meiner Ringdal er enkelt å oppfatte. Den verkelege utfordringa i forståinga av ironi ligg i det som er meir skjult og underforstått (2002, s.170-171).

Vidare analyserer Ringdal ein artikkel skriva av Synnøve Skarbø i magasinet *Elle*, ein kronikk som svarar på artikkelen hennar og svaret redaksjonen *Elle* gjev på kronikken. Desse tre tekstane høyrer saman, og Ringdal prøver å vise korleis det fleirstemmige opnar for ein skjult og underforstått ironi. Stemmene i dei ulike tekstane er i analysen til Ringdal kombinert med funksjonane ironien gjev, etter Hutcheon sin modell, og viser dermed til lesarane si misforståing av det ironiske aspektet med artikkelen Skarbø har skriva. Ved at lesaren av artikkelen misforstår, er lesaren ikkje del av fellesskapet av dei som deler den ironiske forståinga av teksten, og på denne måten verkar artikkelen i *Elle* derfor ekskluderande (2002, s. 178). Modellen til Hutcheon er komplisert, men om den forenklast kan den ifølgje Ringdal hjelpe elevane i skulen til å forstå ironi. Ein mogleg inngang til modellen er å ta for seg nokre av dei ironiske funksjonane vist i modellen nedanfor.



Figur 1: Ironiske funksjonar etter Hutcheon, i Tønnesson (2002, s.169)

Modellen til Hutcheon viser relasjonane mellom dei ulike funksjonane ironi kan ha for å illustrere eit mangfald. Her omsett til norsk av Ringdal, med funksjonane plassert vertikalt langs ei linje med dei sterkaste uttrykka øvst. Modellen viser mellom anna at ironien kan vere samlande, angripande, opponerande, provisorisk, sjølvvernande, distanserande, komisk, kompliserande og forsterkande, der den samlande har det største maksimale verknadspotensialet, medan det forsterkande har minimalt verknadspotensial. Horisontalt viser modellen korleis ein og same funksjon kan fungere positivt og negativt på same tid, avhengig av kven som tolkar den ironiske ytringa (Ringdal, 2002. s. 169-170).

Ringdal viser òg til Mikhail Bakhtin via Tønnesson om det polyfone i tekstar, der Bakhtin viser gjennom sin forfatterskap korleis ironien kan vere eit spel mellom stemmene teksten gjev uttrykk for. Bakhtin slår fast at ironi er til stades overalt, likevel er ironi knytt til det usagde: «Ironi som ein særskild type erstatning for stille» (Bakhtin s.148, Ringdal si omsetting, s.167). Det ironiske ligg ofte mellom linjene. I tillegg kan ein tekst ha både ironiske og ikkje-ironiske trekk på same tid. Ironi blir altså noko implisitt ein må forstå og tolke.



Litteraturviter Linda Hutcheon og hennar modellar om ironi er utgangspunkt for Ringdal sine analyser. I *Irony's edge. The theory and politics of irony* (1994), beskriv Hutcheon at ironi ikkje er ei underliggjande tyding som skal representere det motsette av ei gitt ytring. Ironien skapar motsetnader, men er samtidig relasjonell og inkluderande. Hutcheon analyserer ironi, og viser til at det relasjonelle aspektet viser seg på to måtar. Ironi famnar om forholdet mellom ulike tydingar og dannar soleis eit mangfald av tydingar og ulike måtar å tyde dei på. For det andre er ironien tett knytt opp til forholdet mellom sendar, som då er forfattaren eller ironikaren, og mottakar som skal tolke den ironiske ytringa og målet ironien er retta mot. Sendar og mottakar skal i fellesskap gje mening til teksten og ironien som ligg bak (Ringdal, 2002, s.168).

Den ironiske formuleringa, og relasjonen mellom mottakar, mål og tolkaren av ytringa viser til at ironien er både inkluderande og motsetnadsfylt ved at det ironiske uttrykket kan peike fleire retningar og gje ulike tydingar. Dei som grip ironien, kan inkluderast i eit fellesskap, medan dei som ikkje tolkar ytringa ironisk eller ser det ironiske uttrykket, vert haldne utanfor fellesskapet (Ringdal, 2002, s.168).

For Linda Hutcheon er intensjon og tolking to viktige stikkord for ironiomgrepet. Ironikaren og tolkaren er med på å gje uttrykk ironiske intensjonar, og soleis tek både sendar og mottakar del i denne tolkinga av ironiske uttrykk. Det er ikkje alltid samsvar mellom tolkinga ironikaren har gjeve og tolkinga til mottakaren. Dette er særleg synleg der den eine ikkje oppfattar ironien hos den andre, og den ironiske brodden er ikkje tydeleg nok sjølv om ironien alltid har ein brodd og fordi ironiske uttrykk er retta mot eit mål (Ringdal, 2002, s.168).

Ringdal rettar ei innvending mot ironiomgrepet til Hutcheon, nemleg at Hutcheon let ironi omfatte for mange og ulike funksjonar ved tekstar fordi teorien opnar for at alle uttrykk kan tolkast ironisk. På denne måten kan trekka som ikkje er ironiske i ein tekst bli ignorerte. Ringdal viser til at Hutcheon hevdar at den ironiske intensjonen ligg både hos ironikar og tolkaren, men omgrepsbruken hennar gjev uttrykk for at det ikkje finst eit konsekvent dialogisk syn på tolking, meiner Ringdal. Hutcheon nyttar omgrepet «interpreter» om tolkar, og legg då det primære ansvaret for tolkinga hos berre ein part i samhandlinga. Altså er det mottakaren som får hovudansvaret for å tolke den ironiske ytringa, og samspelet mellom ironikar og tolkar er ikkje tydeleg tilstades. Ringdal er ueinig og påpeiker at sendar og

mottakar er like viktige i meiningstolkinga sjølv om meininga dei finn ikkje nødvendigvis er den same (2002, s. 171). Hutcheon skil òg mellom positive og negative aspekt ved dei ulike ironiske funksjonane i modellen sin, der normative og subjektive vurderingar vil seie om eit ironisk uttrykk er positivt eller negativt (Ringdal, 2002, s.171). Igjen har det med tolking og forståing å gjere. Trass i at ironikaren kan ha meint noko, kan tolkaren oppfatte noko anna, og på same måte finst det mange ulike tolkingar av eit og same ironisk uttrykk.

Avslutningsvis i kapittelet til Ringdal beskriv ho eit prosessuelt perspektiv ved tekstar. Dei byggjer på kvarandre, spelar med og mot kvarandre og lev ikkje eit isolert liv. Det er vi menneske som nyttar oss av tekstane, gjev dei meining og set dei i samanheng. Tekstar vert nytta i offentleg debatt, og rolla til publikum i ein eventuell strid vil ikkje nødvendigvis vere at motparten skal overtyst, men føremålet kan kanskje vere å vekke sympati (Ringdal, 2002, s. 187). Som ei oppmoding til lærarane i skulen, prøvar Ringdal å gje ei forklaring på kvifor ironi er så viktig og interessant:

Å forstå ironi er første mål. Å peike på dei ironiske spora i teksten er det neste. Ironi er meir enn å seie det motsette. Ironi peiker i mange retningar samstundes. Dersom ein nyanserer det tradisjonelle ironiomgrepet i møte med elevane, blir ironien enklare å identifisere og analysere. Ikkje minst blir han ei langt meir spennande og rikare måte å nærme seg tekstar på. Som representantar for ironigenerasjonen er elevar meistrar i å gje gode døme på ironi. Det er spennande og lærerikt når dei sjølv identifiserer og analyserer ironi i tekstar dei omgjev seg med (Ringdal, 2002, s. 187).

Ringdal skriv at lesing og skriving er uløseleg knytt saman, og at arbeidet med ironiske tekstar må vere ei veksling mellom at elevane skriv egne ironiske tekstar eller tekstar om ironi, og at dei les tekstane til førebilete eller medelevar. Når lærarar legg til rette for å skrive ironisk eller analysere ironi i undervisinga, ligg det på same tid ei oppmoding om at elevane leikar med ord og tydingar (Ringdal, 2002, s. 188).

## 2.2 Ironi og retorikk

Ironi og retorikk er tett knytt saman når det kjem til avdekking av avsendar si truverd i både tale og tekst. Å avdekke truverd i tekst er naudsynt når det kjem til å handtere ironi på ein god måte, og det er òg sentralt for utviklinga av elevane si kritiske lesing. Jens E. Kjeldsen, professor i retorikk og visuell kommunikasjon, beskriv ethos som eit fagleg bevismiddel som

handlar om mottakar si vurdering av truverda avsendaren gjev frå seg. Ethos er òg å representere oppfatninga av ein person sin karakter, kompetanse og velvilje overfor dei som høyrer på (Kjeldsen, 2006, s.118). Å oppfatte avsendar sin velvilje vert vanskeleg når ein les tekst, og bruken av humor og ironi i skriftleg tekst er dermed ikkje lett å oppfatte.

Kjeldsen (2006) viser til det greske opphavet til ironi som trope. *Eironeía* tyder å «tale på skrømt» eller «førestilling», og ein set spørjeteikn eller tek avstand frå alt som vert sagt bokstaveleg. Som Ringdal (2002), beskriv også Kjeldsen at eit ironisk uttrykk tyder det motsette av det ein seier, og verknaden av ironien avheng av ein kontrast mellom det som vert sagt og det som meinast. Denne spenninga mellom intensjonen og det som blir sagt kan ha både estetisk, argumenterande og humoristisk effekt (Kjeldsen, 2002, s.200). I kritikk og angrep kan ironien nyttast til å formilde kritikken retta mot nokon. Kjeldsen påpeiker at takka vere ironisk formulering er det mogleg å kommentere problematiske og kritikkverdige saker og hendingar utan å skape open konflikt eller problematisere for mykje. Dette kan løysast via det som i pragmatikken vert kalla ei «ansiktsbevarande språkhandling» der ein unngår å gjere dei som tek imot denne kritikken altfor negativt påverka. Den typen språkhandling der ein er ute etter å kritisere vert kalla «ansiktstruande språkhandling», og Kjeldsen beskriv at dette er handlingar der ein er sarkastisk og systematisk ute etter å latterleggjere, spotte og sette nokon ut av spel (2002, s.200).

I retorikken er det mogleg å skilje mellom fleire typar retorisk ironi og desse typane avheng òg av kva form for emosjonell appell som vert utført (Kjeldsen, 2006, s.200). *Formildande ironi* er ein type ansiktsbevarande ironi som ikkje gjer situasjonar pinlege, medan ein *danna ironi* skal vere underhaldande og dermed ha ein vittig tone der ein ertar på ein høfleg måte. Kjeldsen viser til korleis danna ironi kan utøvast, og beskriv dette som språkhandlingar der talaren eller forfattaren er oppfinnsam og vrir på ord eller utsegn på humoristisk vis. Vidare beskriv Kjeldsen at vegen er kort frå danna ironi til det som vert kalla *sjarmant ironi*, og der ein i den danna ironien har ein leiken, ertande og humoristisk tone for å underhalde, er formålet med den sjarmante ironien å utøve mild kritikk med velvilje medan ein framleis er ertande og humoristisk (2006, s.202). Denne humoristiske ironien, slik også Ringdal (2002, s. 167) ser det, blir dermed eit middel ein kan nytte til å skape om på røynda eller heve seg over ho.

Kjeldsen påpeiker at dei tre typane ironi, formildande, danna og sjarmant, som regel er ansiktsbevarande. Dei typane ironi som står i kontrast til desse er *den hånande*, *den foraktfulle* og *den sarkastiske ironien*. Desse typane er ansiktstruande og formålet med å nytte slik ironi er som regel å latterleggjere og blotte ein eventuell motstandar eller ein utvald mottakar. Om den sarkastiske ironien skriv Kjeldsen at den: «er den sterkeste, mest aggressive og ondskapsfulle form for ironi. Den brukes ikke til å underholde, men er bitter, bitende og spydig» (2006, s. 203).

Både Ringdal (2002) og Kjeldsen (2006) beskriv ironi som eit effektivt (retorisk) verkemiddel, men sidan ikkje alle forstår eller oppfattar ironien, kan den vere farleg å bruke. Som Ringdal, viser òg Kjeldsen til elevane som tok avgangseksamen i 2001. Desse elevane skulle som sagt skrive om Kjartan Fløgstad sitt essay: «Amerika, men ikkje Amerika», og tre gongar så mange strauk på eksamen dette året fordi dei ikkje oppfatta at essayet var ein ironisk kommentar til den pågåande sidemålsdebatten og heller ikkje kjende til kva argument partane i striden brukte (Ringdal, 2002, s. 167).

Jonas Bakken (2009) viser til eit skilje mellom ulike typar ethos, på grunnlag av at oppfatninga vi har av ein person si truverd ikkje er konstant og forandrar seg stadig medan vi les og høyrer tekst. Han viser til dei tre kategoriane ethos det er vanleg å skilje mellom: *innleiande*, *avleidd* og *endeleg* ethos. Innleiande ethos beskriv han som: "[...]vår oppfatning av en avsenders troverdighet forut for møtet med en gitt tekst" (Bakken, 2009, s.26). Oppfatninga byggjer på tidlegare kunnskap og kjennskap til forfattaren, eller opplysningar vi har om personen. Bakken forklarar at dette er forhold som eksisterer før teksten og uavhengig av den, men at denne oppfatninga av avsendar si truverd kan ha stor verknad på overtvinga som finst i teksten (2009, s.36)

Avleidd ethos forklarar Bakken som inntrykket lesaren får av avsendaren si truverd på grunnlag av teksten. Om avsendaren anten har, eller ikkje har karaktertrekk som styrkjer truverda, visast dette i teksten på fleire måtar. Bruk av personleg pronomen som "eg" eller påstandar som "dette har eg erfaring med", kan vere med på å styrke truverda. Teksten må òg ha ein god komposisjon, eit forståeleg innhald og truverdige påstandar for å fungere (Bakken, 2009, s. 36-37).

Endeleg ethos beskriv Bakken som "oppfatningen av en avsenders troverdighet som vi sitter igjen med etter at vi har lest eller hørt ferdig tekst. Den endelige ethos vil være et resultat av møtet mellom den innledende og den avledede ethos" (Bakken, 2009, s. 37). Den avleide ethosen blir her anten bekreftande, justert eller fullstendig erstatta med den innleiande truverda til avsendaren. Den endelege ethosen påverkar dermed oppfatninga av ein forfattar når ein seinare les ein tekst av same forfattaren, og ofte vil ein tenkje tilbake på inntrykket og den endelege ethosen ein fekk førre gongen ein las tekst skrive av denne avsendaren. Dette kan soleis brukast til å gjere opp ei meining om avsendaren sin innleiande ethos til den nye teksten som skal lesast (Bakken, 2009, s. 37). Om elevane i skulen blir presentert tekstar frå same forfattar fleire gonger, er det med andre ord mogleg at dei har lettare for å vurdere truverd og skjult argumentasjon.

### 2.3 Sakprosa – der elevane møter ironi i skulen

Gjennom undervising og lesing av sakprosa vert elevane i skulen sett i kontakt med ironi, og i pedagogisk samanheng har sakprosaen vore viktig og sentral lenge. I Kunnskapsløftet (LK06) er sakprosa del av dei grunnleggjande ferdigheitene i lesing og skriving i alle fag, og elevane skal lære seg å lese og skrive sakprosaetekstar innan naturfag, samfunnsfag, religion- og livssynsfag og ikkje minst norsk (Tønnesson, 2012, s. 30). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), har i motsetnad til tidlegare læreplanar eit større fokus på sakprosa og i denne læreplanen blir skjønnlitteratur og sakprosa sidestilt. Kva tekstar elevane skal arbeide med er opp til lærarane å bestemme.

Førsteamanuensis i norskdidaktikk, Jonas Bakken meiner likevel at dei fleste norsklærarar har eit større grunnlag for å velje ut skjønnlitteratur enn sakprosa, nettopp fordi skjønnlitteraturen tradisjonelt har hatt ein større plass i norskfaget (2010, s.19). Vidare skriv Bakken at sakprosaen har hatt ein «marginal posisjon i norskfaget», og dei delane av sakprosaen som har vore størst representert er dei som ligg nærast skjønnlitteratur, slik som mellom anna essay og kåseri (2010, s.20). Når læreplanen viser til grunnane for at elevane skal lese sakprosa på lik linje med skjønnlitteratur, er dette fordi dei skal få innblikk i norsk kulturarv. Den andre grunnen Bakken finn i læreplanen er at elevane skal lese sakprosa for å bli betre til å skrive sakprosa, og i skildringa i eit av hovudområda i læreplanen, *skriftlige tekster*, står det at elevane utviklar kompetanse i å skrive gjennom å lese (2010, s. 21).

Bakken understreker òg at utvalet ein gjer av tekstar som skal nyttast i undervising bør hentast primært frå eiga notid, sånn at elevane får møte førebilete og døme som ligg nærast mogleg det dei sjølv skal skrive, både på skulen og i seinare framtid utanfor skulen (2010, s.21).

Professor i sakprosa, Johan L. Tønnesson, problematiserer dette nettopp fordi tekstkulturane i skulen tillèt nokre meiningar og ekskluderer andre, og meiner dermed at nokre av elevane lettare «sosialiserast» inn i ein slik tekstkultur (2012, s. 92-93). Det same gjeld forståing av humor og ironi i kåseri. Språkfenomen som humor og ironi er del av konteksten teksten oppstår i, og om ein skal tolke ironi treng ein kunnskap om kulturell og sosial samanheng teksten er del av. Ulike generasjonar har i tillegg sine «eigne» ironiske uttrykk som ikkje nødvendigvis kommuniserer godt på tvers av aldersgrupper, og dermed kan det ikkje nødvendigvis forventast at elevane i skulen oppfattar ironi på same måte som sine vaksne lærarar, slik Ringdal (2002) påpeiker.

Sakprosaen har mange ulike sider, og Tønnesson viser til skiljet mellom *litterær sakprosa* og *funksjonell sakprosa*. Tønnesson sin definisjon på sakprosa er ein av dei mest brukte, og han definerer det slik: «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (2012, s. 34). Vidare skriv Tønnesson at litterær sakprosa er forlagspubliserte tekstar med namngjevne forfattarar som vender seg som uavhengige skribentar til ei allmenn tilgjengeleg offentlegheit. Alle litterære verkemiddel kan nyttast, men den direkte tilknytninga til verkelegheita må vere realisert. Funksjonell sakprosa er offentleg tilgjengelege tekstar skrive av private eller offentlege institusjonar, eller av namngjevne eller ikkje namngjevne privatpersonar. Sjangerkrava her er intimt forbunde med den tenkte funksjonen teksten skal ha (Tønnesson, 2012, s.34). Når det kjem til kåseriet, den sakprosajangeren der ironi oppstår hyppigast, er Laila Aase (1993) ei av dei som problematiserer undervisinga i sjangrar og meiner kåseriet blir ein opplæringsjanger som ikkje er reell for elevane fordi tekstane til elevane ikkje blir skrivne for eit publikum (s.107). Med dette synspunktet vert kanskje forståinga for kvifor elevane ikkje meistrer kåserisjangeren meir klår – om tekstane dei møter i skulen ikkje liknar på det dei møter i offentlegheita, er det ikkje så rart at dei ikkje meistrar kåserisjangeren eller greier å vurdere forfatternen si truverd. På denne måten vert òg elevane sine kompetansar til å meistre ironi tydeleg svekka.

Tønnesson viser til at sakprosaetekstar ikkje kan forståast i eit vakuum, at dei alltid inngår i ein meiningskontekst og at denne meininga vert skapt i ein tekstkultur. Han definerer tekstkultur

som «en gruppe mennesker som samhandler gjennom tekster ut fra et noenlunde felles normssystem» (Tønnesson, 2012, s.58). Denne kulturen oppstår ved at folket kjem saman for å skape felles mening med tekstar og desse tekstane er ytringar som får status som tekst gjennom normene denne felles kulturen har blitt einige om. Tolking av humor og ironi går òg føre seg i dette tekstfellesskapet, og som Ringdal (2002) påpeiker er det i dette fellesskapet at sendar og mottakar gjev ironien mening, der dei som grip ironien i teksten blir inkludert i eit fellesskap, medan dei som ikkje ser det ironiske i ei ytring blir ekskluderte (s.168). Om ein skal forstå og skrive sakprosa, er det naudsynt å forstå tekstane og sjangrane slik dei inngår i sine tekstkulturar, og Tønnesson trekk fram at det å kjenne til skriverammer og «fastlagte» skjema ein får i skuleundervisinga for sjangrar som essay, kåseri, artikkel og søknadar ikkje er nok (2012, s.58).

Under formålet med faget i læreplanen for norsk kjem det fram at «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Gjennom systematisk arbeid og gradvis utvikling skal norskfaget altså bidra til at elevane i skulen utviklast personleg, vert danna menneske som kan kommunisere og delta i samfunnet dei er del av, samstundes som at dei skal forstå både sin eigen og andre sine kulturar. Ei stor og krevjande oppgåve, som sjølv sagt ikkje kvilar på norskfaget aleine.

I faget norsk møter elevane i skulen på mange ulike tekstar, og dei skal meistre å orientere seg i dette store tekstmangfaldet. Elevane møter både skjønnlitteratur og sakprosa, og evna til kritisk tenking står sentralt. Læreplanen understrekar at elevane skal vere i stand til å sette ord på egne tankar og vise til egne meningar og vurderingar, i tillegg at dei skal «produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Som det kjem fram i formålet med faget, er det eit tydeleg fokus på sakprosa, men dette fokuset står, og skal stå like sterkt på skjønnlitteraturen. Det som likevel er interessant skildringa av formålet for faget er «evnen til kritisk tenkning», «sette ord på egne tanker» og «bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre». Dette er kompetansar ein kan og bør forvente at elevane i den vidaregåande skulen meistrar etter å ha gått på skule i så mange år.

Trass i at det som er beskrive i formålet med faget gjeld frå første til trettande trinn, er det nokre kompetansar det sjølv sagt tek lengre tid å utvikle og bli god på. Norsk har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. trinn i grunnskulen og etter vg1, vg2 og vg3 i

studieførebuande utdanningsprogram, i tillegg til kompetansemål etter vg2 på yrkesfaglege program og etter påbygg til generell studiekompetanse. Kompetansemåla byggjer sjølvstøtt på kvarandre, og vi ser ein tydeleg progresjon og kompleksitet i kompetansemåla etterkvart som elevane vert eldre.

Kalleberg og Kleiveland (2010) viser til norskfaget som dannelsesverktøy for å gjere elevane til deltakane samfunnsmedlem som kan ta del i offentlege ytringar. Ved hjelp av sakprosa og lesing av kåseri kan elevane øvast opp i å bli meir motstandsdyktige mot manipulasjon (2010, s.13). Her vert elevane sine kunnskapar om retorikk òg sentrale når det kjem til avdekking av underliggjande meining og forståing av grep avsenderane nyttar for å overtyde tilhøyrarane sine. Kalleberg og Kleiveland argumenterer for kor viktig det er at elevane øvast opp til å delta i offentlegheita med meiningane sine, men at det å vurdere andre sine ytringar er vel så viktig. Dei meiner det er naudsynt å vere dyktig i å vurdere andre sine ytringar og at denne vurderingsevna er konstituert gjennom mellom anna kven vi tillegg autoritet, kva politiske standpunkt vi har og kva standpunkt vi tek i samtale med andre (2010, s.14-15).

### 2.3.1 Sjangerlære – Kåseri

Kåserisjangeren er ein sjanger som høver seg godt til å trene opp elevane i kritisk lesing. Analyse av kåseri kan dermed vere ein inngang for å betre elevane si handtering av ironi og styrke evna deira til å avdekke underliggjande argument. Sjangeren kan vere kompleks, og for mange elevar i skulen er det vanskeleg å forstå ironiske aspekt og vurdere avsendaren si truverd. Gode skriverettleiingar er ofte naudsynt, og trass i at elevane allereie frå ungdomsskulen skal kunne kjenne til verkemiddel som humor, ironi, kontrastar og samanlikningar, jamfør kompetansemåla etter 10. årstrinn, og samstundes kunne «lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkningar» (Utdanningsdirektoratet, 2013), viser det seg at dette er krevjande for elevane i den vidaregåande skulen.

Ottar Grepstad (1997) forklarar at kåseriet er ei fransk opning mot sakprosaen, og at ordet kjem frå fransk *causerie*, avleidd av *causer*, som tyder å snakke fortruleg (s.236) Laila Aase (1993) forklarar vidare at kåseriet er ein skriftleg sjanger, ikkje ein munnleg. Sjangeren nyttar seg likevel av mange munnlege verkemiddel «for å oppnå en bestemt kjapp stil, direkte henvendelse til leseren, en saftig eller fargelagt replikkunst osv» (Aase, 1993, s. 98). Ho



konstaterer at kåseriet er ein populær munnleg sjanger, og i norsk samanheng var radiokåseriet det folk flest kjende til tidlegare (s. 98). Aase påpeiker at kåseriet er mangfaldig og kan ha treffande karakteristikkar som vanlegvis er skjult av avgrensingane normalspråket har, og med bruk av ironi får ein fram det humoristiske og overdrivne (1993, s.99). På den andre sida trekk Aase fram at kåseriet òg kan vere «tomt ordgyteri, kvasivikk og enkle konvensjonelle synspunkter» (Aase, 1993, s.99), og ho meiner mange norske kåseri hamnar innan denne kategorien, som dermed berre blir sjølv gode og lite morosame tekstar.

Ofte ligg det ein kritikk i kåseriteksten, som er vist fram med ironiske kommentarar og elegant språk, og Aase understrekar at kritikken som finst i kåseria sjeldan er veldig provoserande eller har ein brodd som kan råke lesaren eller forfattaren av teksten sjølv (1993, s.101). I kapitlet «Er det noe poeng i at elever lærer å skrive kåserier?» beskriv Aase (1993) at mange elevar skriv bra kåseri, og at ho ofte har blitt overraska over korleis kåseriet verkar å stemme med ungdommen sin eigen tone, med ironi, humor, overdriving og spissa formulering. Ho meiner mange elevar har klare forståingar av kva eit kåseri er og at kåseriet er ein av dei enklaste sjangrane for lærarane å undervise i, men for å få til ei god undervising er det naudsynt med modelltekstar og tema som eignar seg.

Aase viser til problemet med at sjangrane som blir opplært i skulen er og blir det ho kallar «skolesjangre». Kåseriet blir ein opplæringsjanger som blir materiale for rettleiing og vurdering, og fordi kåseria elevane sjølv skriv ikkje har noko reelt publikum. «De reelle eller tilnærmet reelle kommunikasjonssituasjonene som mange lærere er opptatt av å skape for skriftlige arbeider i klassen, lar seg egentlig ikke skape, de er bare varianter av skolens kommunikasjonssituasjoner» (Aase, 1993, s.107). Med andre ord blir det forståeleg at mange elevar ikkje meistarar å skrive kåseri, men det kan òg tolkast at sidan skuletekstane er forskjellige frå dei som er publisert i til dømes avisene, vert det vanskeleg for elevane å faktisk kjenne til sjangrane godt nok.

## 2.4 Literacy

Elevane i skulen treng god tekstkompetanse for å handtere ironi på ein god måte. Om elevane skal klare å arbeide med ironi og analyse av kåseri på ein produktiv måte, er literacy viktig for å skape forståing. Literacy er ein sentral del av meiningsskapinga og den demokratiske deltakinga til alle medlem av eit samfunn. Heilt enkelt tyder literacy å skape meining ved

hjelp av ulike teikn i eigne og andre sine tekstar, medan det i eit utvida syn vert det lagt vekt på at meiningsskaping skjer på mange ulike måtar, der språk og tekst alltid er del av ein felles sosial kontekst (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Å ha god literacy innebær dermed òg å halde seg kritisk til det ein les i tekstar, og ein kritisk lesar vil undersøkje kven som har skrive teksten, kvar den er publisert og kva kjelder som er brukt. Literacy handlar med andre ord òg om å ha kompetanse til å gje tekstar kritikk og motstand, kjenne att underliggande ideologi, stille spørsmål til haldningar og verdisyn og vurdere avsendar si truverd (Skovholt, 2014, s. 19).

Det engelske omgrepet literacy har inga god norsk omsetting, men omgrepsbruken er omdiskutert i forskinga og er framstilt på ulike måtar. Historisk har omgrepet utvikla seg frå «å kunne lese og skrive» og «å vere utdanna» eller «lærd», til omgrepstydingar som «lese- og skrivekyndigheit», «tekstforståing» og «tilgangskompetanse» (Skjelbred & Veum, 2013, s.12-13). Fleire tolkingar av omgrepet brukast, men ein definisjon som internasjonalt er ein av dei mest nytta er UNESCO sin:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004; 2017).

I denne forklaringa ser vi at literacy-omgrepet er eit vidt omgrep. Ifølge UNESCO handlar det om å identifisere, forstå, tolke, skape, kommunisere, vurdere og bruke skrive materiale i fleire ulike kontekstar. Literacy skal òg vere eit verktøy for å få individ til å utvikle kunnskapen og potensialet dei har, i tillegg til at det skal involvere læring som gjer at ein kan nå sine personlege mål. Som vi ser i definisjonen til UNESCO, er literacy òg naudsynt for å skape danna borgarar som skal vere gode deltakarar av samfunnet dei er del av.

Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum vel å samanfatte forståinga av literacy som «en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster, slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et komplekst samfunn» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19). Omgrepet literacy rommar dermed alt frå tilgong til tekstar og tilgong til samfunnet gjennom at ein produserer eigne tekstar. Dei påpeiker at literacy historisk sett handla om «å få tilgang til samtidens dominerende tekstkultur, og dens

sentrale tekster» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 14). Dette er òg gjeldande i dag, men på ein anna måte med tanke på at tekstkulturen er mykje meir tilgjengeleg for dei aller fleste no. Utviklinga i forståinga av literacy-omgrepet har gått føre seg over lang tid, og auka globalisering og rask utvikling av teknologi har endra måtane vi kommuniserer på og korleis vi produserer og les tekstar. Dette har ført til at tekstomgrepet har blitt utvida, og tekstar vert ikkje berre vurdert som skriftlege, men òg som munnlege og multimodale. Dette ser ein tydeleg i skulen, både i lærebøkene og i dei digitale læringsplattformane skulane brukar (Skjelbred & Veum, 2013, s. 15). Når tekstmangfaldet har blitt større, med teknologisk utvikling og fleire og fleire tilgjengelege ressursar, vert det sett større krav til kritisk refleksjon av informasjonen ein får tak i.

Marte Blikstad-Balas (2016) viser til Paulo Freire og hans pedagogikk. Freire meiner skulen bør fremje kritisk medvit, og hevdar at skular legg til grunn det han kalla «banking model of education» - ein metafor der elevar blir sett på som «beger» som skal fyllast opp med kunnskap av lærarane sine. Dette fremjar ikkje kritisk tankegang sidan elevane blir passive mottakarar av informasjonen dei får tildelt. Blikstad-Balas trekk dette vidare, og konstaterer følgjande: «I dagens skole legges det i utgangspunktet vekt på at elever skal kunne vurdere tekster kritisk. Samtidig er det flere studier som antyder at dette ikke er noe norske elever er spesielt opptatt av eller har kompetanse i» (Blikstad – Balas, 2016, s.30-31). I kåseri og andre tekstar med ironiske uttrykk, ligg ofte det ironiske mellom linjene. Ringdal (2002) viser til at ironi er ei implisitt meiningsform som er vanskeleg å tyde, i tillegg til at ironi kan fungere og bli brukt på ulike måtar på tvers av aldersgrupper. Om lærarar og elevar har ei ulik forståing av ironi, er det òg forståeleg at elevane slit med å vurdere ironiske tekstar kritisk. Konteksten ironien oppstår i er òg sentral, og kunnskap om kulturell og sosial samanheng er naudsynt for å meistre kritisk vurdering av tekst.

Lærebøkene som brukast i skulen legg føringar for kva tekstpraksisar som vert formidla i skulen og kva erfaring elevane då får. Lærebøkene har den mest sentrale rolla som pedagogisk tekst i skulen, trass i at mange andre tekstar sjølvstøtt òg kan ha ei pedagogisk tilnærming. Blikstad-Balas (2016) trekk fram at ikkje alle lærarar nyttar seg av lærebøker eller at alle nyttar seg av lærebøker på same måte, men ho meiner likevel det er verdt å understreke læreboka sin sentrale plass som kjelde til kunnskap i skulesamanheng. Bruken av lærebøker i skulen er framleis ein viktig tekstpraksis som er utbreidd klasserommet, og som Blikstad-Balas understrekar, er nye digitale tekstar eit supplement til lærebøkene, og ikkje ei erstatning

(2016, s. 73). Før vi går vidare til sjølve klasseromsundersøkinga, kan det vere hensiktsmessig å sjå nærare på kva ressursar lærebøkene faktisk gjev norske elevar for å kunne handtere ironi og humor som tekstlege verkemiddel.

### 3 Framstilling av sakprosaundervising i læreverker

Sakprosaundervisinga i den vidaregåande skulen er varierende, og det same er lærebokframstillingane. Sjølv om alle som underviser har retningslinjer dei skal følgje, er det likevel høve til å sette sitt eige preg på undervisinga. Dei fleste skular har eitt læreverker dei nyttar, men i den grad dei blir følgt er varierende frå skule til skule, og frå lærar til lærar. For dei nyutdanna er det fint å kunne bruke læreverka som ein mal for undervising, og for å finne aktivitetar og oppgåver til elevane. Dei meir erfarne lærarane gjerne har samla seg opp ei rekkje måtar å undervise på som ikkje nødvendigvis følgjer lærebokframstillingane. Heller ikkje alle undervisingsopplegg fungerer i alle klassar, og kontinuerleg tilpassing er dermed naudsynt. Som Blikstad-Balas (2016) konstaterer, er lærebøkene ein viktig ressurs som vert aktivt brukt i skulen, og derfor er det her interessant å spørje: Kva verktøy er det lærebøkene gjev elevar for å forstå tekstleg formidling av humor og ironi, og korleis løyser lærarane undervisinga når dei nyttar lærebøker?

I mi undersøking av ulike læreverker har eg sett på læreverka sine framstillingar av retorikk og analyse av sakprosaetekstar, i tillegg til at eg har undersøkt kva læreverkerforfattarane skriv om verkemiddel som humor og ironi i sakprosajangrar. Eg har valt å undersøkje dette for å sjå kva grunnlag læreverka gjev elevane for at dei skal kunne forstå humor og ironi i tekstar, altså kva for verktøy desse læreverka presenterer for at elevane skal kunne meistre bruk og forståing av ironi på ein betre måte.

Undersøkinga av læreverka har òg vore relevant for oppgåveteksten eg utforma til elevane i klasseromsundersøkinga mi (sjå kapittel 4). Oppgåva elevane fekk var analyse av kåseri, og det fall meg derfor naturleg å undersøkje kva sakprosaframstillinga i læreverka seier om humor og ironi. At læreverka framstiller humor og ironi slik dei gjer, kan naturlegvis føre til at lærarane utformar opplæringa i samsvar med læreverka og sjølvstilt til læreplanen, slik dei er påbodne om å gjere. Trass i at mange av lærarane ikkje nyttar seg av læreverker, eller hentar det dei tykkjer passar frå ulike læreverker og set det saman til noko eige, vil læreverka ofte vere styrande for korleis undervisinga blir og dermed korleis forståinga av humor og ironi blir for elevane som deltek i undervisinga. Det er dette forholdet eg ønskjer å undersøkje: samsvaret mellom lærebokframstillinga, undervisinga elevane får, og kva elevane faktisk gjev uttrykk for å forstå når dei analyserer kåseriet «Eg ler og eg ler og eg ler og eg ler!».

### 3.1 Utvalet av læreverker

I denne undersøkinga har eg valt å studere fire lærebøker som nyttast i den vidaregåande skulen. Utvalet består av: *Moment VG1 – Norsk for Studieforbereidende, Intertekst vg1 : Norsk vg1 studieforbereidende utdanningsprogram, Intertekst vg2: Norsk vg2 studieforbereidende utdanningsprogram* og *Intertekst vg3: Norsk vg3 studieforbereidende utdanningsprogram*. Utvalet er gjort på bakgrunn av at eg har spurt lærarar på ulike vidaregåande skular om kva læreverker dei nyttar, og for å sette ei avgrensing for å kunne undersøkje eit materiale som ikkje vart for omfattande. På same tid er det interessant å sjå på fleire læreverker på same årstrinn og eg har derfor valt å inkludere læreverket *Moment VG1 – Norsk for Studieforbereidende*. Ein naturleg progresjon hos elevane, både munnleg og skriftleg, er òg naturleg å undersøke i denne samanhengen, og det er grunnen til at eg har valt å studere det same læreverket, *Intertekst*, på alle årstrinn på studiespesialiserande retning.

Det er nok sannsynleg at fleire av forlaga kjem til å gje ut nye læreverker når den nye læreplanen trer i kraft frå hausten 2020, men å bytte ut læreverker til ein heil skule er relativt dyrt, og trass i at læreplanen endrar seg er innhaldet i mange av kompetansemåla like som tidlegare. Fleire læreverker framstiller òg kompetansemåla på ulike måtar, dei er opne for tolking, og det er dermed på ingen måte å forvente at alle læreverker er like. Likevel bør det vere sjølvsagt at ein kan stole på at forfattarane har nytta læreplanen på rett måte i utforminga av læreverka. Om læreplanane for fag i LK06 seier Roar Engh (2017) at desse er strukturerte ved hjelp av hovudområde med eit stort tal kompetansemål for kvart av dei og at desse må sjåast i samanheng (s.61). Likevel påpeiker Engh følgjande:

I stedet for å ta utgangspunkt i de overordnede måla når man lager arbeidsplaner, ukeplaner eller elevenes læreplaner - som noen nå har begynt å kalle dem – og deretter velge de oppgavene som skal lede fram til den overordnede forståelsen, tas det heller utgangspunkt i de begrensede enkeltmåla som er skissert under hovedområdene i planen. Dette kan skyldes at mange lærebøker forholder seg til ett og ett mål av gangen, og er basert på en fagforståelse som innebærer at når man utvikler kompetanse i ett og ett mål, blir summen av delkompetanse lik den overordnede kompetansen som etterspørres i læreplanen (Engh, 2017, s. 62).

Det kan med andre ord sjå ut til at lærarane faktisk støttar seg til lærebøkene når dei tek utgangspunkt i avgrensa enkeltmål i staden for å sjå på læreplanen sine overordna mål når arbeidsplanane til elevane skal lagast. Fleire av læreverka held seg til enkeltmål, gjerne for å

passer til eit tema eller eit kapittel. Ofte har kompetansemåla ein anna ordlyd i læreverka enn slik dei er presenterte i læreplanen. Dette kan føre til behovet for ein større kontroll på at ein gjennom undervisinga faktisk når alle kompetansemåla i læreplanen, slik ein som lærar er plikta til å gjere.

### 3.2 Fellestrekk

Fellestrekk i dei ulike læreverka er mange, mellom anna fordi kompetansemåla og læreplanen er felles styrande dokument som seier noko om kva som skal fokuserast på i norskfaget i skulen og kva som er mest relevant. Retorikk er ofte kopla til både argumentasjon i sakprosa generelt og til kåserisjangeren når det kjem til forklaring av kva overtyding er, og korleis ein sjølv kan nytte seg av overtyding når skriv eller talar for å overtale ein mottakar. Det er interessant at læreverkforfattarane av *Moment – VG1* har påpeika retorikken sin tydelege plass i den nye reviderte læreplanen, noko den har fått, men retorikken har ein større plass i læreplanen for vg2 enn for vg1. At retorikken har fått ein tydelegare plass i læreplanen enn tidlegare, ser vi òg tydeleg i *Intertekst*, der retorikken er via stor plass i læreverka for vg2 og vg3.

Alle læreverka har skriverettleiingar som elevane kan nytte seg av både når dei skal skrive tekstar sjølv og når dei skal analysere tekstar av ulike sjangrar. Desse skriverettleiingane er stort sett ganske like i læreverka, og viser ei meir eller mindre kronologisk oppskrift for korleis elevane skal gå fram og kva dei skal leite etter, slik som i *Intertekst vg1*:

- Hovedbudskap: HVA vil du med teksten din?
- Innledning: Bakgrunnsinformasjon og problemstilling
- Hoveddel, avsnitt 1,2 og 3: HVA skal du eksemplifisere og drøfte her, og HVORDAN skal du gjøre det? Hold deg gjerne til ett eksempel i hvert avsnitt, og dra med deg kunnskapen videre til neste avsnitt. Slik får du en logisk og tett struktur.
- Konklusjon: Hvilke svar har du på problemstillingen? HVORFOR konkluderer du som du gjør? Hvordan skal du knytte sammen trådene for leseren? (Garthus, et al., 2014, s.100).

Alle læreverka understrekar at det er viktig at elevane lærer seg å skilje tydeleg mellom skjønnlitteratur og sakprosa, noko vi ser tydeleg i både *Moment VG1* og *Intertekst vg1*. I *Moment VG1* skriv forfattarane følgjande om denne distinksjonen:

Det er vanleg å seie at skjønnlitteratur handlar om ei oppdikta verkelegheit, mens sakprosa handlar om den faktiske verkelegheita [...] I sakprosaen er vi opptatt av at språket skal vere presist, eintydig og klart, slik at det vi seier om verkelegheita, ikkje skal bli misforstått og kommunikasjonen bryte saman (Fodstad, et al., 2014, s. 49).

Liknande formulering finst i *Intertekst vg1*: “Tekstar som baserer seg på fakta, høyrer inn under samleomgrepet sakprosa. Sakprosa har det til felles at dei ikkje er oppdikta, og mottakaren vil gå ut frå at dei beskriv verkelegheita” (Garthus, et al., 2014, s. 37).

I alle læreverka eg har undersøkt, sett vekk frå *Intertekst vg3*, er Are Kalvø ein framstående karakter. Når læreverka viser til kåserisjangeren, er Are Kalvø sitt forfattarskap representert. Kalvø er i fleire tilfelle beskrive som ein kjend norsk humorist, forfattar og kåsør. I læreverket *Moment VG1* er Kalvø presentert slik: «Are Kalvø, fødd 1969, er ein norsk satiriskar og forfattar. Han har skriva ei rekke kåseri og satiriske bøker i tillegg til ein roman» (Fodstad, et al., 2014, s. 352). Fleire av tekstane hans er representerte i dei ulike læreverka med fleire ulike formål.

I *Intertekst vg2*, når elevane skal gjere greie for komposisjon, står det følgjande: «Les kåseriet «Korleis kan vi bli kvitt bokmålet» av Are Kalvø på side 418 i tekstsamlingen. Gjør rede for komposisjonen. Hvilken virkning har denne komposisjonen på deg som lesar? (Eide, et al., 2014, s. 186). Andre tilfelle der Kalvø sitt forfattarskap er brukt som døme er når elevane skal lære seg å skriva kåseri, finne typiske verkemiddel som humor og ironi, eller lære seg å analysere både kåseri og argumenterande tekstar av ulike typar. Nokre av tekstane til Kalvø er òg nytta i samband med retorisk analyse. I retorisk analyse ligg fokuset på å avdekke argumentasjon, og dei retoriske appellformene etos, patos og logos er beskrive som ulike måtar å argumentere på for å overtale lesarane. I ein av oppgåvetekstane om kåserianalyse i *Moment VG1* skal elevane svare på følgjande: «Nyttar Kalvø hovudsakleg logos- eller patosargumentasjon? Grunngi svaret ditt.» (Fodstad, et al., 2014, s. 186). Døme på bruk av retorikk for å avdekkje argumentasjon og finne språklege verkemiddel finn vi òg att i fleire av dei andre læreverka.



### 3.3 Moment VGI

*Moment VGI – Norsk for studieforbereidende* er utgjeve av Cappelen Damm AS i 2014.

Læreverkforfattarane er Lars August Fodstad, Magnhild Glende, Martin Minken, Audhild Norendal og Tor Ivar Østmoe. Innleiingsvis skriv forfattarane at bakgrunnen for læreverket er endringane som vart gjort gjeldande for læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) frå hausten 2013. Endringane i den reviderte læreplanen vart såpass omfattande at læreverka tilpassa første generasjon av læreplanen, som vart sett i kraft i 2006, ikkje passa til utforminga av læreplanen slik den ser ut i 2014. *Moment* vart dermed utvikla som eit ønskje om å styrke og tydeleggjere intensjonane med den nye læreplanen. Forfattarane ønskjer òg å framheve retorikken og argumentasjonen sin plass i læreverket, fordi retorikken har blitt styrka og fått ein meir sentral plass i revideringa av læreplanen frå 2013 med ein tydeleg målprogresjon frå trinn til trinn på vidaregåande (Fodstad, et al., 2014, s. 5-6).

I undersøkinga av *Moment VGI* har eg sett på dømer på oppgåver som kan nyttast for å analysere kåseri. I to av døma er Are Kalvø sine tekstar nytta som utgangspunkt for analyser. I første døme skal elevane analysere kåseriet «Konflikt er oppskrytt». Her får elevane ei ramme dei kan følgje med hjelpespørsmål:

1. Kva er hovudsynet i denne teksten? Skriv eit avsnitt der du forsøker å framstille Kalvø sine argument så presist som mogleg. Samanlikn forslaget ditt med ein medelev sitt.
2. Nyttar Kalvø hovudsakleg logos- eller patosargumentasjon? Grunngi svaret ditt.
3. Finn eksempel på minst to forskjellige verkemiddel Kalvø nyttar i argumentasjonen. På kva måte kan dette verke overtydande på lesaren? (Fodstad, et al., 2014, s. 354).

I dette oppgåvedømet ser vi at retorikken har fått ein tydeleg plass i analysen når elevane skal avdekkje argumentasjon, og dette dømet styrkar læreverkforfattarane sin intensjon om å vise fram retorikken sin styrka plass i læreplanen for norsk. Eit anna oppgåvedøme frå læreverket er ei ramme for analyse av Are Kalvø sitt kåseri «Trollprat»:

1. Kva for typar uformelt språk og slang bruker Kalvø i denne teksten? Gi minst to eksempel.
2. Korleis passar språket (forma) saman med det Kalvø fortel om (innhaldet) i denne teksten?
3. Skriv ut ein kopi av denne teksten (frå nettstaden til denne læreboka), og rett teksten med raud penn. Kor mange formelle feil finn du?

4. Finn fram dei to songtekstane av den norske visesongaren Odd Børretzen som Kalvø viser til, og samanlikn dei med «Trollprat» av Kalvø
5. Kommenter tittelen. På kva måtar speglar han innhaldet i teksten? (Fodstad, et al., 2014, s. 355)

Her blir elevane presentert med ein annan måte å analysere ein liknande tekst på, i tillegg til at dei skal samanlikne kåseriet med to songtekstar. I dette dømet har også språket og språklege verkemiddel fått eit tydelegare fokus enn i det førre dømet.

### 3.4 Intertekst vg1

Læreverket *Intertekst vg1: Norsk vg1 studieforberedende utdanningsprogram* er utgjeve av Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS i 2014. Forfattarane av utgåva er Karen Marie Kvåle Garthus, Bjørn Helge Græslø, Anne-Marie Schulze og Merete Stensby.

I kapittel 2, “tekstane rundt oss”, har forfattarane fokusert på å forklare elevane ulike sjangrar. Læreverket syner her fram eit viktig skilje mellom fakta, faksjon og fiksjon: “tekstar som baserer seg på fakta, høyrer inn under samleomgrepet sakprosa. Sakprosa har det til felles at dei ikkje er oppdikta, og mottakaren vil gå ut frå at dei beskriv verkelegheita” (Garthus, et al., 2014, s. 37). Her kjem kåserisjangeren litt kort, sidan den kan oppfattast som ein sjangerhybrid som ligg mellom sakprosa og skjønnlitteratur. Vidare i læreverket er omgrepet faksjon beskrive som tekstar som brukar både fakta og fiksjon for å fremje budskapet og at slike tekstar gjerne nyttar same forteljarteknikkar som i fiksjonstekstar. Kapitlet har òg ei relativt grundig framstilling av sakprosa med ulike døme og kjenneteikn på både funksjonell og litterær sakprosa. Om kåseri og essay skriv forfattarane følgjande:

Kåseriet er ein nokså reindyrka subjektiv sjanger. Opphavelig var det munnleg og det gjer konsekvent bruk av egne erfaringar og syning gjennom eit “eg”. Her treng ein ikkje fakta, men innhaldet må likevel verke troverdig for lesaren. Det personlege essayet brukar også forma “eg”. Men det er ein reint skriftleg sjanger, og poenget er å vise kunnskap om eit emne, uttrykt på ein personleg, kreativ og filosofisk måte. Essay og kåseri blir ofte kalla reflekterande sjangrar, ettersom avsendaren i stor grad nyttar sine egne refleksjonar omkring eit emne (Garthus et al., 2014, s. 45).

Læreverket tek òg for seg verkemiddel i tekst og typiske verkemiddel for kåserisjangeren er forklart. Forfattarane beskriv humor på følgjande måte:

Av og til er humor berre humor - god underhaldning som gir ein god latter. Men humor kan også vere ein måte å forsterke ein bodskap på. Dersom du kan få folk til å le, er det stor sjanse for at du oppnår forståing og sympati hos mottakaren. Derfor blir humor brukt både i skjønnlitteratur, sakprosa og visuelle tekstar. (Garthus, et al., 2014, s. 163)

Are Kalvø sin tekst “Redd barna” er nytta som døme for å vise elevane korleis ein kan bruke ironi i eigne tekstar. I denne samanhengen er òg ironi forklart for elevane:

Iblant seier ein det motsette av det ein meiner, og ein kan da oppnå ein komisk effekt. Men det føreset at mottakaren forstår at du ikkje meiner det du seier. Dette kan også vere ein god måte å latterleggjere meiningsmotstandarane dine på. Ironien har som regel ein satirisk og sarkastisk effekt. For å forstå og bruke slike verkemiddel krevst det god tekstkompetanse (Garthus, et al., 2014, s.164).

Ironi har òg fått plass i kapittel 7: «Å tolke og analysere tekster». Her viser læreverkforfattarane til utfordringane med å forstå hovudsynspunkt og meining i tekstane vi les. I denne samanhengen blir det framheva for elevane at det er viktig å studere ordval når dei analyserer: «er det brukt mange positivt eller negativt ladde ord? Er det brukt ironi? Overdriver eller underdriver avsenderen?» (Garthus, et al., 2014, s. 195). Det vert understreka at dette er viktig for å ikkje bli lurt til å tru at avsendar meiner noko anna enn det ein sjølv trur.

Trass i at retorikken ikkje har fått like stor plass i *Intertekst vg1* som i *Intertekst vg2*, er likevel nokre aspekt tekne med. Retoriske spørsmål er ofte brukt i kåseri, og læreverkforfattarane har kome med ei kort forklaring på verkemiddelet: «Det er spørsmål som ikkje forventar eit svar. Det kan vere spørsmål der svaret gir seg sjølv, eller spørsmål som ikkje har eit konkret svar. Slike spørsmål manar til ettertanke og er derfor ein måte å aktivisere mottakaren på» (Garthus, et al., 2014, s. 166). I læreverket har òg dei retoriske appellformene etos, patos og logos fått plass i kapittelet om analyse av tekstar som eit verktøy for å vurdere troverd i argumentasjon.

### 3.5 Intertekst vg2

*Intertekst vg2: Norsk vg2 studieforbereidende utdanningsprogram* er skriva av Ove Eide, Karen Marie Kvåle Garthus, Bjørn Helge Græsli, Anne-Marie Schulze og Ragnhild Hagen Ystad. Utgåva er gjeve ut av Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS i 2014.

I *Intertekst* sitt læreverk for vg2 har retorikken blitt via mykje plass, noko som samsvarar godt med dei mange kompetansemåla i læreplanen som omtalar retoriikk. I det første kapitlet i boka, “Retoriikk og muntlig kommunikasjon”, får elevane ei innføring i dei retoriske appellformene patos, etos og logos: “Retorikken peker på tre ulike appellformer avsenderen kan bruke for å overbevise mottakerne: etos, logos og patos. Vi tar utgangspunkt i disse når vi skal analysere eller lage tekster” (Eide, et al., 2014, s. 18). Ironi er i denne samanhengen trekt fram som eit verkemiddel i forklaringa av det retoriske omgrepet *elocutio*, som tyder god formulering av tale. I dette tilfellet blir ironi forklart som det motsette av det som blir sagt. Læreverkforfattarane forklarar at ironi kan vere vanskeleg å meistre både for avsendaren av teksten og for mottakaren. I tillegg vert det understreka at god språkleg kompetanse og evne til å tolke tekstar på ein nyansert og kritisk måte er naudsynt for å forstå ironi. Å høyre avsendaren gjer det likevel enklare: «Det er ofte lettere å oppfatte ironi når vi hører eller ser avsenderen. Tonefallet, kroppsspråket og mimikken hjelper oss til å forstå om det er ironisk ment» (Eide, et al., 2014, s. 30). Vidare vert det påpeikt at ironi er meir vanskeleg å oppdage i skriftlege tekstar og at ironien kan vere ein del av forfattaren sin argumentasjon. For å kunne tolke teksten rett, vert det forklart for elevane at det er viktig å kjenne til kommunikasjonssituasjonen, ha kunnskap om emnet, og vite noko om haldningane til forfattaren.

### 3.6 Intertekst vg3

*Intertekst vg3: Norsk vg3 studieforbereidende utdanningsprogram* er gjeve ut i 2015 av Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS. Denne utgåva er skriva av Ove Eide, Karen Marie Kvåle Garthus, Bjørn Helge Græsli, Anne-Marie Schulze og Ragnhild Hagen Ystad, som også har forfatta utgåva for vg2.

*Intertekst vg3* har i første del av boka fokus på å skriva, analysere og framføre tekstar. I kapittel 1, “Retoriikk og muntlig kommunikasjon”, er den retoriske arbeidsforma repetert for elevane, men her det ligg eit tydelegare fokus på den munnlege delen av retorikken. I kapittel

2, “Skriftlig kommunikasjon”, får elevane grundig innføring i både å skrive og analysere tekstar av ulike sjangrar. Under analyse av argumenterande tekst viser læreverkforfattarane til både retorisk analyse og til argumentasjonsanalyse: “Retorisk analyse tar utgangspunkt i kommunikasjonssituasjonen og appellformene, mens argumentasjonsanalyse fokuserer på skillet mellom åpen og skjult argumentasjon” (Eide, et al., 2015, s. 38). Elevane får skriverettleingar for begge typene analyser, og når det kjem til retorikken, påpeiker forfattarane at ein grundig gjennomgang vart gjort i *Intertekst* for vg2.

Språklege verkemiddel er lista opp i ein tabell seinare i kapitlet, med forklaringar på ulike måtar å argumentere skjult på: «Å velge ord bevisst (positivt eller negativt ladde ord) for å rettferdiggjøre sitt syn eller farge framstillingen: deilig, smakfull, avskyelig, «humanitær aksjon» (i stedet for «krig» osv.) Ironi, gjentakelser og kontraster er andre språklige virkemidler» (Eide, et al., 2015, s. 43). Ingen av argumentasjonsformene er grundig forklarte her, og tabellen fungerer soleis meir som eit enkelt oppslag elevane kan leite fram i for å sjå kva som vert kategorisert som skjult argumentasjon.

Kåserisjangeren er via liten plass i dette læreverket, og det finst ingen spesifikke tekstdøme som viser korleis sjangeren skal analyserast, truleg fordi elevane kan nytte seg av retorisk analyse eller argumentasjonsanalyse som dei finn rettleiingar til i læreverket. Forklaringa på kva eit kåseri er, liknar på forklaringa i *Intertekst* vg1. Det forfattarane har lagt til i utgåva for vg3 er at temaet i kåseriet ofte er henta frå kvardagslege hendingar og at eit kåseri ikkje nødvendigvis treng å ha ei djup meining. Trass i mangel på spesifikke skriverettleingar, har læreverkforfattarane likevel gjeve ei punktvis huskeliste elevane kan bruke når dei skriv kåseri sjølv. Denne huskelista tek utgangspunkt i ei liste med typiske sjangertrekk for kåseriet, som elevane har fått presentert tidlegare i kapitlet. Huskelista ber elevane om tenkje på om teksten har ein raud tråd, om den er basert på noko personleg og om teksten har eit leikent og kreativt språk med bruk av humor og ironi (Eide, et al., 2015, s. 51).

### 3.7 Oppsummering

I denne framstillinga viser eg fram mine egne observasjonar av korleis dei ulike læreverka framstiller sakprosa, og det eg sjølv tykkjer verkar å ha ein meir framstående plass og eit tydleg fokus i læreverka eg har valt å undersøkje. Nokre aspekt kan ha blitt oversett i undersøkinga mi fordi eg har hatt eit einsretta fokus på dei sidene ved sakprosa som kan seiast å passe til kåserisjangeren. Undersøkinga er relevant fordi læreverka som vert nytta er

styrande for mykje av undervisninga som går føre seg på vidaregåande. Læreverka følgjer læreplanen, og læreplanen er styrande for lærarane si undervising, nettopp fordi det er lovpålagt å følgje den. I utforminga av undervisningsopplegget elevane har gjennomført i mitt prosjekt (sjå kapittel 4), har læreverket *Intertekst* vore ei inspirasjonskjelde for korleis analyseoppgåva elevane fekk skulle sjå ut. Dette er òg det læreverket som blir nytta på skulen der eg samla data.

I læreverka har eg funne fleire tydelege skriverettleingar for fleire typar sakprosasjangrar. Desse skriverettleingane er nokså like, og følgjer som regel ei punktvis forklaring. I tillegg har fleire av læreverka hugselister til ulike tema som elevane kan nytte seg av. I *Intertekst vg3* finst det ikkje spesifikke skriverettleingar for kåseri, men forfattarane har likevel valt å inkludere ei «sjekklister» som elevane kan nytte seg av. Forklaringane om retorikk er kopla til avdekking av truverd og argumentasjon, både i tale og tekst. Særleg *Intertekst vg2* har via mykje plass til retorikk, noko som samsvarar godt med læreplanen for Vg2 studiespesialiserande utdanningsprogram der mange kompetansemål handlar om retorikk. Forklaringane på humor og ironi er relativt korte, men enkle, og ved hjelp av ulike modelltekstar prøvar læreverkforfattarane i alle læreverka å vise både korleis elevane kan bruke kåseri sjølv, og korleis ein kan gå fram for å analysere. Are Kalvø sine tekstar er nytta i alle læreverka, sett vekk frå *Intertekst vg3*, både i samband med forklaring av humor og ironi, men òg i samband med retorikk og ulike typar analyser. At læreverka berre presenterer eitt og eitt mål av gongen, slik Eide (2017) viser til, stemmer ikkje i undersøkinga av dei fire læreverka eg har sett på. Kompetansemåla som har same tematikk eller relevans for det spesifikke kapitlet er samla, slik som i *Intertekst vg2*, der kompetansemåla i første kapittel «Retorikk og muntlig kommunikasjon» er lista opp slik:

Når du har arbeidet med dette kapitlet, skal du kunne

- Forklare sentrale retoriske begreper som kairos, aptum, etos, patos og logos
- Bruke appellformene etos, patos og logos hensiktsmessig i diskusjoner og presentasjoner
- Bruke kunnskap om retorikk til å forklare argumentasjon i sakprosaetekster
- Lytte til og kunne gi relevante, saklige og utviklende tilbakemeldinger til andre
- Lage og framføre presise og reflekterte presentasjoner av norskfaglige emner med verktøy fra retorikken (Eide, Garthus, Græsli, Schulze & Ystad, 2014, s.10).

Kompetansemåla i læreplanen for norsk Vg2 har ein litt anna ordlyd, men innhaldet er framleis det same. Innhaldet i læreverka samsvarar med den gjeldande læreplanen og etter mine undersøkingar tykkjer eg det er tydeleg at innhaldet i lærebøkene også følgjer ein naturleg progresjon som er i samsvar med elevane si utvikling av kompetanse.

Eit læreverk kan vere detaljert når det kjem til framstillinga av til dømes retorikk, medan eit anna har ei mangelfull framstilling. Meiniane er ofte subjektive og det som fungerer for ein lærar, fungerer ikkje nødvendigvis for ein annan. Trass i at skulen eg har samla data på nyttar seg av høvesvis *Intertekst* på studiespesialiserande og *Norsk for yrkesfag*, er det tydeleg at fleire av lærarane også her nytta seg av fleire læreverk, noko som verkar å vere relativt vanleg. Læreverka gjev elevane mange verktøy for at dei skal forstå tekstleg formidling av humor og ironi. Noko er meir detaljert forklart enn andre ting, men trass i at framstillingar kan vere gode i lærebøker er det eit viktig samspel mellom korleis undervisinga blir utforma, i samsvar med både læreplan og læreverk, og korleis undervisinga fungerer. Eit læreverk garanterer ikkje for at elevane skal forstå, men sidan læreverka ofte vil vere styrande for utforminga av undervising, kan framstillingane i læreverka dermed òg påverke den forståinga elevane sit igjen med av humor og ironi.

## 4 Analyse av elevtekstmateriale

I dette kapittelet viser eg korleis eg har gått fram for å undersøke problemstillinga: *Kva forståing av humor og ironi kjem til uttrykk i elevar si analyse av kåseriet «Eg ler og eg ler og eg ler og eg ler!»?* Først viser eg til innsamlinga av elevtekstmaterialet, før eg vidare går inn på val av metode. Deretter presenterer eg dei ulike kategoriane elevtekstane er delt opp i før eg kjem inn på korleis sjølv avkodinga av tekstane har gått føre seg. Til slutt viser eg fram mine analysefunn frå elevtekstane og fortolkinga av desse. Å analysere tekstar er noko elevar i skulen gjer ofte, og at elevane er vande med analyseoppgåver var dermed ein viktig føresetnad for at eg i det heile hadde moglegheita til å gjennomføre innsamlinga mi av tekstmateriale. Gjennomføringa av oppgåva elevane fekk frå meg vart soleis ein naturleg og relativ vanleg situasjon i norskundervisinga til denne klassen.

### 4.1 Innsamling av tekstmateriale

I dette forskingsprosjektet har eg samla inn 25 elevtekstar frå ein vgl-klasse på studiespesialiserande retning. 22 av tekstane eg fekk inn er fullverdige dokument, og tre tekstar inneheld berre eit par setningar kvar og kan dermed ikkje reknast som svar på oppgåva elevane fekk tildelt. Hovudfokuset er å undersøke elevane si forståing av humor og ironi, med hjelp av ei analyseoppgåve der elevane vart bedt om å analysere Are Kalvø sitt kåseri “Eg ler og eg ler og eg ler og eg ler!». Eg starta med å spørje avdelingsleiar på skulen om å informere norskseksjonen om masterprosjektet mitt og mine ønskjer om å samarbeide med ein klasse og ein lærar. Etter ei stund svara dei tre hovudansvarlege på førespurnaden min, og ei av dei sa seg villig til å la meg gjennomføre prosjektet mitt i hennar klasse.

### 4.2 Kvalitativ metode

I forskingsprosjektet mitt har eg nytta meg av kvalitativ metode, som her inneber å undersøkje forståinga til 25 elevar i ein vgl-klasse i ein naturleg situasjon i skulen. I dette forskingsarbeidet er elevtekstane datamaterialet som vert analysert, og tekstuttrykka som kjem fram i tekstane elevane har produsert vert grunnlag for å undersøkje forståinga deira. Det er desse tekstuttrykka som peiker i retning av ei eventuell forståing eller misforståing.

I undersøkinga har eg nytta meg av ein konstant komparativ analysemetode der eg brukar dei tre kodingsfasane, open, aksial og selektiv koding, henta frå analysearbeid i



forskingstilnærminga *grounded theory* (Postholm, 2010, s. 87). Desse tre kodingsfasane går over i kvarandre, og denne framgangsmåten kan dermed ikkje sjåast som ein steg for steg-prosedyre, men den har fungert meir som eit hjelpemiddel for å undersøke ulike fenomen og for å utforme dei ulike kategoriane for forståing.

#### 4.2.1 Kodingsfasane

Den første kodingsfasen, open koding, er den delen av analyseprosessen der dei ulike kodane blir til, får namn og blir kategorisert gjennom ein grundig gjennomgang av det innsamla datamaterialet. Datamaterialet blir altså delt inn i mindre delar og får eit namn, eller ein kode (Postholm, 2010, s.88). I mitt analysearbeid er dette prosessen der eg las igjennom alle elevtekstane og oppretta fargekodar for ulike fenomen i elevtekstmaterialet mitt. Når kodane var på plass kunne eg dermed starte å gruppere og samanlikne fenomenene. Denne neste fasen i analyseprosessen kallast aksial koding.

Målet i den aksiale kodingsprosessen er å spesifisere ein kategori eller eit fenomen ved hjelp av dei ulike forholda som skapar dei for at forklaringa av ulike fenomen skal gjerast meir presise og fullstendige (Postholm, 2010, s. 89-90). I analysearbeidet mitt inneber dette å kategorisere og gruppere elevtekstmaterialet etter at alle tekstane er ferdig fargekoda, for å kunne vise meir presist kor mange som forstår eller eventuelt misforstår ironien i Kalvø sin tekst. I denne kodingsfasen oppstår òg underkategoriar, som er viktige kategoriar som saman viser til ei heilskapleg framvising av fenomenet som forskast på. Denne spesifiseringa av kategoriar fører vidare til den siste kodingsprosessen som skal vise til hovudtemaet i forskinga.

Den siste kodingsprosessen blir kalla selektiv koding. Her er målet å finne ein kjernekategori og relatere denne til dei andre kategoriane. Kjernekategorien skal representere hovudtemaet til forskinga (Postholm, 2010, s.90). I mitt analysearbeid er kjernekategorien forståing. Postholm forklarar vidare at kjernekategorien består av alle analyseprodukta slått saman til ei eining som skal forklare kva forskinga dreier seg om. Med andre ord bindar denne hovudkategorien alle dei andre kategoriane saman slik at dei dannar ein heilskap.

Postholm beskriv at intensjonen med kvalitative analyser er at forskaren skal prøve å legge til side alle perspektiv ein måtte ha frå før og prøve å møte datamaterialet med eit ope sinn.

Likevel påpeiker ho at det å leggje til side subjektive og individuelle teoriar så å seie er umogleg, men at ein grounded theory-studie kan hjelpe med å gjere forskaren medviten eigne fordommar og synspunkt når ein set i gong med analysearbeidet (2010, s. 86-87).

Kodingseiningane mine er stort sett setning for setning, men i fleire tilfelle er det to avsnitt eller fleire setningar som heng saman i ein kode.

#### 4.2.2 Analysekodane

For å gjere elevtekstmaterialet enklare å handtere, og for å vise essensen i forskingsprosjektet var det naudsynt å utforme kodar for å kategorisere og komprimere tekstmaterialet. I utforminga av desse kodane tok eg først utgangspunkt i oppgåveteksten i kåserianalysen elevane har utført. For å gjere det enkelt å skilje mellom dei ulike kodane, valde eg å gje alle kodane fargar. I kodingsarbeidet har eg dei seks fargekodane gul, blå, rosa, grøn, raud og oransje, med følgjande tyding:

**Gul** = sjølvstendig tolking

**Blå** = nemning av verkemiddel

**Rosa** = spesifikke døme frå teksten

**Grøn** = retorikk

**Raud** = forståing av ironi

**Oransje** = misforståing

Eg utvikla desse seks fargekodane for å enkelt kunne skilje mellom ulike tekstuttrykk i elevane sine analysesvar. Kode gul vart til fordi sjølvstendig tolking viser til forståing. Denne koden er òg viktig for å skilje ut rein attgjeving frå oppgåveteksten og frå kåseriet. Blå kode er utvikla for å kategorisere nemning av verkemiddel utan at elevane forklarar dei vidare. Rosa kode er utvikla for å sjå om elevane i det heile nyttar seg av døme frå kåseriet, om dei brukar døme på ein god måte, og ikkje minst for å sjå om dei forstår det humoristiske og ironiske i teksten. Grøn kode er utvikla fordi tekstanalysen elevane vart bedne om å gjennomføre er ei retorisk analyse. Kode raud og kode oransje vart til seinare, men er òg dei mest interessante. Dei viser til forståing og misforståing av ironi, både i kåseriet som heilskap, men òg til mindre poeng i kåseriet som har preg av humor og ironi.

### 4.2.3 Kategorisering

Alle elevtekstane er nummererte med tal frå 1 til 25. I mappa der alle tekstane ligg, har eg gjort det mogleg å sjå fargekodane for å lettare kategorisere kor mange som har forstått eller misforstått humoren og ironien i kåseriet dei analyserte. Etter ferdig fargekoding, er neste steg å kategorisere kor mange av elevane som gjev uttrykk for at dei forstår. Eg oppretta fleire kategoriar av forståing i eit eige dokument og talde opp kor mange av tekstane som passa under kvar kategori. Desse kategoriane av forståing fekk følgjande namn: *forstår, forstår ein del, lite forståing, misforstår* og *ufullstendig tekst*.

Etter kategorisering av forståing, skreiv eg kategoriane som passa teksten bak nummeret teksten hadde fått. Deretter vart alle tekstnummera sett inn i ein eigen tabell. I tabellen laga eg ei eiga kollone for alle kategoriane og fargekodane, og denne kollona fekk namnet *Funn*.

Neste kollone har tal på kor mange av tekstane som fell under dei ulike kategoriane og kodane, medan siste kollone viser spesifikt kva tekstar som høyrer til dei ulike kategoriane og kodane. Tabellen har i kolonna for funn følgjande kategoriar: *Funn forståing, funn forståing av ironiske poeng, forstår ein del, funn dømme frå kåseriet, dømme utan forklaring, mange dømme, dømme med forklaring, lite forståing, funn misforståing av heilskap, funn misforståing av poeng/ironi, funn retorikk, nemning av retorikk utan forklaring, nemning av verkemiddel og ufullstendige tekstar*.

Funn	Tal	Tekst nr.
Funn forståing	4	nr. 13, nr. 14, nr. 23, nr. 24
Funn forståing av ironiske poeng	10	nr. 5, nr.11, nr. 12, nr. 13, nr. 14, nr. 17, nr. 20, nr. 22, nr. 23, nr. 24,
Forstår ein del	8	nr. 4, nr. 5, nr. 12, nr.15, nr. 17, nr. 20, nr. 22, nr. 25
Funn dømme frå kåseriet	19	
Dømme utan forklaring	7	nr.1, nr.3, nr.5, nr.6, nr. 9, nr. 18, nr.19,
Mange dømme	14	
Dømme med forklaring	12 (litt usikker på 2)	nr.2, nr.8, nr. 11, nr.12?, nr. 13, nr.14, nr.15, nr.17, nr.20?, nr.22, nr.23, nr.24
Lite forståing	6	nr. 2, nr. 6, nr. 8, nr. 9, nr. 11, nr.12? nr. 17, nr. 20?, nr. 22, nr. 23, nr.24
Funn misforståing av heilskap	3	nr. 1, nr. 3, nr. 18
Funn misforståing av poeng/ironi	16	nr.1, nr. 3, nr. 5, nr.6, nr.7, nr.9, nr.10, nr.11, nr.12, nr. 14, nr.15, nr. 17, nr.18, nr.19, nr.20, nr.22
Funn retorikk	22	nr.1, nr.2, nr.3, 4, nr.5, nr.6, nr.7, nr.8, nr.9, nr.11,nr.13, nr.14, nr.15, nr.17, nr.18, nr.19, nr.20, nr.21, nr.22, nr.23, nr.24, nr.25
Nemning av retorikk utan forklaring	3	nr. 4, nr. 6, nr. 8
Nemning av verkemiddel	23	nr. 2, nr. 6, nr. 8, nr.9, nr. 11, nr. 19,
Ufullstendige tekstar	3	nr. 10, nr. 16, nr. 21

Figur 2: Kolonne for kategorisering av funn

#### 4.2.4 Behandling av tekstmateriale

Alle analysane elevane skreiv vart levert inn til faglærer via læringsportalen dei nyttar på skulen. Faglærer samla alle svara i ei zip-mappe der alle elevnamn vart teke vekk før mappa vart sendt til meg på e-post. I mappa låg alle filene kvar for seg anten som word-fil eller html-fil som kunne opnast via Office OneDrive. Alle tekstane vart kopiert over til Google Drive for enkelt å kunne starte avkodinga av tekstane med fargekodanar, og for å ha alle tekstane samla på ein stad. I Google Drive har alle tekstane nummer frå 1 til 25, i førehandsvising for tydeligare framsyning av dei ulike fargekodane i kvar enkelt tekst.

#### 4.3 Rammefaktorar

Fleire rammefaktorar ligg til grunn både for utforminga av prosjektet og for utforminga av analyseoppgåva elevane skulle gjennomføre. Eit samarbeid med ein faglærer og ein klasse var naudsynt for å få gjennomføre dette forskingsprosjektet i det heile. Etter kommunikasjon med den aktuelle skulen fekk eg samarbeide med ein norsklærer som underviser på fleire trinn. Etter avtale vart førsteklasingane hennar på studiespesialiserande stilt til disposisjon då dette høva best med tanke på planar som var lagt for norskundervisninga det aktuelle semesteret. Allereie frå starten av samarbeidet var det klart at elevane skulle analysere eit kåseri ved hjelp av dei retoriske appellformene, og elevane fekk òg etterkvart vite at denne oppgåva skulle leverast anonymt til meg. Eg møtte aldri elevane og veit derfor ingenting om faglege føresetnader anna enn at kompetansane deira er varierte. Som forarbeid jobba elevane med innføring i retorikk der dei las eit kåseri skrive av Christine Koht og ei tale framført av Barack Obama. Her fekk dei i oppgåve å avdekke argumentasjon og beskrive bruk av dei retoriske appellformene. Dette forarbeidet skulle dermed legge eit grunnlag og gjere elevane førebudd på analyseoppgåva. Etter avtale vart det bestemt at elevane skulle få ei skriveøkt på to skuletimar til å gjennomføre oppgåva eg utforma til dei. I skriveøkta hadde elevane faglærer til stades, men dei jobba individuelt utan mykje hjelp og tilrettelegging. Skriveøkta vart utført siste veka i november, og allereie veka etter fekk eg alle tekstane tilsendt frå faglæraren på e-post.

#### 4.4 Utforming av oppgåvetekst til elevane

I samråd med faglæraren til klassen utforma eg oppgåveteksten elevane fekk. Eg prøvde å laga ei oppgåve som passa med det elevane truleg har vore borti før, men eg ville òg at det skulle vere ei analyseoppgåve som likna på dei eg har funne i læreverka og andre ressursar

som både elevar og lærarar nyttar seg av. Dette gjorde eg fordi eg ønskte at oppgåva elevane fekk frå meg skulle likne på oppgåver dei kjenner til frå før, og fordi eg hadde eit ønskje om at oppgåva skulle gjennomførast individuelt og sjølvstendig utan mykje hjelp frå faglærar. Utan å kjenne til det faglege nivået til elevane i klassen utforma eg eit utkast med tankar om kva eg ønskte oppgåva skulle innehalde og korleis den kunne sjå ut. Utkastet vart sendt til faglæraren eg samarbeida med, og vi avtalte eit møte for å bli einige om korleis oppgåva skulle sjå ut. Oppgåva vart revidert to gongar frå første utkast til ferdig oppgåve. Den første versjonen vart for avansert og meir enn dei fleste elevane i klassen ville klare å gjennomføre. For dei elevane med høg måloppnåing hadde nok denne første versjonen vore mogleg å gjennomføre. Den første ferdige oppgåveteksten måtte òg reviderast fordi den vart for lang og innehaldt mange moment. Etter samråd med faglæraren fann vi ut at oppgåva måtte kortast ned og gjerast enklare. Elevane fekk derfor heller velje mellom dei tre appellformene etos, patos og logos i analysen sin, i staden for å seie noko om alle tre.

Oppgåva skulle sjølvstendig òg samsvare med læreplanen og dermed dekkje kompetansemål i læreplanen etter vg1 – studieforberedende utdanningsprogram. Følgjande kompetansemål har vore med på å gje inspirasjon til korleis oppgåveteksten til elevane vart sjåande ut til slutt:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- bruke kunnskap om retoriske appellformer i presentasjonar
- lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål
- vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier
- gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I utforminga av oppgåva var det òg viktig at den var i samsvar med læreboka til elevane. På skulen nyttar dei læreverket *Intertekst*, men fleire av lærarane nyttar seg av fleire læreverk og andre fagressursar på nett, og *Intertekst* vert dermed ikkje følgt som ein mal for norskundervisinga.

Å formulere seg godt er utfordrande når ein skal utforme oppgåvetekst. Oppgåveteksten må ikkje vere for styrande slik at elevane svarar berre det dei trur læraren vil ha. Likevel må oppgåva vere tydeleg og gje ein god og forståeleg instruks til elevane. I tillegg er vanskelegheitsgrad noko som må takast omsyn til. I mitt forskingsprosjekt er elevane som har svara på oppgåva 15-16 år gamle, og trass i at ein kan forvente at mange greier å analysere eit

kåseri, er det viktig å ikkje legge lista for høgt nettopp fordi kompetansane er varierende i alle klasserom. Det vil alltid vere elevane som har lågare måloppnåing enn andre, men på den andre sida er det viktig å ikkje undervurdere evnene til elevane.

#### 4.5 Val av kåseri

I val av kva for eit av Are Kalvø sine mange kåseri eg ville at elevane skulle analysere, var det ein del ting som måtte vurderast. For det første måtte teksten passe til aldersgruppa, og eg kunne derfor ikkje velje ein tekst der Kalvø skriv for avansert om tema som 16-åringar truleg ikkje kan så mykje om. Eg ønskte òg å finne eit kåseri som ikkje var for gammalt, då eg tenkte det var meir sannsynleg at dagsaktuelle tema både ville vere meir forståeleg for elevane og gjere dei meir interesserte i gjennomføringa av analyseoppgåva. Det var òg viktig for meg at elevane skulle ha noko å bryne seg på, både fordi elevane skal utfordrast i skulen, men òg fordi dei kjem til å møte på mange vanskelege tekstar seinare og derfor har nytte av å øve seg på å analysere tekstar som kan vere vanskelege å forstå.

Til slutt fall valet mitt på kåseriet «Eg ler og eg ler og eg ler og eg ler!» skrive av Are Kalvø i 2016. Kåseriet er henta frå nettsida [framtida.no](http://framtida.no) som blir beskrive som «ei redaksjonelt uavhengig avis, som har som mål å styrkja nynorsken og bidra til å auke og få fram engasjementet til unge» (Framtida.no, 2019). På nettsida fins både nasjonale og internasjonale nyhende, kommentarar om aktuelle saker og det redaktørane kallar «anna nyttig innhald som handlar om framtida di». Kalvø er ein av dei mange bidragsytarane og mange av kåseria hans er publiserte her. Are Kalvø er òg ein forfattar som ofte dukkar opp i læreverka i skulen når elevane skal lære om verkemidla humor og ironi, og ikkje minst om kåseri som sjanger.

Kåseriet til Kalvø frå 2016 handlar om innføringa av DAB og overgangen frå det kjende FM-signalet og kva utfordringar dette kan føre med seg, sjølv sagt med ein ironisk og humoristisk undertone. I utforminga av kva eg ønskte å forske på, låg tanken om eit undervisningsopplegg der elevane skulle analysere eitt eller fleire av Kalvø sine kåseri. Ei retorisk analyse som krev nærlesing tenkte eg ville vise om elevane greier å analysere med eit kritisk blikk på korleis Kalvø prøvar å få fram det han eigentleg meiner. Ei slik analyse håpa eg òg kunne avdekke kva og kor mykje elevane forstår av sentrale verkemiddel som sarkasme, humor og ironi, samtidig som det låg eit håp i å understreke for elevane kvifor ein bør lese tekstar med kritiske augo.

## 4.6 Oppgåveteksten til elevane

### Kåserianalyse

Du skal gje ei analyse av Are Kalvø sitt kåseri: «Eg ler og eg ler og eg ler og eg ler!» Med fokus på verktøy frå retorikken skal du forsøke å vise kva som blir fortalt i teksten og korleis det blir fortalt. Du må òg finne ut kva forfattaren vil med teksten og vise til kjenneteikn ved kåserisjangeren. Du skal skrive ein samanhengande tekst med innleiing, hovuddel og avslutning.

**Innleiing:** Kven har skrive teksten, når er han skriven og kven er målgruppa?

**Hovuddel:** Vis til argumentasjonen nytta i teksten, finn verkemiddel og vis til hovudbodskapen.

**Velg minst ei** av appellformene etos, patos eller logos:

- **Etos:** er det noko som styrker eller svekkjer truverdet til forfattaren? I så fall kva?
- **Patos:** Finn du døme i teksten der forfattaren snakkar direkte til lesaren? Positive og negative ord? Retoriske spørsmål?
- **Logos:** Fornuftige og overtydande argument. Finn du fakta i teksten? Ord som “for”, “fordi” og “derfor” er grep som ofte er nytta for å overtyde.

Teksten Kalvø har skrive er eit **kåseri**. Eit kåseri har ein lett og underhaldande tone, og forfattaren nyttar seg av ulike verkemiddel for å kommunisere bodskapen sin. Typiske verkemiddel kan vere humor, ironi og overdriving. Kva finn du av **kjenneteikn frå kåserisjangeren** i teksten? **Vis med døme.**

- Til dømes skriv Kalvø: “ Eg skriv som sagt ikkje om dette for å vere artig. Eg skriv om det fordi det er viktig.” - Kva meiner han her?

Kva er **hovudbodskapen** i teksten? Kva er det forfattaren vil fram til?

**Avslutning:** Oppsummer dine viktigaste funn frå analysen. Avslutningsvis skal du gjere deg opp ei meining om forfattaren har greidd å overtyde deg som lesar.

## 4.7 Funn

Når alle dei 25 elevtekstane er ferdig avkoda er det utfordrande å vise kor mykje dei faktisk forstår av humor og ironi. Dei fleste elevane kjem ikkje med spesifikke døme frå teksten sjølv om dei blir bedne om det i oppgåveteksten dei fekk utdelt. Oppgåveteksten kan fungere som ei skriveramme for elevane, og kan soleis seiast å vere mykje til hjelp då dei ser kva dei skal sjå etter i kåseriet til Kalvø. Ikkje alle elevtekstane er fullstendige svar på oppgåva dei fekk utdelt og av 25 tekstar er det 22 av elevane som svarar på oppgåva. Av 22 tekstar er det likevel ikkje alle som kan reknast som fullstendige analyser. 3 tekstar inneheld berre generelle attforteljingar av oppgåveteksten, men ein av dei nemner bruken av verkemiddelet ironi utan vidare forklaring. Dei fleste elevane har skrivne omlag éi side, noko som var forventa med tanke på tida dei fekk til å gjennomføre analysen.

Fire elevar viser i sine analyser at dei forstår meininga med kåseriet. Alle fire har svart på alle delar av oppgåveteksten dei fekk utdelt. Alle fire har med direkte sitat frå teksten som forklarar kvifor det Kalvø skriv er ironisk eller humoristisk og som dermed ikkje kan takast seriøst av dei som les kåseriet hans. Desse fire elevane har i stor grad tolka på eiga hand og forklarar Kalvø sin bruk av retoriske appellformer ved å vise til døme frå kåseriet hans. Desse fire elevane har heller ikkje misforstått humoren og ironien som kjem fram å kåseriet. Her frå elevtekst nr. 14, som er ein av dei tekstane som ligg under kategorien *forstår*:

I eit kåseri er det jo meininga at ein skal vera humoristisk og ironisk og alt det der, derfor er det vanskeleg for meg å tru på alt han forteljar. Ironien når han fortel at han skriv teksten på grunn av kor trygge vi kan kjenna oss i vårt eige land og ikkje fordi DAB er eit såpass ordspillvennlig ord og at dei trur dei er morosame, er stor.

Eleven viser at hen kjenner til sjangeren kåseri, der humor og ironi er sentrale verkemiddel. I og med at eleven veit dette, går eleven utifrå at hen ikkje kan stole på det forfatternen fortel. Denne eleven tolkar på eiga hand, nemner verkemiddel, kjem med døme frå teksten og forstår at det forfatternen skriv er ironisk. Dermed er det naturleg å argumentere for at eleven har høg grad av forståing.

Elevtekst nr. 24 er òg plassert under kategorien *forstår*. Denne eleven har valt å fokusere på å kommentere truverda til Kalvø, og kjem med mange døme på ironi i teksten: «Ting som «hi hi» og «Kom igjen då! Det er gøy!» er ikkje nødvendigvis noko du finn i ein tekst som er



meint å vare seriøs» og «At han speller på det å prøve å snakke politikk og meire seriøse emne, legger han inn ordspel og humor for å konsentrere ut kva som ikkje betyr like mykje, netopp innføring av DAB-radio og sløkking av FM-nettet». Denne eleven treff godt med mange gode døme frå kåseriet og viser forståing for at det er humoristisk og ironisk nettopp fordi det handlar om ei bagatellsak som blir hausa opp og eigentleg ikkje er så viktig.

Dei aller fleste elevane har fått med seg at eit kåseri er humoristisk og ironisk, men dette kjem jo fram i oppgåveteksten deira, som gjev dei følgjande forklaring: «Typiske verkemiddel kan vere humor, ironi og overdriving». Når elevane skriv at dei tykte det var moro, men på same tid ikkje forstår hovudbodskapen eller kan forklare kvifor teksten er moro, er det vanskeleg å argumentere for at dei faktisk forstår det ironiske og humoristiske Kalvø skriv. Dette kjem tydeleg fram i mange av elevtekstane. Eit døme frå elevtekst nr. 22 viser at eleven kjenner til verkemiddel som humor, ironi og ordspel: «For eksempel så skriv Kalvø, «Ein kan vel trygt seie, etter denne vekas *DABatt* i Stortinget». Her får Kalvø inn humor og ironi i form av ordspel og rim, når han eigentleg meiner «debatt»». Eleven skriv fleire gongar at kåseriet er fullt av verkemiddel som dette. Avslutningsvis skriv eleven igjen at Kalvø er flink til å bruke verkemiddel: «Han gjorde teksten litt arti og lese, men kunne bli litt overdrevent fleire gongar. Virkemidlene er veldig viktig for at denne teksten skal nå fram til lesaren». Trass i at eleven har fått med seg alt dette, misforstår hen at saka Kalvø skriv om ikkje er ei særskild viktig sak Kalvø brenn for.

Av dei 22 tekstane som kan reknast som fullstendige svar på oppgåva, er det tre elevar som har misforstått bodskapen i kåseriet og som ikkje forstår ironien. Elevtekst nr.1 er ein tekst på omlag ei side. Her har eleven fokusert mykje på retorikk og nemner sentrale verkemiddel som humor og ironi. Når det kjem til forklaringa av korleis dette fungerer i kåseriet, har eleven ei mangelfull forståing og skriv følgjande:

Han skrivar litt negativt om jobben sin innanfor avisa, med dårleg stemning, rot, misnøye og at dei barre tar bilde av rare folk og vise dei fram. Det virkar ikkje som at han er særleg nøgd med dette, sjølv om han drar inn humor og ironi i nesten kvart avsnitt.

Det verkar som om eleven her kanskje trur at Kalvø først og fremst er ein avisjournalist som har skriva ein kvass kronikk og at han er misnøgd med korleis media framstiller folk. Eleven verkar ikkje å kjenne til sjangeren kåseri, og trass i at hen skriv at Kalvø brukar humor og

ironi i «nesten kvart avsnitt», viser ikkje eleven til dømer i analysen sin frå kåseriet som forklarar desse verkemidla.

Det er fleire som har misforstått enkelte av argumenta Kalvø kjem med, og av dei 22 elevtekstane er det 6 analysar som har lita grad av forståing. Desse 6 analysane nemner alle likevel humor som verkemiddel, men utan vidare forklaring. Eit døme på dette finn vi i elevtekst nr.6. Denne eleven har fokusert mest på det retoriske og nemner etos og patos, men misforstår: «Det er litt etos i denna teksten, siden han brukar humor. Det trekkar meg bort fra det han vil få fram i teksten. Det kommer fram litt patos også». Som vi ser nemner denne eleven at Kalvø brukar humor, men det er ikkje forklart med døme kva som er humoristisk.

8 av elevtekstane går under kategorien *forstår ein del*. Av desse 8 analysane inneheld 6 av dei mindre misforståingar. Desse elevane greier likevel å seie meir om bruk av verkemiddel og forklarar dei retoriske appellformene på ein enkel måte, og betre enn dei 6 tekstane som fell under kategorien *lite forståing*.

I 22 analyser nemner elevane at Kalvø brukar retoriske appellformer, og av desse 22 er det berre tre elevar som nemner retorikk utan vidare forklaring. I 19 analyser har elevane teke med døme frå kåseriet. Av desse er det heile 12 elevar som forklarar kvifor døma er relevante. 7 elevar har med direkte sitat frå kåseriet, men i desse tekstane står sitata fritt i teksten utan vidare forklaring.

#### 4.8 Fortolking av funn

I fortolkinga av funna er det fleire spørsmål som reiser seg, og spesielt det faktumet at det berre er fire elevar som gjev uttrykk for at dei forstår. Kvifor er det berre fire? Er det på grunn av oppgåveteksten? Var kåseriet dei skulle analysere altfor vanskeleg? Var det så mange som ikkje fekk det til fordi dei fekk for lita tid til å gjennomføre?, eller kan det vere fordi mange av elevane generelt slit med å analysere tekstar og produsere eigne tolkingar? Dette er spørsmål som det er vanskeleg å finne svar på. Men truleg er det gjerne ein kombinasjon av alle desse momenta. Trass i at oppgåveteksten vart enklare etter at førsteutkastet vart revidert, er det mogleg at dei elevane med lågast måloppnåing likevel ikkje ville greie å gjennomføre ei god analyse, eller kanskje ikkje greie å skrive ein tekst i det heile på grunn av ulike

utfordringar som til dømes lese- og skrivevanskar, motivasjon, tida dei fekk til gjennomføring, dagsform og så bortetter.

Fleire av tekstane ligg og vippar mellom to kategoriar, noko som gjer det utfordrande å seie akkurat kor mykje elevane forstår. Laila Aase har ei formeining om at mange elevar faktisk har klare forståingar av kva eit kåseri er, og at denne sjangeren er ein av dei enklaste sjangrane å undervise i (1993, s.106), men dette stemmer altså ikkje overeins med funna i mi undersøking. Nokre av elevane verkar ikkje å forstå kva ironi er i det heile. Eit døme på dette finn vi i elevtekst nr.16, som er eit av svara som ikkje er fullverdige: «Når jeg tenke på ironi så handler mest på forfatteren der han skrevet noen retoriske spørsmål som er negativ og gjorde/skrevet den til en positiv måte». Ironi er vanskeleg å tolke og analysere, og det Ringdal kallar «ironigenerasjonen», som elevgruppa som har gjennomført oppgåva eg utforma kan seiast å vere del av, ser gjerne ikkje sjølv når ironi er brukt fordi det tradisjonelle ironiomgrepet «ironi tyder det motsette av det ein seier» faktisk ikkje famnar alle delane av ironi som fenomen (2002, s. 167-168, 187). Ironien famnar om mykje meir og kan fungere på mange måtar, noko også Kjeldsen understrekar i forklaringa av dei ulike typane retorisk ironi, både dei ansiktsbevarande og dei ansiktstruande, der formålet med bruken av ironi varierer etter kva ein ønskjer å oppnå med ytringane sine (2006, s.200-203).

Å undersøke forståing er òg eit krevjande prosjekt i seg sjølv, og i mitt analysearbeid er det tekstuttrykka som peiker i retning av forståing som vert undersøkt. Kategorien *misforstår* treng ikkje tyde at elevane ikkje har greidd å svare på oppgåveteksten, men at dei ikkje forstår ironien eller humoren som ligg i kåseriet. Å nemne at teksten er ironisk eller at forfattaren er morosam, er ikkje det same som å forstå. Når fleire av elevane berre nemner at det som står i kåseriet er moro, men ikkje kjem med døme frå teksten eller forklarar kvifor Kalvø er morosam eller om ytringane han skriv er ironiske, er det vanskeleg å kartlegge om dei i det heile forstår.

Det er òg tydeleg at mange av elevane ikkje veit kven Are Kalvø er. Dette er ein faktor som kan gjere det enno meir vanskeleg å forstå og finne humor og ironi i kåseriet. Dei som kjenner til Are Kalvø veit at han er humorist og kåsør, og dermed er det å forvente at det han skriv som regel er ironisk eller har ein sarkastisk undertone. Dette er eit døme på det Jonas Bakken kallar *innleiande ethos*, som er oppfatninga vi har forfattaren før vi tek til å lese teksten. Oppfatninga byggjer på tidlegare kunnskap og informasjon ein har av forfattaren, og kan

dermed ha mykje å seie for verknaden av avsendar si truverd og overtydinga som finst i teksten (2009, s.36). Dei som allereie kjenner til Kalvø, er del av det Tønnesson kallar ein *tekstkultur* og kåseriet, som andre sakprosaetekstar, inngår i ein meiningskontekst som vert skapt i denne tekstkulturen der ein forstår og samhandlar om tekstar frå eit meir eller mindre felles normsystem (2012, s.58). I elevtekstmaterialet er det fleire av elevane skriv namnet til forfattaren av kåseriet feil. Namn som *Arve Kalvø*, *Are Kvalvø* går igjen i fleire tekstar og ofte gjentekne gonger. Det er òg fleire som trur Are Kalvø har fast jobb som politisk journalist i ei stor norsk avis, og dermed meiner at det han skriv er påliteleg. Likevel er det mange av elevane som skriv at Are Kalvø prøvar å vere morosam, men dei forstår ikkje kvifor. Dette kjem tydeleg fram når elevane prøvar å forklare kva dei forstod av teksten og kva dei meiner er hovudbodskapen. Mange av elevane meiner kåseriet til Kalvø er ein viktig tekst som tek opp eit viktig tema, og trass i at elevane får vite i oppgåveteksten at teksten dei skal analysere er eit kåseri, er et likevel nokre som ikkje forstår kva denne sjangeren inneber. I desse tilfella er det tydeleg å sjå at evna til kritisk lesing av tekst ikkje er på plass, og som Skovholt (2014) understrekar handlar evna til kritisk lesing om å undersøkje kven som har skrive teksten, kva kjelder som er brukt og kvar teksten er publisert. Kritisk lesing er kopla til det å ha god tekstkompetanse. Elevar som har god tekstkompetanse har dermed òg kompetanse til å gje tekstar kritisk motstand, vurdere truverd og avsløre underliggjande argument (Skovholt, 2014, s. 19). God tekstkompetanse handlar òg om kompetansen til å vere deltakande medlem av det offentlege rom. Skulen har ei viktig samfunnsrolle når det kjem til å gjere elevane rusta for å kunne delta i offentlegheita med meiningane sine, og som Kalleberg og Kleiveland argumenterer for, er det viktig at elevane øvast opp i å vurdere andre sine ytringar for å bli motstandsdyktige mot manipulasjon (2010, s. 13-15). Ved hjelp av god undervising i sakprosa, som til dømes arbeid med analyse av kåseri, kan elevane trenast opp til å handtere ironi og bli betre rusta til å kunne vurdere avsendarar si truverd på ein kritisk måte.

Elevane som har analysert kåseriet til Kalvø går i første klasse på vidaregåande og då dei gjennomførte kåserianalysen hadde dei gått på vidaregåande i fire månader. Sjølv om elevane har mykje norskundervising på fire månader, er det veldig mange ulike tema som skal gåast igjennom på kort tid. Det kan ta tid å komme i gang, og det er ikkje alltid mogleg å bruke mykje tid på spesifikke analyseoppgåver i norskundervisinga. At elevane ikkje har vore borti ei liknande analyseoppgåve som dei skulle løyse i dette prosjektet, er truleg òg ein medverkande faktor til at mange ikkje har treft heilt på gjennomføringa.

## 4.9 Oppsummering

Før sjølve datainnsamlinga gjekk føre seg visste eg allereie at klassen som skulle gjennomføre kåserianalysen var ein klasse med eit stort spekter av tolkingskompetanse der nokon er flinkare enn andre – slik det er i stort sett alle klasserom. Med andre ord tenkte eg at denne klassen ville vere ein representativ klasse, og at eg derfor kom til å få eit tekstmateriale med mange tolkingar der nokre ville vere betre enn andre. Dei fleste elevane har skriva omlag éi side, noko som var forventa med tanke på tida dei fekk til å gjennomføre analysen. Trass i at det ikkje låg nokre føringar i oppgåveteksten om kor mykje elevane skulle skriva, låg det likevel ei forventning om at hovudvekta av tekstmateriale var litt meir utfyllande enn det viste seg å vere.

I oppgåveteksten bad eg elevane om å gjennomføre ei retorisk analyse av kåseriet til Kalvø, i tillegg til at dei skulle forklare bruken av dei retoriske appellformene ethos, patos og/eller logos. Sjølv om elevane fekk forklart i oppgåveteksten kva dei ulike appellformene går ut på, tenkte eg at mange kom til å nemne retorikk utan vidare forklaring. I eit analysearbeid er sjølvstendig tolking viktig, og når ein analyserer og tolkar tekstar er det òg naturleg å vise til døme frå teksten ein analyserer for å styrke eigne argument og forklaringar. Når mange av elevane berre nemner ulike verkemiddel, viser dette til mindre grad av sjølvstendig tolking. Her hadde eg forventa betre argumentasjon frå elevane sidan tekstanalyse er noko elevane skal ha blitt introdusert for tidlegare i skuleløpet. Etter kompetansemåla frå 10.trinn skal elevane nemleg kunne lese og analysere eit breitt utval tekstar i ulike sjangrar og i tillegg til at dei skal «gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Når ein ser på læreplanen og kompetansemål som dette frå 10.trinn, er det naturleg å kunne forvente at fleire av elevane greier å gjennomføre analyseoppgåver av ulike typar tekstar. Gjeldande kompetansemål frå VG1 studieførebuande utdanningsprogram er òg rettleiande for kva ein kan forvente at elevane skal kunne. Her er det viktig å påpeike at lærarar legg opp undervising på ulike måtar og at ulike tema i norskundervisinga ofte følgjer ein årsplan der læraren sjølv har bestemt når elevane skal lære om kva. I tillegg er det vanleg å arbeide i team og ofte er det teamet, eller norskseksjonen på skulen, som saman har blitt einige om når elevane skal om alle dei ulike temaa løpet av skuleåret. Med andre ord er det ikkje sikkert at elevane har kome til retorisk analyse, argumentasjonsanalyse eller har vore noko særleg

innom kåserisjangeren med sentrale verkemiddel i løpet av dei fire første månadane av skuleåret.

Det aktuelle kåseriet til Kalvø, «Eg ler og eg ler og eg ler og eg ler!», henta frå [framtida.no](http://framtida.no), var altså vanskeleg for elevane å analysere, men som [framtida.no](http://framtida.no) sjølv skriv inneheld avisa aktuelle saker som skal bidra til å auke og få fram engasjement, i tillegg til at avisa har nyttig innhald som omhandlar dei unge si framtid. Dette kan tolkast til at [framtida.no](http://framtida.no) er ei avis for dei unge som altså burde bestå av tekstar der dei kan forstå og uttale seg om innhaldet. Med andre ord er ikkje valet av kåseri heilt feil for aldersgruppa, men om ein ikkje har den kontekstuelle bakgrunnskunnskapen eller kan nok om kåserisjangeren, er det naturleg at det er vanskeleg for elevane på vg1 å analysere mange av kåseria til Are Kalvø.

Er fokuset på retorisk analyse i læreplan og læreverk det mest nyttige når elevane skal lære seg å meistre bruk og forståing av humor og ironi? – I følgje mi undersøking av elevar si retoriske analyse av kåseri, er svaret på dette nei. Oppgåveteksten elevane fekk er inspirert av liknande oppgåvetypar funne i læreverk frå vidaregåande skule. I tillegg har retorikk ein styrka plass i læreplanen og blir naturlegvis dermed òg via mykje undervisning i norskfaget. I mitt prosjekt låg det eit håp om at ei slik analyse kunne bidra til elevane si medvitsgjering av kritisk lesing, og at ein ikkje kan ta alt ein les for gitt. Trass i at berre fire av elevane som deltok i mitt prosjekt gav uttrykk for å forstå humoren og ironien realisert i kåseriet til Are Kalvø, var det åtte av elevane som fall under kategorien *forstår ein del* og som dermed var på god veg til høgare måloppnåing. Ved tilbakemelding frå faglærer er det ikkje å sjå vekk ifrå at desse 8 òg hadde hatt ei tilstrekkeleg forståing av kåseriet til Kalvø. I tillegg er det positivt at heile 19 elevtekstar nyttar døme frå kåseriet i analysane sine, og at 12 av desse 19 elevane forklarar kvifor døma er relevante.

Om elevane nytta seg av læreboka eller andre verktøy, ville nok det ha vore ei god hjelp i arbeidet med analyse av kåseriet til Kalvø. Klassen som har gjennomført kåserianalysen er ikkje min eigen, og eg kan dermed ikkje vite noko om den generelle forståinga deira. Førebuinga klassen hadde med lesing av Christine Koht sitt kåseri, arbeid med Obama si tale, og innføring i retorikk har nok vore nyttig for dei fleste elevane. Oppgåveteksten som skriveramme har vore styrande for mange av analysane eg har undersøkt, og det er tydeleg at den har vore sentral for tekstutformingane til elevane. Ein mindre detaljert oppgåvetekst hadde truleg gitt andre resultat. Det er godt å vite at fleire verktøy ligg til rette for å styrke

elevane sine forståingar av humor og ironi – korleis ein brukar dei og kva som fungerer best er ikkje godt å svare på.

## 5 Vidare forskning

Omfanget av dette masterprosjektet er lite, og det er mange delar av prosjektet det kunne ha vore skrivne mykje meir om. Med tanke på vidare forskning hadde det vore spanande å grave djupare i kva som kan gjerast for å auke elevane si forståing. Ein annan forskingsmetode er å føretrekke for å finne ut meir om meiningsskaping og forståing, og moglegheita til å observere ein klasse over tid vil gjere det mogleg å finne ut meir om kva elevane forstår av humor og ironi når dei skal analysere både kåseri og andre sakprosasjangrar. Vidare hadde det òg vore interessant å kunne intervju elevane om kva dei legg i omgrepet ironi, kva ironi tyder for dei og korleis dei brukar det sjølv. Det er vanskeleg å kunne seie noko om elevane si faktiske forståing utan å ha snakka med dei. Ved intervju med spesifikke spørsmål om ironi og forståing er det truleg mykje enklare å gjere seg opp ei meining om kva elevane forstår enn ved å berre lese analysane til ein klasse som dei gjennomførte i eit skriveøkt på 90 minutt. Fleire aspekt kunne ha vore utforska, samstundes som ein kunne ha stilt oppfølgingsspørsmål og forklart meir til elevane. På den andre sida kan intervju vere styrande – elevane kan svare det dei trur forskaren vil ha svar på, og kanskje ikkje reflektere så mykje på eiga hand. Det hadde òg vore interessant med fleire typar undervisningsopplegg og gjerne ei samanlikning av desse opplegga for å sjå om noko fungerer betre enn noko anna. Å kunne samanlikne svara til enno fleire elevar, kanskje heile trinnet i form av ei kvantitativ analyse vil nok kunne svare betre på om retorisk analyse av kåseri er ein fruktbar måte å gjennomføre undervising på, og om ein slik oppgåve bidreg til auka forståing av humor og ironi.



## 6 Avslutning

Etter at arbeidet no er ferdig, sit eg igjen med ei kjensle av at min type prosjekt ikkje er tilstrekkeleg for å seie nok om elevar på vidaregåande si forståing av humor og ironi.

Prosjektet er lite og går ikkje i djupna på forskning av forståing og meiningsskaping, men det var det heller ikkje meint å gjere. Mitt prosjekt er eit bidrag til undersøkinga av forståing i retorisk analyse av kåseri. Det inviterer til vidare undersøking av kva verktøy som er nyttige for å lære elevane å meistre humor og ironi på ein god måte, og kanskje kan prosjektet inspirere til å finne fram til fleire måtar å undervise elevane på?

## Litteraturliste

- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bakken, J. (2010). Hvordan velge tekster til en sakprosanon. I: Kalleberg, K. & Kleiveland, A. E. (red.): *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3),1-36
- Bjerke, R. (2012). *For sakens skyld. En vurdering av sakprosa i fire sentrale læreverker for videregående skole*. (Masteroppgåve). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eide, O., Garthus, K. M. K., Græsli, B. H., Schulze, A-M. & Ystad, R. H. (2014). *Intertekst vg2: Norsk vg2 studieforbereende utdanningsprogram*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Eide, O., Garthus, K. M. K., Græsli, B. H., Schulze, A-M. & Ystad, R. H. (2015). *Intertekst vg3: Norsk vg3 studieforbereende utdanningsprogram*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Engh, R. (2017). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Oslo: Cappelen Damm
- Fodstad, L. A., Glende, M., Minken, M., Norendal, A. & Østmoe, T. I (2014). *Moment VG1 – Norsk for studieforbereende*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Framtida.no (2019). «Om oss». Udland, E. (red). Henta frå: <https://framtida.no/om-oss>
- Garthus, K. M. K., Græsli, B. H., Schulze, A-M. & Stensby, M. (2014). *Intertekst vg1: norsk vg1 studieforbereende utdanningsprogram*, (2. opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole?. *Tidsskriftet Uniped 3/2016*. henta frå: <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvilken-tekstkyndighet-har-studenter-med-seg-fra-videregaende-skole/>
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Haga, J. (2017). *Elevers møte med ironiske tekster i skolen. En studie av ironisk meningsskapning*. (Masteroppgåve). Høgskolen i Sørøst-Norge, Vestfold.
- «Ironi». I: Nynorskordboka. Universitetet i Bergen og Språkrådet. Henta frå: <http://ordbok.uib.no>

- Kalleberg, K. & Kleiveland, A. E. (2010). *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Kalvø, A. (2016). *Eg ler og eg ler og eg ler og eg ler!*. Henta frå: <https://framtida.no/tag/are-kalvo>
- Kjeldsen, J.E (2006). *Retorikk i vår tid: En innføring i moderne retorisk teori* (2.utg.) Oslo: Spartacus Forlag
- Lødding, B. & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende?* (NIFU-rapport 2015:28) Oslo: Nordisk for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Henta frå: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/nifurapport2015-28.pdf>
- Nilsen, A. B. (2015). Ironi i skolen og i klasserommet. *Bedre skole nr. 1*, 79-83.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg), Oslo: Universitetsforlaget
- Ringdal, E. (2002). Ironi- vill og vanskelig. I J. L. Tønnesson (Red.), *Den flerstemmige sakprosaen* (s. 166-189). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Skovholt, K. (2014). *Innføring i grunnleggende ferdigheter: praktisk arbeid på fagenes premisser*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Tønnesson, J.L. (2012). *Hva er SAKPROSA*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2004;2017). *Defining Literacy*. Henta frå: [http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1\\_07\\_4.6-defining-literacy.pdf](http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Formål. Henta frå: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Kompetansemål etter 10.årstrinn.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Kompetansemål etter Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram.
- Aase, L. (1993). Er det noe poeng i at elever lærer å skrive kåserier? I: Michelsen, P. A. (red): *Sjangeroppbrudd. Om stilskrivning og skriveopplæring i den videregående skolen*, ss. 97-108. Oslo: J.W. Cappelens Forlag

## Masterarbeidet sin relevans for lektoryrket

Arbeidet med denne masteroppgåva har vore krevjande, men veldig spanande. Eg har drive med kvalitativ forskning for første gong, og det har vore lærerikt å studere elevtekstmateriale på leit etter tekstuttrykk som peiker i retning av forståing. Eg har lært at det å undersøke forståing slett ikkje er lett, spesielt når ein ikkje får snakka med elevane sjølv om kva dei forstår av humor og ironi. Eg har verkeleg sett nytteverdien av å kjenne til forfattaren som har skriva det som skal undersøkast, og i min framtidige kvardag som lektor ønskjer eg å understreke for elevane kva nytte forarbeid kan ha for forståing av det ein les og høyrer. Å skulle utforme eit undervisingsopplegg som er i tråd med gjeldane kompetansemål i læreplanen og som dermed passar elevgruppa har vore krevjande, og trass i at ein skulle forvente at elevane på vg1 allereie kjende til verkemiddel som humor og ironi, har arbeidet med denne oppgåva vist seg at ein nesten aldri kan vere tydeleg nok.

Eg ser det som nyttig å ha fått ei større innsikt i elevar si forståing av humor og ironi, og har fleire tankar om korleis ei slik forståing kan styrkast ved hjelp av andre undervisingsopplegg i skulen. Are Kalvø som forfattar er ein stor personleg favoritt, og arbeidet med dette masterprosjektet har inspirert meg til å finne fleire måtar å bruke tekstane til Kalvø på i norskundervising i skulen. Eg har fått ei større fagleg tyngde, og kjenner meg rusta til å følgje kompetansemåla i læreplanen, men har på same tid fått motivasjon til å tørre å stå på egne bein som lektor i klasserommet.

Eg er gripande oppteken av at elevane i skulen skal lære seg å lese tekstar med eit kritisk blikk, og om dei har kunnskap om avdekking av underliggjande meining og ikkje tek alt dei les og skriv for gitt trur eg dei er godt på veg. Nytteverdien av å undervise elevane i sakprosasjangeren er stor, både fordi det kan bidra til leseglede, men òg fordi sakprosasjangerane kan vere ein god inngang til å lære elevane kjeldemedvit. God tekstkompetanse og kritisk lesing av tekst kan òg overførast til dei to andre undervisingsfaga mine, religion og samfunnsfag, der kritisk vurdering av kjelder er minst like viktig for å avdekkje underliggjande ideologiar og meiningar.

## Vedlegg 1: Kåseriet «Eg ler og eg ler og eg ler og eg ler!» av Are Kalvø

### **Eg ler og eg ler og eg ler og eg ler!**

Are Kalvø får ikkje nok av ordspel om DAB.

ARE KALVØ, søndag 11. desember 2016

Når eg no skriv om innføring av DAB-radio og sløkking av FM-nettet, så er det utelukkande fordi dette handlar om noko så grunnleggande som beredskapen i samfunnet vårt. Dette handlar først og fremst om kor trygge vi kan kjenne oss i vårt eige land. Derfor skriv eg om dette. Berre derfor. Og ikkje fordi DAB er eit såpass ordspelvennleg ord at sjølv vi som skriv i avisa kan tru at vi er morsomme. Slett ikkje.

For sanninga er at konsekvensane av dette skiftet kan bli dabatiske.

Hi hi. Tok du den? Dabatiske? Ganske artig. Ikkje perfekt, eg er enig i det. Men ganske artig likevel.

Men det er ikkje poenget. Eg skriv som sagt ikkje om dette for å vere artig. Eg skriv om det fordi det er viktig. Etter kvart som FM-signala DABbar av rundt om kring i landet utover neste år...

Unnskyld. Det var ikkje meininga.

Men litt artig.

Uansett: Denne saka er viktig å analysere fordi det handlar om tryggleiken vår. Men også fordi denne saka viser fram kor skjørt regjeringssamarbeidet mellom Høgre og Frp egentlig er, og kor stor avstand det er mellom grasrota og eliten i regjeringspartiet Frp. Ein kan vel trygt seie, etter denne vekas DABatt i Stortinget...

Unnskyld. Eg prøver igjen.

Ein kan vel trygt seie, etter denne vekas debatt i Stortinget, at partiets tillit til eigne statsrådar er DABbande.

He he. Hurr hurr. DABbande. Ganske artig. Eg har for så vidt brukt det same ordspelet ein gong før i denne artikkelen. Men då får vere greitt. For det er jo ganske artig.

Men det er ikkje viktig. Poenget er at vi er anar eit grasrottopprør. Og vi som skriv i avisa er veldig opptatte av å forstå grasrota. Det har vi alltid vore, heilt sidan Donald Trump plutselig vann det amerikanske valet for eit kvarter sidan. Og Stortingets behandling av denne saka var i aller høgste grad prega av klabb og DAB.

Kom igjen då! Det er gøy!

Vel. Saka er den at når Frp-statsrådar må forsikre Stortinget om at alt er i orden etter at Frp-representantar har uttrykt skepsis, då sender Frp i stereo.

Såg du? Såg? Stereo? Vi som skriv i avisa kan vere ganske avanserte også. Det er ikkje berre DAB-ordspel det går i. Å nei då. Vi lever trass alt av dette her. Stereo? Den er ganske fiffig. FrP sender ut to fullstendig ulike signal samtidig, ikkje sant? Du tok den?

No er det kanskje ikkje akkurat det stereo betyr. Men du forstår poenget? Det sprikar? Eller skal eg kanskje heller seie: Det skurrar?

Ha ha ha.

Nok om det!! I alle fall: Avstand mellom grasrot og elite. Knirk (eller skurr) i samarbeidet. Opposisjon på krigsstien. Dette er det vi som skriv i avisa lever for. Dårlig stemning. Rot. Misnøye. Meiningslaus markering av posisjon. Alt det som demokratiet handlar om. Derfor er denne saka viktig. Derfor kjem vi til å følgje nøye med. Og lytte til grasrota.

Lytte til? Du tok den.

Altså. Vi skal lytte til grasrota. Vi skal gjere som vi alltid gjer når vi skal vise at vi forstår vanlige folk. Vi skal reise til plassar vi normalt aldri reiser til, ta bilde av rare folk og vise dei fram.

Og du kan stole på at vi kjem til å gjere jobben vår også denne gongen. Vi kjem til å gjere alt vi kan for å spore opp ein fyr som frivillig har valt å busette seg i ei førti meter djup grop med betongtak og som ikkje får inn P1+. Og så skal vi spørje: Kva med tryggleiken hans? Er ikkje denne mannen verd noko for eliten i Oslo? Og så skal vi spørje kulturministeren om ho har tenkt å gå av snart. Og justisministeren. For dette handlar om tryggleik og beredskap.

Og så kjem sikkert justisminister Anundsen til å gjenta omtrent det same som han har sagt om saka før.

Og då har vi han. For då skal vi skrive: No, justis- og beredskapsminister Anundsen, no er det kanskje på tide å... skifte kanal.

Og då, folkens, då er han ferdig.

Då sloknar han som FM-nettet.

Ha ha ha!!!

## Vedlegg 2: Ironiske funksjonar – Linda Hutcheon





### Vedlegg 3: Tabell – kategorisering av empiri

<b>Funn</b>	<b>Tal</b>	<b>Tekst nr.</b>
Funn forståing	4	nr. 13, nr. 14, nr. 23, nr. 24
Funn forståing av ironiske poeng	10	nr. 5, nr.11, nr. 12, nr. 13, nr. 14, nr. 17, nr. 20, nr. 22, nr. 23, nr. 24,
Forstår ein del	8	nr. 4, nr. 5, nr. 12, nr.15, nr. 17, nr. 20, nr. 22, nr. 25
Funn døme frå kåseriet	19	
Døme utan forklaring	7	nr.1, nr.3, nr.5, nr.6, nr. 9, nr. 18, nr.19,
Mange døme	14	
Døme med forklaring	12 (litt usikker på 2)	nr.2, nr.8, nr. 11, nr.12?, nr. 13, nr.14, nr.15, nr.17, nr.20?, nr.22, nr.23, nr.24
Lite forståing	6	nr. 2, nr. 6, nr. 8, nr. 9, nr. 11, nr.12? nr. 17, nr. 20?, nr. 22, nr. 23, nr.24
Funn misforståing av heilskap	3	nr. 1, nr. 3, nr. 18
Funn misforståing av poeng/ironi	16	nr.1, nr. 3, nr. 5, nr.6, nr.7, nr.9, nr.10, nr.11, nr.12, nr. 14, nr.15, nr. 17, nr.18, nr.19, nr.20, nr.22
Funn retorikk	22	nr.1, nr.2, nr.3, 4, nr.5, nr.6, nr.7, nr.8, nr.9, nr.11,nr.13, nr.14, nr.15, nr.17, nr.18, nr.19, nr.20, nr.21, nr.22, nr.23, nr.24, nr.25
Nemning av retorikk utan forklaring	3	nr. 4, nr. 6, nr. 8
Nemning av verkemiddel	23	nr. 2, nr. 6, nr. 8, nr.9, nr. 11, nr. 19,
Ufullstendige tekstar	3	nr. 10, nr. 16, nr. 21

