

Læreplanen i norsk etter 10. årstrinn i et klarspråkperspektiv

– *En tekstanalytisk klarspråkstudie av
læreplanen i norsk etter 10. årstrinn*

Håkon Kvinlaug



Masteroppgave i retorikk og språklig kommunikasjon
NOR 4090 – lektorprogrammet

Institutt for lingvistiske og nordiske studier

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2018

**Læreplanen i norsk etter 10. årstrinn i et
klarspråkperspektiv – en tekstanalytisk
klarspråkstudie av læreplanen i norsk etter
10. årstrinn**

© Håkon Kvinlaug

2018

Læreplanen i norsk etter 10. årstrinn i et klarspråkperspektiv – en tekstanalytisk
klarspråkstudie av læreplanen i norsk etter 10. årstrinn

Håkon Kvinlaug

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Alle veit kva som er best for den norske skolen.

Politikarane veit kva som er best for den norske skolen.

Byråkratane veit kva som er best for den norske skolen.

Ekspertane veit kva som er best for den norske skolen.

Redaktørane veit det. Direktørane veit det.

Foreldra veit kva som er best for den norske skolen.

Kronikkforfattarane veit kva som er best for den norske skolen.

Ein vakker dag skal vi spørje den norske læraren også.

Frode Grytten, Syn og Segn nr. 3/2015

Sammendrag

Ifølge Språkrådet skal alle tekster fra det offentlige være skrevet i et korrekt, klart og brukertilpasset språk. Videre skal mottakerne av teksten kunne finne det de trenger, forstå det de finner, og kunne bruke det de finner, til å gjøre det de skal.

Læreplanen i norsk er et eksempel på en slik offentlig tekst, og denne skal – dersom klarspråkkriteriet er oppfylt – være tilpasset både lærere, skoleledere, elever, foresatte og andre samfunnsborgere – samtidig. I tillegg skal teksten ta hensyn til forskjellige sjangerkonvensjoner; blant annet er læreplanen en forskrift av loven, og den må derfor være skrevet i et presist og kortfattet språk. Men er det mulig å formulere en slik tekst?

I denne klarspråkstudien blir klarspråkkriteriet om et *brukertilpasset språk* tatt på alvor. Gjennom flere typer tekstanalyser gjør vi oss kjent med ulike sider av læreplanen i norsk etter 10. årstrinn. Resultatene fra analysene utnyttes i første omgang til å diskutere læreplanens kommunikasjon med leserne, og dernest til å avdekke hvilke modellesere som konstrueres i teksten. Til slutt besvares prosjektets problemstilling: «I hvilken grad oppfyller læreplanen i norsk etter 10. årstrinn Språkrådets klarspråkkriterium om et brukertilpasset språk?».

Som et supplement til tekstanalysene, bygger prosjektet på to intervjuer, med Christian B. Bjerke og Jonas Bakken. Begge intervjuobjektene er aktive i den pågående fagfornyelsen av Kunnskapsløftet, som skal ferdigstilles inn mot 2020. Bjerke sitter som leder for kjerneelementgruppen i norsk, og Bakken er representant fra universitetsnivå i den samme gruppen. Gjennom intervjuene sikrer vi oss førstehånds informasjon om læreplanarbeid, og vi får ta del i faglige diskusjoner med personer som har god kjennskap til prosjektets problemstilling.

Resultatene fra prosjektet viser at læreplanen i norsk *i noen grad* kan regnes som en brukertilpasset tekst. Hovedutfordringene dreier seg blant annet om at forfatterkonstruksjonen er kompleks, at lesergruppen er (for) stor og heterogen, og at selve læreplanteksten tilbyr leseren (for) lite hjelp i tolkningsprosessen, i tillegg til at den inneholder flere utfordrende begreper og en stedvis flertydig og utfordrende tekststruktur.

Forord

Kalenderen viser mai måned, og arbeidet med å skrive masteroppgaven er avsluttet.

Skriveprosessen har først og fremst vært interessant og lærerik, men til tider også utfordrende og krevende. Heldigvis har jeg ikke stått alene i arbeidet, og i den forbindelse ønsker jeg å takke alle som har bidratt til at prosjektet nå er fullført.

Kjell Lars Berge: Tusen takk for strålende veiledning. Jeg har vært privilegert som har fått ha en veileder med tilsynelatende utømmelig kunnskap om prosjektets tematikk, i tillegg til et stort engasjement for oppgaven. Takk for gode råd og bemerkninger, og for at du avsluttet samtlige veiledningstimer på en oppløftende måte; «Det her blir bra. Vi snakkes!».

Christian B. Bjerke og Jonas Bakken: Takk for at dere ville stille til intervju. Dere gav meg større innsikt i arbeidet med å skrive og revidere læreplaner.

Språkrådet: Takk for gode tilbakemeldinger på forskjellige spørsmål omhandlende klarspråk.

Ingfrid: Takk for at du er gift med meg, og for uforbeholden støtte. Selv om du kanskje ikke bryr deg så mye om klarspråk og læreplanen i norsk, har du hver dag spurt hvordan skrive dagen har vært – og det betyr mye.

Mamma og Pappa: Takk for at dere alltid støtter meg. Gratulerer med at alle barna deres nå er en del av arbeidslivet.

Vegard: Takk for godt søskenforhold, og for gode samtaler og sjakkpartier gjennom året.

Lars Erik: Takk for godt søskenforhold, og for at du ville lese gjennom og kommentere oppgaven.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	13
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	14
1.2	Disposisjon	14
2	Metodikk og fremgangsmåte.....	16
2.1	Mitt prosjekt i en klarspråktradisjon.....	16
2.2	Prosjektets oppbygning.....	18
2.2.1	Tekstanalyser.....	19
2.2.2	Intervjuer	20
2.3	Valg og begrensninger i prosjektet.....	21
2.4	Analytisk troverdighet (reliabilitet og validitet) i prosjektet	22
3	Teoretisk grunnlag	25
3.1	Klarspråk	25
3.1.1	Klarspråk – et aktuelt forskningsområde	25
3.1.2	Hvorfor drive klarspråkarbeid, og hvorfor akkurat nå?	26
3.1.3	Språkrådets definisjon av klarspråk	28
3.1.4	Et gjentakende klarspråkproblem.....	30
3.2	Læreplanteori.....	31
3.2.1	Hva er en læreplan?.....	31
3.2.2	Læreplanens funksjoner	33
3.2.3	Revidering av Kunnskapsløftet	36
3.3	Tekstvitenskap og kommunikasjonsteori	38
3.3.1	Sosialsemiotikk	38
3.3.2	Kontekst	39
3.3.3	En definisjon og forståelse av <i>tekst</i>	40
3.3.4	John Searles språkhandlinger	41
3.3.5	Teksttyper.....	42
3.3.6	Normbegrepet.....	43
3.3.7	Kommunikasjon gjennom tekst.....	47
3.3.8	Modelleserbegrepet	49
3.3.9	Oppsummering	51
4	Tekstanalyser	52

4.1	Normgrunnlaget i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn.....	53
4.1.1	Diskutable begreper i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn.....	54
4.1.2	Presupponert informasjon i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn	62
4.2	Tekstualiteten i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn.....	68
4.2.1	Analytisk fremgangsmåte.....	69
4.2.2	Tekstualiteten i Formål i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn.....	71
4.2.3	Tekstualiteten i Hovedområder i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn	96
4.2.4	Tekstualiteten i Grunnleggende ferdigheter i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn	112
4.2.5	Tekstualiteten i Kompetansemål i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn	125
4.3	Funn og analyseresultater	134
5	Diskusjon.....	142
5.1	Hvordan fungerer kommunikasjonen mellom leserne og læreplanen i norsk etter 10. årstrinn?.....	142
5.2	Hvilke modellesere konstrueres i læreplandokumentet?.....	155
6	Hva kan vi lære, og hva blir veien videre? – et svar på prosjektets problemstilling	162
7	Avslutning	168
8	Litteraturliste.....	169
8.1	Bøker og artikler.....	169
8.2	Nettsider.....	172
9	Vedlegg	174

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Segmentert versjon av læreplanen i norsk med fokus på «diskutable» begreper.

Vedlegg 2: Dominante funksjoner på mikronivå.

Vedlegg 3: Segmentert versjon av læreplanen i norsk. Lineær struktur mht. illokutiver og proposisjoner.

Vedlegg 4: Hierarkisk struktur og handlingstyper i ulike makro- og mikrohandlinger.

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 6: Minnepenn med opptak av intervjuer med Christian B. Bjerke og Jonas Bakken.

Figuroversikt

Figur 1: Prosjektets oppbygning	18
Figur 2: Hovedkomponenter i tekstanalysene	19
Figur 3: «Drakamp» om hvordan læreplanen i norsk etter 10. årstrinn skal formuleres	60
Figur 4: Hierarkisk oppbygning av formålsdelen i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som kvalifisering.	83
Figur 5: Hierarkisk oppbygning av formålsdelen i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som kommisiv.....	87
Figur 6: Hierarkisk oppbygning av formålsdelen i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som direktiv.	91
Figur 7: Hierarkisk oppbygning av Hovedområder i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som kvalifisering.	105
Figur 8: Hierarkisk oppbygning av Hovedområder i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som kommisiv.....	107
Figur 9: Hierarkisk oppbygning av Hovedområder i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som direktiv.	109
Figur 10: Hierarkisk oppbygning av Grunnleggende ferdigheter i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som konstativ.....	119
Figur 11: Hierarkisk oppbygning av Hovedområder i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som direktiv.	121
Figur 12: Hierarkisk oppbygning av Hovedområder i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som kommisiv.....	123
Figur 13: Hierarkisk oppbygning av Kompetansemål i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som kvalifisering.	130
Figur 14: Hierarkisk oppbygning av Kompetansemål i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som direktiv.	131
Figur 15: Hierarkisk oppbygning av Kompetansemål i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som kommisiv.....	132

Tabelloversikt

Tabell 1: Potensielle virkelige lesere av læreplanen i norsk	36
Tabell 2: Teksttyper definert på basis av dominante funksjonstyper.	43
Tabell 3: Segment 15.....	55
Tabell 4: «Sammensatt tekst» i læreplanen.....	56
Tabell 5: Segment 98.....	57
Tabell 6: Segment 110.....	58
Tabell 7: Fordeling av tekstfunksjoner på mikronivå	63
Tabell 8: Funksjonstyper i kompetansemål.....	64
Tabell 9: Fordeling av funksjonstyper i Grunnleggende ferdigheter	64
Tabell 10: Addisjonsfunksjoner i Formål.....	65
Tabell 11: Addisjon og implikativ i Hovedområder	65
Tabell 12: Fordeling av funksjonstyper i Formål og Hovedområder.....	66
Tabell 13: Addisjon og implikasjon i Formål	67
Tabell 14: Addisjon og implikasjon i Hovedområder.....	67
Tabell 15: Lineær struktur av Formål	75
Tabell 16: Segment 27.....	77
Tabell 17: Segment 22-24	79
Tabell 18: Makrohandling i Formål	82
Tabell 19: Lineær struktur av Hovedområder	100
Tabell 20: Segment 6 i Hovedområder	100
Tabell 21: Segment 7 i Hovedområder	101
Tabell 22: Makrohandlingen i Hovedområder	103
Tabell 23: Lineær struktur av Grunnleggende ferdigheter.....	115
Tabell 24: Segment 5, 9, 15, 21 og 25 i Grunnleggende ferdigheter	115
Tabell 25: Segment 6 i Grunnleggende ferdigheter	116
Tabell 26: Makrohandlingen i Grunnleggende ferdigheter.....	118
Tabell 27: Lineær struktur av Kompetansemål.....	127
Tabell 28: Segment 9 og 10 i Kompetansemål	128
Tabell 29: Makrohandlingen i Kompetansemål	129
Tabell 30: Fordeling av tekstfunksjoner på mikronivå i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn	136
Tabell 31: Fordeling av språkhandlinger i de forskjellige hoveddelene i teksten.....	137
Tabell 32: Fordeling av språkhandlinger i Formål.....	137
Tabell 33: Fordeling av språkhandlinger i Hovedområder	139
Tabell 34: Fordeling av språkhandlinger i Grunnleggende ferdigheter	140
Tabell 35: Fordeling av språkhandlinger i Kompetansemål	141
Tabell 36: Inndeling av- og årsaker til diskutabile begreper i læreplanen	151
Tabell 37: Kjennetrekke hos modellesere i Læreplanen i Norsk etter 10. årstrinn.....	161

1 Introduksjon

I Norge reguleres både grunnskolen og den videregående opplæringen av opplæringsloven. I tillegg styres grunnopplæringen av læreplanverket, som har hjemmel i loven og status som forskrift. Ved siden av planer for de enkelte fagene, finnes det i læreplanverket både en generell del, en del som omhandler prinsipper for opplæringen, samt fag- og timefordeling. Læreplanens betydning i samfunnet bidrar til at den blir lest og tolket av flere ulike lesere. Disse leserne må i arbeidet med å forstå og anvende læreplanen, også tolke den. Læreplanen som tekst, og tolkningen av denne, vil med andre ord være avgjørende for leserens oppfattelse av hvordan den norske skolen drives. For at denne tolkningen skal anses som kompetent, er det nødvendig med en fungerende kommunikasjon mellom forfatter og leser – et element som også står sentralt i arbeidet som er navngitt klarspråk.

Språkrådet har de siste årene frontet arbeidet for et klart språk i tekster fra det offentlige. De mener at dersom tekstene skal være klarspråklige, må språket være korrekt, klart og brukertilpasset. Dessuten skal leserne – dersom teksten er skrevet i klarspråk – kunne 1) finne det de trenger, 2) forstå det de finner og 3) kunne bruke det de finner, til å gjøre det de skal. Læreplanen, som er en tekst fra det offentlige, må altså være skrevet på en måte som gjør at leserne kan finne frem i planen og ha mulighet til å anvende den. Hvordan læreplanen blir forstått og brukt, vil være avhengig av hvem som leser den; lærere vil sannsynligvis ha andre oppfattelser av teksten enn for eksempel elever eller foresatte.

Et mål med dette masterprosjektet er å skape et bidrag i en diskusjon om hvordan læreplanen i norsk bør se ut. Inn mot 2020 skal Kunnskapsløftet fornyes, og derfor er det nå viktig at det legges vekt på arbeidet med å gjøre språket i læreplanen brukertilpasset. Et håp er at arbeidet kan fungere som et innspill til fagfornyelsen, og bidra til at læreplanen blir formulert på en måte som gjør at flere potensielle lesere kan gjøre kompetente tolkninger av dokumentet.

Til arbeidet med å nå prosjektets mål, har jeg formulert en hovedproblemstilling samt to forskningsspørsmål.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for prosjektet er følgende:

I hvilken grad oppfyller læreplanen i norsk etter 10. årstrinn Språkrådets klarspråkkriterium om et brukertilpasset språk?

De to forskningsspørsmålene er disse:

1. På hvilken måte kommuniserer læreplandokumentet med leserne?
2. Hvilke modellesere konstrueres i læreplandokumentet?

Med det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å se på kommunikasjonen mellom teksten – læreplanen i norsk etter 10. årstrinn – og leserne. Gjennom tekstanalysene i kapittel 4 vil vi få innsikt i hvordan for eksempel begrepsvalg, funksjonstyper og tekststruktur påvirker meningsskappingsprosessen og forståelsen hos leserne.

Det andre forskningsspørsmålet skal belyse muligheten for flere potensielle lesere av teksten. Ved hjelp av analysene i kapittel 4 vil jeg undersøke hvilke karaktertrekk som kjennetegner modelleserne i læreplanteksten.

1.2 Disposisjon

For å skape en bedre oversikt, vil jeg i det påfølgende kort beskrive hva de forskjellige kapitlene inneholder.

I kapittel to, «Metodikk og fremgangsmåte», vil jeg først av alt plassere prosjektet mitt innenfor en klarspråktradisjon, og sammenlikne min egen oppgave med annen relevant klarspråkforskning. Etter dette skal jeg redegjøre for hvilke metoder som er tatt i bruk i prosjektskrivingen, og forklare hvorfor jeg har valgt disse. Til slutt diskuterer jeg også reliabiliteten og validiteten i prosjektet.

I kapittel tre, «Teoretisk grunnlag», fremlegger jeg teorien som er brukt i gjennomføringen. Her vil det først, i kapittel 3.1, være mulig å lese en presentasjon og diskusjon rundt klarspråk. I kapittel 3.2 retter jeg fokuset mot læreplanen som tekst og dens funksjoner. Her vil jeg også gi en kort orientering rundt den pågående revideringen av dagens læreplan. Først i kapittel 3.3, «Tekstvitenskap og kommunikasjonsteori», gir jeg en oversikt

over hva slags tekst- og kommunikasjonsforståelse som ligger til grunn i de senere analysene og diskusjonene.

Kapittel fire, «Tekstanalyser», skal inneholde tekstanalysene i prosjektet. Kapittel 4.1 består av analyser og diskusjoner rundt *normgrunnlaget* i læreplanen, mens kapittel 4.2 gjør det samme rundt *tekstualiteten*. I kapittel 4.3, «Funn og analyseresultater», trekker jeg frem noen viktige funn og resultater fra tekstanalysene og intervjuene.

Kapittel 5, «Diskusjon», skal på en konkret måte stille intervju, analyser og funn opp mot prosjektets forskningsspørsmål.

I kapittel 6, «Hva kan vi lære, og hva blir veien videre? – et svar på prosjektets problemstilling», svarer jeg konkret på prosjektets problemstilling, før jeg helt til slutt, i kapittel 7, skriver noen setninger som avslutter prosjektet

2 Metodikk og fremgangsmåte

2.1 Mitt prosjekt i en klarspråktradisjon

Mitt studium føyer seg inn i rekken av flere prosjekter, studier, artikler og masteroppgaver som med ulike inngangsvinkler og problemstillinger behandler *klarspråk*. Å plassere mitt arbeid i forhold til noen av disse, kan være til hjelp i forkant av lesningen.

Den svenske klarspråkforskeren Saga Bendegard skriver i en artikkel at

Den tidiga forskningen om klarspråk och klarspråksarbete fokuserade primärt på texter. De senare årens forskning har däremot – precis som denna undersökning – ofta haft ett institutionellt fokus, och inriktat sig på villkor och förutsättningar för klarspråk och klarspråksarbete i konkreta verksamheter. Sådana undersökningar är t.ex. Kjærgaard 2010, Nord 2011, Söderlundh 2012 samt Lind Palicki & Nord 2013. Undersökningarna behandlar olika aspekter av klarspråksarbete, men har det gemensamt att de inte syftar till att ta reda på vad som gör en text begriplig, eller hur klarspråk skal oppnås, utan handlar om vilka faktorer som påvirker de klarspråksinsatser som görs.¹

Det er riktig å hevde, i lys av sitatet ovenfor, at mitt prosjekt vil bevege seg mellom et institusjonelt fokus og et tekstfokus. *Det institusjonelle fokuset* realiserer jeg gjennom å undersøke – spesielt ved hjelp av intervjuene – hvordan det språklige aspektet får plass under utarbeidelse og revidering av læreplaner. Her er det for eksempel interessant å se hvordan en kompleks forfatterkonstruksjon kan få konsekvenser for språket i læreplanen. *Det tekstlige fokuset* fremkommer gjennom alle tekstanalysene av læreplandokumentet.

Bendegard trekker i utdraget frem flere personer som arbeider med klarspråk. Blant annet nevner hun den danske forskeren Anne Kjærgaard (2010), som står for et av de viktigste bidragene i Skandinavisk klarspråkforskning. Gjennom å undersøke klarspråkarbeid ved to danske myndigheter – en domstol og en kommune – har hun – i motsetning til mye annen klarspråkforskning – sett på *resultatene* av to klarspråkprosjekter.² Resultatene av undersøkelsene var for øvrig nedslående: klarspråkprosjektene gjorde lite utslag på tekstene.³

Andreas Nord er en annen forsker som gjør seg gjeldende i klarspråkforskningen. I likhet med Kjærgaard undersøker også han resultater av klarspråkarbeid, og engasjementet har resultert i

¹ Bendegard, Saga. «Klarspråkarbetets villkor i samband med EUs Rättsäktsoversättning», 2.

² Nord og Palicki. «Från demokratisk rättighet till tips och småknep i skrivandet», 4.

³ Nord og Forsberg. «Enklare efter klarspråk? Myndighetstexter före och efter ett klarspråkprojekt», 1.

flere artikler. Et arbeid som kan trekkes frem er artikkelen «Enklare efter klarspråk? Mydighetstexter före och efter ett klarspråkprojekt», hvor han sammen med Markus Forsberg tar for seg et tilsynelatende vellykket klarspråkprosjekt – «Lättlästa handlingar» – som ble gjennomført i Västra Götalandsregionen i Sverige. Ved hjelp av tekstanalyser avslører de at tekstene som er formulert før prosjektet i stor grad er like klarspråklige som de reviderte versjonene.

Annen forskning er mindre «resultatorientert», og tar i stedet for seg andre sider ved klarspråk. Nevnte Saga Bendegard har blant annet undersøkt forutsetningene for klarspråkarbeid i EU-tekster i Sverige,⁴ mens Åsa Wengelin (2015) har stilt forskjellige klarspråkråd opp mot forskning omhandlende lesbarhet og språkbearbeiding.⁵ Et tredje tilskudd i den svenske forskningen er Catharina Nyström Höög, som i en artikkel, «Värdegrundstexter – ett nytt slags uppdrag för klarspråksarbetet?»⁶, tematiserer relasjonen mellom «verditekster» og forskjellige klarspråknormer.

Mitt prosjekt er i likhet med Bendegard (2015), Wengelin (2015) og Nyström Höög (2015) ikke resultatorientert, og i så måte skiller arbeidet seg fra undersøkelsene til både Anne Kjærgaard (2010, 2012) og Andreas Nord (2017). Jeg skal i stedet ta for meg en tekst fra det offentlige (som ikke har vært del av et klarspråkprosjekt), og gjennom tekstanalyser vurdere hvordan denne kommuniserer, hvilke modeller den konstruerer, og til slutt diskutere i hvilken grad teksten oppfyller klarspråkkriteriet om et brukertilpasset språk.

Merk at selv om mitt prosjekt på flere områder skiller seg fra deres, er det likevel elementer fra for eksempel Nord (2017) sitt arbeid som går igjen i mitt eget. I den nevnte artikkelen, «Enklare efter klarspråk? ...», utnytter han for eksempel flere tekstanalytiske metoder som likner noen av mine egne – deriblant undersøkelser av språklige trekk som *tekstbinding*, *begrepsvalg* og *tekststruktur*.

Til slutt bør det nevnes at det allerede er skrevet flere masteroppgaver som omhandler klarspråktematikken.⁷ Her kan for eksempel Ida Seljeseth, Iris Alice Vigerust Furu og Cecilie Drougge Halstensgaard trekkes frem. Seljeseth skriver om klarspråkarbeidet i NAV, med et

⁴ Bendegard, Saga. «Klarspråkarbetets villkor i samband med EUs Rättsäktsoversättning».

⁵ Wengelin, Åsa. «Mot en evidensbaserad språkvård? En kritisk granskning av några svenska klarspråkråd i ljuset av forskning om läsbarhet och språkbearbetning».

⁶ Höög Nyström, Catharina. «Värdegrundstexter – ett nytt slags uppdrag för klarspråksarbetet?».

⁷ Andre eksempler enn de nevnte er for eksempel oppgavene til Kaja Falck-Ytter (2009) og Eirik Granly Foss (2015).

spesielt fokus på arbeidsavklaringspengerens demokratiske potensial,⁸ mens Furu har rettet et klarspråkfokus mot et annet NAV-brev, *Krav om ytelse ved fødsel og adopsjon*.⁹

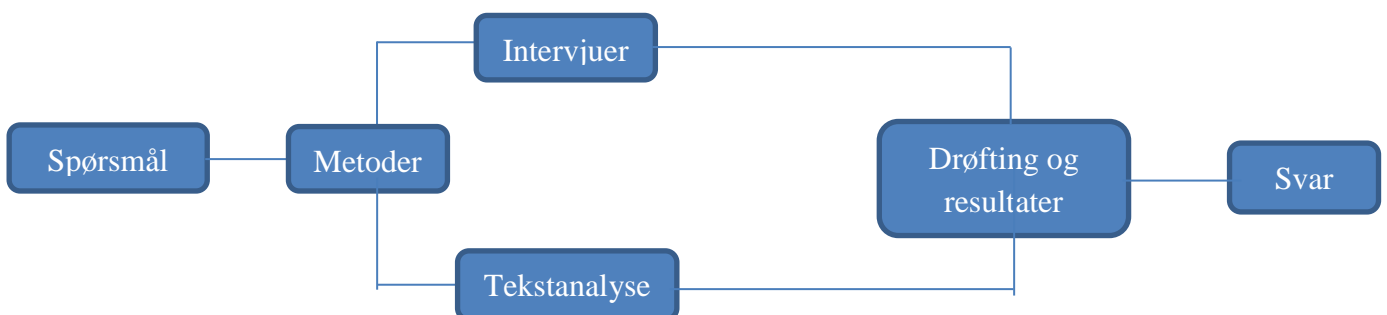
Halstensaards oppgave er en tekstvitenskapelig undersøkelse av tre brevmalere om særskilt språkopplæring i Osloskolen.¹⁰

I forhold til disse oppgavene stiller mitt prosjekt seg noe annerledes. Seljeseth har for eksempel en tilnærming hvor hun vurderer hvorvidt en tekst fra NAV oppfyller sitt demokratiske potensial. I mitt prosjekt utgjør det demokratiske aspektet i stedet et grunnlag for hvorfor oppgaven skal gjennomføres; å sikre borgernes demokratiske rett til å forstå hva det offentlige skriver, er jo et viktig argument for å drive klarspråkarbeid i det hele tatt.

Sammenliknet med både Seljeseth og Furu utøver jeg også en mer tekstanalytisk metode, mens de i større grad involverer henholdsvis de empiriske forfatterne og leserne av tekstene. En tydelig likhet finner jeg likevel med Seljeseth, da også hun undersøker teksttyper og språkhandlinger, men på en mindre omstendelig måte enn i mitt prosjekt. I likhet med Halstensaard, skriver også jeg innenfor en skolesammenheng, og min oppgave likner i så måte – men i noen tilfeller også metodisk – på hennes prosjekt.

2.2 Prosjektets oppbygning

Slik det allerede er gitt noen hint om, skal jeg besvare prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål ved hjelp av tekstanalyser, supplert av to intervjuer av sentrale personer i den pågående læreplanfornyelsen. I de følgende to figurene illustreres 1) prosjektets oppbygning og 2) hovedkomponentene i tekstanalysene.



Figur 1: Prosjektets oppbygning

⁸ Seljeseth, *Gratulerer, vi har avslått søknaden din om arbeidsavklaringspenger!*.

⁹ Furu, Iris Alice Vigerust. *En vegg av tekst*.

¹⁰ Halstensaard, Cecilie Drougge. *Hvordan kommunisere gjennom skreven tekst? En tekstvitenskapelig undersøkelse av tre brevmalere om særskilt språkopplæring i Osloskolen*.

Hovedelementer i tekstanalysene	Illustreres gjennom	Metode
Tekstens normgrunnlag	<ul style="list-style-type: none"> • Begrepsvalg • Presupponert informasjon, uttrykt gjennom funksjonstyper og teksttyper på tekstens mikro- og makronivå 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskusjon rundt normkonflikt • Analyse av eksplisitte spor i teksten: <ul style="list-style-type: none"> ○ Funksjonstyper på mikronivå (Presupponert informasjon) ○ Begrepsvalg • Suppleres av intervjuer
Tekstens tekstualitet	<ul style="list-style-type: none"> • Ytre form: <ul style="list-style-type: none"> ○ Teksten slik den foreligger • Indre struktur: <ul style="list-style-type: none"> ○ Lineær struktur ○ Hierarkisk struktur 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse av tekstens makrostrukturer • Suppleres av intervjuer

Figur 2: Hovedkomponenter i tekstanalysene

2.2.1 Tekstanalyser

Tekstanalysene skal belyse ulike sider av læreplanteksten, og kan sorteres inn i to hovedkomponenter. Den ene delen har jeg valgt å kalle «tekstens normgrunnlag», og den andre komponenten skal belyse «tekstens tekstualitet». Under forklarer jeg kort hva som kjennetegner de forskjellige.

Tekstens normgrunnlag er inkludert fordi *tekstnormene* er sentrale for kommunikasjon rundt- og forståelse av en hvilken som helst tekst – også læreplaner. Når det skal kommuniseres gjennom tekst vil forståelsen gjøres lettere – og mening lettere skapes – dersom det samhandles rundt felles normsystemer.

Videre er normsystemene bestemmende for hvordan en tekst eller en setning skal formes. Derfor kan eksplisitte spor i teksten fungere som normforekomster.¹¹ Eksempler på slike spor kan være forfatterens begrepsvalg og utnyttelse av funksjons- og teksttyper. Gjennom å se nærmere på disse, skal vi tilegne oss kunnskap om hvordan normene kan være styrende for ulike leseres forståelse av læreplanteksten.

Læreplanens tekstualitet dreier seg om hva slags ytre form og indre struktur teksten består av. For at læreplanen skal bli forstått i tråd med forfatterens intensjoner, er det forutsatt at teksten har en utforming som legger til rette for en slik forståelse. Ved å foreta analyser hvor vi både ser på læreplanens ytre form og lineære og hierarkiske struktur, vil vi kunne si noe

¹¹ Berge, «Kap. 3-7», 43.

mer om hvordan teksten gjøres tilgjengelig for ulike lesere gjennom forskjellige språkhandlinger.

2.2.2 Intervjuer

Høsten 2017 gjennomførte jeg intervjuer med Christian B. Bjerke og Jonas Bakken. En kort presentasjon av intervjuobjektene kan være nyttig, før jeg sier noen ord om hvorfor intervjuene er gjennomført.

Christian B. Bjerke er førstelektor ved Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanning. Fra og med 2017 er arbeidet med å revidere læreplanene godt i gang. Første steg på veien handler om å finne ut hva som er det viktigste i hvert fag – hva som er fagenes kjerneelementer. Følgelig er det dannet såkalte *kjerneelementgrupper* til hvert fag, og Christian B. Bjerke sitter som leder for gruppen som arbeider med norskfaget. I tillegg til å være del av denne revideringen, var Bjerke også leder for læreplangruppen som reviderte norskplanen som ble fornyet inn mot 2013.

Jonas Bakken er førsteamanuensis ved Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Et poeng i kjerneelementgruppene er at disse skal bestå av representanter fra ulike institusjoner, for eksempel universitet/høgskole, grunnskole og samisk VGO. Bakken er representant fra universitetsnivå i gruppen for norskfaget. Ved siden av å være del av kjerneelementgruppen, har Bakken også hovedfag i nordisk språk og litteratur og doktorgrad i retorikk.

Først og fremst er Christian Bjerke og Jonas Bakken det vi kan kalle for *fagfolk*. I en norsk læreplankontekst er de begge eksperter, og derfor utvalgt av Utdanningsdirektoratet for å sikre en best mulig opplæring i den norske skolen. Som fagfolk sitter både Bjerke og Bakken på kunnskap som er høyst relevant og verdifull for en student som skriver masteroppgave om læreplanen i norsk. Deres kommentarer og innspill har vist seg å være svært nyttige i skriveprosessen; de har bidratt med både kunnskap og nye perspektiver på læreplanen som tekst.

Ved siden av å bidra som *fagfolk*, er intervjuobjektene valgt på grunn av deres rolle i den pågående revideringen av Kunnskapsløftet. Gjennom intervjuene har jeg tilegnet meg

verdifull kunnskap om revideringsprosessene; hvordan det arbeides, hvilke problemstillinger som er aktuelle og hvilke fokusområder som er vektlagt.

Intervjuene er ment til å kommentere tekstanalysene og diskusjonene i prosjektet. Det betyr at de skal utgjøre et supplement til tekstanalysene, som vil være den største og viktigste delen av arbeidet. Det er naturligvis verdifullt å diskutere spørsmål med de som faktisk skriver læreplanene, i tillegg til at det er nyttig å få bekreftelse på at problemstillingen og forskningsspørsmålene tar opp interessante og relevante sider ved læreplanarbeidet.

2.3 Valg og begrensninger i prosjektet

I gjennomføringen av prosjektet er det foretatt noen valg og begrensninger som burde kommenteres.

Først og fremst bør metodikken trekkes frem. I prosjektet har jeg valgt å bruke tekstanalyser og intervjuer som metoder, presentert i kapittel 2.2. Men hvorfor er disse metodene valgt fremfor andre?

Jeg kunne for eksempel gjennomført individuelle intervjuer eller fokusgruppeintervjuer med potensielle virkelige lesere av læreplanen i norsk. Da ville jeg kunne fått et innblikk i deres mottakelse av dokumentet, og kanskje fått en større forståelse av hva som eventuelt er vanskelig – fra deres perspektiv – i kommunikasjonen med læreplanen.

Jeg kunne også gjennomført en større kvantitativ spørreundersøkelse med potensielle virkelige lesere, med liknende hensikt.

Jeg skal ikke påstå at disse vinklingene av prosjektet ville vært uinteressante – tvert imot. Grunnen til at jeg likevel har valgt å ikke bruke disse her, dreier seg først og fremst om mine ønsker for arbeidet. Jeg tror at en tekstanalytisk tilnærming er langt mer interessant enn å spørre potensielle lesere hva de synes er enkelt eller vanskelig ved teksten. Dernest mener jeg det er mer spennende å stille disse analysene opp mot relevant forskning, intervjuer, stortingsmeldinger og læreplanrelaterte dokumenter¹², enn å gjennomføre brukerundersøkelser hos potensielle eksplisitte lesere.

¹² For eksempel veiledninger, nettsteder og departementskriv.

Også gjennom problemstillingen blir prosjektet innskrenket. Først og fremst uttrykker den at jeg kun fokuserer på læreplanen i *norsk etter 10. årstrinn*, og dernest at fokuset mitt er rettet mot graden av *brukertilpasset språk* – ikke *korrekt* eller *klart språk*. At jeg har begrenset meg til å analysere en bestemt del av læreplanverket, gjør det vanskelig å forsvare en generalisering fra en fagspesifikk læreplan til læreplanverket som helhet. Denne utfordringen blir dessuten forsterket ved at jeg begrenser meg til å inkludere bare fire av seks hoveddeler av læreplanen; jeg vil ta for meg Formål, Grunnleggende ferdigheter, Hovedområder og Kompetansemål, mens Timetall og Vurdering holdes utenfor prosjektet i denne omgang.¹³ Prioriteringene ovenfor er vanskelige å unngå. Dersom jeg skulle ta for meg hele læreplanverket, ville jeg for det første sprenget alle omfangsbegrensninger, og for det andre er det ikke nødvendigvis et mål å favne hele læreplanverket; mitt ønske for prosjektet er å drøfte læreplanen i *norskfaget*.

Den andre begrensningen, at vi kun konsentrerer oss om *brukertilpasset språk*, og ikke *klart* eller *korrekt språk*, kan forsvares med at det ville vært umulig å gjennomføre like spissede tekstanalyser dersom vi også skulle vurdere graden av *klart* og *korrekt* språk i teksten. I tillegg kan det argumenteres for at et brukertilpasset språk til en viss grad impliserer at språket er klart og korrekt. En tekst kan være både korrekt og klar uten å være brukertilpasset – for eksempel kan en legeerklæring være både korrekt og klar i et kollegium på et sykehus, men de latinske begrepene kan være vanskelige å forstå (lite brukertilpasset) for mindre fagkompetente pasienter.

2.4 Analytisk troverdighet (reliabilitet og validitet) i prosjektet

David Silverman skriver i sin bok *Interpreting Qualitative Data* at «the choice between different research methods should depend upon what you are trying to find out»¹⁴. Metodisk er prosjektet altså et kvalitativt rettet studium med både tekstanalyse og intervju som metoder. For at det skal være noe poeng i å gjennomføre masteroppgaven, er det nødvendig at jeg kan

¹³ Disse holdes i hovedsak utenfor fordi de har en tekstutforming som i stor grad avviker fra de andre delene.

¹⁴ Silverman, *Interpreting qualitative data*, 9

overbevise leserne om at metodene mine er pålitelige og konklusjonene er valide eller gyldige.¹⁵ I dette arbeidet står begrepene *reliabilitet* og *validitet* sentralt.

Reliabiliteten, som kan referere til «the degree to which the findings of a study are independent of accidental circumstances of their production»¹⁶, kan være vanskelig å opprettholde i et kvalitativt studium. Dette er blant annet et resultat av at jeg som forsker kan opptre subjektivt i valg og fortolkninger gjennom forskningen. For å unngå dette, vil det være viktig at gjennomføringen av analysene både er eksplisitt og gjennomsiktig. Dette betyr at leseren må få mulighet til å analysere på egenhånd, samtidig som det bør vises til flere eksempler som bidrar til visualisering og konkretisering. I tillegg er det viktig å gjennomføre prosjektet på en mest mulig objektiv måte. Videre kan reliabiliteten sikres blant annet gjennom at forskningsstrategi og analysemetodikk blir beskrevet på en tilstrekkelig detaljert måte, og at det foreligger en åpenhet om valg av teori og de konsekvensene valgene har.¹⁷ Å være åpen om valg og konsekvenser av valgene vil være avgjørende for at andre lesere skal kunne være med på mine resonnementer, samtidig som det minker sjansen for anklager om subjektivitet i valg og fortolkninger. Leseren vil erfare at jeg i flere av analysene (deriblant i utvelgelse av diskutabile begreper i læreplanen) utnytter min egen tolkning som grunnlag. Jeg ønsker å understreke allerede nå at jeg sjelden hevder at disse tolkningene er de eneste mulige – jeg finner dem snarere som de mest gyldige. Det betyr at en kritisk leser vil kunne argumentere for at bestemte deler av analysene og prosjektet kunne vært vurdert annerledes, men ikke at målet for oppgaven ikke blir nådd; prosjektet vil like fullt fungere som et innspill i en læreplandiskusjon, og eventuelle innvendinger må i stedet vurderes som verdifulle bidrag i en større debatt.

I et kvalitativt rettet studium regnes gjerne validiteten for å være sterkere enn reliabiliteten. En viktig grunn til dette, er at man i et kvalitativt studium ofte går i dybden av et bestemt objekt. Silverman viser til Hammersley når han beskriver validitet som «the extent to which an account accurately represents the social phenomena to which it refers»¹⁸. Det handler altså om å sikre at forskningen finner frem til det som er representativt og sant ved objektet.

¹⁵ Ibid., 105.

¹⁶ Kirk og Miller, *Reliability and Validity in Qualitative Research*, 20.

¹⁷ Silverman, *Intepreting qualitative data*, 84.

¹⁸ Hammersley, *Reading Ethnographic Research: A critical Guide*, 57.

En mye brukt måte å sikre validitet på, er å utnytte flere metoder til å undersøke samme objekt (triangulation). I *Interpreting qualitative data* uttrykker Silverman en viss skepsis mot dette, i hovedsak fordi «the object of knowledge is different from different perspectives, and the different point of view cannot be merged, into a single, ‘true’ and ‘certain’ representation of the object»¹⁹. Samtidig skriver Silverman at bruk av flere metoder kan være nyttig i noen tilfeller, og at selv om det ikke nødvendigvis gir en «sannere» forskning, kan det tilføre andre nyttige elementer:

Of course, this does not imply that the qualitative researcher should avoid generating data in multiple ways ... For instance, R. Dingwall (personal correspondence) has suggested that triangulation has some value where it reveals the existence of public and private accounts of an agency’s work. Here, ‘interview and field data can be combined ... to make better sense of the other’. Triangulation, from this perspective, is not a way of obtaining a ‘true’ reading but ‘is best understood as a strategy that adds rigor, breadth, complexity, richness and depth to any inquiry.’²⁰

Hensikten med et intervju vil altså være at dette kan tilføre både bredde, kompleksitet, rikdom og dybde til forskningen. For øvrig vil det i intervjuet være spesielt viktig med «low-inference descriptions» – liten grad av fortolkning – for å sikre at funnene ikke blir subjektivt formet. I tillegg vil en før-test av intervjuet være formålstjenlig, for å sikre en korrekt forståelse av spørsmålene.²¹ Jeg understreker allerede nå at begge intervjuobjektene ble tilsendt oppgaven før ferdigstilling, med oppfordring om å kontrollere at mine tolkninger og vurderinger fra intervjuene var korrekte. Begge intervjuobjektene gav respons på oppfordringen.

¹⁹ Moisander og Valtonen, *Qualitative marketing Research: A cultural approach*, 45.

²⁰ Denzin og Lincoln, *The discipline and practice of qualitative research*, 5.

²¹ Silverman, *Interpreting qualitative data*, 88.

3 Teoretisk grunnlag

Jeg har valgt å dele prosjektets teoretiske grunnlag i tre. Det innebærer at jeg først, i kapittel 3.1, vil rette fokuset mot klarspråk. Denne delen vil være nyttig å se som en forlengelse av kapittel 2.1, hvor studien er plassert innenfor klarspråktradisjonen. I kapittel 3.2 fortsetter jeg med å presentere læreplanteori, før det i kapittel 3.3 blir lagt vekt på det tekstvitenskapelige og kommunikasjonsteoretiske grunnlaget som analysene og diskusjonene skal bygges på. Jeg bruker de første linjene i hvert delkapittel til å forklare innholdet på en mer inngående måte.

3.1 Klarspråk

Kapittel 3.1 skal presentere de sidene ved klarspråk som er relevante for mitt prosjekt. Dette innebærer at jeg først skal redegjøre for noen få historiske trekk ved klarspråkarbeid i Norden. Etter dette ønsker jeg å stadfeste hva slags meningsinnhold begrepene *klarspråk* og *brukertilpasset språk* har, og i tillegg diskutere hvorfor det i økende grad drives klarspråkarbeid og klarspråkforskning i Norden. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 3.1.4 peke på et aktuelt klarspråkproblem som kan oppstå i en læreplankontekst; balansen mellom fagspråk og brukertilpasset språk.

3.1.1 Klarspråk – et aktuelt forskningsområde

Klarspråk har de senere årene blitt et omdiskutert område innenfor tekst- og språkvitenskapelige miljøer i Norden.²² Forskningen og språkarbeidet som inngår i klarspråk, ble først startet opp i Sverige på 1970-tallet av språkvitere i offentlige kontorer. Målet var, gjennom å bruke et klart og begripelig myndighetspråk, å lette kommunikasjonen mellom myndigheter og medborgere. Også i de andre nordiske landene er klarspråkarbeidet iverksatt. I Danmark har som nevnt Anne Kjærgaard undersøkt resultater av klarspråkarbeid ved to myndigheter, mens det i Finland ble satt i gang et handlingsprogram, *Klart myndighetsspråk – ett handlingsprogram*, i 2014.²³

I Norge har det i lengre tid blitt drevet liknende arbeid uten at termen *klarspråk* er blitt brukt. Arbeidet for et bedre forvaltningsspråk har pågått siden 1950-tallet, hvilket har vist seg

²² Höög, Nord og Tønnesson, «Klarspråk och klarspråkarbete – ett tema i tiden», 1.

²³ Ibid., 2.

gjennom flere enkelttiltak.²⁴ Startskuddet for et konkret *klarspråk*arbeid gikk først i 2008, da prosjektet «Klart språk i staten» ble igangsatt, som en utvidelse av et pilotprosjekt fra 2007. Bak prosjektet stod Fornyings-, administrasjons- og kirke departementet (FAD), Direktoratet for forvaltning og IKT (Difi) og Språkrådet.²⁵ Målet var å få flere statlige virksomheter til å skrive enkelt og klart i kommunikasjon med publikum, i tillegg til at tiltakene skulle bidra til å fremme demokratiet, øke tilliten til forvaltningen og redusere det ekstraarbeidet som uklart og dårlig språk kan føre til.²⁶ Resultatene fra prosjektet er flere, blant annet opprettelse av prosjektstøtteordninger, etablering av nettstedet www.klarsprak.no, flere typer klarspråkkurs i regi av Difi og igangsettelse av delprosjektet «Klart lovspråk».²⁷

Engasjementet, tiltakene og forskningen som nevnes ovenfor (og i kapittel 2.1), bidrar til å avsløre at klarspråkarbeid blir prioritert av både myndigheter, virksomheter og forskningsmiljøer. At klarspråk prioriteres i ulike instanser, kan vitne om at det finnes gode grunner til å drive arbeidet. Følgelig skal vi se på noen av grunnene, samt drøfte hvorfor engasjementet for klarspråk er viktigere nå enn tidligere

3.1.2 Hvorfor drive klarspråkarbeid, og hvorfor akkurat nå?

Språkrådet skriver på sine nettsider²⁸ at det offentlige skal være et *språklig forbilde*, ved siden av at klarspråk skal

- Fremme demokratiet og rettstryggheten
- Skape tillit
- Spare styresmaktene tid og penger
- Fremme kommunikasjon

Grunnene til at arbeidet med- og forskningen på klarspråk er viktig, er altså oppsummert i fem punkter, og undersøkelser gjennomført av TNS Gallup bidrar til å avsløre at grunnene er gyldige. I 2009 spurte de folk hvilke erfaringer de hadde med skriftlig informasjon fra det

²⁴ For eksempel boka «Klar, men aldri ferdig».

²⁵ Dahle og Ryssevick, «Klart vi kan!».

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

²⁸ Språkrådet, «Kvifor klarspråk?».

offentlige, og hvilke holdninger de hadde til det offentlige som avsender. I resultatene fra undersøkelsen²⁹ leser man blant annet at:

- En av tre mener at offentlige skjemaer er vanskelige å fylle ut.
- En av tre mener at det offentlige skriver uklart.
- En av fire synes det er vanskelig å forstå innholdet i brosjyrer og veiledninger.
- En av tre mener at myndighetene ikke legger vekt på å skrive forståelig.

Resultatene viser blant annet at det er mangel på forståelse ved lesning av tekster fra det offentlige, og at troen på at myndighetene vektlegger klarspråk, er varierende. I kjølvannet av disse resultatene er det betimelig å spørre hvorfor klarspråkarbeidet skjer i økende grad nå og ikke tidligere.

I en redaksjonell introduksjon i tidsskriftet *Sakprosa*³⁰ (2015) diskuterer Andreas Nord, Catharina Nyström Höög og Johan L. Tønnesson nettopp denne problemstillingen, under overskriften «Varför klarspråk just nu?». Det blir presentert to hovedgrunner til at arbeid med klarspråk er viktigere nå enn tidligere. For det første bidrar *digitaliseringen* til nye tekstutforminger, tiltalemønstre og kommunikasjonsmåter. I tillegg bidrar digitaliseringen til et økt ansvar til leseren for å finne informasjonen på egen hånd, samt at kommunikasjonen i større grad blir multimodal. Den andre hovedgrunnen dreier seg om at *samfunnet i økende grad blir både flerkulturelt og flerspråklig*. Forfatterne trekker Sverige frem som eksempel; det er en utfordring å sikre et klart, korrekt og ikke minst brukertilpasset språk, når antallet morsmål i landet overstiger 200.

For ikke å miste den røde tråden, skal vi se at de to grunnene gjør seg gjeldende i en skole- og læreplankontekst. Digitaliseringen i skolen kommer til uttrykk spesielt gjennom kommunikasjonen mellom lærere, elever, ledelse og foresatte. It's Learning og Fronter er eksempler på digitale læringsplattformer hvor det deles informasjon, timeplaner, veiledninger og andre læringsressurser. Her må elever og foresatte selv finne frem til informasjonen som lærere eller skoleledere deler på plattformen. Det er sannsynligvis også vanlig praksis at læreplanene må letes opp på egenhånd av både elever og foresatte.

²⁹ Kvarenes, Reksten og Stranger-Thorsen, *Klar, men aldri ferdig*, 11.

³⁰ Höög, Nord og Tønnesson, «Klarspråk och klarspråkarbete – ett tema i tiden», 1.

Den andre hovedgrunnen – at samfunnet blir stadig mer flerspråklig og flerkulturelt – viser seg også tydelig i skolen. I en rapport publisert av Utdanningsetaten i 2016, kan man for eksempel lese at Osloskolen i dag består av 39, 4 prosent elever med minoritetsspråklig bakgrunn.³¹ Slike tall sier noe om bredden i kultur og språk i skolen, samtidig som det byr på utfordringer i å gjøre informasjon, for eksempel en læreplan, til en heterogen gruppe god og brukertilpasset.

Med det overnevnte in mente, er det på tide å se hva Språkrådet – statens fagorgan i språkspørsmål – legger i klarspråkbegrepet; hvordan skal det defineres?

3.1.3 Språkrådets definisjon av klarspråk

Språkrådet står som eier av nettstedet www.klarsprak.no, og er i så måte ansvarlige for det som skrives på nettsiden. Under fanen «Hva er klarspråk?» finner man deres klarspråkdefinisjon³²:

Med klarspråk mener vi korrekt, klart og brukertilpasset språk i tekster fra det offentlige. En tekst er skrevet i klarspråk dersom mottakerne

- *Finner det de trenger*
- *Forstår det de finner*
- *Kan bruke det de finner, til å gjøre det de skal*

Klarspråk er en tilnærming til kommunikasjon som

- *Setter leseren først*
- *Fokuserer på handling*
- *Sparer tid og penger*
- *Gjør tekster mer etterrettelige og gjennomskinnelige*
- *Gir mottakeren en bedre opplevelse.*

Den første setningen – «Med klarspråk mener vi korrekt, klart og brukertilpasset språk i tekster fra det offentlige» – kan regnes for å være en hoveddefinisjon. Resten av beskrivelsen uttrykker hvordan en tekst som er skrevet i klarspråk skal fungere. Til slutt i beskrivelsen blir

³¹Utdanningsdirektoratet, «Andel minoritetsspråklige elever i Osloskolen 2016-2017».

³² Språkrådet, «Hva er klarspråk?».

sammenhengen mellom klarspråk og kommunikasjon tydeliggjort. Definisjonen er bare én av flere i den internasjonale klarspråkforskningen, og det arbeides for tiden med å formulere en felles definisjon av hva klarspråk er. I resten av dette prosjektet regner jeg uansett Språkrådets definisjon som gjeldende.

Et brukertilpasset språk

Som nevnt i kapittel 2.3 er det kriteriet om et brukertilpasset språk som er vektlagt i mitt prosjekt. Grunnene til denne prioriteringen er flere³³, og finner blant annet støtte i følgende sitat fra Språkrådet:

*Å arbeide for et klarere språk betyr imidlertid ikke å forenkle språket for enhver pris. Klarspråksarbeid skal ikke føre til fattig og unyansert språk. Ikke alle tekster kan være enkle, og ikke alle tekster kan være fri for fagspråk. Det viktige er at tekster er tilpasset mottakeren.*³⁴

At språket er tilpasset mottakeren, er altså det viktige. På nettsidene finnes det likevel ingen utdypning om hva mottakertilpasset betyr, og derfor ble det i en privat korrespondanse med Språkrådet spurt hva som menes med begrepet. Seniorrådgiver Torunn Reksten la følgende beskrivelse til grunn:

I en av definisjonene av «klarspråk» finner du også svar på hva som legges i «brukertilpasset språk»:

*Klarspråk er kommunikasjon med så tydelig ordlyd, struktur og visuell utforming at leserne i målgruppen finner informasjonen de trenger, forstår den og kan bruke den.*³⁵

Definisjonen som Reksten viser til, er en oversetting av definisjonen gitt av Plain Language Association International (PLAIN): «A communication is in plain language if its wording, structure, and design are so clear that the intended audience can easily find what they need, understand what they find, and use that information».³⁶

Følgelig må det derfor tolkes dit hen at *brukertilpasset språk er kommunikasjon med tilstrekkelig tydelig ordlyd, struktur og visuell utforming til at leseren kan utnytte informasjonen.*

³³ Se kapittel 2.3.

³⁴ Kvarenes, Reksten og Stranger-Thorsen, *Klar, men aldri ferdig*, 8.

³⁵ Privat korrespondanse på e-post med Torunn Reksten, 24.08.17.

³⁶ Plain Language Association International, «What is Plain language?».

3.1.4 Et gjentakende klarspråkproblem

Utdraget fra Språkrådet sine nettsider om at «Ikke alle tekster kan være enkle, og ikke alle tekster kan være fri for fagspråk. Det viktige er at tekster er tilpasset mottakeren»³⁷, illustrerer tydelig utfordringen med å balansere mellom faglig holdbarhet og brukertilpasning i tekstmediert kommunikasjon.

Utfordringen kommer best til syne når lesere uten tilstrekkelig eller relevant «kompetanse» innen et fagspråk likevel må forholde seg til en fagspesifikk tekst. Et mye brukt eksempel på dette er juridisk språk, som er kjent for å inneholde lavfrekvente og fagspesifikke ord og begreper. I flere situasjoner i livet – det kan være alt fra skrivning av skademelding etter en bilulykke, til søknad om boliglån – må mennesker uten juridisk utdanning forholde seg til tekster med juridisk forankring. For at slike tekster skal være forståelige for disse leserne, må de være skrevet i et forståelig språk. Arbeidet med å gjøre språket brukertilpasset er vanskelig nettopp fordi ord og begreper kan ha innholdsmettede betydninger, eller de kan være vanskelige å forstå uten de rette, spesielle referansene. Oppgaven for tekstskaperne blir å gjøre tekstene forståelige, uten å frarøve dem akademisk tyngde eller faglig holdbarhet. Nettopp denne problemstillingen er grunnen til at prosjektet «klart lovspråk» ble opprettet under arbeidet med «Klart språk i staten», høsten 2011. Det uttalte formålet med dette prosjektet var «å få mer kunnskap om de språklige utfordringene i regelverket og sette i gang tiltak som kan gjøre regelspråket klarere og bedre»³⁸.

Selv om klarspråkproblemet visualiseres godt innenfor rettsvitenskap, er det også aktuelt i forbindelse med læreplanarbeid. Forfatterne av læreplanene skal utforme dokumenter som skal nå frem til en stor og heterogen lesergruppe, hvilket betyr at de må formulere seg på en forståelig og overkommelig måte, samtidig som de er avhengige av å bruke begreper som (i større eller mindre grad) er fagspesifikke. Slike problemstillinger er nyttige å ha i bakhodet når vi senere skal undersøke hvordan læreplanen kommuniserer, men også når vi nå tar steget inn i læreplanteoriens verden.

³⁷ Språkrådet, «Hva er klarspråk?».

³⁸ Språkrådet, «Prosjektet «klart lovspråk»».

3.2 Læreplanteori

Siden mitt prosjekt først og fremst er en klarspråkstudie – og ikke skal realisere en fullstendig læreplananalyse – vil jeg kun inkludere aspekter ved læreplantforskning som regnes relevante for prosjektets formål. Dette innebærer blant annet at fokuset mitt retter seg på læreplanen som *tekst*, hvilke strukturer og kjennetegn den har, og ikke minst hvilke funksjoner (og dermed intensjoner) dokumentet utretter. Til slutt vil jeg orientere rundt den pågående revideringen av Kunnskapsløftet. Her er spesielt stortingsmelding 28 (2015-2016) - *Fag – Fordypning – Forståelse* vektlagt som grunnlag for å kunne si noe om hvilke refleksjoner Kunnskapsdepartementet gjør rundt språket i læreplanen.

3.2.1 Hva er en læreplan?

I stortingsmelding 28 (2015-2016) - *Fag – Fordypning – Forståelse* skriver Kunnskapsdepartementet at

*Læreplanverket er det sentrale virkemiddelet for nasjonal styring av opplæringens innhold, og er den viktigste beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal utvikle. Det har status som forskrift, definerer fagenes struktur og innhold og danner fundamentet for skolens planlegging og gjennomføring av opplæringen.*³⁹

Med denne beskrivelsen som grunnlag, vil de fleste med stor sannsynlighet stille seg bak læreplanforsker Britt Ulstrup Engelsen, når hun påstår at læreplaner er «*meget viktige dokumenter* for samfunnet, for våre utdanningspolitikere og for skolen og dens lærere»⁴⁰. Læreplanen er skolens grunddokument og utgangspunkt for all opplæring. Det betyr at dokumentet skal være styrende for- og tilstede i all undervisning som skjer i norske klasserom. Dette gjøres forpliktende for skolene gjennom at læreplanverket er forskriftsfestet.

Læreplanen som juridisk forankret dokument

I opplæringslovens paragraf 2-3, *Innhald og vurdering i grunnopplæringen*, finner man at «Undervisningspersonalet skal tilretteleggje og gjennomføre opplæringa i samsvar med lærerplanar gitt etter lova her»⁴¹, og Utdanningsdirektoratet forklarer på sine nettsider hva paragrafen uttrykker: De påpeker at læreplanen gjelder som utgangspunkt for både skoleeiere,

³⁹ Kunnskapsdepartementet, «Fag – Fordypning – Forståelse», 2016.

⁴⁰ Engelsen, *Ideer som formet vår skole*, 13.

⁴¹ Opplæringsloven, § 1-2, 1998.

skoleledelser og lærere. Det innebærer at det er *skoleeieren*⁴² sitt ansvar at «opplæringen er i tråd med opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet». Videre er *skoleleder*⁴³ ansvarlig for at «opplæringen ved skolen organiseres, planlegges, gjennomføres og vurderes i tråd med læreplanverket ...», mens læreren er pliktet til å «velge innhold, arbeidsmåter, progresjon og underveisvurdering som bidrar til at den enkelte elev og elevgruppe utvikler kompetanse i tråd med læreplanene». Læreplanen skal med andre ord være rettesnoren for hvordan den norske skolen drives, og være allestedsværende fra styrerom til klasserom.

Læreplanen som tekst

Læreplanverket består overordnet av fire hoveddeler. *Den generelle delen*, forankret i opplæringsloven § 1-2, inkluderer det overordnede målet med opplæringen samt hvilket verdimesig og kulturelt grunnlag opplæringen bygger på. Den andre delen, *Prinsipper for opplæringen*, hvor læringsplakaten er inkludert, står for de mer konkrete prinsippene. I del tre finner man *fag- og timestfordelingen* i læreplanen, mens del fire består av *læreplaner for de enkelte fagene* i grunnskole og videregående skole.

I den siste delen, læreplaner for de enkelte fagene, finner vi fagets Formål, Hovedområder, Grunnleggende ferdigheter, Kompetansemål, Vurdering og Timetall. Det er denne delen av læreplanen som kommer mest eksplisitt til uttrykk i klasserommet, ettersom lærere gjerne vektlegger sitt undervisningsfag, og forbereder undervisningsøkter med utgangspunkt i disse. Som nevnt i kapittel 2.3 er det også denne delen av læreplanverket det rettes fokus på i dette prosjektet.

Ved siden av selve strukturen i læreplanverket, er det i lys av problemstillingen interessant å se på noen språklige kjennetegn ved dokumentet. Ifølge Britt Engelsen kan læreplanen ofte være en tekst bestående *pluralistiske kompromissformuleringer*.⁴⁴ Slike abstrakte og uklare formuleringer oppstår gjerne fordi flere instanser og interessegrupper vil ha sine interesser og meninger nedfelt i læreplanverket. Disse formuleringene kan i utgangspunktet virke passende, men dersom de analyseres nærmere, ser man at det ligger uenighet og konflikt bak begrepene.⁴⁵ Merk at til tross for at det finnes uenighet om hvordan læreplanen skal se ut, skal

⁴² Kommune for grunnskolen, fylkeskommune for videregående opplæring eller privat eier/styre for en privat skole.

⁴³ Som regel en rektor.

⁴⁴ Engelsen, *Kan læring planlegges?*, 23

⁴⁵ *Ibid.*, 23.

dokumentet bestandig være en *konsensustekst*, og uenighetene blir heller forsøkt skjult i de nevnte kompromissformuleringene.⁴⁶

Gunn Imsen skriver at det finnes argumenter for at læreplaner er preget av «tørt og kjedelig ekspertspråk, skrevet for ei snever gruppe av «innvidde» og bærere av spesielle måter å tenke og resonnere på»⁴⁷. Læreplanen er med andre ord preget av å være skrevet i et «ekspertspråk» som det ikke er mulig for alle å forstå. Tidligere, i kapittel 3.1.4, har vi diskutert denne problemstillingen i lys av klarspråkbegrepet, hvor det pekes på at målet om å beholde faglig holdbarhet kan gå på bekostning av brukerens forståelse.

Aktører bak læreplandokumentet

For å sikre klarhet rundt hvilket formelt forhold ulike sentrale aktører har til læreplanverket, vil jeg kort gjøre rede for dette her.

Stortinget, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet står som sendere av læreplanverket.⁴⁸ *Kunnskapsdepartementet* står formelt som eier læreplanverket, og er også oppdragsgiver i et eventuelt revideringsarbeid. *Stortinget* behandler eventuelle fornyelser av læreplanverket, som for eksempel den igangsatte revideringen av Kunnskapsløftet – uttrykt i Stortingsmelding 28 (2015-2016) - *Fag – Fordypning – Forståelse*. Dersom Stortinget slutter seg til regjeringens forslag, er det mulig å starte arbeidet med å fornye læreplanene. I Norge blir dette oppdraget gitt til *Utdanningsdirektoratet*, som blant annet oppretter ulike *faggrupper* med ansvar for de forskjellige fagene i skolen. Hvordan dette arbeidet utføres i praksis, har vært forskjellig mellom de ulike revideringene. Jeg skal ikke redegjøre i detalj om hvordan dette arbeidet gjennomføres, men viser i stedet til Kunnskapsdepartementets *strategi for fagfornyelsen*⁴⁹.

3.2.2 Læreplanens funksjoner

Læreplanens funksjoner dreier seg ifølge Gunn Imsen om hvilken nytte planen er ment å gjøre.⁵⁰ Det innebærer at disse kan gi oss verdifull kunnskap om forfatterens hensikter, og

⁴⁶ Ibid., 23.

⁴⁷ Imsen, *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*, 208.

⁴⁸ Andreassen, *Forstår vi læreplanen?*, 25.

⁴⁹ Kunnskapsdepartementet, «Strategi for fagfornyelsen».

⁵⁰ Imsen, *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*, 197.

hvem læreplanen er rettet mot. Dette kan videre utnyttes til å bestemme hvem som kan være tekstens potensielle virkelige lesere.

Statlig styringsdokument

Den første funksjonen bidrar til å kjennetegne læreplanen som en makttekst; Britt Engelsen peker på læreplanen som et statlig styringsdokument.

Læreplanene er utarbeidet på initiativ fra sentrale myndigheter og fungerer som statlige styringsinstrumenter ... Læreplanene har i etterkrigstiden gjennomgått en utvikling ... LK06 forsøker å kombinere klar styring og fleksibilitet. Det er formulert klare og forpliktende kompetansemål. Innenfor rammen av disse målene blir lærerne gitt et profesjonelt ansvar for å velge innhold, arbeidsmåter og andre virkemidler.⁵¹

Læreplanen er altså et dokument som skal styre opplæringen i en retning som Staten ønsker. Et av de overordnede målene er at Staten, gjennom blant annet læreplanen, skal sørge for at samfunnet har kompetansen det kreves for å ha et godt næringsliv, og at fylker, kommune og stat kan fungere godt sammen.⁵²

Det finnes flere måter å utøve denne styringen på: Dagens læreplanverk, K06, er for eksempel målstyrt, og mye av ansvaret er lagt på lokalt læreplanarbeid. En konsekvens av dette er at de som skal formulere lokale læreplaner må ha større kompetanse, og at selve læreplanteksten må være formulert på en måte som sikrer forståelse og mulighet for tolkning.

Veiledningsdokument til lærere, skoleledelser og skoleeiere

En annen funksjon ved læreplanen – gjerne den mest åpenbare – er at den fungerer som veiledningsdokument for lærere, skoleledelser og skoleeiere. I arbeidet med å planlegge undervisning, skal læreplanen være utgangspunktet for målene i de enkelte undervisningsøktene, samt under utarbeidelse av lokale læreplaner.

Det er også blitt utarbeidet en rekke veiledninger og fagressurser i tilknytning til læreplanverket. På Utdanningsdirektoratet sine nettsider leser vi at «Veiledningen inneholder praktiske eksempler som viser hvordan du som lærer kan arbeide med læreplanen i norsk»⁵³. Fordelen med slike veiledningsdokumenter er at de ikke er forpliktende for skolene, ettersom de ikke er juridisk forankret (slik selve læreplanverket er).

⁵¹ Engelsen, *Kan læring planlegges?*, 20-21.

⁵² Imsen, *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*, 198.

⁵³ Utdanningsdirektoratet, «Læreplanverket».

Informasjonsbærer til foresatte

En tredje funksjon hos læreplanen er at den skal gi informasjon til foresatte. I læreplanen kan disse lese hva elevene skal gjennomgå på skolen, hva som er målene med undervisningen samt hvordan strukturen i opplæringen ser ut. Gunn Imsen skriver at «I takt med utdanningsrevolusjonen er foreldre blitt mer og mer bevisst på at barna deres skal få en god utdanning»⁵⁴. En konsekvens av dette er at foresatte kan fungere som skolens «vaktbikkjer»⁵⁵; de ønsker å ha kontroll på at opplæringen skjer i tråd med læreplanen og i takt med de lovfestede rettighetene alle elever i skolen har. I tillegg vil skolen bestandig ha et ansvar for at foresatte er orientert om hva barna deres skal lære. I dette arbeidet er læreplanen et nyttig redskap.

Politisk utstillingsvindu

Ved siden av de allerede nevnte funksjonene, er læreplanen også et viktig politisk dokument. I arbeidet med å lage eller revidere en læreplan, er det mange forskjellige aktører og interessegrupper som ønsker å påvirke, og læreplanene fungerer som et utstillingsvindu for disse; «De skal formidle skolepolitiske intensjoner. De er uttrykk for den skole, utdanning og opplæring som de politiske myndighetene ønsker å skape»⁵⁶. En konsekvens av dette har vi allerede diskutert: Når flere forskjellige interesser og meninger skal presses inn i samme tekst, kan det fort resultere i *pluralistiske kompromissformuleringer*⁵⁷.

Læreplanens funksjoner – en pekepinn på potensielle lesere

Ved å ta for oss læreplanens funksjoner, avsløres det hva dokumentet skal utrette, men også hvor mange forskjellige lesere dokumentet skal tilrettelegges for. Med grunnlag i læreplanforskning⁵⁸, læreplanens tekstinnhold og funksjoner, høringsuttalelser til kjerneelementgruppens tekstutkast, samt intervju med Christian Bjerke og Jonas Bakken, kan vi i tabell 1 foreslå en liste med syv potensielle virkelige lesere av læreplanen. Merk at denne listen ikke er fullstendig, men snarere en oversikt over lesergruppene med (trolig) flest medlemmer.

⁵⁴ Imsen, *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*, 201.

⁵⁵ Begrepet er hentet fra «vaktbikkjeordningen» som finnes innenfor mediekunnskap.

⁵⁶ Engelsen, *Kan læring planlegges?*, 24.

⁵⁷ *Ibid.*, 23.

⁵⁸ Blant annet Imsen, Engelsen, Andreassen.

Potensielle virkelige lesere av læreplanen
Læreren
Skoleledelse- og eiere
Eleven
Den foresatte
Politikeren
Lærebokforfatteren
Ulike organisasjoner og institusjoner (jamfør høringsuttalelser)

Tabell 1: Potensielle virkelige lesere av læreplanen i norsk

3.2.3 Revidering av Kunnskapsløftet

I skrivende stund er en revidering av Kunnskapsløftet godt i gang. Målet er at det skal foreligge et nytt læreplanverk i løpet av 2019, og at skolene kan ta de nye læreplanene i bruk høsten 2020. Det er Utdanningsdirektoratet som er pålagt oppgaven med å gjennomføre fagfornyelsen, som er beskrevet i stortingsmelding 28 (2015-2016) - *Fag – Fordypning – Forståelse*.⁵⁹

Selv om brorparten av informasjonen i stortingsmeldingen er lite relevant i mitt prosjekt, finnes det noen interessante poenger som kan gi oss en pekepinn på hvordan Kunnskapsdepartementet vektlegger det språklige aspektet i læreplantekstene.

I starten av stortingsmeldingen leser vi at «Kunnskapsløftet skal fornyes for å forbedres»⁶⁰. I stor grad dreier disse forbedringene seg naturligvis om fornyelse av *innholdsmessige* aspekter i skolen og læreplanverket. Kun sporadisk, og ofte på en indirekte måte, omtaler departementet de språklige aspektene ved læreplanene. I kapittel 4.4 leser vi for eksempel at:

*Læreplanene for fag beskriver mål og rammer for innholdet i fagene. Det skal være tydelig for alle involverte aktører, både for elever og foreldre, for lærere, skoleledere og for samfunnet, hva opplæringen i fagene skal bidra til av læring for elevene.*⁶¹

Departementet understreker at læreplanene *skal* være tydelige for alle involverte aktører i og rundt skolen. Det innebærer blant annet at språket i læreplanene må være forståelig og mulig å tolke for alle de aktuelle aktørene. Nettopp dette omtales også i kapittel 2.1.1, «Kunnskap om arbeidet med Kunnskapsløftet», hvor resultater fra et omfattende evalueringsprogram av

⁵⁹ Kunnskapsdepartementet, «Fag – Fordypning – Forståelse», 2016.

⁶⁰ Ibid., 7.

⁶¹ Ibid., 42.

Kunnskapsløftet blir belyst. I det følgende utdraget leser vi at løftet i sitatet ovenfor kan være en utfordring:

Analyser av læreplanene for fag viste at en del av kompetansemålene i disse læreplanene var uklart formulert, og ga lite tydelig retning for den lokale fortolkningen. Dette ble støttet av et flertall av skoleeiere, som oppfattet at kompetansemålene var utydelige ... Forståelsen av grunnleggende ferdigheter var preget av uklarhet, og forskerne mente at de fem grunnleggende ferdighetene i ulik grad var integrert i kompetansemålene i fag.⁶²

Det er viktig å understreke at Stortingsmeldingen også peker på flere positive resultater av Kunnskapsløftet. Likevel viser utdraget ovenfor at språket i læreplanene stedvis er uklart, og at det kan føre til utfordringer for eksempel i formulering av lokale læreplaner.

⁶² Ibid., 11.

3.3 Tekstvitenskap og kommunikasjonsteori

Kapittel 3.3 skal utgjøre det tekstvitenskapelige og kommunikasjonsteoretiske grunnlaget som analysene og diskusjonene skal baseres på. Det betyr at jeg vektlegger de aspektene som er relevante og formålstjenlige for problemstillingen. I første omgang innebærer det å kort gjøre rede for noen sentrale elementer innenfor sosialsemiotikken. Dernest skal jeg diskutere tekst som fenomen, og med utgangspunkt i det gå videre til å omtale språkhandlinger og ulike teksttyper. I tråd med prosjektets rådende tekstdefinisjon, vil det også være nødvendig å se nærmere på normer og tekstnormer. Til slutt skal jeg kort gjøre rede for fire ulike kommunikasjonsmodeller, før jeg helt avslutningsvis belyser definisjonen og gjeldende forståelse av begrepet modelleser.

3.3.1 Sosialsemiotikk

Semiotikk er navnet på den vitenskapen som streber etter å utarbeide en vitenskapelig forståelsesramme for studiet av hvordan menneskenes kulturer, samhandlingsformer og tenkemåter er mediert språklig og multimodalt.⁶³ Primus motor for forskningsmiljøet rundt den del av semiotikken som kalles «sosialsemiotikk», har lenge vært lingvisten og grammatikeren Michael Halliday.

Et hovedpoeng med Hallidays forskning er at språket gjør mennesket til et sosialt vesen, og at det gjennom inngåelse av sosiale relasjoner også skapes mening. Like fullt som man vet at mennesker er forskjellige, er det også en kjent sak at mennesker ofte forstår hverandre; man klarer å kommunisere. Spørsmålet semiotikeren ønsker å finne ut av, er hvordan og hvorfor kommunikasjon blir mer eller mindre vellykket. En måte å gjøre det på, handler om å avdekke forutsigelser i kulturen som bidrar til meningsforståelse.⁶⁴

Når meningene tar form i hverdagsspråket, sier vi at de er semiotisk mediert – artikulert og strukturert – i et semiotisk system. Dette betyr at hverdagsspråket – som et eksempel på et semiotisk system – utgjør og etablerer et *meningspotensial*; man har et potensial til å skape mening. Merk at selv om hverdagsspråket beskrives som strukturert, er det ikke et lukket system. Halliday understreker i stedet at systemet kan endres når det oppstår nye former for sosiale praksiser. Med andre ord er språket *dynamisk*, ikke statisk, men prosessuelt.

⁶³ Berge, *Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevs sosialsemiotikk*, s. 17.

⁶⁴ *Ibid.*, 23.

Innenfor sosialsemiotikken står sammenhengen mellom kontekst og språk sentralt; konteksten er avgjørende for hvordan mening skapes og blir forstått. For å skaffe en tilstrekkelig forståelse av vitenskapen, skal vi derfor se nærmere på kontekstbegrepet.

3.3.2 Kontekst

Innenfor systemisk-funksjonalistisk grammatikk går tekst og kontekst bestandig hånd i hånd, og de er aspekter ved samme prosess: «Det er tekst, og det er andre tekster som ledsager den: tekst som er «med», nemlig kon-tekst»⁶⁵. Med bakgrunn i den systematiske forbindelsen⁶⁶ mellom de sosiale omgivelsene på den ene siden og den funksjonelle organiseringen av språket på den andre siden, mener Halliday at det er mulig å bevege seg fra kontekst til tekst – og motsatt.⁶⁷ Dette er selvsagt av betydning for forståelsen av læreplanen i norsk: Dersom en leser av læreplanen skal forstå teksten slik den er ment å bli forstått, er det nærmest en forutsetning – i alle fall en stor fordel – å være kjent med konteksten og de sosiale kodene som tilhører denne. Under skal vi derfor i korthet belyse *kulturkontekst*, *situasjonskontekst* og *tekstuell kontekst*.

Kulturkonteksten kan vi regne for å være de «samhandlingsformer, institusjoner for samhandling, aktører, kunnskaper og ferdigheter som inngår i den»⁶⁸. En kan si at denne konteksten utgjør den kulturelle rammen for hva man kommuniserer om, og for at mening skal kunne skapes, er det avgjørende at deltakerne har en relevant kunnskap om kulturen.

For at man skal forstå språket, må man legge både kulturkonteksten og situasjonskonteksten til grunn i tolkningen. Situasjonskonteksten «gjeld den konkrete situasjonen som teksten er blitt skapt i»⁶⁹. Halliday deler denne inn i tre «strata» – felt, relasjon og mediering – som antyder «ulike meningsskappingsdimensjoner i enhver situasjonskontekst»⁷⁰.

Tekstuell kontekst kan ses i sammenheng med begrepet «intertekstuell kontekst» eller bare «intertekstualitet». En måte å forklare dette på, er at «tekstar og delar av tekstar «vanrar» på tvers av situasjonar og kontekstar. Det kan dreie seg om tekstelement, kompositoriske trekk

⁶⁵ Halliday, «Situasjonskonteksten», 69.

⁶⁶ Halliday utdyper sammenhengen med det han kaller for *metafunksjoner*.

⁶⁷ Maagerø, «Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon», 38 og Halliday, «Situasjonskonteksten», 76.

⁶⁸ Berge, *Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevs sosialsemiotikk*, 25.

⁶⁹ Skovholt og Veum, *Tekstanalyse – ei innføring*, 22.

⁷⁰ Berge, *Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevs sosialsemiotikk*, 25-26.

eller språkleg stil, men også forståingsmåtar, uttrykksmåtar og omgrep»⁷¹. Her ser man tydelig den Bakhtinske tanken om at tekster bestandig er del av uendelige dialogiske kjeder, og som bygger på og svarer til hverandre.⁷² I vår sammenheng kommer den tekstuelle konteksten til syne gjennom at læreplanen er påvirket av en hel del andre tekster. For eksempel er læreplanverket allerede nevnt å være en forskrift av opplæringsloven, i tillegg til at det finnes retningslinjer gitt av Utdanningsdirektoratet som er med på å forme teksten.

3.3.3 En definisjon og forståelse av *tekst*

Ifølge Kjell Lars Berge er ytringer «all mellommenneskelig tilgjengelig semiotisk mediert meningsskaping»⁷³, mens tekster er slike ytringer med spesielle egenskaper som gir tekststatus. Tekstdefinisjonen til Berge lyder som følger:

*Tekster er ytringer som deltakerne i en viss kultur gir en spesielt avgrenset status eller verdi, der det i kulturen er utviklet tekstnormer som avgjør hvilke ytringer som gis tekstverdi, og hvordan slike tekster skal ordnes.*⁷⁴

I en artikkel skriver Berge at «Trekkene ved ytringen som gir den tekstverdi, viser til, antyder og gir symptomer på ytringens *ytre form, indre struktur* og ... *sjangertilhørighet*»⁷⁵. Berge forklarer videre at ytringene (som bygger opp tekster) er kommunikative handlinger som skaper og former kommunikative hendelser.⁷⁶ Disse ytringene har videre to dimensjoner: de uttrykker saksforhold, og de bærer en bestemt intensjonalitet.⁷⁷ Det innebærer at «ytringen kan analyseres både som en proposisjon, og som en talehandling – eller «ytringshandling»»⁷⁸.

I forlengelsen av dette påstår Berge at en teksts indre «makrostruktur» kan beskrives av de samme to dimensjonene: et finitt antall proposisjoner og et finitt antall illokutivhandlinger.⁷⁹ Ved siden av at disse ytringene, også kalt betydningssegmenter, uttrykker både handling og saksforhold, sorteres de også hierarkisk i mikro- og makrohandling- og proposisjoner. I

⁷¹ Skovholt og Veum, *Tekstanalyse – ei innføring*, 46.

⁷² Bakhtin, *Speech Genres and Other Late Essays*, 170.

⁷³ Berge, «Teksten», 11-12.

⁷⁴ *Ibid.*, 44.

⁷⁵ *Ibid.*, 44.

⁷⁶ Berge, «Tekst og ytringshandlingsteori», 94.

⁷⁷ *Ibid.*, 94.

⁷⁸ *Ibid.*, 94.

⁷⁹ *Ibid.*, 95.

analysene i kapittel 4 er det tekstens illokutiver som er vektlagt,⁸⁰ og disse tar ofte utgangspunkt i John Searles fem språkhandlinger.

3.3.4 John Searles språkhandlinger

John Searle videreutviklet teoriene til sin læremester, den britiske filosofen John Langshaw Austin, og klassifiserte språkets handlingstyper inn i fem overordnede grupper: direktiver, ekspressiver, konstativer, kommisiver og kvalifiseringer.⁸¹

Målet med et *direktiv* er å skape en handling, og kan ta form som både spørsmål og oppfordring. For eksempel kan en lærer si «Nå må dere være stille!», eller spørre «Kan dere være stille?». Handlingen er den samme; læren forsøker å skape ro i klasserommet. For at et direktiv skal regnes som gyldig eller vellykket, finnes det et krav om legitimitet. Dette betyr at ytringen må komme fra en person med autoritet – for eksempel en lærer i et klasserom.

Ekspressiver uttrykker følelser hos den som ytrer seg. Et eksempel på dette kan være en lærer som sier at «Jeg liker svært dårlig at elevene pakker sammen sakene sine før det er friminutt». Her finnes det et krav om oppriktighet – det må med andre ord være noe læreren mener, og kanskje ønsker å endre.

Den tredje språkhandlingen er *konstativer*. Dette er forenklet sagt påstander. For eksempel kan læreren si til elevene sine at «Dersom dere ikke leser til eksamen, vil det kun gi dårlige resultater». Her foreligger et krav om sannhet i språkhandlingen – ytringen må i alle fall virke sann, for at den skal resultere i handling.

Kommisiver er språkhandlingen hvor den som ytrer forplikter seg til å utføre en handling for mottakeren – det er et løfte. Som kjent må det foreligge en oppriktighet hos den som ytrer, for at et løfte skal bli tatt på alvor. Følgelig kan vi eksemplifisere med en lærer som sier at «Jeg lover å rette prøvene deres innen fredag».

Den siste språkhandlingen er *kvalifiseringen*. Ved en slik språkhandling skaper tekstskaperen en helt ny virkelighet. I likhet med direktivene, foreligger det også her et krav om legitimitet. For eksempel kan en lærer – og ikke en elev – si at «nå er timen i gang!».

⁸⁰ Proposisjonene er inkludert i tabellene som finnes under *Vedlegg*.

⁸¹ Skovholt og Veum, *Tekstanalyse – ei innføring*, 84.

3.3.5 Teksttyper

I *Tekstnormers diakroni. Noen idéer til en sosioteknologisk teori om tekstnormendring* (1990)⁸² bruker Kjell Lars Berge plass på å beskrive forskjellen på tekstsistemets paradigmatisk og syntagmatiske aspekter. Her skal jeg ikke bruke store ressurser på å beskrive tekstsistemet, men jeg ønsker likevel å dra nytte av funksjonstypene som Berge presenterer i forbindelse med systemets paradigmatisk aspekt. Her utnytter Berge fire funksjonstyper, som bestemmes av forholdet mellom det han har navngitt *funktiver*⁸³ i en ytring.

Den første funksjonen er *addisjon*, som ifølge Berge kan defineres ved at «to eller flere sememer⁸⁴ konstituerer et hele dersom relasjonen etableres ved at det første funktivet ‘x’ gir informasjon som uansett rom- og tidsdimensjon suppleres og utvides med informasjon i funktivet ‘y’»⁸⁵. Leksikalt markeres funksjonen gjerne med «og», og kalles følgelig for en «og-relasjon».

Den andre funksjonen er *kontrast*, som defineres ved at «to eller flere sememer konstituerer et hele dersom funktiv ‘x’'s eller ‘y’'s betydning ikke stemmer overens, men skilles fra hverandre»⁸⁶. Denne funksjonen viser seg ofte som «men» eller «eller», og har derfor fått kallenavnet «men-relasjon».

Tredje funksjon er *temporalitet*. Denne funksjonen kan defineres ved at «to eller flere sememer konstituerer et hele dersom funktivene ‘x’ og ‘y’ denoterer sememer i liknende romdimensjon som plasseres etter hverandre i tid»⁸⁷. Disse viser seg for eksempel som «så», «deretter» eller «etterpå» på leksikalt nivå.

Den siste funksjonen er *implikativitet*, som defineres ved at «to eller flere sememer konstituerer et hele dersom funktivet ‘x’ sitt semem forstås som et (tilfeldig eller nødvendig) vilkår for eller årsak til den betydning som funktivet ‘y’ refererer til»⁸⁸. Leksikalt viser *implikativitet* seg i konnektiver som «fordi», «derfor» og «dersom».

⁸² Berge, «Kap. 4-7».

⁸³ Berge, «Kap. 4-7», 77.

⁸⁴ Ibid., 78.

⁸⁵ Ibid., 81.

⁸⁶ Ibid., 121.

⁸⁷ Ibid., 82-83.

⁸⁸ Ibid., 82-83.

Formålet med å presentere disse funksjonstypene, er at de ofte er bestemmende for hva slags teksttype vi tilregner en bestemt tekst. Med noen forbehold⁸⁹ kan man slutte at en tekst som på mikronivå domineres av *addisjon*-funksjoner, på et makronivå vil regnes som en *temporal* teksttype. Videre vil en dominans av *kontraster* gi en *argumentativ* tekst, *temporalitet* gir en *narrativ* teksttype, mens en dominans av *implikativer* vil gi en *eksplikativ* teksttype. Følgelig får vi tabellen under:

Dominant funksjon på mikronivå	Teksttype
Addisjon	Deskriptiv
Kontrast	Argumentativ
Implikativitet	Eksplikativ
Temporalitet	Narrativ

Tabell 2: Teksttyper definert på basis av dominante funksjonstyper.⁹⁰

Av det ovennevnte forstår vi altså at teksttyper er noe som går på tvers av sjangre, og bestemmes av hvordan teksten er bundet sammen internt.⁹¹ I kapittel 4 skal vi se hvordan de forskjellige teksttypene kan være bestemmende for leserens forståelse og tolkningsmulighet. Før vi kommer der, skal vi se nærmere på *tekstnormer*, som ifølge den rådende tekstdefinisjonen avgjør hvilke ytringer som får tekststatus.

3.3.6 Normbegrepet

Kjell Lars Berge sier at en norm er et kulturelt konstituert kvalifikasjonskriterium som både strukturerer erfaringen og genererer atferd etter et visst system og visse kriterier, og definerer begrepet på følgende måte:

*En norm i vår betydning er derfor en eller annen konvensjonelt etablert egenskap som både er konstituert som et slags sosio-kognitivt skjema og som genererer atferd etter visse kriterier som er fastsatt og bestemt av et praksisskjema.*⁹²

Normene deler Berge, i likhet med Nils Kristian Sundby, inn i *pliktnormer* og *kvalifikasjonsnormer*. Kort sagt kan pliktnormene ta form som «påbud, et forbud eller noe

⁸⁹ Ibid., 83.

⁹⁰ Ibid., 83.

⁹¹ Seljeseth, *Gratulerer, vi har avslått søknaden sin om arbeidsavklaringspenger!*, 33.

⁹² Berge, «Kap 4-7», 27.

tillatt»⁹³, mens kvalifikasjonsnormene utgjør «kriterier for hva som gjør en viss type atferd til denne type atferd, mao. som det konstituerende ved denne type atferd»⁹⁴.

Normsystemers oppgaver

Normsystemene har ulike oppdrag, hvorav noen av dem er mer aktuelle enn andre i mitt anliggende. Først og fremst er normsystemet et semantisk system som strukturerer mening; en modell for sansing, erfaring, tenking og handling. I så måte gir systemet mening til samhandling, for eksempel en kommunikasjonssituasjon, etter forutsatte kriterier.

Viktigere i mitt tilfelle er *normsystemenes signifikasjonsprinsipp*, som kjennetegnes ved at normsystemer «Bestemmer hvordan handlinger og medier for handlinger, f.eks. en tekst eller en setning, skal formes. Normsystemet har derfor en slags «grammatisk» struktur, som bestemmer ytringers syntaks»⁹⁵. Normsystemet er med andre ord bestemmende for hvordan læreplanforfatterne formulerer seg i læreplanen. Dette betyr at «et normsystem er et signifikasjonssystem og et kommunikasjonssystem, dvs. et semiotisk system»⁹⁶. Når kompetente innenfor et normsystem møter nye situasjoner, vil disse møtes og fortolkes i et allerede etablert normsystem.

Den neste oppgaven kalles for *konserveringsprinsippet*. Med dette menes det at normsystemer, i rollen som semiotisk system, opprettholder en sosial struktur. I dette ligger det at systemer kan bevares over tid, og fungerer standardiserende.⁹⁷

Koordinasjonsprinsippet er den tredje oppgaven til normsystemene. Her menes det at systemene samordner samhandling. Det betyr at «sender og mottaker bindes til hverandre ved at de har ferdigheter i og intuitiv kunnskap om et normsystem»⁹⁸. Følgelig er koordinasjonsprinsippet viktig i mitt prosjekt, fordi forfatterne og leserne av læreplanen kan bindes nærmere gjennom kunnskap om samme normsystem. Tilgang til det samme normsystemet vil få sitt utslag i like handlinger, og derfor også like tenkemåter.

Økonomiseringsprinsippet handler i hovedsak om at normer bidrar til en redusert kompleksitet i sosiale og naturlige omgivelser. I en tekst kan dette ta form gjennom at

⁹³ Ibid., 25.

⁹⁴ Ibid., 25.

⁹⁵ Ibid., 35-36.

⁹⁶ Ibid., 36.

⁹⁷ Ibid. 36.

⁹⁸ Ibid., 36.

informasjon blir redundant; «Jo høyere grad av normsystematisk integrering, jo større redundans»⁹⁹. At informasjon er redundant, vil (i alle fall ikke på en direkte måte) gjøre at forståelsen av en tekst blir vanskeligere – snarere tvert imot. Et potensielt problem oppstår derimot hvis forfattere regner med at informasjon *ville vært* redundant dersom de skrev den, og derfor utelater den aktuelle informasjonen. Et slikt problem kan altså skje dersom forfatterne forutsetter kunnskap som kjent, selv om dette ikke er tilfelle for alle lesere.

Normsystemer under press

Dersom det oppstår situasjoner hvor de nevnte prinsippene ikke lenger regnes som «relevante for de kommunikative mål som kreves av aktørene og aktørgruppene i den nye situasjonen»¹⁰⁰, kan normene endre seg; de eksisterende normene blir satt under press.¹⁰¹ Slike endringer kan hovedsakelig forekomme på fire forskjellige måter.¹⁰²

En av måtene skjer ved *normkonflikter*, som innebærer «ulike typer av motstridende oppfatninger hos forskjellige aktører og aktørgrupper av ulike aspekter med det sosio-historiske feltet, ved normsystemet eller hvilke mål atferden skal ha»¹⁰³. Dette kan ifølge Berge vise seg gjennom for eksempel at et normalspråk ikke er funksjonelt nok for det definerte formålet, og at det derfor utvikles et specialspråk på basis av normalspråket som utgjør et mer måladekvat middel til å nå målet (selv om mange av dem som ellers behersker normalspråket ikke nødvendigvis forstår fagspråket som blir utviklet).¹⁰⁴

Normkonfliktene er med på å påpeke at arbeidet med å gjøre en læreplan brukertilpasset ikke bare handler om å forandre enkle ord og begreper. Forskjellige (mis-)forståelser og (mis-)tolkninger kan derimot bunne i dypereliggende grunner, for eksempel ulike oppfatninger av hvilke funksjoner atferden (som konsekvens av norm) skal ha. I tillegg kan konflikter oppstå hvis ulike aktører, ulike representanter for grupper av aktører eller ulike institusjoner har eller tar i bruk ulike normsystemer, eller dersom aktører innenfor ett og samme normsystem er

⁹⁹ Ibid., 37.

¹⁰⁰ Ibid., 45.

¹⁰¹ Ibid., 45.

¹⁰² Normfastsettelse, samfunnsendring, inkorporering og normkonflikter. Jeg konsentrerer meg kun om normkonflikt her.

¹⁰³ Ibid., 46.

¹⁰⁴ Ibid., 47.

uenige om hva som er korrekt bruk av normsystemer i gitte situasjoner.¹⁰⁵ Dette gjør seg følgelig gjeldende i en læreplankontekst, hvor aktørgruppene både er mange og heterogene.

Tekstnormer

En måte å beskrive tekstnormer på er at disse «forholder seg som en delnorm av handlingsnormer generelt»¹⁰⁶. Tekstnormer regnes som normer for et spesielt medium for atferden (altså tekster) og til egenskapene som konstituerer en tekst.¹⁰⁷ Kjell Lars Berge oppsummerer ved å si at:

En tekstnorm refererer altså til både kvalifikasjonsnormer og til pliktnormer, dvs. konvensjonaliserte forventninger til og retningslinjer for hvordan tekstatferd skal genereres. Normer som definerer hva som konstituerer en tekst og hvordan tekster skal være formet. Det innebærer at «tekstualiteten», det som konstituerer et eller annet som en «tekst», og evalueringer av om en tekst er «velformet» eller ikke, er en funksjon av en tekstnorm.¹⁰⁸

Videre er det viktig å skille tekstnormer fra språknormer:

En grammatisk norm [språknorm red.anm.] skiller altså ulike språk fra hverandre. Tekstnormer konstituerer derimot ikke ulike språk, men ulike genrer ... Imidlertid kan bruken av viss genre, dvs. en viss tekstnorm, innebære en forventning om at visse grammatiske normer også brukes ... Slik kan forekomsten av visse konnektiver denotere visse genrer, samtidig med at disse konnektivene styrer mottakerens fortolkning.¹⁰⁹

Et siste aspekt som må nevnes, handler om tekstnormenes dialogisitet. Den dialogiske relasjonen vil ifølge Berge bestandig være asymmetrisk, hvilket betyr at det sjelden vil være samsvar mellom den senderintenderte meningen i teksten og leserens fortolkning. I tillegg øker sannsynligheten for slike feiltolkninger dersom forfatteren eller taleren ikke er legemlig til stede og kan korrigere den ikke-korrekte tolkningen til leseren.¹¹⁰ Dette er selvsagt også relevant i mitt anliggende; forfatterne av læreplanen vil aldri være til stede for å korrigere og veilede leseren i møte med teksten.

¹⁰⁵ Ibid., 47.

¹⁰⁶ Ibid., 50.

¹⁰⁷ Ibid., 50.

¹⁰⁸ Ibid., 51.

¹⁰⁹ Ibid., 52.

¹¹⁰ Ibid., 60.

3.3.7 Kommunikasjon gjennom tekst

I arbeidet med å skape en læreplan, utnytter forfatterne tanker, formuleringer og skrivemåter som skal sikre at leserne skjønner hva de prøver å si. Men at planen må være formulert på en god måte, er bare en av flere faktorer som avgjør hvorvidt en tekst blir forstått av leseren. Et annet element dreier seg om samhandlingen mellom aktørene i kommunikasjonsprosessen; for at leseren skal forstå hva tekstskaperen ønsker å si, kreves det en fellehandling som sikrer at budskapet blir forstått på en måte som er i tråd med tekstskaperens intensjoner.

Når meningsskaping finner sted, skjer dette innenfor et bestemt handlingsområde, avgrenset i tid og sted, kalt for *semiosfære*. Innenfor semiosfæren finnes deltakerne, som i arbeidet med å skape felles mening, tillegger seg selv og hverandre bestemte posisjoner. Med dette menes det at aktørene forutsetter en intensjonalitet hos hverandre for at mening skal skapes, og det forventes i tillegg en gjensidig rasjonalitet og fornuftighet. Når en slik forventning og forutsetning går begge veier mellom deltakerne, kan man si at det foreligger en *kommunikasjonskontrakt* mellom dem.¹¹¹ Under gjengir jeg fire kommunikasjonsmodeller som Kjell Lars Berge presenterer i artikkelen *Communication*¹¹².

Den lineære, kanal-modellen

Den første av modellene som Berge nevner, er sprøytemodellen eller «*The linear, conduit model*» – kanalmodellen. Hensikten med å bruke metaforer som sprøyte og kanal om modellen, er at budskapet friksjonsfritt føres fra en kilde (avsender) til et mål (leser). Det eneste kravet til at prosessen skal regnes som kommunikasjon, er at mottakeren oppfatter intensjonen med budskapet. I denne modellen kreves det ingen respons fra mottaker.

Berge kritiserer modellen på flere områder, og belyser blant annet problemet ved at den har en individualistisk og monologisk tilnærming til kommunikasjon; mottakeren er i liten grad involvert i prosessen.

¹¹¹ Berge, «Teksten», 41.

¹¹² Berge, «Communication».

Den sirkulære, dialogiske modellen

I *The circular, dialogic model* får mottakeren en mer aktiv rolle i kommunikasjonsprosessen.

*The basic idea in what is here called the circular og dialogic model, is that for communication to take place, it is not sufficient that an adresser manifests his intension in a message which results in an effect in the adresse. It is also necessary to give the adresse a more active role in communication*¹¹³

I denne modellen må altså mottakeren gi en respons, for eksempel gjennom svar eller handling, for at avsender skal bli klar over om intensjonen har nådd frem eller ikke. I tillegg skal en mer aktiv rolle av mottakeren bidra til av budskapet i det hele tatt når frem. Her råder også tanken om at kommunikasjonen vil ta form som en forhandling mellom avsender og mottaker, hvor kommunikasjonsbudskapet blir skapt av begge parter.

Feedback- eller interaksjonsmodellen

I den tredje modellen, *The Feedback, Interaction Model*, er ikke intensjonsbegrepet lenger viktig, slik det er i de to første modellene. Her regnes kommunikasjon som «all those processes by which human being influence one another»¹¹⁴. Innenfor denne modellen er det i tillegg lagt vekt på nødvendigheten av kommunikasjon; mennesket er avhengig av kommunikasjon for å ha kontakt og interaksjon.¹¹⁵ Videre er felles kunnskap, konsensus eller intersubjektiv forståelse ideelle mål i en prosess hvor deltakerne tillegger hverandre posisjoner, og forventer gjensidig rasjonalitet. Det er dette Per Linell mener når han skriver at

*The reciprocity of perspective-taking may be understood as based on an implicit «contract» on the part of interlocutors, who, in the unmarked case, assume that the other strives for intersubjectivity in communication.*¹¹⁶

Den selvregulerende modellen (Autopoetisk modell)

Den siste modellen Berge presenterer i artikkelen, er *The Self-regulatory (Autopoesis) Model*. I denne modellen gjør man seg ikke avhengig av mer enn én deltaker. Kommunikasjon handler dermed om å integrere elementer fra den kommunikative situasjonen, og bruke dette i selvregulering. Dermed finnes det en markant forskjell til både kanalmodellen og den dialogiske modellen, hvor budskapsoverføring er karakteristisk.

¹¹³ Ibid., 93.

¹¹⁴ Ibid.

¹¹⁵ Ibid.

¹¹⁶ Linell, *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts on Dialogical Perspective*, 43.

Når medlemmene i læreplangruppene skriver sine utkast til læreplanen, driver de selvkommunikasjon; de korrigerer seg selv, og diskuterer med seg selv i skriveprosessen;

*Når en forfatter arbejder med sin tekst, indgår der altid element af selvtiltale i processen. På samme måde som maleren bliver sit eget publikum i det øjeblik, han eller hun træder et skridt tilbage fra lærredet for å vurdere sit billede, således skifter også forfatteren helt håndgribeligt mellem at skriv og læse sin tekst. Forfatteren er sin egen teksts første leser.*¹¹⁷

3.3.8 Modelleserbegrepet

Johan L. Tønnesson vier stor plass til å diskutere modelleserbegrepet i sin avhandling *Tekst som partitur*. Her starter han med å sette spørsmålstegn ved bruken av begrepet, men vedkjenner at det ikke er til å komme utenom i diskusjoner omhandlende Umberto Eco og resepsjonsteori.¹¹⁸ Ifølge Eco kan man definere modelleseren som

*Det sæt af kompetencer som forfatteren forudsætter hos den konkrete modtager eller opbygger hos denne i løbet af teksten.*¹¹⁹

Det handler ifølge Eco ikke om å håpe at modelleseren eksisterer, men heller å sørge for at teksten får en utforming der modelleseren bygges opp.¹²⁰ Vi ser av definisjonen ovenfor at begrepet omhandler forfatteren, leseren, teksten og forholdet mellom disse. Professor Finn Frandsen understreker at dette forholdet er vanskelig, men muligens kan bevares:

*Dette samarbejde mellem forfatter, tekst og læser ville i og for sig være aldelses gnidningsfrit, hvis det ikke var fordi forfatter og læser har forskjellige koder. Dermed bringes fortolkningen i fare: den kan til enhver tid blive offer for «vildfarelser» set i lys af afsenderens intensjon. Den eneste måde at afsikre fortolkningsprocessen på er at indregne denne mulighed for vildfarelser i en tekststrategi.*¹²¹

Dersom vi hadde slått oss til ro med *sprøytemodellen*, ville problemet som sitatet ovenfor uttrykker vært unngått; samarbeidet – kommunikasjonen – mellom forfatter, leser og tekst ville vært «gnidningsfritt». Men siden vi her, i tråd med en hermeneutisk intensjonstenkning¹²² og en tilnærming til kommunikasjon som tillater muligheter for forskjellige (feil-)tolkninger, vedkjenner at forfatterintensjon og tekstens intensjonalitet ikke

¹¹⁷ Gammelgaard, *Tekstens mening – en introduktion til Pragerskolen*, 42.

¹¹⁸ Tønnesson, *Tekst som partitur*, 100-104.

¹¹⁹ Ibid., 104

¹²⁰ Ibid.

¹²¹ Frandsen, *Umberto Eco og semiotikken*, 98.

¹²² Tønnesson, *Tekst som partitur*, 78.

(bestandig) er den samme, kreves det et samarbeid – en tekststrategi.¹²³ Slike tekststrategier er ifølge Eco en rekke «gunstige betingelser» som må oppfylles for at en tekst kan aktualiseres i sitt fulle potensielle innhold.¹²⁴

Modelleseren er med andre ord en leser i teksten, som forfatteren konstruerer som en tekststrategi; en oppbygning av kompetanser. Et spørsmål som følgelig reiser seg, er om den empiriske leseren og modelleseren kan være den samme. Johan L. Tønnesson mener at modelleseren sjelden er identisk med den faktiske leseren,¹²⁵ og stiller seg dermed bak Umberto Eco, som påstår følgende:

*The model reader of a story is not the empirical reader. The empirical reader is you, me, anyone, when we read a text ...*¹²⁶

Konsekvensen dette har, er at den empiriske leseren i stedet må forsøke å identifisere seg med modelleseren, i sitt forsøk på å lese teksten i tråd med forfatterens intensjoner.¹²⁷ I så måte er altså modelleseren en eller flere lesemåter som er konstruert i teksten, som den empiriske leseren må forsøke å utnytte.

Merk at jeg nærmest selvfølgeliggjør at det kan finnes flere modellesere i én tekst. Av plasshensyn slår vi oss til ro med en slik konklusjon, forankret i diskusjoner gjennomført av Tønnesson i *Tekst som partitur*. Her konkluderer han med at «en sakprosaetekst kan inneholde mer enn én, men ikke et ubegrenset antall, modellesere»¹²⁸.

¹²³ Ibid., 105.

¹²⁴ Ibid., 105.

¹²⁵ Ibid., 107.

¹²⁶ Ibid., 106.

¹²⁷ Skovholt og Veum, *Tekstanalyse – ei innføring*, 47.

¹²⁸ Tønnesson, *Tekst som partitur*, 123.

3.3.9 Oppsummering

Før jeg straks starter på analysene, vil jeg kort oppsummere metodikken og det teoretiske grunnlaget som presenteres ovenfor. Jeg har altså pekt på at prosjektet bygger på to metoder; intervju og tekstanalyse. Sistnevnte utgjør den klart største og viktigste delen av arbeidet; det er hovedsakelig med grunnlag i tekstanalysene at jeg senere skal fremlegge noen svar på prosjektets problemstilling. Likevel er også intervjuene viktige, spesielt fordi disse bidrar til at mine refleksjoner rundt det *institusjonelle* aspektet ved utforming av læreplaner blir mer valide.

Det teoretiske grunnlaget skal naturligvis bygge opp under tekstanalysene i kapittel 4, og er i stor grad formet av dette oppdraget.

Som klarspråkstudie inkluderer prosjektet en presentasjon av klarspråk som «fenomen», i tillegg til at jeg introduserte utfordringen med å balansere et brukertilpasset og fagspesifikt språk, i kapittel 3.1.4.

Læreplanteorien er innsnevret til å omhandle planen som tekst, og hvilke funksjoner denne har. Den oppmerksomme leser vil legge merke til at jeg i de påfølgende kapitlene stadig vil vende tilbake til læreplanens funksjoner og potensielle virkelige lesere. Siden læreplanene i skrivende stund blir revidert, var det også naturlig å inkludere et kort delkapittel om fornyelsen av Kunnskapsløftet (kapittel 3.2.3).

Til slutt har det tekstvitenskapelige og kommunikasjonsteoretiske grunnlaget belyst aspekter som gjør seg spesielt gjeldende i gjennomføringen av tekstanalysene. Her inkluderte jeg blant annet sosiosemiotikken og Hallidays syn på språk, før jeg raskt gikk over til å diskutere tekstbegrepet med utgangspunkt i definisjonen gitt av Kjell Lars Berge. Med referanse til Berges definisjon og tanker om tekst, var det nødvendig å inkludere en presentasjon av John Searles språkhandlinger, samt en diskusjon rundt normbegrepet og teksttypebegrepet. I tillegg har jeg belyst hvordan tekst fungerer som kommunikasjonsredskap, før jeg til slutt – i tråd med prosjektets andre forskningsspørsmål – diskuterte modelleserbegrepet.

4 Tekstanalyser

Så langt er rammene for tekstanalysene på plass; metodikken er forklart, prosjektet er plassert i en klarspråktradisjon og det teoretiske grunnlaget er gjort rede for. Omsider kan vi ta fatt på tekstanalysene. Disse skal som nevnt deles inn i to hovedkomponenter: *Tekstens normgrunnlag* og *tekstens tekstualitet*.

I den første hovedkomponenten, tekstens normgrunnlag, skal jeg vurdere to språklige aspekter ved læreplanen. Først, i kapittel 4.1.1, skal jeg ta stilling til tekstens begreper. I denne analysen gjør intervjuene med Bjerke og Bakken seg spesielt gjeldende, fordi flere av de diskuterte begrepene ble drøftet med intervjuobjektene. Det andre aspektet skal, i kapittel 4.1.2, undersøke tekstens forventninger til lesernes forkunnskaper. Denne analysen vil ta utgangspunkt i sammenhengen mellom funksjons- og teksttyper og presupponert informasjon.

Den andre hovedkomponenten, tekstens tekstualitet, skal undersøke tekstens ytre form og lineære og hierarkiske struktur.

Leseren vil raskt oppdage en åpenbar forskjell mellom analysene: I undersøkelsen av tekstens begreper og teksttyper tar jeg for meg læreplanen som en helhet, og bruker fortløpende eksempler fra ulike steder i læreplanteksten. I den neste analysen – av læreplanens ytre form og indre struktur – tar jeg i stedet for meg hver hoveddel (Formål, Hovedområder, Grunnleggende ferdigheter og Kompetansemål) for seg. Dette valget bunner blant annet i at analysene av tekstens tekstualitet er mer omfattende, og derfor burde undersøkes mer omstendelig.

Før jeg går løs på tekstanalysene, er det viktig å understreke at det finnes flere argumenter som tilsier at disse er gyldige. For det første finnes det i forskningslitteraturen en kritikk av språk i læreplaner.¹²⁹ For det andre har jeg gjennom intervjuene med Christian Bjerke og Jonas Bakken fått en forståelse av at det språklige aspektet ved skrivning eller revidering av læreplaner ikke er noen dans på roser. Til slutt finnes det også et demokratisk aspekt ved det hele; et hovedargument for å drive klarspråkarbeid er å bevare samfunnsborgerens rett til å forstå tekster fra det offentlige (dersom individer ikke forstår, mister de også muligheten til å

¹²⁹ Jeg har for eksempel pekt på Imsen (2006) og Engelsen (2006)

mene). En analyse av språket i læreplanen kan derfor regnes som et tiltak for å bevare lesernes demokratiske rettigheter.¹³⁰

4.1 Normgrunnet i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn

Det er allerede påpekt at læreplanen er en tekst som favner en bred interessegruppe. Etter bare to innspillrunder til kjerneelementgruppens høringsutkast, kom det inn over 2 800 innspill, hvorav flest omhandlet norskfaget. Jonas Bakken peker på at innspillene avslører et bredt engasjement: «Vi ser her at Helsedirektoratet har en mening om det, Kirkelig-pedagogisk senter har noen meninger ... Organisasjonen Voksne for barn ... Det er mange som mener noe – og særlig om norskfaget»¹³¹. Innspillene kommer fra for eksempel kommuner, organisasjoner, universitet/høgskole, skoler, lærere/lektorer og en rekke privatpersoner.

Den viktigste grunnen til at det diskuteres og forhandles rundt læreplanen, er som nevnt at denne – som alle andre tekster – ikke har noen iboende egenskap som sier at *slik ser en godt skrevet læreplan ut*. I stedet er teksten normativt bestemt – et kulturskapt fenomen – og derfor gjenstand både for forhandling og konflikt.¹³² Hvem som er del i disse forhandlingene, er i neste omgang avgjørende for hvordan teksten blir formulert. Dette kommer av at ulike aktører har ulik tilnærming til teksten; de har forskjellige forkunnskaper og virkelighetsforståelse, men også forskjellige normer som de regner som gjeldende. Normene er som nevnt avgjørende for hvordan forhandlingene mellom aktørene gjennomføres. Utfordringen oppstår når prinsippene som holder normsystemet i balanse, ikke lenger er brukbare – og normene blir satt under press. Normkonfliktene er allerede pekt på som årsak til at normer endrer seg, og i mitt prosjekt skal vi se at de også spiller en rolle i sammenheng med diskuterte begreper i læreplanen.

¹³⁰ Dette siste argumentet er inspirert av den nevnte masteroppgaven til Ida Seljeseth (2013), som tar opp spørsmålet om demokratiske tekster i brev fra NAV.

¹³¹ Intervju, 27.09.17

¹³² Berge, «Teksten», 13.

4.1.1 Diskutable begreper i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn

Et eksempel på en relevant normkonflikt, som Kjell Lars Berge trekker frem, er spesialiseringen av normalspråk i fagspråk. I denne konflikttypen ser vi tydelig sammenhengen mellom normgrunnlag- og konflikt og begrepsbruk:

Som eksempel kan nevnes den spesialiseringen av normalspråket som skjer i fagspråk. Normalspråket er ikke funksjonelt nok for det definerte formålet. Derfor utvikles det spesialspråk på basis av normalspråket som er mer måladekvate midler til å nå målet, selv om mange av dem som ellers behersker normalspråket ikke nødvendigvis forstår fagspråket som blir utviklet. Det innebærer at visse funksjoner som vid forståelighet erstattes med presisjon.¹³³

Likheten til klarspråkutfordringen presentert i kapittel 3.1.4. er slående: det dreier seg om balansen mellom faglig holdbarhet og brukertilpasset språk. Også i intervjuet med Christian Bjerke kom problemstillingen på banen, og han påpekte at tematikken var aktuell i en revideringsprosess:

Man prøver jo å finne en slags gylden middelvei, da, et eller annet sted hvor man ikke legger seg for lavt og ikke for høyt, men på begreper som man mener kan fungere. Og, det å unngå interne begreper som er typisk forsker- og akademikerbegreper. Det er fryktelig vanskelig – altså hvor langt ned eller hvor langt opp skal vi legge lista? Det blir en slags gylden middelvei, som er vanskelig å forklare.¹³⁴

Under skal jeg belyse flere eksplisitte spor i læreplanen, og undersøke hvordan utfordringen gjør seg gjeldende i teksten. Eksemplene er hentet fra en segmentert versjon av læreplanen, som finnes i vedlegg 1. Tekstversjonen er lagt inn i en tabell, hvor jeg i tabellens høyre kolonne har fremlagt de begrepene jeg mener det er grunnlag for å diskutere (om alle potensielle virkelige lesere forstår). Utplukkingen baserer seg fullt og helt på min egen tolkning, men jeg regner likevel fremgangsmåten som holdbar – først og fremst fordi det ikke er et mål å «avsløre» læreplanen som en mer eller mindre brukertilpasset tekst. I tillegg er det viktig å minne om at det bestandig vil forekomme tolkning i slike analyser.¹³⁵ Jeg vil likevel understreke, slik jeg allerede har gjort i kapittel 2.4, at det er mulig å gjøre andre tolkninger, og påstår ikke at mine vurderinger nødvendigvis er de eneste riktige.

¹³³ Bakken, «Kap. 4-7», 86.

¹³⁴ Intervju, 14.09.17.

¹³⁵ Maagerø, «Hallidays funksjonelle grammatikk», 48.

Eksplisitte spor i teksten

Jeg ønsker å starte med segment 15, hvor vi kan lese følgende:

15	De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier.	Hensiktsmessige verktøy
----	--	-------------------------

Tabell 3: Segment 15

I tabellen er *hensiktsmessige verktøy*, trukket frem som et diskutabelt begrep. Selv om begrepet ikke kan anklages for å være *fagspesifikt*, er det likevel mulig å diskutere om det kan gi vanskeligheter for enkelte lesere. Det jeg finner utfordrende med begrepet, er at det er abstrakt og uklart – leseren kan simpelthen spørre «hva er *hensiktsmessige verktøy*?».

Hensiktsmessige verktøy ligger nært begreper som Christian Bjerke mener man skal unngå i en læreplankst. Han eksemplifiserer dette med et kompetansemål for 7. årstrinn: «Mål for opplæringen er at elevene skal kunne skrive sammenhengende med personlig og funksjonell håndskrift, og bruke tastatur på en hensiktsmessig måte». Bjerke omtaler begrepet som et «uheldig utslag»:

Det er jo noen uheldige utslag også, for eksempel på lavere årstrinn. På barnetrinnet skal jo elevene bruke tastatur på en «hensiktsmessig måte» ... Læreplangruppa hadde et helt annet begrep enn hensiktsmessig måte. Vi kalte det «touch», og mente at elevene skulle kunne skrive fort på tastatur. Det er jo en egen metode, og den kunne vi jo ikke ha i læreplanen, og da ble det «hensiktsmessig måte» i stedet. Og det er klart – hva er hensiktsmessig måte? Er det det å ikke slå hverandre i hodet med tastaturet? Det er jo ikke hensiktsmessig, for eksempel ... Det blir noen slike rare, merkelige formuleringer.¹³⁶

Bjerke påpeker at slike formuleringer kan skje som et resultat av diskusjon mellom Kunnskapsdepartementet (KD) og læreplangruppa. Siden læreplanen er KD sin tekst, må de stå inne for det som skrives. Det innebærer blant annet at det diskuteres og forhandles rundt forskjellige formuleringer i planen, helt ned til begrepsnivå. Bjerke påpeker at disse uenighetene ikke er et stort problem, men at de eksisterer – og kan resultere i det han selv kaller «rare, merkelige formuleringer»:

¹³⁶ Intervju, 14.09.17.

Det finnes steder der vi ønsker å bruke fagbegreper, hvor direktoratet og departementet sier nei, dette kan vi ikke bruke, fordi det er for fagspesifikt. Så da blir det byttet ut med andre ord, som for meg som fagperson er mindre spisset og tydelige, på fagets premisser.¹³⁷

Et annet eksempel som både Bjerke og Bakken trekker frem, er begrepet «sammensatte tekster», som vi finner flere steder i læreplanteksten:

10	Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen.	Sammensatte tekster
52	Det vil si å kunne vurdere, reflektere over og kommunisere om sammensatte tekster som inneholder grafiske framstillinger, tabeller og statistikk.	Sammensatte tekster
82	Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene.	Sammensatte tekster
119	Elevene skal kunne ... Beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder.	Estetiske virkemidler Sammensatte tekster

Tabell 4: «Sammensatt tekst» i læreplanen

I tilknytning til dette begrepet diskuterer både Bjerke og Bakken forholdet mellom fagbegreper og allmenne begreper. Bjerke uttrykker det slik:

Spørsmålet er: er vi for redde for å bruke fagbegreper i norskfaget? Vi nevner for eksempel ikke begrepet multimodale tekster – vi kaller dem sammensatte ... Vi har bevisst droppa en del fagbegreper i planen, for eksempel multimodalitet, som er et veldig sentralt norskfaglig begrep, men som bevisst, ovenfor allmenheten¹³⁸, er kalt sammensatte tekster.¹³⁹

Som fagperson – og ikke som medlem i kjerneelementgruppen – kommenterer også Jonas Bakken det samme begrepet:

*Et konkret eksempel er jo «sammensatte tekster», som jeg var veldig kritisk til da kom. Jeg har jo lært meg å leve med det, men synes fortsatt at det er problematisk. Og det er litt symptomatisk for hvordan norskfaget har vært i lange tider: at man har gått for langt i den «det skal være forståelig for alle»-veien, og at man har tatt for lite faglig hensyn. «Sammensatt tekst» er ikke et fagord – det ordet ble funnet opp i læreplanen i norsk. [**Med hensyn til leseren?**] Ja.. Problemet er at man finner opp et ord som ikke har en betydning,*

¹³⁷ Intervju, 14.09.17.

¹³⁸ Her ble mitt oppfølgingsspørsmål hvem allmenheten er. Svaret til Bjerke var «elever lærere, foreldre og politikere».

¹³⁹ Intervju, 14.09.17.

og så må man prøve å tillegge det en eller annen betydning – og da blir det uklart hva det er ... Det finnes ikke et faglig grunnlag for å definere begrepet «sammensatt tekst».¹⁴⁰

Bjerke bekrefter at begrepet *multimodale tekster*, ovenfor allmennheten, er tatt ut av planen, og erstattet med *sammensatte tekster*. I tillegg belyser Bakken et viktig poeng: Grunnen til at KD fjernet begrepet «multimodale tekster», er at de ønsker at læreplanen skal gjøres «forståelig for alle». Løsningen de har på problemet, er å finne opp et helt nytt begrep – «sammensatte tekster» – som skal virke «mindre rart og fremmed for alle tenkelige brukergrupper»¹⁴¹. Problemet, ifølge Bakken, er at et helt nytt begrep – som det ikke finnes faglig grunnlag for å definere – ikke vil gjøre læreplanen mer tilgjengelig, men tvert imot *uklar*. Problemet tilfaller til slutt de som skal tolke læreplanen, som selv må finne en eller annen måte å forstå og anvende begrepet på. Hensikten til KD er uten tvil god – å gjøre læreplanen forståelig for flest mulig – men resultatet er at leseren blir pålagt et ansvar som innebærer å forstå og tolke et begrep som selv ikke fageksperter klarer å tillegge et presist meningsinnhold.

Et tredje eksempel finner vi i segment 98:

98	Elevene skal kunne ... Presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier.	Relevant terminologi Formålstjenlig bruk
-----------	---	---

Tabell 5: Segment 98

I høyre kolonne er det trukket frem to begreper som kan diskuteres: *relevant terminologi* og *formålstjenlig bruk*.

Det siste begrepet, «formålstjenlig bruk», ligger nært begreper som «hensiktsmessige verktøy» og «hensiktsmessig bruk», som vi allerede har diskutert. Begrepet er abstrakt og uklart, og leseren må selv finne ut hva som egentlig menes med *formålstjenlig*. Christian Bjerke er klar på at liknende begreper burde unngås i læreplanen: «Hvis det finnes begreper som kan bety veldig forskjellige ting, for eksempel mellom ulike forskningstradisjoner eller sånt, så kan det være greit å unngå dem»¹⁴².

¹⁴⁰ Intervju, 27.09.17.

¹⁴¹ Intervju, 27.09.17.

¹⁴² Intervju, 14.09.17.

Det andre begrepet som er trukket ut av segmentet er «relevant terminologi». Først og fremst inneholder begrepet det fagspesifikke ordet *terminologi* – som også ble diskutert sammen med Bjerke:

Vi bruker begreper som terminologi, for eksempel ... Det kunne for eksempel stått «ordbruk» eller «relevante norskfaglige begreper», eller et eller annet sånt ... Ordet terminologi i seg selv kan jo være et vanskelig begrep for en del – og det kunne nok vært formulert annerledes, akkurat det der, det ser jeg. Men et sted må en slags faglig grense gå også. Og det er jo det som er innmari vanskelig med å skrive disse tekstene.¹⁴³

Her kommenterer Bjerke kjernen av problemet tilknyttet fagspesifikke ord i læreplanen: Han erkjenner først at begrepet «terminologi» kunne vært formulert annerledes, fordi det kan være et vanskelig begrep for en del lesere. Men i samme stund påpeker han også at de må sette en «faglig grense» et eller annet sted, og at terminologibegrepet er plassert i en kategori hvor begrepet regnes som tilstrekkelig brukertilpasset eller allment. Vi ser at Bjerke, på en indirekte måte, forsvarer valget i den siste setningen, hvor han understreker hvor vanskelig det er å skrive læreplantekstene.

Vi startet med å ta for oss «relevant terminologi», men har så langt kun diskutert det siste ordet i uttrykket. Det første leksemet, *relevant*, er et abstrakt begrep, og likner i så måte på eksempler vi har diskutert tidligere, slik som «formålstjenlig» og «hensiktsmessig».

Adjektivet «relevant» kan i denne sammenhengen kun tillegges meningsinnhold når det står i sammenheng med substantivet som det skal kommentere – i dette tilfellet «terminologi». Det forutsetter først og fremst en forståelse av begrepet *terminologi*, men også en kontekstuell forståelse eller normsystematisk integrering som hjelper leseren til å tillegge begrepet «relevant» et relevant meningsinnhold. Dersom leseren ikke er tilstrekkelig normsystematisk integrert, eller ikke har tilstrekkelig (kontekstuell) kompetanse, vil det være vanskelig å vurdere hvilket meningsinnhold begrepet skal tillegges. Det betyr at for eksempel en lærer eller skoleleder vil ha bedre forutsetninger for å lese læreplanen enn for eksempel foresatte og andre lesere med mindre relevant kompetanse.

Et siste eksempel finner vi i et av kompetansemålene i planen:

110	Mål for opplæringen er at eleven skal kunne ... gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på.	Retoriske appellformer
------------	--	------------------------

Tabell 6: Segment 110

¹⁴³ Intervju, 14.09.17.

Begrepet «retoriske appellformer» inneholder to leksemer som må regnes å være lavfrekvente. De er begreper som brukes innenfor en spesiell disiplin – retorikken – og sjelden i det «allmenne språk». Likevel finner vi altså begrepet i læreplanen. Jonas Bakken¹⁴⁴ valgte å trekke frem bruken av retoriske begreper – herunder både greske og latinske begreper – i norskundervisning og lærebøker som eksempel, fordi begrepene – i motsetning til for eksempel «multimodale tekster» – overlever «hverdagsspråkliggjøringen» i skolekonteksten:

Retorikken kommer seg faktisk ganske helskinnet gjennom, ved at det blir presentert at det er begrepsapparat fra retorikken og appellformene etos, logos og patos som brukes ... du får ikke lov til å finne på andre ord for etos, logos, patos – det er det de heter. Og det var jeg litt overrasket over, egentlig, fordi jeg hadde regnet med at dette kom til å gå som det har gjort med en del andre språk- og tekstvitenskapelige temaer i norsk; at det har blitt putta inn i et sånt hverdagsspråk, sånn at du mister presisjonen i fagspråket.¹⁴⁵

Jonas Bakken er overrasket over at ikke en større del av begrepene som omhandler retorikk i læreplanen, blir «putta inn i et sånt hverdagsspråk». Overraskelsen bunner i at flere begreper tidligere har måttet vike for det allmenne språket – deriblant «multimodale tekster», som vi har belyst ovenfor. I en senere mailutveksling påpeker Bakken vel å merke at han tror grunnen til at disse retoriske fagbegrepene blir brukt, er at læreplanen eksplisitt pålegger bruk av retorikkens begreper.¹⁴⁶ Dermed kan man spørre seg om det er slik at læreplangruppa må presisere at det skal brukes fagbegreper, for at de ikke skal oversatt til hverdagsspråk. Svaret på dette spørsmålet – og også andre tilknyttede spørsmål – ville kanskje vært enklere å besvare dersom Utdanningsdirektoratet hadde stilt til et intervju, hvilket de dessverre ikke hadde kapasitet til.¹⁴⁷

Språket i læreplanen – en drakamp?

Vi ser av eksemplene at arbeidet med å gjøre språket i læreplanen allment og brukertilpasset, men samtidig fagspesifikt og presist, er utfordrende. Samtidig som alle involverte aktører virker å være innforstått med at det er vanskelig å balansere språket, virker det også å være uenigheter om hvor den faglige grensen skal settes.

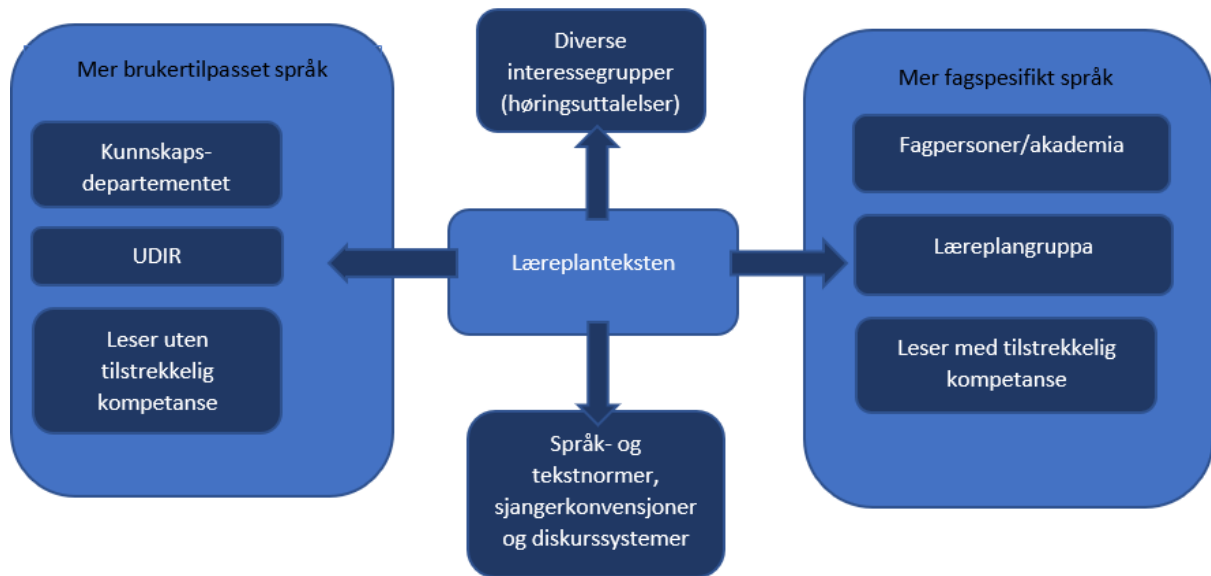
¹⁴⁴ Jeg understreker at Bakken uttaler seg som fagperson – ikke som representant fra kjerneelementgruppen i norsk.

¹⁴⁵ Intervju, 27.09.17.

¹⁴⁶ Personlig kommunikasjon i e-post fra Jonas Bakken, 04.05.17.

¹⁴⁷ Personlig kommunikasjon i e-post fra Bente Heian, 11.09.17.

På flere måter kan uenighetene fremstå som – og illustreres ved – en «drakamp» mellom de forskjellige aktørene:



Figur 3: «Drakamp» om hvordan læreplanen i norsk etter 10. årstrinn skal formuleres

På den ene siden finnes en bred og udefinert lesergruppe med behov for en læreplan som uttrykkes i et forståelig språk med kjente begreper. Disse virker å ha (en udefinert mengde) støtte fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, som ifølge Bjerke «kanskje på noen områder» ønsker et enklere språk i læreplanen, enn læreplangruppa. I tillegg kan denne siden av drakampen slå i bordet med argumenter for å drive klarspråkarbeid, for eksempel de som er uttrykt på Språkrådet sine nettsider:

- Være et språklig forbilde
- Fremme demokratiet og rettstryggheten
- Skape tillit
- Spare styresmaktene tid og penger
- Fremme kommunikasjon

På den andre siden av drakampen finner vi fagpersoner som vil beholde fagbegrepene i læreplanen. De mener at forenkling og hverdagsspråkliggjøring av fagbegreper går utover presisjon og faglig spissing. I tillegg argumenterer de med at endringene ikke nødvendigvis

får en ønsket effekt, fordi upresise hverdagsbegreper – for eksempel «sammensatte tekster» – er vanskelige å tillegge et presist meningsinnhold. Slike fagpersoner finner vi blant annet i læreplangruppa og i forskermiljøer som av ulike grunner har interesse for læreplanens uttrykk.

I tillegg til disse aktørene, er det også andre som må tas hensyn til i kommunikasjonen rundt læreplanen. For eksempel er det som nevnt flere som ønsker at deres stemme skal bli synlig i læreplandokumentet:

Det er jo ikke bare læreplangruppa [som skal bli enig, red.anm.]. Det kommer jo innspill fra alt fra sametinget, til Noregs mållag, til nynorsksenteret, til NAFO. Alle disse skal jo inn, bli hørt og få sine stemmer inn i læreplanen ... Det er et problem. Det er vanskelig å gjøre planen god når alle skal være fornøyd.¹⁴⁸

I tillegg fører også den store og heterogene lesergruppen til utfordringer ved utarbeidelse av en læreplantekst:

... det er et stort problem med læreplanarbeid i det hele tatt, at det er så mange som skal være fornøyd, at det blir et kompromiss som alle kan være bittelitt fornøyd med, men som i det store og hele kanskje blir uklart.¹⁴⁹

Til slutt er det også konkrete normer og konvensjoner som må bli tatt hensyn til av læreplanforfatterne. For eksempel er det nødvendig å huske at læreplaner er forskrifter, hvilket også Bente Heian, seniorrådgiver i UDIR, påpeker i en mailutveksling: «Læreplaner er som kjent forskrifter, og tilhører derfor en sjanger som stiller store krav til presist og kortfattet språk. Det er en utfordring å balansere dette opp mot en språkform som er forståelig for både elever, lærere og foresatte»¹⁵⁰. I kapittel 5 skal jeg diskutere ytterligere hvilke konsekvenser den utfordrende forfatterkonstruksjonen kan ha for selve læreplanteksten.

Jeg velger å avslutte analysen av tekstens begrepsvalg her. Eksemplene og diskusjonene illustrerer noen av utfordringene som forfatterne av læreplanene står overfor. I det følgende går vi videre til å undersøke et annet aspekt ved teksten, nemlig eksistensen av presupponert informasjon.

¹⁴⁸ Intervju, 14.09.17.

¹⁴⁹ Intervju, 14.09.17.

¹⁵⁰ Personlig kommunikasjon i e-post med Bente Heian, 06.11.17 - 11.09.17.

4.1.2 Presupponert informasjon i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn

Ifølge Kjell Lars Berge bestemmer normsystemet hvordan handlinger og medier for handlinger, for eksempel en tekst eller en setning, skal formes. Det innebærer som nevnt at normsystemet har en slags «grammatisk» struktur, som bestemmer ytringers syntaks»¹⁵¹.

Videre har normsystemet ulike pragmatiske oppgaver, for eksempel det nevnte *økonomiseringsprinsippet*:

*[Normsystemet fungerer red.anm.] som et effektiviserende prinsipp for samhandling mellom de normkompetente handlende. En stor del av informasjonen i samhandlingen mellom disse kan i høy grad deles og gjøres redundant i meningsutvekslingen. Jo høyere grad av normsystematisk integrering, jo større redundans. Normer reduserer altså kompleksiteten i de sosiale og naturlige omgivelsene.*¹⁵²

Normsystemene legger altså føringer for hvordan læreplanen skal se ut, og jo større kjennskap aktørene i kommunikasjonsprosessen (forfatterne og leserne av læreplanen) har til normsystemet, jo større mengde informasjon kan regnes som redundant. Tidligere har jeg pekt på en potensiell utfordring som kan finne sted dersom forfatternes forventninger til leseren overgår deres reelle kompetanse (forfatterne «snakker over hodet» til leseren). Slike forventninger til leseren kommer eksplisitt til uttrykk for eksempel gjennom *presupponert informasjon*¹⁵³ i teksten.

Den følgende analysen skal handle om hvilke funksjons- og teksttyper læreplanen består av. I kapittel 3.3.5 påpekte jeg at den dominerende funksjonstypen på mikronivå kan avsløre hvilken teksttype som er gjeldende på makronivå. Videre er min påstand at forfatternes forventninger til leserne kan vise seg gjennom typen tekst. For eksempel vil en *deskriptiv* teksttype, dominert av og-relasjoner, ha en «beskrivende» form, uten forklarende eller utdypende funksjonstyper. En slik teksttype kan følgelig vitne om en større forventning til leseren; det er ikke nødvendig med forklaring utover ytringens semantiske uttrykk. Dersom teksten i stedet er av en *eksplikativ* type, dominert av implikativer, vil leseren oppleve at ytringene kan ha en «forklarende» oppgave i teksten. Derfor kan man påstå at denne teksttypen avslører at forfatterne har mindre forventninger til leserens kompetanse, og derfor

¹⁵¹ Berge, «Kap 4-7», 35-36.

¹⁵² Ibid., 76.

¹⁵³ Hellspong og Ledin, *Vågar gjennom teksten*. 127.

tar i bruk en mer forklarende og utdypende måte å formulere seg på. Dessuten skriver Kjell Lars Berge at

I tekstsemiose, f.eks. i den delen av den som er karakterisert som teksttolkning, bestemmes det én eller flere dominante funksjoner i teksten. Bestemmelsen av denne dominanten eller disse dominantene determinerer hvordan relasjonene i tekstene oppfattes av fortolkeren. Struktureringen av teksten i tolkningssituasjonen vil altså være determinert av hvilken dominant en velger, ikke av «objektive» egenskaper, f.eks. det materialet som teksten er laget av eller det medium som teksten har, selv om utvalget innenfor et siste kan – i samsvar med normen – stimulere til en viss fortolkning. Også valget av dominant vil være determinert av det normsystem aktören er disponert for.¹⁵⁴

I vedlegg 2 er det presentert i tabellform hvilke funksjonstyper som finnes i de forskjellige ytringene. Siden jeg kun skal bruke analysen til å diskutere presupponert informasjon i læreplanen, har jeg ikke gjennomført noen fullstendig teksttypeanalyse, og uttrykker følgelig heller ingen absolutte konklusjoner om hvilke teksttyper læreplanen består av.¹⁵⁵ Jeg ser først og fremst på mikrofunksjonene i de forskjellige hoveddelene av læreplanen, og diskuterer hvorvidt disse kan si noe om forfatterens forventninger og tilpasninger til leserne.

Eksplisitte spor i teksten

I tabellen under finner vi fordelingen av tekstens funksjoner på mikronivå.

Funksjonstype på mikronivå	Addisjon	Implikativ	Kontrast	Eksplikativ
Antall	103	26	5	0

Tabell 7: Fordeling av tekstfunksjoner på mikronivå

Ser man læreplanen som én tekst, finner man en klar overvekt av funksjonstypen addisjon på mikronivå. Følgelig er det, med bakgrunn i relasjonen mellom funksjonstyper og teksttyper, riktig å regne læreplanen i norsk etter 10. årstrinn som en *deskriptiv tekst*. Det er vel å merke ikke tilstrekkelig å kun undersøke læreplanen som en sammenhengende tekst – vi må også se om det finnes interne forskjeller.

¹⁵⁴ Berge, «Kap 4-7», 55.

¹⁵⁵ En mer omfattende teksttypeanalyse ville krevd store ressurser, spesielt fordi det som nevnt ikke er en forbeholdsfri sammenheng mellom funksjonstyper på mikronivå og teksttyper på makronivå. Jeg presiserer også at alternative tolkninger er mulige også her, men vurderer samtidig mine tolkninger som gyldige.

Kompetansemål

Kompetansemål har en annen struktur enn de andre delene av læreplanen. Teksten er tredelt i «Muntlig kommunikasjon», «Skriftlig kommunikasjon» og «Språk, litteratur og kultur», der første setning i hver av delene starter med setningen «Mål for opplæringen er at elevene skal kunne ...»¹⁵⁶. I etterkant av den innledende setningen, følger en liste bestående av mål for elevenes opplæring. Strukturen viser seg for eksempel i segment 93-95:

93	Muntlig kommunikasjon. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne.	Addisjon (og)
94	Lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster.	Addisjon (og)
95	Lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk.	Addisjon (og)

Tabell 8: Funksjonstyper i kompetansemål

I tabellens høyre kolonne ser vi at alle de tre segmentene består av *addisjonsfunksjoner*. I så måte er tabellen representativ for hele kompetansemål-delen: Samtlige segmenter i Kompetansemål består av addisjonsfunksjoner. Det betyr at denne delen av læreplanen er en deskriptiv teksttype, og at læreplanforfatterne ikke tilbyr noen forklarende eller utdypende informasjon når de redegjør for hvilke mål opplæringen inneholder. Konsekvensen blir at en større del av ansvaret for å forstå planen blir lagt hos leseren, og forfatterne har tilsynelatende tillitt til at lesernes kompetanse er tilstrekkelig.

Grunnleggende ferdigheter

Den delen som skiller seg mest fra kompetansemålene, er Grunnleggende ferdigheter, hvor vi finner følgende fordeling av funksjonstypene:

Funksjonstype	Addisjon	Implikativ	Kontrast	Eksplikativ
Antall	20	13	0	0

Tabell 9: Fordeling av funksjonstyper i Grunnleggende ferdigheter

Det mest merkelige ved Grunnleggende ferdigheter, er det store antallet implikativer. Sammenliknet med i Kompetansemål, tilbyr forfatterne i større grad hjelp til leserne gjennom implikativene, som har en forklarende oppgave i teksten. Denne hjelpen viser seg tydelig når vi sammenlikner to segmentpar fra henholdsvis Formål og Grunnleggende ferdigheter:

¹⁵⁶ Se segment 2, 9 og 18.

15	De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy , og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier.	Addisjon (og)
16	Etter hvert vil de også kunne fordype seg i faglige emner og bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre.	Addisjon (og)

Tabell 10: Addisjonsfunksjoner i Formål

39	Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte .	Addisjon (og)
40	Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper.	Implikativ (Derfor; Utdyping av 39)

Tabell 11: Addisjon og implikativ i Hovedområder

I begge eksemplene møter leserne begrepet *hensiktsmessig* – som jeg tidligere har vurdert som abstrakt og uklart. Det betyr at det først og fremst kreves en normsystematisk integrering hos leseren for å kunne tillegge begrepet relevant mening. I tillegg kan også forfatterne gjøre tolkningsprosessen enklere gjennom valg av funksjonstype, slik vi ser i eksemplene ovenfor:

Når leseren møter begrepet *hensiktsmessig* i segment 15, gir det påfølgende segmentet ingen forklaring av begrepets meningsinnhold. Forfatterne går videre uten å gi svar på hva *hensiktsmessige* verktøy betyr.

I segment 39 og 40, hentet fra Grunnleggende ferdigheter, tar forfatterne derimot større ansvar i meningsskapingsprosessen. Her virker forfatterne å vedkjenne at begrepet er uklart, og de tilbyr derfor en forklaring i segment 40. Dersom en leser nå spør seg hva som menes med «*hensiktsmessig* måte», står svaret eksplisitt i påfølgende segment: «Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper».

Vi ser at forklaringen i segment 40 blir tydelig når ytringen starter med «Det vil si ...». Denne måten å starte setningene på, er gjentakende i Grunnleggende ferdigheter. Totalt finner vi syv eksempler på begrepet «innebærer» (oftest i sammenhengen «Dette innebærer ...») og to tilfeller av uttrykket «Det vil si ...». Kohesjonen i teksten har med andre ord en tydelig forklarende funksjon som bidrar til å lette forståelsen hos leserne. Maja Michelsen (2005) påpeker i sin masteravhandling at tekstens koherens – den implisitte tekstsammenhengen – kan bidra til å avsløre forfatterens forventning til leseren:

Tekstsammenheng kan markeres både eksplisitt og implisitt ... det som sies implisitt i teksten kan tolkes som tegn på hva slags verdenserfaring som avsenderen antar at mottakeren

deler med ham. I tillegg krever de implisitt markerte sammenhengene en spesiell deltakelse fra mottakerens side, da mottakeren selv må «fylle ut» de umarkerte sammenhengene for at teksten skal fremstå koherent og meningsfull.¹⁵⁷

Også Andreas Nord og Markus Forsberg har vurdert tekstbinding som interessant i klarspråkforskningen. De skriver at:

Et aspekt som brukar anses göra texter mer läservänliga är god textbinding, vilket syftar på de språkliga faktorer som gör att texter uppleves som sammanhängande. Textbinding kan vara av olika slag, men en vanlig brist i den här typen av texter är att orsaksrelationer underförstås och inte markeras explicit. En indikator på textbinding kan därför vara förekomst av konjunktioner och subjunktioner som binder samman led i texten ... För att belysa textbindingen kan man också se på ord och uttryck som mer specifikt markerar kausalitet.¹⁵⁸

I forlengelsen av sitatene ovenfor mener jeg det er riktig å påstå at dersom tekstforfatteren gjør tekstsammenhengen eksplisitt gjennom en tydelig forklarende kohesjon, kan det tolkes som tegn på at forfatteren forventer mindre av leseren – i alle fall mindre enn hvis kohesjonen hadde vært implisitt. Dersom vi jamfører økonomiseringsprinsippet¹⁵⁹, kan man dessuten argumentere for at segment 40 ville vært redundant dersom forfatterne hadde hatt tilstrekkelig tro på lesernes normsystematiske integrering.

Formål og Hovedområder

I de to andre hoveddelene – Formål og Hovedområder – finner vi for det meste addisjonsfunksjoner. Fordelingen viser at begge hoveddelene, i likhet med kompetansemåldelen, i stor grad må regnes som en deskriptiv type tekst.

Funksjonstype	Addisjon	Implikativ	Kontrast	Eksplikativ
<i>Formål</i>	25	8	1	0
<i>Hovedområder</i>	28	5	3	0

Tabell 12: Fordeling av funksjonstyper i Formål og Hovedområder

Vi finner vel å merke noen implikativer, som kan bidra til å lette forståelsen hos leserne. Som eksempler kan vi utnytte segment 19-20 og 77-78:

¹⁵⁷ Hågvar, *Hele folkets diskurs – En kritisk diskursanalyse av den gode VG-sak*, 72.

¹⁵⁸ Nord og Forsberg, «Enklare efter klarspråk? Myndighetstexter före och efter ett klarspråkprojekt», 5.

¹⁵⁹ Se kapittel 3.3.6.

19	Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides.	Addisjon (og)
20	Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt,	Implikasjon (derfor; utdyping av 19)

Tabell 13: Addisjon og implikasjon i Formål

76	Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive,	Addisjon (og)
78	Og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lese og for å oppleve.	Implikasjon (derfor; Utdyping av 76)

Tabell 14: Addisjon og implikasjon i Hovedområder

Igjen ser vi at informasjon som fremkommer i det ene segmentet, forklares i det påfølgende; Segment 20 og 78 utdyper og forklarer henholdsvis segment 19 og 76:

I segment 19 skriver forfatterne om *kulturarven* sin posisjon i opplæringen. Denne posisjonen forklares videre i segment 20, hvor vi leser at «kulturarven er *slik sett ...*». På denne måten får leseren en ekstra hjelp fra forfatterne, som utdyper hva som menes med *kulturarv*.

Tilsvarende finner vi at segment 76 uttrykker at «opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive ...». Til dette kan leserne spørre hva som menes med at elevens lyst og evne skal *stimuleres*, og ikke minst *hvordan* dette skal gjøres. Svaret på spørsmålene finner de i det neste segmentet: «*Det* [red.anm.] innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lese og for å oppleve».

Med diskusjonen ovenfor forlater vi analysen av presupponert informasjon for denne gang, og beveger oss videre til å undersøke tekstens tekstualitet. Vi har sett at tekstens dominerende funksjoner på mikronivå varierer internt i teksten mellom de forskjellige delene av læreplanen. Spesielt ved lesning av kompetansemålene, men også ved Formål og Hovedområder, må leserne i langt større grad lene seg til sin egen tolkningskompetanse. Grunnleggende ferdigheter blir i så måte en motsetning til de andre tekstdelene, fordi forfatterne i større grad tilbyr hjelp gjennom forklarende koherens og forklaring og utdyping av meningsinnhold. Hvorfor forskjellen mellom Grunnleggende ferdigheter og de andre hoveddelene er så stor, er vanskelig å si med sikkerhet. Jeg har allerede foreslått at det for eksempel kan skyldes forfatternes mistillit til leseren eller at de ønsker å presisere informasjon for å unngå misforståelser eller feiltolkninger.

I kapittel 5 skal vi ta diskusjonen et steg videre, og undersøke hvilke lesere forfatterne retter seg mer eller mindre mot gjennom utnyttelse av de forskjellige funksjonstypene. I tillegg skal vi se at funksjons- og teksttypene også vil få betydning i undersøkelsen av tekstens modellesere.

4.2 Tekstualiteten i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn

Tekstualiteten til en tekst viser som nevnt til dens ytre form og indre struktur. Dens ytre form er hva som gjør den finitt, og utgjør en konfigurasjon. Det betyr at teksten for eksempel har en begynnelse og en slutt; «det var en gang» og «snipp, snapp, snute». *Den indre strukturen* er oppbygningen som organiserer meningen i teksten proposisjonelt og illokutivt.¹⁶⁰

Læreplanens struktur er avgjørende for hvorvidt leserne kan forstå teksten i tråd med forfatternes intensjoner. For eksempel skal vi se at det er viktig at leserne finner og forstår hva som er læreplanens makrohandling(er), ettersom denne er førende for hvordan de skal lese resten av teksten. Før vi ser nærmere på tekstens tekstualitet, skal jeg redegjøre for noen sannheter som er avgjørende for at analysene kan holde vann.

Fire grunnleggende sannheter

1. *Det er ikke uvanlig at ei språklig ytring kan realisere flere språkhandlinger samtidig.*¹⁶¹ I dette ligger det at leseren kan lese en og samme ytring (eller tekst) på flere forskjellige måter, avhengig av hvilke språkhandlinger som blir realisert. Dette betyr at dersom en teksts makrohandling for eksempel kan tolkes som både direktiv og kommisiv, vil den påfølgende leseveien/lese måten til leseren avhenge av denne tolkningen. I så måte kan altså en tekst, men også en ytring, løse flere oppgaver samtidig.¹⁶²

2. *Kontekst bidrar til å avsløre og begrense tolkningsmulighetene.*¹⁶³ I denne sannheten ligger det et faktum om at det ikke finnes noen en-til-en-forhold mellom språklig form på en ytring og hvilken språkhandling som realiseres. Det kreves derimot «kontekstuelle utfyllinger» for å tolke hvilke mulige språkhandlinger en ytring kan realisere.¹⁶⁴ Dette kan for eksempel bestå i å undersøke lesergruppe, forfatter, teksttype og hvilken situasjon og kultur som ytringen blir

¹⁶⁰ Berge, «Tekst og ytringshandlingsteori», 94.

¹⁶¹ Skovholt og Veum, *Tekstanalyse – ei innføring*, 85.

¹⁶² Berge, «Tekst og ytringshandlingsteori», 102.

¹⁶³ Skovholt og Veum, *Tekstanalyse – ei innføring*, 85.

¹⁶⁴ *Ibid.*, 85.

kommunisert i. Videre betyr det at i forsøket på å tolke hvilke handlinger en ytring realiserer, begrenses tolkningsmulighetene av den samme konteksten.¹⁶⁵

3. Makrohandlingen(e) inneholder de proposisjonene og illokutivene som må forstås, dersom ytringen skal forstås fullt ut relevant.¹⁶⁶ Det er altså nødvendig for leseren å forstå makrohandlingen på en relevant måte, for å tolke tekstens meningsinnhold i tråd med tekstskaperens hensikter. I tillegg gir makrohandlingen også tilgang til tekstens overbærende tema.¹⁶⁷ I så måte tillegges leseren et ansvar i kommunikasjonsprosessen; for at mening skal skapes, må leseren finne makrohandlingen(e) i teksten.

4. Språkhandlingene avslører modellesere. Skovholt og Veum uttrykker at «modellesaren er såleis ikkje nokon verkeleg lesar, men snarare ein eller fleire lesemåter som blir konstruerte i teksten»¹⁶⁸. Videre skriver de at «Vi kan rekonstruere modellesaren ved å sjå på språkleg stil, kva tiltale- og omtaleformer som blir brukte i teksten, kva språkhandlingar som blir utførte – og på kva måte. Kjem for eksempel oppmodningar og krav direkte til uttrykk i teksten – eller på mer indirekte måtar? Kva kunnskap bli det føresett at modellesaren deler?»¹⁶⁹. I den første sannheten påpekte jeg at makrohandlingen er med på å avgjøre hvilke leseveier leseren tar i bruk i møte med teksten. I så måte kan man også si at leseveiene kan være med å avsløre etablerte modellerte lesere av teksten.

4.2.1 Analytisk fremgangsmåte

I analysene vil jeg som nevnt dele læreplanen inn i de fire hoveddelene¹⁷⁰, og undersøke hver av dem som egenrådige tekster. Jeg skal i første omgang si noen få ord om tekstens ytre form og kjennetegn. Deretter tar jeg for meg tekstens lineære oppbygning, før jeg til slutt retter fokus mot den hierarkiske strukturen.

I analysen av den *lineære strukturen* skal jeg segmentere alle tekstene inn i betydningssegmenter med minstekrav om subjekt og finitt verbal. Gjennom segmenteringen skal vi se hvilke illokutiver de forskjellige betydningssegmentene bærer med seg. Analysen

¹⁶⁵ Ibid., 85.

¹⁶⁶ Berge, «Tekst og ytringshandlingsteori», 100.

¹⁶⁷ Ibid., 100.

¹⁶⁸ Skovholt og Veum, *Tekstanalyse – ei innføring*, 47.

¹⁶⁹ Skovholt og Veum, *Tekstanalyse – ei innføring.*, 47.

¹⁷⁰ Formål, Grunnleggende ferdigheter, Hovedområder og Kompetansemål.

skal først og fremst gi oss svar på hvilke handlinger teksten realiserer, men også gi innsikt i tematikk og innhold.

Med analysen av den lineære strukturen på plass, finnes det grunnlag for å undersøke hvordan teksten er organisert *hierarkisk*. Dette gjør jeg gjennom å konstruere strukturtrær som skal illustrere ulike leseveier gjennom teksten. Jeg vil også gi en kort tekstmediert forklaring til samtlige strukturtrær, i tillegg til at jeg i analysen av Formål foreslår *én mulig* lese måte til hver av tolkningsmulighetene.¹⁷¹

En siste bemerkning før vi går løs på analysene, er at den første teksten – Formål – vil analyseres noe mer omstendelig og inngående enn de andre tekstene. Det innebærer blant annet at eksemplene fra både Hovedområder, Grunnleggende ferdigheter og Kompetansemål vil være merkbart mindre beskrevet enn i Formål. Dette valget bunner i to grunner. For det første for å sikre prosjektet reliabilitet: Jeg ønsker at analysene mine skal være så gjennomsiktede som mulig, og derfor bruker jeg i gjennomgangen av Formål mer plass til forklaring av både fremgangsmåte og metodologiske valg. For det andre er det forhåpentligvis av interesse for leseren å få en bedre forståelse av hvordan jeg har tenkt, men samtidig unødvendig at denne informasjonen gjentas i alle analysene.

Til slutt vil jeg understreke at selv om jeg regner mine tolkninger av tekstens språkhandlingstyper som de mest rimelige, er disse ikke nødvendigvis de eneste – og jeg utelukker heller ikke at alternative tolkninger er mulige.

¹⁷¹ Dette gjøres kun i formålsdelen.

4.2.2 Tekstualiteten i Formål i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn

Kort om kjennetegn og ytre form

Formålsdelen av læreplanen i norsk utgjør som nevnt en av de seks hoveddelene i planen. Som tittelen nærmest avslører, skal teksten fortelle leseren hva som er formålet med norskopplæringen; hva opplæringen i norsk er godt for.¹⁷² UDIR utdyper på sine nettsider:

Læreplanene for fag innledes med en beskrivelse av formålet med faget. Formålet beskriver hensikten med opplæringen for den enkelte elev og hvilken verdi faget har for samfunn og arbeidsliv. Formålet gir informasjon om hvordan den samlede kompetansen i faget skal forstås. Også hvordan opplæringen skal ivareta overordnede mål slik de kommer til uttrykk i opplæringsloven, Generell del og Prinsipper for opplæringen fremkommer i formålsbeskrivelsen.¹⁷³

Formålsdelen består av seks avsnitt, og har totalt sett – i likhet med de fleste tekster som bruker alfabetisk skrift – en lineær struktur. Med andre ord har teksten en begynnelse og en slutt, henholdsvis tekstens tittel – «Læreplan i norsk – Formål» – og tekstens siste ytring, «For elever med tospråklig opplæring er det derfor viktig med et nært samarbeid mellom de to fagene». Dette utgjør i grove trekk tekstens konfigurasjon, hvilket tekster har som et resultat av å være en intersubjektiv tilgjengelig ytringshandling.¹⁷⁴ Videre kan vi si at det er dette som gjør teksten finitt – og i så måte også håndgripelig for den eksplisitte leser. Ved siden av å ha en ytre form, har Formål også en indre struktur, som vi tar for oss i det følgende.

Indre struktur

Tilnærmingen jeg har til teksters indre struktur er allerede gjort rede for i kapittel 3.3.3, og jeg vil derfor ikke gjenta dette her. Kjell Lars Berge påpeker at fordi tekster er representasjoner av mening som i prinsippet skal være intersubjektivt tilgjengelig, kan tekstualiteten analyseres og avdekkes blant annet gjennom ulike strukturelle organiseringsprinsipper; lineær struktur og hierarkisk struktur, i tillegg til rammestruktur.¹⁷⁵ I det følgende tar vi for oss den lineære og de hierarkiske strukturene til formålsdelen i læreplanteksten.

¹⁷² Språkrådet, «Mål, målsetning, formål».

¹⁷³ Utdanningsdirektoratet, «Læreplanverket for kunnskapsløftet».

¹⁷⁴ Berge, «Tekst og ytringshandlingsteori», 94.

¹⁷⁵ Ibid., 100.

Lineær struktur

På samme måte som tidligere, segmenterer jeg teksten inn i meningssegmenter med minstekrav om subjekt og finitt verbal.

Segment	Setning	Ytringshandlinger (illokutiver)
1	Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva norskfaget er. Direktiv: Forfatterne fremkaller en handling hos de som arbeider med opplæringsinnholdet.
2	Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv,	Kvalifisering: Forfatterne etablerer en sannhet.
3	og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser.	Kvalifisering: Forfatterne etablerer en sannhet.
4	Norskfaget åpner en arena	Kvalifisering: Forfatterne erklærer et mål for norskfaget. Direktiv: Forfatterne uttrykker hva faget skal gjøre (og dermed hva opplæringen skal bygge på). Kommisiv: Forfattere lover hva norskfaget skal bidra til.
5	der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar.	Konstativ: Det blir påstått hva barn og unge kan få ut av norskfaget. Direktiv: Forfatterne uttrykker hva faget skal gjøre (og dermed hva opplæringen skal bygge på). Kommisiv: Forfattere lover hva norskfaget skal bidra til.
6	Samtidig skal norskfaget utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer et mål for norskfaget. Kommisiv: Forfattere lover hva norskfaget skal bidra til. Direktiv: Forfatterne vil påvirke de som arbeider med læreplanen, slik at norskfaget utvikler språkkompetansen hos elevene.
7	Muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva lese- og skrivekompetanse er.
8	Faget skal motivere til lese- og skrivelyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva faget fører til. Kommisiv: Forfatterne gir et løfte om resultater av faget. Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen at norskfaget skal gi motivasjon og læringsstrategier.

9	I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster.	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva faget inneholder.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva elevene møter i faget.</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen at norskfaget skal by på et bredt spekter av tekster.</p>
10	Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen.	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva faget bygger på.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva opplæringen bygger på.</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen at norskfaget skal by på et bredt spekter av tekster.</p>
11	Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster,	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva elevene skal lære.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva elevene skal lære.</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva elevene skal lære.</p>
12	og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon.	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer at elevene gis rom.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover at elevene gis rom.</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hvordan opplæringen skal ta form.</p>
13	I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien.	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva elevene skal gjøre.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva elevene skal gjøre.</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva elevene skal gjøre</p>
14	Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger.	<p>Konstativ: Forfatterne påstår hva elevene skal kunne utføre.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva elevene skal kunne.</p>
15	De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier.	<p>Konstativ: Forfatterne påstår hva elevene skal gjøre.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva elevene skal gjøre.</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva elevene skal gjøre.</p>
16	Etter hvert vil de også kunne fordype seg i faglige emner og bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre.	<p>Konstativ: Forfatterne påstår hva elevene skal gjøre.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva elevene skal gjøre.</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva elevene skal gjøre.</p>

17	Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale.	Konstativ: Forfatterne påstår en sannhet.
18	Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av.	Konstativ: Forfatterne påstår hva faget <i>kan</i> gi elevene.
19	Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides.	Konstativ: Forfatterne påstår hva norsk kulturarv kan by på.
20	Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt,	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva kulturarven er.
21	og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva norskfaget skal oppmuntre til. Kommisiv: Forfatterne lover hva norskfaget bidrar til. Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva faget skal bidra til.
22	I Norge er norsk og samisk offisielle språk,	Konstativ: Forfatterne konstaterer at norsk og samisk er offisielle språk i Norge.
23	og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer.	Konstativ: Forfatterne konstaterer at bokmål og nynorsk står sidestilt.
24	Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk.	Konstativ: Forfatterne påstår noe om språkbruk i Norge.
25	Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse.	Konstativ: Forfatterne påstår en sammenheng mellom språklig mangfold og språkkompetanse.
26	Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva norskfaget skal inneholde Kommisiv: Forfatterne lover hva norskfaget skal inneholde. Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva opplæringen skal inneholde.

27	Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv.	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva som er selve formålet med norskfaget.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva opplæringen skal resultere i.</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva opplæringen skal kunne ut i.</p>
28	Læreplanen i norsk gjelder også for elever med samisk eller finsk som andrespråk.	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer læreplanen som gjeldende også for elever med samisk eller finsk som andrespråk.</p>
29	Opplæringen i norsk skal sammen med opplæringen i andrespråket bidra til disse elevenes tospråklige kompetanse.	<p>Kvalifisering: Forfatterne understreker opplæringsstrukturen.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne gir et løfte om opplæringsstruktur, spesielt rettet mot de med (interesse for) samisk eller finsk som andrespråk.</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hvordan de skal tilrettelegge for disse elevene.</p>
30	For elever med tospråklig opplæring er det derfor viktig med et nært samarbeid mellom de to fagene.	<p>Konstativ: Forfatterne påstår viktigheten av å se fagene i sammenheng.</p>

Tabell 15: Lineær struktur av Formål

Tre eksempler fra tabell 15

Vurderingen av hva slags handling en ytring realiserer, springer gjerne ut av kontekstuelle utfyllinger. Eksempler på slike – som også er rådende i mine analyser – kan være å undersøke *lesergruppe, forfatter og situasjon- og kulturkontekst*.¹⁷⁶ Jeg starter analysen med å ta for meg tre eksempler fra tabellen, og utnytter disse når jeg senere diskuterer teksten som helhet.

Segment 1

Tabell 15 ovenfor viser den lineære strukturen til formålsdelen. Tabellen viser at fire av språkhandlingstypene er inkludert i teksten (ekspressiver er unntatt), og at flere av disse binder seg til én og samme ytring. Vi ser at dette siste fenomenet realiseres allerede i segment 1, som kan forstås som både kvalifisering og direktiv. Denne tolkningen bunner i analysen som følger:

For at en ytring skal regnes som en kvalifisering, finnes det noen kriterier hos *forfatteren* som må oppfylles. Blant annet må den som ytrer en kvalifisering, skape en ny virkelighet gjennom det som ytres. Med andre ord må det skje en virkelighetsforandring som et resultat av ytringen. I segment 1 ser vi at forfatterne *erklærer* at «norsk er et sentralt fag for

¹⁷⁶ Skovholt og Veum, *Tekstanalyse – ei innføring*, 55.

kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling». Dermed er en ny virkelighet skapt: Norskfaget er tillagt et nytt meningsinnhold.

For å kunne skape slike nye virkeligheter stilles det også krav om tilstrekkelig legitimitet hos den som ytrer seg. I læreplanens tilfelle er det Kunnskapsdepartementet som står som eier og ansvarlig for teksten – selv om de riktig nok ikke har skrevet den på egen hånd (jamfør læreplangruppa og UDIR). Departementets status og rolle i det norske politiske styresettet er tilstrekkelig til å kunne gjennomføre slike virkelighetsendringer.

Videre kan vurdereringen skje med hensyn til *lesergruppen*. Her vet vi, gitt av tabell 1, at lesergruppen er stor og heterogen. Leserene har et felles trekk ved de på en eller annen måte forholder seg til læreplanen. I tillegg har de også til felles at de står i et underlegent maktforhold med forfatteren – Kunnskapsdepartementet. Det innebærer at de stort sett må forholde seg til hva forfatterne bestemmer og kvalifiserer.¹⁷⁷ Verken leseren eller maktforholdet mellom forfatteren og leseren setter med andre ord noen stopper for at handlingen kan tolkes som en kvalifisering.

Til slutt kan også *konteksten* bidra til å si noe om hvilke handlinger som uttrykkes gjennom ytringen. Her dreier det seg for eksempel om å jamføre hvorfor man har læreplaner i utgangspunktet, og hva slags oppgave disse har i opplæringen. Da må man straks ta stilling til læreplanens funksjoner. En av disse funksjonene er at planen skal fungere som et statlig styringsdokument. Læreplanen er i så måte en *makttekst*, som skal virke styrende for hvordan den norske skolen drives. For at teksten skal fungere på en slik måte, må forfatterne fremlegge kvalifiseringer: de må bestemme og skape nye virkeligheter for hvordan norskfaget skal se ut. Teksten ville derimot mistet en del av makten (og virket mindre førende for leserne), dersom den i større grad bestod av konstaterer – som ikke stiller tilsvarende krav til forfatternes legitimitet.

I tillegg til å fungere kvalifiserende, kan segment 1 også tolkes som et *direktiv*. Vurderingen bunner i de samme kriteriene som allerede er utnyttet ovenfor:

Et viktig mål med direktiver er at de skal *skape handling*. For eksempel kan de ta form som en oppfordring eller et krav til leseren. På samme måte som når det kvalifiseres, stilles det også krav til legitimitet ved direktiviske språkhandling. Forfatteren er stadig Kunnskapsdepartementet, og kravet om legitimitet er tilfredsstilt. I segment 1 ser vi at

¹⁷⁷ Et unntak er i en revideringsprosess, da de får uttrykt seg gjennom høringsuttalelser.

forfatteren ikke stiller eksplisitte krav om at leseren «skal» eller «må» gjøre noe; det kan ved første øyekast se ut som ytringen kun beskriver hva norskfaget *er*. Likevel er en mulig tolkning at ytringen stiller implisitte krav til bestemte lesere: Dersom norskfaget skal være «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling», må noen sørge for at dette skjer. Dermed stiller forfatterne på en indirekte måte krav til de leserne som har mulighet til å bestemme over norskfagets innhold.

Lesergruppen har jeg allerede kommentert. Denne er stadig like bred, og samtlige av leserne står i et underlegent maktforhold med forfatterne. Vi skal senere se at de forskjellige handlingstypene bidrar til å rette teksten mot bestemte deler av den potensielle lesergruppen. I fare for å gjenta meg selv, utsetter jeg denne diskusjonen en liten stund. Vi kan uansett stadfeste at lesergruppen heller ikke her står i veien for å tolke ytringen som et direktiv.

Til slutt må vi igjen undersøke tekstens kontekst. Jeg uttrykte ovenfor at læreplanen er en makttekst som skal være førende for hvordan opplæringen i den norske skolen gjennomføres. Dersom en tekst skal virke førende, er det selvfølgelig at det også eksisterer bestemte krav (eller i det minste oppfordringer) som leseren må forholde seg til. Læreplanen skal fungere som et *veiledningsdokument*¹⁷⁸ for skoler og lærere, og en god veileder stiller krav, setter grenser og hjelper leseren i forholdet med læreplanen.

Segment 27

Andre segmenter, for eksempel nummer 27, viser oss noen andre tolkningsmuligheter, og skal derfor også forklares ytterligere. For enkelthets skyld er segmentet gjengitt under:

27	Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv.	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva som er selve formålet med norskfaget.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva opplæringen skal resultere i.</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva opplæringen skal munne ut i.</p>
-----------	---	---

Tabell 16: Segment 27

I likhet med segment 1 kan også segment 27 forstås som både kvalifisering og direktiv. Som kvalifisering ser vi at forfatterne definerer hva som er formålet med opplæringen i norskfaget. Som direktiv kan den tolkes som et krav om hva opplæringen skal inneholde (som en konsekvens eller resultat av opplæringens formål). Vurderingene som har ført frem til disse

¹⁷⁸ Jamfør kapittel 3.2.2

tolkningene, er gjort på grunnlag av de samme aspektene som var gjeldende for segment 1. Derfor skal vi ikke gå gjennom disse vurderingene på nytt. Vi skal i stedet gå videre til den tredje tolkningsmuligheten, som realiserer en *kommisiv-handling*.

Som nevnt er kommisiver språkhandlinger hvor ytreren forplikter seg til å utføre en handling for mottakeren. For eksempel kan ytringen leses som et løfte om hva opplæringen i norsk skal resultere i, slik vi leser i segment 27: «styrking av elevenes språklige trygghet og identitet og utvikling av språkforståelsen deres». Et krav for at en språkhandling skal kunne realisere en kommisiv, er at ytreren er *oppriktig* – det må foreligge et oppriktig ønske om å utføre handlingen. Dersom det ikke finnes en slik oppriktighet, vil det følgelig være vanskelig å ta løftet (og dernest ytreren?) på alvor.

Ved vurdering av *lesergruppen*, kan det være interessant å spørre hvem som kan tolke teksten som et løfte. I diskusjonen rundt læreplanens funksjoner er teksten vurdert som en informasjonsbærer til foresatte. Det innebærer at læreplandokumentet skal gi informasjon til leserne om hva opplæringen skal inneholde og hvorfor opplæringen i norsk eksisterer.

Til slutt er det også her mulig å ta med konteksten i vurderingen. Dette har selvsagt nær sammenheng med hva som fremkommer ovenfor; teksten er til for å virke veiledende og styrende, og skal være skolens grunddokument. At forfatterne gjennomfører dette ved å utnytte seg av kommisive språkhandlinger, er ingen grunnløs tolkning.

Segment 22-24

Det siste eksempelet finner vi i segment 22-24, hvor alle ytringene kan tolkes som *konstativer*. Her er det mulig å diskutere om ytringene også kan være kvalifiseringer. Et godt argument for denne tolkingen kan være at Kunnskapsdepartementet er den instansen som hadde måttet foreslå virkelighetsforandringer i ytringene – dersom disse skulle bli gjort – siden det er nettopp de som har myndigheten til det. Grunnene til at jeg likevel ikke tolker segmentene som kvalifiseringer, er først og fremst fordi jeg regner ytringsinholdet som godt etablerte og samfunnsintegreerte sannheter; dersom segmentene var utelatt fra læreplanen, ville innholdet fortsatt vært gjeldende i samfunnet.

22	I Norge er norsk og samisk offisielle språk,	Konstativ: Forfatterne konstaterer at norsk og samisk er offisielle språk i Norge.
23	og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer.	Konstativ: Forfatterne konstaterer at bokmål og nynorsk står sidestilt.
24	Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk.	Konstativ: Forfatterne påstår noe om språkbruk i Norge.

Tabell 17: Segment 22-24

Et viktig kjennetegn ved konstativene er at de kan forstås som *påstander*. I tillegg foreligger det et krav om *sannhet* i ytringen, hvilket betyr at den i alle fall må fremstå som oppriktig. Sannhetskravet blir tydelig dersom vi har å gjøre med en tekst som skal overbevise en leser; da er det vanlig å fremlegge påstander, og deretter argumentere for hvorfor disse er betydningsfulle og sanne. I ytringene som utgjør segment 22-24 finner vi forskjellige påstander om «språksituasjonen»¹⁷⁹ i Norge, og jeg regner det som tvilsomt at læreplanforfatterne opplever at de må *overbevise* leseren om at «slik ser språksituasjonen i Norge ut». I stedet gjør sannhetskravet seg gjeldende når forfatterne skal bygge opp eller ivareta sin etos og legitimitet (Johan L. Tønnesson omtaler det som en retorisk strategi)¹⁸⁰. Videre innebærer det at forfatteren må holde fast ved sannhetskravet for å beholde sin posisjon i maktforholdet til leseren. Dersom påstandene hadde vært feilaktige eller falske – for eksempel at forfatterne mot formodning hadde skrevet at bokmål og nynorsk *ikke* er likestilte skriftlige målformer (segment 23) – ville det vært vanskelig å ta forfatteren på alvor, og tilliten ville blitt redusert.

I tillegg er det viktig å jamføre læreplanen som *politisk utstillingsvindu*. Christian Bjerke påpeker i intervjuet at det kommer innspill fra for eksempel Sametinget, Noregs mållag og Nynorsksenteret, som alle ønsker å få sine stemmer inn i læreplanen. Gjennom konstativene i segment 22-24, kommer disse stemmene eksplisitt til uttrykk i planen.

Lesergruppen står heller ikke i veien for at handlingen kan tolkes som konstativer. Det kan vel å merke diskuteres om ytringene er inkludert i teksten for å forebygge mot misnøye fra ulike lesergrupper. Ovenfor er det pekt på at ulike aktører i utarbeidelsen av læreplanen ønsker tydelighet rundt for eksempel nynorsk og samisk språk. For de fleste lesere kan dette være uinteressant informasjon. Men for noen lesere, for eksempel nynorskaktivister og samisk

¹⁷⁹ Begrep hentet fra segment 26.

¹⁸⁰ Tønnesson, «Leserens modell – om relevansen av resepsjonsteori», 187-188.

språk-aktivister, men kanskje også for brukerne av samisk språk og nynorsk, kan ytringene være viktige.

Noen trekk fra teksten som helhet

Eksemplene ovenfor utgjør bare fem av 30 segmenter i formålsdelen av planen, og man kan derfor spørre seg hva disse kan si om teksten som helhet. Først og fremst beviser eksemplene at det er mulig å tolke teksten på flere forskjellige måter. Dette ser vi både gjennom at teksten består av flere typer språkhandlinger, men også ved at flere av betydningssegmentene kan tolkes som flere språkhandlinger samtidig.

Språkhandlingene i teksten fordeler seg på følgende måte:

- Kvalifiseringer: 19 tilfeller
- Direktiver: 16 tilfeller
- Kommisiver: 16 tilfeller
- Konstativer: 11 tilfeller

Formålene med teksten er med andre ord flere, men først og fremst å kvalifisere. Teksten skal som nevnt fortelle leseren hva norskopplæringen er godt for, og i dette gjør forfatterne gjennom å definere og bestemme fagets innhold og oppgaver i grunnopplæringen. Dersom forfatterne hadde unnlatt bestemmelsene, ville faget hatt et snevrere meningsinnhold, og kanskje også fremstått som mindre klart.

Videre ser vi at flere betydningssegmenter også kan forstås som både direktiver og kommisiver – krav og løfter. Jeg har pekt på at dette henger tett sammen med funksjonene som læreplanen har. For eksempel vil en kommisiv språkhandling – i denne teksten – være mer anvendelig når det informeres til foresatte, enn det vil som veiledningsdokument til tilsatte ved skolen. På samme måte passer også direktivene bedre i veiledningsdokumenter, siden disse stiller krav om hva opplæringen skal inneholde samt hva elevene skal gjøre og lære. Til slutt kan også kvalifiseringene være viktige under styringen av skolen (jamfør læreplanen som styringsdokument). I neste omgang kan dette gi pekepinn på hvem som teksten retter seg mer eller mindre mot. Som tidligere nevnt, utsetter jeg den diskusjonen til kapittel 5.

Et annet avgjørende element ved den lineære strukturen, er at 17 av totalt 30 segmenter kan tolkes som flertydige. Når over halvparten av ytringene kan tolkes på flere forskjellige måter, er det en utfordring for leserne å vurdere hva teksten egentlig uttrykker. Kompleksiteten i teksten blir med andre ord forsterket, hvilket resulterer i at kompetansekravene til leserne øker. Konsekvensen kan i verste fall bli at potensielle lesere ikke blir tilstrekkelig kompetente, og at sannsynligheten for feiltolkninger blir større for leserne av teksten.

Hierarkisk struktur

I det kommende skal vi ta for oss tekstens *hierarkiske* struktur. I denne strukturtypen ser vi at noen ytringshandlinger er overordnet andre handlinger – og motsatt at noen er underordnet andre – teksten inneholder makro- og mikrohandlinger.¹⁸¹

For å kunne vise hvordan læreplanen er strukturert hierarkisk, er det – i enda større grad enn ved den lineære struktureringen – nødvendig å inkludere kunnskap om kontekst. Berge påpeker at

*Den konvensjonelle skriftspråklige medieringen gir oss uten videre den fortløpende lineære strukturen, mens den hierarkiske strukturen forutsetter en kontekstuell informert tolkning der forståelsen av teksten på den ene siden og forståelsen av situasjons- og kulturkonteksten på den andre sammenholdes.*¹⁸²

Det innebærer at tolkningen av hva som er læreplanens mikro- og makrohandlinger krever større kunnskap om hvilken kontekst teksten hører sammen med. I analysen av den lineære strukturen utnyttet jeg kontekstuelle utfyllinger som å se på forfatter, lesergruppe og kultur- og situasjonskontekst. Disse vil også være grunnlag i den følgende analysen, selv om de fremkommer mindre synlig enn i gjennomgangen av en lineære strukturen.

Formålsdelens makrohandling

For å finne overordnede handlinger, kan vi «identifisere kva for språkhandlingar som dominerer i teksten, eller vi kan tolke kva som er den overordna handlinga, med utgangspunkt i konteksten.»¹⁸³ I læreplanens formålsdel er makrohandlingen bestemt til å være ytring 27, som kan tolkes som både kvalifisering, kommisiv og direktiv:

¹⁸¹ Teksten er også inndelt i mikro- og makroproposisjoner. Disse er gjort rede for tabellene som ligger vedlagt, men ikke i hovedteksten.

¹⁸² Berge, «Tekst og ytringshandlingsteori», 98.

¹⁸³ Skovholt og Veum, *Tekstanalyse – ei innføring*, 85.

27	Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv.	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva som er selve formålet med norskfaget.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva opplæringen skal resultere i.</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva opplæringen skal munne ut i.</p>
----	---	---

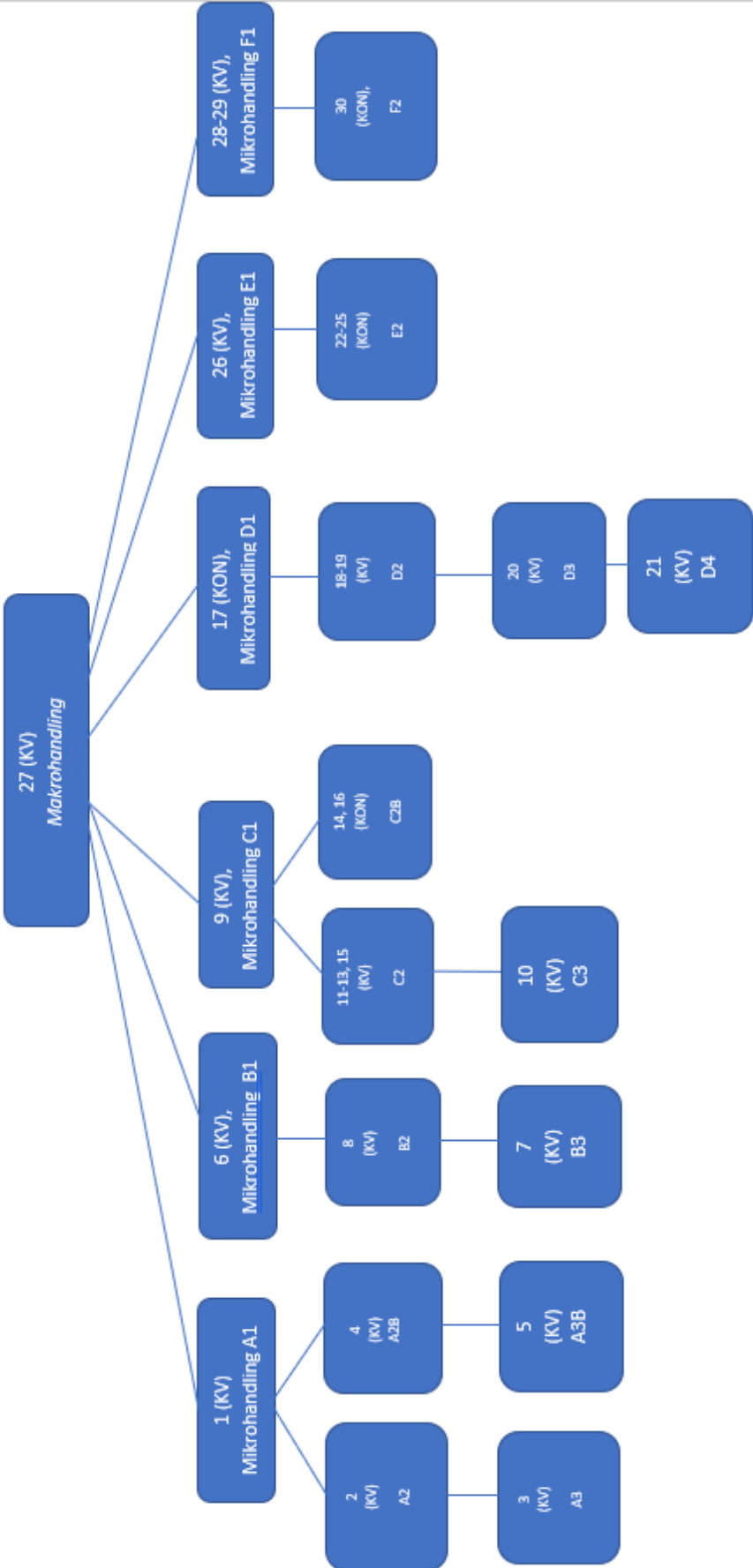
Tabell 18: Makrohandling i Formål

Segmentet uttrykker på en overordnet måte hva som er tekstens innhold. Dette fremkommer i segmentets meningsinnhold, men også på et leksikalt nivå: «Formålet med opplæringen er ...». Segmentet peker med andre ord på formålsdelens overbærende tema og hensikt, og fungerer oppsummerende for resten av teksten.

Tre leseveier i formålsdelen

I likhet med alle andre ytringer, *kan* også makrohandlinger forstås som forskjellige språkhandlinger samtidig, og om nevnt kan segment 27 tolkes som både kvalifisering, kommisiv og direktiv. Siden de forskjellige tolkningene gir ulike leseveier gjennom teksten, vil også strukturtrærne se forskjellige ut. I det følgende presenterer jeg de tre leseveiene med tilhørende forklaring og én mulig lese måte.

Lesevei når makrohandlingen er tolket som kvalifisering



Figur 4: Hierarkisk oppbygning av formålsdelen i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som kvalifisering.

Tekstmediert forklaring av figur 4

Figur 4 illustrerer en mulig tolkning av tekstens hierarkiske struktur dersom makrohandlingen tolkes som en kvalifisering. Teksten starter med en kvalifiserende handling A1 på nivå 2, som bygges opp av to andre kvalifiserende handlinger, A2 og A2B på nivå 3, som videre oppbygges av to kvalifiseringer på nivå 4, henholdsvis ytring A3 og A3B.

Videre uttrykker teksten en annen kvalifisering på nivå 2, ytring B1, som er bygd opp av ytring B2 og B3 på henholdsvis 2. og 3. nivå i strukturtreet. Merk at her utgjør ytring 7 segment B3, mens ytring 8 er segment B2; en tolkning er at segment 8 eksisterer på grunn av segment 7. I tillegg ser vi at vi her flytter oss opp til nivå 2 igjen. Grunnen til dette er at forfatterne presenterer et nytt «del-tema» i teksten; «Samtidig skal norskfaget ...». Dette blir også tydeliggjort leksikalsk ved at forfatterne starter et nytt avsnitt.

Derneft i teksten er vi igjen tilbake på nivå 2, med mikrohandling C1 og segment 9. Denne kvalifiseringen blir bygd opp av en rekke andre segmenter. På den ene siden kvalifiseringene 11-13 og 15 som utgjør C2 på nivå tre, og på den andre siden av konstativene 14 og 16 (C2B) på samme nivå. Kun mikrohandling C2 får videre hjemmel i mikrohandling C3, uttrykt gjennom segment 10, som også er en kvalifisering.

Segment 17 (D1) er igjen oppe på nivå 2 i strukturtreet, underbygd av mikrohandling D2 (segment 18-19), D3 (segment 20) og D4 (segment 21), som på ulike nivåer leder opp til kvalifiseringen som segment 17 utgjør.

De neste fire segmentene, 22-25, utgjør mikrohandlingen E2, og befinner seg på nivå 3 i strukturtreet. Til sammen blir det gjennom disse segmentene påstått hvilken språksituasjon vi har i Norge. Videre er det disse påstandene som utgjør grunnlaget – forkunnskapen – som trengs for å forstå segment 26, som utgjør mikrohandling E1 på nivå 2.

Segment 27 er ytringen som endelig utgjør tekstens makrohandling. Her tolker vi segmentet som en kvalifisering, hvor forfatterne bestemmer hva formålet til norskopplæringen skal være. Direkte blir dette segmentet bygget opp av mikrohandlingene på nivå 2 – de vi allerede har kommentert (mikrohandling A1, B1, C1, D1 og E1) og den siste, F1. Denne siste, F1, utgjør en kvalifisering for en noe mindre målgruppe (elever med finsk eller samisk som andrespråk), og tillegges på nivå 3 også en konstatering, F2.

Eksempel på hvordan for eksempel en lærebokforfatter kan lese teksten som en kvalifisering

Før jeg kan gå løs på oppgaven med å utarbeide en lærebok i norsk, må jeg vite hva som vektlegges som formål i faget, og hvordan disse vektleggingene underbygges og forsvares. Jeg tenker at ytringen om at 27) formålet med opplæringen skal være å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv, på mange måter gir innblikk tekstens overbærende tema; forfatterne erklærer jo her hva som faktisk er formålet, hvilket tittelen på teksten avslører at er tanken bak tekstens eksistens. Men kvalifiseringen som de kommer med her, må gjerne være bygget på noe. Jeg mener at den overbærende erklæringen bygges opp av seks segmenter, der hvert segment utenom nummer 17 (kommisiv) er kvalifiseringer. Vi snakker her om segment 1, 6, 9, 17, 26 og 28-29. Jeg tror jeg undersøker hvert av disse meningssegmentene hver for seg, med sine underordnede mikrohandlinger, og begynner med den første.

Forfatterne skriver at 1) norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. I mine øyne forsvares de denne kvalifiseringen med to andre kvalifiseringer, nemlig at 2) barn og unge gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes i kultur og samfunnsliv, og at 4) norskfaget åpner en arena. Videre kan man si at det første av disse, segment 2, forsvares av at barn og unge (gjennom norskfaget) 3) rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser, mens arenaen som omtales i segment 4, forklares i segment 5 som et sted 5) der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar.

Det neste overordnede segmentet de bruker, sier at 6) norskfaget skal utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har. Dette underbygger de med at 8) faget skal motivere til lese- og skrive lyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier, hvilket er vektlagt fordi de mener at 7) muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn.

Dernest mener forfatterne at 9) elevene skal møte et bredt spekter av tekster i norskfaget, og utdyper at på den ene siden med at 11) elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, at 12) faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon, at 13) de i løpet av opplæringen skal lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få

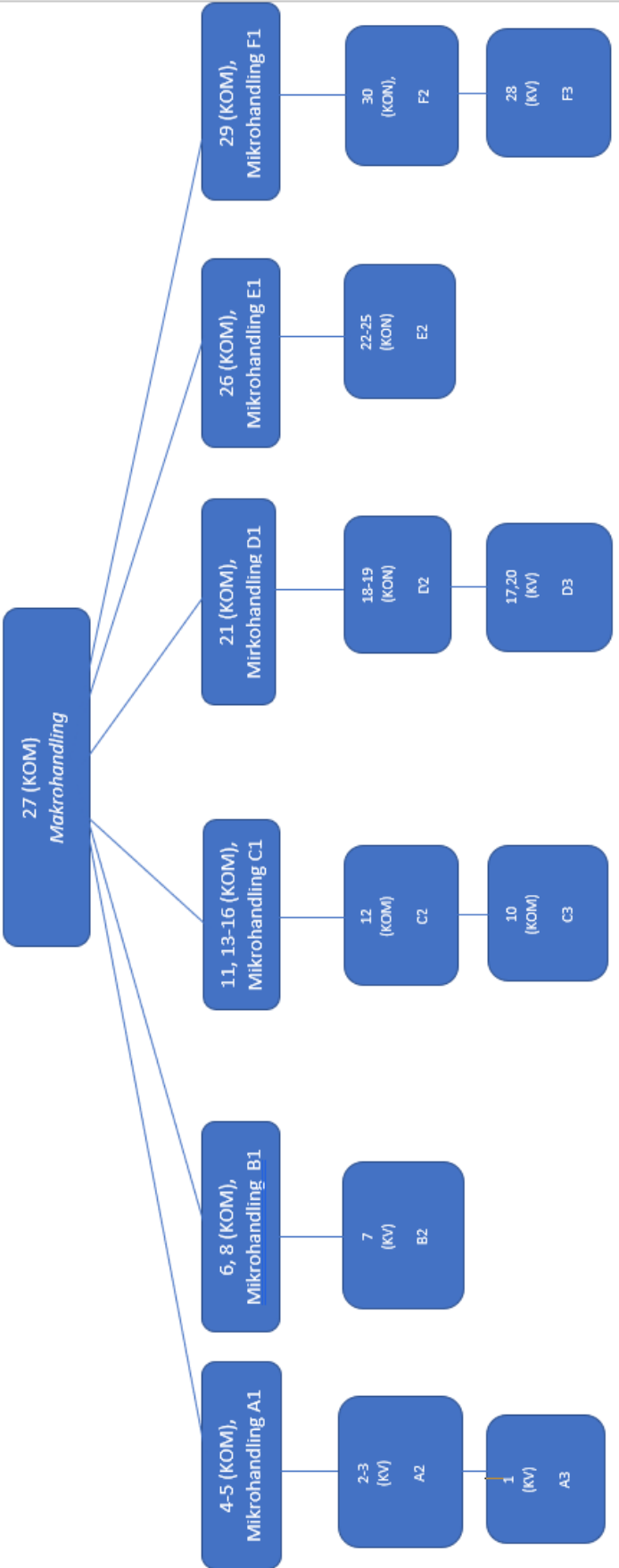
perspektiv på teksthistorien, og til slutt også 15) selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier. I bunn og grunn tror jeg alt dette er pekt på som et resultat av at 10) faget skal bygge på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen, tenkning og få perspektiv på teksthistorien. På den andre siden forsvares den brede tekstbruken med at elevene 14) gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger, og at de 16) etter hvert også kan fordype seg i faglige emner og bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre.

En neste vektlegging i teksten, finnes i at 17) norskfaget skal befinne seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Dette kommer av at 18) å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av, i tillegg til at 19) norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Forfatterne skriver at 20) kulturarven slik sett er en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt i norskfaget, og derfor skal faget 21) oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen.

Det nest siste segmentet som den overordnede kvalifiseringen om tekstens formål munner ut i, dreier seg om at 26) barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold, og lærer seg å lese og skrive både bokmål og nynorsk, med utgangspunkt i språksituasjonen i Norge. I forlengelsen av dette velger forfatterne å forklare hva slags språksituasjon vi har i Norge, at 22) norsk og samisk offisielle språk i Norge, at 23) bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer, og at 24) vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Til slutt forsvares på sett og vis dette fokuset med påstanden om at 25) det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse.

Til slutt handler formålsdelen også om at 28) læreplanen i norsk også gjelder for elever med samisk eller finsk som andrespråk, og at 29) Opplæringen i norsk sammen med opplæringen i andrespråket skal bidra til disse elevenes tospråklige kompetanse. Avslutningsvis legger forfatterne til at 30) for elever med tospråklig opplæring er viktig med et nært samarbeid mellom de to fagene.

Lesevei når makrohandlingen er tolket som kommisiv



Figur 5. Hierarkisk oppbygning av formålsdelen i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som kommisiv.

Tekstmediert forklaring av Figur 5

Figur 5 illustrerer tekstens hierarkiske struktur når makrohandlingen tolkes som en kommisiv. Her ser vi at leseren møter segment 1 på nivå 4 som en kvalifisering (A3). Videre leder denne kvalifiseringen til mikrohandling A2, som består av segment 2-3, som begge kvalifiserer hva bruk av det norske språket har å si for barn og unge i Norge. Disse leder til slutt opp til mikrohandling A1 på nivå 2. Denne mikrohandlingen, segment 4-5, kan tolkes som en kommisiv som lover at norskfaget skal åpne en arena, hvor elevene får anledning til å utføre det som kvalifiseres i mikrohandling A2 og A3.

Leser vi videre i teksten, møter vi på mikrohandling B1, bestående av segment 6 og 8, som også kan tolkes som en kommisiv. Her lover forfatterne at faget både skal motivere og utvikle elevene. Grunnen til at de skal dette, finner vi i mikrohandling B2, som bygger opp under B1. Her uttrykkes det blant annet viktigheten av ulike ferdigheter og kompetanser i faget. Man kan tolke det som at faget inneholder hva fremkommer i B1 på grunn av hva uttrykkes i B2.

Videre leser vi i mikrohandling C1 en rekke løfter til lesere av teksten. Segment 11 og 13-16 er alle direkte løfter om hva elevene skal gjøre og lære. Dette bunner i hva forfatterne lover at faget skal inneholde, uttrykt i mikrohandling C2, som videre er et løfte som springer ut av hva faget bygges på, formulert i løftet i mikrohandling C3.

Det neste leseren møter, er kvalifiseringene 17 og 20 i mikrohandling D3. Disse kvalifiseringene utgjør et grunnlag for å kunne påstå hva fremkommer i segment 18-19 i mikrohandling D2. Til sammen utgjør kvalifiseringene og påstandene et utgangspunkt for å love leseren hva fremkommer i segment 21 i mikrohandling D1; norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsyttere i denne prosessen.

Dernest møter leseren segment 22-25, som til sammen utgjør mikrohandling E2 på nivå 3. Her kommer forfatterne med en rekke påstander om språksituasjonen. Videre lover forfatterne, med utgangspunkt i denne språksituasjonen, at norskfaget skal bidra til at barn og unge skal få et bevisst forhold til språklig mangfold og så videre. Løftet fremkommer i mikrohandling E1, segment 26.

Makrohandlingen er stadig segment 27, som altså også kan tolkes som et løfte. Forfatterne lover hva (formålet med) opplæringen i norsk skal være, blant annet å styrke, utvikle og gi grunnlag.

Avslutningsvis møter leseren kvalifiseringen, uttrykt i mikrohandling F3, som sier at læreplanen også gjelder for elever med samisk eller finsk som andrespråk. Av denne

kvalifiseringen springer det ut en påstand (mikrohandling F2) om viktighet av samarbeid mellom første- og andrespråk. Det hele er grunnlaget for løftet i mikrohandling F1: Opplæringen i norsk skal sammen med opplæringen i andrespråket bidra til disse elevenes tospråklige kompetanse.

Et eksempel på hvordan for eksempel en foresatt kan lese teksten som en kommisiv

Et løfte til meg, far til Petter i klasse 10 B, er uttrykt i tekstens overordnede løfte om at 27) formålet med opplæringen er at den skal styrke Petters språklige trygghet og identitet, utvikle hans språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv. Dette kommer av løftet om at 4) norskfaget åpner en arena 5) der Petter får anledning til å finne sin egen stemme, ytre seg, bli hørt og få svar. Det er godt å vite, siden de skriver at 2) barn og unge gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes i kultur og samfunnsliv, 3) og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Løftet bunner i erklæringen om at 1) norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.

Men dette overordnede kommisivet referer også til løftet om at 6) norskfaget skal utvikle Petters språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger han har, og at faget dessuten skal 8) motivere til lese- og skrive lyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier. Det er jo enda godt de lover dette, ettersom de skriver at 7) muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn.

I tillegg lover de at 11) Petter skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, at 13) han i løpet av opplæringen skal lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien, at han 14) gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger, 15) produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier, og 16) etter hvert også fordype seg i faglige emner og bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre. Alt dette bunner vel egentlig i et annet løfte, at 12) faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon, som igjen springer ut av løftet om at 9) han skal møte et bredt spekter av tekster i norskfaget, og at 10) faget skal bygge på et tekstbegrep som

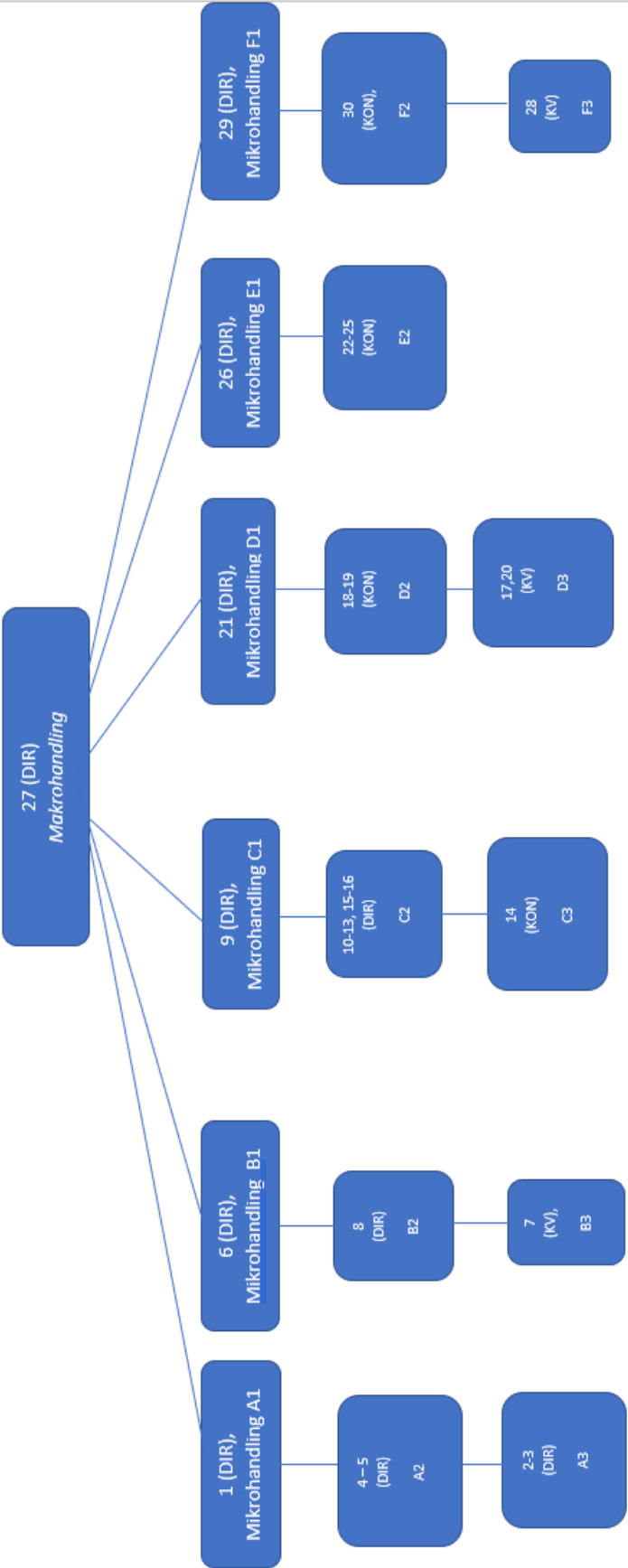
inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen.

Ved siden av alt dette, lover teksten at 21) norskfaget skal oppmuntre Petter til å bli aktiv bidragsyter i en prosess, hvor prosess viser til det faktum at 18) å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av, og at 19) norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Dette ser jeg for øvrig at er et resultat av at 17) Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale, og at 20) Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt.

Det neste overordnede løftet teksten gir meg, er at 26) Petter skal få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære seg å lese og skrive både bokmål og nynorsk, med utgangspunkt i språksituasjonen i Norge. Denne språksituasjonen er for øvrig at 22) norsk og samisk offisielle språk i Norge, at 23) bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer, og at 24) vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Dette bunner til slutt i at 25) det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse.

Til slutt lover denne formålsdelen også at 29) Opplæringen i norsk sammen med opplæringen i andrespråket skal bidra til noen elevers tospråklige kompetanse. Dette er et resultat av at det 30) for elever med tospråklig opplæring er viktig med et nært samarbeid mellom de to fagene. I bunn og grunn står dette her fordi 28) læreplanen i norsk også gjelder for elever med samisk eller finsk som andrespråk kravene til meg. Men dette gjelder jo ikke for Petter, så det er egentlig ikke relevant for meg.

Lesevei når makrohandlingen er tolket som direktiv



Figur 6: Hierarkisk oppbygning av formålsdelen i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som direktiv.

Tekstmediert forklaring av Figur 6

Den siste leseveien uttrykkes i figur 6, hvor makrohandlingen er tolket som et direktiv til leseren. Her ser vi at allerede det første segmentet i teksten kan tolkes å være et direktiv, og utgjør mikrohandling A1 i strukturtreet. Dette direktivet bygges opp av fire andre direktiver; segment 2-3 utgjør mikrohandling A3, mens segment 4-5 regnes som mikrohandling A2. Her er segment 4-5 et krav som fremlegges som en konsekvens av kravet i understøttende mikrohandlingen A3.

Neste mikrohandling på nivå 2 er B1 (segment 6). Dette tolker jeg som et krav om at for eksempel læreren skal sørge for at elevenes språkkompetanse blir utviklet. En av kompetansene som skal utvikles finner vi i den understøttende mikrohandlingen B2, som består av segment 8. Dette segmentet uttrykker at elevene skal utvikle læringsstrategier og motiveres til lese- og skrivelyst.

Direktivet som fremkommer i segment 9, mikrohandling C1, er det neste leseren møter. Her foreligger det krav om at elevene skal møte et bredt spekter av tekster. Dette underbygges av segment 10-13 og 15-16 som utgjør mikrohandling C2, som igjen springer ut av påstanden som fremkommer i segment 14, mikrohandling C3.

Etter dette møter leseren, på samme måte som når makrohandlingen tolkes som kommisiv, på segment 17 og 20 i mikrohandling D3. Ut av disse springer påstand 18-19 (mikrohandling D2). Det hele blir grunnlag for kravet som fremkommer i segment 21, mikrohandling D1: «norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsyttere i denne prosessen».

Videre er det, som ved kommisiv-tolkningen, påstandene om språksituasjonen i Norge som møter leseren. Forskjellen fremkommer i stedet gjennom segmentet som springer ut av påstandene. Samtidig som segment 26 kan tolkes som kommisiv, kan det også tolkes som et direktiv til for eksempel lærer eller skoleledelse: «Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk»

Makrohandlingen er her den samme som i de to andre tolkningene (segment 27), og forstås som et direktiv; det blir rettet krav til leseren om hva opplæringen skal inneholde (som et resultat av hva fremkommer i Formål).

Til slutt foreligger det også et siste direktiv i mikrohandling F1. Denne bygges opp av to underliggende mikrohandlinger, F2 på nivå 3 og F3 på nivå 4. Her regner jeg segment 28

som en kvalifisering fordi det faktisk er forfatterne som (med utgangspunkt i Norges lover) skal definere hvem læreplanen gjelder for.

Eksempel på hvordan for eksempel en lærer kan lese teksten som et direktiv

Et krav til meg, en lærer som skal anvende læreplanen, er uttrykt i tekstens overordnede krav om at 27) formålet med opplæringen skal være å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv. Dette er blant annet en konsekvens av at 1) norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Viktige grunner til dette, er at 4) norskfaget åpner en arena 5) der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. At jeg må sørge for at elevene får denne anledningen, bunner i at 2) barn og unge gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes i kultur og samfunnsliv, 3) og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser.

Samtidig er også det overordnede direktivet et resultat av kravet om at 6) norskfaget skal utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har. At det skal tas utgangspunkt de enkeltes evner og forutsetninger kommer jo av kravet om at 8) faget skal motivere til lese- og skrive lyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier. Dette gir selvsagt mening ettersom det er en sannhet at 7) muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn.

I tillegg er formålet (27) en konsekvens av kravet om at 9) elevene skal møte et bredt spekter av tekster i norskfaget. Grunnen til at jeg må sørge for at elevene møter et bredt spekter av tekster kommer jo av en rekke andre krav, for eksempel at 10) faget skal bygge på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen, at 11) elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, at 12) faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. Og ikke minst at 13) de i løpet av opplæringen skal lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. Ikke nok med det, må jeg tilrettelegge for at 15) De selv skal produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier, samt at de 16) etter hvert også kan fordype seg i faglige emner og bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre. Det er altså mange krav som stilles

til meg, og det hele bunner egentlig i sannheten om at 14) de gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger.

Ved siden av dette foreligger det også et krav om at 21) norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i en prosess, hvor prosess viser til det faktum at 18) å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av, og at 19) norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Grunnen til dette kravet (21) kommer av at 17) norskfaget skal befinne seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale, og at 20) kulturarven slik sett er en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt i norskfaget.

Det neste overordnede kravet som stilles til meg, dreier seg om at jeg må sørge for at 26) barn og unge (elevene) får et bevisst forhold til språklig mangfold, og lærer seg å lese og skrive både bokmål og nynorsk, med utgangspunkt i språksituasjonen i Norge. Denne språksituasjonen er for øvrig at 22) norsk og samisk offisielle språk i Norge, at 23) bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer, og at 24) vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Dette bunner til slutt i at 25) det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse.

Til slutt omhandler jo også formålsdelen et krav til meg om at 29) opplæringen i norsk sammen med opplæringen i andrespråket skal bidra til disse elevenes tospråklige kompetanse. Dette er et resultat av at det 30) for elever med tospråklig opplæring er viktig med et nært samarbeid mellom de to fagene. I bunn og grunn kommer ligger disse kravene på meg fordi 28) læreplanen i norsk også gjelder for elever med samisk eller finsk som andrespråk kravene til meg

Kommentar til leseveiene gjennom Formål

Ovenfor er det foreslått tre mulige leseveier gjennom formålsdelen av læreplanen i norsk. Disse tilsvarer naturligvis ikke alle mulige leseveier gjennom teksten – dersom eksplisitte lesere gjør annerledes tolkninger av teksten makrohandling, vil også leseveiene styres av disse.

Vi har sett at figur 4 viser leseveien når makrohandlingen tolkes som kvalifisering. Her tolker leserne forfatterens intensjon til å være å erklære formålet med norskfaget. Samtlige

mikrohandlinger på nivå 2 vurderes som kvalifiseringer, med unntak av mikrohandling D1 som i stedet konstaterer at «Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale». Tolkningen videre er at forfatterne underbygger disse kvalifiseringene med andre kvalifiseringer og konstaterer på nivå 3 i teksten.

Figur 5 illustrerer den hierarkiske strukturen når makrohandlingen tolkes om en kommisiv. Her er det forfatterens intensjon å love leserne hvordan opplæringen skal se ut.

Makrohandlingen er nok en gang er bygd opp av seks mikrohandlinger på nivå 2, og samtlige av disse er tolket som løfter fra forfatter til leser av teksten. Merk at flertallet av disse mikrohandlingene ikke består av de samme ytringene som mikrohandlingene på nivå 2 i figur 4. Dette kommer som nevnt at leseren vil vektlegge forskjellige ytringer – og sortere disse hierarkisk – avhengig av hvilken tolkning som gjøres av makrohandlingen.

For eksempel består mikrohandling B1 av ytring 6 og 8: «Samtidig skal norskfaget utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har» og «Faget skal motivere til lese- og skrive lyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier». Disse løftene gir forfatterne som et resultat av kvalifiseringen i segment 7 (mikrohandling B2, nivå 3): «Muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn».

I figur 6 illustreres strukturreet når makrohandlingen er tolket som direktiv. I denne leseveien blir forfatterens intensjoner tolket til å være å sette i gang en handling, for eksempel gjennom å stille krav til leseren. Makrohandlingen er stadig oppbygd av seks mikrohandlinger, som alle kan tolkes som direktiver til leseren. På de neste planene i treet, nivå 3 og 4, ser vi at direktivene er bygd opp av ytterligere direktiver, konstaterer eller kvalifiseringer. Her fungerer lese måten på samme måte som i forrige figur: leseren vektlegger sin tolkning med utgangspunkt i hva han eller hun mener er det overordnede i teksten (tekstens makrohandling), og derfor blir strukturreet naturligvis seende annerledes ut enn i de to foregående figurene.

Analysene forteller oss først og fremst at teksten er flertydig. Tre forskjellige tolkninger av makrohandlingen, gir tre måter å lese teksten på. Leser sorterer og vektlegger ulike segmenter avhengig av hva de ser på som viktig og relevant for deres tolkning. Det innebærer at noen lesere vil ha bedre utgangspunkt for å tolke teksten, for eksempel avhengig av hyppigheten av bestemte ytringshandlinger. I så måte er det mulig å diskutere om en foresatt

for eksempel vil vektlegge løftene i læreplanen, mens en skoleleder er mer interessert i hvilke lovfestede direktiver han eller hun må forholde seg til.¹⁸⁴

4.2.3 Tekstualiteten i Hovedområder i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn

Kort om kjennetegn og ytre form

Hovedområder utgjør den andre av seks hoveddeler i læreplanen i norsk. Poenget med denne teksten er uttrykt på UDIR sine nettsider:

*Læreplanen er inndelt i hovedområder som beskrives i korte tekster. Hovedområdene, og tekstene om dem, gir retning for hvordan kompetansemålene skal forstås og hvordan opplæringen kan organiseres. Hovedområdene utgjør en helhet i faget, og de må ses i sammenheng med hverandre.*¹⁸⁵

Teksten er i norskfaget delt inn i hovedområdene *Muntlig kommunikasjon, Skriftlig kommunikasjon og Språk, litteratur og kultur*. I tillegg uttrykker teksten informasjon om fagets plass i ulike årstrinn og utdanningsprogram i den norske skolen.

I likhet med Formål, har også Hovedområder en lineær struktur. I tillegg har teksten en ytre form som innrammes av overskriften «Hovedområder» og tekstens siste ytring «I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra».

Indre struktur

Lineær struktur

¹⁸⁴ Dette skal forstås som et frempek til diskusjonene i kapittel 5.

¹⁸⁵ Utdanningsdirektoratet, «Hvordan er læreplanene bygd opp?».

Segment	Setning	Språkhandling (illokutiv)
1	Faget er strukturert i hovedområder	Kvalifisering: Forfatterne erklærer fagets utforming.
2	som det er formulert kompetansemål innenfor.	Kvalifisering: Forfatterne utdyper segment 1.
3	Hovedområdene utfyller hverandre	Kvalifisering: Forfatterne definerer hovedområdene.
4	og må ses i sammenheng.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hvordan hovedområdene skal ses. Direktiv: Forfatterne bestemmer hvordan hovedområdene må ses.
5	Faget er et fellesfag for alle utdanningsprogrammene i videregående opplæring.	Kvalifisering/konstativ: Forfatterne understreker/erklærer at norsk er et fellesfag.
6	Opplæringen skal gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene.	Kvalifisering: Forfatterne skaper en virkelighet, og bestemmer hvordan opplæringen gjøres relevant. Direktiv: Forfatterne gir direktiv om opplæringens oppbygning.
7	Norsk har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen og etter Vg1, Vg2 og Vg3 i studieforbereende utdanningsprogram i videregående opplæring.	Konstativ: Forfatterne påpeker inndelingen av kompetansemålene.
8	I yrkesfaglige utdanningsprogram er det kompetansemål etter Vg2 og etter påbygging til generell studiekompetanse.	Konstativ: Forfatterne påpeker inndelingen av kompetansemålene.
9	Kompetansemål for opplæring i skriftlig sidemål gjelder ikke for yrkesfaglige utdanningsprogram etter Vg2.	Konstativ: Forfatterne påpeker en sannhet.
10	Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram, elever med opplæring i samisk eller finsk som andrespråk, og andre elever som er fritatt fra opplæring og vurdering i sidemål, skal bare skrive på hovedmålet sitt.	Konstativ: Forfatterne påpeker en sannhet for bestemte elevgrupper.

11	Oversikt over hovedområder: Årstrinn 1-10., Vg1-Vg3. Hovedområder Muntlig kommunikasjon – Skriftlig kommunikasjon – Språk, litteratur og kultur. [Dette segmentet har form som tabell i læreplanen red.anm.].	
12	Muntlig kommunikasjon. Hovedområdet muntlig kommunikasjon handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva <i>Muntlig kommunikasjon</i> omhandler.
13	Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva <i>lytting</i> er. Direktiv: Forfatterne gir direktiv om opplæringsinnhold.
14	Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer her hva som skal skje i undervisningen. Kommisiv: Forfatterne gir lovnad om hva opplæringen skal inneholde. Direktiv: Forfatterne kommer med direktiver om hva opplæringen må inneholde.
15	Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen.	Kvalifisering: Forfatterne definerer innhold i begrepet <i>muntlig kommunikasjon</i> .
16	Skriftlig kommunikasjon. Hovedområdet skriftlig kommunikasjon handler om å lese og skrive norsk.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva <i>skriftlig kommunikasjon</i> omhandler.
17	Opplæringen omfatter den første lese- og skriveopplæringen og den systematiske videreutviklingen av lese- og skrivekompetansen gjennom hele opplæringsløpet.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer/påpeker hva opplæringen omfatter. Kommisiv: Forfatterne lover hva opplæringen omfatter.
18	Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive,	Kvalifisering: Forfatterne påpeker hva opplæringen skal gjøre. Kommisiv: Forfatterne lover resultater av leseopplæringen.
19	Og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lese og for å oppleve.	Kvalifisering: Forfatterne påpeker hva opplæringen skal gjøre. Kommisiv: Forfatterne lover resultater av leseopplæringen. Direktiv: Forfatterne gir direktiver på hva opplæringsinnhold.

20	Leseopplæringen skal samtidig bidra til	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva leseopplæringen skal bidra til. Direktiv: Forfatterne gir direktiv om hva leseopplæringen skal bidra til.
21	at eleven blir bevisst sin egen utvikling som leser og skriver.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva leseopplæringen skal bidra til. Direktiv: Forfatterne gir direktiv om hva leseopplæringen skal bidra til
22	Skriving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva som menes med skriving i norskfaget. Direktiv: Forfatterne gir direktiver til opplæringen.
23	Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene	Kvalifisering: Forfatterne bestemmer en sammenheng fra sammensatte tekster.
24	elevene skal lese og utforme.	Konstativ: Forfatterne konstaterer hva elevene skal gjøre. Direktiv: Forfatterne gir direktiv om at elevene skal lese og utforme (tekster).
25	God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker.	Kvalifisering: Forfatterne definerer <i>god skriftlig kommunikasjon</i> .
26	Språk, litteratur og kultur. Hovedområdet språk, litteratur og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva hovedområdet omhandler.
27	Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur,	Konstativ: Forfatterne påpeker hva elevene skal utvikle. Kommisiv: Forfatterne gir løfte om hva elevene skal utvikle. Direktiv: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold.
28	og få innsikt i hvordan språk og tekster	Konstativ: Forfatterne påpeker hva elevene skal utvikle. Kommisiv: Forfatterne gir løfte om hva elevene skal utvikle. Direktiv: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold.

29	har endret seg over tid og fortsatt er i endring.	<p>Konstativ: Forfatterne påpeker hva elevene skal utvikle.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne gir løfte om hva elevene skal utvikle.</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold.</p>
30	Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk.	<p>Konstativ: Forfatterne påpeker hva elevene skal få av kunnskap.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne gir løfte om hva elevene skal få av kunnskap.</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold.</p>
31	De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier.	<p>Konstativ: Forfatterne påpeker hva elevene skal gjøre.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne gir løfte om hva elevene skal gjøre.</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold.</p>
32	I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra.	<p>Konstativ: Forfatterne påpeker hva elevene skal gjøre.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne gir løfte om hva elevene skal gjøre.</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold.</p>

Tabell 19: Lineær struktur av Hovedområder

To eksempler fra tabell 19

I likhet med hva vi finner i formålsdelen av læreplanen, inneholder også Hovedområder fire forskjellige språkhandlinger. Jeg skal undersøke disse i to utvalgte yringssegmenter, før jeg deretter diskuterer teksten som helhet. Tolkningene er stadig bygget på kontekstuelle utfyllinger rundt *lesergruppe, forfatter, og situasjon- og kulturkontekst*.

Segment 6

I segment 6 finner vi en ytring som kan tolkes som tre forskjellige språkhandlinger, kvalifisering, kommisiv og direktiv:

6	Opplæringen skal gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene.	<p>Kvalifisering: Forfatterne skaper en virkelighet, og bestemmer hvordan opplæringen gjøres relevant.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne gir løfte om opplæringsinnhold.</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir direktiv om opplæringens oppbygning.</p>
---	---	--

Tabell 20: Segment 6 i Hovedområder

Ytringen kan bli tolket som en *kvalifisering*, fordi forfatterne skaper en ny virkelighet gjennom ytringen: De erklærer at – og hvordan – opplæringen skal gjøres mest mulig relevant for elevene. Det viktigste kravet for at en ytring kan tolkes som kvalifisering, er som nevnt at

ytreren har makt til å kvalifisere. Her er det stadig Kunnskapsdepartementet som er forfatter og eier av teksten, og det råder liten tvil om at departementet har makt til å realisere kvalifiseringen.

Ved å se på lesergruppen av teksten, står heller ikke denne i veien for å tolke ytringen som en kvalifisering. Læreplanen er en makttekst, og forfatterne utøver makt gjennom teksten. Vi har tidligere trukket frem læreplanens oppgave som Statlig styringsdokument, og kommentert at kvalifiserende språkhandling er et naturlig redskap for å styre. Lesererne er selvsagt også stadig underlegne i maktforholdet med forfatterne. Med tanke på kontekst, er det naturlig at forfatterne bruker kvalifiserende språkhandling – teksten skal fungere informerende, veiledende og styrende.

I tabellen ser vi at ytringen også kan tolkes som en kommisiv. Ved en slik tolkning kan ytringen for eksempel tolkes som et løfte til leseren om hvordan opplæringen skal gjøres relevant: «opplæringen *skal* gjøres mest mulig relevant».

I denne sammenhengen er det spesielt interessant å ta for seg lesergruppen og konteksten. Tidligere ble det uttrykt at læreplanen skulle være en informasjonsbærer til foresatte. Ved å tolke segment 6 som en kommisiv, ser vi at forfatterne informerer – og lover – for eksempel foresatte hvordan opplæringen skal tilrettelegges.¹⁸⁶

Til slutt kan ytringen også tolkes som et *direktiv*. Det er mulig å påstå at Hovedområder i større grad enn Formål retter seg mot skoleledelsen. Det kommer av at Hovedområder handler om å tilpasse ulike utdanningsprogrammer. Slike tilpasninger er det lederskapet ved skolene som gjør. Segment 6 kan for eksempel tolkes som et direktiv til skoleledelsen om at det må sørges for at de forskjellige utdanningsprogrammene har et undervisningstilbud som er tilpasset forskjellige elever.

Segment 7

7	Norsk har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen og etter Vg1, Vg2 og Vg3 i studieforberedende utdanningsprogram i videregående opplæring.	Konstativ: Forfatterne påpeker inndelingen av kompetansemålene.
---	--	--

Tabell 21: Segment 7 i Hovedområder

¹⁸⁶ Forklares i kapittel 5.

En annen av John Searles språkhandlinger, konstativ, finner vi for eksempel i segment 7. Noe som kjennetegner konstativene, er som nevnt at de i alle fall må fremstå som sanne. I Hovedområder er det ikke slik at forfatterne skal forsøke å overbevise leserne om noe – de skal i større grad informere. I segment 7 informerer forfatterne om hvordan forskjellige kompetansemål fordeler seg på årstrinnene i den norske skolen. Forfatterne uttrykker altså en etablert sannhet, og det skapes ingen ny virkelighet. For leserne er det dessuten enkelt å undersøke om påstandene som fremkommer i segment 7 er sanne – de behøver kun å gå til kompetansemålene i læreplanen.

Det finnes ingenting ved verken lesergruppen eller konteksten som står i veien for å tolke språkhandlingen som konstativ. I en deskriptiv tekst, slik Hovedområder er, vil det for øvrig være naturlig at det fremlegges konstativer som fremstår som etablerte sannheter i den bestemte konteksten.

Noen trekk fra teksten som helhet

Eksemplene viser at det er mulig å finne flere av språkhandlingene i teksten, samt at enkelte ytringer kan tolkes å realisere flere språkhandlinger på en gang. Men hvilke språkhandlinger dominerer? Og finnes det noen gjentakende trekk?

Språkhandlingene fordeler seg slik:

- Kvalifiseringer: 22 tilfeller
- Direktiver 21 tilfeller
- Kommisiver 20 tilfeller
- Konstativer: 11 tilfeller

Av totalt 32 segmenter, kan 24 av dem tolkes som flertydige. Det innebærer at handlingene i stor grad kan være varierende gjennom hele teksten. Videre betyr det at tekstens mening først og fremst er avgjort av hvordan leserne tolker den enkelte ytring, og deretter teksten som helhet. Siden brorparten av teksten kan tolkes som forskjellige typer handlinger, er det vanskelig for leseren å bestemme med sikkerhet hva teksten forsøker å uttrykke.

Kvalifiseringene dominerer med 22 segmenter. Språkhandlingen avslører at forfatterne ønsker å skape ny virkelighet. Dette gjør de på flere måter; de definerer (segment 12 og 13), avgrensner (segment 9 og 10) og presiserer (segment 15, 20, 21). Kvalifiseringene dreier seg i hovedsak om organisering av kompetansemål til bestemte utdanningsprogram samt definering

og presisering av norskfagets tre hovedområder. Igjen er det nyttig å se kvalifiseringene i forbindelse med læreplanens ulike funksjoner. I kapittel 3.2.3 utnevnte jeg læreplanen som et statlig styringsdokument som skal bidra til at samfunnet har kompetansen til å sikre et godt næringsliv og samarbeid mellom fylker, kommune og stat.¹⁸⁷ En slik målsetning forutsetter i stor grad at læreplanforfatterne foretar noen kvalifiserende handlinger gjennom teksten.

I tillegg til å tolke flere av ytringene som kvalifiseringer, kan henholdsvis 21 og 20 av ytringene tolkes som direktiv og kommisiv. Store deler av teksten fungerer med andre ord som for eksempel krav og løfter. Også her kan vi jamføre læreplanens funksjoner; ved siden av å være statlig styringsdokument, skal planen også være informasjonsbærer (til foresatte og elever), samt et veiledningsdokument til lærere og skoleledelser (blant annet direktiver).

Hierarkisk struktur

På samme måte som ved formålsdelen av planen, skal jeg undersøke den hierarkiske strukturen i Hovedområder.

Makrohandlingen i Hovedområder

Makrohandlingen utgjør den overordna handlinga i teksten. I analysen av den lineære strukturen ovenfor, ser vi at flertallet av ytringene kan tolkes både som kvalifiseringer, direktiver og kommisiver. Videre mener jeg at det er riktig at også makrohandlingen i teksten regnes tilsvarende flertydig. Segment 1-4 er derfor valgt til å utgjøre makrohandlingen i Hovedområder. Vi ser i tabellen under at også disse har til felles å realisere både kvalifiserende, direktiviske og kommisive språkhandlinger.

Segment	Setning	Språkhandling (illokutiv)
1	Faget er strukturert i hovedområder	Kvalifisering: Forfatterne erklærer fagets utforming. Direktiv: Forfatterne bestemmer hvordan hovedområdene må ses. Kommisiv: Forfatterne lover leseren noe om hovedområdene.
2	som det er formulert kompetansemål innenfor.	
3	Hovedområdene utfyller hverandre	
4	Og må ses i sammenheng.	

Tabell 22: Makrohandlingen i Hovedområder

Makrohandlingen oppsummerer i stor grad hva teksten omhandler på et innholdsmessig plan. Vi ser at forfatterne erklærer fagets utforming, bestemmer hvordan hovedområdene må forstås

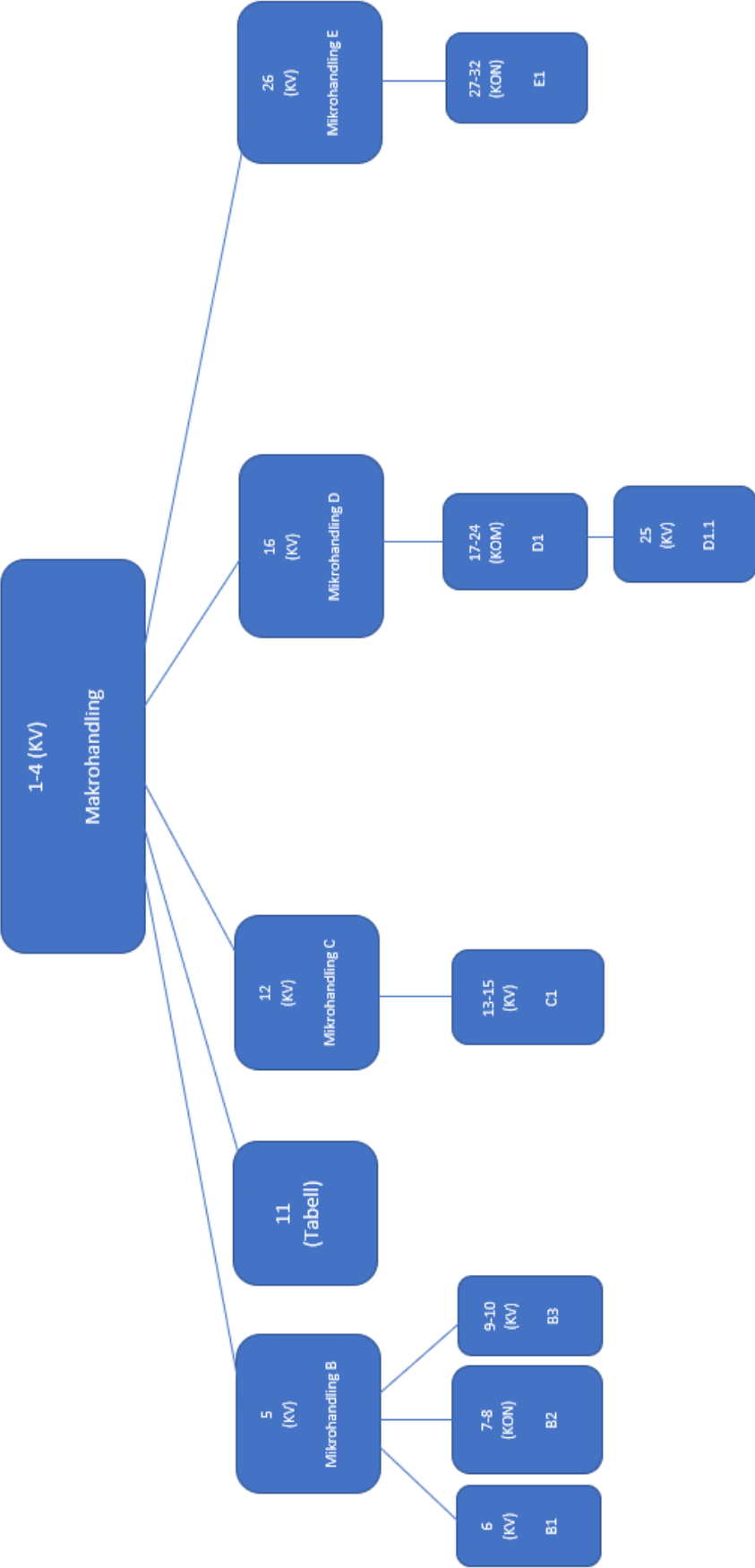
¹⁸⁷ Imsen, *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk*, 198.

og lover samtidig leseren at hovedområdene skal utfylle hverandre og utgjøre utgangspunkt for kompetansemålene.

Tre leseveier i Hovedområder

Da makrohandlingen kan tolkes som tre forskjellige språkhandlinger, er det mulig å foreslå tre ulike leseveier gjennom teksten.

Lesevei når makrohandlingen er tolket som kvalifisering



Figur 7. Hierarkisk oppbygning av Hovedområder i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som kvalifisering.

Tekstmediert forklaring av figur 7

Strukturreet viser oss at segment 1-4 utgjør tekstens makrohandling. Makrohandlingen er direkte bygd opp av fem underliggende språkhandlinger på nivå 2. Den første av disse er segment 5 (mikrohandling B). Her informerer forfatterne om sammenhengen mellom utdanningsprogrammene og kompetansemål. Følgelig er segment 6, 7-8 og 9-10 underliggende illokutiver til mikrohandling B. Av disse finner vi at segment 6 og 9-10 er kvalifiserende handlinger, mens segment 7-8 (mikrohandling B2) regnes som en konstativ, i hovedsak fordi dette er etablert virkelighet som finnes forut for hva teksten sier. Vel å merke er det mulig å diskutere om ikke flere av kvalifiseringene også er det, og jeg vil ikke benekte at det finnes alternative måter å tolke segmentene på (men minner om at det nettopp er en tolkningssak).

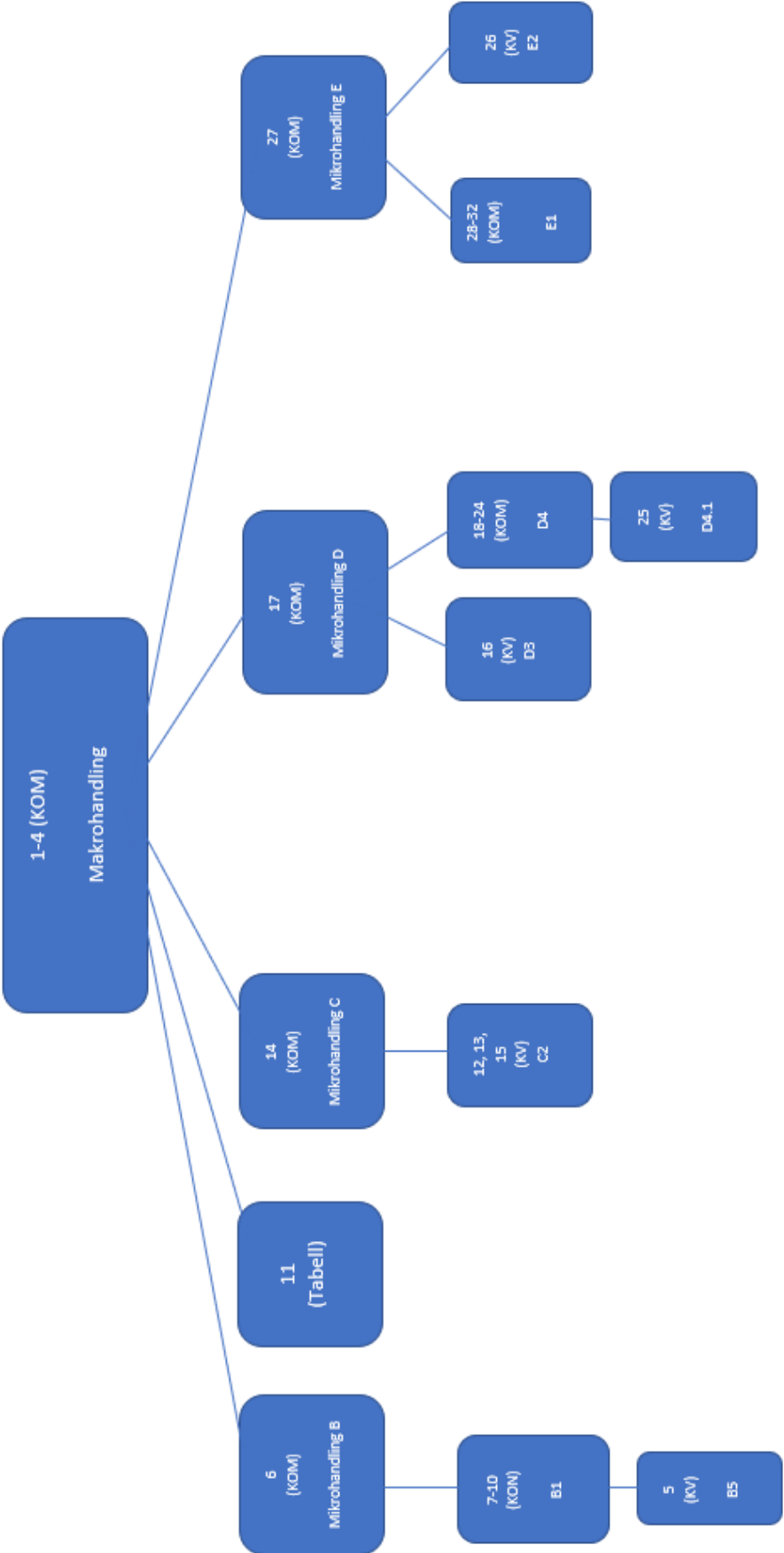
Det neste segmentet, 11, har grammatisk form som en tabell i teksten.

Videre finner vi mikrohandling C, som består av segment 12 (kvalifisering). Her starter forfatterne på informasjonen om det første av totalt tre hovedområder i teksten; *mundlig kommunikasjon*. Underliggende denne handlingen, finner vi segment 13-15, som også er med på å definere og avgrense begrepet muntlig kommunikasjon. Alle disse segmentene i mikrohandling C1 tolkes her som kvalifiserende handlinger.

Neste segment som bygger opp under tekstens makrohandling, er segment 16 (kvalifisering). Underliggende dette, finner vi på nivå 3 segment 17-24, som alle kan tolkes som ulike språkhandlinger. I strukturreet har jeg foreslått dem som *kommisiver*. Det bunner mest i den grammatiske tydeligheten til forfatterne: «Opplæringen i lesing *skal* ...» (segment 18), «Og innebærer at elevene *skal* ...» (segment 19) og «leseopplæringen *skal* ...» (segment 20). Disse kommisivene finnes likevel bare som en konsekvens av segmentet som ligger under, på nivå 4. Her finner vi segment 25, en kvalifiserende språkhandling som tydelig definerer *god skriftlig kommunikasjon*.

Det siste segmentet på nivå 2, er segment 26 (kvalifisering). Forfatterne starter her på det tredje og siste hovedområdet: *Språk, litteratur og kultur*. Dette segmentet er underbygd av mikrohandling E1, bestående av segment 27-32. En mulig tolkning av disse (foreslått i strukturreet) er at disse er konstativer, som forteller hva elevene skal gjennomgå innenfor det aktuelle hovedområdet.

Lesevei når makrohandlingen er tolket som kommisiv



Figur 8: Hierarkisk oppbygning av Hovedområder i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som kommisiv.

Tekstmediert forklaring av figur 8

En neste lesevei gjennom teksten får vi dersom makrohandlingen tolkes som en *kommisiv*. Igjen ser vi at makrohandlingen, bestående av segment 1-4, står alene på nivå 1 i strukturreet. I tillegg er det som ved forrige tolkning mulig å dele nivå 2 inn i fem underliggende språkhandlinger.

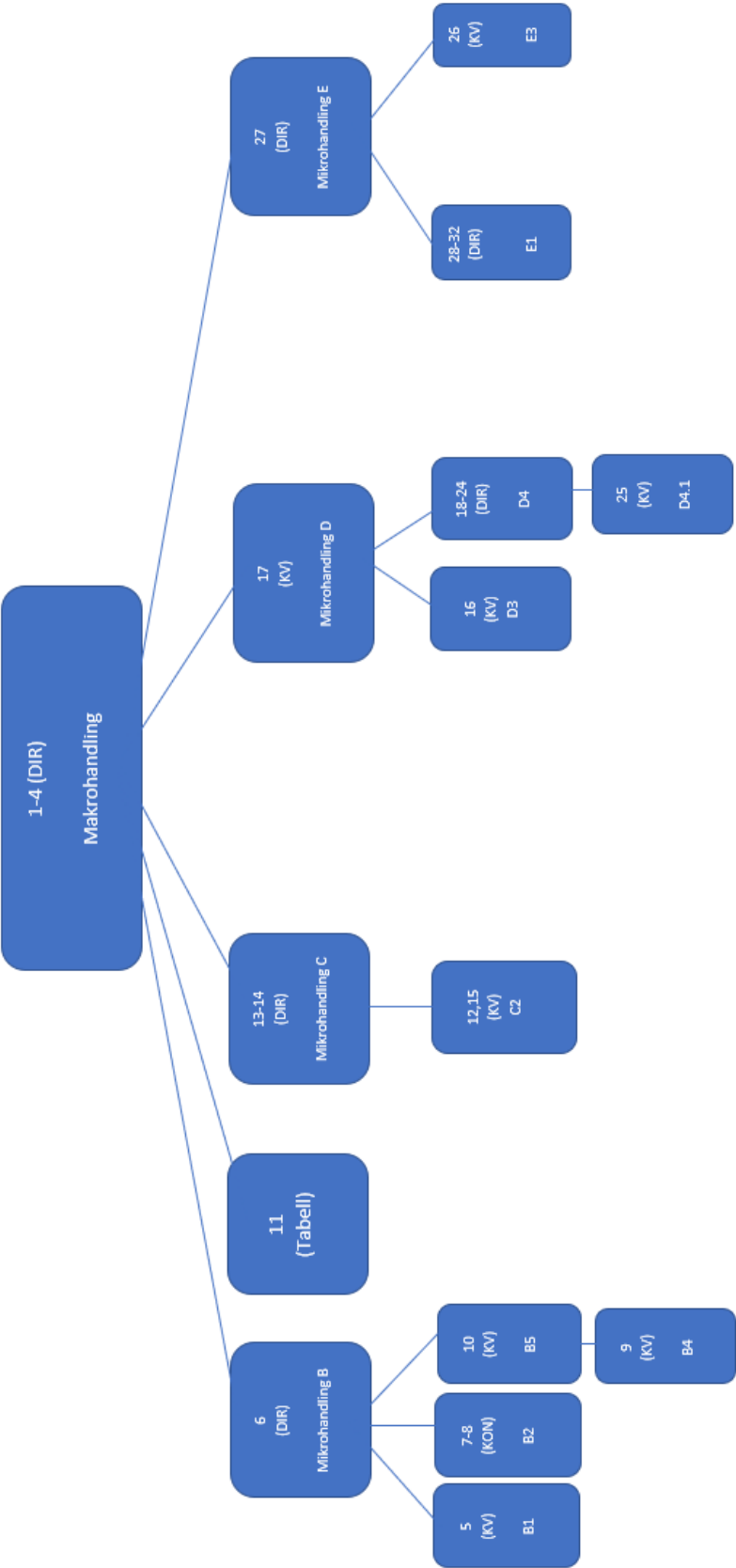
Først finner vi segment 6 som en mikrohandling til tekstens makrohandling. I denne handlingen *lover* forfatterne at «Opplæringen *skal* gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene». Dernest, i segment 7-10, som vi finner på nivå 3 i strukturreet, konstaterer de hvordan denne tilpasningen skal gjennomføres. På nivå 4 finner vi til slutt en kvalifiserende handling gjennom segment 5, hvor det erklæres/understrekes at norsk er et fellesfag.

Det neste segmentet på nivå 2 er tabellen som vi finner i segment 11. Segment 14, et *kommisiv*, utgjør mikrohandling C. Her kommer forfatterne med ytringer som kan tolkes som en rekke løfter om bedre egenskaper i muntlig kommunikasjon, til leseren. Disse løftene kommer som et resultat av kvalifiseringene forfatterne utfører i segment 12, 13 og 15, som til sammen utgjør mikrohandling C2.

Videre finner vi at også segment 17, mikrohandling D, er en direkte mikrohandling av tekstens makrohandling. Her *lover* forfatterne hva opplæringen i skriving skal omfatte. Løftet finner hjemmel i kvalifiseringene i segment 16 og de andre *kommisivene* i segment 18-24, alt befinnende på nivå 3 i strukturreet. Merk at segment 18-24 er lovnader som kommer som et resultat av forfatternes egen kvalifisering i segment 25: «God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker».

Til slutt finner vi et siste løfte, segment 27, som utgjør mikrohandling E. Her *lover* forfatterne at «Elvene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur». Dette skal utføres gjennom løftene i segment 28-32 (mikrohandling E1) og på grunn av at segment 26 (mikrohandling E2) er kvalifisert.

Lesevei når makrohandlingen er tolket som direktiv



Figur 9: Hierarkisk oppbygning av Hovedområder i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som direktiv.

Tekstmediert forklaring av figur 9

Den siste foreslåtte leseveien finner vi ved tolkning av makrohandlingen som direktivisk. Igjen finner vi fem underliggende mikrohandlinger på nivå 2, hvorav den første utgjør segment 6. I dette direktivet ser vi at forfatterne stiller krav til opplæringens oppbygning. Kravet kommer som en konsekvens av kvalifiseringen i segment 5 (mikrohandling B1), påstandene i segment 7-8 (mikrohandling B2) og kvalifiseringen i segment 10, som før øvrig støttes opp av kvalifiseringen i segment 9, som vi finner på 4. nivå i strukturreet.

Segment 11 utgjør nok en gang tabellen i teksten.

Segment 13-14 utgjør det neste underliggende kravet fra forfatterne. Her stilles det krav omkring muntlig kommunikasjon i opplæringen. En mulig tolkning er at kravene stiller som et resultat av kvalifiseringene som forfatterne erklærer i segment 12 og 15 (mikrohandling C2).

Videre finner vi at segment 17 en kvalifisering, også støtter opp under kravet som makrohandlingen kan tolkes som. Her leser vi om hva opplæringen i skriving innebærer. Grunnen til at opplæringen innebærer dette, finner vi i segment 16 (kvalifisering) og segment 18-24 (direktiver) på nivå 3 i strukturreet. Her kommer forfatterne for eksempel med krav om hva elevene skal lære, hvilket har direkte konsekvens for hva opplæringen må inneholde (jamfør segment 17). I tillegg er det også et resultat av kvalifiseringen vi finner på nivå 4, som presiserer at «God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker».

Til slutt finner vi et siste direktiv på nivå 2 i segment 27: «Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur». Dette kravet er overordnet (og delvis oppsummerende) for direktivene vi finner i mikrohandling E1, i tillegg til at det skjer som et resultat av kvalifiseringen vi finner i segment 26 (mikrohandling E3).

Kommentar til de tre leseveiene gjennom Hovedområder.

Figur 7 viser teksten tolket som kvalifisering, og formål til forfatterne kan forstås som å ville definere hovedområdene i norskfaget. Det er fem mikrohandlinger som bygger opp makrohandlingen, på nivå 2 i strukturreet. Av disse tolkes alle som kvalifiseringer, med unntak av mikrohandling B1 som er en tabell i teksten. De påfølgende segmentene kan også tolkes som konstaterer eller kvalifiseringer som bygger opp under definisjonene på nivå 2 og nivå 1 (makrohandlingen).

Figur 8 illustrerer teksten når makrohandlingen er tolket som kommisiv. Her er altså forfatterens intensjon tolket som at de lover at handling skal utføres. Strukturen viser at makrohandlingen stadig er bygd opp av fem mikrohandlinger, men at det nå er andre ytringer som har tatt plass på nivå 2 i strukturtreet. På samme måte som i formålsdelen, er dette et vitne om at leserne vektlegger forskjellige deler av teksten avhengig av deres tilnærming, utgangspunkt og forståelse av makrohandling.

I figur 9 ser vi teksten tolket som direktiv. Her blir det forstått at forfatterne ønsker at handling skal skje, og flere av språkhandlingene kan tolkes som krav til leseren. Fortsatt finnes det fem mikrohandlinger på nivå 2, mens strukturen på de andre nivåene er annerledes enn hva vi finner figur i 7 og 8. Endringen i strukturen kommer som flere ganger nevnt av at leseren vektlegger en direktivisk lese måte, og dermed blir andre ytringer enn tidligere underbyggende til disse tolkningene.

Analysene viser at også Hovedområder er en flertydig tekst som gjennom forskjellige språkhandlingene inkluderer og retter seg mot ulike lesere. UDIR skriver at denne delen blant annet skal gi retning for hvordan opplæringen skal organiseres. I så måte kan man argumentere for at teksten retter seg mot skoleledelsen, som har ansvar for at «opplæringen ved skolen organiseres, planlegges, gjennomføres og vurderes i tråd med læreplanverket ...».¹⁸⁸

¹⁸⁸ Jamfør kapittel 4.2.4.

4.2.4 Tekstualiteten i Grunnleggende ferdigheter i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn

Kort om kjennetegn og ytre form

Utdanningsdirektoratet skriver følgende om Grunnleggende ferdigheter:

Læreplanene inneholder korte beskrivelser av hva hver av de fem grunnleggende ferdighetene innebærer i det enkelte fag. De grunnleggende ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i faget, og en forutsetning for at eleven og læringen skal kunne vise sin kompetanse.¹⁸⁹

Det finnes fem grunnleggende ferdigheter i faget, og hver av disse utgjør hvert sitt avsnitt i teksten Grunnleggende ferdigheter: «muntlige ferdigheter», «å kunne skrive», «å kunne lese», «å kunne regne» og «digitale ferdigheter». I likhet med resten av læreplanen er også Grunnleggende ferdigheter en lineært strukturert tekst, hvor konfigurasjonen er avgrenset av tekstens begynnelse og slutt. Her er overskriften «Grunnleggende ferdigheter» tekstens begynnelse, mens ytringen «Videre innebærer det å utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder» utgjør tekstens slutt.

	Setning	Ytringshandling (illokutiv)
1	Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene,	Konstativ: Forfatterne konstaterer en sannhet.
2	Der de bidrar til utvikling av	Konstativ: Forfatterne konstaterer en sannhet. Kommisiv: Forfatterne lover at grunnleggende ferdigheter bidrar til utvikling.
3	og er en del av fagkompetansen.	Konstativ: Forfatterne konstaterer en sannhet.
4	I norsk forstås grunnleggende ferdigheter slik:	
5	<i>Muntlige ferdigheter</i> i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker.	Kvalifisering: Forfatterne definerer <i>muntlige ferdigheter</i> .

¹⁸⁹ Utdanningsdirektoratet, «Hvordan er læreplanene bygd opp?».

6	Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art.	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva norskfaget skal inneholde.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne gir lovnad om hva opplæringen skal bidra til.</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med planen hva opplæringen skal bidra til.</p>
7	Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner.	<p>Konstativ: Forfatterne konstaterer en sannhet.</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir direktiver for opplæringsinnhold.</p>
8	Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet.	<p>Konstativ: Forfatterne konstaterer en sannhet.</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir direktiver for opplæringsinnhold.</p>
9	Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte.	<p>Kvalifisering: Forfatterne definerer hva det vil si å kunne skrive i norsk.</p>
10	Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper.	<p>Kvalifisering: Forfatterne utdyper hva det vil si å kunne skrive i norsk.</p>
11	Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære.	<p>Kvalifisering: Forfatterne utdyper hva det vil si å kunne skrive i norsk.</p>
12	Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker.	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva norskfaget har ansvar for.</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir direktiver for opplæringsinnhold.</p>
13	Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og skrivestrategier.	<p>Konstativ: Forfatterne konstaterer en sannhet.</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir direktiver for opplæringsinnhold.</p>
14	Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål.	<p>Konstativ: Forfatterne utdyper sannheten i segment 13.</p>
15	Å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere.	<p>Kvalifisering: Forfatterne definerer hva det vil si å kunne lese i norskfaget.</p>
16	Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft.	<p>Kvalifisering: Forfatterne utdyper kvalifiseringen i segment 15.</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold.</p>

17	Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene.	Kvalifisering: Forfatterne utdyper kvalifiseringen i segment 16. Direktiver: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold.
18	Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye,	Konstativ: Forfatterne ytrer en sannhet. Direktiver: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold.
19	og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesning, og med ulike typer tekster i faget.	Konstativ: Forfatterne ytrer en sannhet. Direktiver: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold.
20	Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere.	Konstativ: Forfatterne ytrer en sannhet om utvikling.
21	Å kunne regne i norsk er å tolke og forstå informasjon i tekster som inneholder tall, størrelser eller geometriske figurer.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva det vil si å kunne regne i norskfaget.
22	Det vil si å kunne vurdere, reflektere over og kommunisere om sammensatte tekster som inneholder grafiske framstillinger, tabeller og statistikk.	Kvalifisering: Forfatterne utdyper segment 21.
23	Utviklingen i regneferdigheter i norskfaget innebærer å skape helhetlig mening i stadig mer krevende tekster	Konstativ: Forfatterne ytrer en sannhet om utvikling.
24	der ulike uttrykksformer må ses i sammenheng.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer at ulike uttrykksformer må ses i sammenheng.
25	<i>Digitale ferdigheter</i> i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva <i>digitale ferdigheter</i> er i norskfaget.
26	I denne sammenhengen er det viktig å kunne vurdere og bruke kilder på en bevisst måte.	Kvalifisering: Utdypning av segment 25.
27	Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget,	Konstativ: Forfatterne ytrer en sannhet. Direktiv: Forfatterne gir direktiver om opplæringsinnhold.
28	Og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og selv produsere stadig mer komplekse tekster.	Konstativ: Forfatterne ytrer en sannhet. Direktiv: Forfatterne gir direktiver om opplæringsinnhold.

29	Videre innebærer det å utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder.	<p>Konstativ: Forfatterne ytrer en sannhet.</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir direktiver om opplæringsinnhold.</p>
----	---	---

Tabell 23: Lineær struktur av Grunnleggende ferdigheter

To eksempler fra tabell 23

I det følgende ønsker jeg å trekke frem to eksempler fra teksten. Poenget med å trekke frem disse eksemplene er nok en gang for å illustrere at det er flere måter å tolke teksten på, og at flere typer handlinger kan realiseres gjennom de samme ytringene. Jeg vil først belyse segment 5, 9, 15, 21, 25 og deretter segment 6.

Segment 5, 9, 15, 21 og 25

5	<i>Muntlige ferdigheter</i> i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker.	Kvalifisering: Forfatterne definerer <i>muntlige ferdigheter</i> .
9	Å <i>kunne skrive</i> i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva det vil si å <i>kunne skrive</i> i norsk.
15	Å <i>kunne lese</i> i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva det vil si å <i>kunne lese</i> i norskfaget.
21	Å <i>kunne regne</i> i norsk er å tolke og forstå informasjon i tekster som inneholder tall, størrelser eller geometriske figurer.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva det vil si å <i>kunne regne</i> i norskfaget.
25	<i>Digitale ferdigheter</i> i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva <i>digitale ferdigheter</i> er i norskfaget.

Tabell 24: Segment 5, 9, 15, 21 og 25 i Grunnleggende ferdigheter

Det første eksempelet inneholder den innledende ytringen i hvert av avsnittene i teksten (med unntak av det første). Hvert av disse avsnittene omhandler som nevnt én grunnleggende ferdighet, og samtlige starter med en kvalifiserende språkhandling hvor forfatterne definerer den aktuelle grunnleggende ferdigheten. Dette gir en gjentakende tekstoppbygning: «X i norsk er ...», der X er en av de fem grunnleggende ferdighetene.

I tabellen ovenfor ser vi at disse ytringene kun blir tolket som *kvalifiserende* språkhandlinger. Det bunner i at forfatterne erklærer hva slags meningsinnhold de ulike grunnleggende

ferdighetene inneholder. Dette gjør de gjennom å definere, og dermed skape en ny form for virkelighet.

Forfatterens tilsynelatende ønske om å være tydelige i Grunnleggende ferdigheter, har vi allerede fått en pekepinn på i kapittel 4.1.2. Der så vi at Grunnleggende ferdigheter er den delen av læreplanen i norsk som består av klart flest implikativer (13 tilfeller), i tillegg til å inneholde en rekke hjelpeløse tekstbindere som «dette innebærer ...» og «Det vil si ...». Til sammen gir analysene indikasjoner på at forfatterne ønsker klarhet i teksten., i tillegg til at det kan vitne om at forfatterne har mindre forventninger til leseren.

Segment 6

6	Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva norskfaget skal inneholde. Kommisiv: Forfatterne gir lovnad om hva opplæringen skal bidra til. Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med planen hva opplæringen skal bidra til.
---	---	--

Tabell 25: Segment 6 i Grunnleggende ferdigheter

Segment 6 i Grunnleggende ferdigheter uttrykker hvilket ansvar som ligger på norskfaget: *Det skal utvikle elevenes evner*. I tabellen ovenfor ser vi at ytringen kan tolkes som tre forskjellige språkhandlinger, nok en gang kvalifisering, kommisiv og direktiv.

Som kvalifisering ser vi at forfatterne erklærer hva slags ansvar som ligger på norskfaget. Med dette tillegger de også norskfaget et innhold; faget må ha et innhold som sørger for at elevene får utviklet sine evner til å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og gjennomføre presentasjoner av ulik art.

En mulig tolkning av ytringen er at den kan være et *direktiv*, spesielt rettet mot lesere som skal bruke og anvende planen i skolen. For eksempel kan en lærer lese ytringen som en liste med krav over hva undervisningen må inneholde og hjelpe til: 1) mestring av kommunikasjonssituasjoner, 2) planlegging av ulike presentasjoner og 3) fremføring av ulike presentasjoner.

Til slutt er det også foreslått å tolke ytringen som en kommisiv språkhandling. Dersom en leser ønsker å finne ut hva som er grunnleggende kommunikasjonsopplæring i norskfaget,

skal segment 6 kunne fungere som svar på spørsmålet; forfatterne lover med andre ord at opplæringen skal sørge for en utvikling hos elevene.

Noen trekk fra teksten som helhet

I Grunnleggende ferdigheter finner vi følgende språkhandlinger:

- Konstativer: 14 tilfeller
- Kvalifiseringer: 14 tilfeller
- Direktiver: 12 tilfeller
- Kommisiver: 2 tilfeller

Det mest oppsiktsvekkende ved tallene er den store forskjellen mellom antallet kommisiver og de andre språkhandlingene. En tolkning er at denne delen av læreplanen i liten grad retter seg mot lesere som tolker planen som løfter. I tillegg kan det også være et tegn på at denne delen av planen i mindre grad fungerer som informasjonsbærer til for eksempel foresatte (jamfør læreplanens funksjoner) – ettersom denne funksjonen i noen tilfeller kan kjennetegnes av et større antall kommisiver.¹⁹⁰ En diskusjon som vi skal ta med oss videre til kapittel 5, er om Grunnleggende ferdigheter, gjennom å realisere bare to kommisiver, nesten unnlater foresatte (som gjerne tolker språkhandlingene som kommisiver) som del av målgruppen. Denne observasjonen er spesielt interessant når vi setter den opp mot formålet¹⁹¹ med teksten, som absolutt må regnes som relevant for både foresatte og elever.

Videre består teksten av potensielt 12 direktiver. Dermed stiller teksten til en viss grad flere krav om hvordan de grunnleggende ferdighetene skal forstås og integreres i norskopplæringen.

Til slutt ser vi at det er en jevn fordeling mellom teksten som kvalifiserende og konstaterende. Vi har allerede nevnt at forfatterne kan utnytte kvalifiserende ytringer – i form av definisjoner – for å bidra til meningsskaping. I tillegg kan disse indikere at forfatterne enten ønsker å senke kompetansekravene – og potensielt nå en bredere lesergruppe – eller å sikre at informasjonen ikke blir mistolket.

¹⁹⁰ For eksempel i informasjon til foresatte.

¹⁹¹ Læreplanene inneholder korte beskrivelser av hva hver av de fem grunnleggende ferdighetene innebærer i det enkelte fag. De grunnleggende ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i faget, og en forutsetning for at eleven og læreren skal kunne vise sin kompetanse.

Hierarkisk struktur

Makrohandlingen i Grunnleggende ferdigheter

I Grunnleggende ferdigheter er makrohandlingen valgt til å være segment 1-3. Av tabell 26 ser vi at handlingen kan tolkes som konstativ, kommisiv og direktiv.

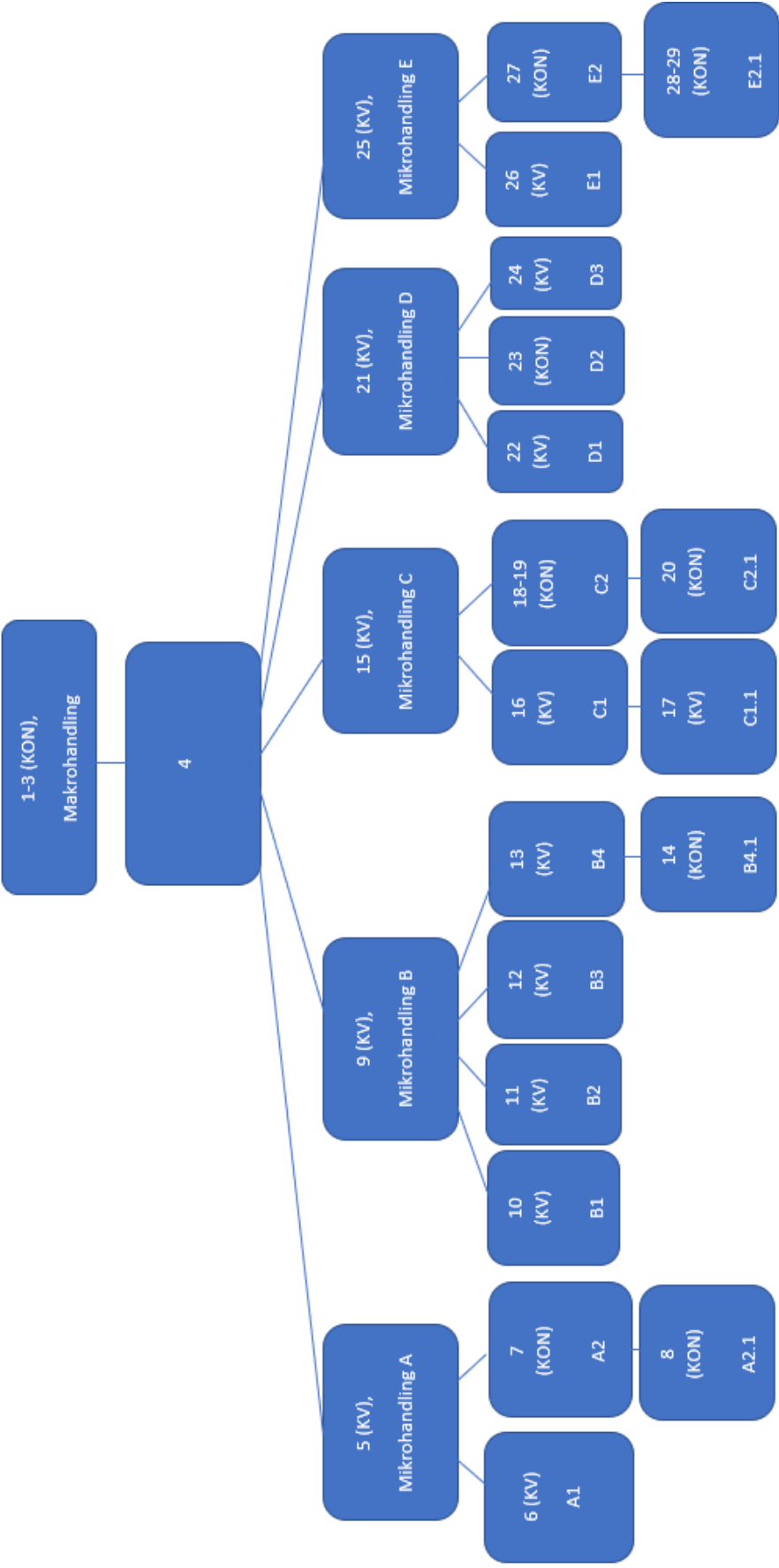
1	Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene,	Konstativ: Forfatterne konstaterer en sannhet.
2	Der de bidrar til utvikling av	Konstativ: Forfatterne konstaterer en sannhet. Kommisiv: Forfatterne lover at grunnleggende ferdigheter bidrar til utvikling. Direktiv: Forfatterne stiller krav om at det skal skje en utvikling.
3	og er en del av fagkompetansen.	Konstativ: Forfatterne konstaterer en sannhet.

Tabell 26: Makrohandlingen i Grunnleggende ferdigheter

I segment 1-3 finner vi et overordnet budskap som oppsummerer og introduserer resten av innholdet i grunnleggende ferdigheter.

Tre leseveier gjennom Grunnleggende ferdigheter

Lesevei når makrohandlingen er tolket som konstativ



Figur 10: Hierarkisk oppbygning av grunnleggende ferdigheter i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som konstativ.

Tekstmediert forklaring av figur 10

På nivå 1 finner vi segment 1-3, tekstens makrohandling, alene. Videre foreslår jeg at denne leder videre til segment 4 i teksten, hvor det uttrykkes at «I norsk forstås grunnleggende ferdigheter slik:». Med segment 4 ser vi nok en gang at forfatterne også på et leksikalt nivå rekker ut en hjelpende hånd til leseren. For den opplyste leser ville det kanskje være implisitt, med grunnlag i kontekst og overskriften på teksten. Segment 4 står uansett alene på nivå 2 i det hierarkiske treet, og har på nivå 3 fem ytringshandlinger knyttet til seg.

Den første av disse er mikrohandling A, segment 5 (kvalifisering), som utgjør den første av definisjonene i teksten: «*Muntlige ferdigheter* i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker». Denne kvalifiseringen bygges opp av en annen kvalifisering, segment 6, og en konstativ i segment 7. Segment 7 blir også utdypet i segment 8, som starter med «dette innebærer ...», og befinner seg på nivå 5 i strukturtreet.

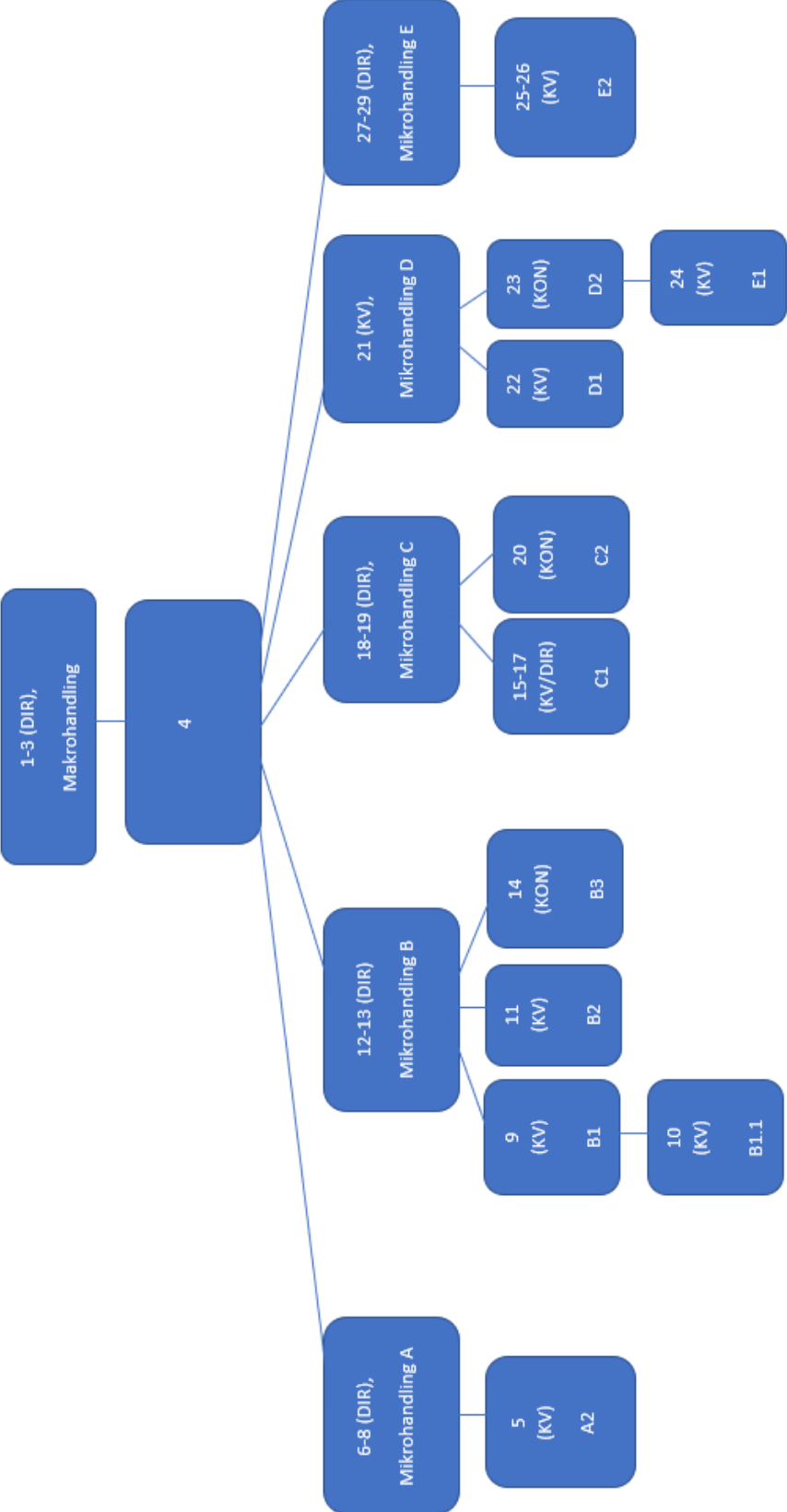
Neste segment på nivå 3 er mikrohandling B, segment 9 (kvalifisering). Også dette er en definisjon: «*Å kunne skrive* i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte.» Videre støttes definisjonen opp av mikrohandling B1-B4 (segment 10-13), alle kvalifiseringer på nivå 4. Den siste av ytringene er videre forklart av segment 14 på nivå 5.

Mikrohandling C er segment 15 (kvalifisering), og utgjør tekstens tredje definisjon: «*Å kunne lese* i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere». På nivå 4 er denne ytringen støttet opp av segment 16 (kvalifisering) og 18-19 (konstativ). Disse er dernest støttet opp av segment 17 og 20 på nivå 5 i det hierarkiske strukturtreet.

Den nest siste mikrohandlingen er segment 21 (kvalifisering), som uttrykker at «*Å kunne regne* i norsk er å tolke og forstå informasjon i tekster som inneholder tall, størrelser eller geometriske figurer». Dette segmentet utypes videre, og vi finner på nivå 4 tre forskjellige ytringshandlinger som hører til mikrohandling D, segment 22-24.

Til slutt har vi mikrohandling E, som omhandler den siste grunnleggende ferdigheten: «*Digitale ferdigheter* i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre». I likhet med de andre mikrohandlingene på nivå 3 i treet, er også dette segmentet utdypet i de påfølgende segmentene i teksten. Segment 26 (kvalifisering) og 27 (konstativ) befinner seg på nivå 4, mens sistnevnte segment til slutt er forklart på et 5. nivå, gjennom mikrohandling E.2.1.

Lesevei når makrohandlingen er tolket som direktiv



Figur 11: Hierarkisk oppbygning av Hovedområder i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som direktiv.

Tekstmediert forklaring av figur 11

Også ved en direktivisk tolkning går makrohandlingen på nivå 1 via segment 4 på nivå 2, frem til fem mikrohandlinger på nivå 3. Leseveien er delvis lik for en leser som vektlegger direktiver som konstativer. Noen forskjeller finnes vel å merke.

Mikrohandling A regner vi her som segment 6-8, ettersom alle disse kan tolkes som krav til leseren. Her er, til forskjell fra forrige strukturtre, segment 5 plassert på nivå 4. Man kan lese det som at «disse kravene gjelder, siden segment 5 er definisjonen av muntlige ferdigheter».

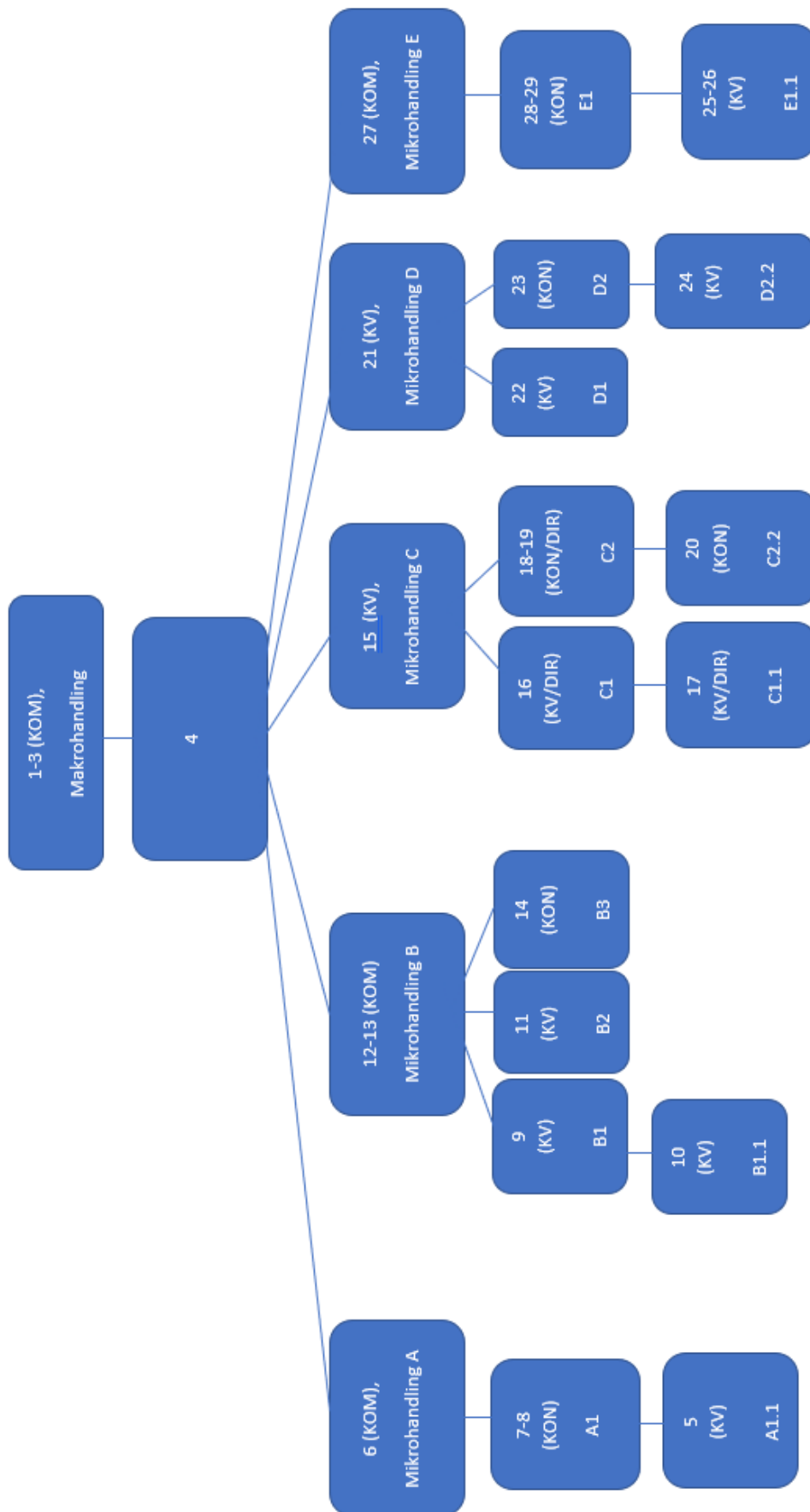
Mikrohandling B utgjør direktivene som finnes i segment 12-13. Her skriver forfatterne om hva som skal utvikles. Disse er støttet av segment 9, 11 og 14 på nivå 4, som alle er med på å definere hva som egentlig menes med å skrive i norskfaget. Segment 9 er videre forklart i segment 10 på nivå 5. Denne regnes som kvalifisering ettersom forfatterne her definerer faget.

Den neste mikrohandlingen er mikrohandling C og består av segment 18-19 (direktiver). Her finner vi hva utviklingen av leseferdigheter forutsetter. Disse forutsetningene er satt som et resultat av hva leseferdigheter *er*, som vi finner på nivå 4 i segment 15-17 og 20.

Dernest finnes vi segment 21 som utgjør mikrohandling D. Til forskjell fra A-C er D en kvalifisering, hvor det forklares hva regning er. Forfatterne uttrykker mindre tydelig hvordan dette skal gjennomføres, enn ved de tidligere mikrohandlingene (grunnleggende ferdighetene).

Til slutt utgjør segment 27-29 mikrohandling E. Her stilles det krav om hvordan de digitale ferdighetene skal kunne utvikles. Dette stilles det krav til som et resultat av kvalifiseringene i segment 25-26 på nivå 4 i strukturtreet.

Lesevei når makrohandlingen er tolket som kommisiv



Figur 12: Hierarkisk oppbygning av Hovedområdet i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som kommisiv.

Tekstmediert forklaring av figur 12

Den leseveien hvor makrohandlingen tolkes som kommisiv, er det siste forslaget jeg presenterer her. Igjen ser vi at segment 1-3 står alene på nivå 1 i strukturtreet, og utgjør tekstens makrohandling. Tilhørende denne har vi nok en gang segment 4, som videre er bundet opp av de fem avsnittene i teksten (som hver omhandler en grunnleggende ferdighet).

Mikrohandling A utgjør segment 6, her tolket som en kommisiv som uttrykker at «Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art». Dette ansvaret resulterer i løfter om hva opplæringen skal innebære, uttrykt gjennom segment 7-8 på nivå 4. Videre bunner alt dette i læreplangruppens egen definering av hva *Muntlige ferdigheter* er.

Mikrohandling B består av segment 12-13 (kommisiver). Her blir det lovet leseren hva norskfaget har ansvar for å gjennomføre i forbindelse med opplæringen i skriving. Det hele bunner i deres egen definering og beskrivelse av hva det vil si å *skrive* i norskfaget.

Segment 15 utgjør mikrohandling C, og tolkes her som en kvalifisering. I dette avsnittet kommer forfatterne med få ytringer som kan tolkes som kommisiver om hva norskfaget skal gjøre eller sørge for. Det er derimot mer rettet mot hva elevene selv må gjøre (jamfør direktivisk lesevei). Mikrohandling C er uansett støttet opp av ulike språkhandling uttrykt i segment 16-20.

Også mikrohandling D er tolket som en kvalifisering her. Segment 21 definerer hva det vil si å *regne*. Også her stilles det mer krav til leseren, enn det loves noe. Derfor er heller ikke segment 22-24, som støtter opp under mikrohandling D, kommisiver til leseren.

Til slutt finner vi i strukturtreet mikrohandling E, segment 27 (kommisiv). Her kommer forfatterne med løfte til leseren om at «Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget». Hva dette innebærer, uttrykkes gjennom mikrohandling E1, mens det hele er et resultat av selve definisjonen og beskrivelsen av *digitale ferdigheter*, uttrykt i segment 25 og 26.

Kommentar til de tre leseveiene gjennom Grunnleggende ferdigheter i læreplanen

I likhet med Formål og Hovedområder består også Grunnleggende ferdigheter av tre leseveier. En forskjell fra de andre hoveddelene er at makrohandlingen tolkes til å være enten konstativ,

direktiv eller kommisiv – og ikke som kvalifisering. Makrohandlingen er som nevnt segment 1-3.

Figur 10 viser makrohandlingen tolket som konstativ. På nivå 2 i teksten finner vi segment 4, slik vi har kommentert tidligere. På nivå 3 finner vi derimot fem forskjellige mikrohandlinger som er med på å bygge opp under makrohandlingen.

I figur 11 illustreres teksten når makrohandlingen er tolket som et direktiv. Nok en gang er det 5 mikrohandlinger på nivå 3 i strukturtreet, men disse er i tråd med leserens tolkninger og vektlegginger av teksten annerledes enn i figur 10.

Figur 12 viser oss til slutt den hierarkiske strukturen når makrohandlingen er forstått som en kommisiv. Forfatterne lover leseren hva opplæringen skal inneholde. Vi har tidligere poengtert at det er få ytringer i denne teksten som kan tolkes som kommisiv, og at teksten vanskeligere kan forstås av lesere som har dette som utgangspunkt i møte med teksten.

4.2.5 Tekstualiteten i Kompetansemål i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn

Kort om kjennetegn og ytre form

I Kompetansemål er altså selve målene for opplæringen uttrykt. UDIR utdyper det slik:

*Læreplanene for fag inneholder krav til den kompetansen eleven skal tilegne seg i faget. Kompetansemålene uttrykker hva eleven skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn.*¹⁹²

Kompetansemål er bygd opp på en annerledes måte enn de andre delene av læreplanen. For det første finnes det ulike læreplaner etter forskjellige årstrinn: 2.-, 4.-, 7.- og 10. årstrinn. I tillegg finnes det egne kompetansemål for Vg1, Vg2 og Vg3 og påbygging til generell studiekompetanse (for yrkesfaglige utdanningsprogram).

Kompetansemålene etter 10. årstrinn er som nevnt tredelt mellom *Muntlig kommunikasjon*, *Skriftlig kommunikasjon* og *Språk, litteratur og kultur*. Hver av delene starter med ytringen «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne», før det følger en liste over målene for opplæringen. Tekstens ytre rammer er som vanlig dens start og begynnelse: «Kompetansemål

¹⁹² Utdanningsdirektoratet, «Hvordan er læreplanene bygd opp?».

etter 10. årstrinn» og «Forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett ved publisering og bruk av tekster». Under følger teksten i segmentert versjon.

	Setning	Språkhandling (illokutiv)
1	Kompetansemål etter 10. årstrinn.	
2	Muntlig kommunikasjon. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	Kvalifisering: Forfatterne definerer mål om hva eleven skal kunne Kommisiv: Forfatterne lover hva som er målene for opplæringen (og dermed hva det arbeides for). Direktiv: Forfatterne gir retningslinjer for opplæringsinnhold. (Disse er felles for alle segmenter)
3	Lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster.	
4	Lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk.	
5	Samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering.	
6	Delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon.	
7	Presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier.	
8	Vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier.	
9	Skriftlig kommunikasjon. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne.	
10	Orienterer seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget.	
11	Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger.	
12	Gjengi ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder.	
13	Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster.	
14	Planlegge, utføre og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst.	
15	Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding.	
16	Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium.	

17	Integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvable måte der det er hensiktsmessig.	
18	Språk, litteratur og kultur. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne.	
19	Gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på.	
20	Drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende.	
21	Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål.	
22	Beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp.	
23	Bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål.	
24	Forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag.	
25	Gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk i Norge.	
26	Presentere tema og uttryksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur.	
27	Gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk.	
28	Beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder.	
29	Presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne.	
30	Forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett ved publisering og bruk av tekster.	

Tabell 27: Lineær struktur av Kompetansemål

Et eksempel fra tabell 27

Tredje kolonne i tabell 27 viser at *samtlig*e segmenter i teksten kan tolkes som kvalifisering, kommisiv eller direktiv. Derfor bruker jeg ikke plass på mer enn ett eksempel fra teksten her.

Merk at denne teksten utfordrer gjeldende krav om at segmentet skal inneholde subjekt og finitt verbal. Dette kommer av at selve kompetansemålene i teksten inneholder ingen tilfeller av finitt verbal. Derfor er det viktig å lese disse i sammenheng med segment 2, 9 og 18, som uttrykker at «mål for opplæringen er at eleven skal kunne ...».

Segment 9 og 10

9	Skriftlig kommunikasjon. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne.	<p>Kvalifisering: Forfatterne definerer mål for opplæringen.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva som er målene for opplæringen (og dermed hva det arbeides for).</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir retningslinjer for opplæringsinnhold.</p>
10	Orienter seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget.	<p>Kvalifisering: Forfatterne definerer mål for opplæringen.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva som er målene for opplæringen (og dermed hva det arbeides for).</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir retningslinjer for opplæringsinnhold.</p>

Tabell 28: Segment 9 og 10 i Kompetansemål

I eksempelet uttrykker teksten et mål om at elevene skal kunne orientere seg i tekstmengder og kombinere og vurdere informasjon i arbeid med faget. I tredje kolonne ser vi at ytringen kan tolkes som en kvalifisering, et kommisiv og et direktiv.

Som kvalifisering erklærer forfatterne et av mange mål med opplæringen. Kompetansemålene er hva leseren ofte forholder seg til i møte med opplæringsinnhold og undervisningstimer. Målene som fremlegges i læreplanen er dermed retningsgivende for lesere med interesse for innholdet i opplæringen i den norske skolen. For at dette kan gjennomføres, kreves det at de også kommer med konkrete bestemmelser, her i form kvalifiseringer uttrykt gjennom kompetansemål.

Videre kan eksempelet tolkes som et kommisiv. En sentral funksjon ved kompetansemålene, er at de gir informasjon i form av løfter om hva elevene skal gjennomgå i opplæringen. Dette blir spesielt konkret for kompetansemålene, ettersom mange lærere – for å sikre at undervisningen er i tråd med læreplanen – formulerer «timemål» med utgangspunkt i disse.

Dette arbeidet henger dessuten tett sammen med tolkningen av kompetansemålene som direktiver. Lærere som forbereder undervisning kan ikke bare utnytte læreplanen som veiledende for hva undervisningen skal inneholde. Læreplanen er som nevnt en utvidet

forskrift, og i så måte uttrykker den også hva opplæringen *skal* inneholde. Det innebærer at læreplanen styrer hva elevene skal lære. Et slikt direktiv får følgelig størst konsekvenser for lesere som skal anvende planen.

Noen trekk fra teksten som helhet

Det er allerede nevnt at Kompetansemål er en tekst med enkel og gjentakende oppbygning. Hele teksten kan leses som både en kvalifiserende, direktivisk og kommisiv språkhandling. Disse fordeler seg dermed slik:

- Kvalifiseringer: 30 tilfeller
- Direktiver: 30 tilfeller
- Kommisiver: 30 tilfeller

Forfatterne har i arbeidet med å formulere denne teksten lagt vekt på andre kriterier enn ved de andre tekstene. Her er det tydelig av de ønsker en tydeliggjøring (gjennom punktliste) av de bestemte målene. I kapittel 5 diskuterer jeg hvilke konsekvenser den store flertydigheten i teksten kan ha for leseforståelsen.

Hierarkisk struktur

Makrohandlingen i Kompetansemål

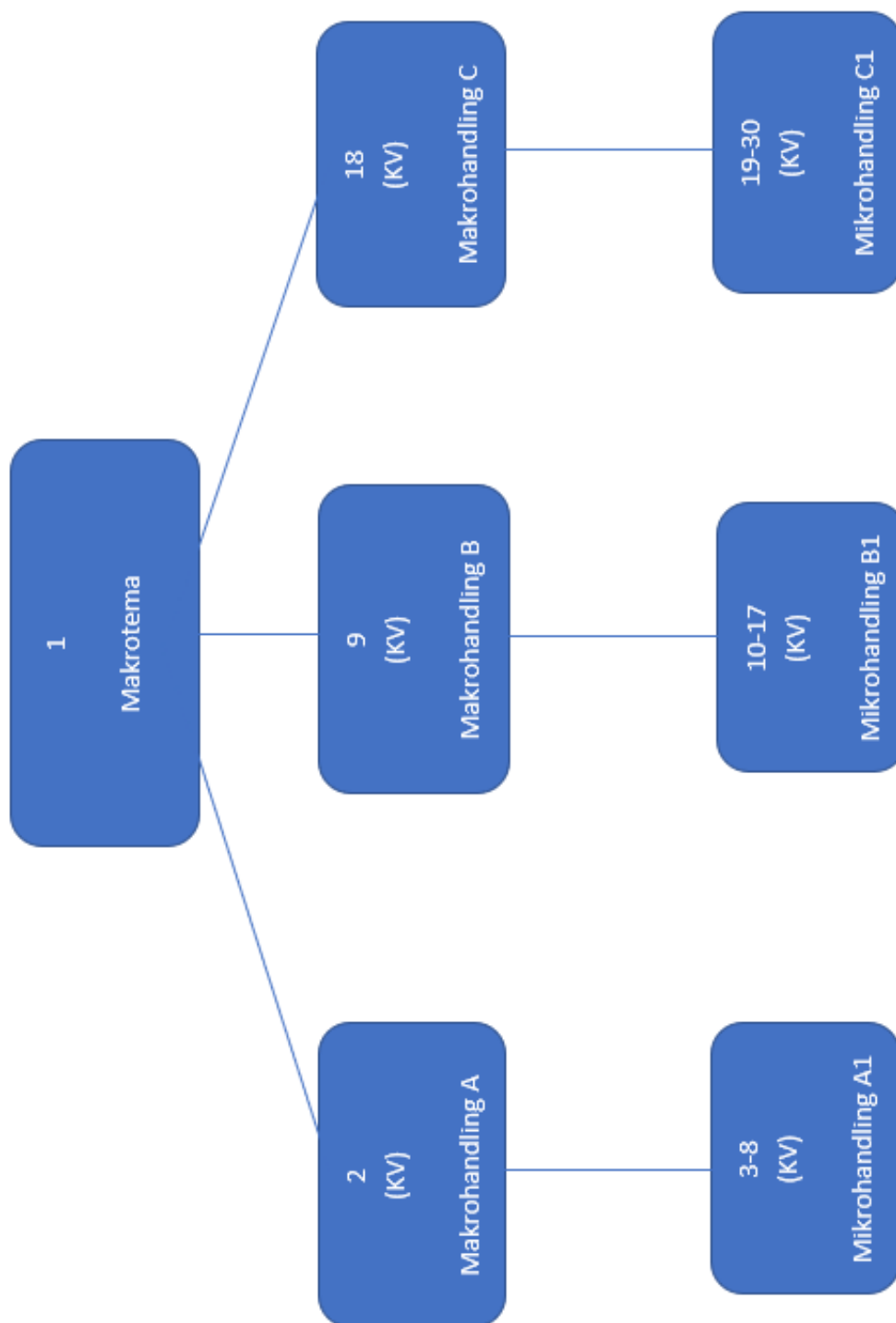
Makrohandlingen i Kompetansemål er bestemt til å være segment 1: «Kompetansemål etter 10. årstrinn». Vel å merke tilfredsstillende ikke ytringen kravet om finitt verbal, men i møte med teksten er det fungerer ytringen likevel som overordnet. En alternativ tolkning kunne være å utrope mikrohandlingene på nivå 2 – segment 2, 9 og 18 – til å være tekstens makrohandling(er). I de følgende strukturtrærne står vi likevel fast ved segment 1

Segment		Språkhandling (illokutiv)
1	Kompetansemål etter 10. årstrinn.	

Tabell 29: Makrohandlingen i Kompetansemål

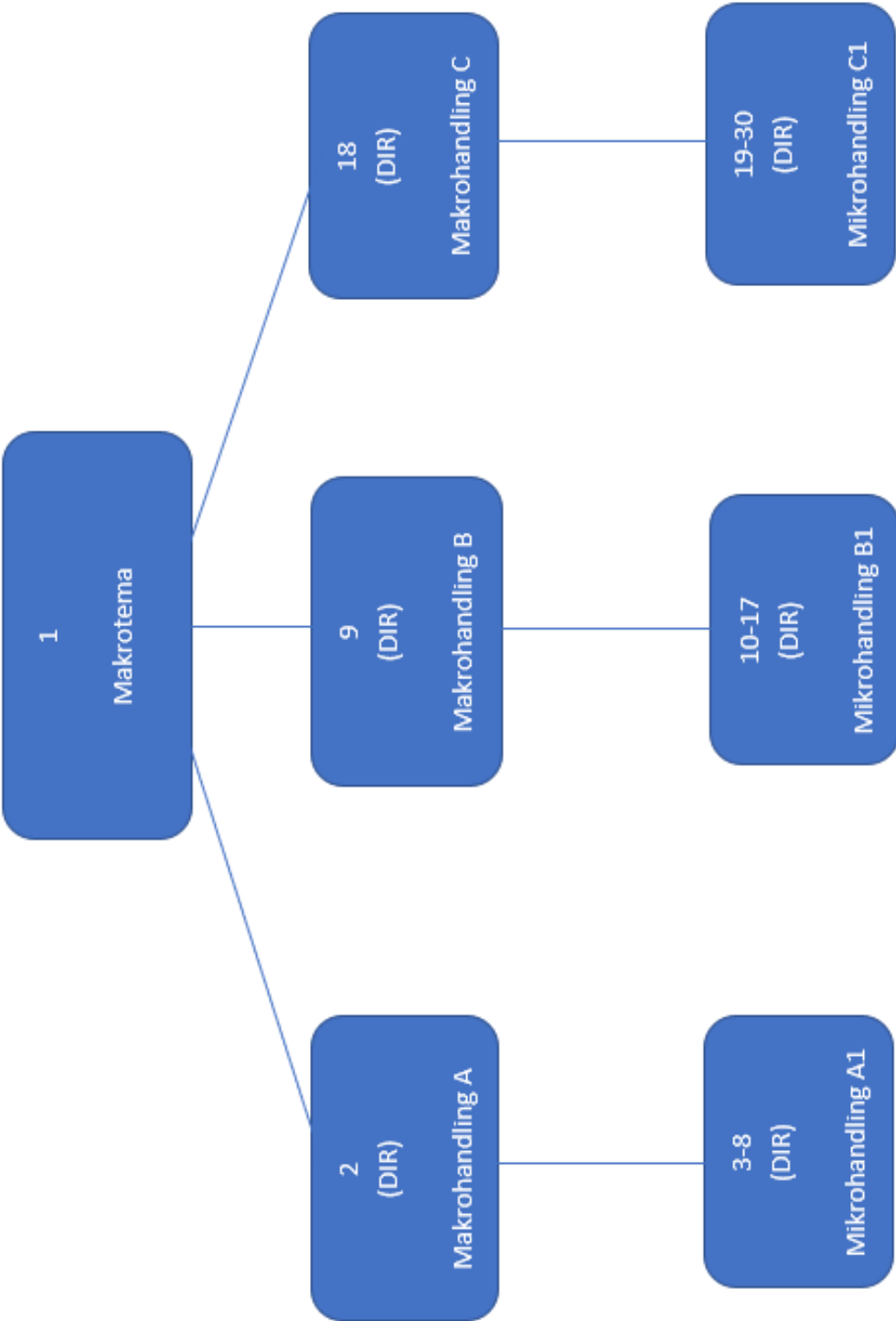
Tre leseveier gjennom Kompetansemål

Lesevei når makrohandlingen er tolket som kvalifisering



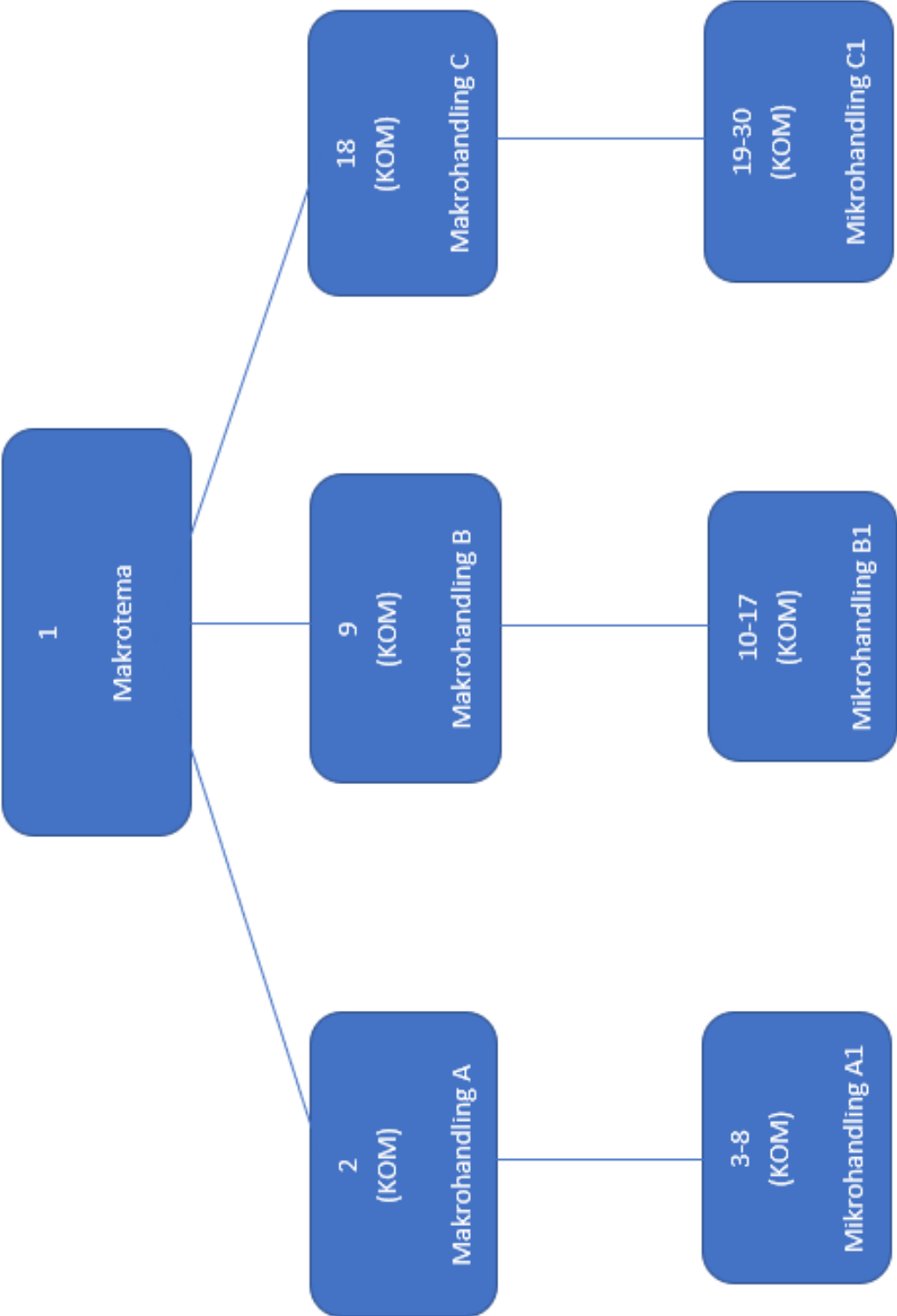
Figur 13. Hierarkisk oppbygning av Kompetansemål i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som kvalifisering.

Lesevei når makrohandlingen er tolket som direktiv



Figur 14: Hierarkisk oppbygning av Kompetanssmål i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som direktiv.

Lesevei når makrohandlingen er tolket som kommisiv



Figur 15: Hierarkisk oppbygning av Kompetansemål i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn der makrohandlingen tolkes som kommisiv.

Tekstmediert forklaring av figur 13, 14 og 15

Ved lesning av kompetansemålene er det her foreslått å tolke makrohandlingen som kvalifisering, direktiv eller kommisiv. Jeg vil påstå at lesningen av teksten vil være lik, uavhengig av hva slags tolkning man har av makrohandlingen. Den eneste og avgjørende forskjellen er at man leser det enkelte segment som bare en av de tre språkhandlingsalternativene. Dette betyr at strukturtrærne til Kompetansemål vil se like ut (men med forskjellige språkhandlinger). Dette er illustrert i figur 13, 14 og 15 ovenfor.

Vi ser at mikrohandling A, B og C i teksten er den første ytringen til hvert av avsnittene. Mikrohandling A er for eksempel segment 2, hvor det uttrykkes følgende: «Muntlig kommunikasjon. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne». Både mikrohandling A, B og C befinner seg derfor på nivå 2 i strukturtræet.

Tilhørende hver av mikrohandlingene finner vi målene som hører til hver av de tre overskriftene i teksten. Mikrohandling A omhandler segment 3-8, mikrohandling B omhandler segment 10-17, mens mikrohandling C dreier seg om segment 19-30.

Kommentar til leseveiene gjennom Kompetansemål i læreplanen

Til slutt i gjennomgangen av leseveier, ser vi at også kompetansemålene kan leses på tre forskjellige måter: som kvalifisering, direktiv og kommisiv. Det spesielle med denne teksten – sammenliknet med de andre – er at strukturtrærne ser like ut – bortsett fra at språkhandlingen til hvert segment er byttet ut. Derfor har jeg også vurdert det som unødvendig å bruke plass på å kommentere strukturen til hver av leseveiene; de er heller slått sammen i underkapitlet ovenfor.

I de tre figurene, nummer 13, 14 og 15, ser vi at strukturen er lik: Makrohandlingen bygges opp av de tre mikrohandlingene på nivå 2, som i læreplanen utgjør den innledende ytringen til hver av hoveddelene i Kompetansemål. Dernest følger ytringene som tilhører hver av hoveddelene, på nivå 3 i strukturtrærne. Kompetansemålene kan som vi ser forstås som både en informasjon til interesserte om hva elevene skal lære på skolen, som et løfte til lesere – for eksempel foresatte – om hva som skal bli gjennomgått på skolen, samt et direktiv til de som skal anvende kompetansemålene om hva som må bli gjennomgått.

4.3 Funn og analyseresultater

Gjennom de foregående tekstanalysene har vi gjort oss kjent med flere aspekter ved læreplanen. Disse skal utnyttes i kapittel 5, når jeg skal besvare prosjektets forskningsspørsmål – og samtidig nærme meg et svar på problemstillingen. Før jeg gjør det, skal jeg i korthet sammenfatte de viktigste funnene og resultatene fra analysearbeidet.

Resultater fra kapittel 4.1.: Normgrunnet i læreplanen i norsk

Diskutable begreper i læreplanen

I analysen av diskutabile begreper valgte jeg å undersøke læreplanen som en sammenhengende tekst, og et utvalg¹⁹³ av begrepene ble diskutert i kapitlet.

Et sentralt funn er at det er viktig å skille mellom fagspesifikke begreper og abstrakte begreper. I læreplanen i norsk finner vi begge deler. Et eksempel på et abstrakt begrep er *hensiktsmessige verktøy*, mens fagspesifikke begreper kan være *retoriske appellformer* eller *terminologi*. De abstrakte begrepene kjennetegnes ved at de er vanskelige å tillegge et konkret meningsinnhold, og de fagspesifikke begrepene kjennetegnes som lavfrekvente, gjerne innholdsmettede uttrykk. I drøftingen i kapittel 5 skal vi undersøke hvilke av disse begrepene som enklest kan revideres til det bedre.

Et annet viktig poeng er at det ikke finnes noen automatikk i at mer «hverdagsspråk»¹⁹⁴ gjør forståelsen av læreplanen enklere. I arbeidet med å formulere eller revidere en læreplan, er det flere aktører som ønsker at fagspesifikke begreper skal byttes ut med begreper som *ser* mer forståelige ut, men som mangler tilsvarende mening. Dermed står man i fare for å skape en «falsk» brukertilpasning, eller som Jonas Bakken uttrykker det: «man finner opp et ord som ikke har en betydning, og så må man prøve å tillegge det en eller annen betydning – og da blir det uklart hva det er»¹⁹⁵.

Det tredje funnet er at forfatterkonstruksjonen i læreplanen er utfordrende – og kanskje også ødeleggende – for språket i teksten. Under skriving av læreplanene, er det flere aktører som er

¹⁹³ Følgende begreper ble diskutert: Hensiktsmessige verktøy, Sammensatte tekster, Relevant terminologi, Formålstjenlig bruk, Retoriske appellformer. Grunnen til at nettopp disse begrepene ble diskutert på en omstendelig måte, bunner blant annet i samtalene med Bjerke og Bakken – jeg fant det naturlig å diskutere de samme begrepene som de reflekterte rundt. Samtidig er det viktig påpeke at flere begreper kunne vært diskutert ytterligere, slik som *den systematiske videreutviklingen*, *skriftspråklige konvensjoner* og *ortografi*.

¹⁹⁴ Begrep utnyttet av Jonas Bakken.

¹⁹⁵ Intervju, 27.09.2017.

involvert.¹⁹⁶ Mellom disse aktørene kan det oppstå diskusjoner, blant annet om hvor grensen mellom faglig spisset språk og allment språk skal settes. Det finnes grunnlag for å tro at UDIR og KD drar i retning av et «hverdagsspråk», mens læreplangruppa, med støtte fra fagpersoner, drar i retning av et mer fagspesifikt språk. Grunnlaget finner jeg blant annet i to utsagn fra Christian Bjerke:

[Opplever du at Kunnskapsdepartementet generelt ønsker et enklere språk, mens dere i læreplangruppa ønsker et mer fagspesifikt språk?]

«På enkelte områder, kanskje. Det var ikke voldsomt fremtredende, det var ikke mange situasjoner, men vi fikk noen tilbakemeldinger, ja, det gjorde vi».

...

«Det finnes steder der vi ønsker å bruke fagbegreper, hvor direktoratet og departementet sier nei, dette kan vi ikke bruke, fordi det er for fagspesifikt. Så da blir det byttet ut med andre ord, som for meg som fagperson er mindre spisset og tydelige, på fagets premisser».¹⁹⁷

Det fjerde poenget dreier seg om lesergruppen. Samtidig som læreplanen skal være del av en streng juridisk sjanger – hvilket krever et spesielt presist og tilstrekkelig spisset språk – skal den også nå ut til både lærere, skoleledelser, foresatte og andre samfunnsborgere. Denne utfordringen er, sammen med en vanskelig forfatterkonstruksjon, den mest avgjørende ved skriving av læreplaner.¹⁹⁸ I kapittel 5 skal jeg diskutere hvordan forfatterne kan forsøke å løse denne utfordringen.

Et femte og siste funn er at begrepsbruken i læreplanen også styres av en rekke restriksjoner, normer og sjangerkonvensjoner. Blant annet er planen en forskrift i loven, hvilket innebærer at språket skal være presist og tilfredsstillende flere juridiske sjangerkrav.¹⁹⁹

Presupponert informasjon i læreplanen

I den neste analysen undersøkte jeg hvilke funksjonstyper som fantes i læreplanen, med formål om å si noe om hvilke forventninger forfatterne hadde til leserne. De dominerende mikrofunksjonene fordeler seg på følgende måte:

¹⁹⁶ Jamfør kapittel 3.2.1.

¹⁹⁷ Intervju, 14.09.17. Utsagnene fremkommer på ulike tidspunkt i intervjuet.

¹⁹⁸ Intervju, 14.09.17.

¹⁹⁹ Personlig kommunikasjon i e-post med Bente Heian, 11.09.17.

	Addisjon	Implikativ	Kontrast	Temporal	Totalt ant. segmenter i teksten
Formål	25	8	1	0	30
Hovedområder	28	5	3	0	32
Grunnleggende ferdigheter	20	13	0	0	29
Kompetansemål	30	0	0	0	30
Læreplanen i norsk etter 10. årstrinn	103	26	4	0	121

Tabell 30: Fordeling av tekstfunksjoner på mikronivå i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn

Det første funnet er at Læreplanen i norsk etter 10. årstrinn er en *deskriptiv tekst* med en klar dominans av addisjons-funksjoner. Det vitner om at læreplanen først og fremst skal *informere* leserne om forskjellige aspekter i tilknytning til norskopplæringen. Videre fører tallet på addisjonsfunksjoner til at ansvarsfordelingen i meningssskapingprosessen kan bli skjev, fordi forfatterne utnytter få forklarende eller utdypende funksjoner (hvilket fører til at en større del av tolkningsansvaret tilfaller leseren). Denne konsekvensen ser vi nærmere på under drøftingen i kapittel 5.

Et annet funn er at det finnes tydelige forskjeller på hvordan de ulike funksjonstypene fordeler seg internt i teksten. Implikative funksjoner på mikronivå gir som kjent – med visse forbehold – en eksplikativ teksttype på makronivå, som vil gjøre at teksten kommuniserer på en mer forklarende måte. Grunnleggende ferdigheter er hoveddelen med klart størst antall slike implikativfunksjoner, med sine 13 tilfeller. Senere skal vi se at dette har avgjørende betydning i leserens møte med teksten.

Et tredje poeng omhandler den oppsiktsvekkende fordelingen av funksjonstyper i Kompetansemål. Samtlige segmenter består av addisjonsfunksjon på mikronivå, og teksten er følgelig utelukkende deskriptiv. Denne hoveddelen utgjør i så måte en motsetning til Grunnleggende ferdigheter.

Fjerde og siste poeng omhandler tekstens koherens. Hvis forfatterne etterlater seg en rekke «tomme steder» som de forventer leserne kan fylle ut selv, ligger et større ansvar hos leseren for å kunne gjøre en kompetent tolkning av teksten. Slike tomme steder kan for eksempel

finne sted i overgangene mellom setninger og avsnitt. Dersom forfatterne i stedet fyller ut disse tomme stedene, og i tillegg fyller dem med forklarende tekstbindere, vil teksten fremstå mer sammenhengende, forklarende og pedagogisk. Dette redskapet ser vi at utnyttes i læreplanen, men bare i én av hoveddelene. Igjen er det Grunnleggende ferdigheter som stikker seg frem; vi finner syv tilfeller at frasen «Dette innebærer ...» og to eksempler på «Det vil si ...». Ingen av de andre hoveddelene inneholder tilsvarende bidrag fra forfatterne.

Resultater fra Kapittel 4.2.: Tekstualiteten i læreplanen i norsk

Her trekker jeg frem noen viktige resultater fra analysene av tekstens tekstualitet. Jeg fortsetter å behandle hoveddelene hver for seg, men legger også ved tabell 31, som viser hvordan de ulike språkhandlingene fordeler seg i teksten som helhet.

Språkhandling/ tekstdel	Formål	Hovedområder	Grunnleggende ferdigheter	Kompetansemål	Læreplanen i norsk etter 10. årstrinn
Makrohandling	Kvalifisering/ kommisiv/ direktiv	Kvalifisering/ kommisiv/ direktiv	Konstativ/ kommisiv/ direktiv	Kvalifisering/ kommisiv/ direktiv	
Kvalifiseringer	19	22	14	30	85
Konstativer	11	11	14	0	36
Direktiver	16	21	12	30	79
Kommisiver	16	20	2	30	68
Ekspressiver	0	0	0	0	0

Tabell 31: Fordeling av språkhandlingene i de forskjellige hoveddelene i teksten

Formål

Utnyttede eksempler: Segment 1, 27 og 22-25.

Tabellen under viser hvordan språkhandlingene fordeler seg i Formål.

Språkhandlingstype	Kvalifisering	Direktiv	Kommisiv	Konstativ	Flertydige segmenter
Antall	19	16	16	11	17 (av 30)

Tabell 32: Fordeling av språkhandlingene i Formål

Tabellen illustrerer at den hovedsakelige hensikten med teksten er å kvalifisere formålet med opplæringen i norsk. Språkhandlingen er realisert på forskjellige måter, blant annet gjennom

orienteringer og erklæringer. Dette innebærer at forfatterne – gjennom teksten – skaper nye virkeligheter – som for øvrig er i tråd med myndighetens oppgave om å styre den norske skolen.

16 av tekstens 30 segmenter kan tolkes som direktiver. Det betyr at teksten til en viss grad kommer med krav og oppfordringer til leserne. I kapittel 5 skal vi se at disse leserne i stor grad er de som besitter makt og posisjon til å gjennomføre de aktuelle direktivene. Gjennom direktivene retter teksten seg følgelig mindre mot for eksempel de foresatte – som verken har makt eller plikt til å forme opplæringen i norskfaget.

Det samme antallet segmenter kan tolkes som *kommisiver*. Det innebærer at teksten til en viss grad også retter seg mot lesere som forstår ytringene i teksten som løfter.

Totalt sett betyr dette at Formål favner en bred lesergruppe; teksten retter seg mot flere typer lesere. Dette kan i utgangspunktet virke positivt for målet om å nå alle mulige lesergrupper. Likevel finnes det en klar utfordring: kun bestemte deler av teksten retter seg mot noen lesere, mens andre tekstdeler retter seg mot andre.

Et annet funn dreier seg om tekstens flertydighet. Over halvparten av tekstens ytringer kan tolkes til å realisere forskjellige typer språkhandlinger samtidig. Dette kan altså, som i de andre hoveddelene, gi en særlig utfordring til leseren, som får et større tolkningsansvar ved lesning av teksten.

Et av de viktigste redskapene for å kunne tolke en tekst i tråd med forfatters intensjoner, er å forstå tekstens makrohandling. I Formål er denne som nevnt bestemt til å være segment 27²⁰⁰. Makrohandlingen står altså eksplisitt i teksten, og er lett tilgjengelig for leseren. Det er i tillegg et samsvar mellom overskriften – Formål – og makrohandlingen: «Formål med opplæringen er ...». Også det kan bidra til å lette leserens forståelse av hva som er tekstens overordnede handling. Videre kan makrohandlingen tolkes som både kvalifisering, kommisiv og direktiv, som følgelig gir tre forskjellige leseveier gjennom teksten.

²⁰⁰ «Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv».

Hovedområder

Utnyttede eksempler: Segment 6 og 7.

Tabellen under viser hvordan språkhandlingene fordeler seg i teksten.

Språkhandlingstype	Kvalifisering	Direktiv	Kommisiv	Konstativ	Flertydige segmenter
Antall	22	21	20	11	24 (av 32)

Tabell 33: Fordeling av språkhandling i Hovedområder

I tabellen ser vi at tolkningsmulighetene fordeler seg tilnærmet likt mellom kvalifiseringer, direktiver og kommisiver. Det betyr at det er utfordrende for den eksplisitte leseren å bestemme hva som er tekstens overordnede formål.

22 av 32 segmenter kan tolkes som kvalifiserende handlinger, hvilket innebærer at teksten i stor grad *bestemmer og erklærer* hva som er hovedområdene i norskfaget. På et leksikalt nivå er kvalifiseringene uttrykt gjennom definisjoner (for eksempel i segment 12, 13, 16, 22) og erklæringer.

I tillegg til at teksten realiserer mange kvalifiseringer, kan også 21 segmenter tolkes som direktiver. Det betyr at teksten i stor grad kan bli forstått som krav eller oppfordringer til hvordan norskopplæringen skal se ut.

Til slutt kan 20 segmenter tolkes som kommisiver. Det betyr at store deler av teksten også kan tolkes som løfter til leserne. Selvsagt kan alle lesergruppene gjøre en slik tolkning, men sannsynligheten er større for at noen lesere gjør det, enn andre. For eksempel kan foresatte tenkes å være interessert i hva opplæringen til barna inneholder – hvilket læreplanen gir informasjon og løfter om. I tillegg kan det også diskuteres om ivrige elever er en mulig lesergruppe som kan lese ytringene på en slik måte.

I tillegg til den ovennevnte fordelingen, kan hele 24 av 32 segmenter i teksten tolkes som flertydige. Et slikt funn vitner om at teksten skal gjennomføre flere oppgaver samtidig. Dette får i neste omgang konsekvenser for leseren, som må tolke en større del av teksten.

Utfordringen blir heller ikke mindre når vi undersøker tekstens makrohandling, som kan også tolkes som både kvalifisering, direktiv og kommisiv.

Grunnleggende ferdigheter

Utnyttede eksempler: Segment 5, 9, 15, 21, 25 og 6.

Tabellen under viser hvordan språkhandlingene fordeler seg i teksten.

Språkhandlingstype	Kvalifisering	Direktiv	Kommisiv	Konstativ	Flertydige segmenter
Antall	14	12	2	14	13 (av 29)

Tabell 34: Fordeling av språkhandlingene i Grunnleggende ferdigheter

I Grunnleggende ferdigheter bruker forfatterne mindre plass på å kvalifisere og definere, mens antallet konstativer er større. Dermed bruker de mer plass på å uttrykke påstander, fremfor å skape nye virkeligheter. Vi ser at antallet kvalifiseringer, konstativer og direktiver er jevnt fordelt, og derfor er det også her vanskelig å peke på hva som er tekstens overordnede formål.

Antallet direktiver avslører at teksten i noen grad retter seg mot lesere med makt og legitimitet til å styre opplæringen i norskfaget.

Grunnleggende ferdigheter består videre av et oppsiktsvekkende lavt antall *kommisiver*. Teksten uttrykker med andre ord få løfter som forplikter forfatterne i forholdet til leseren, og i så måte utelater teksten de leserne som tolker læreplanen på en slik måte..

Et viktig funn er at Grunnleggende ferdigheter er hoveddelen med færrest – 13 – flertydige segmenter. Dette bidrar til at teksten er mindre kompleks, og at tolkningsprosessen hos leseren blir enklere. Færre tolkningsmuligheter gir mindre sjanse for feiltolkninger, og øker følgelig sannsynligheten for samsvar mellom forfatterintensjon og lesers forståelse.

Makrohandlingen i Grunnleggende ferdigheter er eksplisitt gitt i segment 1²⁰¹, og kan tolkes som både konstativ, direktiv og kommisiv. Følgelig gir makrohandlingen også tre ulike leseveier gjennom teksten.

²⁰¹ «Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen».

Kompetansemål

Utnyttede eksempler: Segment 9 og 10.

Tabellen under viser hvordan språkhandlingene fordeler seg i teksten.

Språkhandlingstype	Kvalifisering	Direktiv	Kommisiv	Konstativ	Flertydige segmenter
Antall	30	30	30	0	30 (av 30)

Tabell 35: Fordeling av språkhandling i Kompetansemål

Et første funn fra analysen av Kompetansemål, er at samtlige segmenter kan forstås om både kvalifisering, direktiv og kommisiv. Det betyr med andre ord at alle ytringene i teksten er flertydige – også makrohandlingen. Denne er uttrykt gjennom segment 1²⁰², og er direkte overordnet segment 2, 9 og 18, som er de innledende ytringene i de ulike delene i teksten.

Tekstens flertydighet bidrar til at den utfører flere handlinger samtidig. I tillegg kan teksten, gjennom å realisere flere tolkningsmuligheter, også åpne opp for at flere lesere kan gjøre relevante tolkninger av læreplanen. Derfor er det også vanskelig å peke på bestemte lesere som teksten retter seg mot. I tillegg er det – slik det også er for de andre hoveddelene – utfordrende å tolke teksten, når flertydigheten er så dominerende.

Et siste poeng er at tekststrukturen i Kompetansemål i stor grad skiller seg fra de andre hoveddelene. Teksten består for det meste av en lang liste med punkter, der hvert punkt utgjør et mål for norskopplæringen. Til sammenlikning er samtlige av de andre hoveddelene sammenhengende tekster.

²⁰² «Kompetansemål etter 10. årstrinn».

5 Diskusjon

I kapittel 4 har vi blitt godt kjent med ulike sider av læreplanen i norsk etter 10. årstrinn. I første omgang har vi fått kunnskap om hvordan normer og tekstnormer spiller en rolle for forståelsen av planen; vi har lært å kjenne hvilke diskutabile ord og begreper den inneholder, og vi har undersøkt hvorvidt den forventer i overkant mye av leseren (presupponert informasjon gjennom funksjons- og teksttyper). Videre har vi tilegnet oss kunnskap om og diskutert læreplanens lineære og hierarkiske struktur. Gjennom analysene har vi belyst viktige sider ved læreplanen, i noen tilfeller med støtte av intervjuene med Christian Bjerke og Jonas Bakken. Med analyseresultatene, intervjuene og diskusjonene på plass, skal jeg nå endelig diskutere prosjektets forskningsspørsmål, før jeg til slutt, i kapittel 6, besvarer den overordnede problemstillingen på en konkret måte.

5.1 Hvordan fungerer kommunikasjonen mellom leserne og læreplanen i norsk etter 10. årstrinn?

For at kommunikasjon og meningsskapning skal skje, er det som sagt nødvendig at det foreligger et felles ønske hos både forfatter og leser om at mening skal skapes. I tilknytning til læreplanen ser vi at UDIR, KD og læreplangruppa bruker store ressurser og mye tid på å formulere en plan som flest mulig skal være tilfreds med, og leserne avslører tilsvarende ønske ved at de finner frem og leser i læreplanen.²⁰³ Det eksisterer med andre ord en kommunikasjonskontrakt.

Kommunikasjonsprosessen er allerede pekt på som utfordrende, spesielt på grunn av en kompleks forfatterkonstruksjon, en stor og heterogen lesergruppe og flere tekstnormer og sjangerkrav, som alle virker styrende for læreplanens utforming. I det følgende skal jeg, med grunnlag i tekstanalysene og intervjuene, diskutere denne kommunikasjonsprosessen. Drøftingen skal først belyse avsenderen, deretter mottakeren og til slutt budskapet.

Avsenderen

Jeg regner avsenderen til å være Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og læreplangruppa. I prosjektet er sistnevnte vektlagt – i stor grad fordi det er disse som leder

²⁰³ Det kan selvsagt tenkes at noen leser en læreplan uten ambisjon om å skape mening av hva som står, men en slik lesergruppe er i så fall minimal og ses bort fra her.

arbeidet med å formulere læreplanteksten, og selvsagt fordi intervjuene med Bjerke og Bakken gav meg førstehånds informasjon om hvordan denne delen av forfatterkonstruksjonen arbeider.

Nettopp at det er flere aktører som utgjør forfatterkonstruksjonen, peker Christian Bjerke på som en utfordring:

*Noe av problemet med å skrive en læreplan, eller skrive kjerneelementer, er at vi aldri skriver våre egne tekster. Det er ikke min tekst. Det skal jo være kunnskapsministerens tekst. Det, sammen med en bred mottakergruppe, gjør at det er veldig vanskelig å skrive.*²⁰⁴

Tidligere har jeg påpekt at Bjerke ikke opplevde det som voldsomt fremtredende, men at det i noen tilfeller fantes uenigheter mellom KD, UDIR og læreplangruppa om hvordan læreplanteksten skulle formuleres. I tillegg til at disse skal bli enige, inviterer de også – gjennom høringer – en rekke andre aktører til å delta i forfatterskapet.²⁰⁵ Ifølge Kunnskapsdepartementet skal en bred involvering bidra til «legitimitet i prosessen, oppslutning om målsettingene for fagfornyelsen og sikre eierskap til det nye læreplanverket»²⁰⁶. Slik jeg ser det, kan denne konstruksjonen bringe med seg både fordeler og ulemper.

En klar fordel er at de ulike aktørene kan korrigere hverandre. For eksempel kommenterte Bjerke at departementet kunne fjerne eller endre på ord som de mente at var *for* vanskelige fagbegreper. I så måte fungerer departementet som et slags «filter» som rydder unna de mest utfordrende begrepene. Oppgaven til læreplangruppa blir dermed å «utfordre» dette filteret, selv om de ikke alltid regner med at begrepene «går gjennom». Dette pekte også Bjerke på:

Vi har jo noen ideer om hva Kunnskapsdepartementet kommer til å godta. [Og da blir arbeidet deretter?] Ja, du kan nok si det. Det har nok slått meg et par ganger, at dette kommer ikke Kunnskapsdepartementet til å godta. Men jeg gjorde det da på den måten at jeg lot det stå, for å nettopp vise dem at det er dette vi mener. Og vi kan ta feil også; hvis vi skulle sitte hele tiden og prøve å tenke på hva departementet vil godta, så ville vi jo også kanskje ta

²⁰⁴ Intervju, 14.09.17.

²⁰⁵ Kunnskapsdepartementet, «Strategi for fagfornyelsen»: I tillegg skal det også i den pågående fagfornyelsen etableres «en referansegruppe, med representanter fra de sentrale partene i skolesektoren. Disse partene er, i tillegg til Kunnskapsdepartementet, Sametinget, KS, Norsk Lektorlag, Skolelederforbundet, Skolenes landsforbund, Utdanningsforbundet, Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) og Elevorganisasjonen.

²⁰⁶ Kunnskapsdepartementet, «Strategi for fagfornyelsen».

*feil noen ganger. Så vi kan ikke gjøre det. Men det har nok slått meg et par ganger, at det vi foreslår nå, kommer til å bli forandra.*²⁰⁷

Forhandlingene mellom KD og læreplangruppa kan altså i beste fall fungere «krystalliserende» for språket i læreplanen; ved å diskutere og forhandle rundt teksten, helt ned til begrepsnivå, kan de forskjellige aktørene fremme sine perspektiver, og resultatet blir – ideelt sett – en bedre tekst.

Dessverre er ikke dette bestandig resultatet av forhandlingene. Det finnes tvert imot flere eksempler i dagens læreplan som kan være spor av negative utslag. Slike utslag kan for eksempel skje dersom «filteret» som skal rydde unna fagspissede begreper, blir for sterkt. Det innebærer at læreplangruppa fremlegger forslag om et fagbegrep i læreplanteksten, som KD – med hensyn til leserne – forandrer. Problemet oppstår når det fagspissede begrepet blir erstattet med begreper uten faglig meningsinnhold. Forandringen fra «multimodal tekst» til «sammensatt tekst» er allerede omtalt som eksempel på dette. Jonas Bakken understreker at det brukertilpassede begrepet er vanskelig å tillegge en faglig mening, og at det derfor er uklart hva begrepet betyr. I så måte fungerer ikke filteret til KD – det bidrar tvert imot til utydeliggjøring av læreplanen.

Ovenfor nevnte jeg også at eksterne aktører, gjennom høringsuttalelser, skal få sine stemmer hørt ved utarbeidelse av læreplanene. På mange måter fungerer dette forholdet på samme måte som mellom læreplangruppa og KD/UDIR. Også her fremlegger læreplangruppa et høringsutkast, som ulike aktører responderer på. Responsene er selvsagt farget av hvilke interesserer aktøren(e) bak responsen representerer. En fordel med en slik prosess er at alle får mulighet til å bli hørt og vurdert. Den viktigste utfordringen er at interessentene er for mange, og Bjerke understreker at det er vanskelig å gjøre planen god, når alle skal være fornøyd. Konsekvensen blir at teksten nok en gang står i fare for å bli uklar og bestående av *pluralistiske kompromissformuleringer* – som for eksempel «hensiktsmessig måte», «formålstjenlig bruk» og «relevant terminologi». Dette var noe Bjerke påpekte at læreplangruppa kjente på kroppen, og han presiserte at han hadde vært tydelig ovenfor sin læreplangruppe at han var lite begeistret for kompromissene, og at det heller var bedre å «svelge en hel kamel»²⁰⁸.

²⁰⁷ Intervju, 14.09.17.

²⁰⁸ Intervju, 14.09.17.

Mottakeren

De største lesergruppene er presentert allerede i tabell 1 i kapittel 3.2, men mottakeren i kommunikasjonsprosessen er egentlig alle lesere av teksten. Disse utgjør en samlet tropp på flere hundre tusen individer. Elever og foresatte er antakeligvis de største gruppene, men også andre samfunnsborgere og selvsagt lærerne utgjør et stort antall lesere.

Den fremste utfordringen med den totale lesergruppen, er som nevnt at den er stor og heterogen, i tillegg til at kompetansenivået er svært varierende og uforutsigbart. Dette gjør at arbeidet med å tilpasse språket, er utfordrende. Likevel uttaler Kunnskapsdepartementet at både lærere, elever, foresatte og andre samfunnsborgere skal ha mulighet til å forstå læreplanverket. Dermed setter departementet høye krav til hvordan teksten skal formuleres. Christian Bjerke påpeker at mottakergruppen gjør det svært vanskelig å skrive læreplaner, og sier at løsningen blir å finne en slags «gylden middelvei», hvor man ikke legger seg verken for lavt eller for høyt.

Jeg vil påstå at Christian Bjerke tar feil når han påstår at mottakergruppen gjør det vanskelig å skrive læreplaner – det blir rettere sagt umulig. Det er langt forbi for mye å be om, at en læreplangruppe skal formulere en tekst som skal favne flere hundre tusen *forskjellige* lesere, samtidig som den skal tilfredsstillende ulike krav som faglig holdbarhet, juridiske sjangerkonvensjoner og andre språk- og tekstnormer. Å tro at denne utfordringen kan løses ved å finne en «gylden middelvei», blir naivt²⁰⁹ og nærmest utopisk. Men hvordan skal de da løse problemet? Finnes det noen andre alternativer?

Et tiltak som allerede er satt i gang for å sikre tekstforståelsen, er heving av lesernes kompetanse.²¹⁰ Tiltaket er i utgangspunktet positivt, men dessverre ikke tilstrekkelig. Grunnen til det, er at tiltaket ikke rettes mot *alle* leserne av planen – for eksempel foresatte – til tross for at departementet understreker at planen skal være tydelig også for dem. Dersom det fremlegges forslag for å bedre forståelsen, er det selvsagt viktig at forslagene er rettet mot alle utnevnte lesergrupper – ikke bare for eksempel rektorer (jf. rektorutdannelsen).

²⁰⁹ Her påstår jeg ikke at Bjerke og resten av læreplangruppa er naive, men heller at en forståelse av at oppgaven kan løses med å utnytte en «gylden middelvei», er naiv. Læreplangruppa er pålagt en umulig oppgave, og er antakeligvis klar over dette.

²¹⁰ Kunnskapsdepartementet, «Fag – Fordypning – Forståelse», 2016. Blant annet kan den nylig opprettede rektorutdanningen trekkes frem.

En annen mulighet kunne selvsagt også være å lage flere læreplaner, hvor de forskjellige retter seg mot ulike lesergrupper. For eksempel kunne det vært laget én plan som rettet seg mot skoleledelsen, én mot lærere, én mot foresatte og én mot elever. Siden de ulike gruppene består av en svært heterogen samling av individer, ville heller ikke dette tiltaket vært fullgodt. Likevel ville det potensielt bidratt til å øke brukervennligheten for en rekke lesere. Dette tiltaket er allerede gjort med hensyn til elever med norsk som andrespråk (læreplanen er oversatt til engelsk), men altså ikke med hensyn til forskjellige lesergrupper med ulike kompetanser. Dette forslaget kommenterer jeg nærmere i kapittel 6.

I denne sammenhengen er det også mulig å gjøre en kortfattet sammenlikning mellom det norske læreplanverket og det newzealandske. I New Zealand utnytter de et læreplanverk som i langt større grad uttrykker *hvordan* elevene skal lære i skolen. På nettstedet deres finner man detaljerte anvisninger om hvordan læreplanen kan brukes, og hvordan den skal bli forstått. Også selve læreplandokumentet, *The New Zealand Curriculum*²¹¹, er designet annerledes enn det norske – her utnyttes i større grad en multimodalitet med figurer, illustrasjoner og bilder. I tillegg introduseres hvert fag med tre grunnleggende spørsmål: «What is X about?», «Why study X?» og «How is the learning area structured?» (X tilsvarer her fag som *språk* eller *matematikk*). Det vil ikke være grunnløst å hevde at det newzealandske læreplanverket virker å fremme et brukertilpasset språk og design, i større grad enn det norske – som i stedet streber etter et «presist og kortfattet språk»²¹².

Budskapet

Selv om aktørene spiller en viktig rolle i arbeidet med å skape mening av tekst, er det nødvendig at også budskapet – selve læreplanteksten – er formulert på en tilfredsstillende måte.

Tekstualiteten til budskapet

Jeg ønsker å starte med å undersøke hvordan læreplanens tekstualitet virker inn på kommunikasjonsprosessen. Siden analyse materialet er stort, begrenser jeg meg til de viktigste resultatene.

²¹¹ Ministry of education, *The New Zealand Curriculum*.

²¹² Privat kommunikasjon i E-post med Bente Heian, 11.09.17.

Læreplanen er mest av alt en *kvalifiserende tekst*: 85 av totalt 121 ytringer kan tolkes som kvalifiseringer. Gjennom denne språkhandlingen ønsker forfatterne som nevnt å skape nye virkeligheter for opplæringen i norskfaget. Det er ikke uvanlig at en teksts språkhandlinger kan bidra til å avdekke hvem teksten retter seg mot, men i dette tilfellet bevares en bred lesergruppe – det er vanskelig å tilregne noen lesere større sannsynlighet for å tolke teksten som kvalifiserende. Forfatterne utelater med andre ord få lesere gjennom språkhandlingen, og teksten favner bredt.

Språkhandlingen som realiseres nesten like ofte som kvalifiseringen, er *direktivene*. 79 ytringer (av totalt 121) kan tolkes til å være direktiviske språkhandlinger i læreplanen. Dette innebærer at teksten i stor grad vil skape handling, hvilket kommer til uttrykk gjennom oppfordringer og krav til leseren. Direktivene handler nærmest utelukkende om hva opplæringen skal inneholde og hva elevene skal gjøre og lære. Leserene som tolker ytringer som krav eller oppfordring, er med stor sannsynlighet kapable til å gjennomføre direktivene. Det betyr at leseren må ha legitimitet og makt til å forme og styre hvordan opplæringen i norsk skal se ut. I vårt anliggende er det i første omgang *skoleeiere, skoleledere og lærere* som besitter denne makten. Et konkret eksempel finner vi i segment 6 i Hovedområder: «Opplæringen skal gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene». Vi ser at ytringen er tydelig rettet mot *skoleleder*, som har ansvaret for at «opplæringen ved skolen organiseres, planlegges, gjennomføres og vurderes i tråd med læreplanverket ...»²¹³. Motsatt ville en slik tolkning vært uaktuell for en foresatt, som ikke har makt eller legitimitet til å bestemme hvordan opplæringen skal konstrueres.

Videre er læreplanen også til en viss grad en *kommisiv tekst*: 68 ytringer kan tolkes som kommisiver. På et leksikalt nivå er språkhandlingen uttrykt gjennom løfter om hva opplæringen skal inneholde eller hva elevene skal lære gjennom opplæringen. I likhet med direktivene i teksten, er det også noen spesielle lesere som med større sannsynlighet vil tolke teksten på en kommisiv måte. Disse leserne kan være flere, men kanskje spesielt de som læreplanen skal anvendes mot – for eksempel *elever og foresatte*. Vi illustrerer dette med et eksempel fra segment 19 i Hovedområder: «Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive». En mulig tolkning av ytringen er at den forplikter seg til elevene og deres foresatte om hva norskopplæringen skal resultere i. For en lærer eller skoleleder skal

²¹³ Jamfør kapittel 3.2.1.

ytringens innhold være etablert kunnskap, og de vil heller forstå ytringen som en annen språkhandling – for eksempel kvalifisering eller direktiv.

Til slutt ser vi også at læreplanen, i begrenset grad, er en *konstaterende tekst*: 36 ytringer kan tolkes som konstativer. Konstativene ligger ofte tett opp mot kvalifiseringene, og vi forstår dem som påstander i teksten. På samme måte som ved kvalifiseringene, bidrar heller ikke konstativene til å rette teksten mot spesielle lesere. Vi kan utnytte et eksempel fra segment 19 i Formål: «Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides». Det er vanskelig å si bestemt hvilke lesere forfatterne retter seg spesielt mot eller bort fra gjennom en slik ytring. En mulig tolkning kan likevel være at forfatterne gjennom ytringer som segment 19 legger kompetansekravet til leseren på et lavere nivå. Grunnen til det, er at flere av konstativene vil være selvsagte for mange lesere. Ytringen kan altså utgjøre en ressurs for å nå flere (og mindre kompetente) lesere av teksten.

Som nevnt i innledningen er det tydelig at læreplanen skal utføre flere oppgaver på samme tid. Det resulterer i at både teksten og flere enkeltytringer er tvetydig; 84 av tekstens 121 segmenter kan tolkes på flere måter. Det innebærer blant annet at kompleksiteten i teksten blir stor, hvilket fører til at meningsskapingen hos leserne blir mer utfordrende. Konsekvensen blir til slutt at kompetansekravet til leserne blir større, og flere lesere møter større motstand i teksten. Når jeg i tillegg slår fast at samtlige av tekstens makrohandlinger kan tolkes på tre forskjellige måter, finnes det grunnlag for å påstå at flertydigheten i læreplanen er for stor.

Hierarkisk struktur

Når samtlige makrohandlinger i alle de fire hoveddelene kan tolkes å ha flere forskjellige formål, er det utfordrende for leseren å peke ut hvilket av formålene som er overordnet. Siden denne tolkningen er avgjørende for å forstå teksten slik den er tenkt, øker sjansen for mistolkning sammen med antallet mulige tolkninger. Dermed står leseren i fare for å ikke forstå læreplanen slik den er intendert.

Individer med ulikt forhold til teksten (for eksempel foresatte/politikere/lærere) vil, blant annet basert på deres virkelighetsforståelse, doxa eller ideologi, lese teksten med forskjellige utgangspunkt. Med dette menes det for eksempel at ulike lesere kan vektlegge forskjellige deler av teksten, og anse bestemte deler av teksten som viktigere enn andre. De hierarkiske trærne viser at tolkningen av makrohandlingen styrer hvordan resten av teksten blir forstått; dersom for eksempel en leser forstår makrohandlingen som et direktiv, vil resten av lesningen

sorteres med hensyn til denne tolkningen. Det betyr ikke at samtlige ytringer i teksten tolkes som direktiver men at direktivene blir opphøyd i det hierarkiske systemet, og at eventuelle andre språkhandlinger kan fungere som støttende handlinger på lavere nivåer i teksten, for eksempel i form av begrunnelser og forklaringer. Vi kan utnytte et eksempel under.

Formål kan, illustrert i figur 4-6, tolkes som tre forskjellige språkhandlinger. I figur 5 ser vi strukturtreet når tolkningen er kommisiv, mens figur 6 illustrerer en direktivisk tolkning. Vi ser at trærne ser forskjellige ut; leserne har ulike leseveier, vektlegginger og prioriteringer gjennom teksten.

Figur 5 viser et strukturtre bestående av fire nivåer. På nivå 1 finner vi makrohandlingen, og nivå 2 inneholder mikrohandling A1, B1, C1, D1, E1 og F1. Samtlige mikrohandlinger på nivå 2 er kommisiver – leseren vektlegger ytringene som kan tolkes som løfter.

Mikrohandling A1 består for eksempel av segment 4-5, «Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar», og tolkes som et løfte om at norskfaget skal inneholde muligheten til å bruke stemmen og kommunisere.

Bakgrunnen for løftet finner vi på nivå 3, mikrohandling A2, som *kvalifiserer* at «Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser». Løftet på nivå 2 blir altså *begrunnet* av kvalifiseringen på nivå 3.

Dersom leseren i stedet tolker den samme makrohandlingen som et *direktiv*, ser vi av figur 6 at leseveien og vektleggingene blir annerledes. På nivå 2 er det fortsatt 6 mikrohandlinger, men nå er samtlige i stedet tolket som direktiver, og flere av dem inneholder i tillegg andre ytringer. Dersom vi igjen ser nærmere på mikrohandling A1, består denne nå av segment 1 (og ikke 4-5, slik vi så ovenfor): «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse,

kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling». Ytringen kan for eksempel tolkes som et krav om hva norskfaget *skal være* (kravet er underforstått på et leksikalsk nivå). Direktivet blir støttet på nivå 3 av segment 4-5, som også kan tolkes som direktiver: «Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar».

Dermed kan for eksempel en lærer som leser teksten som et direktiv om hvordan opplæringen skal foregå, lese denne delen av teksten slik: «Det viktigste er å sørge for at norsk skal være et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling, spesielt ettersom elevene skal få anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar».

Gjennomgangen ovenfor viser hvordan tekstens språkhandlinger virker styrende for hvordan teksten er tilpasset forskjellige lesere. I tillegg illustrerer strukturtrærne at makrohandlingene – som også er flertydige – også bidrar til å øke kompleksiteten i teksten.

Hvilke typer funksjoner læreplanen utøver, kommer også indirekte frem i gjennomgangen ovenfor. Som *Statlig styringsdokument* er det viktig at teksten kvalifiserer, styrer og stiller krav til lesergruppene med makt til å ta i bruk planen lokalt. Denne funksjonen blir absolutt realisert i teksten; med 85 kvalifiserende ytringer og 79 direktiviske ytringer, fungerer teksten i stor grad som et statlig styringsdokument. Som *Veiledningsdokument til lærere, skoleeiere og skoleledelser*, innfrir også læreplanen i stor grad; kravene og oppfordringene som direktivene bærer med seg, forekommer med høy frekvens i teksten. Læreplanen skal også fungere som *Informasjonsbærer til foresatte*. Her har jeg hovedsakelig vurdert kommisivene til å være spesielt nyttig for å realisere denne funksjonen. I så måte tilfredsstiller planen bare til en viss grad rollen som informasjonsbærer. Det er vel å merke viktig å påpeke at flere foresatte også kan lese planen på andre måter – for eksempel kan konstative som ytrer etablert kunnskap være relevante – og bildet blir dermed annerledes.

Diskutable begreper i budskapet

Begrepene som utnyttes i læreplanen kan også være bestemmende for hvordan kommunikasjonen mellom teksten og leseren fungerer. Jeg har delt de diskutabile begrepene inn i to kategorier: *abstrakte begreper* og *fagspesifikke begreper*. Analysene viser at begge kategoriene er representert i læreplanteksten. I tabellen under illustrerer jeg inndelingen av de diskutabile begrepene, og foreslår også noen årsakssammenhenger til at begrepene foreligger.

Type diskutabelt begrep	Potensiell årsak	Som et resultat av
Abstrakte og uklare begreper. For eksempel: Hensiktsmessig verktøy Formålstjenlig bruk Sammensatt tekst	Inngåtte kompromisser i læreplanutarbeidelsen	For dårlige løsninger i samarbeidet mellom KD, UDIR, læreplangruppa og eksterne aktører ²¹⁴ Forskjellige intensjoner, virkelighetsforståelser, doxa og registre
For fagspesifikke begreper. For eksempel: Terminologi Ortografi Retoriske appellformer	(Feil)vurdering i balansen mellom tilgjengelig språk og fagspesifikt språk. For dårlig innsats av leseren i arbeidet med å finne begrepsinnhold.	Bred, heterogen og udefinert lesergruppe (Feil)vurdering av lesergruppen og dens tilgang til styrende normsystem. Læreplanen skal favne bredt – se potensielle virkelige lesere i figur 1.

Tabell 36: Inndeling av- og årsaker til diskutabile begreper i læreplanen

Tabellen peker på to hovedgrunner til at utfordringene oppstår: 1) abstrakte kompromissformuleringer som uttrykkes som en konsekvens av uenigheter internt i forfatterskapet, og 2) for spesiell fagterminologi som utnyttes på grunn av (feil-)vurderingen av en utfordrende lesergruppe. Vi ser i det påfølgende nærmere på disse grunnene.

De fagspesifikke begrepene er for eksempel *terminologi*, *ortografi* og *retoriske appellformer*. Disse må regnes for å være spesielle – og ikke hverdagslige – begreper. Med andre ord er de begreper som individer uten spesiell kompetanse, vil kunne ha problemer med å tillegge et korrekt og relevant meningsinnhold. I så måte er begrepene med på å hindre at meningsskaping skjer, og de virker forstyrrende for kommunikasjonen mellom læreplanen og leseren.

Samtidig som Bjerke erkjente i intervjuet at et begrep som «terminologi» kunne være vanskelig å forstå for noen, måtte de sette en grense «et eller annet sted». I forlengelsen av det, mente både Bjerke og Bakken at ansvaret for forståelse går begge veier, og at det tross alt burde være mulig for leserne å enten slå opp vanskelige ord i ordboka eller ta i bruk *Google*:

I mine øyne er ikke norskplanen overøst med vanskelige begreper. Det er begreper det går an å finne ut av. Altså, hvis man ikke vet hva terminologi er for noe, er det bare ett google-søk, så vet man jo det liksom. Så selv om det kan være et fremmedord for enkelte foreldre, så er det jo ikke et stammespråk. Det vil være forskjell på – nå tenker jeg høyt – et

²¹⁴ De som kommer med høringsuttalelser.

*norskfaglig stammespråk som vi norsklærere bruker oss imellom, og – skal vi si – ord som kan være vanskelige, men som er allmenne.*²¹⁵

Sitatet viser hvilken side av den tidligere omtalte «drakampen» representantene fra kjerneelementgruppa står på; for dem er det viktigere at teksten beholder sin faglige tyngde, enn at alle fagbegreper skal ut av planen. I stedet for at de fjerner alle fagbegrepene, kan leserne heller finne betydningen i ordbøker og på internett. I lys av kommunikasjonskontrakten mellom forfattere og lesere av planen, er det rimelig å argumentere for at kravene som læreplangruppa stiller, er gyldige; leserne burde også anstrenge seg for å forstå begrepene i teksten.

På den annen side kan man spørre om forfatterskapet faller for sine egne løfter, når direktoratet uttaler at «Det skal være tydelig for alle involverte aktører, både for elever og foreldre, for lærere, skoleledere og for samfunnet, hva opplæringen i fagene skal bidra til av læring for elevene»²¹⁶. Er læreplanen tydelig nok, når leserne må finne frem ordbok eller Google for å kunne tolke den? Uavhengig av hva svaret på spørsmålet er, faller uansett argumentet gjennom i møte med *de abstrakte begrepene* i planen. Det vil for eksempel være umulig å slå opp begreper som *hensiktsmessig verktøy* eller *formålstjenlig bruk*, og forvente å finne en relevant definisjon – til det er begrepene for kontekstavhengige, og de har isolert sett et begrenset meningsinnhold.

De abstrakte begrepene, for eksempel *formålstjenlig*, *hensiktsmessig* og *systematisk videreutvikling*, er som nevnt godt representert i læreplanteksten. Fordi begrepene er kontekstavhengige, må leseren være tilstrekkelig kontekstuelt og normsystematisk integrert for å kunne tillegge begrepene relevant mening. I så måte er det mulig å argumentere for at det er en større utfordring for leserne å tolke abstrakte begreper enn fagspesifikke begreper. Det innebærer videre at de abstrakte begrepene også er de viktigste å bli kvitt. Fordelen til forfatterne er at disse begrepene også burde være de enkleste å erstatte. Grunnen til det, er at begrepene ikke bidrar til opprettholdelse av faglig tyngde i teksten – og en eventuell revidering vil derfor ikke kunne resultere i utilstrekkelig faglig holdbarhet.

Før jeg til slutt tar for meg funksjonstypene, ønsker jeg å stille et siste retorisk spørsmål. I diskusjonen om hvorvidt de fagspesifikke begrepene burde erstattes av mer leservennlige begreper, kan det være fruktbart å sammenlikne norskfaget med andre fag. I intervjuene

²¹⁵ Intervju 14.09.17.

²¹⁶ Kunnskapsdepartementet, «Fag – Fordypning – Forståelse», 2016

trekker både Bakken og Bjerke frem *naturfag* som et fag bestående av mange fagbegreper. I kompetansemålene etter 10. årstrinn for naturfag, finner vi blant annet begreper som *karboksylsyrer, hydrokarboner, resistans* og *induksjon*. Disse er alle begreper som har et spesielt meningsinnhold, og vanskelig kan erstattes av hverdagslige begreper. Et relevant spørsmål kan derfor være om det er mer aksept for fagterminologi i fag som naturfag, kjemi og matematikk, enn i norsk – som kanskje regnes for å være det mest «hverdagsnære faget»?

Presupponert informasjon – uttrykt gjennom funksjonstyper – i budskapet

Analysen av funksjonstypene i læreplanen bidrar til å avsløre hvilke forventninger forfatterne har til leserne av teksten, hvilken virkelighetserfaring de har, og hvor stor tilgang de har til forfatterens normsystem.

Læreplanen, sett under ett, er av en deskriptiv teksttype; 103 av totalt 121 segmenter består av addisjonsfunksjoner på mikronivå. Først og fremst kan dette vitne om at forfatterne har store forventninger til lesernes kompetanse; en mer forklarende teksttype er overflødig. Videre vitner det om at forfatterne har tillit til at leserne kan gjøre kompetente tolkninger av teksten, uten å være avhengige av forklarende og utdypende funksjonstyper på mikronivå. Leserene er med andre ord – på et teksttypenivå – overlatt til seg selv og sin tolkningskompetanse

Samtidig ser vi at det finnes lokale forskjeller i læreplanen. I Grunnleggende ferdigheter virker det som at forfatterne har en annen tilnærming til leseren enn i de andre delene. Denne delen av teksten har færrest antall addisjonsfunksjoner i forhold til totalt antall segmenter, i tillegg til å ha klart størst antall implikativfunksjoner (13) på mikronivå. Resultatet blir at Grunnleggende ferdigheter i større grad blir av en eksplikativ – forklarende – art, og leseren får i større grad hjelp av forfatterne i tolkningen av teksten. Dermed blir kommunikasjonen – på et teksttypenivå – i større grad bestående av samarbeid, fremfor at leseren i langt større grad må tolke ut fra egen kompetanse.

Behovet for en eksplikativ teksttype melder seg spesielt sterkt når vi jamfører læreplanens lesergruppe. Når lesergruppen er bred, heterogen og udefinert, og forfatterne i tillegg innrømmer at det er vanskelig å tilrettelegge og gjøre språket brukertilpasset for en slik lesergruppe, er det nødvendig at forfatterne utnytter seg av bestemte meningsskappingsressurser.²¹⁷ For eksempel burde det finnes en bevissthet om at teksttypene er med på å styre lesergruppens forståelse av teksten – de kan i stor grad ses på som et

²¹⁷ Intervju, 14.09.17 og 27.09.17

konkret hjelpemiddel i arbeidet med å skape forståelse hos flest mulig lesere. I Grunnleggende ferdigheter tar forfatterne i bruk dette «hjelpemiddelet», hvilket gjør at teksten fremstår langt mer forklarende og behjelpende, uten at det går på bekostning av faglig holdbarhet eller faglig spisset språk. Det kan settes spørsmålsteget ved hvorfor det kun er i Grunnleggende ferdigheter vi finner dette hjelpemidlet brukt.

Kompetansemål utgjør en klar motsetning til Grunnleggende ferdigheter. I denne delen består samtlige segmenter av addisjonsfunksjon på mikronivå, og teksten er følgelig utelukkende deskriptiv. Det innebærer at forfatterne – på et teksttypenivå – ikke bidrar i kommunikasjonsprosessen, og leserne blir fullstendig overlatt til seg selv og sin tolkning. Det kan tilsynelatende virke presupponert at samtlige lesere forstår kompetansemålene, og kan gjøre tolkninger som er i tråd med forfatternes intensjoner. På dette punktet gjør i så fall forfatterne en feilvurdering: alle lesergrupper er ikke kompetente til å gjøre tolkninger av dokumentet. Beviset for det, finner jeg i Stortingsmelding 28 (2015-2016) - *Fag – Fordypning – Forståelse*, hvor departementet selv skriver at

Analyser av læreplanene for fag viste at en del av kompetansemålene i disse læreplanene var uklart formulert, og ga lite tydelig retning for den lokale fortolkningen. Dette ble støttet av et flertall av skoleeiere, som oppfattet at kompetansemålene var utydelige ... Forståelsen av grunnleggende ferdigheter var preget av uklarhet, og forskerne mente at de fem grunnleggende ferdighetene i ulik grad var integrert i kompetansemålene i fag.²¹⁸

Utdraget viser at selv skoleeierne fant kompetansemålene utydelige. Når vi minner om at samtlige segmenter i Kompetansemål kan tolkes som kommisiver, og at denne delen gjerne kan tolkes som spesielt relevant informasjon til foresatte, får poenget en ekstra dimensjon: Hvordan skal alle foresatte oppfatte kompetansemålene som tydelige, når selv ikke skoleeierne forstår dem?

Til slutt er tekstens koherens kommentert i analysene. I resultatene i kapittel 4.3 peker jeg på at Grunnleggende ferdigheter fungerer som en mer forklarende og pedagogisk tekst enn de andre hoveddelene, fordi den består av flere forklarende tekstbindere. Totalt finner vi altså syv tilfeller at ytringen «Dette innebærer ...» og to eksempler på «Det vil si ...». Et slikt bidrag fra forfatterne er et godt eksempel på en meningsskapingsressurs som bidrar til å senke kompetansekravene som rettes mot leserne, og det fører til at flere lesere blir invitert til å

²¹⁸ Kunnskapsdepartementet, «Fag – Fordypning – Forståelse», 11, 2016

gjøre kompetente tolkninger av teksten. Det er forunderlig at bare én hoveddel består av denne meningsskappingsressursen.

5.2 Hvilke modellesere konstrueres i læreplandokumentet?

Arbeidet med å identifisere modelleserne kan gjøres på flere forskjellige måter. I en artikkel foreslår Johan L. Tønnesson en bestemt prosedyre, som blant annet undersøker *eksplisitte spor* i teksten.²¹⁹ Dette vil også være mitt utgangspunkt, når jeg utnytter analysene av funksjonstyper og begreper i læreplanen. I tillegg skal jeg – slik Veum og Skovholt foreslår²²⁰ – rekonstruere modelleserne gjennom å undersøke språkhandlingene i teksten.

Språkhandlinger som peker på modelleserne

Johan L. Tønnesson sier at modelleseren aldri er identisk med den empiriske leseren., og at leseren av kjøtt og blod må i stedet forsøke å likne modelleseren, for å gjøre en kompetent lesning av teksten.²²¹ Det betyr at modelleseren utgjør en eller flere leseveier gjennom teksten, slik også Skovholt og Veum uttrykker: «modellesaren er såleis ikkje nokon verkeleg lesar, men snarare ein eller fleire lesemåter som blir konstruerte i teksten»²²². Dette innebærer at det er mulig å rekonstruere læreplanens modellesere gjennom å undersøke hvilke leseveier som finnes i teksten. Hvordan disse leseveiene ser ut, er – slik vi har sett i analysene – blant annet bestemt av hvilke språkhandlinger teksten realiserer. Siden vi regner med at eksplisitte lesere sorterer tekster hierarkisk, er det læreplanens makrohandlinger som er mest avgjørende for hvordan leseveiene tar form.

Læreplanen i norsk etter 10. årstrinn er altså fremst en kvalifiserende tekst (85 segmenter), dernest direktivisk (79) og kommisiv (68), og til slutt konstaterende (36). I tillegg til at teksten inneholder en slik fordeling av språkhandlingene, er flertydigheten også stor; det er mulig å tolke 84 av læreplanens 121 språkhandlinger på forskjellige måter. Til sammen innebærer dette at tekstens kompleksitet er betydelig. En kompleks tekst gjør at tolkningsprosessen til leserne blir mer utfordrende, og det stilles høyere krav til kompetanse hos leserne. Dette har i neste omgang betydning for tekstens modellesere, som vil

²¹⁹ Tønnesson, *Tekst som partitur*, 145

²²⁰ Skovholt og Veum, *Tekstanalyse – ei innføring*, 47

²²¹ Tønnesson, *Tekst som partitur*, 145

²²² Skovholt og Veum, *Tekstanalyse – ei innføring*, 47

kjennetegnes ved en høyere kompetanse, enn dersom teksten var mindre flertydig. For eksplisitte lesere vil det dermed bli mer utfordrende å nærme seg modelleseren – og en relevant tolkning av teksten blir vanskeligere.

Kompleksiteten blir ikke mindre når vi tar for oss makrohandlingene i de ulike delene av læreplanen. I kapittel 4 har jeg konstruert 12 hierarkiske strukturtrær – tre til hver hoveddel. Disse illustrerer hvordan leseveiene blir formet av hvilken tolkning leseren gjør av tekstens makrohandling. Ovenfor har vi sitert Skovholt og Veum som sier at modelleseren er *lesemåter gjennom teksten*. I så måte kan vi si at modelleserne konstrueres av de ulike tolkningsmulighetene som makrohandlingene realiserer.

Tvetydigheten, både i teksten generelt og tekstens makrohandlinger, bidrar altså til å øke kompleksiteten i teksten, heve kompetansekravet til leserne og etablere flere modellerte lesere. Dermed har vi allerede fått en viss pekepinn på hva som kjennetegner modelleserne. For å skaffe et enda bedre kjennskap, ser jeg nærmere på de tre mest dominerende språkhandlingene i læreplanen.

Læreplanen som *kvalifisering* bidrar i liten grad til å peke på bestemte kompetansekrav. Store deler av teksten kan tolkes som kvalifiseringer, som i liten grad hindrer lesere i å forstå språket i teksten. En mulig tolkning kan likevel være at kvalifiseringene, ved å skape nye virkeligheter, kan utfordre leseren med ny informasjon eller virkelighet. Samtidig kan det også argumenteres andre veien: kvalifiseringene i læreplanen er ofte bestående av definisjoner og erklæringer, som også kan virke opplysende for leserne i tolkningsprosessen.

Når teksten realiserer *direktiver* – oppfordringer eller krav – peker den tydeligere ut tekstens modellerte lesere. Dette kommer av at teksten, gjennom direktivene, retter seg mot lesere som har makt og posisjon til å gjennomføre disse. Samtidig innebærer det at teksten utelater lesere som ikke har tilsvarende legitimitet. Et illustrerende eksempel kan være at en skoleleder kan stille krav til skolens lærere om at de må møte på skolen hver dag, men han kan ikke stille det samme kravet til en elevenes foresatte. Et kjennetegn ved modelleseren blir derfor at denne *må være i posisjon til å gjennomføre de aktuelle direktivene*. I vårt anliggende omhandler direktivene hvordan opplæringen skal se ut, og hvilke resultater den skal gi. I så måte finnes det noen eksplisitte lesere som nærmer seg modelleseren, i større grad enn andre.

Skoleledelsen, skoleeierne og lærere er lesere som uten tvil er i denne maktposisjonen. Videre kan man også si at elevene til en viss grad kan påvirke deres egen opplæring. Andre lesere

ligger lengre unna en slik tolkning – herunder for eksempel foresatte eller andre med tilsvarende relasjon til læreplanen.

Siden over halvparten av segmentene i læreplanen kan tolkes som *kommisiv*, kan også disse trekkes frem. I læreplanen kjennetegnes kommisivene som forpliktelser om hva opplæringen skal inneholde og resultere i. I så måte peker læreplanen ut lesere som har forutsetninger og sannsynlighet for å tolke teksten på en slik måte. Det innebærer at det ikke foreligger en kompetanseforutsetning (jf. modelleser-definisjonen), men heller at teksten peker ut lesere med bestemte relasjoner til teksten. Jeg bruker igjen et eksempel for å forklare: Dersom teksten ytrer at «opplæringen skal føre til ...», vil for eksempel en lærer, skoleleder eller skoleeier sjelden lese ytringen som et løfte – fordi det er nettopp deres ansvar (på grunn av deres makt og posisjon) at kommisivet blir oppfylt. Derimot vil for eksempel foresatte ligge nærmere en slik lesevei, ettersom disse ikke er i posisjon til å styre opplæringsinnholdet.

Gjennomgangen ovenfor bidrar til å karakterisere modelleserne i teksten. Før jeg avslutningsvis skal samle karakteristikkene, vil jeg understreke at man også kan finne forskjeller mellom de ulike hoveddelene i planen. Her skal vi av plasshensyn ikke vie spesielt mye plass til dette, men jeg ønsker likevel å peke på to små poeng.

Det ene poenget er at hoveddelenes makrohandlinger bidrar til at de fire delene stiller tilnærmet likt. Dette kommer av at samtlige realiserer tre mulige tolkninger – og i så måte utpeker forskjellige modellesere.

Det andre poenget, som gjerne kunne blitt drøftet mer inngående, er de store interne forskjellene hva gjelder tekstens flertydighet. I Grunnleggende ferdigheter finner vi færrest antall flertydige segmenter, med sine 13 tilfeller. I motsatt ende av skalaen befinner Kompetansemål seg, hvor samtlige segmenter – 30 av totalt 30 – kan tolkes som både kommisiv, direktiv og kvalifisering. De to andre hoveddelene er plassert litt forskjellig mellom disse. Dette innebærer at modelleserne av Kompetansemål tilskrives en større tolkningskompetanse, enn hva modelleseren i Grunnleggende ferdigheter gjør. For en eksplisitt leser betyr dette at det er vanskeligere å nærme seg en modelleser av Kompetansemål, hvilket er bekymringsverdig når man jamfører at denne delen gjerne er av spesiell interesse for både elever og foresatte.

Før vi skal se hvordan begrepene og funksjonstypene i læreplanen kan bidra i arbeidet med å avsløre tekstens modellesere, presenterer jeg følgende liste over kjennetrekke på grunnlag av tekstens språkhandlinger:

- Modelleserne er flere enn én.
- Modelleserne har ofte, men ikke nødvendigvis, makt og posisjon til å styre norskopplæringen.
- Modelleserne har ofte, men ikke nødvendigvis, en forståelse av teksten som et løfte.
- Modelleserne har stor tolkningskompetanse.
- Modelleserne er forskjellige internt i læreplanen.

Funksjonstyper som peker på modellesere

Hvordan funksjonstypene konstruerer modellesere, har vi på mange måter allerede diskutert under *Budskap* i forrige delkapittel. Jeg skal likevel konkretisere diskusjonene inn mot selve modelleserbegrepet, slik at kjennskapet til disse blir enda bedre.

Jeg har tidligere påpekt at addisjonsfunksjoner uttrykker en «beskrivende stil», mens implikativer har et mer «forklarende uttrykk». I tillegg har vi også andre funksjonstyper, som ikke blir del av diskusjonen her. Et hovedpoeng med å undersøke funksjonstypene er at disse altså kan avsløre om teksten domineres av et beskrivende eller forklarende språk. 103 (av totalt 121) segmenter i læreplanen domineres av addisjonsfunksjoner på mikronivå. Det innebærer at teksten er deskriptiv, og at den på mikronivå tilbyr leseren lite støtte i meningsskapingprosessen. *En modelleser av teksten vil derfor kjennetegnes som en leser med tilstrekkelig kompetanse til å tolke en tekst som i liten grad bidrar med forklarende funksjonstyper.*

Forskjellene mellom de ulike hoveddelene bidrar vel å merke til at bildet kan endres noe. Igjen er det Grunnleggende ferdigheter som bidrar til å senke kompetansekravet hos modelleseren. I denne delen er det som nevnt hele 13 implikativfunksjoner, som bidrar med forklaring og utdyping, og derfor gjør teksten lettere forståelig. Funksjonstypene inviterer dermed flere eksplisitte lesere til å forstå teksten, ettersom arbeidet med å nærme seg modelleseren blir mindre utfordrende. Motsatt finner vi nok en gang Kompetansemål, som består utelukkende av addisjonsfunksjoner – og dermed skaper store kompetansekrav til

leserne som skal tolke teksten. Modelleseren i Kompetansemål må med andre ord være langt mer tolkningskompetent enn den vi finner i Grunnleggende ferdigheter.

Til slutt har jeg også kort kommentert tekstens koherens. Også i forbindelse med tekstsammenhengen bidrar Grunnleggende ferdigheter til å senke kompetansekravet hos modelleseren. Ved å utnytte fraser som «Dette innebærer ...» og «Det vil si ...», sørger de for å lette tolkningsprosessen, og modelleseren blir lettere å strekke seg etter. Det er som nevnt kun denne hoveddelen som utnytter seg av slike typer fraser.

Avslutningsvis peker jeg på noen nye trekk som kan kjennetegne modelleserne, før vi endelig tar for oss tekstens begreper.

- Modelleserne har tilstrekkelig kompetanse til å tolke en tekst som i liten grad bidrar med forklarende funksjonstyper.
- Modellesere(n) i Grunnleggende ferdigheter kan være mindre kompetent enn i resten av teksten.
- Modellesere(n) i Kompetansemål har ikke behov for implikative funksjoner på tekstens mikronivå.

Begreper som peker på modellesere

Trine Gedde-Dahl skriver i artikkelen «Å lese læreplanen» at «ordvalet kan altså seie noko om eller gi oss ein peikepinn på kven modellesaren er»²²³. Her skal jeg derfor peke på hvordan begrepsbruken i læreplanen kan avsløre hvilke modellesere som finnes i teksten.

Tidligere har jeg trukket frem både fagspesifikke begreper og abstrakte begreper som potensielle utfordringer i meningsskapingprosessen. At begrepene bidrar til å utfordre leseren i møte med teksten, er med på å heve kompetansekravene. *Modelleseren av teksten vil derfor kjennetegnes som en leser med tilstrekkelig kompetanse til å forstå og anvende begrepene i teksten.*

Vel å merke finnes det forskjeller mellom de to typene diskuterte begreper, som også får sitt utslag i hvordan modelleserne får sitt uttrykk. De fagspesifikke begrepene bidrar til at modelleserne får en større faglig eller kontekstuell innsikt.

Fagspesifikke begreper som *terminologi* og *retoriske appellformer* er også lettere forståelige ved stor grad av normsystematisk integrering. Derfor kan vi si at *modelleserne gjerne er*

²²³ Gedde-Dahl, Trine. «Å lese læreplanen», 212

tilstrekkelig normsystematisk integrert til å forstå utfordrende fagspesifikke begreper. For de eksplisitte leserne er det heldigvis – ifølge Bjerke og Bakken – mulig å slå opp i en ordbok eller *Google* dersom de er i tvil om betydningen av begrepene.

De abstrakte begrepene stiller ikke like strenge krav til faglig innsikt, men bidrar til modelleserne kjennetegnes av å være kontekstuell orientert. Med dette mener jeg at en eksplisitt leser uten kontekstuell deltakelse, vil finne det utfordrende å tillegge meningsinnhold til begreper som «hensiktsmessige verktøy», «formålstjenlig bruk» og «sammensatt tekst». Dermed kjennetegnes altså *modelleseren som en leser med tilstrekkelig kontekstuell innsikt til å forstå de abstrakte begrepene i læreplanen.*

Analysene ovenfor har til sammen gitt følgende karaktertrekk til modelleserne i læreplanen:

Karaktertrekk hos modelleserne i Læreplanen i norsk etter 10. årstrinn
Modelleserne er flere enn én. ²²⁴
Modelleserne har ofte, men ikke nødvendigvis, makt og posisjon til å styre norskopplæringen. ²²⁵
Modelleserne har ofte, men ikke nødvendigvis, en forståelse av teksten som et løfte. ²²⁶
Modelleserne har stor tolkningskompetanse. ²²⁷
Modelleserne er forskjellige internt i læreplanen. ²²⁸
Modelleserne har tilstrekkelig kompetanse til å tolke en tekst som i liten grad bidrar med forklarende funksjonstyper. ²²⁹
Modelleserne i Grunnleggende ferdigheter kan være mindre kompetent enn i resten av teksten. ²³⁰
Modelleserne i Kompetansemål kan ikke ha behov for implikative funksjoner på tekstens mikronivå. ²³¹
Modelleserne kjennetegnes som en leser med tilstrekkelig kompetanse til å forstå og anvende begrepene i teksten. ²³²
Modelleserne gjerne er tilstrekkelig normsystematisk integrert til å forstå utfordrende fagspesifikke begreper. ²³³

²²⁴ De ulike tolkningsmulighetene av makrohandlingen – og tilhørende strukturtrær/leseveier – avslører dette.

²²⁵ Teksten består av et stort antall direktiver.

²²⁶ Teksten består av et stort antall kommisiver.

²²⁷ Teksten er kompleks og flertydig.

²²⁸ Forskjeller i antall flertydige segmenter. Her ville det vært mulig å trekke frem flere poenger fra tabell X.

²²⁹ Læreplanen består av et høyt antall addisjonsfunksjoner.

²³⁰ Grunnleggende ferdigheter består av et stort antall implikativer og flere forklarende tekstbindere.

²³¹ Kompetansemålene består utelukkende av addisjonsfunksjoner.

²³² Det er viktig å forstå både fagbegreper og abstrakte begreper i meningsskapingsprosessen.

²³³ Normsystematisk integrering gir lettere felles forståelse. Se Berge, «Kap 4-7».

Modelleserne har tilstrekkelig kontekstuell innsikt til å forstå de abstrakte begrepene i læreplanen.²³⁴

Tabell 37: Kjennetrek hos modellesere i Læreplanen i Norsk etter 10. årstrinn

Utgangspunktet for å definere modelleserne i læreplanen har som nevnt vært Umberto Ecos definisjon: «Det sæt af kompetencer som forfatteren forudsætter hos den konkrete modtager eller opbygger hos denne i løbet af teksten»²³⁵. I tabell 37 har jeg oppgitt de kompetansene som forfatteren forutsetter hos leseren. Modelleserne er vel å merke flere, og alle kompetansekravene må ikke oppfylles for å gjøre relevante lesninger av teksten. Likevel gir listen en grov oversikt over hva slags krav forfatterne stiller. For den eksplisitte leseren blir oppgaven å forsøke å nærme seg disse kompetansekravene, slik at tolkningen deres blir i tråd med forfatternes intensjoner.

²³⁴ Uten kontekstuell innsikt, vil de abstrakte begrepene være tomme for relevant meningsinnhold.

²³⁵ Frandsen, *Umberto Eco og semiotikken*, 98.

6 Hva kan vi lære, og hva blir veien videre?

– et svar på prosjektets problemstilling

Arbeidet med å nærme meg et svar på problemstillingen, har vært omfattende. Innledningsvis trakk jeg frem læreplanen i norsk som eksempel på en offentlig tekst som ifølge Språkrådet skal være klarspråklig. Dernest gjennomførte jeg forskjellige tekstanalyser, for å vurdere hvorvidt klarspråkkravet er innfridd. Til slutt har diskusjonene i kapittel 5 gitt et godt utgangspunkt til å besvare prosjektets overordnede problemstilling; «I hvilken grad oppfyller læreplanen i norsk etter 10. årstrinn Språkrådets klarspråkkriterium om et brukertilpasset språk?».

Problemstillingen etterspør kun *språket* i læreplandokumentet, og det har også vært hovedfokus gjennom hele prosjektet. Likevel har jeg i diskusjonen rundt det første forskningsspørsmålet inkludert både avsenderen, mottakeren og budskapet i kommunikasjonsprosessen. Grunnen til det er at språket i læreplanen *i stor grad* er formet av hvem avsender og mottaker er.

Forfatterkonstruksjonen består av en rekke kompetente aktører, og jeg ønsker ikke å sette spørsmålstegn ved om forfatterne arbeider tilstrekkelig for at språket i læreplanen skal være brukertilpasset – til det utgjør analysene og intervjuene mine et for tynt grunnlag. Dessuten påpekte Christian Bjerke at han så for seg forskjellige modellesere under revidering av læreplanene, og jeg finner ingen grunn til å ikke tro ham på det. Likevel har det i prosjektet vært viktig å peke på utfordringene og problemene som forfatterkonstruksjonen *kan* forårsake. Bjerke uttrykte at det fantes tilfeller av uenighet mellom UDIR, KD og læreplangruppa, og han påpekte at det var en utfordring for læreplangruppa å skrive en tekst som ikke var deres egen. Jeg har i analysene pekt på flere eksempler i teksten – spesielt pluralistiske kompromissformuleringer og andre utfordrende begreper – som kan være resultater av uenigheter i den komplekse forfatterkonstruksjonen. *Derfor kan jeg endelig, med grunnlag i tekstanalyser og intervjuer, støttet av læreplanforskning, slå fast at forfatterkonstruksjonen bak læreplanen i norsk kan – og det er sannsynligvis også tilfelle – utgjøre en av grunnene til at språket i læreplanen blir mindre brukertilpasset.*

Mottakersammensetningen av læreplandokumentet er stor, heterogen og til dels ukjent. Den varierer fra elever til rektorer; foresatte til lærere; rørleggere til advokater; språklige minoriteter til språklige majoriteter. Ifølge Språkrådets klarspråkkriterium om et brukertilpasset språk, skal alle disse forskjellige leserne kunne finne, forstå og anvende det samme læreplandokumentet, og Kunnskapsdepartementet bekrefter dessuten i en evalueringsrapport av Kunnskapsløftet, at det skal være tydelig for «alle involverte aktører»²³⁶ hva fagene skal bidra til av læring for elevene. Christian Bjerke påpeker at mottakergruppen gjør arbeidet *vanskelig*; fordi læreplangruppen eller kjerneelementgruppen ikke skriver en tekst rettet mot én bestemt lesergruppe – og derfor ikke kan bruke ett bestemt språk. Jeg har allerede påstått at denne «gylne middelveien», som jeg flere ganger har referert til, ikke finnes, og at oppgaven til Bjerke og resten av læreplangruppa – å tilrettelegge for at alle leserne skal forstå teksten – er umulig. Jeg slår derfor følgende fast: *Så lenge den fastsatte og uttalte mottakergruppen er slik den er, og læreplanen er begrenset av sjangerkonvensjoner – for eksempel kortfattet og presist språk – vil oppgaven med å gjøre læreplanen brukertilpasset, være umulig.*

Budskapet – læreplanteksten – er likevel det viktigste, og har også vært hovedfokus i prosjektet. Tekstanalysene av læreplanens diskutabile begreper, funksjonstyper på mikronivå og lineære og hierarkiske struktur, har gitt meg kunnskap om flere sider av teksten, og utgjør et tilfredsstillende grunnlag til å gjøre noen betraktninger rundt hvilken grad teksten er brukertilpasset.

Resultatene fra tekstanalysene viser at læreplanen inneholder flere *diskutabile begreper* – både abstrakte og fagspesifikke varianter. Jeg har ikke belyst hyppigheten av de diskutabile begrepene (slik for eksempel Nord & Forsberg 2017 gjør), men i stedet diskutert noen eksempler, og drøftet hvilke konsekvenser disse har for leseforståelsen. Analysene og diskusjonene munner ut i at *de abstrakte begrepene* – som blant annet skyldes forfatterkonstruksjonen – mangler innhold, og at det kreves stor normsystematisk integrering og tolkningskompetanse hos leseren, for å tillegge disse begrepene mening som er i samsvar med forfatterens intensjoner. *De fagspesifikke begrepene* er utfordrende fordi de er innholdsmettede og referansetunge, og derfor vanskelig kan erstattes av mer «hverdagslige» begreper. Fordi læreplanteksten må følge strenge sjangerkrav som kortfattet og presist språk, kan utfordringen heller ikke løses ved større tekstomfang bestående av forklaring og

²³⁶ De eksemplifiserer med aktører som elever, foreldre, lærere, skoleledere og samfunnet for øvrig.

utdyping.²³⁷ Dermed kan det argumenteres for at de fagspesifikke begrepene er vanskeligere å endre eller kvitte seg med, enn de abstrakte begrepene (som ikke har direkte betydning til faglig holdbarhet – og derfor burde være mulig revidere). En konklusjon til begrepsdiskusjonen kan derfor være følgende: *Læreplanen i norsk består av flere, men ikke et oppsiktsvekkende stort antall diskutabile begreper. Disse gjør at teksten blir vanskeligere å tolke, og teksten fremstår derfor som mindre brukertilpasset.*

Også analysen av *funksjonstypene på mikronivå* har gitt meg mulighet til å si noe om hvorvidt teksten bidrar til forståelse hos leserne. Resultatene fra analysen viser at læreplanteksten er en deskriptiv teksttype, og det kan dermed argumenteres for at forventningene til leserne er store, og at en betydelig del av ansvaret for tekstforståelsen er overlatt til disse.²³⁸ Det er vel å merke påpekt betydelige interne forskjeller, og jeg setter i den forbindelse spørsmålsteget ved hvorfor det kun er Grunnleggende ferdigheter som fremstår eksplikativ.²³⁹ Den tidligere nevnte rapporten som er publisert i stortingsmelding 28, viser at flertallet av skolelederne i landet – som må regnes for å være en av lesergruppene med størst grad av normsystematisk integrering og størst tolkningskompetanse – finner tolkningen av Kompetansemål vanskelig. Jeg vil påstå at løsningen ikke er (enda) flere veiledninger og kompetanseheving i form av for eksempel rektorutdanning, men heller å undersøke hvilke tiltak som kan gjøres i selve læreplanteksten. En konklusjon blir dermed: *Funksjonstypene i læreplanen fører til at graden av brukertilpasset språk blir redusert. Forskjellene innad i teksten er store, hvorav Grunnleggende ferdigheter kan utpekes som en i stor grad brukertilpasset tekst (på funksjonstypenivå), mens Kompetansemål kan utpekes som det motsatte.*

Analysene av *tekstualiteten* bidrar til å si noe om hvilke lesergrupper læreplanen er brukertilpasset for – og til dels også hvilken i hvilken grad. Først og fremst fører tekstens tvetydighet – her tenker jeg spesielt på at både teksten som helhet og et flertall av de enkelte ytringssegmentene kan tolkes som flere språkhandlinger – til å øke tekstens kompleksitet. En kompleks tekst øker i mange tilfeller sjansen for at teksten også er mindre brukertilpasset –

²³⁷ Dette må i så fall foreligge i veiledninger.

²³⁸ Denne påstanden forutsetter altså at påstanden om at en deskriptiv teksttype gjør teksten mindre forståelig enn for eksempel en eksplikativ teksttype.

²³⁹ Jeg er selvsagt klar over at kompetansemålene nettopp skal være objekt for tolkning – og at det er et grunnleggende element i selve måten læreplanene i Norge fungerer. Likevel kan det stilles spørsmål ved det språklige aspektet i kompetansemålene – spesielt siden Kunnskapsdepartementets egen rapport av K06 viser at skoleledere sliter med å tolke målene.

men ikke nødvendigvis. Hvis så er tilfelle, vil kompleksiteten dernest føre til at tolkningsprosessen hos leserne er mer utfordrende, og kompetansekravet til leserne øker.

Jeg har videre pekt på at de ulike språkhandlingstypene i større eller mindre grad bidrar til å rette læreplanen mot bestemte lesergrupper. Teksten er i størst grad kvalifiserende, og holder med denne handlingen lesergruppen bred. Videre består teksten av en stor mengde direktiver, som bidrar til å rette teksten mot lesere med makt til å endre opplæringen i norsk; skoleeiere, skoleledere, lærere og til dels elever. Dernest er teksten kommisiv, og retter seg i så måte mot lesere som tolker ytringene som løfter; foresatte og elever, men også andre samfunnsborgere, er aktuelle lesere med slike tolkninger. Merk at det er *færre kommisiver enn direktiver*, hvilket kan være et argument for at læreplanen retter seg mer mot aktørene som er i skolen (skoleledelse, lærere osv.), enn de som står utenfor (foresatte og elever osv.). Til slutt er teksten som nevnt konstatende, hvilket i liten grad sier noe om hvem leseren er – utenom at det kan argumenteres for – slik jeg gjør i kapittel 5.1 – at konstativene kan bidra til å redusere kompetansekravet hos leserne. I analysen av den hierarkiske strukturen har jeg pekt på den samme utfordringen: samtlige makrohandlinger i teksten er flertydige, hvilket gjør teksten kompleks – og leseren får en større utfordring under lesning og tolkning av teksten. Tolkningen av makrohandlingen styrer som nevnt resten av lesningen, og viktigheten av å forstå denne må derfor ikke undervurderes. Jeg har til slutt, i kapittel 5.1, også konkludert med at læreplanen i større grad oppfyller rollen som *statlig styringsdokument og veiledningsdokument til lærere, skoleeiere og skoleledelser*, enn som *informasjonsbærer til foresatte*. En konkluderende setning til tekstualiteten i læreplanen kan derfor være følgende: *Læreplanens flertydighet – både i teksten som helhet, i den enkelte ytringshandling og i samtlige makrohandlinger – fører til at teksten blir kompleks og utfordrende å tolke på en måte som samsvarer med forfatterens intensjoner for teksten; kompetansekravene til leserne blir større, risikoen for feiltolkninger øker, og graden av brukertilpasset språk må regnes for å minke.*

Det andre forskningsspørsmålet bidrar til å avdekke hvilke modellesere som konstrueres i læreplandokumentet – og tabell 37 uttrykker hvilke karaktertrekk disse kjennetegnes ved. Det er ingen overraskelse at modelleserne her, som i de fleste andre tekster, er flere. De ulike modelleserne kan tillegges forskjellige egenskaper, men har også noen til felles. For eksempel kan alle modelleserne tillegges stor tolkningskompetanse. En eksplisitt leser kan, i sitt ønske om å tolke teksten på en kompetent måte, være avhengig av forklarende funksjonstyper,

utelukkende kjente (og konkrete) begreper eller en entydig tekststruktur. Derfor kan man si at modellesernes tolkningskompetanse og tekstforståelse er betydelig. Et viktig spørsmål blir dernest hvilke eksplisitte lesere som har best forutsetninger for å nærme seg de modellerte leserne.

Hvor stor tolkningskompetanse en eksplisitt leser har, avhenger av flere elementer. I de foregående analysene har jeg konsentrert meg om normenes og normsystemenes betydning, i tillegg til tekstens tekstualitet, og mener at disse kan utgjøre et tilfredsstillende grunnlag for å mene at *jo mer normsystematisk integrert en eksplisitt leser er, jo nærmere er leseren tekstens modellesere*. Det innebærer – selvsagt med unntak, siden lesergruppene er heterogene – at lesere med utdanning, erfaring, arbeid og involvering i skolen eller institusjoner med tilknytning til skolen, vil ligge nærmere modelleserne i teksten, enn de som ikke har de nevnte forutsetningene. Med utgangspunkt i tabell 1, som viser foreslåtte eksplisitte lesere av læreplanen, vil *lærere, skoleledelse og skoleeiere* ligge nærmest læreplanens modellesere, og derfor også ha best forutsetninger for å tolke teksten på en kompetent måte. Motsatt vil lesere uten tilsvarende grad av normsystematisk integrering – herunder for eksempel foresatte – ha dårligere forutsetninger for å forstå læreplanteksten slik den er intendert.

Som en endelig konklusjon, vil jeg vurdere læreplanen i norsk etter 10. årstrinn som en *i noen grad brukertilpasset tekst*. Konklusjonene viser at teksten på de fleste områder (som er diskutert i prosjektet) har et forbedringspotensial – som i varierende enkelthetsgrad kan gjøres noe med. Videre viser konklusjonene at teksten retter seg mer mot – og dermed er mer brukertilpasset for – noen lesergrupper enn andre. Det må være et mål for Kunnskapsdepartementet og de andre som står bak læreplanen å bestandig strekke seg etter å gjøre teksten bedre, og sørge for at den treffer flest mulig lesere – og at flest mulig av disse leserne kan forstå og anvende det de leser.

Derfor vil det i fremtiden, og under den pågående fagfornyelsen, være viktig å rette et klarspråkfokus på læreplanteksten. Jeg tror at Staten kan spare både ressurser og penger, dersom arbeidet med klarspråkliggjøring av læreplanteksten får høyere prioritet. Dersom ressurser og tiltak settes inn i det språklige arbeidet allerede i revideringsprosessen, mener jeg det vil få positive resultater for både avsender og mottaker av teksten.

Helt avslutningsvis ønsker jeg, med grunnlag i konklusjonene ovenfor, å legge frem tre forslag til tiltak som læreplangruppa selv kan vurdere nyttheten av:

1. Jeg finner det urovekkende at Christian Bjerke innrømmer at klarspråkbegrepet aldri er blitt brukt i arbeidet med revidering av læreplanene, så lenge han har vært deltakende. Burde ikke begrepet ligge lengre fremme?²⁴⁰ Hvorfor ikke utnytte klarspråkforskning, når resultatene fra ulike arbeid viser at det gir resultater i form av bedre tekstforståelse? Et mulig tiltak kan derfor være å rette fokus mot- og utnytte klarspråkforskningen. Et ytterligere tiltak kunne være å involvere enda en aktør – for eksempel Språkrådet – som kunne hatt et spesielt ansvar for det klarspråklige i læreplandokumentet.

2. Digitaliseringen i samfunnet går i et raskere tempo enn noen gang tidligere, og stadig mer tekst som tidligere har vært tilgjengelig i papirformat, er nå digitalisert og tilgjengelig på internett. Læreplanverket er intet unntak, og finnes tilgjengelig på UDIR sine nettsider. Til denne typen tekst, er mulighetene langt flere enn i papirformat – blant annet en rekke multimodale ressurser. Hvorfor ikke utnytte seg av disse mulighetene (slik for eksempel New Zealand har gjort)? Ved gjennomføringen av et slikt tiltak vil klarspråk være et viktig element, slik også Regjeringen uttrykker i stortingsmelding 27 (2015-2016) – *Digital agenda for Norge*, under overskriften «Klart språk»:

«Et klart språk i de digitale tjenestene gjør at tjenestene blir tatt i bruk, noe som igjen er en forutsetning for gevinstrealisering. Det er helt avgjørende at arbeid med klart språk blir en del av utviklingen av de digitale løsningene. Klart språk vil også bidra til å redusere behovet for kunnskap om offentlig sektor blant brukerne, og redusere antall henvendelser»²⁴¹

3. Det burde være mulig å skape læreplaner som er mer brukertilpassede, når ressursene og mulighetene som uttrykkes ovenfor, er tilgjengelige. Et mulig tiltak kunne for eksempel være å utarbeide flere læreplaner, der hver plan – ved hjelp av multimodale og digitale ressurser – er brukertilpasset én bestemt lesergruppe – for eksempel *læreren, skolelederen, eleven* eller *den foresatte*. På grunn av gruppenes heterogenitet ville tiltaket selvsagt ikke utgjort en garanti for å treffe *alle lesere*, men likevel vært en innsats for å nærme seg målet. En annen utfordring med tiltaket er de nevnte begrensningene og kravene som følger av at læreplanverket er juridisk forankret.²⁴²

²⁴⁰ Jeg ønsker å understreke at jeg *ikke* hevder at det ikke arbeides med mottakerbevissthet under revideringsprosessene – det understreker også Bjerke i intervjuet. Poenget er å trekke frem klarspråkbegrepet- og forskningen som en mulig ressurs i revideringsarbeidet.

²⁴¹ Kommunal- og moderniseringsdepartementet, «Digital agenda for Norge», 2016

²⁴² For eksempel presist, konsist og kortfattet språk.

7 Avslutning

Etter at masterprosjektet er gjennomført, kan jeg med sikkerhet slå fast at det ikke finnes noen enkel løsning for å gjøre språket i læreplanen – eller en hvilken som helst annen tekst – brukertilpasset. Det krever tid, ressurser og kompetanse, men også samarbeid, meningsutveksling og riktig prioritering. Dersom læreplanen virkelig skal «fornyes for å forbedres», må aktørene bak teksten prioritere å arbeide med den språklige utformingen av læreplanteksten, ved siden av å revidere det innholdsmessige.

Mitt uttalte mål med prosjektet – slik det uttrykkes i kapittel 1 – var å skape et bidrag til diskusjonen om hvordan læreplanen i norsk bør se ut. Jeg håper og tror at de tre ovennevnte tiltaksforslagene, sammen med analysene og konklusjonene, kan verdsettes som slike bidrag. Endelig håper jeg at prosjektet belyser viktigheten av – og bidrar til – at *klarspråk* blir involvert på en mer direkte måte i fremtidige læreplanfornyelser, da jeg tror at nøkkelen til et mer brukertilpasset språk kan ligge nettopp der.

8 Litteraturliste

8.1 Bøker og artikler

Andreassen, Svein-Erik, *Forstår vi læreplanen?*. Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø, 2016.

Bakhtin, Mikhail M. *Speech Genres and Other Late Essays*, ed. By Caryl Emerson og Michael Holquist, transl. By Vern McGee, Austin TX. 1979.

Bendegard, Saga. «Klarspråkarbetets villkor i samband med EUs Rättsäktsöversättning», i *Sakprosa* Vol 7, Nr. 2 (2015): 06.03.2018.

<https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/981>

Berge, Kjell Lars. «Communication.» *Concise Encyclopedia of Philosophy of Language*. Red. Peter V. Lamarque. London: Pergamon Press, 1994. 95–102.

Berge, Kjell Lars. «Kap. 4-7». I *Tekstnormers diakroni. Noen idéer til en sosiotekstologisk teori om tekstnormendring*. Stockholms universitet, Institusjonen för nordiska språk, 1990.

Berge, Kjell Lars. «Tekst og ytringshandlingsteori». *Scandinaviske sprogstudier*. Nr 1. 2010.

Berge, Kjell Lars. «Teksten». *Tekst og historie: Å lese tekster historisk*. Red. Kristin Asdal, Oslo: Universitetsforlaget. 2008.

Berge, Kjell Lars. «Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevs sosialemiotikk» I *Å skape mening med språk. En samling artikler av Michael Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Kjell Lars Berge, Patrick Coppock og Eva Maagerø (red.). Gjøvik: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen akademiske forlag. 1985.

Dahl, Trine Gedde. «Forstår vi læreplanen?» I *Den flerstemmige sakprosaen*. (Red.) Johan L. Tønnesson. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning. 2002.

Dahle, Malin og Ryssevik, Jostein. «Klart vi kan! – en evaluering av effektene av prosjektet «Klart språk i staten»». Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet. 2013.

<http://www.sprakradet.no/upload/Klarspr%C3%A5k/Dokumenter/Klart%20vi%20kan%21%2>

0Evaluering%20av%20effektene%20av%20prosjektet%20%20C2%ABKlart%20spr%20C3%A5k%20i%20staten%20%20BB%202013.pdf

Denzin, Norman K. and Lincoln, Yvonna S. «The dicipline and practice of qualitative research», second edition. Thousand Oaks, CA: Sage. 2000.

Engelsen, Britt Ulstrup. *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?.* Oslo: Gyldendal norsk forlag. 2006.

Falck-Ytter, Kaja, *Klarspråk – hva er det?.* Masteravhandling. Universitetet i Oslo. 2009

Foss, Eirik Granly, *Under overflaten. Muligheter for forståelsesorientert tekstnormering i allmennrettet formidling av naturvitenskap, med utgangspunkt i biologiartikler fra snl.no.* Masteravhandling. Universitetet i Oslo. 2015.

Furu, Iris Alice Vigerust. *En vegg av tekst.* Masteravhandling. Universitetet i Oslo. 2011.

Gammelgaard, Karen. *Tekstens mening – en introduktion til Pragerskolen.* Roskilde: Roskilde universitetsforlag. 2003.

Frandsen, Finn. *Umberto Eco og semiotikken.* Århus: Aarhus universitetsforlag. 2000.

Gunnarson, Britt-Louice. *Lagtexters begriplighet. En språkfunksjonell studie av medbestämmandelagen.* Stockholm: LiberFörlag. 1982.

Halliday, Michael A. K. «Situasjonskonteksten» I *Å skape mening med språk. En samling artikler av Michael Halliday, R. Hasan og J.R. Martin.* Kjell Lars Berge, Patrick Coppock og Eva Maagerø (red.). Gjøvik: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen akademiske forlag. 1985.

Halstensgaard, Cecilie Drougge. *Hvordan kommunisere gjennom skreven tekst? En tekstvitenskapelig undersøkelse av tre brevmaler om særskilt språkopplæring i Osloskolen.* Masteravhandling. Universitetet i Oslo. 2016.

Hammersley, Martyn. *Reading Etnographic Research: A Critical Guide.* London: Longman, 1990.

Hellspong, Lennart og Ledin, Per. *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur. 1997.

Höög Nyström, Catharina. «Värdegrundstexter – ett nytt slags uppdrag för klarspråksarbetet?», i *Sakprosa* Vol 7, Nr. 2 (2015): 06.03.2018.
<https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/831>

Höög, Catharina Nyström, Nord, Andreas og Tønnesson, Johan L. «Klarspråk och klarspråkarbete – ett tema i tiden». *Sakprosa*. Vol 7, Nr. 2 (2015). 25.10.2017.
<https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/1284>

Hågvar, Yngve Benestad. *Hele folkets diskurs – En kritisk diskursanalyse av den gode VG-sak*. Masteravhandling Universitetet i Oslo. 2002.

Imsen, Gunn. *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget: 2006.

Kirk, Jerome. and Miller, Marc L. *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Qualitative Research Methods Series, Volume 1. London: Sage, 1986

Klar, men aldri ferdig. Margrete Kvarenes, Torunn Reksten og Ingrid Stranger-Thorsen (red.). Språkrådet og direktoratet for forvaltning og IKT. 2010.

Linell, Per. *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts on Dialogical Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1998.

Maagerø, Eva. «Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon» I *Å skape mening med språk. En samling artikler av Michael Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Kjell Lars Berge, Patrick Coppock og Eva Maagerø (red.). Gjøvik: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen akademiske forlag. 1985.

Moisander, Johanna og Valtonen, Anu. *Qualitative marketing Research: A cultural approach*, Introducing Qualitative Methods Series. London: Sage. 2006.

Nord og Forsberg. «Enklare efter klarspråk? Myndighetstexter före och efter ett klarspråkprojekt». 2017.

Nord og Palicki. «Från demokratisk rättighet till tips och småknep i skrivandet. Några nedslag i det svenska klarspråkarbetet». *Sakprosa* Vol 7, Nr 2 (2015): 4. 06.03.2018.

<https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/938>

Seljeseth, Ida. *Gratulerer, vi har avslått søknaden din om arbeidsavklaringspenger!*.

Masteravhandling. Universitetet i Oslo. 2013.

Silverman, David. *Interpreting qualitative data, Methods for Analyzing Talk and Interaction*.

London, Sage, 5th edition, 2015.

Skovholt, Karianne og Veum, Aslaug. *Tekstanalyse – ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. 2014.

Tønnesson, Johan L. «Leserens modell – om relevansen av resepsjonsteori», i *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. (Red) Knudsen, Susanne V. & Aamotsbakken, Bente. 2010. ss. 176-195.

Tønnesson, Johan L. *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon: Nærlesing av fire historikertekster skrevet for ulike lesergrupper*. Dr.art.-avhandling. Oslo: Unipub forlag.

Wengelin, Åsa. «Mot en evidensbaserad språkvård? En kritisk granskning av några svenska klarspråkråd i ljuset av forskning om läsbarhet och språkbearbetning», i *Sakprosa* Vol 7, Nr. 2 (2015): 06.03.2018. <https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/983>

8.2 Nettsider

Kommunal- og moderniseringsdepartementet. «Digital agenda for Norge. IKT for en enklere hverdag og økt produktivitet» St.meld. nr. 27 (2015-2016). Oslo: Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016. 11.04.2018.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/fe3e34b866034b82b9c623c5cec39823/no/pdfs/stm201520160027000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. «Fag – Fordypning – Forståelse» St.meld. nr. 28 (2015-2016).

Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2016. 10.10.2017.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. «Strategi for fagfornyelsen». 20.01.2018. 2017.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>

Ministry of education, “The New Zealand Curriculum”, 19.03.18.

<http://nzcurriculum.tki.org.nz/>

Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. 27.11.1998.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Plain Language Association International. «What is Plain Language?». 13.11.2017.

<http://plainlanguagenetwork.org/plain-language/what-is-plain-language/>

Språkrådet. «Kva er klarspråk?». 12.11.2017. <http://www.sprakradet.no/Klarsprak/om-klarsprak/hva-er-klarsprak/>

Språkrådet. «Mål, Målsetning, Formål». 20.01.18.

<http://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/mal-malsetting-formal/>

Språkrådet. «Prosjektet «Klart lovspråk»». 11.12.2017.

<http://www.sprakradet.no/Klarsprak/om-klarsprak/om-oss/klart-lovsprak/>

Språkrådet, «Kvifor klarspråk?». 12.11.2017. <http://www.sprakradet.no/Klarsprak/om-klarsprak/hva-er-klarsprak/Kvifor-klarsprak/>

Utdanningsdirektoratet. «Andel minoritetsspråklige elever i Oslo skolen 2016-2017».

05.01.18. <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1394951/Innhold/Skole%20og%20utdanning/Rapporter%20og%20dokumenter/Andel%20minoritetsspr%C3%A5klige.pdf>

Utdanningsdirektoratet, «Hvordan er læreplanene bygd opp?» 24.02.2018.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Utdanningsdirektoratet, «Læreplanverket for kunnskapsløftet». 23.02.2018.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Segmentert versjon av læreplanen i norsk med fokus på «diskutable» begreper

Formål

Segment	Setning	Diskutable begreper
1	Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.	Kulturforståelse Identitetsutvikling
2	Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv,	
3	og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser.	Demokratiske prosesser
4	Norskfaget åpner en arena	
5	der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar.	
6	Samtidig skal norskfaget utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har.	
7	Muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn.	
8	Faget skal motivere til lese- og skriveglede og bidra til å utvikle gode læringsstrategier.	Læringsstrategier
9	I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster.	
10	Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen.	Sammensatte tekster
11	Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster,	
12	og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon.	
13	I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien.	Skjønnlitteratur Sakprosa
14	Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger.	
15	De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og	Hensiktsmessige verktøy

	medier.	
16	Etter hvert vil de også kunne fordype seg i faglige emner og bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre.	
17	Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale.	
18	Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av.	
19	Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides.	Kulturarv
20	Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt,	Kulturarv
21	og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen.	
22	I Norge er norsk og samisk offisielle språk,	
23	og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer.	
24	Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk.	
25	Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse.	
26	Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk	
27	Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv.	
28	Læreplanen i norsk gjelder også for elever med samisk eller finsk som andrespråk.	
29	Opplæringen i norsk skal sammen med opplæringen i andrespråket bidra til disse elevenes tospråklige kompetanse.	
30	For elever med tospråklig opplæring er det derfor viktig med et nært samarbeid mellom de to fagene.	

Grunnleggende ferdigheter

Segment	Setning	Diskutable begreper
31	Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene,	Kompetansemålene

32	Der de bidrar til utvikling av	
33	og er en del av fagkompetansen.	Fagkompetansen
34	I norsk forstås grunnleggende ferdigheter slik:	
35	<i>Muntlige ferdigheter</i> i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker.	
36	Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art.	
37	Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner.	Systematisk arbeid Sjangere Strategier Lytte- og talesituasjoner
38	Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet.	Nyansert Norskfaglige emner
39	<i>Å kunne skrive</i> i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte.	
40	Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper.	
41	Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære.	
42	Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker.	
43	Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og skrivestrategier.	Systematisk arbeid Formelle skriveferdigheter Skrivestrategier
44	Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål.	
45	<i>Å kunne lese</i> i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere.	Sjangere
46	Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft.	
47	Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste	

	tekstene.	
48	Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye,	
49	og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesning, og med ulike typer tekster i faget.	
50	Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere.	Avkoding Komplekse tekster Sjangere
51	Å kunne regne i norsk er å tolke og forstå informasjon i tekster som inneholder tall, størrelser eller geometriske figurer.	
52	Det vil si å kunne vurdere, reflektere over og kommunisere om sammensatte tekster som inneholder grafiske framstillinger, tabeller og statistikk.	Sammensatte tekster
53	Utviklingen i regneferdigheter i norskfaget innebærer å skape helhetlig mening i stadig mer krevende tekster	
54	der ulike uttryksformer må ses i sammenheng.	
55	<i>Digitale ferdigheter</i> i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre.	
56	I denne sammenhengen er det viktig å kunne vurdere og bruke kilder på en bevisst måte.	
57	Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget,	
58	Og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og selv produsere stadig mer komplekse tekster.	Komplekse tekster
59	Videre innebærer det å utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder.	Opphavsrett personvern

Hovedområder

Segment	Setning	Diskutable begreper
60	Faget er strukturert i hovedområder	
61	som det er formulert kompetansemål innenfor.	
62	Hovedområdene utfyller hverandre	

63	Og må ses i sammenheng.	
64	Faget er et fellesfag for alle utdanningsprogrammene i videregående opplæring.	Utdanningsprogrammene
65	Opplæringen skal gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene.	Utdanningsprogrammene
66	Norsk har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen og etter Vg1, Vg2 og Vg3 i studieforberedende utdanningsprogram i videregående opplæring.	Utdanningsprogram
67	I yrkesfaglige utdanningsprogram er det kompetansemål etter Vg2 og etter påbygging til generell studiekompetanse.	utdanningsprogram
68	Kompetansemål for opplæring i skriftlig sidemål gjelder ikke for yrkesfaglige utdanningsprogram etter Vg2	utdanningsprogram
69	Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram, elever med opplæring i samisk eller finsk som andrespråk, og andre elever som er fritatt fra opplæring og vurdering i sidemål, skal bare skrive på hovedmålet sitt	utdanningsprogram
70	Oversikt over hovedområder: Årstrinn 1-10., Vg1-Vg3. Hovedområder Muntlig kommunikasjon – Skriftlig kommunikasjon – Språk, litteratur og kultur. (<i>Dette segmentet har form som tabell i læreplanen red.amn.</i>)	
71	Muntlig kommunikasjon. Hovedområdet muntlig kommunikasjon handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger.	
72	Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn	
73	Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere.	Sjangere
74	Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen.	
75	Skriftlig kommunikasjon. Hovedområdet skriftlig kommunikasjon handler om å lese og skrive norsk.	
76	Opplæringen omfatter den første lese- og skriveopplæringen og den systematiske videreutviklingen av lese- og skrivekompetansen gjennom hele opplæringsløpet.	Den systematiske videreutviklingen
76	Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive,	
78	Og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lese og for å oppleve	
79	Leseopplæringen skal samtidig bidra til	

80	at eleven blir bevisst sin egen utvikling som leser og skriver.	
81	Skriving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere.	
82	Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene	Sammensatte tekster
83	elevene skal lese og utforme	
84	God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker.	Tekstbygging Skriftspråklige konvensjoner
85	Språk, litteratur og kultur. Hovedområdet språk, litteratur og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver.	Nordisk språk- og tekstkultur
86	Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur,	
87	Og få innsikt i hvordan språk og tekster	
88	Har endret seg over tid og fortsatt er i endring.	
89	Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk.	
90	De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier.	Sjangere
91	I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra.	Impulser utenfra

Kompetansemål

Segment	Setning	Diskutable begreper
92	Kompetansemål etter 10. årstrinn	
93	Muntlig kommunikasjon. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	
94	Lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster	Relevant informasjon
95	Lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk	
96	Samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering	
97	Delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon	

98	Presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier	Tverrfaglige emner Relevant terminologi Formålstjenlig bruk
99	Vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier	Faglige kriterier
100	Skriftlig kommunikasjon. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	
101	Orienter seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget.	
102	Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger.	Sjangere
103	Gjengi ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder	
104	Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster	
105	Planlegge, utføre og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst	
106	Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding	Formverk Ortografi
107	Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium	Kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster
108	Integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvbar måte der det er hensiktsmessig.	Etterprøvbar måte
109	Språk, litteratur og kultur. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	
110	Gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på	Retoriske appellformer
111	Drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende	
112	Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål	
113	Beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp	Grammatiske begreper
114	Bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål	Grammatiske begreper

115	Forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag	
116	Gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk i Norge	
117	Presentere tema og uttryksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur	Samtidstekster
118	Gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk	
119	Beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder	Estetiske virkemidler
120	Presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne	
121	Forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett ved publisering og bruk av tekster	Grunnleggende prinsipper Personvern Opphavsrett

Vedlegg 2: Dominante funksjoner på mikronivå

Formål

Segment	Setning	Dominant funksjon på mikronivå
1	Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.	Addisjon
2	Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv,	Implikativ (utdyping av 1)
3	og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser.	Addisjon (og) / Implikativ (utdyping av 1)
4	Norskfaget åpner en arena	Addisjon (Og)
5	der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar.	Addisjon (Og)
6	Samtidig skal norskfaget utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har.	Addisjon (Og)
7	Muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn.	Addisjon (og)
8	Faget skal motivere til lese- og skriveglede og bidra til å utvikle gode læringsstrategier.	Addisjon (og)
9	I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster.	Addisjon (og)
10	Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen.	Addisjon (og)
11	Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster,	Addisjon (og)
12	og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon.	Addisjon (og)
13	I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien.	Addisjon (og)
14	Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger.	Addisjon (og) / Implikasjon (fordi)
15	De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier.	Addisjon (og)
16	Etter hvert vil de også kunne fordype seg i faglige emner og bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre.	Addisjon (og)
17	Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale.	Addisjon (og)

18	Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av.	Addisjon (og) / Implikativ (fordi)
19	Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides.	Addisjon (og)
20	Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt,	Implikasjon (derfor; utdyping av 19)
21	og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen.	Implikasjon (derfor; utdyping av 19)
22	I Norge er norsk og samisk offisielle språk,	Addisjon (og)
23	og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer.	Addisjon (og)
24	Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk.	Addisjon (og) / Kontrast (men)
25	Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse.	Addisjon (og)
26	Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk	Implikativ (Fordi; utdyping av 25)
27	Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv.	Addisjon (og)
28	Læreplanen i norsk gjelder også for elever med samisk eller finsk som andrespråk.	Addisjon (og)
29	Opplæringen i norsk skal sammen med opplæringen i andrespråket bidra til disse elevenes tospråklige kompetanse.	Addisjon (og)
30	For elever med tospråklig opplæring er det derfor viktig med et nært samarbeid mellom de to fagene.	Implikativ (Fordi; utdyping av 29)

Grunnleggende ferdigheter

Segment	Setning	
31	Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene,	Addisjon (og)
32	Der de bidrar til utvikling av	Addisjon (og)
33	og er en del av fagkompetansen.	Addisjon (og)

34	I norsk forstås grunnleggende ferdigheter slik:	Addisjon (og)
35	<i>Muntlige ferdigheter</i> i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker.	Addisjon (og)
36	Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art.	Addisjon (og)
37	Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner.	Addisjon (og)
38	Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet.	Implikativ (Derfor; Utdyping av 37)
39	<i>Å kunne skrive</i> i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte.	Addisjon (og)
40	Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper.	Implikativ (Derfor; Utdyping av 39)
41	<i>Å skrive</i> i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære.	Addisjon (og)
42	Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker.	Addisjon (og)
43	Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og skrivestrategier.	Addisjon (og)
44	Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål.	Implikativ (Derfor; utdyping av 44)
45	<i>Å kunne lese</i> i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere.	Addisjon (og)
46	Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft.	Implikativ (Derfor; Utdyping av 45)
47	Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene.	Implikativ (Derfor; Utdyping av 45)
48	Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye,	Addisjon (og) / Implikasjon (Derfor; utdyping av 45)
49	og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesning, og med ulike typer tekster i faget.	Addisjon (og) / Implikasjon (Derfor; utdyping av 45)
50	Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer	Addisjon (og) / Implikasjon (Derfor; utdyping av 45)

	komplekse tekster i ulike sjangere.	
51	Å kunne regne i norsk er å tolke og forstå informasjon i tekster som inneholder tall, størrelser eller geometriske figurer.	Addisjon (og)
52	Det vil si å kunne vurdere, reflektere over og kommunisere om sammensatte tekster som inneholder grafiske framstillinger, tabeller og statistikk.	Implikativ (Derfor; Utdyping av 51)
53	Utviklingen i regneferdigheter i norskfaget innebærer å skape helhetlig mening i stadig mer krevende tekster	Addisjon (og) / Implikasjon (Derfor; utdyping av 51)
54	der ulike uttrykksformer må ses i sammenheng.	Addisjon (og)
55	<i>Digitale ferdigheter</i> i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre.	Addisjon (og)
56	I denne sammenhengen er det viktig å kunne vurdere og bruke kilder på en bevisst måte.	Implikativ (Derfor; Utdyping av 55)
57	Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget,	Addisjon (og)
58	Og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og selv produsere stadig mer komplekse tekster.	Implikativ (Derfor; Utdyping av 57)
59	Videre innebærer det å utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder.	Implikativ (Derfor; utdyping av 57)

Hovedområder

Segment	Setning	
60	Faget er strukturert i hovedområder	Addisjon (og)
61	som det er formulert kompetansemål innenfor.	Addisjon (og)
62	Hovedområdene utfyller hverandre	Addisjon (og)
63	Og må ses i sammenheng.	Addisjon (og)
64	Faget er et fellesfag for alle utdanningsprogrammene i videregående opplæring.	Addisjon (og)
65	Opplæringen skal gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene.	Kontrast (men også..)
66	Norsk har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen og etter Vg1, Vg2 og Vg3 i studieforberedende utdanningsprogram i	Addisjon (og)

	videregående opplæring.	
67	I yrkesfaglige utdanningsprogram er det kompetansemål etter Vg2 og etter påbygging til generell studiekompetanse.	Addisjon (og)
68	Kompetansemål for opplæring i skriftlig sidemål gjelder ikke for yrkesfaglige utdanningsprogram etter Vg2	Kontrast (men)
69	Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram, elever med opplæring i samisk eller finsk som andrespråk, og andre elever som er fritatt fra opplæring og vurdering i sidemål, skal bare skrive på hovedmålet sitt	Addisjon (og) / kontrast (men)
70	Oversikt over hovedområder: Årstrinn 1-10., Vg1-Vg3. Hovedområder Muntlig kommunikasjon – Skriftlig kommunikasjon – Språk, litteratur og kultur. (<i>Dette segmentet har form som tabell i læreplanen red.amn.</i>).	Addisjon (og)
71	Muntlig kommunikasjon. Hovedområdet muntlig kommunikasjon handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger.	Addisjon (og)
72	Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn	Addisjon (og) / Implikasjon (Derfor; utdyping av 71)
73	Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere.	Addisjon (og) / Implikasjon (derfor; utdyping av 71)
74	Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen.	Implikasjon (derfor; utdyping av 71)
75	Skriftlig kommunikasjon. Hovedområdet skriftlig kommunikasjon handler om å lese og skrive norsk.	Addisjon (og)
76	Opplæringen omfatter den første lese- og skriveopplæringen og den systematiske videreutviklingen av lese- og skrivekompetansen gjennom hele opplæringsløpet.	Addisjon (og) / Implikasjon (derfor; utdyping av 75)
76	Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive,	Addisjon (og)
78	Og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lese og for å oppleve	Implikasjon (derfor; Utdyping av 76)
79	Leseopplæringen skal samtidig bidra til	Addisjon (og)
80	at eleven blir bevisst sin egen utvikling som leser og skriver.	Addisjon (og)
81	Skriving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere.	Addisjon (og)
82	Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene	Addisjon (og)
83	elevene skal lese og utforme	Addisjon (og)
84	God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner	Addisjon (og)

	og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker.	
85	Språk, litteratur og kultur. Hovedområdet språk, litteratur og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver.	Addisjon (og)
86	Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur,	Addisjon (og)
87	Og få innsikt i hvordan språk og tekster	Addisjon (og)
88	Har endret seg over tid og fortsatt er i endring.	Addisjon (og)
89	Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk.	Addisjon (og)
90	De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier.	Addisjon (og)
91	I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra.	Addisjon (og)

Kompetansemål

92	Kompetansemål etter 10. årstrinn	Addisjon (og)
93	Muntlig kommunikasjon. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	Addisjon (og)
94	Lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster	Addisjon (og)
95	Lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk	Addisjon (og)
96	Samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering	Addisjon (og)
97	Delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon	Addisjon (og)
98	Presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier	Addisjon (og)
99	Vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier	Addisjon (og)
100	Skriftlig kommunikasjon. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	Addisjon (og)
101	Orienter seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget.	Addisjon (og)
102	Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger.	Addisjon (og)
103	Gjengi ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre	Addisjon (og)

	kilder	
104	Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster	Addisjon (og)
105	Planlegge, utføre og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst	Addisjon (og)
106	Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding	Addisjon (og)
107	Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium	Addisjon (og)
108	Integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvbar måte der det er hensiktsmessig.	Addisjon (og)
109	Språk, litteratur og kultur. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	Addisjon (og)
110	Gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på	Addisjon (og)
111	Drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende	Addisjon (og)
112	Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål	Addisjon (og)
113	Beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp	Addisjon (og)
114	Bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål	Addisjon (og)
115	Forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag	Addisjon (og)
116	Gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk i Norge	Addisjon (og)
117	Presentere tema og uttryksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur	Addisjon (og)
118	Gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk	Addisjon (og)
119	Beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder	Addisjon (og)
120	Presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne	Addisjon (og)
121	Forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett ved publisering og bruk av tekster	Addisjon (og)

Vedlegg 3: Segmentert versjon av læreplanen i norsk. Lineær struktur mht. illokutiver og proposisjoner.

Formål

Segment	Setning	Ytringshandling (illokutiver)	Proposisjon
1	Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva norskfaget er. Direktiv: Forfatterne fremkaller en handling hos de som arbeider med opplæringsinnholdet.	Relasjonell
2	Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv,	Kvalifisering: Forfatterne etablerer en sannhet.	Materiell
3	og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser.	Kvalifisering: Forfatterne etablerer en sannhet.	Materiell
4	Norskfaget åpner en arena	Kvalifisering: Forfatterne erklærer et mål for norskfaget Direktiv: Forfatterne uttrykker hva faget skal gjøre (og dermed hva opplæringen skal bygge på). Kommisiv: Forfattere lover hva norskfaget skal bidra til.	Verbal/Materiell
5	der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar.	Konstativ: Det blir påstått hva barn og unge kan få ut av norskfaget. Direktiv: Forfatterne uttrykker hva faget skal gjøre (og dermed hva opplæringen skal bygge på). Kommisiv: Forfattere lover hva norskfaget skal bidra til.	Materiell
6	Samtidig skal norskfaget utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer et mål for norskfaget. Kommisiv: Forfattere lover hva norskfaget skal bidra til. Direktiv: Forfatterne vil påvirke de som arbeider med læreplanen, slik at norskfaget utvikler språkkompetansen hos elevene.	Materiell
7	Muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva lese- og skrivekompetanse er.	Relasjonell

8	Faget skal motivere til lese- og skrive lyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier.	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva faget fører til.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne gir et løfte om resultater av faget.</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen at norskfaget skal gi motivasjon og læringsstrategier.</p>	Materiell
9	I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster.	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva faget inneholder.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva elevene møter i faget.</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen at norskfaget skal by på et bredt spekter av tekster.</p>	Atferd (eventuelt materiell)
10	Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen.	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva faget bygger på.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva opplæringen bygger på.</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen at norskfaget skal by på et bredt spekter av tekster.</p>	Materiell
11	Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster,	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva elevene skal lære.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva elevene skal lære</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva elevene skal lære.</p>	Materiell
12	og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon.	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer at elevene gis rom.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover at elevene gis rom</p> <p>Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hvordan opplæringen skal ta form.</p>	Materiell
13	I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien.	<p>Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva elevene skal gjøre.</p> <p>Kommisiv: Forfatterne lover hva elevene skal gjøre</p>	Materiell

		Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva elevene skal gjøre	
14	Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger.	Konstativ: Forfatterne påstår hva elevene skal kunne utføre. Kommisiv: Forfatterne lover hva elevene skal kunne.	Materiell
15	De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier.	Konstativ: Forfatterne påstår hva elevene skal gjøre. Kommisiv: Forfatterne lover hva elevene skal gjøre Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva elevene skal gjøre	Materiell
16	Etter hvert vil de også kunne fordype seg i faglige emner og bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre.	Konstativ: Forfatterne påstår hva elevene skal gjøre. Kommisiv: Forfatterne lover hva elevene skal gjøre Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva elevene skal gjøre	Materiell
17	Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva norskfaget er.	Relasjonell
18	Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av.	Konstativ: Forfatterne påstår hva faget <i>kan</i> gi elevene.	Mental
19	Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides.	Konstativ: Forfatterne påstår hva norsk kulturarv kan by på.	Materiell
20	Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt,	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva kulturarven er.	Relasjonell
21	og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsyttere i denne prosessen.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva norskfaget skal oppmuntre til. Kommisiv: Forfatterne lover hva norskfaget bidrar til. Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva	Materiell

		faget skal bidra til.	
22	I Norge er norsk og samisk offisielle språk,	Konstativ: Forfatterne konstaterer at norsk og samisk er offisielle språk i Norge.	Relasjonell
23	og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer.	Konstativ: Forfatterne konstaterer at bokmål og nynorsk står sidestilt.	Relasjonell
24	Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk.	Konstativ: Forfatterne påstår noe om språkbruk i Norge.	Materiell
25	Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse.	Konstativ: Forfatterne påstår en sammenheng mellom språklig mangfold og språkkompetanse	Relasjonell
26	Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva norskfaget skal inneholde Kommisiv: Forfatterne lover hva norskfaget skal inneholde. Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva opplæringen skal inneholde	Materiell
27	Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva som er selve formålet med norskfaget. Kommisiv: Forfatterne lover hva opplæringen skal resultere i. Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hva opplæringen skal kunne ut i.	Relasjonell
28	Læreplanen i norsk gjelder også for elever med samisk eller finsk som andrespråk.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer læreplanen som gjeldende også for elever med samisk eller finsk som andrespråk.	Relasjonell
29	Opplæringen i norsk skal sammen med opplæringen i andrespråket bidra til disse elevenes tospråklige kompetanse.	Kvalifisering: Forfatterne understreker opplæringsstrukturen. Kommisiv: Forfatterne gir et løfte om opplæringsstruktur, spesielt rettet mot de med (interesse for) samisk eller finsk som andrespråk Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med læreplanen hvordan de skal tilrettelegge for disse elevene.	Materiell
30	For elever med tospråklig opplæring er det derfor viktig med et nært samarbeid	Konstativ: Forfatterne påstår viktigheten av å se fagene i	Relasjonell

	mellom de to fagene.	sammenheng.	
--	----------------------	-------------	--

Grunnleggende ferdigheter

Segment	Setning	Ytringshandling (illokutiv)	Proposisjon
1	Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene,	Konstativ: Forfatterne konstaterer en sannhet.	Relasjonell
2	Der de bidrar til utvikling av	Konstativ: Forfatterne konstaterer en sannhet. Kommisiv: Forfatterne lover at grunnleggende ferdigheter bidrar til utvikling.	Materiell
3	og er en del av fagkompetansen.	Konstativ: Forfatterne konstaterer en sannhet.	Relasjonell
4	I norsk forstås grunnleggende ferdigheter slik:		
5	<i>Muntlige ferdigheter</i> i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker.	Kvalifisering: Forfatterne definerer <i>muntlige ferdigheter</i> .	Relasjonell
6	Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva norskfaget skal inneholde Kommisiv: Forfatterne gir lovnad om hva opplæringen skal bidra til. Direktiv: Forfatterne forteller de som arbeider med planen hva opplæringen skal bidra til.	Relasjonell
7	Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner.	Konstativ: Forfatterne konstaterer en sannhet. Direktiv: Forfatterne gir direktiver for opplæringsinnhold.	Materiell
8	Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet.	Konstativ: Forfatterne konstaterer en sannhet. Direktiv: Forfatterne gir direktiver for opplæringsinnhold	Materiell/ Relasjonell
9	<i>Å kunne skrive</i> i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva det vil si å <i>kunne skrive</i> i norsk.	Relasjonell

10	Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper.	Kvalifisering: Forfatterne utdyper hva det vil si å <i>kunne skrive</i> i norsk.	Relasjonell
11	Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære.	Kvalifisering: Forfatterne utdyper hva det vil si å <i>kunne skrive</i> i norsk.	Relasjonell
12	Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva norskfaget har ansvar for Direktiver: Forfatterne gir direktiver for opplæringsinnhold.	Relasjonell
13	Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og skrivestrategier.	Konstativ: Forfatterne konstaterer en sannhet Direktiver: Forfatterne gir direktiver for opplæringsinnhold.	Materiell
14	Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål.	Konstativ: Forfatterne utdyper sannheten i segment 13.	Materiell/ Relasjonell
15	Å <i>kunne lese</i> i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva det vil si å <i>kunne lese</i> i norskfaget.	Relasjonell
16	Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft.	Kvalifisering: Forfatterne utdyper kvalifiseringen i segment 15. Direktiver: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold	Materiell/ Relasjonell
17	Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene.	Kvalifisering: Forfatterne utdyper kvalifiseringen i segment 16. Direktiver: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold	Materiell/ Relasjonell
18	Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye,	Konstativ: Forfatterne ytrer en sannhet. Direktiver: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold	Materiell
19	og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesning, og med ulike typer tekster i faget.	Konstativ: Forfatterne ytrer en sannhet. Direktiver: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold	Materiell
20	Utviklingen går fra grunnleggende avkodning og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i	Konstativ: Forfatterne ytrer en sannhet om utvikling.	Materiell

	ulike sjangere.		
21	Å kunne regne i norsk er å tolke og forstå informasjon i tekster som inneholder tall, størrelser eller geometriske figurer.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva det vil si å <i>kunne regne</i> i norskfaget.	Relasjonell
22	Det vil si å kunne vurdere, reflektere over og kommunisere om sammensatte tekster som inneholder grafiske framstillinger, tabeller og statistikk.	Kvalifisering: Forfatterne utdyper segment 21.	Relasjonell
23	Utviklingen i regneferdigheter i norskfaget innebærer å skape helhetlig mening i stadig mer krevende tekster	Konstativ: Forfatterne ytrer en sannhet om utvikling.	Materiell/ Relasjonell
24	Der ulike uttrykksformer må ses i sammenheng.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer at ulike uttrykksformer må ses i sammenheng.	Materiell
25	<i>Digitale ferdigheter</i> i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva <i>digitale ferdigheter</i> er i norskfaget	Relasjonell
26	I denne sammenhengen er det viktig å kunne vurdere og bruke kilder på en bevisst måte.	Kvalifisering: Utdypning av segment 25.	Relasjonell
27	Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget,	Konstativ: Forfatterne ytrer en sannhet. Direktiv: Forfatterne gir direktiver om opplæringsinnhold.	Relasjonell
28	Og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og selv produsere stadig mer komplekse tekster.	Konstativ: Forfatterne ytrer en sannhet Direktiv: Forfatterne gir direktiver om opplæringsinnhold.	Materiell/ Relasjonell
29	Videre innebærer det å utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder.	Konstativ: Forfatterne ytrer en sannhet Direktiv: Forfatterne gir direktiver om opplæringsinnhold	Materiell/ Relasjonell

Hovedområder

Segment	Setning	Språkhandling (illokutiv)	Proposisjon
1	Faget er strukturert i hovedområder	Kvalifisering: Forfatterne erklærer	Relasjonell

		fagets utforming.	
2	som det er formulert kompetansemål innenfor.	Kvalifisering: Forfatterne utdyper segment 1	Relasjonell
3	Hovedområdene utfyller hverandre	Kvalifisering: Forfatterne definerer hovedområdene	Materiell
4	Og må ses i sammenheng.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hvordan hovedområdene skal ses. Direktiv: Forfatterne bestemmer hvordan hovedområdene må ses.	Materiell
5	Faget er et fellesfag for alle utdanningsprogrammene i videregående opplæring.	Kvalifisering/konstativ: Forfatterne understreker/erklærer at norsk er et fellesfag.	Relasjonell
6	Opplæringen skal gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene.	Kvalifisering: Forfatterne skaper en virkelighet, og bestemmer hvordan opplæringen gjøres relevant. Direktiv: Forfatterne gir direktiv om opplæringens oppbygning	Materiell
7	Norsk har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen og etter Vg1, Vg2 og Vg3 i studieforbereende utdanningsprogram i videregående opplæring.	Konstativ: Forfatterne påpeker inndelingen av kompetansemålene	Relasjonell
8	I yrkesfaglige utdanningsprogram er det kompetansemål etter Vg2 og etter påbygging til generell studiekompetanse.	Konstativ: Forfatterne påpeker inndelingen av kompetansemålene	Relasjonell
9	Kompetansemål for opplæring i skriftlig sidemål gjelder ikke for yrkesfaglige utdanningsprogram etter Vg2	Konstativ: Forfatterne påpeker en sannhet.	Relasjonell
10	Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram, elever med opplæring i samisk eller finsk som andrespråk, og andre elever som er fritatt fra opplæring og vurdering i sidemål, skal bare skrive på hovedmålet sitt	Konstativ: Forfatterne påpeker en sannhet for bestemte elevgrupper	Relasjonell
11	Oversikt over hovedområder: Årstrinn 1-10., Vg1-Vg3. Hovedområder Muntlig kommunikasjon – Skriftlig kommunikasjon – Språk, litteratur og kultur. (Dette segmentet har form som tabell i læreplanen).		
12	Muntlig kommunikasjon. Hovedområdet muntlig kommunikasjon handler om å lytte og tale i forskjellige	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva <i>Muntlig kommunikasjon</i>	Materiell/relasjonell

	sammenhenger.	omhandler	
13	Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva <i>lytting</i> er Direktiv: Forfatterne gir direktiv om opplæringsinnhold.	Relasjonell
14	Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer her hva som skal skje i undervisningen. Kommisiv: Forfatterne gir lovnad om hva opplæringen skal inneholde. Direktiv: Forfatterne kommer med direktiver om hva opplæringen må inneholde.	Materiell
15	Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen.	Kvalifisering: Forfatterne definerer innhold i begrepet <i>muntlig kommunikasjon</i> .	Materiell/ Relasjonell
16	Skriftlig kommunikasjon. Hovedområdet skriftlig kommunikasjon handler om å lese og skrive norsk.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva <i>skriftlig kommunikasjon</i> omhandler.	Materiell/ Relasjonell
17	Opplæringen omfatter den første lese- og skriveopplæringen og den systematiske videreutviklingen av lese- og skrivekompetansen gjennom hele opplæringsløpet.	Kvalifisering: Forfatterne erklærer/påpeker hva opplæringen omfatter Kommisiv: Forfatterne lover hva opplæringen omfatter	Materiell/ Relasjonell
18	Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive,	Kvalifisering: Forfatterne påpeker hva opplæringen skal gjøre. Kommisiv: Forfatterne lover resultater av leseopplæringen.	Materiell
19	Og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lese og for å oppleve	Kvalifisering: Forfatterne påpeker hva opplæringen skal gjøre. Kommisiv: Forfatterne lover resultater av leseopplæringen Direktiv: Forfatterne gir direktiver på hva opplæringsinnhold.	Materiell/ Relasjonell
20	Leseopplæringen skal samtidig bidra til	Kvalifisering: Forfatterne erklærer hva leseopplæringen skal bidra til. Direktiv: Forfatterne gir direktiv om at leseopplæringen skal bidra til	Materiell
21	at eleven blir bevisst sin egen utvikling	Kvalifisering: Forfatterne erklærer	Materiell

	som leser og skriver.	hva leseopplæringen skal bidra til. Direktiv: Forfatterne gir direktiv om at leseopplæringen skal bidra til	
22	Skriving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva som menes med skriving i norskfaget. Direktiv: Forfatterne gir direktiver til opplæringen.	Materiell/ Relasjonell
23	Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene	Kvalifisering: Forfatterne bestemmer en sammenheng fra sammensatte tekster.	Relasjonell
24	elevene skal lese og utforme	Konstativ: Forfatterne konstaterer hva elevene skal gjøre Direktiv: Forfatterne gir direktiv om at elevene skal lese og utforme (tekster)	Materiell
25	God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker.	Kvalifisering: Forfatterne definerer <i>god skriftlig kommunikasjon</i>	Materiell/ Relasjonell
26	Språk, litteratur og kultur. Hovedområdet språk, litteratur og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver.	Kvalifisering: Forfatterne definerer hva hovedområdet omhandler.	Relasjonell
27	Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur,	Konstativ: Forfatterne påpeker hva elevene skal utvikle Kommisiv: Forfatterne gir løfte om hva elevene skal utvikle Direktiv: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold.	Materiell
28	Og få innsikt i hvordan språk og tekster	Konstativ: Forfatterne påpeker hva elevene skal utvikle Kommisiv: Forfatterne gir løfte om hva elevene skal utvikle Direktiv: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold	Materiell
29	Har endret seg over tid og fortsatt er i	Konstativ: Forfatterne påpeker hva	Materiell

	endring.	<p>elevene skal utvikle</p> <p>Kommisiv: Forfatterne gir løfte om hva elevene skal utvikle</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold</p>	
30	Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk.	<p>Konstativ: Forfatterne påpeker hva elevene skal få av kunnskap</p> <p>Kommisiv: Forfatterne gir løfte om hva elevene skal få av kunnskap</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold</p>	Materiell
31	De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier.	<p>Konstativ: Forfatterne påpeker hva elevene skal gjøre</p> <p>Kommisiv: Forfatterne gir løfte om hva elevene skal gjøre</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold</p>	Materiell
32	I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra.	<p>Konstativ: Forfatterne påpeker hva elevene skal gjøre</p> <p>Kommisiv: Forfatterne gir løfte om hva elevene skal gjøre</p> <p>Direktiv: Forfatterne gir direktiver til opplæringsinnhold</p>	Materiell

Kompetansemål

Merk at setningstypen som finnes her, er segmenteres med projisering. Eva Maagerø uttrykke dette på følgende måte: Projisering «betyr at en setning fir uttrykk for at noe er tekst eller sagt, og at en annen atskilt setning indikerer hva som var tekst eller sagt. Den sste er den projiserte setningen. Denne analyseres for seg»²⁴³

I vårt tilfelle betyr det at segment 3, som består av de finitte verbalene *er* og *skal*, må analyseres som to prosesser, men samtidig i sammenheng. I tillegg henger segment 3 sammen med segment 4 (og 5-9), og må derfor ses i sammenheng med disse også. Vi illustrerer med et eksempel:

Mål for opplæringen	Er	At	Eleven	skal	kunne lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster
Den utpekte, possessiv	Relasjonell: identifiserende	Verdi			
			Aktør	Materiell	Målobjekt

Siden hele teksten er lik, setter vi Relasjonell/Materiell som proposisjon, og jamfører eksempelet over i denne sammenhengen.

	Setning	Språkhandling (illokutiv)	Proposisjon
1	Kompetansemål etter 10. årstrinn		
2	Muntlig kommunikasjon. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	Kvalifisering: Forfatterne definerer mål om hva eleven skal kunne Kommisiv: Forfatterne lover hva som er målene for opplæringen (og dermed hva det arbeides for). Direktiv: Forfatterne gir retningslinjer for opplæringsinnhold.	Relasjonell/Materiell (Disse er felles for alle segmenter)
3	Lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster		
4	Lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk		
5	Samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering		
6	Delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon		
7	Presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier		
8	Vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige		

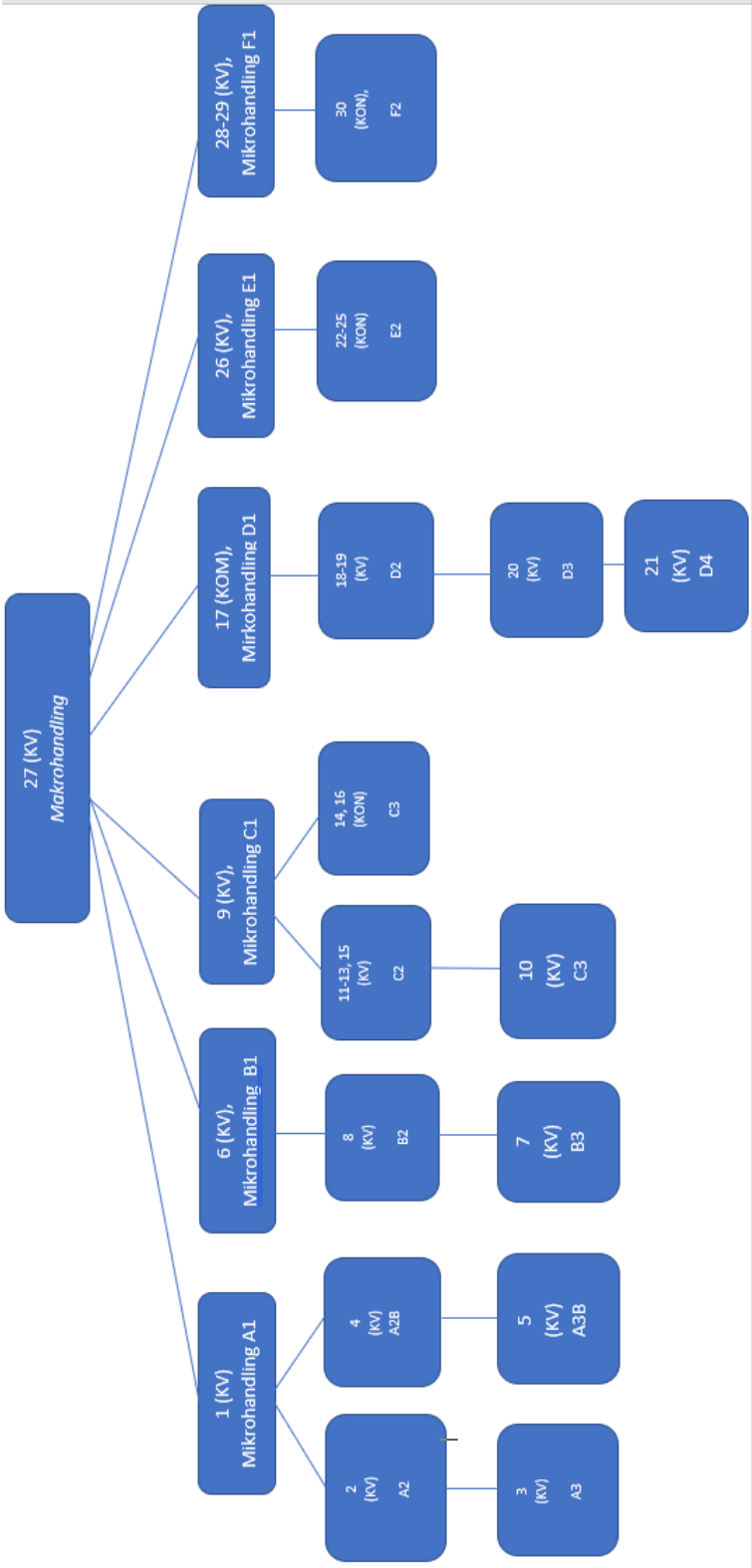
²⁴³ Halliday side 43

	kriterier		
9	Skriftlig kommunikasjon. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	(Disse er felles for alle segmenter)	
10	Orienter seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget.		
11	Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger.		
12	Gjengi ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder		
13	Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster		
14	Planlegge, utføre og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst		
15	Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding		
16	Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium		
17	Integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvable måte der det er hensiktsmessig.		
18	Språk, litteratur og kultur. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne		
19	Gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på		
20	Drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende		
21	Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål		
22	Beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp		
23	Bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål		
24	Forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag		

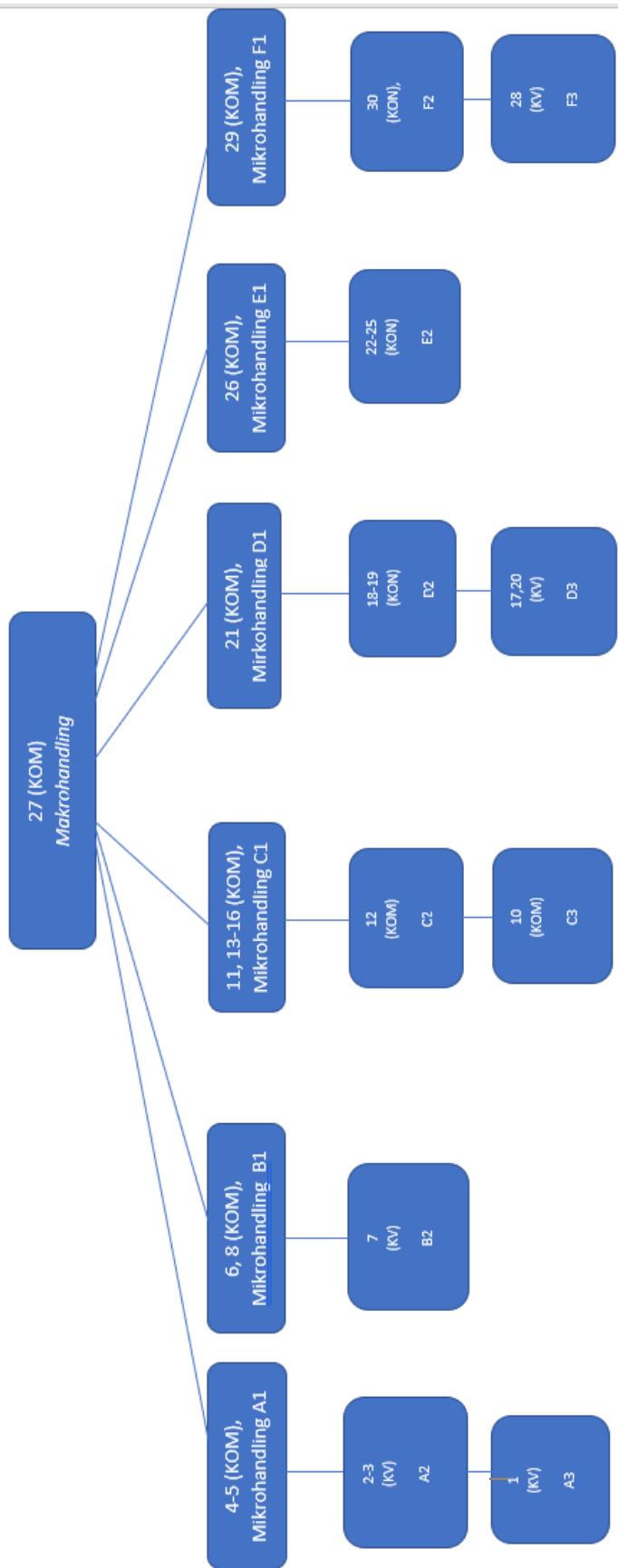
25	Gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk i Norge		
26	Presentere tema og uttryksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur		
27	Gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk		
28	Beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder		
29	Presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne		
30	Forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett ved publisering og bruk av tekster		

Vedlegg 4: Hierarkisk struktur og handlingstyper i ulike makro- og mikrohandlinger.

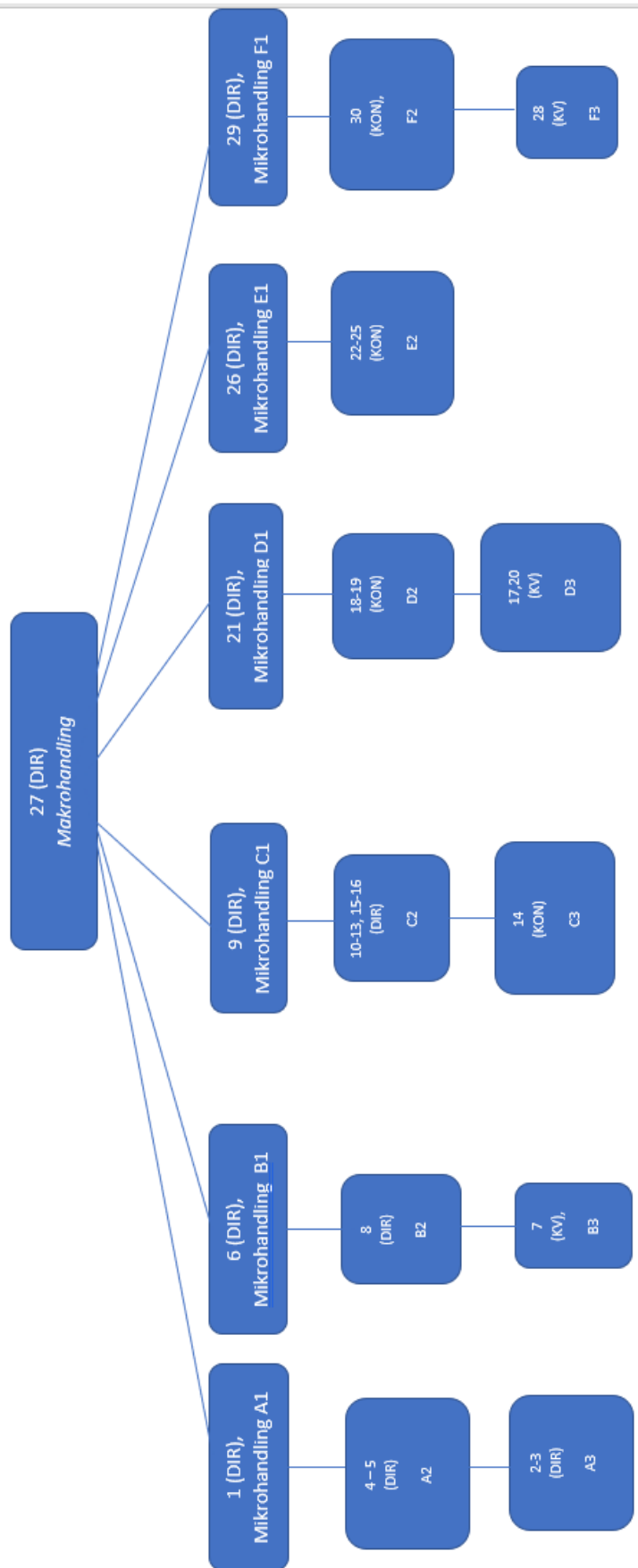
Formål hvor makrohandling tolkes som *kvalifisering*



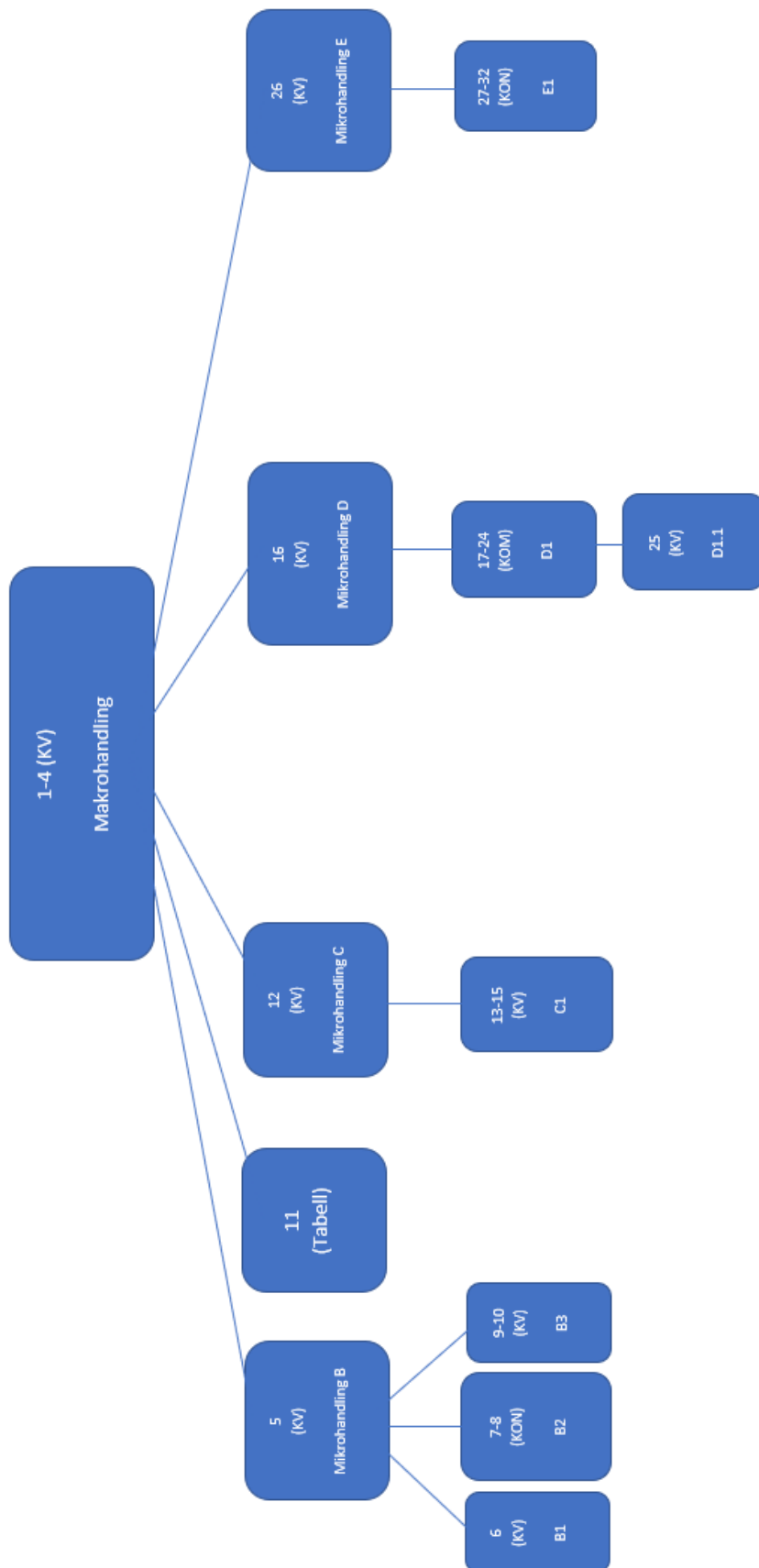
Formål hvor makrohandling er tolket som *kommisiv*



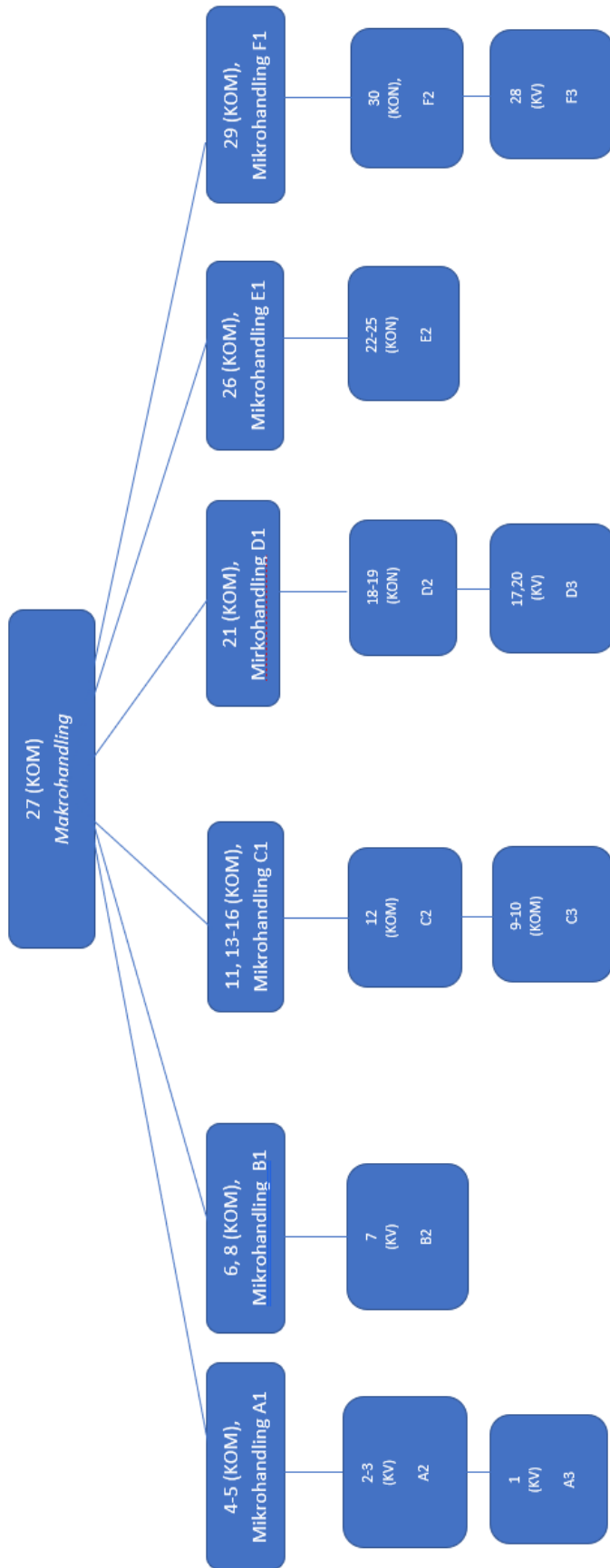
Formål hvor makrohandling er tolket som *Direktiv*



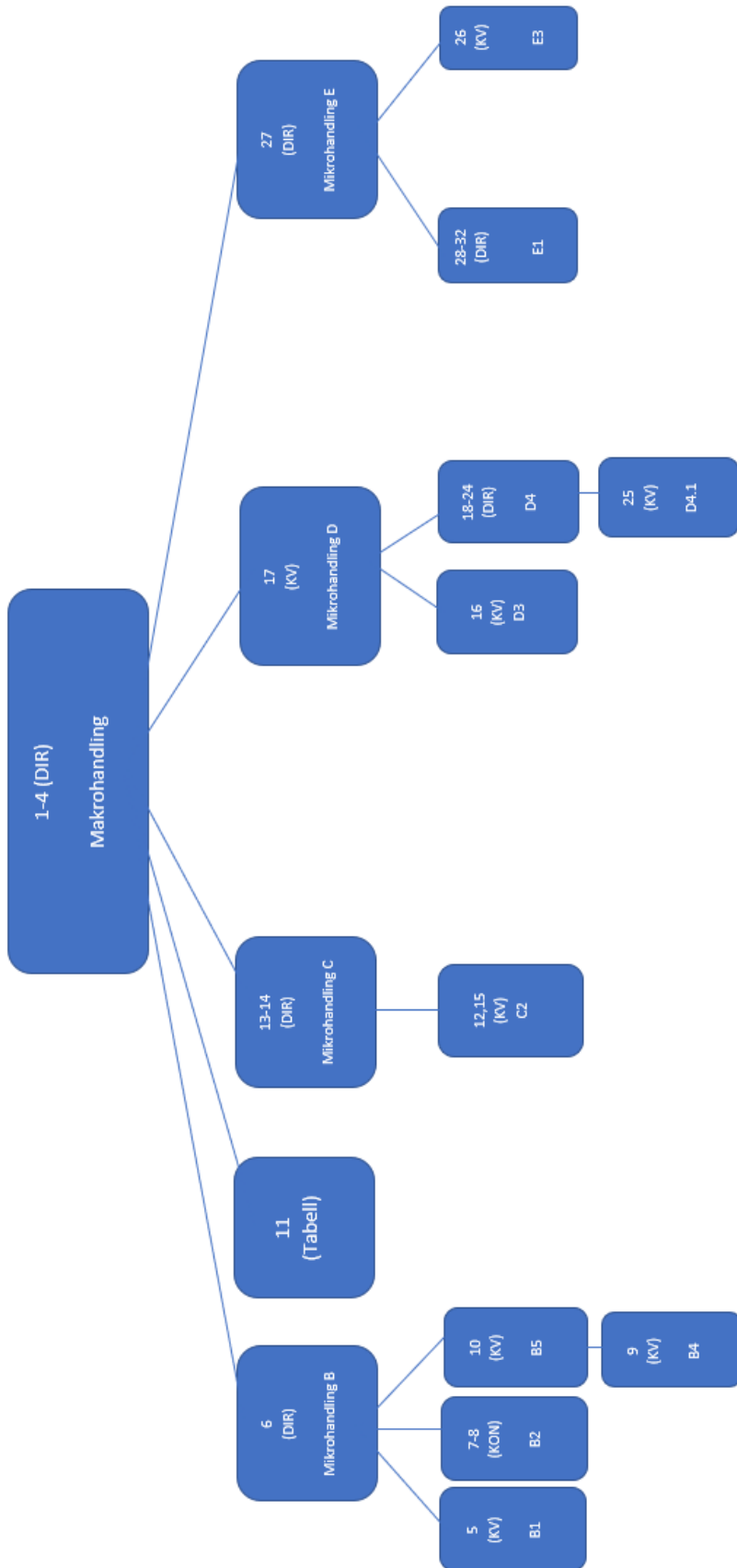
Hovedområder der makrohandlingen er tolket som kvalifisering



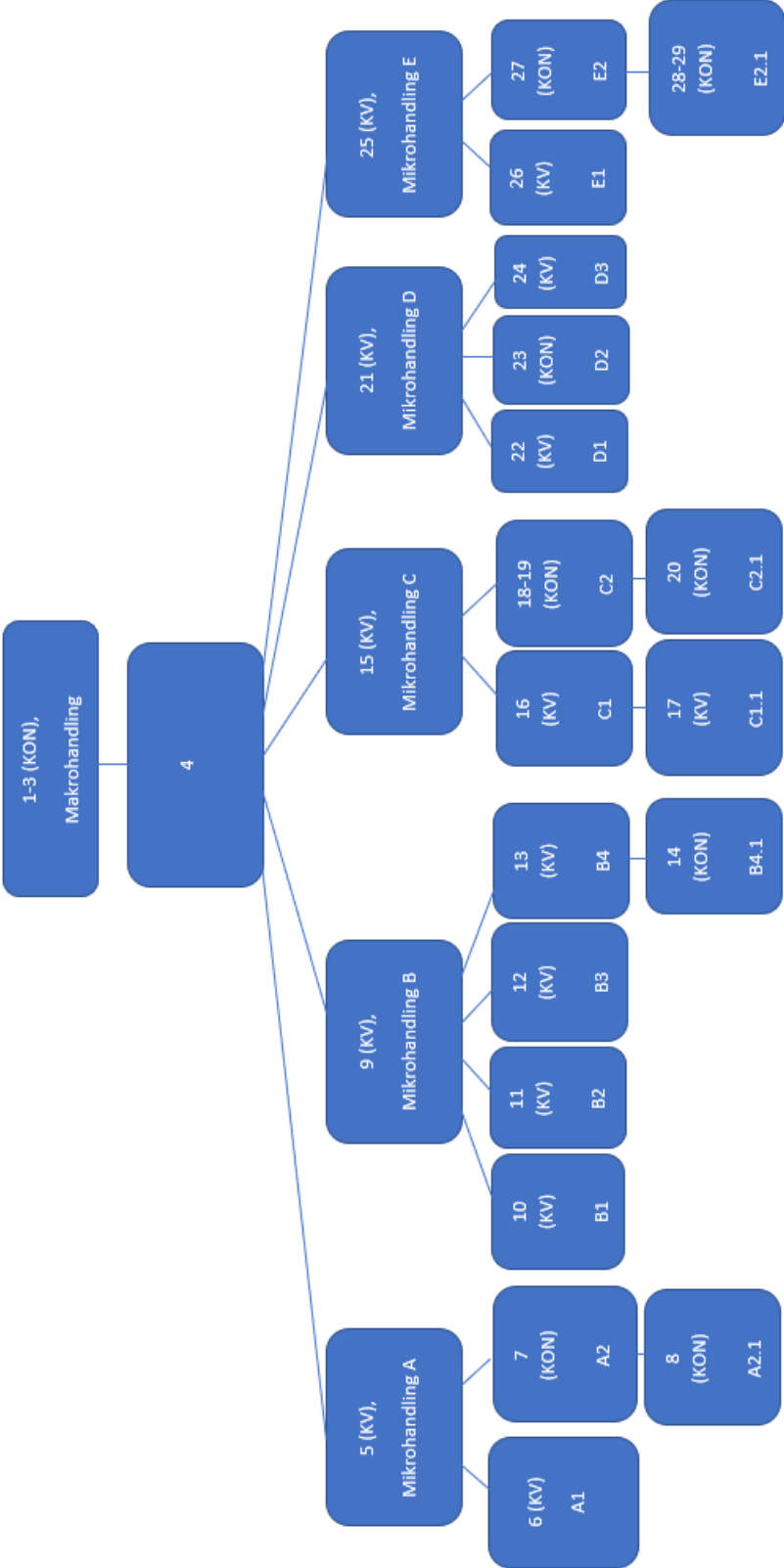
Hovedområder der makrohandlingen blir tolket som *kommisiv*



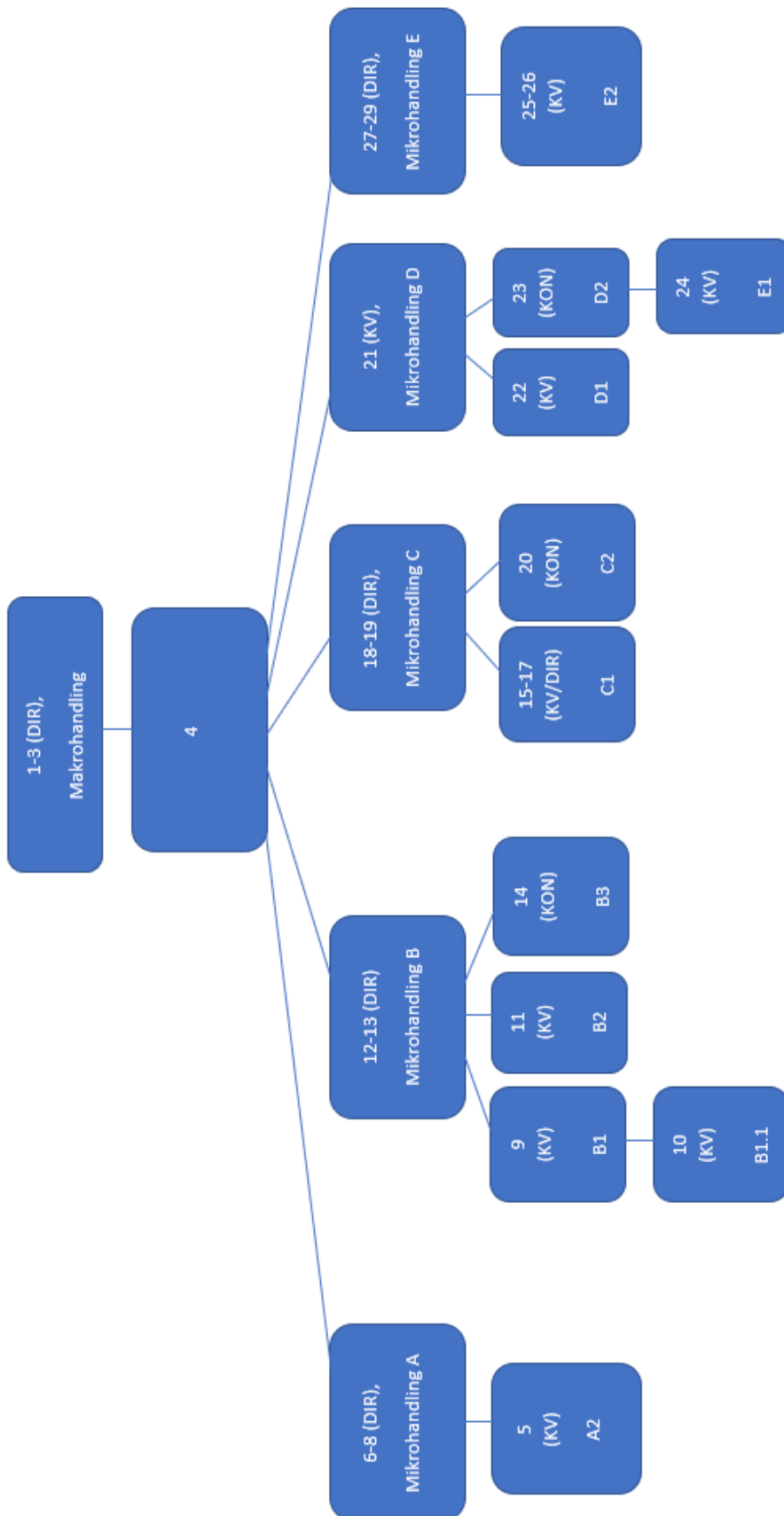
Hovedområder der makrohandlingen er tolket som direktiv



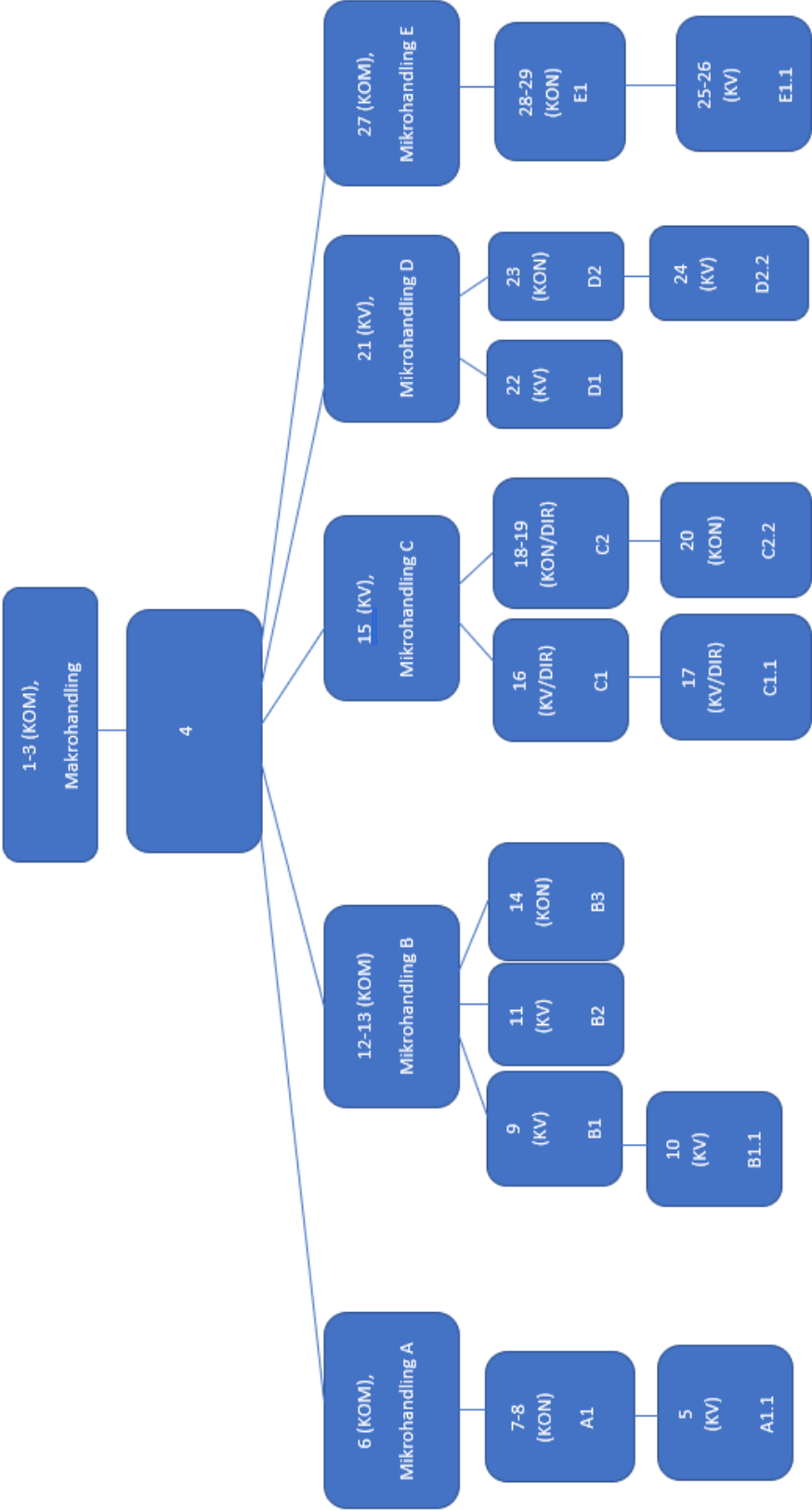
Grunnleggende ferdigheter der makrohandlingen er tolket som *konstativ*



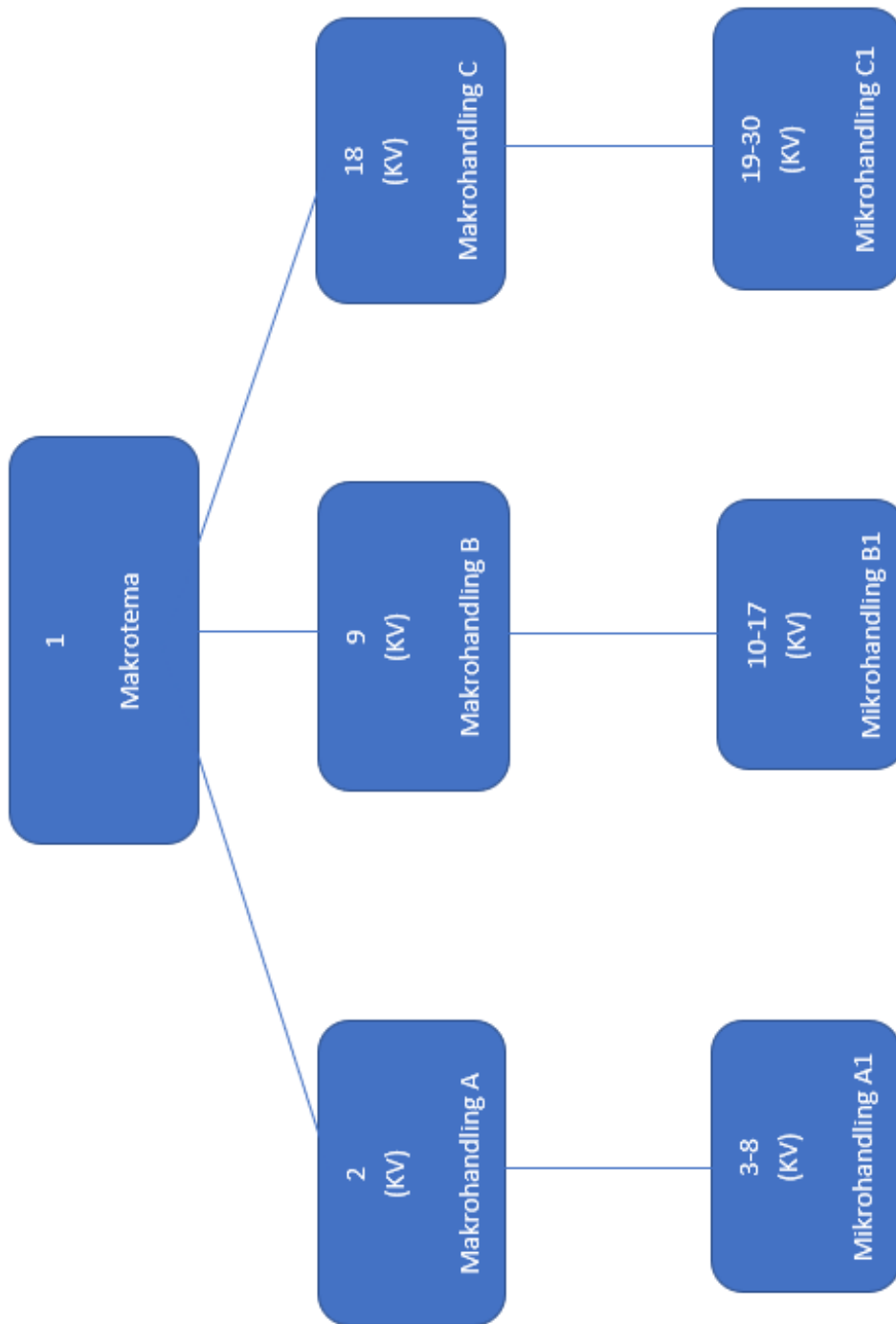
Grunnleggende ferdigheter der makrohandlingen er tolket som *direktiv*



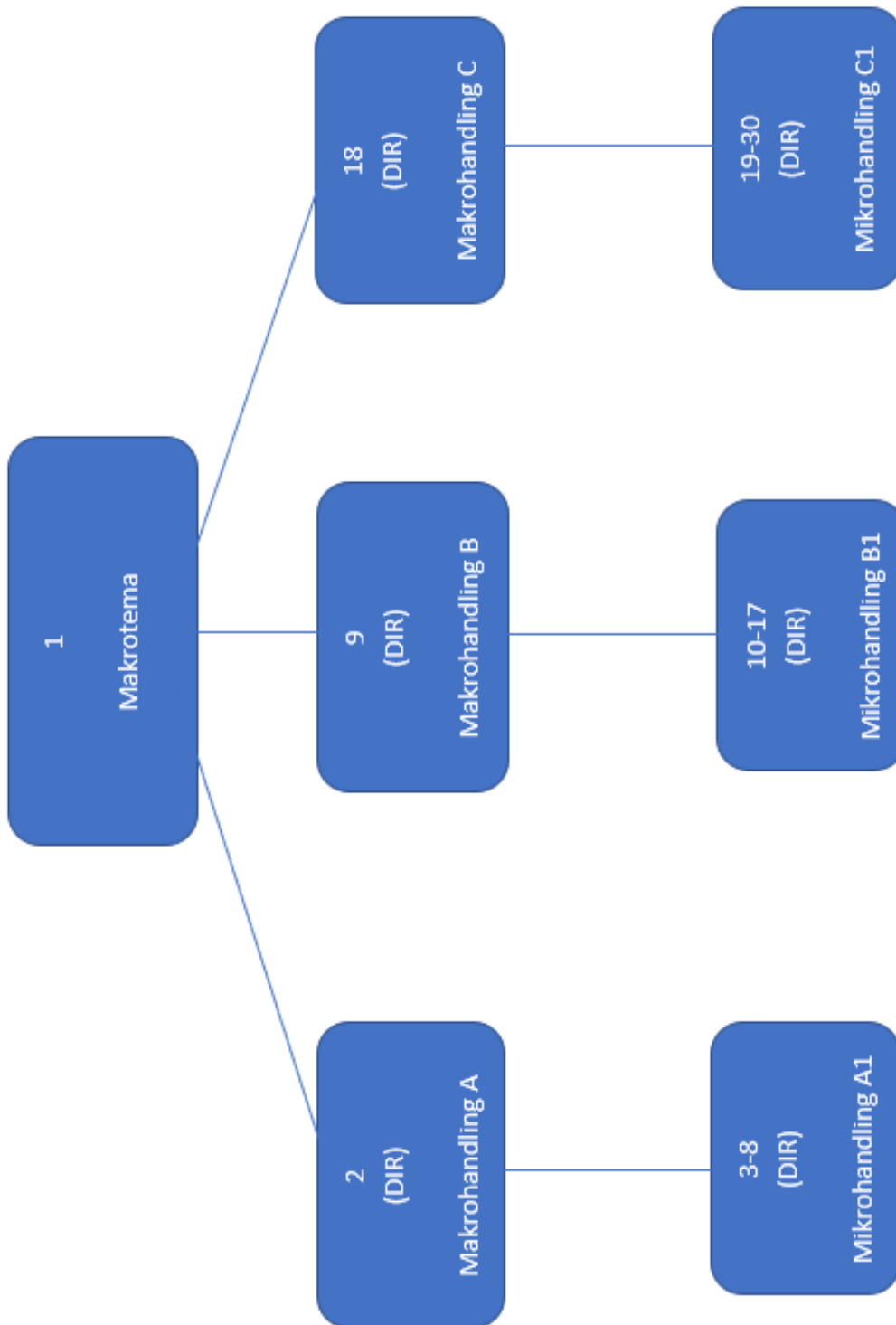
Grunnleggende ferdigheter der makrohandlingen er tolket som *kommisiv*



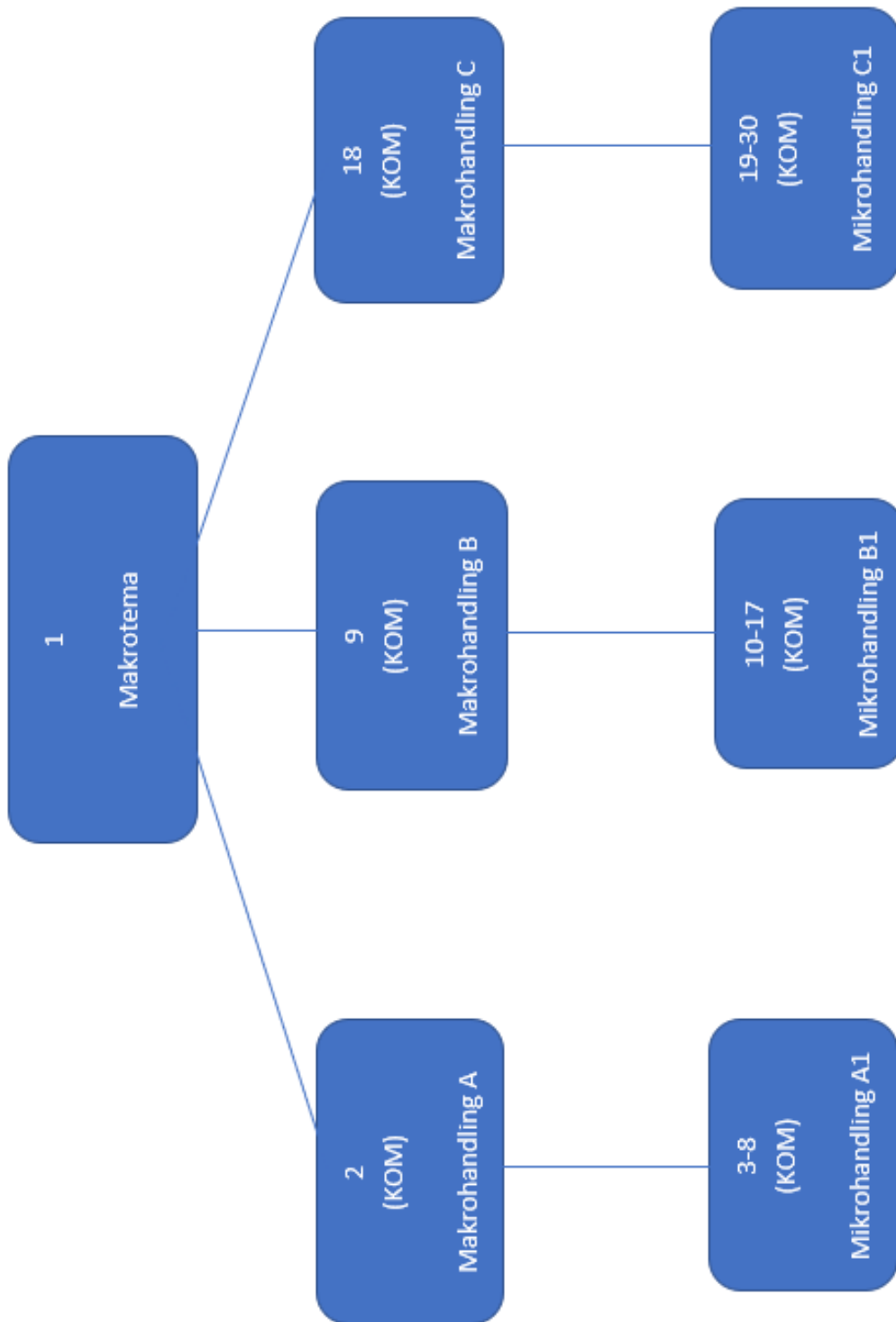
Kompetansemål der makrohandlingen er tolket som kvalifisering



Kompetansemål der makrohandlingen er tolket som *direktiv*



Kompetansemål der makrohandlingen er tolket som *kommisiv*



Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide til intervju med Christian B. Bjerke og Jonas Bakken

Innledende

Arbeidet til kjerneelementgruppene startet i 2017, og varer frem til våren 2018. I forbindelse med dette arbeidet, er følgende spørsmål relevante for masterprosjektet:

1. Hva innebærer arbeidet til kjerneelementgruppene?
2. Kan du si noe om hva som er utgangspunktet for utforming av kjerneelementer?
(Definisjon av kjerneelement → Læreplanen → Kunnskapsområder)
3. Hva er målet med arbeidet deres?
4. Er arbeidet preget av uenigheter, i så fall: på hvilken måte?
5. Hvordan kommer evt. ulike interesser fra revideringsarbeidet til syne i en læreplan? Jf. pluralistiske kompromissformuleringer.
6. Hvilke rammer har Utdanningsdirektoratet gitt dere dere når kjerneelementer skal formuleres?
7. Hvilke retningslinjer og begrensninger er gitt fra utdanningsdirektoratet?
8. Hva er de viktigste grunnene til at det er satt i verk et arbeid med kjerneelementer i fagene?
- Eventuelt: hvilke samfunnsgrupper/brukere er kjerneelementene i hovedsak utarbeidet for?
9. På hvilken måte skal kjerneelementene komme til syne i den endelige læreplanen?
- Hvis de kommer til syne: Hvordan skal disse hjelpe leseren til en bedre forståelse av læreplanen?

Rettet mot prosjektets problemstilling

1. På hvilken måte spiller det språklige aspektet/leseforståelse/lesbarhet en rolle i utformingen av en læreplan?

2. Hvordan blir det tatt hensyn til leseforståelse for ulike samfunnsgrupper i utarbeidelse av kjerneelementene?
3. Det står på utdanningsdirektoratet sine nettsider at strukturen i læreplanene vil være avhengig av hvordan kjerneelementene i fagene vil se ut. På hvilken måte påvirker det arbeidet?
4. Hvordan tar dere stilling til leserne når dere utarbeider forslag til kjerneelementer? (Det nevnes av UDIR at kjerneelementene skal bestå av blant annet sentrale begreper og uttrykksformer i faget, og disse må jo ha en «overkommelig» språklig utforming.)
5. Spiller klarspråk i arbeidet med revideringen av kunnskapsløftet? I så fall: på hvilken måte?
6. Om klarspråk er relevant for utformingen: Hvordan forstår kjerneelementgruppen begrepet?
7. Hvordan arbeider dere for at språket skal være tilpasset brukernes forståelse av læreplanen?
8. Hvis relevant: Hva legger kjerneelementgruppen i begrepet brukertilpasset språk?
9. Hvis relevant: Hvorfor er det viktig med klart og brukertilpasset språk?
10. På hvilken måte har ønsker, retningslinjer eller begrensinger fra utdanningsdirektoratet en innvirkning på arbeidet, spesielt med tanke på leseforståelse blant ulike samfunnsgrupper?
11. Hvem tenker kjerneelementgruppen at er relevante lesere/brukere av læreplanen?
- ... Hva med?
12. Hvordan kan forfatterne av læreplanen legge til rette for en fungerende kommunikasjon med mottakerne/leserne?
13. Hvilken kompetanse mener dere det kreves for at læreplanen skal bli tolket på en kompetent måte?
14. Hvilke interessegrupper er med på å påvirke hvordan den endelige læreplanen ser ut?
15. Dersom en forelder har problemer med å forstå eller tolke et kompetansemål i læreplanen. Hvordan kan den aktuelle forelder få hjelp til forståelsen?

Eventuelt

1. Hva er de største utfordringene når en læreplan skal revideres?
2. Hva er de største språklige utfordringene når en læreplan skal revideres?