

## Forord

I arbeidet med denne masteroppgaven leste jeg Frøydis Hertzberg sin artikkel «Tusenbenets vakre dans – forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse» (2001). I artikkelen gjengir hun en fabel om et tusenben som kan den mest grasiøse dans. En dag blir tusenbenet spurt hvordan hun får til denne dansen og ble med det tvunget til å tenke igjennom hva hun egentlig gjorde. Hun ble forvirret og fikk ikke til å danse mer. I prosessen med å skrive denne oppgaven har jeg tidvis godt kunne kjenne meg i tusenbenets opplevelse, men med god støtte og kyndig veiledning har jeg likevel kommet i mål.

Jeg vil derfor gjerne takke hovedveilederen min, Heidi Brøseth, for uvurderlig oppfølging med mange samtaler, utallige eposter, konstruktive tilbakemeldinger og oppbyggende ros. Jeg vil også takke biveilederen min, Hildegunn Otnes, for gode veiledningssamtaler, nyttige innspill og kritiske spørsmål underveis samt god faglig tilbakemelding.

Jeg ønsker å takke kjæresten min, Asbjørn, som har vært en mental støtte og veileder for meg under hele prosessen. Jeg vil også gi en takk til alle studievenner jeg har blitt kjent med i løpet av de seks årene jeg har studert ved NTNU, for avbrekk i lesingen og hyggelige sammenkomster på kveldene. Til slutt vil jeg takke mamma og pappa som alltid stiller opp og som gjerne kommer med trøst og ros i like mengder.

Hertzberg ga en alternativ slutt til fabelen, hvor tusenbenet gjenerobret dansen gjennom å oppdage hva hun gjorde. Nå kunne hun lære bort dansen til andre tusenben. Det har også vært mitt mål med å skrive denne masteroppgaven. Oppgaven markerer slutten på lektorutdanningen min og jeg skal nå ta i bruk det jeg har lært for å lære bort til andre.

Marte Lorentze Tiller  
22.05.2016, Trondheim



## Innhold

Forord .....	i
1 Innledning .....	1
1.1 Presentasjon av tema .....	1
1.2 Presentasjon av oppgavens mål og problemformulering.....	3
1.3 Sakprega skriving i norsk .....	3
1.4 Materiale .....	3
1.5 Oppgavens relevans for virket som lektor .....	4
1.6 Oppgavens struktur .....	4
2 Teori.....	5
2.1 Lærebøker som analysemateriale .....	5
2.2 Grammatikk og skriving i læreplanen .....	6
2.3 Funksjonell grammatikk .....	8
2.4 Grammatikkens funksjon i sakprega tekster.....	11
2.4.1 Sammenheng i sakprega tekster .....	12
2.4.2 Fagspråk.....	17
3 Metode .....	23
3.1 Analyseperspektiv .....	23
3.2 Analytisk tilnærming .....	25
3.3 Valg av materiale.....	27
3.4 Metodiske utfordringer .....	27
4 Analyse .....	29
4.1 Presentasjon av lærebøkene.....	29
4.2 <i>Interteksts</i> formidling av sammenheng i sakprega tekster.....	32
4.3 <i>Grip tekstens</i> formidling av sammenheng i sakprega tekster .....	39
4.4 Lærebøkens formidling av sammenheng i sakprega tekster – en drøftende sammenligning.....	44
4.5 <i>Interteksts</i> formidling av fagspråk.....	47
4.6 <i>Grip tekstens</i> formidling av fagspråk .....	50
4.7 Lærebøkens formidling av fagspråk – en drøftende sammenligning .....	54
5 Avslutning.....	59

5.1 Videre forskning .....	61
Litteratur.....	63
Sammendrag.....	67
Vedlegg 1: Læreplan i norsk – kompetansemål etter Vg1 SF.....	69
Vedlegg 2: Kriterier for vurdering av lærebøker .....	71
Vedlegg 3: Innholdsfortegnelse – <i>Intertekst Vg1 SF</i> (2015).....	73
Vedlegg 4: Innholdsfortegnelse – <i>Grip teksten Vg1 SF</i> (2014) .....	75
Vedlegg 5: Eksempeltekster i lærebøkene .....	77

# 1 Innledning

## 1.1 Presentasjon av tema

I læreplanen i norsk for *Kunnskapsløftet* (LK06) er ett av formålene med faget at elevene selv skal «produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier» (Udir<sup>1</sup> 2013a). Samtidig viser skriveforskning som KAL-prosjektet, «Kvalitetssikring Av Læringsutbyttet i norsk skriftlig», at det er store forskjeller i elevenes prestasjoner mellom skrivning i fortellende tekster og resonnerende tekster.

Mellom 1999 og 2001 ble 3300 eksamensbesvarelser fra norske 9. og 10. klassinger samlet inn som materiale for KAL-prosjektet. Materialet viste at for alle år samlet valgte 62.2% av elevene fortellende skrivning, 16.2% en mellompersonlig skrivestil og 21.2% resonnerende skrivning (Berge, Evensen, Hertzberg og Vagle 2005: 57). Typisk for en fortellende skrivemåte er at tekstene gjengir rekkefølger av hendelser lenket i tid med en klar jeg-orientering og fokus på fortellerens indre refleksjoner. Den mellompersonlige skrivestilen kjennetegnes ved at tekstene fokuseres rundt forholdet mellom skribenteten og leseren og får en form av egenrefleksjon. Den resonnerende skrivemåten er i motsetning til de to andre preget av forklaringer eller argumentasjoner for og imot et eller annet. Slike tekster kalles ofte også for *saksorienterte tekster* (Berge et al. 2005). Jeg velger også å kalle de *sakprega tekster*.

KAL-materialet avdekket at de aller fleste elevene behersket en fortellende (narrativ) tekststrategi – selv de som presterte dårligst, mens argumenterende tekststrategier ble behersket bare av enkelte av de sterkeste skriverne. En lignende undersøkelse i England viste at elevene som skrev ikke-narrative tekster virket mer usikre på tekststruktur og innholdsorganisering enn de som skrev narrative tekster. På samme måte viste undersøkelser i Canada at alle elever på 8. trinn mestret den grunnleggende narrative strukturen i fortellinger, mens tekststrukturer for argumenterende tekster var problematisk helt opp til og med 12. klassetrinn (Hertzberg 2008).

Noe av utfordringen hos elever som skal skrive saksorienterte tekster kan ligge i at de ikke uten videre kan utnytte strategier for tekststrukturen fra muntlige fortellinger. I narrative tekster kan elevene hente støtte i form av tid som kompositorisk prinsipp slik som i muntlige fortellinger (Hertzberg 2008, Berge et al. 2005). Dette krever trolig mindre av elevene enn å skulle organisere etter for eksempel årsak og virkning (Iversen, Otnes og Solem 2011). Den

---

<sup>1</sup> Forkortelse for Utdanningsdirektoratet.

muntlige argumentasjonsformen kan heller ikke brukes som støtte for skriftlig argumentasjon. En muntlig diskusjon foregår nemlig gjennom en replikkveksling mellom samtalepartnere, der den ene replikken bygger på den forrige og ingen har ansvar for struktureringen av diskusjonen i sin helhet (Hertzberg 2008). En god verbaltekst må ha en god «sammenføyning», hvor alle tekstelementer – fra fraser, setninger, avsnitt til tekstens helhet – har *sammenheng*. Hvordan slik sammenheng realiseres, vil være avhengig av sjanger eller teksttype, formål og kontekst (Iversen og Otnes 2011).

Tekstene i materialet avslørte også en annen tendens i tilknytning til elevenes skrivemåte: de hadde vanskelig for å løsrive seg fra en muntlig, og ekspressiv skrivestil. Omtrent 80% av elevene valgte en oppgave som åpnet for å bruke ekspressivt språk eller en skjønnlitterær skrivestil. Ekspressivt språk forstås her som muntlig i formen og gjerne følelsespreget. Tekster med åpen argumentasjon og utviklet struktur var sjeldent å finne (Berge et al. 2005). Sakprega tekster skal gjerne ha et saksorientert *fagspråk*, hvor et muntlig eller jeg-orientert og følelsespreget språk kan hindre forfatteren i å bli tatt på alvor.

Tekstene i KAL-materialet ble skrevet under læreplanene i norsk for M87 og L97 og er resultatet av opplæringen bygget på disse (Berge et al. 2005). Med Kunnskapsløftet fulgte imidlertid innføringen av fem *grunnleggende ferdigheter*, deriblant *skrivning i alle fag*. Dette medførte at ferdigheter i å skrive gode saksorienterte tekster ble en viktig del av skriveopplæringen. Det ble nemlig et større fokus på elevers evne til å argumentere innenfor ulike fagområder (Øgreid 2008, Kringstad og Kvithyld 2013). Et avgjørende spørsmål blir i den sammenheng om elevene får en opplæring som svarer til de nye kravene til skriftlige ferdigheter hos elevene.

Skriveopplæringen i skolen foregår på mange arenaer, hvor *læreren* er den viktigste ressursen. Imidlertid er også *læreboka* en pedagogisk ressurs de fleste elever benytter seg av. En norsk undersøkelse av valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skolen fra 2002, viser nemlig at hele 75.1% av lærerne alltid bruker læreboka i sammenheng med norskundervisningen, mens 21.9% svarte at de bruker den ofte (Bueie 2002: 17). Skriveopplæring i forbindelse med sakprega tekster bør derfor ha sin rettmessige plass også i læreboka. Særlig fordi saksorienterte tekster virker til å være vesensforskjellig fra den narrative skrivemåten og krever en utvikling av skriveferdigheter som skiller seg fra de i skjønnlitterære tekstformer.

## 1.2 Presentasjon av oppgavens mål og problemformulering

Utgangspunktet for min oppgave er at *grammatikk* kan være et verktøy for elever til å løse de utfordringene de møter i forbindelse med å skrive sakprega tekster – tydelig *sammenheng* og et saksorientert *fagspråk*. Formålet med denne oppgaven er av den grunn å undersøke hvordan lærebøker formidler grammatiske språktrekk som potensielle verktøy for sakprega skriving. Oppgavens problemformulering lyder derfor som følger:

*Hvordan formidler lærebøkene grammatiske språktrekk som potensielle verktøy i skriving av sakprega tekster?*

Formuleringen er forholdsvis vid, men jeg vil senere i oppgaven presentere «sammenheng i sakprega tekster» og «fagspråk» som oppgavens analysekategorier, samt fem analysespørsmål som vil fungere som rammeverk til å operasjonalisere problemformuleringen (se side 25).

## 1.3 Sakprega skriving i norsk

Læreplanen i norsk oppgir ikke spesifikke sjangrer elevene skal utvikle skrivekompetanse i, hverken i skjønnlitteratur eller sakprosa. Læreplanen fokuserer heller på *formålet* med tekstene elevene skal skrive, og hvordan tekstene kan tilpasses mottaker og medium. Dette fokuset bygger på en *funksjonell* forståelse av skriving, som har resultert i en dreining bort fra *sjangrer* og over til *skrivehandlinger*, som «å argumentere» eller «å resonnerere». Å skrive forstås med dette som en *handling* som skal oppfylle et formål (Kringstad og Kvithyld 2013). Selv om skrivehandlinger som «å argumentere» og «å resonnerere» også kan realiseres gjennom narrative tekstformer, skal jeg fokusere på hvordan grammatiske språktrekk kan bidra til å realisere disse i *sakprega tekster*. Begrepet *sakprega skriving* brukes i en del norskdidaktiske miljøer om elevers skriving av sakprosa (Iversen og Otnes 2016), og analysen vil noen steder dreie seg rundt lærebøkens formidling av sakprosasjangrer. Jeg velger imidlertid ikke å knytte begrepet *sakprega tekster* til særskilte sjangrer i denne oppgaven. Jeg velger heller ikke å bruke begrepet *sakprosa* fordi jeg vil ekskludere de sakprosasjangrene som ofte har et mer muntlig preg eller en mer jeg-orientert skrivestil, slik som kåseri og essay.

## 1.4 Materiale

Analysen vil ta form av en *kvalitativ, komparativ innholdsanalyse* av to lærebøker skrevet for første klassetrinn på videregående skole (Vg1) ved studieforberedende utdanningsprogram (SF). Lærebøkene jeg skal ta for meg er *Intertekst* fra Fagbokforlaget (Garthus, Græsli, Schulze

og Stensby 2015) og *Grip teksten* fra Aschehoug (Dahl, Engelstad, Hellne-Halvorsen, Jemterud, Torp og Zandjani 2014). Grunnen til at jeg har valgt en slik avgrensning, har sammenheng med KAL-prosjektet som viste at avgangselevne ved ungdomsskolen har problemer med å skrive kvalifiserte saksorienterte tekster. Lærebøkene for Vg1 er de første norskbøkene elevene møter etter siste avlagte eksamen på ungdomsskolen. Det vil derfor være interessant å studere hvordan grammatiske språktrekk formidles som potensielle verktøy i sakprega skriving ved overgangen til videregående skole. En videre diskusjon av materialutvalget vil foretas i metodekapittelet.

### 1.5 Oppgavens relevans for virket som lektor

I denne oppgaven har jeg som mål å få innsikt i lærebøkers formidling av grammatiske språktrekk som verktøy i skriving av sakprega tekster. Dette innebærer at jeg har måttet opparbeide meg kunnskap om både lærebøker som middel for skriveopplæring og grammatikk som verktøy for skriving. Denne kunnskapen kan jeg bruke som en verdifull ressurs i mitt arbeid som lektor i skolen.

For det første, vil min innsikt i kriterier for vurdering av lærebøker være en nyttig ressurs for både meg selv og skolens lærerkollegium når vi skal velge lærebøker for bruk i klasserommet. Min bevissthet rundt at lærebøker har ulike styrker og svakheter vil være en viktig innsikt når jeg skal tilpasse bruken av læreboka for elevene i skriveopplæringen.

Like viktig er den kunnskapen jeg har fått om grammatikk og sakprega skriving. Jeg vil kunne drive hensiktsmessig grammatikkundervisning og formidle grammatikk som nyttig og verdifullt for elevene i arbeid med tekst. Jeg vil også kunne benytte meg av denne kunnskapen når jeg skal vurdere elevenes tekster. Å forstå hva som forhindrer teksten i å framstå som sammenhengende og med et godt fagspråk, vil gjøre meg i stand til å gi elevene kvalifiserte framovermeldinger slik at de kan forbedre skriveferdighetene sine i sakprega tekster.

### 1.6 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem kapitler. I kapittel 2 vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for oppgaven, før jeg i kapittel 3 gjør rede for den metodiske framgangsmåten for analysen. Den teoretiske og metodiske redegjørelsen vil fungere som plattform for kapittel 4, hvor jeg foretar selve analysen av lærebøkene og gir en sammenlignende drøfting av de to. I kapittel 5 vil jeg reflektere over funnene i analysen og siden foreslå videre forskning på området.



## 2 Teori

En studie av lærebøker sin formidling av grammatikk som verktøy for fagskriving har begrenset verdi dersom forskeren ikke innehar grundige kunnskaper om emnet. Jeg vil derfor i det følgende gjøre rede for mitt teoretiske grunnlag for undersøkelsen av lærebøkene. Teoriplattformen i denne oppgaven vil være todelt. Først vil jeg aktualisere lærebøker som studiemateriale og beskrive noen grunnleggende egenskaper ved lærebøker som tekster. Forståelsen av lærebøker som tekster vil også danne grunnlaget for analyseperspektivet i den senere analysen, og vil derfor diskuteres videre i metodekapittelet (se side 23). Grammatikk vil være hovedfokus i teorien og innebærer en presentasjon av tidligere forskning på grammatikkundervisning, samt hvordan kunnskap om grammatikk kan ha en verdi for elevers skrivekompetanse. Dette inkluderer en redegjørelse for de grammatiske språktrekkene som vil være fokus for analysen, inndelt i de to kategoriene *sammenheng i sakprega tekster* og *fagspråk*.

### 2.1 Lærebøker som analysemateriale

Fram til år 2000 eksisterte det en offentlig godkjenning av lærebøker i Norge. Bortfallet av godkjenningsordningen ble særlig grunnlagt med at det var læreplanen og ikke lærebøkene som skulle være styrende for undervisningen, og at lærebøkene bare var ett av flere midler for å nå målene i planen. Valget av læremidler skulle være et profesjonelt ansvar for den enkelte læreren (Skjelbred 2003). Læreboka er likevel et viktig hjelpemiddel både for lærere og elever. Bueies undersøkelse fra 2002 viste, som nevnt i innledningen, at læreboka fortsatt er i stor bruk i norskundervisningen. C. Falck-Ytter går så langt som å kalle læreboka for en slags kollega for læreren, som en lærer i samspill med den virkelige læreren (Bueie 2002).

Med bortfallet av godkjenningsordningen er derfor forskning på kvaliteten ved lærebøker et viktig felt. Prosjektet «Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler» ble satt i gang i 1999, blant annet for å få kunnskap om læremidlene bidro til å realisere de nasjonale utdanningsmålene (Skjelbred 2003). Dette prosjektet førte til større innsikt på en rekke områder når det gjelder utvikling og valg av lærebøker. Bueies undersøkelse fra 2002 ble for eksempel støttet av dette prosjektet. Det har imidlertid blitt utført lite forskning på formidlingen av *grammatikk* i norske lærebøker, selv om grammatikk er en del av utdanningsmålene.

Jeg henter innsikt i lærebokforskningen fra flere viktige bidragsytere, deriblant Njål Skrunes sin bok, *Lærebokforskning – En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på*

*Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk* (2010), Staffan Selander og Dagrun Skjelbred's *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring* (2004), samt Egil Børre Johnsen's *Lærebokkunnskap – Innføring i sjanger og bruk* (1999). Jeg vil benytte meg av disse også i metodekapittelet.

Grunnleggende for lærebøker er at de er skrevet med sikte på å kunne brukes i en institusjonell og pedagogisk sammenheng (Skrunes 2010). Bøkene bør være tilrettelagt elevens klassetrinn med et tilgjengelig språk og kunnskap som er tilpasset elevenes forutsetning for forståelse. Målet er å skape tilslutning til denne kunnskapen hos elevene. Lærebøkene skal bidra til at eleven kan konstruere kunnskap og utvikle sine ferdigheter (Selander og Skjelbred 2004). Likevel skal ikke lærebøker selv produsere ny kunnskap, men basere seg på et kunnskapsutvalg fra andre kilder som skolefaget er forankret i (Skrunes 2010). Resultatet av denne utvelgelsesprosessen kan studeres som en analyse av kunnskapsinnholdet i lærebøkene, noe jeg vil ta opp igjen i metodekapittelet.

Skrunes forklarer lærebøkers tilblivelsesprosess ved hjelp av begrepene *tilblivelsesfilter* og *påvirkningsfelt*. Tilblivelsesfilteret består av forlag, forfatter(e), konsulenter og andre som skriver teksten. Disse blir preget av påvirkningsfeltet, som består av faglige, pedagogiske, sosio-kulturelle og økonomiske faktorer (Skrunes 2010). Dette filteret og påvirkningsfeltet virker naturlig nok inn på utformingen av lærebøkene og er noe jeg må ta stilling til. Lærebøker med andre ord kontekstavhengig og kan ikke løsrives fra denne eller tolkes isolert. Når jeg analyserer lærebøkene må jeg mederkjenne at de er pedagogiske tekster<sup>2</sup> og kjenne de faktorer som kan ha påvirket bøkens form. I metodekapittelet vil jeg diskutere dette aspektet videre.

En vesentlig del av tilblivelsesfilteret for lærebøkene i min analyse må uansett være den gjeldende læreplanen i norsk. Jeg vil derfor sette lærebøkene i en kontekstuelle ramme ved hjelp av nettopp læreplanen i norsk etter Vg1. Grammatikk som verktøy for fagskriving er fokus for analysen av lærebøkene, og vil følgelig også være i fokus for den kontekstuelle rammen.

## 2.2 Grammatikk og skrijving i læreplanen

Et overordnet formål med norskfaget er å innlemme barn og unge i kultur og samfunnsliv, og ruste dem til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Elevene skal gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kunne sette ord på egne tanker og komme fram med meninger og

---

<sup>2</sup> Begrepet *pedagogiske tekster* innbefatter mange ulike typer tekster for informasjon og læring i ulike institusjonelle sammenhenger, selv om det ofte knyttes til læremidler i skolesammenheng (Selander og Skjelbred 2004).

vurderinger gjennom egenproduserte tekster. Til dette skal de bruke «hensiktsmessige verktøy og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier» (Udir 2013a). Berge og Hertzberg argumenterer for at saksorienterte tekster må få en større del i skriveopplæringen for at elevene skal kunne delta på en kvalifisert måte i voksenlivets tekstkulturer (Berge et al. 2005). Lærebokforfatterne må av den grunn legge til rette for at slik opplæring skal kunne foregå gjennom lærebøkene.

Som nevnt i innledningen, ble fem grunnleggende ferdigheter innført med LK06, hvor skriving er en av disse. De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene, men det er likevel et eget avsnitt om hver av de. I avsnittet om *å kunne skrive i norsk* står det at «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» (Udir 2013c). Dette målet kan vi gjenkjenne i kompetansemålene.

Det er i alt fem kompetansemål jeg vurderer som relevant i forbindelse med min problemformulering. Også andre kompetansemål tar for seg ferdigheter knyttet til tekst og språk, mitt utvalg er av den grunn fokusert rundt de av målene som kan knyttes direkte til grammatikk og/eller ferdigheter i sakorientert skriving. De tre første målene er å finne under «Skriftlig kommunikasjon» og de to siste under «Språk, litteratur og kultur»: <sup>3</sup>

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv
- vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier
- gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål
- beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger
- gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har (Udir 2013c)

Som vi kan se av kompetansemålene, har læreplanen et fokus på språk som et verktøy for eleven. Eleven skal lære hvordan språk kan tilpasses ulike sosiale sammenhenger, skrivesituasjoner og sjangrer. Eleven skal også forstå at språk er et virkemiddel som kan ha ulike funksjoner i tekst. Ferdigheter i argumenterende tekstskriving er gitt et eget kompetansemål. Det er ikke presisert hvordan eleven skal oppnå ferdigheter i argumenterende tekstskriving, men jeg skal presentere grammatikk-kunnskap som et verktøy for dette.

---

<sup>3</sup> En oversikt over alle kompetansemålene i NOR1-05 etter Vg1 kan leses i vedlegg 1.

### 2.3 Funksjonell grammatikk

Det har lenge pågått en debatt over hvilken rolle grammatikk skal ha i klasserommet. Hertzberg skrev, i 1981, en artikkel ved navn «Grammatikk – norskens problembarn», hvor hun argumenterte for at problemet med grammatikken var at den ikke lot seg legitimere som middel til å bedre elevens språkferdigheter: den var for abstrakt og satt fast i en normativ tradisjon hvor konteksten ikke ble trukket inn (Hertzberg 2004). I Myhill og Watson (2014) nevnes en rekke engelske studier de siste 50 årene som også har konkludert med at grammatikk har lite eller ingen effekt på elevens læring, og at det i verste fall kan ha en skadelig effekt på elevenes skriveutvikling.

Disse undersøkelsene har imidlertid blitt kritisert for kun å ha studert hvordan isolert grammatikkundervisning har påvirket kvaliteten på elevenes skriveoppgaver. Kontrollgruppene i studiene har til og med ofte hatt anledning til å bruke tiden uten grammatikkundervisning til å øve seg i skrivning (Myhill, Jones, Watson og Lines 2013). Forholdet mellom grammatikkundervisningen og skriveoppgavene ble med andre ord ikke kontekstualisert på noen måte, og kontrollgruppen fikk samtidig ekstra tid til å trene på å skrive.

En undersøkelse fra 2012, av blant annet språkforskeren D. Myhill, undersøkte imidlertid eventuelle fordeler av grammatikkundervisning over relevante språklige virkemidler i en meningsfull sammenheng ved aktuelle tidspunkt i skriveundervisningen (Myhill, Jones, Watson og Lines 2013). Denne undersøkelsen var den første med pålitelige resultater som beviser at grammatikkundervisning kan ha en positiv effekt på elevens skriveferdigheter (Myhill, Jones, Watson og Lines 2012): «over the year, students in the intervention group improved their writing scores by 20 per cent, compared with 11 per cent in the comparison group» (Myhill et al. 2013: 104). Studien skilte seg fra tidligere studier ved å undersøke tilfeller hvor grammatikk ble undervist i en kontekst. Dette skillet mellom studiene kan ha sitt utgangspunkt i et ulikt syn på grammatikk.

Innenfor språkvitenskapen har det lenge vært tradisjon for å skille mellom «språket som system» og «språket i bruk». Lingvisten Ferdinand de Saussure (1857-1913) introduserte på begynnelsen av 1900-tallet begrepene *langue* og *parole* mellom språkssystem og språkbruk. Den amerikanske lingvisten Noam Chomsky (1928-) bruker begrepene *competence* (språklig kompetanse) og *performance* (språklig utøvelse) til det samme (Iversen et al. 2011). Chomsky er grunnleggeren av *generativ grammatikk*, og har vært opptatt av å studere menneskers språkevne. Han har derfor vært en stor bidragsyter til vår forståelse av menneskers kompetanse til å forme og forstå korrekte (grammatikalske) setninger. Selv om det er store forskjeller

mellom disse lingvistene, har Sassure og Chomsky en felles interesse for språket som system (Iversen et al. 2011). Språkdisipliner med dette interesseområdet tilhører derfor det vi gjerne kaller for *systemgrammatikken* (Guldal og Otnes 2011).

Grammatikk kan også studeres med et fokus på språket i bruk, og andre språkdisipliner enn den generative grammatikken har vært mer opptatt av å avdekke hvordan mennesker bruker språk for å kommunisere med andre. Språkdisipliner med dette interesseområdet ønsker å forklare hvordan ord og grammatiske former fungerer i en tekstlig (muntlig eller skriftlig) sammenheng. Dette omtales gjerne som *funksjonell grammatikk* (Guldal og Otnes 2011). Funksjonell grammatikk assosieres ofte med lingvisten M. A. K. Halliday fordi funksjonsbegrepet er så sentralt i hans teorier (Guldal og Otnes 2011). Andre språkforskere jeg kommer til å referere til i denne oppgaven knytter seg til eller baserer forskningen sin på Hallidays teorier. Dette gjelder blant annet Myhill et al., Iversen et al., Siljan og Maagerø.

Hallidays språkteori kalles *systemiskfunksjonell lingvistikk* (SFL), og grunnleggende for hans lingvistikk er at språket gjør mennesket til et sosialt vesen. Språkets system er for Halliday summen av alle de muligheter som et språk tilbyr språkets brukere når de skal kommunisere (Berge 2005). Halliday skiller derfor ikke mellom system og bruk, men ser heller språket i en helhetlig sammenheng (Iversen et al. 2011). Myhill og Watson legger til grunn Hallidays perspektiver på grammatikk i sin diskusjon av grammatikkens rolle i skriveundervisningen. De skriver:

SFL is essentially a meaning-oriented theorization of grammar, concerned to explore the relationship between text and context [...]. Halliday sees language as a *resource*, a *meaning-making system* through which we interactively shape and interpret our world and ourselves (Myhill og Watson 2014: 45, min kursivering).

Språk er med andre ord et system som forskerne kan studere for dets sosiale funksjon i sin kontekstuelle sammenheng. Språk er samtidig en ressurs for alle mennesker fordi vi kan benytte oss av det aktivt når vi skal forme eller forstå oss selv og verden gjennom tekst.

«Funksjon» er for Halliday synonymt med «bruk». Han definerer tekst ganske enkelt som språk som er *funksjonelt*. Med det mener han «[...] språk som gjør et eller annet arbeid i en eller annen kontekst, i motsetning til isolerte ord og setninger [...]» (Halliday 2005a: 74). Det er dette han legger til grunn for begrepet *språkfunksjoner*, hvor han skriver følgende: «svært generelt uttrykt kan vi si at folk gjør forskjellige ting med språket. Med det mener vi at de forventer å oppnå mange forskjellige mål og har mange forskjellige hensikter når de snakker og skriver» (Halliday 2005b: 80). Andre forskere kan ha andre benevelser på slike

språkfunksjoner, slik som *kommunikative handlinger* eller *språkhandlinger*, men felles for de alle er at de ser på språklige ytringer som meningsfulle handlinger (Iversen et al. 2011). Språk har en funksjon som elever aktivt kan ta i bruk når de skal skape og forme mening i tekstene sine. Her ser vi et samsvar mellom Hallidays teorier om språk og idégrunnlaget i LK06, hvor eleven skal få en funksjonell forståelse av skrivning og språk som handling (se side 6).

Undersøkelsen til Myhill et al. hadde altså en forankring i Hallidays syn på grammatikk som en beskrivelse av språk i bruk i ulike kontekster og i ulike sosiale sammenhenger. Studien hadde derfor et fokus på grammatikk som et sett med valg som eleven kan benytte til å konstruere mening med språket (Myhill et al. 2013). Grammatikk anses slik som et semantisk skriveredskap for eleven. I alle tilfeller hvor grammatiske trekk ble brukt som en del av undervisningen i studien, skulle den derfor være meningsfull: «it was crucially important for this study that teaching made connections for learners between a particular grammar feature and its potential meaning-making effect» (Myhill et al. 2013: 106). Å utvikle sine kunnskaper om språk ble for elevene det samme som å bli *metalingvistisk bevisst*.

Eksempler ble dessuten alltid brukt ved siden av forklaringene, slik at elevene kunne utforske og prøve ut kunnskapen selv (Myhill et al. 2013). Forklaringer av grammatiske begreper og språktrekk bør alltid følges opp med et konkret og meningsfullt eksempel som gir eleven mulighet til å se funksjonen i bruk. Dette anser jeg som et grunnleggende krav også til lærebøkene i min analyse og er derfor noe jeg senere vil inkludere i ett av analyse spørsmålene for oppgaven (se side 26 i metodekapittelet).

Et sitat fra artikkelen «Playfull explicitness with grammar: a pedagogy for writing» (Myhill et al. 2013), står for meg som fundamentalt for det språksynet som gjør det mulig å anse grammatikk som en ressurs i elevens skriveopplæring. Samtidig oppsummerer det hvilket språksyn som ligger til grunn for min oppgave:

Integral to the purpose of embedding grammar within a pedagogy for writing is the nurturing of students' ability to make *informed choices* in their writing [...]. Encouraging thinking about choices and design fosters ownership and authorial responsibility. It makes the writing process more visible, illustrating concretely that writing is a complex act of *metalinguistic decision-making*, as writers strive to make their writing match their *rhetorical intentions*» (Myhill et al. 2013: 108, min kursivering).

Grammatikk framstår med dette som et redskap for elever som har fått muligheten til å utvikle en metalingvistisk bevissthet. Grammatikk må formidles som et sett med valgmuligheter og som et verktøy eleven kan benytte seg av for å skape mening med og tilpasse til formålet med

teksten. I mitt tilfelle gjelder dette saksorienterte tekster. I det følgende vil jeg derfor gå nærmere inn i *hvorfor* og *hvordan* grammatikk kan ha en viktig funksjon i sakprega tekster.

## 2.4 Grammatikkens funksjon i sakprega tekster

I innledningen forklarte jeg hvordan sakprega tekster ofte kjennetegnes av argumentasjoner. I Skrivsesenterets «Et ressurshefte om argumenterende skriving» blir argumenterende tekster beskrevet som å ha en hensikt «å påvirke» eller «overbevise» leseren om noe (Kringstad og Lorentzen 2014). Jeg anser «å argumentere» for en skrivehandling som ikke bare er nyttig i tekster som debattinnlegg eller kronikker, men som også er en handling eleven bruker når de reflekterer over noe, beviser noe eller posisjonere seg i andre typer sakprega tekster, slik som i fagartikler.

I heftet stilles det en rekke krav for å kunne skrive en god argumenterende tekst. I tillegg til kunnskap om emnet, må eleven ha god kunnskap om *tekststruktur* og *språkføring*, hvilket innebærer god sammenheng i tekst og et godt fagspråk. Eleven må videre forstå *hvordan* språkbruk og oppbygging av tekst kan bidra til å overbevise leseren. Dessuten må elevene ha en forståelse for at de språklige valgene de tar i stor grad bestemmes av formålet med teksten (Kringstad og Lorentzen 2014). Lærebøkene bør på grunn av dette formidle hvordan grammatikk fungerer som et verktøy for eleven til å forme språket etter formål og hensikt i forbindelse med saksorienterte tekster.<sup>4</sup>

Heftet fra Skrivsesenteret omfatter også argumenterende skriving i andre fag enn norsk, og innføringen av skriving i alle fag resulterte i et større fokus på elevers evne til å argumentere innenfor ulike fagområder (Øgreid 2008). Språkforskeren E. Maagerø velger å kalle denne innføringen for et «språklig vendepunkt i skolen» (2008: 93). Kunnskap om grammatiske verktøy til tekstproduksjon har slik blitt en viktig del av grunnlaget for å kunne beherske fagskriving også utenfor norskfaget. Opplæring i grammatikkens funksjon i sakprega tekster vil imidlertid i stor grad fortsatt foregå i norskfaget og formidles gjennom lærebøkene i norsk, i samspill med lærernes undervisning.

Jeg har så langt ikke adressert konkret hvilke grammatiske språktrekk som kan benyttes for å oppfylle de to funksjonene *sammenheng i sakprega tekster* og *fagspråk*. I det følgende vil jeg derfor gjøre nettopp dette. For begge funksjonene vil det være andre språktrekk som kan oppfylle det samme formålet eller det kan være slik at samme språktrekk kan oppfylle andre

---

<sup>4</sup> Dette gjelder selvfølgelig også for alle andre teksttyper, men sakprega tekster står i fokus i min oppgave.

formål. Jeg tar bare for meg de som er relevante for min analyse. Målet med redegjørelsen er å kunne diskutere de grammatiske språktrekkenes funksjon i sakprega tekster på et hensiktsmessig nivå i vurderingen av lærebøkenes formidling av disse. Presentasjonen av språktrekkenes vil derfor ikke framstå som en uttømmende utgreiing med en større problematisering eller et forsøk på å utvikle forståelsen av begrepene.

#### 2.4.1 Sammenheng i sakprega tekster

Som vi har sett, virker det krevende for elevene å komponere en tekst uten å ha tidsrekkefølgen å støtte seg til. I artikkelen «Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok», vurderer Hertzberg om resonnerende tekster krever et høyere abstraksjonsnivå enn fortellinger og derfor er vanskeligere å produsere for elevene (Hertzberg 2008). Teoretikeren R. Hasan motsetter seg imidlertid dette. Hun skriver: «Det er ikke fordi én måte å skrive på i seg selv er vanskeligere eller mer krevende enn andre, men at elevene har mer erfaring med en sjanger» (Hasan 2005a: 139). Hun hevder at fortrolighet med ulike sjangrer ikke vokser automatisk fram med alderen, men at man lærer å skape tekst nettopp gjennom å skape mye tekst (Hasan 2005a). Elever trenger bare tilstrekkelig kunnskap om og trening i hvordan de strukturerer oppgaver etter andre prinsipper enn tid.

*Den prosessorienterte skrivepedagogikken* må ta på seg noe av skylden for at norske elevers mangler erfaring med og kunnskap om sakprega teksters struktureringsprinsipper (Hertzberg 2008). På grunn av denne skrivepedagogikkens fokus på fri og kreativ skriving har *form* blitt underordnet innhold i undervisningen. Til begrepet *form* legger jeg både sjanger, språklige trekk og tekstoppbygging. Med friskrivinga fulgte en tro på at form skulle komme av seg selv med den lystbetonte og kreative skriveprosessen (Hertzberg 2008). Ifølge Berge et al. er imidlertid ingen grunn til å anta at skriveferdigheter i narrative tekstformer uten videre kan generaliseres og overføres til resonnerende skrivemåter (2005). Jeg mener derfor at vi heller ikke kan anta at elevene lærer gode organiseringsprinsipper for saksorienterte tekster hvis lærebøkenes ikke tar for seg hvilke spesifikke utfordringer elevene kan ha med slik skriving.

Hasan tilhører den systemisk-funksjonelle grammatikken, og har blant annet skrevet to artikler, «Strukturen i en tekst» og «Teksturen i en tekst» (2005a, 2005b). Hasan definerer tekstens mest framtrædende egenskap som *enhet* og at denne består av to hovedtyper: *strukturenhet* og *teksturenhet* (2005a). Hasans teorier er relativt omfattende fordi de skal omfatte alle typer tekstlig kommunikasjon, både muntlig og skriftlig. Jeg skal imidlertid gi en kort innføring for å kunne forklare hvordan struktur og tekstur kombineres for å skape



sammenheng i tekst. Forklaringen er tilpasset den teksttypen som er analysefokus for oppgaven, nemlig verbalspråklige, sakprega tekster.

Hasan trekker inn Hallidays definisjon av begrepet *situasjonskontekst* for å forklare struktur. All språkbruk foregår i en situasjonskontekst, bestående av tre dimensjoner, *felt*, *relasjon* og *mediering*. Feltet har å gjøre med den sosiale aktivitetens natur, og involverer både hvilke handlinger som utføres og målene med disse. Relasjonen har å gjøre med hvilket sosialt forhold det er mellom avsender og mottaker av teksten. Sosial avstand fra minimal til maksimal er her et aspekt. Til slutt har vi mediering, som blant annet omhandler kanalen og mediet teksten kommuniseres i. Disse tre dimensjonene vil imidlertid variere mellom tekster. Hasan bruker derfor begrepet *kontekstuell konfigurasjon* om den spesifikke kombinasjonen av dimensjonene som sammen danner en tekst (2005a). Grovt sett kan vi slik forstå strukturen som alle de komponenter som utgjør tekstens enhet på *makronivå* og det vi kan oppfatte som tekstens sjanger. Strukturen vil imidlertid ikke være det sentrale i denne oppgaven, det er teksturen.

Teksturen i en tekst må forstås som de komponenter som utgjør teksters enhet på *mikronivå*, og realiseres gjennom visse typer *semantiske relasjoner* mellom tekstens budskap. I vår sammenheng vil tekstens «budskap» være det samme som tekstens setninger, ord eller ordgrupper. Vi kan si at teksturen består av *leksiko-grammatiske mønster* som skaper sammenheng på mikronivå i teksten (Hasan 2005b). Mer konkret kan vi si at det er *grammatiske kategorier* eller *språktrekk* som utgjør teksturenheten i en tekst. Teksturen står dessuten på samme måte som strukturen i forhold til situasjonskonteksten. Hvilke grammatiske kategorier som benyttes for å skape sammenheng på tekstens makronivå varierer av den grunn med tekstens formål. Iversen, Otnes og Solem tar også for seg hvordan grammatiske systemkategorier kan brukes som verktøy for å oppfylle ulike behov i tekster i sin bok *Grammatikken i bruk* (2011)<sup>5</sup>.

Iversen et al. har som et grunnleggende krav til tekst at den skal være *sammenhengende* (2011). I kapittelet «Sammenheng i tekst» beskriver de ulike typer sammenheng som kan skapes i tekst. Iversen et al. tar her for seg mye av det samme som Hasan gjør i «Teksturen i en tekst», bare at de knytter temaet mer direkte til formålet om å skape sammenheng. De skiller mellom sammenhengsmekanismer som kan identifiseres, kalt *kohesjon*, og den typen som må tolkes implisitt av leseren, kalt *koherens* (Iversen et al. 2011). Jeg kommer til å konsentrere

---

<sup>5</sup> Iversen et al. (2011) bygger sitt begrepsapparat om kohesjonsmekanismer på de norske språkforskerne W. Vagle, M. Sandvik og J. Svennevig. De bygget sitt apparat på den svenske kohesjonsforskeren G. Källgren, som tok i bruk og justerte begrepsapparatet til M. A. K. Halliday og R. Hasan (Iversen og Otnes 2011).

redegjørelsen rundt de mekanismene som er eksplisitte i teksten og som regnes for *kohesjonskoplinger*.

Iversen et al. skiller mellom den typen koplinger som binder setninger sammen og den typen som skaper sammenheng mellom ord eller fraser. Den gruppen grammatiske kategorier som binder sammen setninger kaller de *setningsbindere*. De grammatiske kategoriene som kan fungere som setningsbindere er ulike konjunksjoner, subjunksjoner, adverb og adverbiale uttrykk. De grammatiske kategoriene kan ha en rekke funksjoner når de binder sammen setninger, og jeg vil presentere disse i form av en tabell. Tabellen er basert på Iversen et al. sin egen oversikt over de ulike setningskoplingene, men jeg vil i tillegg inkludere en kort beskrivelse av funksjonen under hver av dem. Beskrivelsene er basert på forklaringene i kapittelet «Sammenheng i tekst» (2011):

Type forbinder og funksjon	Grammatisk kategori	Eksempler
<i>Additive forbindere:</i> Å legge til ny informasjon til gammel informasjon. Fakta blir knyttet til fakta	Konjunksjoner: Adverb: Adverbiale uttrykk:	og, samt også, videre, dessuten, forresten til og med, på samme måte som, for eksempel
<i>Adversative forbindere:</i> Å få fram motsetninger eller kontraster	Konjunksjoner: Subjunksjoner: Adverb: Adverbiale uttrykk:	men enda, selv om derimot, likevel, imidlertid, istedenfor til tross for, tross i, tvert imot
<i>Alternative forbindere:</i> Å framsette alternativer	Konjunksjoner: Adverb:	Eller, enten – eller alternativt
<i>Temporale forbindere:</i> Å organisere slik at setninger koples til hverandre ved hjelp av tid	Subjunksjoner: Adverb: Adverbiale uttrykk:	da, når, mens, innen, siden så, deretter, etterpå, endelig, da, når, senere, tidligere, samtidig etter en stund, på den tid, ut i de små timer
<i>Kausale forbindere:</i> Å få fram årsaken til eller følgen av at noe skjer gjennom å skape årsak-virkningsrelasjoner mellom setninger	Konjunksjoner: Subjunksjoner: Adverb: Adverbiale uttrykk:	for, så fordi, da, slik at, hvis derfor, altså, dermed, således på grunn av, følgen av, årsaken til, av den grunn

Tabell 1 (Iversen et al. 2011: 121).

Som jeg beskrev tidligere, står teksturen i et forhold til situasjonskonteksten, og valget av setningskoplinger er derfor ofte knyttet til hvilken funksjon de skal ha i teksten. Av den grunn er det viktig at elever får kunnskap om sammenhengen mellom forskjellige teksttyper og valg av setningsbindere. I tabellen er temporale forbindere inkludert, og noen saksorienterte tekster organiseres også etter tid, som referat og rapport. En av de vanligste forbindertypene i sakprega tekster er imidlertid de kausale forbinderne, særlig i de argumenterende tekstene (Iversen et al.

2011). Skrivsesenterets ressurshefte om argumenterende skriving benytter seg også av Iversen et al. sin tabell over setningskoplinger og forklaringer av referentkoplinger for å forklare hvordan elevene kan oppnå bedre sammenheng i tekst (Kringstad og Lorentzen 2014). Sjangerspesifikk grammatikk-kunnskap anses altså som nyttig for elevene, som et verktøy de kan bruke i tekster som krever andre organiseringsprinsipp enn tidsrekkefølge.

Setningsbindere skaper sammenheng når setninger koples til hverandre, men en annen type sammenheng oppstår når ord eller fraser i en setning forbindes med ord eller fraser i den neste. Denne forbindelsen skjer gjennom ulike typer *referentkoplinger*, kalt *koreferanser* av Hasan (2005b). Slike koplinger bygger på ulike former for gjentakelse. Ved at ett element i den ene setningen gjentas i den neste, skapes det sammenhengskjeder gjennom teksten (Iversen et al. 2011, Hasan 2005b). Hasan beskriver kohesjonskoplinger slik: «I seg selv underforstår begrepet en relasjon; du kan ikke ha en kopling uten to enheter, og enhetene kan ikke inngå i en kopling uten at det er en relasjon mellom dem» (2005b: 144). De to enhetene er koplet sammen gjennom en meningsrelasjon. Grunnleggende ved slike koplinger er derfor at relasjonen ikke kan etableres mellom to vilkårlig valgte språkenheter (Hasan 2005b).

Referentkoplingene er delt inn i to hovedtyper, *leksikalske* og *grammatikalske koplinger*. Leksikalske koplinger dannes gjennom at ord eller fraser fra samme betydingsområde knyttes sammen. Det vil si at koplingen mellom enhetene dannes av en betydningsmessig identitet eller slektskap som binder dem sammen (Iversen et al.). Hasan kaller denne kohesjonskoplingen for *koekstensjon* (2005b). De ordene som danner leksikalske koplinger er vanligvis innholdsord, ord som har et eget betydningsinnhold, for eksempel substantiv. Betydningsrelasjonen mellom ordene i leksikalske koplinger kan kategoriseres inn i *synonymi*, *antonymi*, *hyponymi* og *meronymi* (Iversen et al. 2011, Hasan 2005b).

Synonymi skaper sammenheng ved å benytte ord eller fraser som betyr det samme eller nesten det samme og viser til det samme fenomenet i virkeligheten (Iversen et al. 2011). Et eksempel kan være: «*Are Kalvø* er *sakprosaforfatter*, han er en dyktig *skribent*». Antonymi skaper sammenheng gjennom at ord med motsatt eller delvis motsatt betydning står i forbindelse med hverandre (Iversen et al. 2011, Hasan 2005b). Et eksempel på dette kan være «jeg er *fattig* på penger, men *rik* på kunnskap». Ofte når det gjelder synonymi og antonymi, vil vår oppfatning av relasjonen mellom ordene være avhengig av kontekst.

Hyponymi betegner et hierarkisk forhold mellom et overbegrep og et underbegrep. Underbegrepet, *hyponymet*, står i relasjon til overbegrepet, *hyponymet* (Hasan 2005b). Hvis hyperonymet er begrepet *plante*, kan hyponymer være *blomster*, *busker* eller *trær*. Meronymi

brukes om tilfeller hvor en spesifisering eller del-helhetsrelasjon skaper sammenheng i teksten. *Stamme, røtter, greiner og blader* er for eksempel *komeronymer*, eller navn, på deler av det overordnede begrepet *tre* (Hasan 2005b). Hyponymi- og meronymirelasjoner er ofte brukt i saksorienterte tekster (Iversen et al. 2011).

Leksikalske koplinger skaper altså sammenheng ved bruk av innholdsord, til forskjell foregår *grammatiske koplinger* ved bruk av grammatiske funksjonsord. En viktig form for grammatisk kopling er bruken av *proord*. «Pro» betyr «i stedet for», og proord er derfor en fellesbenevnelse for ord som står i stedet for, representerer eller referer til andre ord. Det finnes fire kategorier av proord: *pro-nomen*, *pro-adjektiv*, *pro-adverb* og *pro-setninger*. Proordene kan altså erstatte substantiv, adverb, adjektiv og hele setninger (Iversen et al. 2011). Jeg vil illustrere inndelingen ved hjelp av en tabell.

Type proord	Grammatiske kategorier	Eksempler
Pro-nomen	Personlig pronomen: Demonstrativer: Possessiver:	hun, han, de vi ofl. denne, dette min, din, våre, deres, hans ofl.
Pro-adjektiv	Determinativer:	slik
Pro-adverb	Adverb:	her, der, hit, dit, da
Pro-setninger	Determinativer:	det, dette, slik

Tabell 2 (Iversen et al. 2011: 135).

Ved bruk av pro-setninger skapes det en sammenheng mellom en hel setning og et ord i den neste. Proord som *det*, *dette* og *slik* kan faktisk erstatte eller representere innholdet i opptil flere setninger (Iversen et al. 2011).

I tillegg har vi en femte form for grammatisk kopling. Sammenheng kan skapes gjennom bruk av substantiv i *ubestemt form* som siden følges opp av *bestemt form*. Det er vanlig å innføre ny informasjon i tekster gjennom å bruke substantivet i ubestemt form. Siden kan substantivet gjentas i bestemt form når informasjonen er kjent for leseren. Bøyingsendingene markerer forholdet mellom ny og gammel informasjon, og på den måten blir substantivendingene en slags *kjenthetsmarkør* som danner en kopling mellom ordene i ubestemt og bestemt form (Iversen et al. 2011).

Til slutt vil jeg nevne en annen viktig sammenhengsmekanisme, *tekstordnerne*. Setningsbindere og referentkoplinger opererer på teksters mikronivå, mens tekstordnere skaper sammenhenger mellom større tekstenheter. Dette er ord og uttrykk som skal hjelpe leseren med å navigere seg gjennom teksten gjennom å bidra til struktur og orden. Tekstordnere fungerer

som et slags metaspråk, som kommenterer teksten. Fordi de hjelper leseren til å orientere seg, kalles tekstordnere gjerne for *makrosignaler*. Uttrykk som «vi har til nå sett at...» og «som tidligere nevnt...» fungerer tilbakeskuende. Uttrykk som «videre kan man...» eller «vi skal etter hvert se nærmere på...» fungerer som fremadskuende. I tillegg har vi også uttrykk for oppregning eller som utdyper, vektlegger, gir alternativer eller som oppsummerer (Iversen et al. 2011).

Selv om disse tekstordnerne opererer på teksters makronivå, kan vi regne de som grammatiske språktrekk ved å bruke et utvida grammatikkbegrep, *tekstgrammatikk* – grammatiske strukturer som strekker seg ut over setningsnivået (Iversen et al. 2011, Iversen og Otnes 2011). Jeg inkluderer disse som grammatiske språktrekk fordi jeg anser kunnskap om slike tekstordnere som en hjelp for elevene. De kan erstatte noe av den støtten de mangler ved å ikke kunne organisere tekstene sine med tid som kompositorisk prinsipp.

#### 2.4.2 Fagspråk

Som tidligere nevnt, vil situasjonskonteksten påvirke hvilke språkhandlinger og språklige virkemidler, eller verktøy, skriveren velger å bruke for å skape tekst. I Skrivesenterets ressurshefte om argumenterende skriving finner vi et eget kapittel om å bevege seg fra «hverdagsspråk» til «fagspråk». Her stiller de opp kjennetegn ved uformelt språk opp mot et formelt språk. Uformelt språk kjennetegnes av at skriveren er tydelig til stede i teksten, det kan være mye bruk av personlige pronomen (jeg/vi) og bruk av et subjektivt språk med formuleringer som «jeg mener...». Formelt språk kjennetegnes av at skriveren er mer «skjult» i teksten, det er lite bruk av personlige pronomen og større bruk av et objektivt språk (Kringstad og Lorentzen 2014).

I ressursheftet står det at «Elevene må bli bevisstgjort på at vi har et språklig register vi kan ta i bruk i ulike sammenhenger, og at graden av abstrakt språk vil være avhengig av hvilken teksttype eleven skriver» (Kringstad og Lorentzen 2014: 18). I saksorienterte tekster vil ikke tekstene først og fremst handle om personer som utfører handlinger, men mer om de fenomenene som teksten tematiserer. Jeg vil bemerke at jeg ikke er tilhenger av et fagspråk hvor man skjuler skriveren totalt, fordi dette kun vil føre til en falsk objektivitet. Personlige pronomen og posisjonering av egne meninger må få plass der det er et berettiget behov for å markere sitt eget ståsted innenfor fagfeltet. Ut over dette er naturligvis mer formelle formuleringer å foretrekke i saksorienterte tekster.

Maagerø har bidratt til boken *Språkdiraktikk for norsklærere* med kapittelet «Om grammatikk og fagspråk (2008), og framstillingen i kapittelet er bygget på Hallidays funksjonelle grammatikkforståelse. I kapittelet argumenterer hun for at grammatikk er vesentlig for å kunne realisere fagspråk, og at dette er fordi grammatikk er med på å skape mening i fagtekster.<sup>6</sup> Videre argumenterer hun for opplæring i grammatikkens funksjon i arbeid med sakprega tekster når hun skriver: «vi kan satse på at elevene lærer å mestre dette av seg selv, men det kan også hende at det vil være nyttig og lærerikt å gå inn i fagspråket og bli seg bevisst hva som kjennetegner det. I dette arbeidet i skolen blir også grammatikken viktig» (Maagerø 2008: 93). Kunnskap om grammatiske språktrekk ved sakprega tekster bør med andre ord utvikles som en del av elevenes metalingvistiske bevissthet, og må formidles som et verktøy både når de skal produsere og tolke slike tekster.

Både i Skrivsesenterets ressurshefte, Maagerø (2008), Iversen et al. (2011) og Siljan (2011), blir språkfenomenene *passivkonstruksjoner* og/eller *nominalisering* trukket fram som verktøy for å oppnå et utviklet fagspråk. Nettopp passivkonstruksjoner og nominalisering vil derfor være fokus for min analyse av lærebøkene formidling av grammatiske språktrekk som verktøy for å oppnå et saksorientert fagspråk i sakprega tekster. I det følgende vil jeg gjøre rede for *hvordan* språktrekkene bidrar til et slikt fagspråk.

Passivkonstruksjoner kan benyttes når aktøren er uvesentlig eller uinteressant og hendelsene eller tilstanden skal være fokus for oppmerksomheten i teksten (Åfarli og Eide 2008, Maagerø 2008). På denne måten kan passivkonstruksjoner bidra til en mer saklig skrivestil slik at teksten framstår som mindre skriverorientert og mer saksorientert. Elever som har utfordringer med å løsrive seg fra et ekspressivt og personlig språk i saksorienterte tekster kan bruke passiv til å flytte fokuset fra seg selv og over på det aktuelle temaet eller fenomenet for teksten. Slik vil de oppnå en mer saksorientert skrivemåte.

Elever som skal skrive sakprega tekster, både innenfor naturvitenskapene, samfunnsfag og språkfag, trenger språklige virkemidler for å utvikle resonnement og for å skrive om teoretiske fenomen. Passiv gjør det mulig skrive om prosesser på en mer abstrakt måte ved å fjerne den handlende, også kalt *agens-rollen*. Slik kan man ytre seg mer overordnet og generelt om noe i stedet for konkret og spesielt (Iversen et al. 2011), dette skal jeg gi et eksempel på.

---

<sup>6</sup> Maagerø bruker begrepet *fagtekster* og begrenser seg ikke til tekstproduksjon innenfor norskfaget. Jeg bruker begrepet *sakprega tekster* fordi fagskriving i *norskfaget* inkluderer alle norskfaglige sjangrer, slik som narrative teksttyper og sakprosa sjangre som kåseri og essay (Kringstad og Kvithyld 2013).

I passivkonstruksjoner settes verbet i passiv form og den handlende skyves lengre ut i setningen, eller kuttet helt. Passiv kan dannes på to måter: ved hjelp av s-form av verbet, kalt *s-passiv*, eller gjennom bruk av hjelpeverbet «å bli/være» pluss et verb i partisippform, kalt *perifrastisk passiv* (Åfarli og Eide 2008). «Du bør skrive sakprega tekster i et formelt språk» er eksempel på en aktivsetning. «Sakprega tekster bør skrives i et formelt språk» er eksempel *s-passiv*, mens «Sakprega tekster blir skrevet i et formelt språk» er *perifrastisk passiv*. I begge tilfellene er objektet i aktivsetningen, «sakprega tekster», plassert som subjekt, mens subjektet fra aktivsetningen, «du», er fjernet helt. Ved å gjøre setningen om til passiv, og fjerne agensrollen, blir påstanden mer generell og abstrakt.

Nominalisering er et grammatisk språktrekk hvor man gjør et verb eller et adjektiv om til nominal. Dette kan ta form av *infinitivkonstruksjoner* (å skrive, å overbevise), *substantiverte adjektivfraser* (det viktigste, det første), eller *substantivering* (Iversen et al. 2011). Substantivering foregår gjennom at et verb eller adjektiv gjøres om til substantiv ved hjelp av et suffiks. Verb kan substantiveres gjennom suffiksene –ing, –sjon eller –else, og eksempler på dette kan være *utdanning*, *argumentasjon* og *begrunnelse*. Adjektiv substantiveres gjennom suffiksene –het, –skap eller –itet (Maagerø 2008). Eksempler på dette kan være *veltalenhet*, *dovenskap* og *aktivitet*.

Nominalisering er et viktig redskap i tekster som behandler abstrakte ting, slik som mange sakprega tekster gjør. Grunnen til dette er at substantiv kan brukes i mange leddfunksjoner, som subjekt, objekt, predikativ eller som del av adverbialer, og nominaliseringer kan stå i alle posisjoner der vanlige nominaler kan stå (Iversen et al. 2011). En viktig funksjon ved nominalisering er derfor at det gjør det mulig å unngå agens som subjekt i setningen og flytte fokus over på fenomenet. I mange tilfeller er det nemlig unødvendig å vise til den som utfører handlingen. Gjennom nominalisering kan den handlende eller prosessen komme i bakgrunnen og bli underforstått, mens fenomenet trer tydeligere fram (Maagerø 2008). Dette er viktig for å kunne snakke presist om fenomener i saksorienterte tekster (Kringstad og Lorentzen 2014).

Begrepet «forurensning» kan fungere som eksempel på et fenomen hvor det ofte ikke er nødvendig å vise til noen som utfører handlingen. Ved å gjøre verbet «å forurense» om til et substantiv kan vi omtale et abstrakt fenomen som en konkret «ting». Verbets egenskap til å si noe om handlingen eller prosessen, «å forurense», er likevel tatt vare på gjennom substantiveringen. Nominalisering er derfor et viktig språktrekk for å danne *fagterminologi*.

Nominalisering kan innebære at teksten framstår som mer abstrakt fordi meningen realiseres gjennom *grammatiske metaforer*. Dette er et av Hallidays begreper når han skiller mellom *kongruent* og *metaforisk språk*. Ved kongruent språk er meningen i teksten realisert gjennom å la verbet realisere prosessen og substantivene være aktørene som utfører handlingen. Ved metaforisk språk, eller grammatiske metaforer, blir ikke prosessen realisert på «vanlig» måte, ved hjelp av verb, men ligger implisitt i substantivet (Maagerø 2008).

Nominalisering krever med andre ord en større grad av tolkning for å forstå meningsinnholdet enn om meningen ble realisert prosessuelt. Overdreven bruk av nominalisering har av den grunn også fått benevnelsen *substantivsjuke*. Ifølge Halliday er bruken av grammatiske metaforer som nominalisering framfor en kongruent formulering karakteristisk for et utviklet voksespråk (Vigeland 2004). I Skrivesenterets ressurshefte om argumenterende skriving står det, i forbindelse med nominalisering, at det i løpet av skoleløpet bør være en progresjon i bruken av et formelt språk, både i tekstene som elevene leser og i tekstene de selv produserer (Kringstad og Lorentzen 2014). I første klasse i den videregående skolen bør derfor elevene kunne utfordres til å ta i bruk nominalisering på en hensiktsmessig måte når de skal skrive sakprega tekster.

H. Siljan foretok i sin doktoravhandling en empirisk studie av nominalisering i læreboktekster (Siljan 2011). I avhandlingen diskuterer hun det funksjonelle synet på nominalisering opp mot språktrekket som potensielt kompliserende. Ifølge Siljan er nominalisering ansett som et nyttig tekstredskap innenfor den systemisk-funksjonelle språkteorien, selv om tekster med overdreven bruk av språktrekket gjør teksten unødvendig komplisert og kan skyve leseren fra seg. Hun argumenterer for at en funksjonell bruk av nominalisering fører til variasjon og flyt i språket ved å gjøre det mulig å oppsummere og gjenta kjent informasjon på varierte måter, pakke inn unødvendig informasjon eller å snakke om abstrakte prosesser som ting (Siljan 2011).

Siljan peker dessuten på at nominalisering også fungerer som tekstorganiserende. Hun bruker formuleringene «å høste inn epler» og «innhøsting av epler» som eksempel: dersom meningen er realisert kongruent tidligere i samme tekst, kan en nominal gjentakelse skape en god og variert tekst med sammenheng og flyt (Siljan 2011). Slik jeg leser denne forklaringen opptrer nominaliseringer i slike tilfeller som en kjenthetsmarkør i teksten (se side 16). Dette viser de grammatiske språktrekkenes egenskap som fleksible verktøy for skriveren.

Siljan ønsker å løfte perspektivet på nominaliseringer fra et ord og setningsnivå til et tekstnivå, som en ressurs for å kommunisere presist, variert, godt og funksjonelt (2011). Hun



avslutter derfor sin avslutning med disse ordene: «[...] i stedet for å anbefale skribenter å unngå å bruke nominalisering, må diskusjonen heller dreier seg om funksjonell og ufunksjonell bruk av den lingvistiske ressursen i et tekst- og kontekstperspektiv» (Siljan 2011: 371). Selv vil jeg konkludere med å hevde de grammatiske språktrekkenes rettmessige plass i lærebøkers skriveopplæring, som fleksible og funksjonelle verktøy for utviklingen av elevers skriveferdigheter i saksorienterte tekster. Med dette avslutter jeg redegjørelsen av oppgavens teoretiske plattform og går videre til en diskusjon av oppgavens analysemateriale og forskningsmetode.



## 3 Metode

Et overordnet krav til lærebokforskning at den metodiske framgangsmåten må tilpasses problemstillingen og hva slags materiale en arbeider med. Videre må forskeren kunne gjøre rede for sine analysespørsmål og hvordan de blir brukt på materialet slik at det er mulig å etterprøve hele forskningsprosessen (Skrunes 2010). For å overholde dette vil jeg i det følgende avgrense hensikten med analysen for oppgaven og gjøre rede for metoden jeg benytter i utførelsen av denne.

### 3.1 Analyseperspektiv

I det foregående har jeg pekt på at læreboka har en rekke kontekster, og at disse kan kategoriseres inn i et *tilblivelsesfilter* og et *påvirkningsfelt* (se side 6). Forskere kan formulere problemstillinger ut ifra alle disse kontekstene, basert på ulike fagtradisjoner med forskjellige teoriposisjoner (Skrunes 2010). På grunn av bredden i mulige analyseperspektiver og teoriplattformer må enkeltprosjekter i lærebokforskningen foreta betydelige avgrensninger (Skrunes 2010). «Den som vurderer en lærebok, må selv velge blant settene av kriterier», skriver Johnsen (1999: 37). Denne erkjennelsen er blitt motarbeidet av tradisjonen for lærebokforskning, hevder han og skriver: «man må nå en gang ikke innom alle poster som i et orienteringsløp. Man skal vite at de er der. Men de må bare oppsøkes i den grad de har relevans for målet med analysen» (Johnsen 1999: 37).

Skrunes gir en presentasjon av mulige analyseperspektiver for studie av lærebøker, hentet fra ulike fagtradisjoner. I gjennomgangen implementerer han lærebokas ulike kontekster. Presentasjonen inneholder *verdiperspektiv*, *pedagogiske perspektiv*, *språklig perspektiv*, *billed- og illustrasjonsanalyse*, *grafisk designanalyse* samt en analyse av *kunnskapsinnholdet* i læreboka (Skrunes 2010). Billed- og illustrasjonsanalyse og grafisk designanalyse er lite aktuelt for min problemformulering og blir derfor ikke diskutert nærmere. Av de de fire som gjenstår, skal jeg sirkle meg inn mot en analyse av kunnskapsinnholdet i læreboka, hvor kunnskapsinnholdets forhold til læreplanen inkluderes i dette. Som vi skal se, vil også et språklig perspektiv trekkes inn i forbindelse med en vurdering av begrepsbruken i lærebøkene. Siden det ikke er innlysende hvorfor de to gjenværende perspektivene, *verdiperspektiv* og *pedagogisk perspektiv*, ekskluderes fra analysen, må de diskuteres noe nærmere.

Lærebøkene underliggende verdisyn har ofte vært gjenstand for analyse innenfor lærebokforskningen. Slike analyser undersøker hvilke normative orienteringer som formidles i

bøkene (Skrunes 2010). Et verdiperspektiv på lærebøkene kunne avdekket mye interessant tilknyttet utvelgelsesprosessen av kunnskapsinnholdet. Jeg skal imidlertid kun analysere *resultatet* av denne prosessen, og ikke diskutere hvordan lærebokforfatterne har kommet fram til utvalget. Jeg vil derfor ikke ta for meg hvordan formidlingen av de grammatiske språktrekkene eventuelt avslører et samtidig politisk eller samfunnsmessig språksyn hos forfatterne.

I en lærebokanalyse må forskeren særlig ta hensyn til to forhold, nemlig bokas faglige innhold og dens pedagogiske situasjonskontekst. De pedagogiske analyseperspektivene vil undersøke bokas pedagogiske utforming, slik som tilpasning av fagstoffet med sikte på å møte elevenes forutsetninger for forståelse og tilegnelse. En slik analyse krever teoretisk kjennskap til elevers forutsetninger på det aktuelle klassetrinnet (Skrunes 2010). Min faglige plattform er imidlertid i hovedsak språkvitenskapelig rettet og teorigrunnet i oppgaven er ikke siktet inn mot at jeg skal kunne foreta en vurdering av hvorvidt lærebokas formidlinger er læringsfremmende hos elevene. Et unntak er kravet og konkrete eksempler som gjør elevene i stand til å utforske kunnskapen, slik Myhill et. al krevde i sine undersøkelser (se side 10).

Ved en analyse av kunnskapsinnholdet i lærebøker kan analytikeren fokusere studiet rundt det *faglige innholdet* i tekstene. I slike tilfeller vurderer forskeren lærebokas kunnskapsinnhold ut fra andre kunnskapskilder som skolefaget er forankret i (Skrunes 2010). Dette er nettopp hva min analyse vil dreie seg rundt og som er årsaken til det språkvitenskapelige fokuset i teorikapittelet. Aktuelle spørsmål kan være om lærestoffet er korrekt formidlet og i samsvar med de nyeste funnene fra fagmiljøet innenfor det respektive emnet. I analysen vil jeg derfor kontrollere lærebøkernes forklaringer av kunnskapsinnholdet opp mot den teoretiske forankringen for oppgaven, hovedsakelig presentert ved hjelp av Hasan (2005a, 2005b), Iversen et al. (2011), Maagerø (2008) og Siljan (2011).

Et hovedproblem ved formidlingen av kunnskap i lærebøker er forholdet mellom å måtte komprimere kunnskapsinnholdet til å passe bokas sidebegrensninger samtidig som man må sørge for en tilstrekkelig forståelse av stoffet (Johnsen 1999). Lærebokforfattere må med andre ord ta stilling til forholdet mellom en forenkling av fagstoffet slik at stoffet passer til sideantallet for boka og samtidig oppfylle kravet om å gi elevene en god innføring til fagområdet. Dette forholdet vil jeg undersøke i min analyse av lærebøkene.

Et språklig perspektiv kan trekkes inn i de tilfeller hvor forskeren undersøker om læreboka makter å formidle lærestoffet på fagets premisser og om begrepsbruken faglig sett er «sakssvarende» (Skrunes 2010). Jeg forstår sakssvarende som at begrepsbruken i læreboka

framstår som presis og relevant for emnet. En vurdering av lærebøkernes begrepsbruk for det aktuelle kunnskapsinnholdet innebærer altså et språklig perspektiv. Min analyse vil innebære en slik vurdering av lærebøkernes begrepsbruk knyttet til de grammatiske språktrekkene, og vurderingen vil være forankret i den presenterte teorien av disse.

Det ville vært lite hensiktsmessig å gjennomføre en analyse av kunnskapsinnholdet i lærebøker uten å anerkjenne at læreplanen er en avgjørende faktor for utvalget av innholdet. Siden pedagogiske tekster har som mål å realisere den til enhver tid gjeldende læreplanen (Selander og Skjelbred 2004), kan jeg ikke kreve at læreboka formidler kunnskap som går utover kompetansemålene i denne. Min analyse vil som konsekvens av dette hente de faglige innholdskravene fra læreplanen i norsk etter Vg1. Læreplanen som kontekstuell ramme ble gjort rede for på side 6 i teorikapittelet.

### 3.2 Analytisk tilnærming

Metoden i denne oppgaven vil ta form av en *kvalitativ og komparativ innholdsanalyse*. For å kunne gjennomføre en kvalitativ analyse har jeg utarbeidet detaljerte kategorier og spørsmål for utførelsen. I teorikapittelet gjorde jeg rede for de to grammatiske funksjonene som vil fungere som analysekategorier i oppgaven, nemlig *sammenheng i sakprega tekster* og *fagspråk*. Innholdsanalysen av kategoriene vil gjennomføres med utgangspunkt i fem analyse spørsmål, og disse vil bli gjort rede for om litt. Den kvalitative forskningsmetoden skal sikre intersubjektivitet for oppgaven ved å gjøre det mulig å etterprøve forskningsresultatene gjennom å bruke de samme analysekriteriene på det samme materialet (Skrunes 2010). Analysen blir i tillegg komparativ fordi jeg skal sammenligne to lærebøker.

B. Bjørndal foreslår «noen kriterier for vurdering av lærebøker» i boken *Om lærebøker: vurderingskriterier: forskningsoppgaver* (1967: 57). Listen består av elleve punkter og rommer alle analyseperspektivene presentert av Skrunes (2010)<sup>7</sup>. Jeg har, med noen justeringer, valgt fire av Bjørndals kriterier som analyse spørsmål for å operasjonalisere arbeidet med problemformuleringen for denne oppgaven.<sup>8</sup> I tillegg har jeg utarbeidet ett spørsmål på egen hånd. Utvalget samsvarer med en analyse av kunnskapsinnholdet i lærebøkene og inkluderer det språklige perspektivet samt lærebøkernes kontekstuelle forhold til læreplanen. De fire første analyse spørsmålene er som følger:

---

<sup>7</sup> Skrunes (2010) referer også til Bjørndal ved flere anledninger.

<sup>8</sup> Den fullstendige listen med kriterier av Bjørndal (1967) kan leses i vedlegg 2.

- Samsvarer lærebøkene med læreplanen med henhold til målsetting?
- Hvordan blir nye ord og begreper innført og forklart i teksten?
- Bygger generaliseringene på holdbare premisser?<sup>9</sup>
- Gir lærebøkene eksakt og riktig informasjon?

Hvordan lærebøkene innfører og forklarer nye ord og begreper, samt om generaliseringer bygger på holdbare premisser har nær tilknytning til spørsmålet om lærebøkene gir eksakt og riktig informasjon. Disse spørsmålene vil derfor ofte drøftes i sammenheng med hverandre. *Eksakt* informasjon forstås av meg som tilstrekkelig *dekkende* informasjon om kunnskapsinnholdet til at eleven kan gjenkjenne språktrekkene i tekster og benytte seg av de i egen tekstproduksjon. Dette innebærer at informasjonen i lærebøkene kan være riktig, men ikke eksakt på samme tid. Til det siste spørsmålet knytter jeg dessuten et krav om konkrete *eksempler* som underbygger forklaringen av kunnskapsinnholdet. Dette gjør jeg på grunnlag av Myhill et al. sin vektlegging av eksempler i sin grammatikkstudie (se side 10).

I tillegg til disse fire spørsmålene ønsker jeg å undersøke et forhold som Skrunes tar for seg i forbindelse med oppbygging av faglig innsiktsammenhenger i lærebøker. I lærebøker må lærestoffet bli oppdelt i sekvenser som samlet sett skal gi faglig oversikt over et fagstoff. De ulike avsnittene bygger på hverandre ut fra faglige kriterier og skal skape en struktur som følge av en indre faglogikk: «Stoff som faglig sett hører sammen, holdes sammen» (Skrunes 2010: 78). Av den grunn inkluderer jeg et femte analyse spørsmål:

- Skaper lærebøkene sammenheng mellom kunnskapsinnhold som er tematisk likt på tvers av avsnitt og kapitler?

De fem analyse spørsmålene anvendes således til å undersøke de to analysekategoriene *sammenheng i sakpregatekster og fagspråk*. Ved å benytte de fem spørsmålene til å analysere de to kategoriene skal jeg finne svar på oppgavens problemformulering:

*Hvordan formidler lærebøkene grammatiske språktrekk som potensielle verktøy i skriving av sakprega tekster?*

Til sist må det poengteres at lærebokanalyser kan fokusere på ulike deler ved selve lærebokteksten. Ofte er det slik at bare en enkeltside ved lærebokteksten blir gjenstand for analyse, for eksempel brødteksten eller oppgavesettet (Skrunes 2010). Brødteksten er den løpende hovedteksten som inneholder forklaringene og beskrivelsene (Johnsen 1999). Jeg skal

---

<sup>9</sup> Jamfør forholdet mellom en nødvendig forenkling av fagstoffet og en tilstrekkelig innføring i fagfeltet, som nevnt på side 26.

fokusere analysen rundt nettopp brødteksten i læreboka, men paratekster slik som faktabokser og informasjon i margin vil inkluderes der det er aktuelt for å utdype temaet som behandles.

### 3.3 Valg av materiale

Som jeg skrev innledningsvis, har jeg valgt å ta for meg *Intertekst* fra Fagbokforlaget og *Grip teksten* fra Aschehoug, for Vg1 SF. Begge bøkene er skrevet etter læreplanen i norsk (NOR1-05) og er tilpasset revisjonen fra 2013. Bøkene er derfor de versjonene som kan finnes i norske klasserom i dag. Det finnes flere andre lærebøker i norsk for Vg1 SF som jeg ikke har hatt anledning til å inkludere i analysen. Målet er likevel at analysen skal kunne belyse noen tendenser i formidlingen av grammatiske språktrekk tilknyttet sakprega tekstskriving i lærebøker i norsk.

Det finnes ingen oversikt over hvilke bøker som benyttes mest i skolen i dag, og forlagene jeg har vært i kontakt med ønsket heller ikke å kommentere hvilke salgshall de har. Det er allikevel ikke nødvendigvis slik at de mest brukte bøkene er de beste. Jeg har derfor valgt to lærebøker som begge tar for seg grammatiske språktrekk i sammenheng med skriving, men med noen ulikheter i tilnæringsmetoden. Begge lærebøkene er imidlertid markedsledende, ifølge forlagene selv. Siden lærebøkene har et stort nedslagsfelt i norsk skole vil derfor mange norske elever møte de grammatiske språktrekkene gjennom den formidlingen som gis i disse lærebøkene.

### 3.4 Metodiske utfordringer

Lærebokforskningen berøres av en grunnleggende teoretisk debatt om objektivitetskravet. Vitenskapelige analyser krever objektivitet fra en forsker som er tekstorientert og saklig beskrivende. For å oppfylle objektivitetskravet, må forskeren unngå at analysen forholder seg til et skjevt utvalg av tekster og eksempler. Forskeren kan derfor ikke se bort fra elementer som peker i en annen retning enn det som er hovedkonklusjonen i analysen, eller en gjengi teksten på en måte som underslår sider ved tekstinnholdet (Skrunes 2010).

Selv om den kvalitative metoden skal sørge for intersubjektivitet, innebærer den likevel en viss grad av subjektivitet, siden det er jeg som velger settet med kategorier og hvilke tekstutdrag som blir diskutert i analysen. For å etterstrebe kravet om objektivitet har jeg i arbeidet med analysen ikke hatt en hypotese om hvorvidt lærebøkene gjennomfører formidlingen av de grammatiske språktrekkene på en vellykket måte. Samtidig henter jeg mine

krav til kunnskapsinnholdet fra læreplanen og teorier fra fagfeltet. Analysen vil derfor likevel framstå som en *normativ vurdering* av lærebøkene som avdekker eventuelle feil, mangler og prioriteringer i formidlingen av kunnskapsinnholdet tilknyttet analysekategoriene.

Lærebøker i dag hører til et større læremiddelsystem av pedagogiske tekster (se fotnote 2). Elever har tilgang på andre pedagogiske ressurser, slik som arbeidsbøker, lærerveiledning og digitale hjelpemidler. Læreboka må derfor settes i en større forståelsesramme (Skrunes 2010). I min presentasjon av lærebøkene vil jeg nevne hva læreverkserien inneholder for å vise hvilke andre læremidler elevene kan ha tilgang på. Jeg har imidlertid valgt å fokusere på læreboka fordi den er skrevet med sikte på å være i regelmessig bruk i undervisningen og har som mål å dekke kompetansemålene og alle emneområdene i faget. Andre hjelpemiddel er underordnet læreboka og kan anses som tilleggsmateriale til denne (Skrunes 2010). Problemformuleringen er spisset slik at jeg kun skal undersøke hvordan lærebøkene isolert formidler grammatiske språktrekk som verktøy i sakprega tekstskriving. Med en slik formulering mener jeg å kunne svare på oppgaven uten å måtte trekke inn tilleggsmaterialer.



## 4 Analyse

I dette kapittelet skal jeg utføre den kvalitative, komparative analysen av *Intertekst* og *Grip teksten*. Analysen vil ha form av at jeg tar for meg én og én av de to analysekategoriene, *sammenheng i sakprega tekster og fagspråk*. Tekstdeler fra lærebøkene som er relevante for kategoriene vil bli beskrevet og deretter drøftet etter tur. Siden jeg tar for meg *Intertekst* først, vil det komparative aspektet inntre når jeg drøfter de samme kategoriene i *Grip teksten*. Analysen vil hele veien dreie seg rundt de fem analysespørsmålene fra side 25 i metodekapittelet, men den vil ikke være utformet som en kronologisk gjennomgang av disse. Innholdet fra lærebøkene vil heller ikke nødvendigvis bli behandlet i kronologisk rekkefølge. En slik struktur ville hindret meg i å gi en logisk framstilling og ført til mange unødvendige gjentakelser. Etter hver av de to kategoriene gir jeg heller en sammenlignende drøfting hvor jeg konkretiserer funnene og knytter de direkte til analysekriteriene. I kapittel 5 gir jeg så en sammenfattende konklusjon av funnene i analysen.

For å sette analysekategoriene inn i sin tekstlige sammenheng vil jeg gi en kort presentasjon av de to bøkene hvor jeg gjør rede for kapittelinndelingene og den generelle strukturen i lærebøkene. Vedlegg 3 og 4 inneholder innholdsfortegnelser over de to lærebøkene og kan benyttes som en støtte i lesingen av dette kapittelet. Videre vil jeg gi en overordnet beskrivelse av hvilket syn på tekst og skriving som formidles, og hvordan dette svarer til idégrunnlaget i læreplanen. Jeg satte lærebøkene i en kontekstuell ramme hjalp av læreplanen i norsk etter Vg1 på side 6 i teorikapittelet.

### 4.1 Presentasjon av lærebøkene

*Intertekst* (Garthus et al. 2015) er Fagbokforlagets læreverkserie i norsk for videregående skole. Serien består av én lærebok for hvert av klassetrinnene, samt digitale nettressurser både for eleven og for læreren. Bøkene finnes også som digitale utgaver, hvor tekstdelene kan leses opp med lyd og eleven kan notere, markere og lage bokmerker. Den digitale boken kommer også med flere oppgaver og noen fagbegreper er klikkbare slik at det dukker opp en kort definisjon av ordet (Fagbokforlaget 2016). Jeg har benyttet meg av den digitale utgaven av papirboka for Vg1 SF av rent praktiske og økonomiske årsaker. Jeg har imidlertid ikke benyttet meg av tilleggsressursene, og analysen er derfor sammenlignbar med *Grip teksten*.

Når det gjelder lærebokas oppbygging, består den av en studiedel på ni kapitler og en tekstsamling delt inn i episke tekster, sakprosa, lyrikk, drama og sammensatte tekster. Kapitlene

som vil bli behandlet i analysen er kapittel 2, «Tekstane rundt oss», kapittel 4, «Skriv!» og kapittel 6, «Verkemiddel i tekst». Til slutt i boka er det en samling huskelister for analyser. *Intertekst* har ingen oppslagsdel over begreper eller grammatikk (Garthus et al. 2015).

*Grip teksten* (Dahl et al. 2014) er læreverkserien i norsk fra Aschehoug forlag for videregående skole. Serien består av én lærebok for hvert klassetrinn samt nettressurser for både eleven og læreren. Om elevens nettsted står det at det er direkte knyttet til lærebokapitlene og strukturert slik at eleven finner det de trenger, og kun det. Her er det lærerens digitale bok som er utrustet med innlesninger, svarforslag, undervisningsforslag og nedlastbare PDF-formater (Aschehoug 2016).

*Grip teksten* har i likhet med *Intertekst* en inndeling med en studiedel og en tekstsamling. Studiedelen består av sju kapittel, hvor jeg i analysen vil behandle kapittel 3, «Å lese og skrive – strategier og tekstkompetanse» og kapittel 5, «Saktekster». Tekstsamlingen, «Grip tekstene», er delt inn i samtidstekster, lyriske tekster, episke tekster og saktekster. Sist i boka er det en oppslagsdel bestående av «språklige virkemiddel og viktige begreper», «korrekt språk – noen regler» og «grammatikk» (Dahl et al. 2014).

Begge lærebøkene formidler et funksjonelt syn på tekst. *Intertekst* siterer Skrivesenteret for å forklare skrivemåter: «Det er formålet med skrivinga som aller mest bestemmer hvordan du skriver. Jo bedre du mester forskjellige måter å skrive på, desto enklere kan du bruke skrivinga som et redskap for å kommunisere og lære» (Garthus et al. 2014: 87). Læreboka forklarer videre formålet med tekster ved bruk av begrepet *tekstfunksjoner*. Det står også at «Gjennom ord og bilete kommuniserer du med andre i formelle og uformelle situasjonar, eller *kontekstar*. Dermed har du ulike formål med det du formidlar, det vil seie at teksten din fyller ein *funksjon*» (Garthus et al. 2014: 142).

I *Grip teksten* står det at hensikten med tekster er å *kommunisere*. Videre står det at enhver tekst hører hjemme i en *sammenheng*, en *kontekst*. Denne konteksten er avgjørende for hvordan senderen utformer teksten (Dahl et al. 2014: 12, 22). *Grip teksten* har et egen kapittel for saktekster.<sup>10</sup> Her står det at saktekster omfatter mange forskjellige sjangrer og at en forfatter som skal forme en saktekst må ta stilling til hvilket *innhold* teksten skal ha, hvilken *form* den skal ha og hvilket *formål* den skal ha (Dahl et al. 2014: 194). Både *Intertekst* og *Grip teksten* framstiller med dette tekst på en måte som samsvarer med språksynet hos Halliday og norske språkforskere som Iversen et.al (2011) og Maagerø (2008). Framstillingen er også i tråd med

---

<sup>10</sup> Saktekster inkluderer også sammensatte tekster og forklaringen gjelder derfor ikke bare verbalspråklige tekster.

idégrunnlaget og kompetansemålene i læreplanen i norsk etter Vg1 som har et fokus på *formål* og *skrivehandlinger* framfor sjangrer og litteraturtyper (se side 3).

Lærebøkene gir egne kompetansemål for kapitlene sine som kan knyttes til grammatikk som verktøy i sakprega tekster. *Intertekst* har i forbindelse med kapittel 2, «Tekstane rundt oss», mål om at eleven skal «kunne vurdere ein tekst ut fra den funksjonen og forma han har og samanhengen han står i», samt «bruke kunnskap om form og tekst når du formar dine egne tekstar». For kapittel 4, «Skriv!», setter boka som mål at eleven skal kunne «bruke varierte skrivestrategier for å skrive til forskjellige formål og forskjellige sjangre», «bruke språklige virkemidler i egen skriving» og «skrive godt strukturerte tekster med tydelig formål/sjanger og korrekt språk». Til slutt setter *Intertekst* som mål for kapittel 6, «Verkemiddel i tekst», at eleven skal kunne «peike på og forklare kva for språklege ‘triks’ eller verkemiddel forfattar og formidlarar bruker for å nå fram til ein mottakar med budskapet sin» og «bruke slike verkemiddel når du sjølv skaper tekstar» (Garthus et al. 2015: 28, 84, 140).

*Grip teksten* har som mål for kapittel 5, «Saktekster», at eleven skal lære om «sammenhengen mellom innhold, form og formål i saktekster», «subjektiv og objektiv skrivemåte», samt om «språk, virkemidler og oppbygging i forskjellige saktekster» (Dahl et al. 2014: 193). For kapittel 3, «Å lese og skrive – strategier og tekstkompetanse», i forbindelse med artikler og fagtekster, har *Grip teksten* som mål at eleven skal lære hvordan han/hun «bygger opp og former artikler og andre sakprosaetekster» og om «ordvalget i sakprosaetekster» (Dahl et al. 2014: 80).

Hvis vi sammenligner lærebøkernes mål med de i læreplanen i norsk, ser vi at bøkene har mål om å dekke de fem kompetansemålene jeg oppga på side 7. Målene i lærebøkene er dessuten mer utfyllende og detaljerte for emnene enn det som står i læreplanen. *Intertekst* skriver blant annet at eleven skal kunne «skrive godt strukturerte tekster med tydelig formål/sjanger og korrekt språk», noe som svarer til læreplanens mål om at eleven skal kunne «vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier». Her ser det ut til at forfatterne av *Intertekst* har tolket «faglige kriterier» til å omfatte blant annet god struktur, tydelig formål/sjanger og korrekt språk. *Grip teksten* har på sin side mål om at eleven skal lære om «språk, virkemidler og oppbygging i forskjellige saktekster», som kan bidra både til å dekke læreplanens mål om at eleven skal kunne «tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner [...]» og å «vurdere og revidere egne tekster fra faglige kriterier», men også å «gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har».

Med denne presentasjonen av *Intertekst* og *Grip teksten* som bakteppe går jeg nå i gang med analysen av kunnskapsinnholdet i lærebøkene knyttet til de to analysekategoriene, hvor jeg skal begynne med *sammenheng i sakprega tekster*. I redegjørelsen for denne analysekategorien tok jeg for meg ulike *kohesjonskoplinger* som bidrar til å skape sammenheng i tekst. Den første typen var *setningsbindere*, som skaper sammenheng mellom setninger. Den andre typen var *referenskoplinger*, delt inn i *leksikalske* og *grammatiske* koplinger, som skaper sammenheng gjennom at elementer i én setning på en eller annen måte gjentas i den neste. Til slutt nevnte jeg også *tekstordnere*, som fungerer som makrosignaler som hjelper leseren med å orientere seg i teksten. Alle disse grammatiske språktrekkene kan bidra til å skape sammenheng mellom setninger slik at innholdet går som en rødt tråd gjennom teksten og er et nyttig verktøy i tekster som ikke har tid som kompositorisk prinsipp.

## 4.2 *Interteksts* formidling av sammenheng i sakprega tekster

‘Ord opptrer i rekkefølge, alltid og utelukkende i rekkefølge.’ [...] Sitatet over er henta frå Siri Hustvedt sin roman *Sommeren uten menn*. I den strevar forteljaren med å få fram at mykje av handlinga skjer samtidig, for orda kan berre stå i rekkjefølge. Du har sikkert også erfart at det kan vere vanskeleg å finne ei god rekkjefølgje og ein god start på det du skal skrive (Garthus et al. 2015: 144).

Slik adresserer *Intertekst* utfordringen eleven kan ha med å organisere teksten sin. Sitatet er hentet fra kapittel 6, «Verkemiddel i tekst», under «Oppbygginga av ein tekst». Eleven gis en strategi for å løse denne utfordringen allerede i neste setning idet boka ber eleven tenke igjennom hva han/hun vil oppnå med skrivinga: «Strukturen i teksten, altså den rekkjefølgja stoffet blir presentert i, vil vere avhengig av formålet med teksten, og dermed også av sjangeren» (Garthus et al. 2015: 144). *Intertekst* legger seg med dette tett opptil den forståelsen av tekst som ble presentert i teorikapittelet gjennom Hallidays tekstbegrep og syn på språk som funksjon. Læreboka knytter skriving til teksters formål, og sjanger framstilles som et nyttig rammeverk for å strukturere tekstinholdet. Dette gjelder både skjønnlitterære sjangerer som novelle og dikt og sakprosa tekster som artikler og debattinnlegg (Garthus et al. 2015: 144).

To avsnitt er viet til strukturering av saktekster, mot fire sider om fiksjonstekster. Her står det at en saktekst skal bestå av en innledning, en hoveddel og en avslutning, i tillegg er det lurt å begynne hoveddelen med det viktigste slik at leseren ikke er i tvil om hva som er poenget med teksten (Garthus et al. 2015: 144). Boka kommenterer ikke hvilke spesifikke utfordringer eleven kan møte når de skal organisere saksorienterte tekster, eller hvordan mindre tekstenheter som ord og fraser kan bidra til å skape sammenheng. Her tenker jeg på utfordringen av å ikke

kunne bruke tid som kompositorisk prinsipp og kravet om å ha en klar sammenheng i oppbyggingen av resonnementer og argumenter. En formidling av tekstordnere sin funksjon som makrosignaler som kan hjelpe leseren med å orientere seg i teksten kunne vært implementert i disse avsnittene.

Vi ser at *Intertekst* forklarer *struktur* som «den rekkefølgen stoffet i teksten blir presentert i», og læreboka går videre til å forklare hvorfor god struktur er viktig i alle tekster. «Den som skriv, er avhengig av ein god struktur for å få fram budskapet. Den som les, er avhengig av ein god struktur for å forstå teksten» (Garthus et al. 2015: 144). Med dette argumenterer boka for struktur som vesentlig i å gi tekster mening og for strukturering av stoff som en god strategi for å organisere tekster. Dette vil jeg klassifisere som strategier for å skape sammenheng på et overordnet nivå eller et makronivå i teksten. Jeg har imidlertid ved hjelp av Hasan (2005b) og Iversen et al. (2011) argumentert for at sammenheng i tekst også skapes på mikronivå i tekster.

Hos Hasan så vi at *enhet* er en avgjørende egenskap ved tekster, og at denne består av *strukturenhet* og *teksturenhet* (2005a, 2005b). Der hvor struktur kan forstås som tekstens enhet på makronivå må teksten forstås som de leksiko-grammatiske mønstrene som skaper sammenheng på mikronivå i teksten. Ved hjelp av Iversen et al. (2011) viste jeg hvordan kohesjonskoplinger, som setningsbindere og referentkoplinger, bidrar til å etablere denne teksten i tekst (se fra side 14). Siden *Intertekst* ikke inkluderer hverken tekstordnere eller kohesjonskoplinger som en del av forklaringen, framstår forklaringen bare som en begrenset hjelp for eleven til å oppnå god oppbygging eller «rekkefølge» i tekstene sine. Som vi skal se, formidler *Intertekst* småord som verktøy for å oppnå sammenheng i tekst et annet sted i boka, men det ikke etableres noen kopling mellom formidlingen av oppbyggingen av en tekst og forklaringen av disse småordene.

I kapittel 4, «Skriv!», under temaet «Ulike skrivestrategier» blir eleven oppfordret til å tenke over hvilken skriverolle han/hun går inn i og hvilke skrivehandlinger og skrivefunksjoner han/hun vil ta i bruk. Skrivning knyttes på denne måten til formål og sjanger. *Intertekst* gir deretter eleven en liste med fem skrivetips som skal hjelpe han/henne til å få bedre flyt og sammenheng i tekstene sine. Jeg ser nærmere på tips 4 og 5 fordi de tar for seg grammatiske språktrekk.<sup>11</sup> Som tips 4 får eleven råd om å unngå «upresise ord»:

---

<sup>11</sup> De tre andre tipsene er «les mye!», «sørg for at du forstår instruksjonsverbene» og «bruk ordbok!» (Garthus 2013: 93-94).

Ord som 'det', 'dette', 'noe', 'ting', 'synes som' er upresise og foreløpige. Bruk heller navnet på det du snakker om. Tenk deg at du skriver en tekst om eldreomsorgen i Norge og argumenterer for at den er for dårlig. Skriver du da at 'dette er en tilstand som er uakseptabel', vil leseren kanskje lure på hva 'dette' er. Gjelder det alt du skriver, eller bare det konkrete eksempelet du har brukt? Et bedre uttrykk vil være 'for få pleiere på sykehjemmene er uakseptabelt' (Garthus 2015: 94).

Det er riktig at den som skriver saksorienterte tekster bør bruke et presist språk og unngå formuleringer som kan føre til misforståelser. Det er imidlertid en fare ved å råde elevene til å unngå ord som pronomen og determinativer fordi de er upresise. Som jeg viste på side 15 i teorikapitlet, fungerer slike ord som kohesjonskoplinger, i form av referentkoplinger (Iversen et al. 2011), også kalt koreferanser (Hasan 2005b). Ved å opprette relasjoner mellom elementer i setningene lager de sammenhengskjeder som danner en rød tråd gjennom teksten.

Hasan understreker at det ikke er slik at relasjoner kan etableres mellom to tilfeldig valgte språkeneheter. Hun skriver at koreferanse ofte blir realisert med bruk av referansemekanismer som pronomenene «han», «hun», «det» og lignende, hvor pronomenet står som et hyponym til en språkreferent (Hasan 2005b). Tipset i *Intertekst* blir derfor en generalisering som ikke vil hjelpe elevene nevneverdig med å oppnå mer sammenheng i tekst, kanskje heller tvert imot. Tipset blir en forenkling som uten videre forklaring ikke tydeliggjør i hvilke tilfeller eleven bør unngå slike ord fordi de vil oppfattes som upresise og i hvilke tilfeller de vil fungere som kohesjonsmekanismer som bidrar til å skape sammenheng.

Skrivetips nummer 5 lyder som følger: «God tekstbinding. Setningene bør formuleres slik at ordene viser til setningene før og etter og skaper indre sammenheng, variasjon og flyt i teksten» (Garthus 2015: 94). Sammen med tipset følger en tabell over «nyttige småord», kategorisert i *konsekvensord*, *mengdeord*, *begrunnelse*, *bindingsord*, *oppsummering*, *tid* og *spørreord*:

<b>Konsekvensord</b>	likevel, slik, dersom, til og med, trolig, om, selv om, fordi, som følge av, som en konsekvens av, dersom
<b>Mengdeord</b>	mange, enkelte, noen få, flere mener, flertallet sier, et mindretall hevder
<b>Begrunnelse</b>	det kan se ut som, på grunn av, for de[sic!] første, andre ganger, fordi, det betyr, av den grunn, på denne måten, derfor, dermed[sic!]
<b>Bindingsord</b>	med ett, for at, mange sier/mener, hva skal til, og, på den ene/andre siden, dessuten, ved å
<b>Oppsummering</b>	avslutningsvis, dessuten, kanskje, i tillegg til, med andre ord, samtidig, for å løse
<b>Tid</b>	etter hvert, noen ganger, når, da, mens, før, endelig, fra gammelt av, allerede, etterpå, ennå, siden, i framtiden
<b>Spørreord</b>	hvorfor, hvordan, hvem, hvis, på hvilken måte

Tabell 3 (Garthus et al. 2015: 95).

Under tabellen blir eleven bedt om å finne «tekstbindingsord» i en elevartikkel på ti linjer. På grunn av den nærme relasjonen mellom tips 5, tabellen og teksteksempelet, leser jeg det som at de nyttige småordene her tildeles navnet *tekstbindingsord*. Denne antakelsen styrkes av en påfølgende oppgave etter teksteksempelet som ber eleven om å skrive en kort tekst der han/hun bruker ordene fra tabellen. Det er positivt at *Intertekst* har valgt en sakprega tekst som eksempeltekst, slik at den kan fungere som mønstertekst for eleven i egen skriving.<sup>12</sup>

*Intertekst* forsøker ved bruk av tabellen å systematisere for eleven hvilke ulike funksjoner småord kan ha for å skape variasjon, flyt og sammenheng i tekst, og eksemplene i tabellen er mange av de samme som er gjengitt i tabellen over setningsbindere fra Iversen et.al (2011) på side 14 i teorikapittelet. Inndelingen av ordene er imidlertid veldig ulik og med andre navn på kategoriene. Inndelingen virker i det hele tatt noe tilfeldig i *Intertekst* og ikke som logisk innlysende. Navnene på kategoriene blir heller ikke videre forklart av læreboka. Det er ikke avgjørende at kategoriene har samme navn som hos Iversen et al. (2011), men det må være sammenheng i bruken av begrepene i boka, som bidrar til en god forståelse av grammatikk som et språklig verktøy. Kategoriene må derfor kunne oppfattes som relevante og navnene som funksjonelle.

Det er for eksempel ikke klart hvorfor «spørreord» er inkludert som tekstbindende ord i tabellen. Kategorinavnene «mengdeord» og «konsekvensord» framstår heller ikke som funksjonelle beskrivelser i en oversikt over tekstbindingsord. Det er dessuten vanskelig å vite hva kategorien «bindingsord» skal forstås som i en oversikt over ord som alle skal bidra til indre sammenheng i tekst. Hvorfor akkurat «med ett» og «hva skal til» er kategorisert som «bindingsord» er for eksempel vanskelig å forstå uten noen videre forklaring fra *Intertekst*. Under «begrunnelse» kan vi dessuten finne frasen «mange sier/mener», mens de lignende frasene «flere mener» og «flertallet sier» er plassert under «mengdeord». Det står ingen plass i forbindelse med tabellen at samme ord og fraser kan ha ulike funksjoner ut fra konteksten de står i. For eksempel vises det ikke til noe eksempel på hvordan «mange sier» eller «flertallet sier» kan fungere forskjellig som bindingsord og mengdeord, eller hvordan disse frasene fungerer som tekstbindere i det hele tatt.

Det er også vanskelig å forstå hvorfor ordene «dessuten», «samtidig» og «kanskje», samt frasen «i tillegg til» er inkludert i kategorien «oppsummering» i *Intertekst*. Hvorfor

---

<sup>12</sup> Se vedlegg 5 for en gjengivelse av teksteksempelet.

«kanskje» kan fungere som oppsummerende er uklart uten en videre forklaring fra *Intertekst* og ordet er ikke å finne i tabellen hos Iversen et al. (2011). «I tillegg til» er heller ikke å finne i Iversen et al. (2011), men jeg vil kategorisere frasen under adversative forbindere fordi den kan brukes til å innlede ny informasjon. På denne måten gir det lite mening å inkludere «i tillegg til» i en kategori for ord som er oppsummerende så lenge det ikke følger med noen forklaring.

Videre er «samtidig» kategorisert av Iversen et al. (2011) som en temporal forbinder som skaper sammenheng ved å organisere teksten i tid. Jeg vil imidlertid hevde at ordet i like stor grad fungerer som en adversativ forbinder og kan få fram motsetninger mellom setninger, for eksempel gjennom en slik formulering: «samtidig kan vi hevde at...». Ordet får i slike tilfeller en motsatt funksjon fra å skulle oppsummere, slik den er kategorisert hos *Intertekst*. Ordet «dessuten» er kategorisert under additive forbindere hos Iversen et al. (2011) fordi ordet kan innlede ny informasjon, noe som også står i kontrast til å skulle fungere som oppsummerende som i *Intertekst*. Ordet «dessuten» er i tillegg kategorisert under «bindingsord» i boka, uten at den potensielle forskjellen i brukstilfellene «oppsummering» og «bindingsord» blir forklart.

Forfatterne av *Intertekst* har nok ikke hatt som mål å følge inndelingen av setningsbindere fra Iversen et al. (2011), men lærebokas inndeling framstår som langt mindre strukturert og funksjonell enn den som er gjengitt på side 14 i teorikapittelet. Det ser ut til at *Intertekst* har valgt å samle alle ord og fraser som kan bidra til kohesjon i en tekst – fra makronivå til mikronivå – under ett samlebegrep, nemlig «tekstbindingsord». Vi finner derfor igjen *tekstordnere* fra Iversen et al. (2011) (se side 16) under flere av kategoriene i tabellen i *Intertekst*. En tekstordner for oppregning, «for det første», er å finne under «begrunnelse» i *Intertekst*, og en tekstordner for alternativer, «på den ene/andre siden» er å finne under «bindingsord». En tekstordner for utdyping, «med andre ord», kan vi finne under «oppsummering».

*Intertekst* skiller altså ikke mellom sammenhengsmekanismer på makro- og mikronivå i teksten. Det er ikke sikkert et slikt skille er nødvendig for å gi en god formidling av sammenheng i tekst, men det kan gjøre det vanskeligere å skille for eleven hvilke grammatiske elementer som kan brukes til hva, og slik gjøre det vanskeligere å identifisere eller benytte sammenhengsmekanismene i en vurdering og revidering av egne tekster. Det er dessuten påfallende at ord som kan fungere som referentkoplinger ikke er inkludert i tabellen i det hele tatt og bare nevnes i forbindelse med skrivetips 4 som «upresise ord» (se side 33). En hel gruppe



kohesjonsmekanismer er på denne måten ikke gjort tilgjengelig for eleven som en ressurs for å skape sammenheng i tekstene sine.

I den forbindelse oppfatter jeg i tillegg skrivetips 5 som noe av en motsigelse til tips 4. Jeg kan ikke se at potensielle referentkoplinger som «det», «dette» eller «noe» fra skrivetips 4 (se side 33) er mer eller mindre upresise enn potensielle setningsbindere som «om», «mange», «enkelte», «noen ganger», «når», «da» eller «før», så lenge skriveren makter å bruke dem til å opprette en relasjon mellom to språkenheter og skape sammenheng mellom én eller flere setninger. Det blir med dette et misforhold mellom de to tipsene. Så lenge eleven ikke blir forklart i hvilke tilfeller ordene vil fungere som kohesjonskoplinger og når de vil oppfattes som upresise, vil skrivetipsene framstå som motsigende og misvisende.

Jeg vil konkretisere denne påstanden ved hjelp av eksempelteksten som følger med tabell 3. Som tidligere nevnt, blir eleven bedt om å finne tekstbindingsordene i et avsnitt hentet fra en artikkel, hvor to setninger som følger hverandre lyder slik: «*Noreg har i lange periodar vore den svake parten i unionar med Sverige og Danmark. Derfor vart nasjonalromantikken midt på 1800-tallet sterk i Noreg*» (Garthus et al. 2015: 95). Her fungerer «derfor» som en referentkopling til innholdet i hele den forrige setningen. Vi kan sammenligne dette med eksempelteksten fra tips 4 (se side 34). Tenk om eleven hadde formulert setningene slik: «Det er for få sykepleiere på sykehjem i Norge. Dette er en tilstand som er uakseptabel». I et slik tilfelle vil «dette» fungere som et proord til forrige setning og vil ikke oppleves som upresist for leseren – på samme måte som leseren ikke vil stusse over hva «derfor» referer til i eksempelteksten fra skrivetips 5. Vi kan dermed konkludere med at vi ikke ønsker at elevene skal unngå «det», «dette» eller «noe» for enhver pris, men at det vil være kontekstavhengig. Tabellen og forklaringene tilknyttet tips 4 og 5 framstår med dette som ukorrekt og med generaliseringer som ikke bygger på holdbare premisser.

*Intertekst* har som nevnt et eget underkapittel kalt «Grammatiske verkemiddel» i kapittel 6. Underordning og sideordning av setninger er ett av virkemidlene:

Måten ein koplar setningar saman på, vil prege teksten. Lange setningar med mange leddsetningar er ofte tunge og gjer lesinga meir komplisert. Dette kjem av at innhaldet i leddsetningane er avhengig av innhaldet i den tidligare setninga. Dermed oppstår det eit hierarki av setningar som er avhengige av kvarandre. [...]. Dette kallar vi *underordning* (Garthus et al. 2015: 153, *Intertekst* sin kursivering).

Her forklarer *Intertekst* hvordan setninger kan koples sammen, men uten å nevne setningsbindere. Begrepene «leddsetning» og «helsetning», samt fremmedordet «hierarki» blir ikke definert eller forklart utover det som står i sitatet overfor. Alle teksteksemplene i kapittelet

er dessuten skjønnlitterære og uten markeringer av helsetninger og leddsetninger. Det er heller ingen referanse til andre steder i boka hvor eleven kan finne informasjon om dem, og *Intertekst* har som nevnt ikke noe oppslagsdel som eleven kan slå opp i når han/hun møter på ukjente ord og begreper. Det blir med andre ord ikke gjort tilstrekkelig klart hvordan underordning arter seg i en saksorientert tekst og hvilken funksjon det kan ha.

Det er ikke et kompetansemål etter Vg1 å lære om grammatiske systemkategorier som leddsetninger og helsetninger, og det ser ut som at *Intertekst* baserer seg på at elevene har kjennskap til begrepene fra tidligere klassetrinn. Det kan imidlertid tenkes at det vil være vanskelig for elevene å benytte seg av denne nye kunnskapen dersom de ikke er trygge på begrepene fra tidligere. Hvis elevene ikke kan identifisere leddsetninger i sine egne tekster, vil de ikke kunne bruke denne kunnskapen som et verktøy. Når forfatterne velger å ikke definere eller forklare begrepene, risikerer de derfor at kunnskapsinnholdet går over hodet på enkelte av elevene.

Det er problematisk å hevde at lange setninger med underordninger nødvendigvis blir komplekse og dermed tunge. Korte setninger ikke i seg selv er noe garanti for god lesbarhet, det kan heller være vanskelig å fange den røde tråden når setningene blir for komprimerte (Johnsen 1999). Iversen et al. diskuterer dette når de skriver: «Det trenger ikke være fremmedord eller litt lange setninger som gjør teksten vanskelig å forstå, det kan like gjerne skyldes at vi ikke får tak i sammenhengen (2011: 111). *Interteksts* forklaring framstår dermed som en forenkling som ikke bygger på holdbare premisser for emnet.

*Intertekst* går videre med å forklare sideordning av setninger:

Sideordning oppnår ein ved at heilsetninger blir kopla saman. Då kan ein bruke konjunksjonane *og, eller, men, for* eller ein kan bruke berre eit komma. Dette gjer ein tekst nokså lett å lese. Men dersom det er brukt svært mykje sideordning i ein tekst, kan det vere vanskeleg å få fram årsaksforhold og samanhengar i teksten (Garthus et al. 2015: 153-154, *Intertekst* sin kursivering).

I forklaringen av underordning står det at lange og komplekse setninger kan føre til at teksten bli tung og komplisert å lese. I forklaringen av sideordning står det at mye bruk av korte setninger kan gjøre det vanskeligere å få fram årsaksforhold og sammenheng i teksten. Ingen av forklaringene etterfølges av konkrete eksempler på sideordning eller underordning. Slik jeg viste i teorikapitlet, er Myhill et al. (2013) opptatt av at all diskusjon av grammatiske språktrekk måtte etterfølges av konkrete eksempler slik at elevene selv kunne etterprøve og utforske kunnskapen (se side 10). Uten noen videre forklaring og konkretiserende eksempler på språktrekkene kan det være vanskelig for eleven å avgjøre i hvilke tilfeller en setning vil

være for kompleks hvis den er lang eller om den vil mangle sammenheng med resten av teksten hvis den er kort. Her ville det dessuten vært naturlig å koble kunnskapen om underordning sammen med skrivetips 5 om tekstbindingsord. Eleven bes imidlertid ikke om å se på side 94-95 i boka for å lære mer om emnet. Læreboka skaper derfor ikke i dette tilfellet en sammenheng mellom kunnskapsinnhold som er tematisk likt på tvers av kapitlene slik at eleven kunne utviklet en større faglig innsikt.

Et annet punkt som er verdt å bemerke i sammenheng med underkapittelet om grammatiske virkemiddel, er at der det er brukt eksempler, er alle av skjønnlitterære tekster. Elevene blir dermed ikke gjort bevisst på hvilken funksjon de grammatiske virkemidlene kan ha i sakprega tekster. Som jeg viste i teorikapittelet, hevder Berge et al. (2005) at det ikke er noen det grunn til å anta at skriveferdigheter i narrative sjangrer uten videre kan generaliseres og overføres til en resonnerende skrivemåte i sakprega tekster. Forskjellene i kvaliteten mellom skrivemåtene i KAL-materialet antyder også dette (se side 1). Vi kan følgelig ikke gå ut ifra at elevene vil kunne nyttiggjøre seg av kunnskapen som er knyttet til disse eksemplene når de skal skrive saksorienterte tekster.

Ett sted i læreboka blir imidlertid grammatiske språktrekk knyttet til sakprega tekster. I kapittel 2, i sammenheng med en forklaring av «å argumentere» som teksttype, står det at ord som «fordi», «derfor» og «dermed» er viktig fordi de får fram en logisk sammenheng i teksten (Garthus et al. 2015: 37). Denne forklaringen blir imidlertid ikke utdypet noe videre eller konkretisert ved hjelp av et teksteksempel. Det gis heller ingen videre forklaring av hva en «logisk» sammenheng kan innebære. Forklaringen av «fordi», «derfor» og «dermed» kunne vært knyttet til tabellen over tekstbindingsord og eksempelteksten som fulgte med skrivetips 5 om god tekstbinding, men det etableres ingen kopling mellom kunnskapsinnholdet som er tematisk likt i dette tilfellet heller.

Nå vil jeg bevege meg over til en analyse av *Grip tekstens* formidling av sammenheng i tekst. Dette gir anledning til å iverksette det komparative aspektet i analysen, og i gjennomgangen vil jeg derfor kommentere forskjeller og likheter i formidlingen mellom de to lærebøkene.

### 4.3 *Grip tekstens* formidling av sammenheng i sakprega tekster

I kapittel 3, «Å lese og skrive – strategier og tekstkompetanse», er det en egen del ved navn «Å lese og skrive artikler og fagtekster». Der står det at når eleven begrunner en påstand, eller argumenterer for et synspunkt, må han/hun forme en tekst der det *logiske* innholdet skaper

struktur og sammenheng (Dahl et al. 2014: 81). Slik som *Intertekst*, bruker *Grip teksten* begrepet «logisk» uten å forklare hvordan det egentlig bør tolkes av eleven. «Logisk» er et relativt vidt begrep og kan romme mange oppfatninger – det som er logisk for én elev er ikke nødvendigvis det som forstås som logisk av en annen. Ingen av bøkene har en definisjon eller beskrivelse av begrepet i margin eller en henvisning til andre sider i boka som tar det for seg nærmere.

*Grip teksten* går videre med å forklare at artikler og andre fagtekster må oppleves som en helhet av leseren, med sammenheng mellom tekstdelene. Likt som i *Intertekst*, kan vi se at læreboka vektlegger *helhet* som vesentlig for at en tekst skal oppleves som god og forståelig. *Grip teksten* samsvarer derfor med Hasans (2005a) forståelse av tekst som enhet og til Iversen et al. (2011) sitt krav til tekst som sammenhengende. På samme måte som i *Intertekst* ser vi i tillegg at «stoffet» i teksten i begynnelsen presenteres som organiseringsprinsipp og grunnlag for sammenheng. Læreboka gir nemlig eleven råd til hvordan han/hun skal skrive en god innledning, hoveddel og avslutning.

Siden går boka over til hvordan også *ordvalg* bidrar til å skape sammenheng. Under «Ordvalget i sakprosaetekster» innfører *Grip teksten* ord som et redskap for å oppnå sammenheng i tekst:

Ordene du velger, leder leseren på en logisk måte gjennom teksten. [...] Vi har sett at de ulike delene av en sakprosaetekst har en logisk sammenheng. Når vi skriver, må vi forklare oss slik at leseren med en gang skjønner hvordan de ulike delene av teksten henger sammen. [...] Når vi skriver, må vi bruke ord som viser den logiske sammenhengen i teksten (Dahl et al. 2014: 93).

Læreboka gir eksempel på ord som kan bidra med slik sammenheng: *for det første, på den andre siden, i tillegg, dessuten, for eksempel, for, så, derfor, altså, dermed, av den grunn, nemlig, fordi, på grunn av, siden, når, men, likevel, heller, derimot* og *selv om* (Dahl et al. 2014: 93). Ordene består hovedsakelig av setningskoplingere, men det er også noen tekstordnere slik de er kategorisert hos Iversen et al. (2011) (se side 16). Mange av disse ordene finner vi også igjen i tabellen med småord eller tekstbindingsord fra *Intertekst*. I *Grip teksten* blir det imidlertid ikke gitt hverken noe systemkategorisk eller funksjonelt begrep til ordene i denne forklaringen, men de følges opp med et teksteksempel på fem linjer. Ordene som viser den logiske sammenhengen er her uthevet, i motsetning til i teksteksempelet til skrivetips 5 i *Intertekst* (se side 34).<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Se vedlegg 5 for en gjengivelse av teksteksemplene fra *Intertekst* og *Grip teksten*.

*Grip teksten* går videre med å forklare ordenes funksjon: «En del ord viser hvor i teksten og tankegangen du er. Slike ord hjelper også leseren til å skjønne hvor i teksten han eller hun er» (Dahl et al. 2014: 94). Eleven blir deretter gitt noen tips til formuleringer som kan vise leseren hvor han/hun befinner seg i teksten, slik som «i denne artikkelen vil jeg ta for meg», «et argument for dette standpunktet» og «vi kan konkludere på denne måten» (Dahl et al. 2014: 94). Det er positivt at læreboka bygger opp en framstilling av ord og små tekstdeler som hjelpere til å skape sammenheng i sakprega tekster – ikke bare organisering av store emnedeler. Ordene blir dessverre ikke gitt noe systemgrammatisk eller funksjonell benevnelse i dette tilfellet heller, selv om forklaringen og eksemplene samsvarer med en definisjon av tekstordnere slik de er beskrevet i Iversen et al. (2011). Boka etablerer derfor ikke en begrepsforståelse for disse ordene som kan hentes opp igjen andre steder i boka.

Under tittelen «Variasjon i ordvalget» skriver læreboka at eleven bør være oppmerksom på *forbinderord*, ord som binder eller kopler sammen setninger (Dahl et al. 2014: 94). Læreboka lister opp tre vanlige «koplingstyper» – *tillegg*, *motsetning* og *årsak* – og viser ved hjelp av en tabell hvordan eleven kan variere disse forbinderordene:

Koplingstype	Forbinderord
<b>Tillegg:</b> Flere opplysninger blir plussset på hverandre.	og, også, dessuten, for eksempel, videre, til og med, forresten
<b>Motsetning:</b> Innholdet i setningene står i motsetning til hverandre.	men, tvert imot, derimot, til tross for
<b>Årsak:</b> Forholdet mellom setningene er en form for årsak, hensikt, vilkår eller følge.	fordi, derfor, for, så, slik at, da, på grunn av

Tabell 4 (Dahl et al. 2014: 95).

Denne inndelingen ligner i større grad på inndelingen fra Iversen et al. (2011) enn tabellen fra *Intertekst* (se side 34). Kategorien «tillegg» kan vi kjenne igjen som de additive forbinderne, «motsetning» som de adversative forbinderne og «årsak» som de kausale forbinderne. Inndelingen av ordene tilsvare også de samme kategoriene fra Iversen et al. (2011). Bare ordet «da» har havnet under «årsak», mens det hos Iversen et al. (2011) er inkludert under temporale forbinderne. Kunnskapsinnholdet i *Grip teksten* samsvarer på dette emnet i større grad med det som presenteres av språkforskere på fagfeltet enn den framstillingen som gis i *Intertekst*. *Grip teksten* mangler imidlertid de alternative og temporale forbinderne. Oversikten er i så måte ikke like fullstendig som den hos Iversen et al. (2011), men framstår likevel som en mer funksjonell inndeling enn den som gis i *Intertekst*.

Som jeg nevnte overfor, gir *Grip teksten* eksempel på en rekke ord som kan bidra til en logisk sammenheng i tekst, og flere av de samme ordene dukker opp i tabellen over forbinderord to sider lengre bak. Trass i dette, etablerer ikke boka noen forbindelse mellom de to formidlingene. Det blir på denne måten ikke skapt sammenheng mellom kunnskapsinnhold som er tematisk likt, enda det bare er to sider som skiller dem. Koplingen mellom de to formidlingene av de grammatiske elementenes funksjonelle rolle forblir umarkert og det blir opp til eleven å oppdage sammenhengen selv. Hvis *Grip teksten* derimot hadde gitt ordene benevnelse som for eksempel setningsbindere og tekstordnere den første gangen de ble nevnt, kunne boka ha knyttet disse to forklaringene til hverandre.

En side senere beveger *Grip teksten* seg fra å skape sammenheng mellom setninger til å skape sammenheng mellom ord eller fraser: «Å skrive velformulerte setninger er avgjørende for at flyten i teksten skal bli god. Innholdet i en tekst skal gå som en rødt tråd gjennom setningene. Setningene må derfor formes slik at sammenhengen mellom dem blir tydelig» (Dahl et al. 2014: 96). Denne sammenhengen mellom setninger kan skapes ved hjelp av *referanseord*, står det. Referanseord blir forklart som ord som referer til noe i en annen setning og samsvarer med Hasans begrep *koreferanse* (2005b) og Iversens et al. *referentkoplinger* (2011).

Et teksteksempel på tre setninger skal vise hvordan referanseordene opptrer i tekst. Referanseordene er markert med rødt i boka, men jeg velger kursiv:

Boka handler om hvordan *Eriks* liv former seg fra *han* var 14 år, og til *han* blir 16 år. *Han* er gjenglederen på skolen og vil gjøre alt for å beholde sine venner. Dette inkluderer å lage bråk i timene og å utdele slag til de medelevene som ikke betaler gjelden sin (Dahl et al. 2014: 96).

*Grip teksten* forklarer hvordan vi ser sammenheng fra setning til setning gjennom at pronomenet «han» viser tilbake til «Erik». Læreboka gir dessverre ingen oversikt over andre ord som kan ha denne funksjonen. «Han» er dessuten en *grammatisk* referentkopling og *Grip teksten* viser ikke hvordan *leksikalske* ord kan skape en relasjon mellom setninger og slik bidra til en sammenheng mellom dem. Lærebokas formidling av referentkoplinger som mekanismer for sammenheng i tekst er derfor ikke tilstrekkelig dekkende til at eleven vil kunne gjenkjenne språktrekket i tekster. Eleven vil dessuten bare kunne bruke referentkoplinger i en begrenset grad i egen tekstproduksjon.

*Grip teksten* poengterer at «dette» ikke er et referanseord fordi det ikke viser tilbake til et enkelt ord, men til en påstand i forrige setning (Dahl et al. 2014: 96). I teorikapittelet (se side 16), viste jeg at proord kan erstatte eller representere hele setninger, og at denne koplingstypen

er kalt *pro-setninger* av Iversen et al. (2011). På dette punktet samsvarer altså ikke *Grip tekstens* formidling av kunnskapsinnholdet med kunnskap fra kohesjonsforskere og informasjonen som gis kan ikke betegnes som riktig.

Etter forklaringen følger en liste med tre ting eleven må passe på når han/hun bruker referanseord (Dahl et al. 2014: 96). Først bes eleven skrive varierte referanseord slik at det ikke blir mange rekker med samme ord. Dette er interessant siden *Grip teksten* i det foregående teksteksemplet bruker «Erik» som språkreferent etterfulgt av tre like kohesjonskoplinger i form av «han». Boka burde brukt et annet eksempel eller vist til en lengre tekst med flere referanserod et annet sted i boka slik at eleven kunne fått konkrete eksempler hvor bruken er mer variert.

Deretter bes eleven være på vakt når han/hun benytter ordene «det», «dette» eller «noe» som referanseord fordi det ofte er uklart hva disse viser til. Eleven bes undersøke om han/hun kan uttrykke seg mer presist (Dahl et al. 2014: 96). Dette rådet ligner på skrivetips 4 fra *Intertekst*, hvor de samme ordene blir omtalt som «upresise» og «foreløpige» (se side 33). Det er imidlertid en forskjell i og med at *Grip teksten* først har forklart hvordan ordene kan fungere som kohesjonskopplere, for så å gjøre eleven bevisst på at ordene andre ganger kan virke upresise. Læreboka gir dessverre ikke noen eksempler som kunne illustrert forskjellen mellom et tilfelle hvor ordene fungerer som tydelige forbinderord og når de vil oppfattes som upresise.

Det siste *Grip teksten* ber eleven om passe på, er at begynnelsen på en setning ofte referer til en annen setning, og derfor er særlig viktig. Læreboka introduserer her det grammatiske språktrekket *tematisering*.<sup>14</sup> Tematisering er ikke inkludert som en analysekategori i denne oppgaven, men denne overgangen må kommenteres. Det siste rådet i forbindelse med referanseord er altså at begynnelsen av en setning er særlig viktig. Plasseringen av referanseord i forfeltet blir imidlertid ikke diskutert i den videre forklaringen av tematisering. Istedenfor å forklare hvordan referanseord kan tematiseres, går nemlig *Grip teksten* over til forklare hvordan andre setningsledd kan plasseres først i setningen for å skape et variert språk. Læreboka kunne diskutert tematisering av referanseord i rådet og med det skapt en overgang til tematisering generelt, men den røde tråden blir kuttet av og rådet framstår istedenfor som et uheldig brudd i formidlingen av hva eleven må passe på når han/hun bruker referanseord.

---

<sup>14</sup> *Tematisering* kan grovt forklares som å flytte et ledd framover til setningens *forfelt*. Subjektet vil da stå som tredje ledd i de fleste norske setninger. Ved hjelp av tematisering kan man plassere andre ledd enn subjektet først i setningen og blant annet oppnå en mer variert setningsstruktur i tekster.

#### 4.4 Lærebøkernes formidling av sammenheng i sakprega tekster – en drøftende sammenligning

I denne drøftingen vil jeg sammenfatte funnene fra analysen av lærebøkernes formidling av kohesjonskopplere som verktøy for *sammenheng i sakprega tekster* og knytte disse til de fem analyse spørsmålene jeg gjorde rede for i metodekapittelet (se side 25). Spørsmålene om lærebøkene samsvarer med målsettingen i læreplanen og om bøkene skaper sammenheng mellom kunnskapsinnhold som er tematisk likt kan diskuteres isolert. De tre resterende spørsmålene står i relasjon til hverandre og må vurderes samlet. Om lærebøkene gir eksakt og riktig informasjon, samt konkrete eksempler, kan bare besvares når jeg også har vurdert hvorvidt bøkene forklarer nye ord og begreper, samt om forenklinger av kunnskapsinnholdet bygger på holdbare premisser.

Det er særlig to kompetansemål jeg anser som relevant i forbindelse med sammenheng i tekst, at eleven skal kunne «vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier» og kunne «skrive egne argumenterende tekster». Begge lærebøkene har læringsmål for eleven som kan omfatte sammenheng i tekst som tema. *Intertekst* har som mål at eleven skal kunne bruke kunnskap om form og tekst når han skriver egne tekster, bruke skrivestrategier etter formål og sjanger, samt kunne skrive god strukturerte tekster. *Grip teksten* har som mål at eleven skal lære om sammenheng mellom innhold, form og formål i saktekster og hvordan han bygger opp og former artikler og andre sakprosa tekster. Slik kan vi se at begge lærebøkene samsvarer med læreplanens målsetting for skriveopplæring. Det er imidlertid store forskjeller i valg av framgangsmåte for formidlingen av sammenheng i tekst mellom de to.

*Intertekst* adresserer temaet særskilt to steder i boka. Første gang i forbindelse med kapittel 4, «Skriv!», hvor skrivetipsene 4 og 5 omhandler måter å skape sammenheng i tekst ved hjelp av småord. Den andre gangen er i forbindelse med kapittel 6, «Verkemiddel i tekst», under «Oppbygginga av ein tekst». Tilknyttet «Oppbygginga av ein tekst» fant jeg at *Intertekst* ikke kommenterer spesifikke utfordringer eleven kan møte på når han/hun skal organisere saksorienterte tekster. Jeg argumenterte for at boka burde inkludert en formidling av tekstordnere og hvilken funksjon de kan ha som makrosignaler både for den som skriver og for den som leser teksten. Boka bruker to avsnitt på oppbyggingen av saktekster, mot fire sider om oppbyggingen av fiksjonstekster.

Når det gjelder skrivetipsene 4 og 5 fant jeg at *Intertekst* behandler tre former for kohesjonskopplere: grammatiske referentkopplinger, setningskopplere og tekstordnere. Leksikalske referentkopplinger nevnes ikke i det hele tatt, mens grammatiske referentkopplinger



bare omtales indirekte som «upresis ord» og frarådes. Jeg anså dette som en uheldig og lite hensiktsmessig forenkling som ikke vil hjelpe eleven til å skape bedre sammenheng i tekstene sine. Setningskopplere og tekstordnere formidles derimot gjennom en tabell over «småord» som kan bidra til indre sammenheng og flyt i tekster. Begrepene «setningskopplere» og «tekstordnere» brukes ikke, men får fellesbenevnelsen «tekstbindingsord». Jeg fant at inndelingen av ordene i denne tabellen var vanskelig å forstå, med lite forklarende eller funksjonelle kategorinavn som ikke utdypes noe videre. Tabellen følges imidlertid opp av et eksempel på en sakprega tekst som viser noen av tekstbindingsordene i bruk. Men eleven får i oppgave å finne dem selv og det er derfor usikkert om eksempelet er konkret nok.

Når det gjelder om *Intertekst* skaper sammenheng mellom kunnskapsinnhold som er tematisk likt på tvers av kapittel, tilsier funnene min at dette ikke er tilfellet i forbindelse med kategorien *sammenheng i sakprega tekster*. Det knyttes ingen forbindelse mellom tekstbindingsordene fra skrivetips 5 på side 94-95 og redegjørelsen for organisering av saktekster i «Oppbygginga av ein tekst» på side 144. Sammenfattet må jeg konkludere med at *Intertekst* ikke gir hverken riktig eller eksakt informasjon om kohesjonskopplere, og at forenklingene av kunnskapsinnholdet ikke bygger på holdbare premisser. Samlet sett framstår, for meg, *Intertekst* sin formidling av kohesjonskopplere som verktøy for sammenheng i sakprega tekster ikke som tilstrekkelig.

Der hvor *Intertekst* har valgt å ta for seg oppbygging av og virkemidler i tekst som et eget kapittel, har *Grip teksten* valgt å adressere *sammenheng i tekst* som et eget tema under delkapittelet «Å lese og skrive artikler og fagtekster». Av den grunn oppfatter jeg forbindelsen mellom grammatiske språktrekk som verktøy for sammenheng i tekst og bruken av de i sakprega tekster som tydeligere formidlet i *Grip teksten* enn i *Intertekst*.

Læreboka forklarer at innholdet i en tekst skal gå som en rød tråd gjennom setningene og ordene eleven velger skal lede leseren på en logisk måte gjennom teksten. Slik tydeliggjør *Grip teksten* at også ord har en rolle for skape sammenheng i sakprega tekster. Læreboka gir først eksempel på ord og fraser som kan bidra til sammenheng i saktekster (se side 40). Jeg identifiserte disse som setningskopplere og tekstordnere. Siden beskriver læreboka tekstordnere nærmere når den forklarer hvordan noen ord kan vise for leseren hvor i teksten hun befinner seg. Både i forbindelse med forklaringen av ord som kan bidra med sammenheng og ord som viser hvor i teksten leseren befinner seg, blir forklaringen fulgt opp med eksempler. Læreboka bruker imidlertid hverken systemkategoriske eller funksjonelle begreper tilknyttet disse forklaringene.

Siden gir *Grip teksten* en tabell over «forbinderord» som bidrar til å kople sammen setninger. Læreboka fordeler ordene på tre koplingstyper, nemlig «tillegg», «motsetning» og «årsak». Jeg fant at disse samsvarte med Iversen et al. (2011) sine kategorier additive, adversative og kausale forbindere. Tabellen manglet imidlertid alternative og temporale forbindere for å være helt i tråd med Iversen et al. (2011). Sammenlignes med tabellen over «tekstbindingsord» fra *Intertekst*, framstår *Grip tekstens* tabell som langt mer funksjonell og med forklarende kategorinavn, selv om de ikke er de samme som hos Iversen et al. (2011).

Siden bruker *Grip teksten* begrepet «referanseord» om ord som skaper sammenheng mellom ord eller fraser. Det er positivt at læreboka trekker fram slike ord, men dorklaringen inkluderer kun få eksempler på grammatiske referentkoplinger og ingen eksempel på leksikalske koplinger. Formidlingen blir derfor for begrenset. Tilknyttet forklaringen gir *Grip teksten* også en liste med tre ting eleven må være påpasselig med når det gjelder slike ord. Her fant jeg at læreboka ikke følger sitt eget råd om å variere referanseordene i teksteksempelet sitt, hvor de bruker samme referentkopling tre ganger på rad. I råd nummer to bes eleven være forsiktig med referanseordene «det» og «dette» slik som i skrivetips 4 i *Intertekst*. *Grip teksten* nyanserer imidlertid rådet i større grad gjennom at de peker på at ordene også kan fungere som referanseord. Dessverre bruker ikke læreboka eksempler for å vise i hvilke tilfeller ordene vil fungere som tydelige referanseord og når de vil kunne oppfattes som upresise. Det tredje rådet oppfatte jeg som et uheldig brudd i forklaringen av referanseord. Det blir ikke vist noen tydelig sammenheng mellom påstanden om at begynnelsen av en setning er særlig viktig og hvilken relevans dette har for bruken av referanseord.

*Grip teksten* knytter ingen sammenheng mellom forklaringen av som ord som skaper sammenheng i tekst og ord som kan vise leseren hvor hun er i teksten, mot tabellen over forbinderord to sider senere. Læreboka lager dermed ingen sammenheng mellom kunnskapsinnhold som er tematisk likt på tvers av disse avsnittene. Forbindelsen mellom forklaringene kunne blitt tydeliggjort gjennom å innføre funksjonelle navn på ordene allerede første gangen de blir nevnt. Sammenfattet er min vurdering at *Grip teksten* lykkes relativt godt i å gi riktig informasjon om kohesjonskoplinger som verktøy for sammenheng i sakprega tekster og at forenklinger av kunnskapsstoffet bygger på holdbare premisser. Informasjonen er imidlertid ikke tilstrekkelig dekkende, særlig fordi læreboka kun gir eksempel på grammatiske referentkoplinger og ingen leksikalske referentkoplinger i forklaringen av referanseord.

#### 4.5 *Interteksts* formidling av fagspråk

I redegjørelsen for *fagspråk* beskrev jeg hvordan situasjonskonteksten vil påvirke hvilke språklige verktøy skriveren vil velge når han skaper en tekst, og at språket i saksorienterte tekster bør være *formelt* og *saksorientert* heller enn preget av et ekspressivt og skriverorientert språkbruk. Jeg presenterte *passivkonstruksjoner* og *nominaliseringer* som grammatiske språktrekk som kan bidra til å oppnå et slikt formelt og saksorientert fagspråk. Med de grammatiske språktrekkene friskt i minne kan jeg gå videre til å beskrive hvordan fagspråk formidles i læreboka *Intertekst*.

Når du skriver, enten det er for deg selv eller for andre, går du inn i en *skriverolle*. Da må du tilpasse ordvalget til det du skriver. [...] For å mestre de ulike skriverollene må du vite hvem du skriver til, eller hva du skriver for, slik at språket ditt passer med situasjonen (Garthus et al. 2015: 87, *Intertekst* sin kursivering).

Dette sitatet er hentet fra kapittel 4, «Skriv!», under overskriften «Ulike skriveroller». Videre står det at det er en dårlig idé å bruke uformelt og muntlig språk hvis man for eksempel skal skrive et formelt brev. *Intertekst* påpeker at eleven i samfunnslivet må kunne formulere seg presist og korrekt, og at ordvalg og stil ofte vil avgjøre om han/hun blir tatt på alvor eller ikke (Garthus et al. 2015: 87-88). *Intertekst* adresserer med denne forklaringen at elevene må ta stilling til hvilken skriverolle de inntar i forbindelse med ulike skrivehandlinger og at den ekspressive skrivemåten ikke passer i alle sammenhenger.

*Intertekst* forklarer videre at «*Tonen* og *stilen* i teksten din, og virkemidlene du bruker, bør varieres ut fra hva du vil oppnå og hvem du henvender deg til» (Garthus et al. 2015: 89, *Intertekst* sin kursivering). Begrepene «tone» og «stil» blir ikke definert noe nærmere, men læreboka kategoriserer «stil» inn i fire typer: *formell* – *uformell* – *muntlig* – *slang*. Under inndelingen står det: «Innenfor disse fire kategoriene beveger språket seg fra lange, komplekse setninger med stor bruk av fremmedord, ingen bruk av personlige pronomen og høy presisjon, til språkbruk der man har en svært muntlig tone» (Garthus et al. 2015: 89). Tone og stil knyttes her til skrivemåte, men det blir ikke konkretisert hvordan dette faktisk vil arte seg i en tekst ved hjelp av eksempler.

I sitatet står det blant annet at formelle tekster unngår bruken av personlige pronomen uten at det vises til alternative språktrekk som heller kan dominere teksten, slik som passivkonstruksjoner og nominaliseringer. Det framstår dessuten som usikkert for meg hva *Intertekst* mener med uttrykket «høy presisjon», da dette ikke utdypes noe videre. Forklaringen

blir ikke tilstrekkelig utdypet eller konkretisert, og kan gjøre det vanskelig for eleven å ta i bruk disse kjennetegnene ved formell skrivestil i egne tekster.

*Intertekst* sin påstand om kompleksiteten i formelle tekster er heller ikke nødvendigvis sann. Tvert imot hevder Maagerø at setninger i fagtekster gjerne ha en enklere struktur sammenlignet med muntlige tekster (2008). Forklaringen av lengde og kompleksitet i forbindelse med formell skrivestil har også likhetstrekk med lærebokas forenkla forklaring av kompleksitet ved bruk av underordning av setninger (se side 38). Elevene bør heller få større innsikt i hvordan kohesjonskoplinger kan etablere en rød tråd og god sammenheng i saksorienterte tekster enn stadige oppfordringer om å etterstrebe kortere setninger.

I kapittel 6, «Verkemiddel i tekst», har *Intertekst* et eget underkapittel om grammatiske virkemiddel. Kapittelet fokuserer hovedsakelig på hvordan grammatiske elementer kan bidra til å gi tekster særpreg:

I ein del skriftlege tekstar er det viktig å kunne peike på grammatiske særtrekk som pregar teksten. Her er nokre grammatiske element som du kan leite etter i tekstar du les, og som du kan øve deg på å bruke i di eiga skriving (Garthus et al. 2015: 150).

*Intertekst* definerer selv virkemiddel som språklige «triks» forfattere bruker for å nå fram til en mottaker med budskapet sitt (Garthus et al. 2015: 140). Med en slik forståelse av virkemiddel skulle vi kunne inkludere grammatiske språktrekk i sakprega tekster som grammatiske særtrekk, både bruk av passivkonstruksjoner og nominalisering. *Intertekst* avgrensar heller ikke grammatiske virkemiddel til kun å gjelde skjønnlitterære tekster slik jeg leser det av sitatet over. I begynnelsen av kapittelet står det tvert imot at mange av virkemidlene er felles for ulike sjangrer. I bokas redegjørelse av ordklasser og bøyinger som virkemiddel i tekst består likevel av hvordan man kan «fargelegge» skjønnlitterære tekster og gi dem en spesiell effekt, slik som her: «[...] nettopp ved å bruke presens partisippformer, og ikkje andre adjektiv, understrekar Garborg preget av rørsle og at dette skjer ‘her og no’» (Garthus et al. 2015: 151).

*Intertekst* understreker at kunnskap om grammatiske særtrekk er nyttig når eleven selv skal lese eller produsere tekster: «Når du sjølv skal arbeide med tekstar seinare, er det viktig at du bruker det du har av grammatiske kunnskapar, både til å karakterisere tekstar skrivne av andre og til å forme egne tekstar» (Garthus et al. 2015: 151). Kunnskapsinnhold om grammatiske særtrekk ved sakprega tekster, slik som passivkonstruksjoner og nominaliseringer, er likevel ikke formidlet i denne sammenhengen. Dette er kritikkverdigg så lenge kapittel 6 er ment til å omhandle *både* skjønnlitterære og sakprega tekster.

At *Intertekst* fokuserer formidlingen av grammatiske særtrekk rundt skjønnlitterære tekster er problematisk også av andre grunner. Alle eksempeltekstene i kapittelet er hentet fra skjønnlitterære sjangrer. Som jeg gjorde rede for i teorikapittelet, er det ingen grunn til å anta at skriveferdigheter i narrative sjangre uten videre kan generaliseres og overføres til resonnerende og saksorienterte skrivemåter (se side 12). Vi kan derfor heller ikke anta at elevene kan realisere kunnskap om grammatiske språktrekk som virkemiddel i sakprega tekster dersom læreboka ikke tar for seg dette som tema.

Det er også verdt å bemerke at ved slutten av underkapittelet gir *Intertekst* en liste på tre grammatiske språktrekk som eleven oppfordres til å se etter i tekster. Trekkene er *passiv*, *genitiv* og *imperativ*. Passiv hadde vært aktuelt å diskutere i sammenheng med en redegjørelse av grammatiske virkemiddel i saksorienterte tekster. Trekkene blir imidlertid ikke fulgt opp med noen forklaring eller eksempler på bruken av de, og jeg tillater meg å spørre hvilken læringseffekt denne oppramsingen er forventet å ha hos elevene av lærebokforfatterne. I forbindelse med *Interteksts* forklaring av «stil», nevnte jeg at passivkonstruksjoner ikke gis alternativ til personlige pronomener for å oppnå en mer formell stil (se side 47). Her hadde det vært mulig å etablere en kopling mellom skrivestil og grammatiske virkemiddel dersom *Intertekst* hadde gått nærmere inn i beskrivelsene, både av formelle skrivestiler og grammatiske særtrekk i sakprega tekster.

Etter gjennomgangen av ordklasser og bøyning som språklige virkemidler følger overskriften «Verbal og substantivisk seiemåte». *Intertekst* benytter ikke begrepet *nominalisering*, men bruker heller formuleringen «substantivistisk seiemåte»:

Ein og same bodskap kan du få fram på mange ulike måtar. Du kan lage setningasetr som er kompliserte, eller enkle og direkte. Sjå på desse to døma:

- 1 Ordføraren forstår ikkje viktigheita av ungdommeleg utfolding.
- 2 Ordføraren forstår ikkje kor viktig det er at ungdommen får utfolde seg.

Den første setninga har ein typisk substantivisk seiemåte. Her bruker ein to substantiv: *viktigheit* og *utfolding*. Desse er laga av adjektivet *viktig* og verbet *utfolde* (*seg*). Dette er den kortaste setninga, men likevel er den kanskje ikkje den enklaste å forstå. [...] Den andre setninga har ikkje desse «tunge» substantiva, men bruker verbal seiemåte. Sjølv om setninga [...] har to leddsetningar, vil ho for dei fleste vere lettare å forstå (Garthus et al. 2015: 152, *Intertekst* sin kursivering).

*Intertekst* sin forklaring av begrepet er riktig, selv om den ikke er eksakt. Boka gir en forklaring på hvordan substantivering forekommer, men nevner ikke hvilke andre suffikser enn *-heit* og *-ing* som kan lage nominaliseringer av adjektiv og verb. Boka tar dessuten kun for seg

substantivering og nevner ikke de andre formene for nominalisering, nemlig infinitivkonstruksjoner og substantiverte adjektivfraser.

Det er også noen kontraster i forklaringen av lange og korte setninger i forbindelse med nominalisering sammenlignet med de forklaringene som er gitt tidligere i boka. I gjennomgangen av underordning og sideordning, og når læreboka tok for seg formell skrivestil, framstilles lange setninger som nærmest ensbetydende med komplekse setninger. I sammenheng med nominalisering bli imidlertid den korte, substantiviske setningen framstilt som den mest kompliserte. Forklaringene av lange og korte setninger framstår med dette som inkonsekvente og ikke som en holdbar generalisering over lange og korte setningers egenskaper som enkle eller komplekse.

Jeg vil si meg enig i at nominaliseringene i eksempelsetning 1 *isolert* sett gir en mer komplisert formulering enn eksempelsetning 2. Dette eksempelet viser imidlertid ikke hvilken funksjon nominalisering egentlig kan ha for å oppnå et godt fagspråk i saksorienterte tekster. Slik jeg gjorde rede for i teorien, er nominalisering nyttig for å kunne snakke om abstrakte fenomener som ting og for å lage fagtermer. I tillegg kan språktrekket fungere som en kohesjonskopling til tidligere formuleringer og til å skape variasjon i teksten. *Intertekst* formidler ingen av disse potensielle funksjonene for nominalisering i saksorienterte tekster og gir derfor ikke tilfredsstillende informasjon om kunnskapsinnholdet for dette emnet.

Framstillingen av nominalisering i *Intertekst* gir i det hele tatt et ensidig negativt inntrykk av språktrekket og omtaler det med begrepet «substantivsjuke»: «Når det blir for mykje substantivisk seiemåte, kaller ein det gjerne substantivsjuke. [...] Det er lurt å unngå substantivisk seiemåte dersom du vil nå lett fram til lesaren din» (Garthus et al. 2015: 152). Med en slik framstilling er det vanskelig å forstå hvorfor de i har valgt å inkludere språktrekket under grammatiske «virkemidler».

#### 4.6 *Grip tekstens* formidling av fagspråk

I *Grip teksten* finner vi et lite avsnitt om saklighet mellom temakapitlene «Ordvalget i sakprosaetekster» og «Å forme setninger» i kapittel 3, «Å lese og skrive – strategier og tekstkompetanse». Jeg gjengir avsnittet i sin helhet:

En artikkel skal holdes i en saklig form, også når vi uttrykker våre egne meninger eller et engasjement for saken vi skriver om. Vi bør være åpne for at et spørsmål kan ha mange mulige svar, og at en sak som regel har flere sider. Vi bør kort og godt ikke være for skråsikre. En artikkel bør vi unngå å skrive i jeg-form (Dahl et al. 2014: 96).

I likhet med *Intertekst* understreker *Grip teksten* kravet om saklighet og en avbalansert skrivemåte i sakprega tekster. Boka adresserer med dette elevenes tendenser til å bruke en ekspressiv skrivestil. Avsnittet følges dessverre ikke opp av et eksempel eller noen videre forklaring, og den korte forklaringen framstår derfor som noe avstumpet. Når læreboka ikke konkretiserer forklaringen ved bruk av mønstertekster, vil det være vanskelig for eleven å realisere kunnskapen i egne tekster.

Avsnittets komprimerte framstilling er særlig fremtredende på grunn av oppfordringen om å unngå jeg-form. Læreboka utelater helt en utfyllende forklaring som kan gi mening til oppfordringen. Det kan være et godt tips å unngå jeg-form dersom det er vanskelig for eleven å holde en formell og saklig skrivestil, men det mangler en forklaring til *hvorfor* og ikke minst *hva* han/hun bør erstatte jeg-formuleringene med. Her tenker jeg naturlig nok på passivkonstruksjoner og nominaliseringer, siden de er analysefokus for denne oppgaven. Skrivemåten i artikler blir først nærmere kommentert to kapittel senere.

I kapittel 5, «Saktekster», tar *Grip teksten* for seg objektiv og subjektiv skrivemåte, med følgende forklaring: «Måten en saktekst skrives på, kan variere fra en saklig, objektiv framstilling til en sterkt personlig og subjektiv skrivemåte. [...] Når en saktekst kan karakteriseres som objektiv, er argumentasjonen åpen og direkte» (Dahl et al. 2014: 204). I forbindelse med «Artikler», to sider senere, står det at artikkelsjangeren preges av en nøytral og objektiv språkføring og at setningene som regel er fullstendige. Språket er forøvrig uten for mye muntlig preg, og ord og uttrykk er lite farget av personlig språkbruk, bilder og slanguttrykk (Dahl et al. 2014: 208). Det er positivt at læreboka adresserer dette viktige trekket ved sakprega tekster. Beskrivelsen mangler imidlertid en definisjon av begrepene «nøytral, «muntlig preg» og «personlig språkbruk» som kan forklare hva en slik skrivemåte vil innebære. Eksempeltekstene som gis er dessuten av leksikonartikler, som ikke uten videre kan hevdes å være representative for andre typer saksorienterte tekster som elever kan bli bedt om å skrive.

Kapittel 5 har en egen del om språklige virkemidler i saktekster. Der står det at saktekster er mer nøkterne i språkbruken enn fiksjonstekster, men at vi kan finne språklige virkemidler også her (Dahl et al. 2014: 198). Hva begrepet «nøkternt» kan innebære, blir ikke definert videre. Begrepene «nøytral» og «objektiv» benyttes også, men forklares heller ikke nærmere. Uten en mer konkret beskrivelse av disse begrepene med klargjørende eksempler blir det ikke tydeliggjort for eleven hvordan en slik språkbruk kan arte seg i saktekster. Det blir heller ikke referert til andre steder hvor de kan finne mer informasjon om begrepene, eller til en av tekstene i tekstsamlingen som eventuelt kan opptre som eksempel. Uten noen

konkretisering av begrepene blir det trolig vanskelig for eleven å overføre kunnskapen til bruk i egen tekstproduksjon.

Videre må meningsinnholdet i følgende to setninger fra forklaringen av språklige virkemidler kommenteres noe nærmere: «Det er som regel sjangeren som avgjør i hvor stor grad slike virkemidler benyttes» og «En logospreget læreboktekst [...] kan være omtrent fri for virkemidler som avviker fra nøytral og objektiv språkbruk» (Dahl et al. 2014: 198). Innholdet i disse må tolkes for å få tak i hva begrepet språklige virkemidler innbefatter etter *Grip tekstens* definisjoner.

Det er interessant at *Grip teksten* velger en formulering hvor det står at det er sjangeren som avgjør i *hvor stor grad* språklige virkemidler brukes istedenfor å skrive at sjangeren avgjør *hvilke* språklige virkemidler som brukes. Det kan se ut som at skriveren må unngå språklige virkemidler for å opprettholde et «nøytralt» og «objektivt» språk. Når det står at en logospreget læreboktekst kan være omtrent fri for virkemidler som *avviker* fra nøytral og objektiv språkbruk, impliserer likevel boka at det finnes språklige virkemidler som sammenfaller med nøytral og objektiv språkbruk. Men det ser ikke ut som at læreboka mener språktrekk kan *bidra* til «nøytral» og «objektiv» språkbruk. Slik jeg tolker læreboka, regnes ikke grammatiske språktrekk som passiv og nominalisering som språklige virkemidler i saktekster.

*Grip tekstens* forståelse av hva språklige virkemidler omfatter blir gjort noe tydeligere gjennom bokas oversikt over vanlige språklige virkemidler man kan finne i saktekster:<sup>15</sup>

Vanlige språklige virkemidler i saktekster		
Verdiladede ord	Underdrivelse	Ordspill
Bildebruk (= ord brukt i overført betydning)	Gjentakelser	Allitterasjon/bokstavrim
Ironi	Ufullstendige setninger	Retorisk spørsmål
Humor	Motsetning/kontrast	Overdrivelse
Andre virkemidler (f.eks. utrop, engasjert tegnsetting og store bokstaver)		

Tabell 5 (Dahl et al. 2014: 200).

Jeg vil hevde at flere av disse virkemidlene ikke bør forekomme i saksorienterte tekster. Blant annet verdiladede ord, humor, ironi, overdrivelser, ufullstendige setninger og «engasjert tegnsetting» er ikke virkemidler som bidrar til et formelt fagspråk, men som heller kan forhindre eleven i å oppfattes som saksorientert og objektiv i teksten sin.

<sup>15</sup> Jeg gjengir oversikten uten de medfølgende beskrivelsene av virkemidlene. Jeg utelater beskrivelsene fordi virkemidlene ikke er relevante for sakprega tekster.



*Grip teksten* skriver som nevnt at det er sjangeren som avgjør i hvor stor grad virkemidlene blir tatt i bruk, men boka oppgir ikke hvilke sjangre som gjør stor bruk av virkemidlene i oversikten og hvilke som unngår dem. Generaliseringene som formidles i oversikten, gir ikke eleven eksakt nok informasjon og kan virke direkte misvisende for tekster som kan betegnes som sakprega. I forbindelse med artikkelsjangeren skrev jeg at skrivemåte blir kommentert (se side 51). Der forklarer *Grip teksten* at artikler er preget av en nøytral og objektiv språkføring, at setningene som regel er fullstendige, at språket er uten for mye muntlig preg, og at ord og uttrykk er lite farget av personlig språkbruk, bilder og slanguttrykk. Dette eliminerer noen av de språklige virkemidlene fra tabellen, slik som overdrivelser og ufullstendige setninger. At nøytral og objektiv språkføring i de fleste tilfeller vil eliminere humor og ironi trenger imidlertid ikke å være åpenbart for eleven så lenge han/hun ikke gis en forklaring av hva «nøytral» og «objektiv» språkføring innebærer, hvilket jeg kommenterte på side 51. Uten noen forbindelse mellom de to forklaringene blir heller ikke denne avgrensningen tydelig og eleven bes ikke om å se i andre deler av boka som eventuelt kan gi nærmere beskrivelser av virkemidlene som gjelder for hver enkelt av sjangrene.

Til slutt i denne analysedelen vil jeg ta for meg *Grip tekstens* formidling av nominalisering. Læreboka behandler fenomenet under tittelen «Enkle ord og substantivsjuke» og forklarer at «Enkle ord som regel [gir] langt bedre forståelse og viser den klareste tankegangen» (Dahl et al. 2014: 95). Boka bruker ikke begrepet *nominalisering*, men skriver at uttrykket *substantivsjuke* er en variant av tunge uttrykk. Substantivsjuke forklares som bruk av unødvendig mange substantiv i stedet for verb (Dahl et al. 2014: 95). Språktrekket forklares ikke noe videre med at også adjektiv kan formes om til substantiv eller at nominalisering kan forekomme gjennom infinitivkonstruksjoner eller substantiverte adjektivfraser. Med dette gis ikke eleven tilstrekkelig kunnskap til kunne gjenkjenne nominalisering i tekster eller til å bruke språktrekket på en hensiktsmessig måte for å oppnå et saksorientert fagspråk. Beskrivelsen framstår som svært forenklet og fører til en komprimering av kunnskapsinnholdet til et nivå som gjør det umulig for eleven å bruke nominalisering på en konstruktiv måte i egne tekster.

Eleven gis ett eksempel på setninger hvor prosessen er realisert ved bruk av nominalisering og verb: «Elevrådet vil gjøre saken til gjenstand for undersøkelse» og «Elevrådet vil undersøke saken» (Dahl et al. 2014: 95). På samme måte som i *Intertekst* gis eleven to eksempler hvor nominaliseringen riktig nok lager en mer komplisert formulering av setningen dersom den tolkes *isolert* og ikke som del av en større tekstenhet. På samme måte

som i *Intertekst*, kommentere ikke *Grip teksten* språktrekkets egenskaper som verktøy for å skape et god fagspråk i saksorienterte tekster.

#### 4.7 Lærebøkernes formidling av fagspråk – en drøftende sammenligning

I drøftingen av funnene mine tilknyttet formidlingen av *fagspråk* i lærebøkene vil jeg benytte samme framgangsmåte som i oppsummeringen av *sammenheng i sakprega tekster*. Jeg skal knytte funnene konkret til de fem analyse spørsmålene fra metodekapittelet (se side 25). Spørsmålene om lærebøkene samsvarer med målsettingen i læreplanen og om bøkene skaper sammenheng mellom kunnskapsinnhold som er tematisk likt kan diskuteres isolert, mens de tre resterende kriteriene i større grad står i relasjon til hverandre og må vurderes samlet.

Jeg valgte å fokusere på fem kompetansemål fra læreplanen i norsk etter Vg1 (se side 7 i teorikapittelet), og alle disse kan tolkes til å inkludere kunnskap om fagspråk i tekster: Elevene skal kunne tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner, de skal vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier, de skal kunne beskrive og vurdere hvordan språk og sjanger brukes i ulike sosiale sammenhenger, samt gjøre rede for språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har. Sist men ikke minst skal de kunne skrive egne argumenterende tekster (Udir 2013c).

Jeg fant at både *Intertekst* og *Grip teksten* har målsettinger som samsvarer med de fra læreplanen. *Intertekst* har blant annet som mål at eleven skal kunne vurdere en tekst ut fra den funksjonen og formen den har og sammenhengen den står i. Eleven skal også kunne bruke varierte skrivestrategier for å skrive til forskjellige formål og forskjellige sjangre, samt bruke språklige virkemidler i egen skriving. *Intertekst* har også mål om at eleven skal bruke korrekt språk, selv om dette ikke nødvendigvis innebærer bruken av et fagspråk. Til sist har *Intertekst* også et konkret mål om at eleven skal kunne bruke språklige virkemidler i egen tekstproduksjon. *Grip teksten* har som mål at eleven skal lære om sammenhengen mellom innhold, form og formål, hvor form blant annet er definert som språklige virkemidler. Eleven skal også lære om subjektiv og objektiv skrivemåte, samt om ordvalg, språk, virkemidler og oppbygging i forskjellige saktekster. Også i forbindelse med analysekategorien *fagspråk* er det noe forskjell i framgangsmåten i formidlingen mellom de to lærebøkene.

*Intertekst* adresserer viktigheten av å bruke et språk som passer med situasjonen i forbindelse med en formidling av ulike skriveroller (se side 47). Boka fremhever at eleven må kunne formulere seg presist og korrekt i samfunnslivet, og at ordvalg og stil ofte vil avgjøre om han/hun blir tatt på alvor eller ikke. Videre forklarer læreboka hvordan «tone», «stil» og

virkemidler må varieres ut fra hva han/hun ønsker å oppnå med teksten. Slik presiser *Intertekst* at eleven må vurdere skrivestrategien etter tekstens formål. Det blir imidlertid ikke forklart hva begrepene «tone» og «stil» faktisk innebærer. «Stil» deles deretter inn i fire typer: formell, uformell, muntlig og slang, men de ulike skrivemåtene blir ikke konkretisert ved hjelp av teksteksempler. I forbindelse med formell skrivemåte står det at formelle tekster unngår personlige pronomen uten at det vises til alternative språktrekk som heller kan dominere teksten. Jeg påpekte at mangelen på konkretiserende eksempeltekster kan gjøre det vanskelig for eleven å benytte kunnskapen i egne tekster.

I forbindelse med den formelle skrivemåten, forklarer *Intertekst* at tekster med et formelt språk ofte domineres av lange og komplekse setninger. Jeg anså denne påstanden som problematisk og argumenterte for at elevene heller bør få større innsikt i hvordan han/hun kan oppnå bedre sammenheng i sakprega tekster enn nødvendigvis å etterstrebe kortere setninger. Det burde derfor vært etablert en forbindelse mellom «sammenheng» og «fagspråk» i tekster på dette punktet i læreboka.

*Grip teksten* har bare et lite avsnitt om saklighet, hvor det står at en artikkel skal holdes i en saklig form, også når eleven uttrykker seg om meninger eller et engasjement for en sak (se side 50). Det gis ingen eksempler som kan konkretisere hvordan man kan oppnå en saklig form, og bruk av jeg-form frarådes uten at eleven blir gitt alternative formuleringsmåter. Jeg kommenterte at bruk av passivkonstruksjoner og nominaliseringer kunne vært trukket inn her. At avsnittet står under «Ordvalget i sakprosaetekster» og oppretter imidlertid en mer tydelig forbindelse til sakprega tekster enn *Intertekst* makter i sin behandling av ulike skrivestiler.

Både *Intertekst* og *Grip teksten* behandler virkemidler i tekst som et eget tema: *Intertekst* har et eget underkapittel ved navn «Grammatiske verkemiddel» i kapittel 6, og *Grip teksten* har et underkapittel ved navn «Språklige virkemidler i saktekster» i kapittel 5. Jeg påpekte at grammatisk særtrekk ved sakprega tekster burde vært inkludert i *Intertekst* sin formidling av språklige virkemidler i tekster. *Intertekst* understreker hvor viktig det er å bruke sin grammatiske kunnskap for å karakterisere andres tekster og produsere egne, men velger å fokusere hele formidlingen av grammatisk særtrekk rundt *skjønnlitterære* tekster. Alle eksempeltekstene i kapitlet er også hentet fra *skjønnlitterære* tekster. Dette er problematisk fordi det ikke er noen grunn til å anta at skriveferdigheter i narrative sjangre uten videre kan generaliseres og overføres til sakprega tekster. Til slutt anså jeg det som kritikkverdig at læreboka bare ramser opp tre alternative språkkonstruksjoner (passiv, genitiv og imperativ) som

kan gi tekster særtrekk, uten noen videre forklaring av funksjonen de kan ha eller noe teksteksempel som kunne konkretisert denne informasjonen.

Jeg var også kritisk til *Grip teksten* sin formidling av språklige virkemidler i saktekster. For det første var det utydelig om læreboka i det hele tatt anser grammatiske språktrekk som virkemiddel i tekst, og i så fall om grammatiske språktrekk kan bidra til hva de kaller «nøytral» og «objektiv» språkbruk. Slik jeg tolker det, er forklaringen formulert slik at tekster enten inneholder språklige virkemidler og derfor avviker fra nøytral og objektiv språkbruk, eller så må skriveren unngå språklige virkemidler for å kunne opprettholde et nøytralt og objektivt språk. Det ser ikke ut som at *Grip tekstens* forståelse av språklige virkemidler omfatter grammatiske språktrekk som *bidrar* til nøytral og objektiv språkbruk.

Denne tolkningen forsterkes gjennom lærebokas oversikt over «vanlige språklige virkemidler i saktekster», gjengitt som tabell 5 på side 52 i analysen. Jeg fant at oversikten er dominert av språklige virkemidler som ikke bør forekomme i saksorienterte tekster, slik som humor, ironi, overdrivelse og ufullstendige setninger. *Grip tekst* framhever heller virkemidler som gir et ekspressivt språk. Oversikten vil derfor ikke hjelpe en elev i å oppnå et godt fagspråk i teksten sin og kan fungere direkte misvisende. Jeg bemerket at *Grip teksten* forklarer at artikler preges av et nøytralt og objektivt språk. Beskrivelsen mangler imidlertid en sammenheng med oversikten fra tabell 5 og begrepene «nøytral», «objektiv» og «muntlig preg» forklares ikke noe videre og følges ikke opp med noe teksteksempel. *Grip tekstens* formidling av språklige virkemidler i sakprega tekster framstår med dette som utilstrekkelig. Læreboka gir ikke riktig eller eksakt nok informasjon til å hjelpe eleven med å oppnå et godt fagspråk i sine egne tekster.

*Intertekst* og *Grip teksten* ligner kanskje mest på hverandre når det gjelder formidlingen av *nominalisering*. *Intertekst* bruker formuleringen «substantivistisk seiemåte» til å forklare at verb og adjektiv kan lages om til substantiv. Eksemplene «viktigheit» og «utfolding» brukes uten noen videre forklaring av suffiksene, og andre former for nominalisering nevnes ikke. *Grip teksten* har ingen forklaring av hvordan nominalisering foregår i det hele tatt. Både *Intertekst* og *Grip teksten* bruker imidlertid begrepet «substantivsjuke» om tilfeller hvor man bruker unødvendig mange substantiv i stedet for verb. Framstillingen av nominalisering er med dette ensidig negativ hos begge, og språktrekkets potensielle funksjon i saksorienterte tekster blir ikke nevnt. Jeg kommenterte i forbindelse med dette at det er merkelig av *Intertekst* å inkludere nominalisering som et grammatisk «virkemiddel», når språktrekkets potensial som virkemiddel i tekst likevel ikke formidles.

Hverken *Intertekst* eller *Grip teksten* klarer å formidle eksakt nok informasjon om fagspråk i tekster. Formidlingene framstår som vide generaliseringer av språklige virkemidler på tvers av de to litteraturtypene skjønnlitteratur og sakprosa. Lærebøkene gir heller ikke tydelige begrepsavklaringer eller gode nok eksempler til å underbygge og konkretisere hva et saklig, nøytralt eller objektivt språk kan innebære (for å bruke lærebøkens egne ord). De etablerer heller ikke en sammenheng mellom ulike behandlinger av samme kunnskapsinnhold. Min vurdering er derfor at ingen av lærebøkene gir en tilfredsstillende formidling av grammatiske språktrekk som verktøy for eleven til å oppnå et god fagspråk i sine egne tekster.



## 5 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan lærebøkene *Intertekst* og *Grip teksten* formidler grammatiske språktrekk som potensielle verktøy i skriving av sakprega tekster. Jeg begynte med å presentere skriveforskningen fra KAL-prosjektet som viser hvilke utfordringer avgangselever fra ungdomsskolen har i møte med sakprega tekstskriving. Jeg viste at elevene har problemer med å skape sammenheng i tekster hvor tid ikke kan benyttes som kompositorisk prinsipp, og at elevene har vanskelig for å løsrive seg fra en skjønnlitterær eller ekspressiv skrivestil. Jeg hevdet at *grammatikk* kan være verktøy for elever for å løse de utfordringene de møter med å organisere sakprega tekster og oppnå et saksorientert fagspråk. Jeg ga derfor følgende problemformulering for oppgaven:

*Hvordan formidler lærebøkene grammatiske språktrekk som potensielle verktøy i skriving av sakprega tekster?*

For å finne svar på problemformuleringen presenterte jeg *sammenheng i sakprega tekster* og *fagspråk* som analysekategorier for lærebøkene. Analysekategoriene undersøkte jeg ved hjelp av fem analyse spørsmål som operasjonaliserte arbeidet med problemformuleringen:

- Samsvarer læreboka med læreplanen med henhold til målsetting?
- Hvordan blir nye ord og begreper innført og forklart i teksten?
- Bygger generaliseringene på holdbare premisser?
- Gir læreboka eksakt og riktig informasjon? Til dette kriteriet knyttet jeg også et krav om konkrete teksteksempler som underbygger forklaringen av kunnskapsinnholdet.
- Skaper boka sammenheng mellom kunnskapsinnhold som er tematisk likt på tvers av avsnitt og kapitler?

Jeg fant at begge lærebøkene samsvarer med læreplanen når det gjelder målsettinger for elevenes skrivekompetanse. Jeg fant imidlertid at lærebøkene bare i varierende grad lykkes med å formidle informasjon om grammatiske språktrekk som verktøy i skriving av sakprega tekster.

Jeg konkluderte med at særlig *Intertekst* ikke makter å formidle kohesjonskoplinger som verktøy for å skape sammenheng i tekst på en hensiktsmessig måte på grunn av den lite funksjonelle tabellen over «tekstbindingsord», som består av en blanding setningsbindere og tekstordnere. *Intertekst* formidler ikke referentkoplinger som annet enn «upresise ord». *Grip teksten* klarer i større grad å formidle setningsbindere og tekstordnere som kohesjonskoplinger gjennom sin tabell over «forbinderord», men gir en for begrenset forklaring av «referanseord». Forklaringen av referanseord inkluderer bare grammatiske referentkoplinger og utelater leksikalske koplinger helt. *Grip teksten* klarer imidlertid å opprette en tydeligere sammenheng

mellom grammatisk verktoy for sammenheng i tekst og sakprega tekster enn *Intertekst* ved å ta for seg temaet i forbindelse med et eget kapittel om saktekster.

Når det gjelder formidlingen av grammatisk språktrekk som verktoy for å oppnå et saksorientert fagspråk, fant jeg at begge bøkene adresserer viktigheten av å tilpasse språket til skrivesituasjonen. Felles for begge bøkene er imidlertid at når de beskriver kjennetegn ved saksorienterte tekster, har de en tendens til å fokusere forklaringene rundt hvilke språktrekk teksten ikke bør ha, slik som jeg-form, og de går ikke inn i hvilke språktrekk teksten heller bør domineres av. Ingen av lærebøkene tar for seg passivkonstruksjoner som verktoy i sakprega tekster i det hele tatt, og bruken av nominalisering blir ensidig framstilt som tungt å lese og unødvendig kompliserende. Eksempler på hvordan nominalisering kan ha en positiv nyttefunksjon og bidra til et godt fagspråk formidles ikke av hverken *Intertekst* eller *Grip teksten*.

Jeg har ved flere anledninger pekt på at Myhill et al. vektlegger bruken av eksempler for at eleven skulle ha mulighet til å utforske kunnskapen selv (se blant annet side 10). Lærebøkene bruker tidvis eksempler for å underbygge forklaringene sine, men altfor ofte er ikke dette tilfellet. Ofte gis ikke eleven muligheten til å se hvordan språktrekkene arter seg i tekst, og det vil derfor være vanskelig å realisere kunnskapen i egne tekster senere. Begge lærebøkene har store tekstsamlinger til slutt i boka, og jeg mener disse burde vært utnyttet som en kilde til eksempler på ulike skrivemåter mellom skjønnlitterære tekster og saksorienterte tekster. Tekstene i disse samlingene burde kunne fungere som autentiske eksempler på tekstoppbygging, sammenhengsmekanismer og ulike grader av formelt språk.

Videre er min vurdering at få av begrepene som er brukt i de formidlingene jeg har tatt for meg defineres og forklares i tilstrekkelig grad av lærebøkene. Begreper som «logisk», «objektivt», «nøytralt» eller «muntlig preg» beskrives ikke av bøkene slik at eleven kan få innsikt i hva begrepene innebærer. Også når det gjelder selve de grammatisk språktrekkene er begrepsbruken tidvis manglende, språktrekkene beskrives i flere av tilfellene bare som «ord». Lærebøkene oppretter derfor ikke en indre begrepsforståelse som kan trekkes fram igjen senere og bidra til en dypere faglig innsikt hos eleven. I forbindelse med dette har jeg gjentatte ganger i analysen påpekt at det er en manglende sammenheng mellom kunnskapsinnhold som er tematisk likt på tvers av avsnitt og kapitler.

Lærebøkens formidling av grammatisk språktrekk som verktoy for skriving av sakprega tekster framstår som preget av mange generaliseringer, for knappe forklaringer og for få eksempler som underbygger disse forklaringene. I en lærebok er det mange hensyn som må



tas, og det er mange prioriteringer som er gjort i prosessen med å skrive lærebøker. Det kan derfor være slik at grammatikk og sakprega tekster ikke alltid har fått den plassen de egentlig fortjener, selv om lærebokforfatterne godt kan være klar over forholdet. Imidlertid ble det etterhvert tydelig i arbeidet med læreboktekstene at det er en klar skjevfordeling i skriveopplæringen mellom de mer narrative eller ekspressive skrivemåtene og saksorienterte skrivemåter. *Intertekst* fokuserer forklaringene sine rundt skjønnlitterære tekster og eksempler i kapitler som skal dekke både narrative og sakprega tekstformer, mens *Grip teksten* utelater typiske virkemidler i saksorienterte tekster i en oversikt over vanlige språklige virkemidler for saktekster.

## 5.1 Videre forskning

I teori- og metodekapitlene gjorde jeg rede for hvordan lærebøker har en rekke kontekster, og at forskere kan formulere problemstillinger ut i fra alle disse kontekstene, basert på ulike teoriposisjoner. Dessuten kan lærebøker studeres ut fra ulike analyseperspektiv. Det er med andre ord mulig å analysere svært mange ulike aspekter ved lærebøker. Skrunes understreker også at det ved undersøkelser av lærebøker ofte vil være behov for flere undersøkelser som kan supplere hverandre for at den forskningsbaserte kunnskapen om læreboktekstens forhold til elevforutsetningene kan få tilstrekkelig bredde (Skrunes 2010).

I min analyse av lærebøkene valgte jeg å fokusere på et utvalgt grammatiske språktrekk sitt potensiale som verktøy for skriving av sakprega tekster. Analysen ble også avgrenset til Vg1 SF, og det kunne vært interessant å utføre den samme analysen på andre lærebøker for Vg1 SF for å se om vi kan finne de samme tendensene i flere lærebøker. Dette hadde også vært interessant å utføre den samme undersøkelsen på lærebøker for 10. klassetrinn, for å se om elevene blir formidlet kunnskap om begreper som de siden møter på i lærebøkene for Vg1, slik som grammatiske kategorier og uttrykk som «nøytral», «objektiv» og «formell». Det kunne også vært interessant å utføre en undersøkelse av lærebøkers formidling av grammatikk ved å benytte de samme analysespørsmålene, men på andre analysekategorier enn *sammenheng* og *fagspråk*.



## Litteratur

Aschehoug (2016). *Grip teksten 2013-2015*. Hentet fra:

<https://www.aschehoug.no/nettbutikk/grip-teksten-2013-2015-aco.html>

Berge, K. L. (2005). «Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevers sosialesemiotikk». I Berge, K. L., P. Coppock og E. Maagerø (red.). *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk forlag, s. 18-32.

Berge, K. L., L. S. Evensen, F. Hertzberg og W. Vagle (red.) (2005). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørndal, B. (1967). *Om lærebøker: Vurderingskriterier: Forskningsoppgaver*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bueie, A. A. (2002). «Lærebokvalg - en formalisert og systematisk prosess? En studie av valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skolen». I prosjektet *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Rapport 11/2002. Høgskolen i Vestfold.

Dahl, B. H., A. Engelstad, I. Engelstad, E. B. Hellne-Halvorsen, I. Jemterud, A. Torp og C. Zandjani (2014). *Grip teksten. Norsk Vg1. Studieforbereende utdanningsprogram*. Skien: Aschehoug.

Fagbokforlaget (2016). *Intertekst*. Hentet fra:

<https://fagbokforlaget.no/?ressursside=ja&artikkelid=730>

Garthus, K. M. K., B.H. Græsli, A.-M. Schulze og M. Stensby (2015). *Intertekst Vg1. Norsk språk og litteratur for Vg1 studieforbereende program* (Digital utgave). Fagbokforlaget.

Halliday, M. A. K. (2005a). «Situasjonskonteksten». I Berge, K. L., P. Coppock og E. Maagerø (red.). *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk forlag, s. 68-79.

Halliday, M. A. K. (2005b). «Språkets funksjoner». I Berge, K. L., P. Coppock og E. Maagerø (red.). *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk forlag, s. 80-94.

Hasan, R. (2005a). «Strukturen i en tekst». I Berge, K. L., P. Coppock og E. Maagerø (red.). *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk forlag, s. 117-140.

Hasan, R. (2005b). «Teksturen i en tekst». I Berge, K. L., P. Coppock og E. Maagerø (red.). *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk forlag, s. 141-170.

- Hertzberg, F. (2001). «Tusenbenets vakre dans – Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse». *Rhetorica Scandinavica* Nr. 18, s 92- 105.
- Hertzberg, F. (2004). «Hva har skjedd med problembarnet?». I P. Hamre, O. Langlo, O. Monsson og H. Osdal (red.). *Fag og fagnad. Festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004*. Høgskulen i Volda, s. 97-111.
- Hertzberg, F. (2008). «Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok». I L. Bjar (red.). *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. (Ukjent utgiversted) Fagbokforlaget, s. 223 – 241.
- Iversen, H. M. og H. Otnes (2011). «Tekstkohesjon i lærerutdanning og skole – en begrepsdiskusjon». I J. Smidt, E. S. Tønnessen og B. Aamotbakken (red.). *Tekst og tegn – Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*, s. 101-120.
- Iversen, H. M. og H. Otnes (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., H. Otnes og M. S. Solem (2011). *Grammatikken i bruk*. Litauen: Cappelen Damm.
- Johnsen, E. B. (red.) (1999). *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Achehoug
- Kringstad, T. og T. Kvithyld (2013). «Kva er fagskriving i norskfaget?». I *Norsklæreren* Nr. 4, s. 31-36.
- Kringstad, T. og V. Lorentzen (2014). *Et ressurshefte om Argumenterende skriving*. Trondheim: Skrivesenteret.
- Maagerø, E. (2008). «Om grammatikk og fagspråk». I M. E. Nergård og I. Tonne (red.). *Språkdiraktikk for norsklærere – mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetslaget.
- Myhill, D. S. Jones, A. Watson og H. Lines (2012). «Rethinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on student's writing and student's metalinguistic understanding». I *Education* Vol. 27, Nr. 2, s.139-166.
- Myhill, D., S. Jones, A. Watson og H. Lines (2013). «Playfull explicitness with grammar: a pedagogy for writing». I *Literacy* Vol. 47, Nr. 2, s. 103-111.
- Myhill, D. og A. Watson (2014) «The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature». I *Child Language Teaching and Therapy* Vol. 30, Nr. 1, s. 41-62.
- Selander, S. og D. Skjelbred (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Siljan, H. (2011). *Metaforisering, nominalisering og normering: en teoretisk studie av grammatisk metafor og to empiriske undersøkelser av språktrekket i læreboktekster* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet.

- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler. Sluttrapport*. Rapport 12/2003. Høgskolen i Vestfold.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2013a). *Læreplan i norsk (NOR1-05). Formål*. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2013b). *Læreplan i norsk (NOR1-05). Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: [http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter)
- Utdanningsdirektoratet (2013c). *Læreplan i norsk (NOR1-05). Kompetansemål etter Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram*. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=1858830316&kmsn=-2089340600>
- Vigeland, B. (2004). *Funksjonell grammatikk og tekstanalyse*. Oslo: Unipub forlag.
- Åfarli, T. A. og K. M. Eide (2008). *Norsk generativ syntaks*. Oslo: Novus Forlag.



## Sammendrag

Denne masteroppgaven har form av en *kvalitativ, komparativ innholdsanalyse* av to lærebøker i norsk for Vg1 ved studieforberedende utdanningsprogram (SF). Oppgaven belyser først noen av de utfordringene som elever kan ha med å skrive sakprega tekster, nemlig å oppnå god *sammenheng* og å kunne formulere et saksorientert *fagspråk*. Jeg presenterer deretter *grammatikk-kunnskap* som et verktøy for elevene til å forbedre sine skriveferdigheter i sakprega tekster.

Oppgavens problemformulering er følgende: «hvordan formidler lærebøkene grammatiske språktrekk som potensielle verktøy i skriving av sakprega tekster?» *Sammenheng i sakprega tekster* og *fagspråk* fungerer som oppgavens to analysekategorier. Tilknyttet den første kategorien presenterer jeg ulike former for *kohesjonskoplinger* som grammatiske verktøy for å oppnå sammenheng i tekst. Tilknyttet den andre analysekategorien framstiller jeg *passivkonstruksjoner* og *nominaliseringer* som redskap for å oppnå et saksorientert fagspråk.

Som rammeverk for analysen av de to kategoriene, har jeg utarbeidet fem analyse spørsmål som operasjonaliserer arbeidet med problemformuleringen. Med utgangspunkt i analyse spørsmålene undersøker jeg om lærebøkernes mål samsvarer med de i læreplanen i norsk etter Vg1. Jeg undersøker også hvordan nye ord og begreper innføres og forklares, om forenklinger av kunnskapsinnholdet i lærebøkene bygger på holdbare premisser, og om informasjonen om kunnskapsinnholdet er riktig og eksakt med underbyggende teksteksempler. Jeg undersøker dessuten om lærebøkene makter å skape sammenheng mellom kunnskapsinnhold som er tematisk likt på tvers av avsnitt og kapitler.

Funnene i analysen viser at lærebøkene kun i en begrenset grad makter å formidle grammatikk som et verktøy for elevene til å skrive sakprega tekster. Formidlingene er ofte preget av mange generaliseringer, for knappe forklaringer og for få eksempler som underbygger disse. Gjennom analysen ble det også klart at lærebøkene har en skjevfordeling i skriveopplæringen av de mer narrative eller ekspressive skrivemåtene sammenlignet med saksorienterte skrivemåter. Denne masteroppgaven har imidlertid kun avdekket tendenser i formidlingen av grammatikk-kunnskap tilknyttet skriveopplæring i to lærebøker i norsk for Vg1 SF. Videre forskning må derfor til for å oppnå større innsikt i dette forskningsfeltet.





## Vedlegg 1: Læreplan i norsk – kompetansemål etter Vg1 SF

### Muntlig kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon og bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner
- bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk
- bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler, diskusjoner og presentasjoner om skole, samfunn og arbeidsliv
- kombinere auditive, skriftlige og visuelle uttrykksformer og bruke ulike digitale verktøy i presentasjoner
- bruke kunnskap om retoriske appellformer i presentasjoner
- mestre ulike roller i samtaler, diskusjoner, dramatiseringer og presentasjoner

### Skriftlig kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål
- skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster
- tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv
- bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster
- vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier
- gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål
- skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler
- innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett

### Språk, litteratur og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk
- beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger
- gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn
- drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster
- gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har
- tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster

(Udir 2013c).



## Vedlegg 2: Kriterier for vurdering av lærebøker

1. Vurdering av lærebokas samsvar med læreplanen m.h.t. målsetting, lærestoff og metodikk.
2. Går bok en saklig og objektiv framstilling av forhold og problemer som det kan herske ulike meninger om?
  - a. Er den f.eks. tendensiøs eller programmatisk i en eller flere sammenhenger?
  - b. Bli det bruk formuleringer som kan krenke annerledes troende eller tenkende, eller som kan virke diskriminerende overfor bestemte yrkesgrupper, samfunnslag, etniske grupper, nasjoner, raser?
3. Gir den eksakt og riktig informasjon?
4. *Språk og framstillingsmåte:*
  - a. Er framstillingen grammatisk og språklig riktig?
  - b. Er språkbruken tilpasset alderstrinnet?
  - c. Er framstillingsformen tilpasset egenarten av det lærestoff som skal formidles – (er det f.eks. i de forskjellige sammenhenger tilstrekkelig nøktern, konkret, levende, fargerik, engasjerende, interessevekkende etc.)?
5. *Abstraksjonsnivå:*
  - a. Hvordan blir nye ord og begreper innført og forklart i teksten?
  - b. Brukes de faglige begreper på en passende abstrakt måte?
  - c. Bygger generaliseringene på «holdbare» premisser?
6. *Læresekvens:*
  - a. Gir boka en god pedagogisk ordning av læresekvensen?
  - b. Bli faget bygd opp systematisk fra det enkle til det mer komplekse?
  - c. Representerer framstillingen en stigende vanskelighetsgrad m.h.t. ordforråd og begrepsbruk?
7. *Bruk av illustrasjoner:*
  - a. Er det en god sammenheng mellom illustrasjonene og den verbale framstillingen av lærestoffet?
  - b. Gir illustrasjonene bare relevant faglig informasjon, eller representerer de også emosjonelle og estetiske komponenter?
  - c. Bli bilder, diagrammer og grafiske framstillinger satt inn i den faglige sammenhengen på de riktige steder?
  - d. Har illustrasjonene fått knyttet til seg en tekst som gjør det mulig for elevene å hente informasjon fra dem på egen hånd?
8. *Undervisningsmetodisk opplegg:*
  - a. Gir boka arbeidsanvisninger for individuelt arbeid og gruppearbeid?
  - b. Får læreren metodiske vink om hvordan undervisningen kan legges opp i sammenheng med de forskjellige emner?
  - c. Bli det henvisning til andre undervisningsmidler som kan trekkes inn i de forskjellige faglige sammenhenger?
  - d. Studieteknisk utstyr: sakregister, ordforklaringer, tabeller, liste over hjelpebøker og videregående bøker i faget etc.

- e. Er boka ordnet slik at elevene kan tilegne seg stoffet og løse øvingsoppgavene ved selvstudium?
- f. Gir boka gode sammendrag og oversikter med repetisjonsspørsmål?
- g. Gir boka eksempler på hvordan enkelte deler av lærestoffet kan integreres med stoff fra andre fag?

9. *Oppgaver og prøver:*

- a. Er øvingsoppgavene tilstrekkelige allsidige og varierte?
- b. Repeterer de en tilstrekkelig spredning i vanskelighetsgrad?
- c. Er de adekvate for den ferdighet som skal læres, for de kunnskaper som skal tilegnes?
- d. Fører eventuelle tilleggsoppgaver videre, eller er det bare flere oppgaver av samme slag?
- e. Er det mulig å få prøver i tilknytning til boka som kan være til hjelp for kunnskapskontrollen og karaktergivningen?
- f. Stimulerer oppgavestoffet til selvstendig arbeid med faget?

10. *Typografisk utstyr:*

- a. Er skrifttypen klar og lett leselig?
- b. Blir teksten satt i for lange sammenhengende avsnitt?
- c. Er illustrasjonene plassert slik at de skaper variasjon?
- d. Har boka en tilfredsstillende papirkvalitet?
- e. Har boka en tilfredsstillende innbinding?
- f. Hvor lang «levetid» kan en regne med at boka har?

11. Er det rimelig samsvar mellom det boka gir av innhold, utstyr og pedagogisk opplegg, og det den vil koste?

(Bjørndal 1967: 57-59).

## Vedlegg 3: Innholdsfortegnelse – *Intertekst Vg1 SF* (2015)

### Studiedel

#### 1 Oppstart

#### 2 Tekstane rundt oss

Tekst

Tekst i norskfaget

Kontekst

Tekstfunksjonar: Kva vil du oppnå med teksten din?

Teksttype og skrivekompetanse

Fakta, faksjon og fiksjon

Prosa, poesi og litteratur

Sjanger

Skjønnlitterære sjangrar

Episk diktning

Dramatisk diktning

Lyrisk diktning

Sakprosasjangrar

Tema, motiv og budskap

#### 3 Lesing for opplevelse og læring

#### 4 Skriv!

Du – en skribent?

Ulike skriveroller

Ulike skrivestrategier

Skrijving i to sjangre

Sakprosaskrijving

Å skrive fagartikkel

Kildebruk

Opphavsrett og personvern

Skjønnlitterær skrijving

Å skrive fiksjonstekster

Novelleskrijving

### 5 Munnleg kommunikasjon

#### 6 Verkemiddel i tekst

Oppbygginga av ein tekst

Grammatiske verkemiddel

Språklege verkemiddel

Språkleg eleganse

Verkemiddel som forsterkar budskapen

Verkemiddel som viser ut over seg sjølv

#### 7 Å analysere og tolke tekster

#### 8 Språk i kontakt

#### 9 Kulturmøter i samtidstekster

Tekstsamling

Huskelister for analyse

Begrepsregister

Forfatterregister

Bildeliste



## Vedlegg 4: Innholdsfortegnelse – *Grip teksten Vg1 SF* (2014)

### Slik er Grip teksten Vg1

#### 1 Omgitt av tekster

Kommunikasjon. Sender og mottaker

Hva er en tekst?

Sammensatte tekster

Samspillet i sammensatte tekster

Tekster på vandring

Medium og kontekst

Medium

Kontekst

Sjanger og sjangerinndelinger

Sakprosa og skjønnlitteratur –  
saktekster og fiksjonstekster

Arbeidsstoff

#### 2 Muntlig – tale og lytte

#### 3 Å lese og skrive – strategier og tekstkompetanse

Lese- og skrivestrategier

Å lese og skrive skjønnlitteratur og andre kreative tekster

Å lese og skrive artikler og fagtekster

Helhet og komposisjon

Disposisjon

Overskrift og innledning

Hoveddel

Avslutning

Avsnitt og argumentasjon

Ordvalget i sakprosaetekster

Ord som viser sammenheng

Presise ord

Variasjon i ordvalget

Enkle ord og substantivsjuke

Saklighet

Å forme setninger

Å kommentere og sitere tekster

Å presentere tekster

Sitater

Arbeidsstoff

Kilder, opphavsrett og personvern

#### 4 Fiksjonstekster

#### 5 Saktekster

Saktekster – innledning

Tekst og kontekst

Saktekster og medier

Noen sentrale virkemidler i saktekster

Apellformer

Språklige virkemidler i saktekster

Argumentasjon

Saklig – usaklig

Objektiv – subjektiv

Saktekster og sjangrer

Informerende tekster

Artikler

Reportasjer

Intervjuer

Anmeldelser

Refererende tekster

Rapporter

Personlige tekster

Blogg og leserbrev

Søknader

Kåserier

Mellom fakta og fiksjon: Biografier og dokudrama

Reklame og kampanjetekster

Analyse av reklametekster

Analyse av saktekster

Arbeidsstoff

#### 6 Norsk mellom andre språk i verda

#### 7 Samtidstekstar – kulturmøte og kulturkonflikta

#### 8 Grip tekstene

#### Oppslagsdel

Språklige virkemidler og viktige tekstbegreper

Korrekt språk – noen regler

Grammatikk

Bokmål og nynorsk – ei jamføring

Stikkordsregister

Forfatterregister

Bidelsliste





## Vedlegg 5: Eksempeltekster i lærebøkene

### Eksempeltekst i *Intertekst* – tilknyttet tabell 3 over «tekstbindingsord»:

*'I Noreg har dialektar skaffa seg ein unik posisjon samanlinka med i mange av nabolanda til Noreg. Grunnen til det ligg hovudsakleg i den norske historia. Noreg har i lange periodar vore den svake parten i unionar med Sverige og Danmark. Derfor vart nasjonalromantikken midt på 1800-talet sterk i Noreg. På den tida dryka ein den norske nasjoanlkjensla, og spesielt viktig var det som var typisk for norsk frå den norske stordomstida på 1200-talet. Dei norske dialektane hadde ikkje vorte særleg forandra i unionane, og av den grunn vart dei omfamna av nasjonen Noreg i denne perioden. På dette viset vart dialektane viktige i den norske folkeanda, og denne sterke posisjonen er framleis dominerande i dag.'* (Garthus et al. 2015: 95, Intertekst sin kursivering).

### Eksempeltekst i *Grip teksten* – tilknyttet forklaringen av ord som viser logisk sammenheng i tekst:

Massemediene er **nødvendigvis** avhengige av å selge, og det blir **derfor** det skandaløse som metter det sensasjonssultne folket mest. **For å kunne** rette nyhetene mot den store massen av folket blir stoffet forenklet, forkortet og omskrevet for å gjøre det begripelig for folk flest (Dahl et al. 2014: 95), *Grip teksten* sin utheving).