



UiO • Universitetet i Oslo

Dystopi: det motsatte av en utopi

En stilistisk analyse av språklige trekk i Fabel 8, med fokus på minoritetsspråklige elever

Jenny Remseth

NDID4009 – Masteroppgave i norskdidaktikk ved
Lektorprogrammet
(30ECTS)

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2022

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvilke utfordrende elementer en vanlig lærebok i norskfaget inneholder for minoritetsspråklige elever. Dette er en elevgruppe som stadig er økende, og det er derfor viktig at lærebøkene også er tilgjengelig for dem. Læreboka har på mange måter mistet den særegne posisjonen i den norske skolen, likevel viser studier at den fortsatt er til stede i klasserommet (Aashamar et al., 2021; Blikstad-Balas & Klette, 2021), og at den er med på å styre det faglige innholdet i undervisningen (Skjelbred et al., 2005). Denne studien baserer seg på tidligere forskning innenfor andrespråkslesing og lærebokforskning. Teorier innenfor lesing på andrespråk viser at elever med et annet morsmål enn norsk opplever at fagord, sammensatte ord og metaforer er utfordrende, samt manglende kohesjonsmarkører i tekstene. Bakgrunnen for dette er trolig at elevene har en mindre bredde i vokabularet og ofte mangler den kulturelle kompetansen som trengs for å forstå uttrykkene og sammenhengene. Med dette som utgangspunkt gjennomførte jeg en stillitisk analyse hvor disse elementene ble undersøkt i læreboka *Fabel 8*. Problemstillingen var: *Hva kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever med den språklige stilen i en norsklærebok for ungdomstrinnet?*

Gjennom en kvalitativ stillitisk analyse av *Fabel 8* fant jeg at brødt teksten i læreboka kunne by på flere utfordringer for minoritetsspråklige elever. To tredjedeler av de uthevede fagordene inneholdt forklaringer enten i teksten eller i marginen, men ut over det forklares ikke flere ord eller uttrykk. Dette på tross av at læreboka inneholder flere lange sammensatte ord og metaforer. I tillegg til dette kan det lave antallet subjunksjoner tyde på at det er lite kohesjon mellom setningene, noe som gjør innholdet vanskeligere å få tak i. Det er derfor grunn til å tro at elevene ikke kan lære av *Fabel 8*, uten noe annen støtte fra for eksempel lærer.

Forord

Endelig står jeg i tunnelåpningen og titter ut. Jeg har hele veien skimtet lyset i enden av tunnelen, selv om jeg må innrømme at det tidvis har vært svært svakt. Å skrive masteroppgave har vært en berg-og-dal-bane. Toppene har vært fantastiske, og nedturene har vært tunge. Men uansett hvordan prosessen har vært, så har jeg lært vanvittig mye både faglig og om meg selv. Jeg kan nå se tilbake på fem fantastiske år på Lektorprogrammet med mye glede og nye bekjenskaper.

Når jeg har strevd med å se lyset i enden av tunnelen har jeg heldigvis hatt gode mennesker rundt meg som har hatt troa på meg, selv når jeg ikke har hatt det selv. En av disse er veileder Jonas Bakken. Takk for at du etter hver veiledningstime har gitt meg motivasjon til å fortsette å jobbe. Tilbakemeldingene har vært gode og konkrete, og åpnet øynene mine for nye muligheter. Jeg vil også takke mine medstudenter for fem fine år. De altfor lange lunsjene har gitt meg motivasjon til å fortsette arbeidet. Miriam du har vært en trygghet og en støtte gjennom disse årene, og spesielt det siste halvåret. Takk for fine minner og gode samtaler.

Jeg må også takke familien som hele tiden har støttet meg. Takk for at du mamma alltid har vært klar for en telefonsamtale, og for at du blir like glad som meg når veiledningen går bra. De små avbrekkene jeg har fått når du har vært innom Oslo har gitt masse påfyll. Jeg må også takke mormor og morfar for at dere har krysset både armer og bein i fem år for meg. Takk for at dere har hatt troa på meg.

Sist men ikke minst må jeg takke min kjære samboer og medstudent Håvard. Selv om du både har skrevet master selv og jobbet ved siden av, har du klart å støtte meg gjennom denne oppgaven. Denne våren hadde vært mye tyngre uten deg!

Jeg er nå klar for å gå ut av tunnelen og ta fatt på lærerjobben som venter på utsiden!

Blindern, mai 2022

Jenny Remseth

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord	III
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og motivasjon	1
1.2 Problemstilling, avgrensing og veien videre	2
2 Teori.....	4
2.1 Lesing	4
2.2 Læreboka	6
2.2.1 Læreboka i dag.....	7
2.3 Kjennetegn ved fagtekster.....	8
2.3.1 Ordnivå	8
2.3.2 Grammatisk nivå	10
2.4 Andrespråkslesing.....	11
2.4.1 Ord	12
2.4.2 Setningsstruktur.....	14
2.5 Oppsummering læreboktekster og minoritetsspråklige elever.....	15
2.6 Koherens og kohesjon	16
2.7 Så enkelt at det blir vanskelig?	18
3 Tidligere forskning.....	20
3.1 Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv	22
3.2 Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene.....	23
3.3 Språklig kvalitet i læremidler	24
3.4 Oppsummering	25
4 Metode.....	27
4.1 Lærebokanalyse	27
4.2 Utvalg	27
4.2.1 Lærebok	27
4.2.2 Kapittel.....	28
4.2.3 Tekst.....	29
4.3 Tekstanalysen	30
4.4 Kvalitet i forskningsprosjektet	31
4.4.1 Validitet.....	31
4.4.2 Reliabilitet	32
4.5 Oppsummering metode.....	33
5 Analyse.....	34
5.1 Konjunksjoner	34
5.2 Subjunksjonen	36
5.3 Fagord.....	39

5.4 Sammensatte ord	43
5.5 Metaforer	45
5.6 Oppsummering funn	49
6 Diskusjon	50
6.1 Mine resultater og tidligere forskning	50
6.1.1 Kohesjon	50
6.1.2 Fagord	51
6.1.3 Sammensatte ord	52
6.1.4 Metaforer	52
6.2 Hva betyr det for elevene?	54
6.2.1 Sammenheng i teksten	54
6.2.2 Fagord	55
6.2.3 Metaforer	55
6.3 Didaktiske implikasjoner	56
6.4 Hva kan lærere gjøre?	58
6.5 Forslag til videre forskning	59
7 Konklusjon	60
Litteraturliste	61

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og motivasjon

Den norske skolen har som mål å utjevne sosiale forskjeller og å gi like læringsmuligheter til alle elever. Det betyr at uavhengig av sosioøkonomisk status skal alle elever få like muligheter til å tilegne seg kunnskap (Jensen et al., 2020 s. 223). Skolen inneholder mange ulike elever, som stiller med ulike utgangspunkt. Noen elever vokser for eksempel opp i rurale områder, mens andre vokser opp i store byer, noen har foreldre med høy akademisk utdanning, mens andre har foreldre uten utdanning. I den globaliserte verden som vi lever i, er det også naturlig at elevene har ulik språklig bakgrunn. Noen elever kan ha god kjennskap til andre språk enn norsk når de begynner på skolen, mens andre bare kjenner til det norske språket og den norske kulturen. Det betyr altså at uansett hvor ulike elevene i den norske skolen er, så skal de ha like læringsmuligheter. I tillegg skal skolen jobbe for å utjevne de sosiale forskjellene. Med bakgrunn i at alle elever skal ha like læringsmuligheter, ønsker jeg å undersøke tilgjengeligheten av en lærebok i norskfaget i forhold til minoritetsspråklige elever. Er det for eksempel like læringsmuligheter hvis læreboka du får utdelt på skolen, bruker et ordforråd som du ikke kjenner til, men som resten av klassen allerede kan? Ja, skolen er til for å lære, men hvilke muligheter gir en utilgjengelig lærebok?

Det er ikke noe nytt at elever med annet morsmål enn norsk har andre språklige utfordringer enn elever med norsk som morsmål. Vokabularet er ofte mindre, og de mangler gjerne en del bakgrunnskunnskap som kreves for å forstå innholdet i ord og tekster. Denne elevgruppen er ikke ny i Norge, og det har fra rundt 1980 blitt gjort en rekke studier hvor denne elevgruppen er i fokus. Antallet elever i norske klasserom med flerspråklig bakgrunn øker. De store byene og det sentrale Østlandet skiller seg ut, med Oslo på topp. Tall fra skoleåret 21/22 viser at 35 % av elevene i Osloskolen var minoritetsspråklige (Statistikkbanken, 2021). Det finnes ikke tall fra landet samlet, da mange kommuner ikke registrerer dette, men basert på bosetningsmønsteret er det grunn til å tro at tallet er lavere i resten av landet. Uansett tyder dette på at elevgruppen er stor, og at dette er noe som må tas hensyn til i undervisningen.

Med en økende elevgruppe og forskningsresultater som tydelig viser hvor utfordringene ligger for de minoritetsspråklige elevene, er det sentralt å se på hvordan læringsmidlene fungerer. Selv om skolen stadig blir mer og mer digital, finnes det forskning som viser at

læreboka fortsatt står sterkt i skolen (Blikstad-Balas & Klette, 2021; Skjelbred et al., 2005). Den leses ikke nødvendigvis fra perm til perm, men den fungerer som et verktøy både for lærere og elever. Det er derfor viktig at den er forståelig for alle elevgrupper og er utformet på en slik måte at innholdet er tilgjengelig.

1.2 Problemstilling, avgrensing og veien videre

Jeg har i denne oppgaven gjort en stillitisk analyse av språklige trekk i *Fabel 8*. Målet med studien er å finne ut om brødteksten i læreboka er tilgjengelig for minoritetsspråklige elever. Analysekategoriene og funnene vil knyttes opp mot teori og tidligere forskning innenfor andrespråkslesing. Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hva kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever med den språklige stilen i en norsklærebok for ungdomstrinnet?

Her vil jeg ta utgangspunkt i kategoriene subjunksjoner og konjunksjoner for å kunne si noe om setningene og sammenhengen mellom dem, og metaforer, sammensatte ord og fagord for å kunne si noe om hvilke ord læreboka inneholder. Dette totalt vil kunne gi en indikasjon på hvilke elementer, og frekvensen av disse, som kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever.

Minoritetsspråklige elever vil i denne oppgaven defineres som elever som har et annet morsmål enn norsk. Morsmål er her forstått som det språket som eleven lærte først, og som de ofte kjenner best til. Dette er ei stor gruppe mennesker og resultatene er basert på et gjennomsnitt. I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i disse generelle og gjennomsnittlige utfordringene, men jeg vil også trekke frem at det finnes store, individuelle forskjeller mellom minoritets elever. Det er en stor og heterogen gruppe med ulike utgangspunkt, blant annet ulike morsmål. Noen er for eksempel vant med andre lyder og bokstaver enn det de møter i det norske språket. Elevgruppen har også kommet til Norge på ulike tidspunkt. Noen kom som barn, andre har kommet i voksen alder. Dette vil naturligvis påvirke læringsprosessen. Elevene er også født inn i ulike sosiale forhold. I tillegg til dette vil læringsstrategier og motivasjon for å lære språket variere.

Hovedfokuset i denne oppgaven vil være på elever som har et annet morsmål enn norsk, men som følger vanlig undervisning og timeplan. Elever med særskilt norskopplæring vil ha mange av de samme utfordringene med læreboktekster, men siden læreboka jeg tar utgangspunkt i er beregnet på den ordinære undervisningen, tar jeg utgangspunkt i disse elevene. Mange av de minoritetsspråklige elevene vil bruke andre språk enn norsk når de kommuniserer med venner og familie. Bakgrunnskunnskapen og ordforrådet i norsk vil være påvirket av det. Det betyr at disse elevene stiller med en annen type språklig kompetanse enn elever med norsk som morsmål. Det positive for disse flerspråklige elevene er at de kan benytte seg av kompetanse fra flere språk.

I denne oppgaven vil jeg først gå gjennom teori og tidligere forskning knyttet til lesing, fagtekster og minoritetsspråklige elever. Samlet sett vil dette fortelle noe om hva lesing av fagtekster innebærer, samt hva som oppleves som utfordrende med lesing av disse for elever med annet morsmål enn norsk. Videre redegjøre jeg for valg av metode, utvalget, analysen og kvaliteten i forskningsprosjektet. Teorien vil videre danne utgangspunktet for analysekategoriene. Til slutt diskuteres funnene opp mot tidligere forskning og teori, og presenterer didaktiske implikasjoner.

2 Teori

For å kunne finne ut hva som er krevende for en andrespråkselev i en norsklærebok, må jeg først finne ut hva som kjennetegner en læreboktekst, og hvordan den brukes i dag. Videre må jeg trekke frem hva vi vet om andrespråkslesing av fagtekster og hvilke elementer som kan oppleves krevende. Her vil jeg dele inn i ordnivå og grammatisk nivå. Før dette vil jeg presentere hvorfor ordforrådet er sentralt i andrespråkslesing. Her vil jeg trekke frem to teorier som sier noe om dette.

2.1 Lesing

Denne oppgaven skal handle om lesing av fagtekster. Dette er en teksttype elevene møter i alle fagene gjennom hele skoleløpet. Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har lesing fått en styrket posisjon i alle fag. Ifølge Atle Skaftun (2014) handler lesing om å få tilgang til teksten på flere nivåer. Skaftun skriver videre at «det handler om å komme *inn i skriften*, og på det grunnlaget bli i stand til å komme *inn i tekstenes* meningsverden. Når man har funnet veien inn, handler den videre utviklingen også om å komme ut av teksten og innta en selvstendig og myndig holdning til teksten» (2014, s. 17). Gjennom lesing vil man komme *inn i et skriftkulturelt fellesskap* (Skaftun, 2014, s. 17). De ulike fagene vil ha ulike skriftkulturelle fellesskap, og det er derfor viktig å jobbe med lesing i alle fag. Tekster i naturfag skiller seg ut fra tekster i samfunnsfag, både i struktur og ordforråd. For å kunne mestre lesing innenfor fagfeltet må leseren ha tilgang til denne informasjonen.

Selv om lesing skal jobbes med på tvers av alle fag, har norskfaget en særegen stilling når det gjelder leseopplæring. Lesing i norskfaget handler om å utvikle «den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faget er stort og rommer blant annet både lesing av skjønnlitterære tekster og saktekster. Denne oppgaven vil ta for seg lesing av fagtekster.

Funn fra andrespråksforskningen viser at andrespråkselever leser langsommere og forstår mindre enn elever med norsk som morsmål (Kulbrandstad, 2018, s. 291). Bredden i ordforrådet trekkes gjerne frem som en viktig forklaring på dette. Wesley Hoover og Philip Gough publiserte i 1990 en modell som i ettertid har blitt mye brukt for å beskrive hva lesing innebærer. *The Simple View of Reading* – heretter kalt SVR – viser hvordan avkoding og

språkforståelse inngår i hverandre. Modellen brukes i dag for å forklare lesing på både førstespråk og andrespråk (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). Avkoding handler om å gjenkjenne det skrevne ordet. For å få til dette brukes informasjon om blant annet enkeltbokstaver, bokstavrekkefølgen og bokstavkombinasjoner (Alver, 2013, s. 12). Etterhvert som kompetansen utvikles, begynner leseren å kombinere lydene (fonemer). Dette vil gjøre avkodingen enklere. Når bokstav- og lydforbindelsen er automatisert, vil språkforståelsen bli den sentrale komponenten i leseforståelsen (Hoover & Gough, 1990). I denne delen handler det om å skape mening i det som leses, enten det er ord, setninger eller tekster. Gjennom denne modellen blir det tydelig at vokabular spiller en sentral rolle i leseforståelsen.

William Nagy (2005) trekker også frem at det er en kobling mellom vokabular og leseforståelse. Et godt utviklet ordforråd vil bidra til økt leseforståelse, mens manglende vokabularkunnskaper kan gjøre teksten vanskeligere å forstå. Nagy påpeker videre at vi ikke vet hvordan forholdet mellom vokabular og leseforståelse fungerer. Han har likevel utviklet fire hypoteser som kan bidra med å vise kompleksiteten i forholdet. Den første hypotesen kaller han *The Instrumentalist Hypothesis*. Her trekker han frem at det er logisk at et stort ordforråd gjør deg til en bedre leser. Det vil for eksempel være ekstremt krevende å lese en tekst hvor de fleste av ordene er ukjente. Nagy mener ikke at hypotesen nødvendigvis er feil, men den viser ikke det fulle bildet, da den ikke sier noe om andre faktorer som kan ha innvirkning. Nagys andre hypotese er *The Knowledge Hypothesis*, som handler om at individets bakgrunnskunnskaper er viktig for å forstå teksten. Kunnskap innenfor et område vil gi et økt ordforråd og en økt forståelse for hva teksten handler om. Innenfor denne hypotesen understreker han at det ikke holder å kunne ordene. Det er essensielt for forståelsen at man også har kunnskap om begrepene og deres relasjoner.

Den tredje hypotesen – *The Aptitude Hypothesis* – trekker frem at det kan være en tredje faktor som påvirker både vokabularet og språkforståelsen. Personer med stort vokabular kan være bedre til å forstå det de leser, fordi de har gode verbale evner. I boka *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension* (2006), som William Nagy ga ut året etter artikkelen om hypotesen, skriver han at det finnes en sterk relasjon mellom metalingvistisk bevissthet og økt ordforråd, og mellom metalingvistisk bevissthet og leseforståelse. Den metalingvistiske bevisstheten er fellesleddet mellom ordforråd og leseforståelse. Metalingvistisk bevissthet handler om at man er bevisst på språklige strukturer

og kan bruke de på ulike måter. Nagy (2006) konkluderer med at det er den metalingvistiske bevisstheten som danner korrelasjonen mellom ordforrådet og leseforståelse. Økt metalingvistisk bevissthet vil dermed bidra til bedre ordforråd og leseforståelse. I hypotese tre vil den metalingvistiske bevisstheten bidra til at man setter i gang strategier for å forstå det man ikke forstår. Den verbale evnen vil dermed bidra til økt vokabular og dermed økt leseforståelse. Den fjerde og siste hypotesen – *The Access Hypothesis* – handler om at ordene må kunne hentes frem raskt og enkelt. For å kunne gjøre dette må man ha både dybde og bredde i ordforrådet. Dette vil påvirke leseforståelsen fordi leseren vil ha en raskere tilgang til ordene. Som Anderson og Freebody (1981, referert i Nagy, 2005, s.33) påpeker, er ikke hypotesene gjensidig utelukkende, de er trolig en del av den helhetlige virkeligheten. Hvordan de ulike hypotesene fungerer vil også være avhengig av leser, tekst og formålet med lesingen (Nagy, 2005, s. 33).

Lesing handler om å få tilgang til et skriftkulturelt fellesskap. Dette gjøres gjennom avkoding og språkforståelse. Modellen til Hoover og Gough (1980) viser at lesing i første fase handler om avkoding, før språkforståelsen overtar. William Nagy (2005) viser gjennom fire hypoteser forholdet mellom vokabular og leseforståelse. Relasjonen vil variere med leser, tekst og formål med lesingen, men uansett vil et godt utviklet ordforråd bidra til økt leseforståelse. Dette er et sentralt poeng å ta med seg videre inn i teorier om andrespråkslesing.

2.2 Læreboka

Helt siden innføringen av obligatorisk skole for alle i Norge i 1739, har leseopplæringen stått sentralt. Begrunnelsen for dette var at alle barn og unge skulle kunne lese sentrale kristne tekster. Bibelen, salmer og prekensamlinger ble brukt til leseopplæringen, men på slutten av 1700-tallet og utover på 1800-tallet kom også lærebøkene. Disse inneholdt fortsatt et religiøst budskap, men de var bedre tilpasset opplæringssituasjonen (Skjelbred, 2015). Etter hvert fikk skolen flere fag, og skolegangen til elevene ble lengre. Læremidler fikk et økt fokus og stod blant annet som et eget avsnitt i Normalplanen i 1939. I år 2000 ble den offentlige godkjenningsordningen av lærebøker tatt bort, og læreboka mistet sin særstilling (Skrunes, 2010). Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 fikk lærere og skoleeiere en større frihet til å velge de verktøyene de mente var best for sine elever. Myndighetene skulle fortsatt gi føringer gjennom læreplaner, men ikke lengre bestemme hvilke læremidler som skulle brukes (Skrunes, 2010). Stillingen til lærebøkene har dermed blitt svekket de siste 20 årene.

2.2.1 Læreboka i dag

Selv om samfunnet har forandret seg mye de siste tiårene, er det mye som tyder på at læreboka fortsatt står sentralt i skolen. Trolig brukes den ikke lengre som den absolutte sannhet, men suppleres med andre læringsmidler. En undersøkelse gjennomført av Marte Blikstad-Balas og Kirsti Klette fra 2021 viser at læreboka fortsatt er den mest sentrale teksten i norskfaget. Undersøkelsen tok for seg hva åttendeklassinger i Norge leser i norsktimene. Etter å ha analysert 178 norsktimer fra hele landet, kom de frem til at den trykte læreboka er hyppigst i bruk. Dette til tross for økt digitalisering (Blikstad-Balas & Klette, 2021). Den mest åpenbare grunnen til lærebøkernes popularitet, «(...) er at de er skreddersydd for å brukes nettopp i skolen, og at de er skrevet med utgangspunkt i gjeldende læreplaner (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 270). Bøkene er også tilpasset den aktuelle aldersgruppen, både i forhold til vanskelighetsgrad og interesseområder. Lærebøkene forandrer seg i takt med samfunnet, og de siste årene har forlagene utviklet digitale ressurser rundt lærebøkene. Digitale lærebøker gir også en større tilgang på andre læringsressurser, som blant annet lærerverktøy, digitale versjoner av læreboka og elevoppgaver. Uavhengig av disse tilleggsverktøyene står læreboka sentral, enten den er fysisk eller digital.

Det er likevel ikke all forskning som viser at læreboka fortsatt har en sentral plass i skolen. Peter Nicolai Aashamar, Jonas Bakken og Lisbeth M. Brevik har sett på hvilke tekster som blir tatt i bruk i fagene norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn (2021). På bakgrunn av 135 timer med videodata konkluderer de med at lærebokas posisjon er i ferd med å svekkes. Dette begrunnes med at lærerne har fått en større frihet, blant annet med bortfall av den offentlige godkjenningen av lærebøker. Lærerne benytter seg istedenfor av hybride praksiser, som i denne sammenhengen betyr at lærerne kombinerer flere læringsressurser. Læreboka er inkludert i denne praksisen sammen med litterære verk, tekster fra andre kilder og egenprodusert materiale. Innenfor norskfaget arbeides det med tekster 92 % av tiden, men bare 1 % av tiden arbeides det med tekster fra læreboka.

I disse to studiene kommer det altså frem ulike resultater. Bakgrunnen til dette skriver Aashamar et al. om i sin artikkel. En av forskjellene er at de definerer læreboka ulikt. I studien til Blikstad-Balas og Klette blir alt av pedagogisk materialet plassert under denne kategorien, mens det hos Aashamar et al. bare er den enkelte læreboka til elevene som regnes innenfor kategorien lærebok. Dette gjør at det blir en skjevhet i resultatene. Aashamar et al. fant ingen eksempler på at elevene leste skjønnlitteratur fra læreboka, mens Blikstad-Balas og

Klette kom frem til at et flertall av tekstene ble hentet fra læreboka. Alderstrinn er også noe som skiller de to studiene fra hverandre. I studien til Aashamar et al. gikk elevene i 9. og 10. klasse, mens i Blikstad-Balas og Klette sin studie gikk elevene i 8. klasse. Alderstrinn er sentralt å trekke frem fordi tidligere forskning har vist at læreboka blir mindre brukt i høyere klassetrinnene (Aashamar et al., 2021). Det er viktig å påpeke at studien til Aashamar et al. konsentrerer seg om tekster i klasserommet. De trekker frem at lærebøkene kan være viktigere utenfor klasserommet, for eksempel i lekser eller som forberedelse til prøver (Aashamar et al., 2021, s. 309). Oppsummert kan vi dermed si at læreboka fortsatt er sentral i norskfaget, men nyere forskning viser at fagtekstene i bøkene ikke står i en like tydelig særstilling som tidligere.

2.3 Kjennetegn ved fagtekster

De ulike skolefagene krever forskjellige lesekompetanser, og inkluderer dermed ulike lese måter. På tross av at tekstmangfoldet er stort og bredt i dagens skole, finnes det en del fellestrekk ved fagtekstene. Jeg vil ta utgangspunkt i Eva Maagerø sin artikkel «Teksters tilgjengelighet. Fagspråk» (2010) og se på hva som kjennetegner fagtekster, både på ordnivå og grammatisk nivå.

2.3.1 Ordnivå

Fagspråk, deriblant språket som eksisterer i lærebøkene, er preget av terminologi. De ulike fagene har egne terminologier, og noen fag har mer enn andre. For eksempel har realfagene en finmasket terminologi (Maagerø, 2010, s. 187). Ordene som brukes i fagspråket er gjerne lavfrekvente ord som sjeldent forekommer på tvers av fagene. De humanistiske fagene og samfunnsfagene har litt mindre spesifikk og omfattende terminologi i forhold til realfagene. Elevene kan møte disse fagenes terminologi utenfor skolen, for eksempel i aviser og tv. På tross på dette er ikke fagtermene enklere å lære enn andre. Begrepene brukes gjerne om hverandre og vil variere fra kontekst til kontekst. Det kreves god tolkningskompetanse hos elevene for å kunne forstå bruken av fagtermene. Eva Maagerø skriver for eksempel at «i norskfaget kan for eksempel fagtermer som *tekst*, *sjanger*, *fortelling*, *analyse*, *sakprosa* osv. forklares på ulike måter i ulike læreverker og av ulike lærere» (Maagerø, 2010, s. 188). De samme ordene kan ulik betydning i andre bruksområder. I 1983 fant Anne Hvenekilde og Anne Golden ut at læreboktekstene inneholdt mange flere fagord enn tidligere antatt. Gjennom bruk av frekvensanalyse fant de ut at nesten halvparten av ordene bare forekom én

gang i læreboka, og 90 % av disse ordene fantes bare i ett av fagene. Sett opp mot dagens lærebøker er bøkene fra prosjektet gamle, men undersøkelsen kan likevel si noe om hvor mange fagord som faktisk finnes i lærebøkene til elever i grunnskolen. For elevene vil det ofte oppleves som stor forskjell mellom hverdagsspråket og fagspråket, noe som kan gjøre fagtekstene krevende å lese. For at elevene skal kunne lære seg faget, må de lære seg fagspråket og terminologien fagområdet bruker.

Sammensatte ord er også en sentral del av fagspråket. Dette er fordi det er den vanligste måten å lage nye norske ord på. Stadig nye fenomener skal navngis, og da benyttes allerede eksisterende ord i ulike kombinasjoner. Bruken av sammensatte ord er både kreativt og effektivt når nye ord skal dannes (Skjelbred, 2019, s. 123). Sammensatte ord er ord som består av flere røtter, for eksempel blåbær. I dette ordet er både blå og bær ord som kan stå for seg selv. Ord som består av én rot, kalles enkle ord, for eksempel tyttebær. I dette ordet kan bær stå som et eget ord, mens *tytte ikke kan stå alene og det finnes heller ikke i andre ord enn tyttebær. De sammensatte ordene deles i forledd og hovedledd (Golden, 2014, s. 49). De sammensatte ordene blir også ofte fagord, noe som mange elever opplever som krevende fra før.

Ikke alle ord i fagteksten kan kategoriseres som fagterminologi eller fagord. Mange av ordene finnes likevel i større grad i den faglige verden enn i dagliglivets språk. Ordene kan for eksempel skape sammenhenger eller motsetninger i teksten, og skal bidra til at teksten henger sammen. Bruken av disse generelle akademiske ordene i tekster vil øke med alderen til elevene. Eksempler på slike ord er *resultere*, *konkludere*, *beskrive* og *presentere* (Maagerø, 2010). Ordene kan elevene møte på tvers av fagene, og de er ofte avgjørende for å forstå sammenhengen mellom fagtermene. Disse ordene blir ikke forklart i teksten slik fagordene ofte blir.

Metaforer og språklige bilder er også noe som kjennetegner fagspråket. Tradisjonelt har man tenkt at metaforer tilhører det litterære språket, men i nyere tid har det blitt bred enighet om at metaforer også brukes i fagspråket og i hverdagsspråket. Her spilte boka *Metaphores we live by* (1980) eller *Hverdagslivets metaforer* (2003) på norsk, en sentral rolle (Lakoff & Johnson). Både i det litterære språket, i fagspråket og i hverdagsspråket brukes metaforer som en hjelp til å uttrykke seg. De ulike fagområdene henter metaforene sine fra ulike domener. Metaforene blir til ved at en begrepsstruktur blir flyttet fra et domene (område) til et annet

(Golden, 2014, s. 31). Dette blir gjort ved at man bruker de felles menneskelige erfaringene og ser på likheter og forskjeller på tvers av domener. Askeland har for eksempel samlet tidligere forskning og sett på hvilke metaforer noen fagområder bruker. Her kommer hun frem til at innenfor samfunnsfag og politikk bruker man gjerne metaforer knyttet til reise, huset og sykdom og helse (2006). For elevene er det gunstig å tilegne seg de viktigste metaforer innenfor de ulike fagene. Metaforer fungerer både som hjelp og til hinder for forståelse. Dersom metaforene er billedlige, vil forståelsen bli enklere om man vet hva ordet betyr. Hvis det metaforiske uttrykket derimot er ukjent vil det være vanskeligere å forstå enn et ikke-metaforisk ukjent enkeltord (Askeland, 2006, s. 90). Det betyr at metaforer ikke nødvendigvis gjør tekster vanskeligere å forstå. Det er ordforrådet til elevene og ikke metaforene som er avgjørende for forståelsen (Golden, 2005).

2.3.2 Grammatisk nivå

Et viktig og gjennomgående stiltrekk i fagspråket er nominalisering. På lik linje med for eksempel terminologi må også dette trekket erobres. Nominalisering møter elevene i alle fag og på alle trinn, men dette er også noe som øker i takt med elevenes alder. Fenomenet nominalisering går ut på at et verb eller adjektiv, med hjelp av suffikser, blir gjort om til et substantiv. For eksempel kan *å påvirke* bli gjort om til *påvirkning*. Prosessen skjer som en konsekvens av at man ikke er opptatt av personen bak handlingen. Det er fenomener i naturen eller samfunnet som er i fokus. Nominalisering er i seg selv ikke noe problem, da vi trenger det for å kunne fortelle om fenomener og prosesser, men for elever kan det skape utfordringer i den grad at de ikke kjenner ordene. Det vil dermed være sentralt at lærer hjelper de tilbake til hovedordet og er bevist på hvilke ord som er nominalisert innenfor de ulike fagområdene (Laugerud et al., 2014, s. 48).

Fagtekster er ofte preget av høy informasjonstetthet. Forfatter ønsker å få sagt mest mulig på minst mulig plass. Det betyr at elevene får presentert mye og ny informasjon i hver setning. Tilsvarende informasjonstrykk finnes ikke i skjønnlitterære tekster, som gjerne er de tekstene elever kjenner best til fra barndommen. Mengden detaljer kan også bidra til at helhetsforståelsen kan være vanskelig for elevene å få tak i. En innholdsmettet og kompakt tekst er vanskelig å både lese og forstå (Skjelbred, 2019, s. 119). En vanlig måte å tettpakke setningene på er å bruke nominaliseringer. Ved å gjøre verb eller adjektiv om til substantiv har man fått et ord som kan fungere som kjerne. Videre kan man bygge ut setningen både foran og bak kjernen. Eva Maagerø skriver at «omfattende nominalgrupper bundet sammen

av prosesser som ofte realiserer lite mening, er et grammatisk trekk i fagtekster» (2010, s. 194). Bruken av nominalisering bidrar altså til at det er mulig å få mye informasjon inn i setningene.

2.4 Andrespråkslesing

Norge har siden våren 2000 deltatt i PISA (Programme of International Student Assessment) som er en OECD-undersøkelse, hvor 15-åringers kompetanse i hovedsakelig lesing, matematikk og naturfag blir testet. Gjennom denne undersøkelsen får vi informasjon om hvordan likeverd blir oppfylt i de ulike landene. Likeverd i PISA handler om at alle skal ha like muligheter til å oppnå sitt potensial, uavhengig av bakgrunn. PISA-undersøkelsen måler altså hvor godt den norske skolen klarer målet om å utjevne sosiale forskjeller og dermed gi like utdanningsmuligheter til alle. Jeg vil ikke gi en detaljert gjennomgang av PISA-resultatene i denne teksten, men jeg ønsker å trekke frem hvilken kunnskap PISA har gitt oss om de minoritetsspråklige elevene. I PISA defineres minoritetselever som elever med begge foreldre født i et annet land, altså på en annen måte enn det jeg gjøre i denne oppgaven. Jeg tenker likevel at resultatene kan vise hvorfor denne oppgaven er viktig. Resultatene viser at minoritetselevne har en lavere sosioøkonomisk status (SØS) enn majoritetselevne. SØS blir i PISA målt i tre deler som tilsammen utgjør en helhetlig forståelse. Disse tre delene handler om foreldrenes utdanningsnivå, foreldrenes yrkesstatus og ressurser i hjemmet. Minoritetselevne har også lavere gjennomsnittlig leseprestasjoner. Disse resultatene gjelder for alle de nordiske landene, samt for OECD-gjennomsnittet. Det er likevel verdt å merke seg at det finnes en større usikkerhet knyttet til resultatene til de minoritetsspråklige elevene fordi det er relativt få i datasettet (Jensen et al., 2020, s. 237). Minoritetselevne har altså i gjennomsnitt lavere leseprestasjoner og lavere sosioøkonomisk status enn majoritetselevne, og samtidig har de en høyere forventning om å fullføre høyere utdanning enn majoritetselevne.

Det er ikke bare resultatene fra PISA som viser at minoritetsspråklige elever leser langsommere og forstår mindre enn majoritetselevne. Også funn fra andrespråksforskningen viser de samme resultatene (Kulbrandstad, 2018, s. 291). Grunnen til dette er, naturlig nok, at de ikke behersker språket like godt som førstespråkelevne. Bredde i ordforrådet trekkes frem som en viktig forklaring på hvorfor andrespråkslesing er mer krevende. Andrespråksleserne har heller ikke den språklige tryggheten og sikkerheten som

førstespråkslesere har. Generelt er det de språklige forholdene som trekkes frem som vanskelige. Her handler det i stor grad om ordforrådet, men også referanserammer og manglende bakgrunnskunnskaper kan bidra til forståelsesproblemer (Kulbrandstad, 2018, s. 41). Barn og unge som vokser opp i norske familier, har fått en del kunnskap automatisk. Lise Iversen Kulbrandstad skriver at ord som hestehov, kjøttmeis og Eidsvoll er både ord man har kjennskap til og som man bruker (2018, s. 293). Det er også underforstått at «krigen» betyr andre verdenskrig, og det finnes en forventning om å vite hva som skjedde i 1814. Elever kan oppleve at lærebøkene tar denne kunnskapen for gitt. Disse kulturspesifikke norske forholdene kjenner ikke nødvendigvis de minoritetsspråklige elevene til. Ofte kjenner de bedre til kulturen og landet som familien deres kommer fra. Dette vil selvsagt variere i stor grad og kommer blant annet an på hvor lenge familien har bodd i Norge, og hvor integrert de er i det norske samfunnet.

2.4.1 Ord

Minoritets elever har gjennomsnittlig lavere prestasjoner i lesing enn majoritets elever (Jensen et al., 2020). Dette henger i stor grad sammen med at minoritets elevene ofte har en manglende kjennskap til ord. I denne oppgaven bruker jeg Anne Golden sin definisjon på ord: «det som avgrenses av mellomrom i tekster og det som er enheter i ordbøkene» (2018, s. 191). Det er fort gjort at elevene henger seg opp i de ordene og uttrykkene de ikke kan, når de leser en tekst. Tiden og energien blir dermed brukt på ord som ikke nødvendigvis er avgjørende for å forstå teksten. Ord er viktig for leseforståelsen, men det er ikke helt avgjørende å forstå absolutt alle ordene. Er ordene fra den sentrale delen av teksten, bør eleven bruke tid på å forstå de, men er de fra den perifere, kan det vurderes hva som er mest hensiktsmessig (Golden & Kulbrandstad, 2007, s. 42). Her handler det om å finne balansen mellom å forstå teksten og å fortsette å utvikle ordforrådet. Mindre bredde i ordforrådet blir gjerne trukket frem som en av hovedgrunnene til at minoritets elevene skårer dårligere på lesing. Ordforråd blir i denne teksten forstått som «den samlingen av ord et individ kan, det vil si den ordmengden som vedkomne aktivt bruker eller bare forstår» (Golden, 2018, s. 191). Minoritetsspråklige elever forstår og bruker dermed i gjennomsnitt en mindre mengde norske ord enn elever med norsk som morsmål.

Ordlæring for andrespråks elever kan ses på som en dobbel oppgave. For det første må de lære de nye, viktige fagordene innenfor de ulike temaområdene og skolefagene. For det andre må

de lære ordene som fagordene blir forklart med. Disse ordene er gjerne kjent for de fleste majoritetslevene (Golden & Kulbrandstad, 2007, s. 58). Ordlæring er også en oppgave som må deles opp i flere deloppgaver. Først må eleven lære formen til ordet, for eksempel hvordan det ser ut, og hvordan det uttales. Etter dette må eleven lære innholdet til ordet. Hva betyr det, og hvordan skiller dette innholdet seg fra eventuelle tidligere ord man kjenner til? Til slutt må formen og innholdet kombineres slik at når eleven møter formen til ordet, enten skriftlig eller muntlig, kobles dette automatisk til innholdet (Golden & Kulbrandstad, 2007, ss. 60-61). Lesingen blir for minoritetslevene en mye større oppgave, fordi de også må lære seg mange flere nye ord. Dette forklarer hvorfor leseprestasjonene ofte blir lavere hos denne elevgruppen enn for elever med norsk som morsmål.

Sammensatte ord

Sammensatte ord er som tidligere nevnt en vanlig måte å lage ord på norsk. Dette kan oppleves som krevende for andrespråksleserne, spesielt hvis tilsvarende ikke er mulig på deres førstespråk, eller hvis reglene er ulike. Sammensatte ord finnes for eksempel ikke i vietnamesisk og kinesisk, mens det bare brukes i liten grad i spansk, arabisk og bosnisk. På norsk står kjerneordet i det siste leddet, mens i språkene spansk, arabisk og bosnisk står kjerneordet i det første leddet (Donald & Ryen, 2019, s. 213). Det er viktig å kunne reglene for sammensatte ord, ellers er det umulig å skille ord som *hustømmer* og *tømmerhus*. På norsk brukes de første leddene til å beskrive kjerneordet, for eksempel plassering, materiale og funksjon. Sammensatte ord kan skape utfordringer for elever med et annet morsmål enn norsk, ved at lignende konstruksjoner ikke finnes på elevens førstespråk. Det vil også være krevende at elevene ikke kjenner til ordene som er satt sammen. Hvor starter og slutter de ulike leddene? (Ryen, 1999, s. 244). Å forstå sammensatte ord på norsk krever altså kjennskap til reglene for sammensetting og et godt ordforråd. Sammensatte ord er ikke nødvendigvis krevende å forstå. Mange av ordene er transparente hvis man kjenner til ordene i sammensetningen, og hva som er kjernen i ordet (Maagerø, 2010, s. 191). Problemet med sammensatte ord er at de kan bli lange og dermed uoversiktlige og vanskelige å lese (Skjelbred, 2019, s. 123). I tillegg til dette kreves det også ofte kunnskap om den kulturelle konteksten for å kunne forstå ordet. For eksempel er det ingenting i ordene *fårepølse* og *hundepølse* som tilsier at de skal bety forskjellige ting, men det gjør de. Fårepølse er pølse laget av får, mens hundepølse er en pølse for hunder og ikke av hunder (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 201). Dette vil være umulig å vite uten den kulturelle konteksten.

Metaforer

Det er ikke så rart at andrespråkslesere opplever metaforer som vanskelige å forstå. Også elever med norsk som morsmål kan oppleve at de kan være krevende å forstå. Dette gjelder hovedsakelig flerordsuttrykkene som er ugjennomsiktige, altså uttrykk som er vanskelig å analysere seg fram til betydningen. Anne Golden publiserte i 2005 sin doktorgradsavhandling *Å gripe poenget: forståelsen av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Her fant hun ut at minoritetsspråklige elever skårer dårligere på oppgavene med metaforer enn elevene med norsk morsmål. Dette kobler hun sammen med at de blant annet har et mindre ordforråd enn morsmålsbrukerne. Generelt er metaforer vanskelig å forstå når man går fra en kultur til en annen (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 210). På overordnet plan kan mange av metaforene være felles på tvers av kulturer, men de kan allikevel være forskjellige på lavere plan (Askeland, 2006, s. 101). Det betyr at selv om begrepsmetaforen er kjent fra elevens erfaringsverden og morsmål, kan uttrykket være vanskelig å forstå.

2.4.2 Setningsstruktur

Det er ikke bare ordene som kan skape utfordringer for andrespråks elever. Også setningsstrukturen kan skille seg ut fra morsmålet til elevene. Norsk, sammen med de andre germanske og de romanske språkene, har SVO som hovedstruktur i setninger. Det betyr at hovedregelen er at subjektet står først, så verbalet og til slutt står objektet. Thai, vietnamesisk og kinesisk følger også SVO. Andre språk, som for eksempel standard arabisk bruker VSO, mens språk som tyrkisk, tamil, hindi og urdu bruker SOV som rekkefølge (Donald & Ryen, 2019, s. 206). For elever som ikke har SVO-rekkefølgen i sitt morsmål, kan setningsstrukturen by på utfordringer. Videre kan det oppleves som forvirrende at norsk har både syntetiske og analytiske trekk. Det betyr at språket er rikt på bøyninger, noe som er et syntetisk trekk, og språket har en nokså fast ordstilling, noe som er et analytisk trekk. For vietnamesiske elever kan det for eksempel være utfordrende med bøyningsendelser, da vietnamesisk er et analytisk språk og dermed ikke bøyer ordene (Donald & Ryen, 2019, s. 204). I norsk finnes det en del bøyninger, og setningsstrukturen er temmelig fast. Noe variasjon finnes likevel, så lenge en holder seg innenfor V2-prinsippet. Det betyr at verbalet alltid må komme på plass nummer to i helsetninger. Norsk setningsstruktur kan også være utfordrende for minoritets elever ved at leddsetninger har en annen struktur enn helsetninger (Donald & Ryen, 2019, s. 222).

Verbfraser

Verbfraser er noe som «ofte kan komplisere en tekst for de svakere språkbrukerne» (Alver & Selj, 2008, s. 120). Noen språk, for eksempel vietnamesisk og tyrkisk, er ikke avhengig av å ha et verb i setningen for at den skal være gyldig (Donald & Ryen, 2019, s. 218). På norsk må enhver setning inneholde et verb. Tiden teksten fortelles i, bestemmes av verbet. Fortellingen kan for eksempel starte i preteritum og underveis bevege seg over i framtid. Ved bruk av framtid på norsk benyttes gjerne formen skal/vil + infinitiv. Bruken av to verb kan oppleves som krevende for mange andrespråkselever, fordi tidsrelasjonen i avsnittet ikke er lett å forstå. Det holder ikke å bare kunne ordene. For eksempel holder det ikke å bare kunne ordet *gå* for å forstå uttrykket *å gå på skolen*. Det å bruke to verb finnes bare i de germanske språkene, noe som gjør at det vil være ukjent for mange andrespråkslesere.

2.5 Oppsummering læreboktekster og minoritetsspråklige elever

Bredden i ordforrådet trekkes gjerne frem som forklaring på hvorfor andrespråkselever opplever lesing som krevende. Modellen til Hover og Gough (1990) – SVR – viser at avkoding og språkforståelse inngår i hverandre. Nagy (2005) trekker også frem denne forbindelsen og prøver gjennom fire hypoteser å forklare og vise kompleksiteten av lesing. Uansett vil et godt utviklet ordforråd bidra til økt leseforståelse. For andrespråkselever er ordlæringen en dobbel oppgave, og krever dermed mer tid og energi å gjennomføre. Det er likevel viktig å huske at andrespråkselever er en stor og heterogen gruppe, og at utfordringer knyttet til lesing vil variere i stor grad. Her vil variasjon i førstespråk blant annet spille en sentral rolle.

Mange av de elementene som lærebøkene inneholder, viser seg å kunne være krevende for minoritetsspråklige elever. Ordene som trekkes frem som utfordrende for elevgruppen, er de samme ordene fagtekstene inneholder. Fagterminologi, sammensatte ord og metaforer byr på ulike utfordringer, men bakgrunnen til hvorfor de er krevende, munner ut i det samme: lange og ukjente ord som er krevende å avkode, samt at de ofte krever en viss bakgrunnskunnskap. I tillegg til utfordringer på ordnivå inneholder også gjerne tekstene ukjente setningsstrukturer og nominaliseringer. Totalt sett er dette mange elementer i læreboktekstene som kan hindre forståelse. Det er derfor høy sannsynlighet for at læreboka jeg skal analysere i denne oppgaven, inneholder flere av disse utfordringene.

2.6 Koherens og kohesjon

En tekst er en språklig ytring hvor forbindelser mellom ord og setninger er vevd sammen til en helhet. I enhver tekst, både muntlig og skriftlig forventes det en sammenheng. Denne sammenhengen mellom de ulike delene gjør teksten meningsfull, og kalles koherens (Svennevig, 2009, s. 215). Uten sammenhengen vil meningen bak den språklige ytringen forsvinne. Siden forventningen om koherens er sterk, signaliserer vi eksplisitt dersom noe ikke henger sammen. I skrift gjøres dette ved avsnitt og overskrifter, mens i tale brukes gjerne markører som «forresten ...» eller «over til noe helt annet ...» (Svennevig, 2009, s. 216). Sammenheng i tekst etablerer på to nivåer: makro- og mikronivå. Sammenheng på makronivå handler om forbindelsen mellom overskrifter og brødteksten (Aamotsbakken, 2006, s. 52), mens det på mikronivå handler om sammenheng mellom setninger og ordgrupper innenfor et avsnitt (Skjelbred, 2014, s. 109). For å finne koherensen i teksten er det tekstoverflaten på mikro nivå som må undersøkes. Ved å studere tekstoverflaten vil ulike typer kohesjonsmarkører kunne ses. Dette er ord og uttrykk som forbinder setninger, som for eksempel subjunksjoner, konjunksjoner og adverb. Innenfor avsnittene dannes det også sammenheng ved hjelp av referentkoblinger og setningskoblinger.

Sammenheng i referentkoblinger skapes gjennom bruk av referenter. Disse referentene kan presenteres i selve teksten eller de kan være kjent fra tilhørighet til et kulturelt fellesskap eller tidligere samhandling (Svennevig, 2009, s. 218). En referent blir på norsk signalisert som kjent eller ny ved å bruke bestemt eller ubestemt form av substantivet (Svennevig, 2009, s. 217). For eksempel kan man fortelle at man har kjøpt seg en ny sykkel (ubestemt form), og i den videre samtalen referere til at sykkelen (bestemt form) er gul. Koblinger mellom referenter bidrar til sammenheng mellom enkelte uttrykk og dermed også kohesjon i teksten, og fungerer derav som kohesjonsmekanismer.

Setningskoblinger bidrar til sammenheng mellom setningene. Ved hjelp av eksplisitte forbindere skapes det kohesjon og forbindere blir dermed viktige kohesjonsmekanismer (Svennevig, 2009, s. 225). Konjunksjoner, subjunksjoner, adverb og preposisjonsuttrykk fungerer som forbindere mellom setninger. Det finnes flere typer setningskoblinger, og det er de ulike forbinderne som avgjør hvilken kobling det blir. I kausalkoblinger handler det for eksempel om et årsaksforhold mellom hendelsene i to setninger. Denne koblingen uttrykkes eksplisitt ved forbindere som *fordi*, *derfor*, *som følge av*, *for*, *på grunn av* osv. (Svennevig,

2009, s. 226). Dersom setningene ordnes etter tidsforhold kalles de temporalkoblinger. Dette markeres eksplisitt med ord som *så, da, deretter, etterpå, mens, først* osv. (Svennevig, 2009, s. 226). Adversativkoblinger brukes når det er en motsetning mellom to setninger. Her brukes forbindere som *men, derimot, imidlertid, på tross av* osv. (Svennevig, 2009, s. 226). Den siste typen setningskoblinger er additivkoblinger. Denne innebærer en viss symmetri eller likhet mellom setningene. Forbinderen *og* er mest brukt, men ord som *dessuten, videre, blant annet, til og med, også, på samme måte* og *eller* brukes også (Svennevig, 2009, s. 227). De ulike setningskoblingene må ikke markeres eksplisitt med forbindere. Den vanligste koblingen å markere eksplisitt er adversativkobling, mens additivkobling som oftest er implisitt.

På grunn av denne oppgavens omfang er det ikke mulighet til å undersøke alle disse delene i forhold til koherens i læreboka. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i subjunksjoner og konjunksjoner i lærebokanalysen. Resultatene vil kunne si noe om hvilke setningskoblinger lærebokkapitlene inneholder, samt si noe om koherensen i teksten siden subjunksjoner og konjunksjoner er eksplisitt språklige markeringer. Implisitte markeringer, referentkoblinger og andre kohesjonsmarkører vil dermed ikke bli videre undersøkt i denne studien.

Undersøkelsen til McNamara, Kintsch, Butler Songer og Kintchs (1996) viste at elever med lite bakgrunnskunnskap profiterte på tekster med økt koherens. På motsatt side dro elever med mye bakgrunnskunnskap heller nytte av tekster med lav koherens. Det konkluderes videre med at tekster med høy koherens ikke gir de høytpresterende elevene nok språklig utfordring og elevene blir passive i lesingen. Tekster med lav koherens vil kreve at de er aktive lesere. McNamara et al. sier ikke noe om hvor de setter grensen for altfor høy grad av koherens. Det kommer heller ikke frem i undersøkelsen om minoritetsspråklige elever er inkludert i studien. Reichenberg (2000) skriver at det er grunn til å tro at dette kan overføres til svenske forhold. Dersom McNamaras observasjoner viser at økt grad av koherens vil øke leseforståelsen til de svake majoritetsspråklige elevene, vil det trolig også øke leseforståelsen til de minoritetsspråklige elevene (Reichenberg, 2000, s. 50). Denne elevgruppen har også ofte en mindre bakgrunnskunnskap, noe som trekkes frem som avgjørende i McNamara et al. sin undersøkelse. Det er derfor grunn til å tro at minoritetsspråklige elever vil profitere på høy koherens i tekstene.

I avhandlingen *Röst och kausalitet i lärbokstexter* (2000) undersøkte Reichenberg om de språklige variablene stemme og kausalitet (årsakssammenheng) kunne føre til økt leseforståelse. Hun tok to tekster, en fra historie og en fra samfunnsfag, og lagde alternative varianter. Innenfor stemme i teksten skrev Reichenberg om teksten slik at den henvendte seg direkte til leseren. Årsaksforbindelsene gjorde hun tydeligere ved å sette inn bindeord slik at det ble eksplisitte kohesjonsmarkører. Elevene som leste originalversjonene fikk dårligst resultat, både når det gjaldt første- og andrespråkelevne. Økt bruk av stemme og kausalitet hadde en særlig positiv effekt på andrespråkelevne og leseforståelsen økte.

2.7 Så enkelt at det blir vanskelig?

Selv om de ulike ordtypene og setningsstrukturene kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever, viser Anne Hvenekilde (1986) at tekster som er lettere rent leseteknisk ikke nødvendigvis er enklere å forstå. Dette baserer hun på en sammenligning mellom en forenklet utgave av Aschehougs o-fagserie med en vanlig utgave. De forenklete utgavene inneholder en nedskjæring i omfanget og en bearbeiding av teksten og bildeteksten. Overskrifter, bilder og layout er lik i de to utgavene. Størrelsen på skriften er større i den forenklete utgaven. Undersøkelsen hennes viser at det er en stor forskjell i antall ord. Nedskjæringen i omfang skjer altså ved at tekstene ryddes, og at antallet ord går ned. Hovedtendensen er at forfatterne reduserer antallet leddsetninger når de skal skrive om tekstene. Hvis man ser på tekstene, er den forenklete utgaven lettere å lese rent leseteknisk. Problemet er at innholdet blir vanskeligere å forstå fordi mange av de uttrykkende som viser årsaksforhold er tatt vekk. Hvenekilde trekker frem dette som problematisk med tanke på den elevgruppen bøkene er skrevet for – elever med lesevansker, elever med lærevansker og fremmedspråklige elever. Denne elevgruppen vil ofte ha et større behov for at det legges vekt på de logiske relasjonene, ikke at disse ordene blir tatt vekk. Hvenekilde trekker også frem at de fremmedspråklige elevene ikke har den samme bakgrunnskunnskapen, og at disse årsaksforbindelsene derfor er sentrale for at de skal kunne forstå innholdet. Lærebokforfatterne gjør altså en nedkorting av omfanget og en språklig omarbeiding, i all hovedsak gjør teksten kortere, noe som resulterer i at det faglige innholdet blir mindre tilgjengelig for den aktuelle elevgruppen.

Flere studier har i ettertid vist de samme resultatene. Reichenberg (2002) fikk de samme resultatene som Hvenekilde når hun analyserte svenske lærebøker i historie for 7. årstrinn. Liknende funn finner også Pretorius (1995) som undersøker lærebøker tilpasset andrespråkslever på sørafrikansk. Disse læreboktekstene har flere utelatte tankeledd, noe som gjør at leseren må lese mellom linjene, og tekstene blir vanskeligere å forstå. I tillegg trekker han frem at denne elevgruppen heller ikke har tilstrekkelige forkunnskaper til å forstå innholdet i læreboktekstene. Reichenberg (2007) gjør enda en studie som også bekrefter de tidligere funnene. Denne gangen undersøkte hun svenske og norske lettlestbøker. Tekstene hadde en bred målgruppe, hvor de primært var tenkt til 2.-5. trinn, samt at de skulle brukes i grunnleggende voksenopplæring for innvandrere. Også i denne studien står setningene på rekke og rad, uten at det er noen sammenheng mellom dem. Det finnes ingen eksplisitte ord som binder de sammen. I tillegg til dette ligger mye av informasjonen implisitt i teksten og det kreves dermed gode forkunnskaper, samt ferdigheter til å hente disse frem, for å forstå innholdet i tekstene.

Disse studiene viser at de forenklete utgavene ikke nødvendigvis er enklere. Det trekkes også frem viktigheten av kohesjon i brødteksten for at innholdet skal være tilgjengelig for minoritetsspråklige elever. Det er forskjell mellom enkelt og for enkelt. Blir teksten for enkel kan sammenhengen i teksten forsvinne, samt at teksten kan bli kjedelig å lese. Motsatt vil en altfor vanskelig tekst gi lite mening og dermed lite læringsutbytte. Det er derfor sentralt at lærebokforfatterne treffer mellom disse ytterpunktene. For min studie betyr dette at det ikke nødvendigvis er positivt om lærebokteksten er teknisk enkel å lese. Dersom setningene ikke henger sammen, vil informasjonen være lite tilgjengelig for minoritetsspråklige elever.

3 Tidligere forskning

Det er gjennomførte noe forskning knyttet til læreboktekster og minoritetsspråklige elever tidligere. I denne studien vil jeg hovedsakelig basere meg på rapporten *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv* fra 2004, prosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene* fra 2009 og rapporten *Språklig kvalitet i læremidler* fra 2013. I tillegg til disse store studiene er det gjort en rekke mindre studier som danner grunnlaget for dagens kunnskap om fagtekster og minoritetsspråklige elever. Jeg vil nå kort nevne noen av de sentrale, før jeg ser nærmere på de tre litt større og nyere studiene. Rapporten fra 2013 er den nyeste, men funnene fra prosjektet i 2009 er mest relevant for min studie, da den blant annet fokuserer på minoritetsspråklige elever.

Fra før har jeg allerede nevnt studien til Hvenekilde, hvor hun sammenligner den forenklete utgaven med de vanlige fagbøkene (1986). Her konkluderer hun med at tekstene blir enklere å lese rent teknisk, men at innholdet blir vanskeligere å forstå. Pretorius (1995), Reichenberg (2002) og Reichenberg (2007) får også de samme resultatene når de undersøker andre lettlestetekster. Dette viser at forenklete tekster ikke nødvendigvis betyr enklere tekster. Mangel på sammenheng i teksten kan bidra til at den blir vanskeligere. Dette er spesielt avgjørende for minoritetsspråklige elever som ikke nødvendigvis har de forkunnskapene som kreves for å forstå innholdet.

Synneve Munthe (1972) undersøkte hyppigheten av sammensatte ord og avledninger i norsk litteratur og sakprosa. Tekstene hun undersøkte, var *En flyktning krysser sitt spor*, *Trollringen* og *Dagbladet*. Resultatene viser et klart flertall av sammensatte ord i forhold til avledninger. Innenfor de sammensatte ordene var de sammensatte substantivene hyppigst representert før sammensatte verb og adjektiv. I studien viser hun til at dette var antatt fra før av lingvister, men at det ikke fantes noen resultater som viste dette.

Gjennom *Prosjekt lærebokspråk* (1983) fant Anne Golden og Anne Hvenekilde ut at det var mange flere fagord i lærebøkene enn tidligere antatt. Prosjektet ble satt i gang på bakgrunn av at lærere rapporterte at elever med annet morsmål enn norsk støtte på problemer når de møtte læreboktekster på mellomtrinnet. Dette gjaldt i alle fag, og disse elevene hadde tilsynelatende klart seg godt frem til nå. Prosjektet var delt i to deler. Den første delen handlet om hvilke ord som fantes i lærebøker. Fagene geografi, historie og fysikk ble valgt ut, og de så på tekster

beregnet til mellom- og ungdomstrinnet. Her ble det valgt ut de nyeste lærebøkene og totalt 18 tekster fordelt på tre fag på seks trinn. Del to av prosjektet handlet om å lage et støttemateriale til hvert fag og klassetrinn. Studien viser at lærebøkene totalt inneholder litt over 4000 ordfamilier. Bare 250 av disse forekommer flere enn 20 ganger. Dette viser at det var få av ordene som var høyfrekvente. Det betyr at elevene veldig ofte bare møter fagordene én gang. Dette gir lite rom for repetisjon og mulighet til å se ordet i ulike sammenhenger. Resultatene viser også at det er få fagord som kan brukes på tvers av fagene, og elevene dermed er nødt til å lære seg de ordene som hører til fagområdene.

I avhandlingen *Lesing på et andrespråk* (1996) undersøke Lise Iversen Kulbrandstad fire elevers lesing av læreboktekster på norsk. Ahmed, Daud, Shabanah og Geraldine hadde alle norsk som andrespråk og brukte dette når de skulle lære fag på skolen. Kulbrandstad sammenlignet deres lesing med fem jevngamle elever med norsk som morsmål. Elevene skulle lese fem korte tekster om Japan hentet fra en lærebok i samfunnsfag fra åttende trinn. Tekstene hadde ulik lengde og var alle innledet med en egen overskrift. Overskriften «Medaljens bakside» har i senere tid blitt brukt som et tydelig eksempel fra denne studien. Ingen av de minoritetsspråklige elevene forstod overskriften, mens fire av fem av de norskspråklige elevene forstod den. Siden overskrifter er en sentral inngang til å forstå innholdet i teksten, er det viktig at den er tilgjengelig for alle elever. Studien viser at andrespråkelevne leser langsommere enn de norskspråklige elevene både stille og høyt.

Avhandlingen til Anne Golden (2005) viser at «elevene fra språklige minoriteter skårer langt dårligere på oppgavene med de metaforiske uttrykkene enn de norske elevene» (s. 301). I forarbeidet til denne avhandlingen hadde Golden kontakt med flere av forlagene. De var positive til prosjektet, men de mente at hun ikke ville finne noen metaforer i lærebøkene. Disse var allerede «luket ut» (Golden, 2001). På tross av dette fant Golden over 50 metaforiske uttrykk i lærebøkene i samfunnsfag som hun brukte i en skriftlig flervalgsoppgave. 400 elever deltok i studien, hvorav 230 med norsk som morsmål og 170 med et annet morsmål. Elevene gikk i tiende klasse. Inspirasjonen til studien kommer fra *Prosjekt Lærebokspråk* (1983) og *Lesing på et andrespråk* (1996). Golden skiller ikke ut idiomatiske uttrykk, og for å kunne bli identifisert som metaforisk må ordet eller uttrykket tilhøre et annet domene enn det som det brukes innenfor. Implisitt i dette tenker Golden at ordet eller uttrykket har et eget hjemmeområde, kalt kildedomene, men at det kan brukes i andre måldomener (s. 7). Denne studien er relevant for min oppgave ved at den viser at

metaforiske uttrykk er vanskeligere for andrespråkselever, og den sier også noe om hvilke som er mer krevende enn andre. Bildesvake metaforer er generelt vanskeligere å forstå enn bildesterke.

Norunn Askeland har også undersøkt bruken av metaforer i lærebøker. Hun undersøkte forståelsen «av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforsignal i seks læreverk i norsk for ungdomstrinnet 1997-99» (2008). Analysen viser lærebøkernes hverdagsforståelse av kommunikasjon, og Askeland fokuserer både på bokas fremstilling av metaforer og hvilke som blir brukt, samt på hva disse metaforene har å si for elevenes læring. Tydelige metaforer kan bidra til forståelse av teksten. I studien trekker Askeland frem at de ulike sjangrene og de ulike ferdighetene representeres med ulike metaforer. For eksempel brukes det reisemetaforer når det snakkes om skriving, mens rørmetaforen er mye brukt innenfor lesing og lytting. Askeland påpeker også at metaforer blir oppfattet ulikt i ulike kulturer og at det er viktig at lærebøkene sikrer en flerkulturell kompetanse. Det er umulig å fjerne metaforer fra lærebøkene, men man kan gjøre dem synlige, vise dem fram gjennom markører og eventuelt diskutere dem.

3.1 Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet utarbeidet Bente Aamotsbakken, Norunn Askeland, Eva Maagerø, Dagrun Skjelbred og Anne Charlotte Torvatn en rapport om bruk av læremidler i forhold til minoritetsspråklige elever (2004). Prosjektet skulle kartlegge hvilke læremidler som var i bruk, og hvordan de ble brukt i klasserommet, samt læringssituasjoner som involverer språklige minoriteter. De så også på læremidlenes språklige tilgjengelighet i forhold til minoritetsspråklige elever. For å finne ut av dette benyttet de en kvalitativ forskningsmetode som inneholdt både observasjon, intervju og tekstanalyse. Observasjonene ble gjort i åtte klasserom på både grunnskole og videregående. Lærere og elever ble senere intervjuet, i tillegg til noen minoritetsspråklige lærere. Tekstanalysen ble gjennomført med fokus på begrepsmetaforer, grammatiske metaforer, fagterminologi og sammenheng i tekst (koherens).

Forskningsresultatene viser at selv om de minoritetsspråklige elevene tilsynelatende behersker norsk godt, mangler de ofte den kulturelle kompetansen som trengs for å forstå de ulike språklige metaforene. Rapporten konkluderer med at det språklig sett finnes muligheter for

forbedring når det gjelder tekstuell sammenheng og klarhet i teksten. Det trekkes også frem at det er behov for en økt oppmerksomhet rundt metaforer i språket. Basert på rapporten anbefales det å fokusere mer på forklaringer og ordlister, både når det gjelder fagterminologi og metaforer. For de minoritetsspråklige elevene vil det for eksempel være gunstig å vite noe om hvor ordene stammer fra. Det anbefales også at minoritetsspråklige lærere blir aktivt brukt i utforming av nye læremidler. Denne lærergruppen sitter med en verdifull kompetanse som kan brukes til å nå ut til enda flere elever. Generelt viser rapporten at det bør bli mer fokus på metaforer i språket og tydelige forklaringer av fagtermer. Dette vil både de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene profitere på.

3.2 Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene

Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken var en del av en forskergruppe som gjennomførte prosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene* i en treårsperiode fra 2006 til 2009. Prosjektets hovedmål var å «bidra til økt kunnskap om skolens lesekultur og fagteksternes og læremidlenes rolle i arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag» (s. 9). I tillegg hadde prosjektet flere delmål, blant annet å «utvikle kunnskap om elevers lesestrategier, fagteksters tilgjengelighet og betydning for leseforståelsen med særlig vekt på tilpasset opplæring og elever fra språklige minoriteter» (s. 9). Resultatene fra dette prosjektet er derfor svært aktuelle for min studie, da de tar for seg fagtekster og minoritetsspråklige elever. Prosjektet ble koblet til innføringen av LK06 og de grunnleggende ferdighetene. Disse er videreført i LK20, men det er likevel to ulike læreplaner som henholdsvis danner bakgrunnen for prosjektet og min studie.

Materialet i prosjektet bestod av klasseromsstudier på flere skoler, intervju med elever, lærere og skoleledere, samt analyse av læremidlene. Prosjektet konsentrerte seg om grunnskolen. Skolefagene de fokuserte på, var matematikk, naturfag, norsk og religion. Det konkluderes med at «læreboka har et krevende fagspråk, noe som er helt nødvendig, men som forutsetter at elevene får hjelp til å lese tekstene. Særlig er det grunn til å være oppmerksom på fagord, sammensatte ord, metaforer og den høye graden av teknikalitet» (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 17). Det kommer også frem i prosjektet at minoritetsspråklige elever bruker de samme læremidlene som de andre elevene i klassen.

Prosjektet er stort og rommer mange ulike deler knyttet til lesing av fagtekster. Det vil derfor bare bli gjort rede for de delene som er aktuelle for min studie. Her vil fokuset være på tekstanalysene med hovedvekt på norskfaget. Det kommer ikke frem noe om ordene i norsklæreboka, men dette blir presentert for de andre fagene. Jeg tenker derfor at det er mulig å trekke paralleller mellom fagene. I intervjuene knyttet til religionsfaget kommer det frem at elevene mente at flere ord og uttrykk burde vært forklart i margen. Dette skjer på tross av at læreboka inneholder en bred marg med gule lapper som forklarer en del fagord, ifølge forfatterne av prosjektet. Et ønske om flere ordforklaringer kan dermed tas med videre inn i min studie. Det trekkes også frem at de ulike læreboktekstene inneholder en del metaforer. Disse er ikke nødvendigvis alltid vanskelige, men de blir vanskelige fordi koherensen i teksten er fraværende (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 452). Analysen viser også at det er få signaler eller markører som markerer metaforene i læreboka, noe som er vanlig innenfor denne sjangeren (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 453). Slike signaler vil kunne hjelpe elevene til å følge tankebanen til forfatter og er dermed et hjelpemiddel for elevene. Det trekkes også frem at slike markører er hyppigst å finne i norsklæreboka etter LK97, og at det for eksempel brukes mindre i samfunnsfag. Det er derfor grunn til å tro at noen slike vil forekomme i min analyse.

Sammensatte ord er også noe som prosjektet har fokusert på. Eva Maagerø og Dagrun Skjelbred (2010) presenterer dette i teksten «De store orda» (2010). Gjennom samtale med minoritetsspråklige elever kommer de frem til at denne typen ord er lange og vanskelig å avkode. De er mange i antall, og de er vanskelige å forstå. Bakgrunnen for dette er ifølge forfatterne blant annet at det kreves en kjennskap til den kulturelle konteksten for å forstå mange av disse ordene. Det trekkes også frem at de krever en større innsats å forstå, samt at et lite vokabular vil gjøre det vanskelig å vite hvor ordgrensene går.

3.3 Språklig kvalitet i læremidler

Etter oppdrag fra Språkrådet leverte Dagrun Skjelbred, Anne-Beathe Mortensen-Buan, Norunn Askeland, Jonas Bakken og Bente Aamotsbakken en rapport hvor de så på den språklige kvaliteten i ulike læremidler (2013). Fagene naturfag og samfunnsfag ble plukket ut, og de analyserte læreboktekster fra de tre «overgangstrinnene» 4. klasse, 8. klasse og VG1. Totalt ble tekster fra syv lærebøker analysert. I rapporten legges det til grunn et «vidt tekstbegrep og dermed en bred inngang til forståelsen av språklig kvalitet» (Skjelbred et al., 2013, s. 7). Dette betyr at oppgaver, paratekster, nettsider, lesestrategier, fagbegreper og

sammenheng i teksten ble undersøkt. For denne oppgaven er de to sistnevnte mest aktuelle. Det er også verdt å trekke frem at de i denne studien hovedsakelig er opptatt av innholdet i brødt teksten og rekkefølgen på den når de ser på sammenhengen i teksten. Struktur på mikroplanet i forhold til subjunksjoner og konjunksjoner, som min oppgave fokuserer på, er ikke nevnt i rapporten.

Innenfor fagbegreper og metaforer gir ikke rapporten noe anslag av frekvensen og omfanget av disse i lærebøkene. Det trekkes frem noen eksempler, men fokuset er på hvordan lærebøkene kan tilrettelegge for at disse elementene skal bli enklere for elevene å møte. Innenfor fagbegreper fokuserer rapporten på at elevene må forstå ordene i den sammenhengen de brukes i. Elevene vil oppleve at de kjenner mange av ordene fra før, men at de i skolesammenheng betyr noe annet enn i hverdagsspråket. Det trekkes frem eksempelet *bølge* som betyr noe helt annet i naturfag enn på badestranda. Her må læreboka fungere som en reiseleder og guide elevene inn i den nye verdenen.

Bruken av metaforer i lærebøkene er uunngåelig, men i rapporten trekkes det frem at det kan være «hensiktsmessig å bruke tydelige metaforer og å markere dem når en ønsker å bruke metaforer på en pedagogisk måte» (s. 76). Igjen er rapporten kortfattet i forhold til eksempler, men det påpekes at metaforbruken innenfor naturfag er stor, da dette gjerne handler om fenomener som er usynlige. Ved å bruke metaforer kan det usynlige bli synlig (s. 77). Det er også viktig at området man henter det språklige bilde fra, er kjent for elevene, både de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige elevene. Avslutningsvis konkluderes det med at det er vanskelig å avgjøre om en tekst er vanskelig eller lett. Det kommer helt an på hvem leseren er, og hvilke forkunnskaper den eleven sitter med (s. 115).

3.4 Oppsummering

Tidligere forskning viser at lærebøkene inneholder flere av de utfordrende elementene for minoritetsspråklige elevene, for eksempel fagord, sammensatte ord og metaforer. Dette på tross av studiene som er gjennomført før rapportene ble lagt frem. Studiene viser også at det er muligheter for forbedring når det gjelder ordforklaringer og koherens i teksten. Gjennom intervju med elever kommer det også frem at ordforklaringer er viktige for forståelsen av innholdet, og gi muligheter for å forstå metaforer og andre språklige uttrykk. Mengden ordforklaringer kan dermed med fordel økes, spesielt med tanke på de minoritetsspråklige

elevene som har et mindre vokabular og ofte mangler den kulturelle konteksten som trengs for å forstå innholdet i ordene.

4 Metode

4.1 Lærebokanalyse

En stor del av den menneskelige kommunikasjonen er tekster. Marielle Stigum Gleiss og Elin Sæther skriver at tekster «uttrykker forestillinger om samfunnet, som for eksempel hvilke samfunnsproblemer som er viktige, og hvordan de kan løses» (2021, s. 118). Tekster kan på denne måten fungere som representasjoner av samfunnet og fortelle forskeren noe nytt om verden. Dette er bakgrunnen for at man bruker tekster som datamateriale (Gleiss & Sæther, 2021, s. 120). I denne oppgaven er datamaterialet tekster fra en lærebok i norskfaget.

Mange av verdiene og holdningene i samfunnet vil komme til syne gjennom læreboka (Skjelbred et al., 2017, s. 419). Dette er fordi læreboka er basert på et normativt rammeverk av lover, forskrifter, læreplaner og fagplaner (Skrunes, 2010, s. 16). Disse er basert på skolefaglige tradisjoner og norsk skolepolitikk. Ved å forske på lærebøker vil man få et blikk på skolen som en viktig kultur- og samfunnsinstitusjon. Dette kan gi innsikt i hvordan og hvem lærebøker påvirkes av, samt at de historiske linjene kan bidra til å forstå dagens situasjon. Forskningen gir informasjon om hva som er prøvd ut, hva som har vist seg å fungere, og hva som har vært «motepreget» (Skrunes, 2010, s. 72). En lærebokanalyse vil dermed kunne si noe om hvilken type kunnskap samfunnet ønsker ungdommen skal tilegne seg, samtidig som den kan si noe om hvordan og på hvilket språklige nivå.

Jeg har i denne studien gjort en stilistisk analyse, hvor jeg har undersøkt bestemte språklige trekk i læreboka. Innenfor en slik analyse kan man undersøke både frekvensen og om trekket forekommer eller ikke (Bakken, 2006, s. 89). I min studie har det vært et hovedfokus på om trekket forekommer eller ikke, men hyppigheten er også tatt med. Med bakgrunn i empiri vil en slik analyse si noe om hvilke språklige trekk læreboka inneholder, som kan være krevende for minoritetsspråklige elever.

4.2 Utvalg

4.2.1 Lærebok

Læreboka jeg har analysert, er *Fabel 8 norsk for ungdomstrinnet*, som er utgitt av Aschehoug forlag i 2020. Boka er en av de fire store norskbøkene som er på markedet for ungdomstrinnet. Siden *Fabel 8* er skrevet etter innføringen av LK20, er den både relevant og

dagsaktuell. Boka er delt inn i 14 kapitler med fem overordnede temaer: *God start!*, *Språket vårt*, *Fortell*, *Delta* og *Språk og Kultur*. I tillegg til dette finnes det litt over 100 sider med tekstsamling i siste del av boka. *Fabel 8* er skrevet av Helge Horn, Ellen Birgitte Johnsrud, Maria Nitteberg, Åse Marie Ommundsen, Hilde Rindal og Harald Ødegaard. Versjonen jeg har brukt, er hovedsakelig skrevet på bokmål, med unntak av kapittelet om nynorsk. Dette kapittelet er ikke med i utvalget, noe jeg vil komme nærmere innpå i forbindelse med utvalget. Oppbyggingen av boka er tradisjonell, og kapitlene inneholder rikelig med illustrasjoner, tekst, eksempler og oppgaver underveis. I slutten av hvert kapittel er det fokus på at elevene skal reflektere over egen læring gjennom spørsmålene: *Hva har du lært?*, *Hvordan har du lært det?* og *Hvorfor skal du kunne dette?*.

4.2.2 Kapittel

Jeg har valgt å bare analysere en basisbok, og ikke tilhørende ressurser. I tekstmaterialet har jeg gjort et utvalg, og dette vil derfor ikke være en helhetlig analyse av læreboka. Jeg har valgt å fokusere på fire hele kapitler: *Kapittel 1: Si det*, *Kapittel 4: Les kritisk*, *Kapittel 7: Fortell, fortell* og *Kapittel 14: En reise i språket*. Bakgrunnen for valg av akkurat disse kapitlene var at de skulle representere ulike deler av norskfaget, hvor jeg vektla henholdsvis ferdighet- og dannelsesdelen av faget. De to første kapitlene plasserer jeg under ferdighetsdelen, mens de to siste kan plasseres under dannelsesdelen. Det var også et poeng at kapitlene skulle inneholde en del brødtekst. Dette gjorde at blant annet grammatikk-kapitlene ble utelatt. Ut over dette er kapitlene tilfeldig valgt.

Kapittel 1: Si det er på 16 sider og handler om hvordan elevene skal planlegge og holde en muntlig presentasjon. Fokuset er på at elevene skal vise engasjement og klare å få med seg publikum. De retoriske begrepene etos, patos og logos blir kort presentert, og *den gylne hånd* blir brukt som skisse for presentasjonen. Siden kapittelet inneholder en del oppgaver og illustrasjoner, er det bare brødtekst på seks sider, og det er disse seks som representerer kapittelet i denne analysen.

Kapittel 4: Les kritisk handler om å stille kritiske spørsmål og å vurdere troverdigheten til kilder. Kapittelet er på totalt 20 sider, men bare ti av sidene er brødtekst og dermed representert i analysen. I kapittelet får elevene informasjon om reklame, propaganda og det å

tenke kritisk. De blir også presentert for det å lese med ulike briller, samt å være kritisk til kilder.

Kapittel 7: *Fortell, fortell* er også på 20 sider, og 13 av disse inneholder brødtekst. Kapitlet har som mål å informere elevene om ulike skjønnlitterære fortellinger. Elevene skal lære å uttrykke opplevelser og tolkninger av tekster. Underveis i kapitlet nevnes ulike fortellinger, for eksempel «Askeladden», «Mauren og gresshoppen», *Ole Brumm og vennene hans*, *Harry Potter*, *Hobbiten*, *Hunger Games* og *The Hate U Give*.

Kapittel 14: *En reise i språket* handler om hvordan det norske språket har utviklet seg. Her får elevene informasjon om både urnordisk, norrønt og den evige debatten om nynorsk og bokmål. Kapitlet er på 16 sider, og ni av sidene inneholder brødtekst og vil derfor være med i analysen.

4.2.3 Tekst

I denne oppgaven er det brødteksten som skal undersøkes. Brødteksten forstås her som hovedteksten og den teksten som lærebokforfatterne har skrevet. Eksempler på sakprosa og skjønnlitteratur er derfor ikke en del av denne analysen. Diverse modale elementer, for eksempel bilder, illustrasjoner og grafer, vil heller ikke være en del av analysen. Målet er å finne ut hvor tilgjengelig brødteksten er for elevene. Overskrifter er inkludert i analysen. Sitater som står i den løpende brødteksten, er tatt med, for eksempel gjengivelse av det Amnesty skriver på sin Instagram på side 50, mens tekster som står alene, er utelatt. Dette gjelder for eksempel et utdrag fra «Mauren og gresshoppen» på side 118. Jeg har også valgt å ikke ta med eksempler i den løpende teksten som ikke står skrevet på moderne norsk.

Bakgrunnen for dette er at tidligere versjoner av språket er utfordrende på andre måter og for de fleste elever. Det betyr at et eksempel på hvordan Ludvig Holberg skrev på 1700-tallet (s. 249), ikke er tatt med i analysen selv om det står i den løpende teksten. Oppgavetekster vil heller ikke være med i analysen. Det er bare den vanlige brødteksten som forfatterne har skrevet, som utgjør materialet i denne studien.

4.3 Tekstanalysen

I denne analysen har jeg brukt en deduktiv koding av materialet. Dette er mulig fordi det finnes en del forskning rundt andrespråkslesing og læreboktekster fra før. Jeg har derfor brukt eksisterende teorier som utgangspunkt for analysen. Bruken av deduktive koder kan føre til at viktige nyanser ikke blir fanget opp (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 313), fordi man er fokusert på de forutbestemte kodene. Fordelene med en deduktiv tilnærming er imidlertid at kategoriene er kjente, og at man dermed ikke trenger å bruke mye tid på å definere de. I min analyse er for eksempel ordklassene subjunksjon og konjunksjon allerede etablerte og avgrenset. Sannsynligheten er også stor for at kategoriene fungerer godt som analytiske redskaper (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 313). Deduktive koder gjør det også enklere å sammenligne resultatene med andre studier. I min studie er de deduktive kodene basert på hva som kan være utfordrende, slik at funnene kan vise hva som er utfordrende for minoritetsspråklige elever i *Fabel 8*.

I analysen vil jeg undersøke lærebokkapitlene både på grammatisk nivå og ordnivå, men på grunn av denne oppgavens omfang vil jeg bare kunne dekke enkelte deler. Innenfor grammatisk nivå vil jeg ta utgangspunkt i strukturen for å finne ut om det er sammenheng i teksten. Struktur i teksten er på flere nivåer, gjerne kalt superstruktur, makrostruktur og mikrostruktur (Skjelbred et al., 2013 s. 93). Innenfor makronivå er overskrifter og underoverskrifter viktige sammenbindingsmekanismer, mens innenfor mikronivå er det ordene innenfor et avsnitt det handler om. Herunder finnes blant annet subjunksjoner og konjunksjoner, som jeg vil bruke som utgangspunkt i denne studien. Dette er ord som binder sammen setninger og skaper en sammenheng i teksten. Siden konjunksjonen *og* var hyppig i bruk, valgte jeg å skille mellom sammenbinding av ord, for eksempel *bokmål og nynorsk*, og sammenbinding av setninger, for eksempel «Norske vikinger og bosettere reiste også til det som vi i dag kaller de britiske øyer, og påvirket i stor grad det som etter hvert ble til engelsk» (s. 247). Det som ofte kjennetegner bruken av *og* til å binde sammen to setninger, er at det gjerne er to helsetninger som bindes sammen. Dette er markert med et komma foran *og*. Har jeg vært i tvil om hvor jeg skal plassere *og* i statistikken, har kommaet som regel vært styrende. Er det til stede, vil det handle om sammenbinding av setninger.

Subjunksjoner er ord som innleder leddsetninger. De kan fortelle om blant annet tid, formål, årsak, vilkår eller sammenligning. Tilstedeværelse av subjunksjoner forteller om bruk av leddsetninger. I tillegg til dette kan antallet ulike subjunksjoner og frekvensen av dem, si noe om kohesjon i teksten. Subjunksjoner fungerer som kohesjonsmarkører og bidrar dermed til sammenheng i teksten. Mangel på subjunksjoner kan tyde på at det er lite sammenheng mellom setningene i teksten, mens et høyt antall kan tyde på god koherens. Det er likevel verdt å påpeke at kohesjon også kan lages ved å bruke adverb. Dette er ikke undersøkt i denne studien, noe som kan påvirke resultatet.

På ordnivå tok jeg utgangspunkt i tre ulike typer ord: sammensatte ord, fagord og metaforer. Når det gjelder sammensatte ord, måtte ordet være sammensatt av to ord som kunne stå alene. Det gjør at ord som *videoklipp* og *sportsutstyr* regnes som sammensatte, mens *ferdighet* ikke blir det. Fagord i denne teksten er de ordene som er uthevet i fet skrift, og/eller de ordene som står forklart i margin. Men det må være fagord, og ikke bare ord som forfatter velger å utheve av andre grunner. Et eksempel på dette er «(..) er det mange som ønsker å få kloa i akkurat **dine** penger» (s. 53). *Dine* vil jeg ikke regne som et fagord og jeg vil dermed se vekk ifra uthevelsen. Et eksempel på et fagord er propaganda, som i teksten blir forklart slik: «**Propaganda** er bevisst manipulering av folks tanker og følelser (...)» (s. 55). Den siste kategorien innenfor ord er metaforer. Dette er en kategori som er vanskelig å avgrense, fordi mange av metaforene er en integrert del av det norske språket. Målet med denne kategorien var ikke å finne ut hvor mange metaforiske uttrykk læreboka inneholder, men heller å kartlegge at det finnes metaforer i læreboka.

4.4 Kvalitet i forskningsprosjektet

Kvalitet i forskningsprosjektet er viktig for å kunne sikre at undersøkelsen er til å stole på. Siden datamaterialet i denne undersøkelsen er en offentlig lærebok og det ikke behandles personopplysninger, er det ikke bedt om tillatelse til å bruke boka eller søkt NSD om å få gjennomføre studien. Jeg vil nå gjøre rede for validiteten og reliabiliteten i prosjektet

4.4.1 Validitet

Klaus Krippendorff definerer validitet som om kvaliteten i resultatene kan regnes som sanne (Krippendorff, 2019, s. 361). Validitet handler om oppgaven svarer på det den skal og om metoden og utvalget er egnet til å svare på den aktuelle problemstillingen. Innenfor validitet

skiller man gjerne mellom indre og ytre. Indre validitet handler om den tolkningen man gjør ut fra resultatene. Spørsmålet om indre validitet blir aktuelt når man tolker et årsaksforhold mellom variablene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 117). Det betyr at indre validitet handler om man kan stole på om x påvirker y, og at det ikke bare er en statistisk sammenheng mellom dem. I denne studien vil det altså si om de utfordringene jeg trekker frem, faktisk er utfordrende for den aktuelle elevgruppen eller om det er andre faktorer som spiller inn. Jeg har ikke undersøkt dette direkte, men studien min er basert på tidligere forskning. Dette styrker validiteten i min studie og det er derfor stor grunn til å tro at de språklige trekkene som vises til faktisk er utfordrende for denne elevgruppen.

Når den ytre validiteten skal vurderes, handler det om hvorvidt resultatene kan generaliseres, altså om de kan si noe generelt om fenomenet og ikke bare om det representative utvalget (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Målet med min undersøkelse er ikke at resultatene skal kunne generaliseres. En studie basert på én lærebok gir heller ikke grunnlag for det. Den ytre validiteten er dermed svak fordi resultatene bare kan vise hvordan den ene læreboka er. Likevel kan resultatene gi en indikasjon på at det finnes krevende deler i en vanlig norsklærebok. Studien bidrar også på forskningsfeltet og vil kunne bidra til økt fokus på minoritetsspråklige elever og lesing.

4.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet i forskningsprosjektet handler om hvorvidt undersøkelsen er til å stole på. I stor grad går det ut på at en er nøye i gjengivelsen av det som er gjort for å komme frem til resultatene. Svarene skal være etterrettelige og skal fungere som en forklaring til leseren. Det er også viktig at det som undersøkes, er relevant. Siden jeg bruker en helt ny lærebok fra et av de største forlagene, kan undersøkelsen regnes som relevant.

Reliabilitet handler altså om hvor pålitelig analysen av datamaterialet er. Innenfor kvantitative studier kan dette måles og testes på en forholdsvis presis måte. I kvalitative studier er slike målinger sjeldent mulig, og det baseres derfor på systematiske drøftinger av de ulike elementene i undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 244). Prinsippet er uansett likt ved at metoden skal kunne gi de samme resultatene uansett hvem som bruker den (Grønmo, 2016, s. 249). En måte å sikre dette på innenfor kvalitativ forskning er at flere personer koder deler av det samme materialet. I min studie var det bare jeg som kodet

materialet, noe som svekker ekvivalensen (Grønmo, 2016), fordi det er uvisst om andre ville fått det samme resultatet. For å kompensere for dette valgte jeg å gå gjennom materialet flere ganger. Dette bidro til stabilitet i beskrivelsene (Grønmo, 2016, ss. 249-250). Ved å fokusere på forekomster istedenfor antall, sikret jeg også at eventuelle feil i kodingen ikke ville få store utslag. Hovedfokuset mitt var på at de ulike utfordringene eksisterer, og ikke på antall. Feil i kodingen vil dermed ikke ha så stor innvirkning på resultatet. Det er likevel verdt å påpeke at det ikke er enkelt å plassere ordene i de ulike kategoriene, og at det dermed fort kan skje at noen andre ville kodet annerledes. Dette er en svakhet i undersøkelsen.

4.5 Oppsummering metode

Innenfor kvalitative studier innebærer validitet og reliabilitet at resultatene er basert på data om faktiske funn. Dersom datamaterialet er basert på forskerens rent subjektive skjønn eller skyldes tilfeldige forhold, vil undersøkelsen oppleves som lite troverdig (Grønmo, 2016, s. 249). Min studie har en svak ytre validitet, fordi den ikke kan generaliseres. Dette er heller ikke målet med slike undersøkelser. Mitt mål var å sette fokus på minoritetslevers lesing og gi en indikasjon på hva som finnes i lærebøkene. Den indre validiteten krever at de minoritetspråklige elevene faktisk opplever de ulike kategoriene som utfordrende. Siden dette er en stor og heterogen gruppe, er det vanskelig å gi noe enkelt svar på det. Validiteten styrkes likevel ved at kategoriene er basert på tidligere forskning. Reliabiliteten blir styrket ved at læreboka er relevant, og at fokuset har vært på forekomster og ikke antall. Dette har gjort at jeg har sett på hvilke deler som skiller seg ut, istedenfor å fokusere på enkeltfenomener. På motsatt side blir reliabiliteten svekket ved at analysen min må være etterrettelig slik at andre får tilgang til samme informasjon som meg, og at det bare er jeg som har kodet materialet. Dette gjør at det kan være feil i kodingen, og at andre ville kodet materialet på en annen måte.

5 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene i studien. Jeg vil først presentere funnene innenfor kategoriene konjunksjoner og subjunksjoner. Disse funnene vil kunne si noe om hvilke setninger læreboka inneholder og gi en indikasjon på kohesjon i lærebokteksten. Videre vil jeg vise funnene innenfor kategoriene fagord, sammensatte ord og metaforer. Til slutt i kapittelet vil det komme en oppsummering av funnene.

5.1 Konjunksjoner

Konjunksjoner er en gruppe med ord som brukes til å knytte sammen to likestilte uttrykk. Dette gjelder ord, fraser og setninger. Konjunksjonene bøyes ikke, og de er få i antall på norsk. Konjunksjonene har ulike egenskaper og er derfor delt i ulike undergrupper. Tabell 5.1 viser antall forekomster av konjunksjoner i de fire kapitlene.

Tabell 5.1 – antall konjunksjoner i kapitlene

	Kap. 1	Kap. 4	Kap. 7	Kap. 14
Og (ord)	26	21	37	32
Og (setning)	12	19	8	12
Eller	8	11	0	1
Men	3	8	6	5
For	3	1	1	-
Både - og	1	1	2	-
Verken/enten-Eller	-	2	2	1

Som vi ser av tabell 5.1, er konjunksjonen *og* den hyppigste brukte forbinderen i de fire kapitlene. *Og* brukes til å binde sammen ord, for eksempel bokmål og nynorsk i «Norsk har to skriftlige målformer: bokmål og nynorsk» (s. 245), eller bokserie og filmserie i setninga «*Hunger games* er en populær bok- og filmserie» (s. 123). Konjunksjonen *og* blir også brukt til å binde sammen to setninger. Dette gjøres i alle de fire kapitlene, for eksempel:

Noen bloggere har mange følgere, og mange av følgerne lar seg ubevisst påvirke (s. 52)

Til slutt får motstanderen sin straff, og Askeladden kan leve lykkelig alle sine dager (s. 115)

Konjunksjonen *og* hører til undergruppen additive konjunksjoner, sammen med blant annet *samt*, *henholdsvis-* og *og så vel – som*. Ordene binder sammen likestilte ledd som det ikke er noen motsetning mellom (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 243). Setninger med disse ordene blir dermed kalt additivkoblinger. Dette er setningskoblinger som viser en likhet eller en symmetri mellom setningene.

Konjunksjonen *både – og* er også additiv og viser en likhet i innholdet. Den er tilstede i tre av fire kapitler, men den brukes bare fire ganger totalt. Eksempler fra teksten er:

Noen ganger er det du lytter til, så spennende at du glemmer både tid og sted (s. 12)

Å være kritisk handler om å stille spørsmål, både til seg selv, til det man leser eller hører, og til andre (s. 57)

På midten av 1800-tallet var mange opptatt av å finne fram til hva det typisk norske var, både i språk og litteratur (s. 115)

Eksempelene viser at konjunksjonen *både – og* brukes til å utvide innholdet. For eksempel så handler det i siste eksempel om både språk og litteratur.

Men er også en konjunksjon som er representert i alle kapitlene. Dette er en adversativ konjunksjon og uttrykker en motsetning eller en kontrast (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 243). Eksempler på dette er:

Lysbilder, lyd og film kan gi presentasjonen din et løft, men husk at det fort kan bli for mye (s. 18)

En del nordmenn, særlig i byene snakket dansk, men med norsk uttale (s. 249)

I det første eksempelet viser *men* at det kan bli for mye av modale elementer i en presentasjon, mens i det andre eksempelet vises det til at nordmenn snakket dansk, men ikke på den måten dansker gjør. Adversative konjunksjoner gir adversative setningskoblinger, altså setninger som har en motsetning mellom seg. Av konjunksjoner er det bare *men* som danner slike setningskoblinger.

Alternative konjunksjoner viser at det ene eller det andre gjelder (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 244). Eksempler på dette er *eller* og *enten/verken-eller*. Som vi ser av tabell 5.1 er *eller* representert i alle de fire kapitlene. Eksempler på dette er:

I dag vet vi mange av nyhetene vi hører eller leser, er «falske nyheter», eller «fake news», som de blir kalt (s. 51).

Arbeidsprosessen er den samme uansett om du har konkret bestilling eller velger tema for presentasjonen din selv (s. 13).

I eksemplene ser vi at *eller* blir brukt for å åpne opp for flere alternativer, for eksempel om eleven har lest eller hørt nyhetene. *Eller* er representert i alle kapitlene, men i liten grad i kapittelet om språkhistorien. 5 av de 35 gangene *eller* er brukt i læreboka, er i kombinasjon med *verken/enten - eller*:

Ivar Aasen (1813-1896) ville verken beholde dansken eller fornorske dansken (s. 251).

Reklame har som mål å selge et produkt, enten det er et klesplagg, et spill eller en tjeneste (s. 53).

I det første eksempelet bruker forfatteren *verken-eller* for å vise at Ivar Aasen ikke ville noen av alternativene. I eksempel to brukes *enten-eller* til å vise eksempler på ulike produkter reklame kan brukes til å selge mer av.

5.2 Subjunksjonen

Subjunksjoner brukes til å innlede leddsetninger. Ved å trekke ut de som finnes i teksten, vil man få en oversikt over omfanget av leddsetninger og variasjonen i oppbyggingen, samt kohesjonsmarkører i teksten.

Den adjektiviske subjunksjonen *som* innleder relativsetninger. Ordet er det eneste av sitt slag på norsk, og brukes på samme måte som et adjektiv som beskriver et substantiv (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 241). En adjektivisk leddsetning eller en relativsetning er ikke et helt setningsledd alene, men er en del av en substantivfrase eller en pronomenfrase. Det betyr at funksjonen til leddsetningen er den samme som et adjektiv (Kulbrandstad & Kinn, 2016, ss. 341-342). I tabell 5.2 er det tydelig at subjunksjonen *som* er hyppig brukt.

Lærebokkapitlene inneholder mange relativsetninger, noe som viser en variasjon mellom helsetninger og leddsetninger. Et eksempel på en relativsetning fra læreboka er:

*Knudsen ville ta utgangspunkt i talemålet til overklassen, som han kalte **den dannede dagligtalen** (s. 253)*

En relativsetning kjennetegnes av at to setninger kombineres ved at én er «skrudd» inn i den andre. For at dette skal kunne skje, må setningene ha et felles ledd – et korrelat (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 342). Et eksempel fra teksten er:

Æsop var en slave som levde på Samos ca. 500 år fvt. (s. 117)

I denne setningen er *Æsop* fellesleddet i setningene. Dette blir synlig om setningen deles opp: *Æsop var en slave. Æsop levde på Samos ca. 500 år fvt.* Når relativsetninger lages, strykes fellesleddet og *som* settes inn først i den setningen som plasseres bakerst (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 342). Dette ser vi også i de to setningene nedenfor, hvor *hjemmesituasjonen* og *runer* er fellesleddet:

Hun har en vanskelig hjemmesituasjon, som blir enda verre når hun må ta lillesøsterens plass i den fryktelige realityserien «dødslekene» (s. 123)

Den skriftnormen heter runer og består av rette streker som er skåret inn i stein eller tre (s. 246)

Tabell 5.2 – antall subjunksjoner i kapitlene

	Kap. 1	Kap. 4	Kap. 7	Kap. 14
Da	4	1	1	2
Mens	-	2	2	2
Enn	3	-	-	2
Som	8	32	38	25
Når	1	5	-	-
Så	1	1	1	-
Selv om	-	4	1	1
Slik at	-	2	-	-
Fordi	-	-	4	-
Hvis	-	-	-	1
Etter at	-	-	-	1

Subjunksjonen *som* kan også brukes som en adverbial subjunksjon. Innenfor denne underklassen fungerer den som en sammenlikningssubjunksjon. I forhold til den adjektiviske subjunksjonen opptrer den adverbiale i mye mindre grad i læreboka, men også den er til stede, for eksempel i denne setningen:

*Fiktive fortellinger i litteraturen ser vi på som en type kunst, og vi kaller det ofte **skjønnlitteratur** (s. 114)*

Her blir *som* brukt til å vise en likhet mellom fiktive fortellinger og kunst. Subjunksjonen *enn* kan også brukes til å sammenligne. Som vi ser av tabell 5.2, er dette ordet bare brukt totalt fem ganger i de fire kapitlene, altså ikke et ord som er brukt mye for å vise elevene likheter. Kapittel 1 er best representert når det gjelder dette ordet, og vi finner eksempler som:

Hvorfor er noen muntlige presentasjoner mer interessante og spennende enn andre? (s. 12)

En god tilhører er åpen for tanker og andre synspunkter enn bare sine egne (s. 18)

I det første eksempelet stilles det et spørsmål til leser hvor ulike presentasjoner blir sammenlignet med hverandre. I andre eksempel brukes *enn* til å vise at det finnes flere meninger enn det eleven selv sitter med.

En annen subjunksjon som også er representert i tabellen, er *mens*. Dette ordet står heller ikke mange plasser i teksten, men det finnes i tre av fire kapitler. *Mens* er også en adverbial subjunksjon, men ikke en sammenlikningssubjunksjon slik som *enn* og *som*. Disse subjunksjonen innleder ulike adverbiale leddsetninger (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 241).

*Noen tekster er skrevet for å **informere**, mens andre er skrevet for å underholde eller overbevise (s. 60).*

Samisk er offisielt språk i noen kommuner, mens norsk er nasjonalspråket som alle som lever i Norge, må lære seg (s. 245).

I disse to eksemplene viser *mens* en motsetning mellom forholdene. I det første eksempelet vises det en motsetning i hvorfor tekster er skrevet, mens i det andre eksempelet vises det til en motsetning mellom hvilket språk innbyggere må forhold seg til.

Tabell 5.2 viser at det er få kausalkoblinger i lærebokkapitlene. Dette er koblinger som viser et årsaksforhold mellom hendelsene i to setninger (Svennevig, 2009, s. 226). Subjunksjonene *fordi* og *hvis* er de eneste som viser en slik kobling i *Fabel 8*. *Fordi* finnes bare i kapittel 7 og brukes blant annet i disse setningene:

Folk husket eventyrene fordi de følger et ganske fast mønster (s. 115)

Vi skiller myter fra eventyr og fantastiske fortellinger fordi mytene er eller har vært viktige fortellinger innenfor et samfunn og en religion (s. 116)

I det første eksemplet brukes *fordi* til å forklare hvorfor eventyrene var enkle å huske, mens i det andre eksemplet forklares det hva som skiller eventyr og fantastiske fortellinger fra hverandre ved hjelp av *fordi*.

Subjunksjonen *hvis* brukes bare én gang på de undersøkte sidene:

*Hvis du ser på språktreet her, ser du at de fleste europeiske språkene er greiner på den stammen som heter **indoeuropeisk** (s. 245).*

Hvis er også en subjunksjon som lager kausalkoblinger. I dette eksempelet brukes ordet som et vilkår, altså at eleven må se på språktreet for å forstå det videre innholdet i setningen.

5.3 Fagord

Fagordene er utfordrende fordi de ofte er lavfrekvente og bare eksiterer innenfor ett fagområde. Totalt er det 46 fagord som er uthevet med fet skrift i de fire kapitlene. Disse ordene blir i ulik grad forklart for leseren. 11 av ordene forklares i marginen, og 21 av dem har en forklaring i brødteksten. Tabell 5.3 gir en oversikt over hvilke ord det gjelder. Resterende ord er ikke gitt noen forklaring på.

I marginen varierer forklaringene i lengde. Noen plasser brukes margforklaringene til å komme med eksempler innenfor fagbegrepet. Dette finner vi for eksempel på side 53 hvor fagbegrepet *målgruppe* er uthevet i brødteksten: «Det er viktig å huske at reklamen som oftest har en spesiell **målgruppe** og bruker ulike virkemidler for å få solgt produktene sine til akkurat dem». I marginen står det: «Eksempler på ulike typer **målgrupper** kan være ungdommer, gutter/jenter, studenter osv». Andre plasser brukes marginen til å forklare et enkelt ord, slik som på side 250 hvor det står «**Constitution** betyr grunnlov» og på side 255 «**reform**: endring».

Tabell 5.3 – fagord i kapitlene

Kap 1: Si det			Kap 4: Les kritisk		
Uthevet	Margen	Teksten	Uthevet	Margen	Teksten
Disposisjon	x	-	-	manipulere	-
Kronologisk	x	-	Målgruppe	x	-
Mottakerbevisst	x	x	Indirekte	-	-
Etos	-	x	Propaganda	-	x
Logos	-	x	Ukritisk tenkning	-	x
Patos	-	x	Reflekterende tenkning	-	x
			Søke etter	-	-
			Utforske	-	-
			Undersøke	-	-
			Tenkeferdighetene	-	-
			Kilde	-	x
			Troverdig	-	-
			Informere	-	-
			Kildekritikk	-	-
			Faktasjekk	-	-
Kap 7: Fortell, fortell			Kap 14: En reise i språket		
Uthevet	Margen	Teksten	Uthevet	Margen	Teksten
Fiktive	-	x	Språkfamilie	-	x
Skjønnlitteratur	-	x	Indoeuropeisk	-	x
Dystopi (1)	x	-	Bantuspråk	-	-
Myte	-	x	Semittiske (språk)	-	-
Mystiske	-	-	Sinotibetanske (språk)	-	-
Metaforisk	-	x	Runer	-	x
Satire	x	-	Urnordisk	-	x
Fantastiske fortellinger/fantasy	-	x	Latinske bokstaver	x	-
Dystopi (2)	x	x	Pergament	x	-
Totalitær stat	x	-	Ættesagaene	x	-
Oppdiktede	-	-	Fornorske	-	x
			Landsmål	-	x
			Riksmål	-	x
			Samnorsk	-	x
			Rettskrivingsreform	x (reform)	-

Forklaringene i den løpende teksten er også varierende i omfavn. Ordet *propaganda* blir for eksempel forklart på følgende måte i brødteksten:

Propaganda er bevisst manipulering av folks tanker og følelser ved hjelp av sterke virkemidler som reklame, plakater, filmer og nyheter. Når vi snakker om propaganda, er det ofte med en kritisk og negativ tone. Under andre verdenskrig, for eksempel, ble propaganda brukt aktivt for å pynte på virkeligheten og skape et større engasjement rundt krigen. Selv om propaganda ikke er like tydelig i dag som under krigen, finner vi likevel eksempler flere steder i det moderne samfunnet (s. 55)

Her forklares fagbegrepet først med hva det betyr, så sies det noe om at det gjerne har en negativ tone, før de til slutt kommer med et konkret eksempel. For å kunne forstå dette eksempelet er elevene avhengig av å ha en viss bakgrunnskunnskap om andre verdenskrig og å koble dette til hvorfor det var et ønske om «å pynte på virkeligheten». Elevene er også avhengig av å vite hva ordet *manipulering* betyr. Dette blir forklart et par sider tidligere i læreboka. Videre i lærebokteksten trekker de frem eksempler fra moderne tid, for eksempel en politisk kampanje. Denne forklaringen er en av de mer omfattende i lærebokkapitlene.

Et eksempel på en mer kortfattet forklaring finner vi på side 117, hvor ordet *metaforisk* er uthevet og forklares i den løpende teksten: «Æsop ble sett på som en opprører, og fortellingene hans ble forstått **metaforisk**, det vil si at de var bilder på maktforholdet mellom slaver og herskere». For at denne forklaringen skal være forståelig for elevene, må de trolig ha en forståelse av begrepet metafor og koble dette videre inn i denne konteksten.

Fagbegrepet *kilde* er markert i uthevet skrift på side 59 i setningen: «Mange av oss søker opp informasjon på internett og finner en **kilde** som vi mener er god å bruke». Videre i teksten trekker forfatterne frem tre ting som påvirker en faktakilde, men det blir ikke sagt eksplisitt hva en kilde er. Uthevelsen forteller oss likevel at det er et sentralt begrep. På neste side i læreboka møter elevene igjen *kilde* som uthevet ord i setningen: «Noe av det viktigste i en saktekst er **kildene**». I neste setning kommer det en forklaring på hva kildene er: «Kildene til en tekst er der forfatteren har hentet informasjonen sin, og de utgjør selve grunnmuren i teksten» (s. 60). Dette eksempelet fra læreboka viser at elevene, i dette tilfellet, først møter *kilde* som et fagbegrep uten forklaring, før de på neste side igjen møter det som uthevet ord og nå også med en kort forklaring. Jeg vil senere i analysen trekke frem metaforen *grunnmuren i teksten*, som her brukes til å forklare et fagbegrep, og nøyer meg derfor med å bare påpeke at fagbegrepet blir forklart ved hjelp av en metafor.

14 av de 46 uthevede ordene i læreboka forklares ikke noe nærmere for leserne. Forfatterne viser at ordene er spesielle på en eller annen måte, men leseren får ikke noe informasjon om hvorfor. I læreboka er det ikke noe informasjon om hvorfor noen ord er uthevet og andre ikke. Det finnes heller ikke ordforklaringer bak i boka. Generelt er ord som er uthevet, uthevet av en grunn, og forfatter ønsker å skille disse ut av mengden. Siden dette er en lærebok, vil jeg anta at ordene er trukket frem for å vise at de er sentrale, og ofte nye fagord for elevene. Gjennom å utheve dem og forklare dem nærmere, vil elevene få økt forståelse. Likevel er

rundt 1/3 av de uthevede ordene ikke forklart noe nærmere, verken i teksten eller i marginen. Eksempler på dette er *oppdiktede*, *mystiske*, *kilde* og *faktasjekk*. Det kan diskuteres om disse ordene er fagord eller ikke, men poenget mitt er at forfatterne har skrevet dem i fet skrift, men ikke fortalt noe mer om hvorfor eller hva de betyr. Disse ordene uten forklaring finnes i tre av de fire kapitlene: 4, 7 og 14. Likevel er det kapittel 4 som skiller seg drastisk ut hvor 10 av 15 ord i fet skrift ikke forklares noe videre. I kapittel 1 forklares alle de uthevede ordene enten i marginen eller i teksten.

Et av ordene som skiller seg ut i statistikken, er *dystopi*. Dette er ett av to ord som står uthevet to ganger i de fire aktuelle kapitlene, sammen med *kilde*. Uthevingen er i kapittel 7 på side 114 og 123. I tillegg til dette er ordet forklart med to ulike margforklaringer:

Dystopi: en fortelling om en negativ samfunnsutvikling. Brukes ofte for å advare om hvor forferdelig verden kan bli (s. 115)

Dystopi: det motsatte av en utopi. En utopi er et tenkt idealsamfunn, der alle lever i lykkelig harmoni (s. 123)

Den første forklaringen forteller om hvorfor denne typen fortelling blir brukt, og at den er negativt ladet. Den andre forklaringen trekker inn et nytt fagord *utopi*, og forteller dystopi ved å forklare det motsatte. Videre kommer det en setning om hva en utopi er. Sammen med de to uthevingene og de to forklaringene har forfatteren også valgt å forklare fagordet i brødteksten:

*Hunger games er en populær bok- og filmserie. Denne typen fortellinger kaller vi en **dystopi**. En dystopi er en fortelling om et tenkt skrekksamfunn, gjerne med en undertrykkende og **totalitær stat**. Ofte beskriver dystopien hvordan verden ser ut etter en stor katastrofe. I dystopiene, som i de aller fleste fortellinger, kan vi finne sammenheng mellom den verdenen forfatteren beskriver, og dagens samfunn. Dette utfordrer mange lesere til å tenke over verden på en ny måte (s. 123)*

Denne forklaringen gir et konkret eksempel på en dystopi, nemlig *Hunger games*. Det forklares også litt mer i dybden hva denne typen fortelling er. Uthevingen, de to margforklaringene og den lange forklaringen i brødteksten vil gi elevene flere muligheter til å forstå hva ordet betyr. På tross av dette ønsker jeg å peke på et sentralt problem når det gjelder forklaringer av fagord. De forklares gjerne ved å bruke andre fagord. I brødteksten brukes *totalitær stat* i forklaringen. Dette ordet blir også forklart i marginen, men mengden nye fagord kan være ekstra utfordrende for minoritetsspråklige elever. Totalt sett gir forfatteren uttrykk for at *dystopi* er et sentralt og viktig ord innenfor kapittelet. Siden det ikke finnes

lignende gjentakelser i noen av de andre kapitlene, vil man kunne anta at ordet *dystopi* også er et sentralt ord innenfor norskfaget generelt.

Reflekterende tenkning er også et fagbegrep som forklares med et annet ukjent ord. I dette eksempelet er ikke forklaringsordet markert, men forfatter bruker en ekstra setning i brøtteksten til å forklare ordet: «(...) **reflekterende tenkning**, hvor vi stiller spørsmål og er kritiske til det vi ser, leser eller hører. En kritisk tenker er en som ikke tar alt for å være sant med en gang, og som stiller spørsmål og tenker selv» (s. 56). Her blir reflekterende tenkning forklart ved hjelp av ordet kritisk, som også forklares i teksten. Elever som ikke kjenner ordet kritisk, må dermed lære seg dette ordet først, før de kan forstå hva reflekterende tenkning betyr. Rekkefølgen på ordene kan dermed gjøre at eleven må gå tilbake i teksten igjen for å forstå fagbegrepet.

Et annet ord som forfatterne ønsker å trekke frem, er *mottakerbevisst*. Dette ordet, sammen med dystopi, er det eneste ordet som er uthevet med fet skrift, forklart i margin og i teksten. I margin står det, «mottakerbevisst: det å ta hensyn til hvem du snakker til» (s. 14). I teksten står det: «Vær **mottakerbevisst**. Det betyr at du tilpasser språk og eksempler til dem du snakker til» (s. 14). Ved å benytte seg av alle disse tre markeringene og forklaringsmulighetene peker forfatterne ut ordet som sentralt.

Manipulere er også et ord som skiller seg ut fra resten. Ordet finner vi i kapittel 4, men det er ikke uthevet med fet skrift i teksten slik som resten av fagordene. Grunnen til at dette ordet likevel er med i denne statistikken, er fordi det blir forklart i margin, «Manipulering: å bevisst påvirke noen» (s. 51). Ordet forklares heller ikke noe videre i den løpende teksten, «Det er beviste usannheter som spres for å manipulere oss» (s. 51). Forfatteren anser tydeligvis ordet som et fagord, men ikke nok til at det blir uthevet eller forklart noe videre i teksten.

5.4 Sammensatte ord

Siden sammensetting av ord er en vanlig måte å lage nye norske ord på, var det forventet at læreboka ville inneholde en del av disse. Tabell 5.4 inneholder alle de sammensatte ordene i de fire kapitlene. Kriteriet som ligger til grunn, er at begge ordene skal kunne stå alene. Tallet som står bak ordene viser antall forekomster. Ordene uten tall bak brukes bare én gang.

Tabell 5.4 – sammensatte ord i kapitlene

Kap 1: Si det	Kap 4: Les kritisk	Kap 7: Fortell, fortell	Kap 14: En reise i språket
Arbeidsprosessen	Menneskerettighet	Tegneserie	Språktre (2)
Førsteintrykk	Turistfasade	Tv-serie (2)	Stamtre
Videoklipp	Solskinnsbilder	Sammenheng	Språkfamilie (3)
Mottakerbevisst	Reklameplakater	Samfunnsfortellingene	Bantuspråk
Overbevis	Krigsforbrytelser	Eventyrtradisjoner	Nasjonalspråk
Kroppsspråk (2)	Likerklikk (2)	Landsbygda	Målform
Lysbilder (2)	Sanddyne	Bykulturen	Skriftform
	Klassekamerat	Dagligtalen	Runeinnskrift
	Sydenferie	Eldgamle	Hundreårene
	Hotellrom	Naturfenomen	Skriftspråk (14)
	Lærebok/bøkene (4)	Maktforhold	Historieskriving
	Læreplan (2)	Folkeeventyr (4)	Ættesagaene
	Presidentkarrieren	Barneoppdragelse	Skrivekyndig
	Kundegruppe	Barnelitteratur	Talespråket (2)
	Reklamebransjen	Overnaturlig	Hanseforbundet
	Hårprodukter	Ildsprutende	Underlagt
	Sportsutstyr	Hjemsted	Lydrike
	Produktplassering	Trollmann	Skrivekunsten
	Verdenskrig	Filmserie	Språktilstand
	Overbevis	Skrekksamfunn	språkdebatt
	Markedsføring	Undertrykkende	Landsdel
	Fagfornyelse	Hjemmesituasjon	Ordbok
	Tenkeferdighet	Lillesøster	Talemålet (2)
	Nyhetsaker	Dødsleken	Rettskrivingsreform
	Saktekster (2)	Samfunnsaktuell	Talemålsformen
	Faktafeil	Gjengkriminalitet	Valgfri (2)
	Varseltrekant	Privatskole	Skriftmålsformen
	Faktakilde	Barndomsvenn	Tilnærmingsform
	Informasjonstekst (2)	Politimann (2)	Bokmålstilhengere
	Leserinnlegg	Lokalsamfunn	Særtrekk
	Kildekritikk	Rasismeproblematikk	Språkhistorie (2)
	Faktasjekk	Nedskrevne	Naboland
	Sakprosatekst	Diktverk (2)	
	Kildeliste	Oversvømmelse	
	Målgruppe	Fellestrekk	
		Fortellerteknikk	

Som tabell 5.4 viser, er de aller fleste sammensatte ordene bare brukt en gang. Dette gjelder for eksempel *fagfornyelse*, *samfunnsaktuell* og *nasjonalspråk*. Trolig er flere av disse ordene nye for elevene. Andre ord er mer kjente og dermed enklere å forstå, for eksempel *tegneserie*, *videoklipp* og *verdenskrig*. På tross av et høyt antall ord som bare brukes en gang, finnes det også noen ord som går igjen. De fleste av disse ordene brukes to ganger, for eksempel

kroppsspråk, læreplan og språktre. Ett av ordene skiller seg ut fra resten. *Skriftspråk* er brukt 14 ganger i samme kapittel og utpeker seg derfor som et svært sentralt ord.

Det som kjennetegner de aller fleste ordene, er at de er bygd opp av ett eller to substantiv, for eksempel *lysbilder*, som inneholder røttene *lys* og *bilde*, og *reklameplakat*, som inneholder røttene *reklame* og *plakat*. Ordene *likerklikk* og *lærebok* er for eksempel satt sammen av et verb og et substantiv. Det som kjennetegner disse ordene i teksten er at substantivet som regel står i siste ledd, og dermed er styrende for innholdet. De andre ordklassene er også representert, for eksempel består ordet *eldgamle* av verbet *elde* og adjektivet *gamle*. De sammensatte ordene brukes altså i stor grad bare en gang. Likevel finnes det noen fellestrekk, for eksempel så brukes ordet *språk* i 27 av de sammensatte ordene i kapittel 14. Vi finner blant annet i ordene *språktre, språkfamilie, skriftspråk, språkdebatt* og *språkhistorie*.

Som det fremgår av analysen er kapitlene fulle av både fagord og sammensatte ord. Fagordene har forfatter markert i uthevet skrift, og 2/3 av disse ordene er forklart enten i den løpende teksten og/eller i margin. De sammensatte ordene og fagordene er ikke nødvendigvis en utfordring i seg selv for de minoritetsspråklige elevene. Problemet oppstår gjerne når det blir mange av disse ordtypene. Ofte inneholder de sammensatte ordene også ord som ikke er kjente for elevene fra før. Ved å kombinere de to tabellene som er vist ovenfor, finner vi at det er ni ord som er sammensatte fagord: *mottakerbevisst, målgruppe, tenkeferdigheter, kildekritikk, faktasjekk, språkfamilie, bantuspråk, ættesagaene* og *rettskrivingsreform*. Av disse ordene er fire av de forklart i margin og en i teksten. De resterende fire er ikke forklart.

5.5 Metaforer

I lærebokkapitlene finnes det flere ulike metaforer. De er fordelt jevnt utover kapitlene, både i brødteksten og i overskrifter. Noen av metaforene er skrevet i anførselstegn og dermed markerte. Dette gjelder *inne i* og *den gylne hånd*. I læreboka står de i følgende setninger:

Her kan det være nyttig å bruke «den gylne hånda» og si kort hva du har tenkt å snakke om i de tre delene (s. 14)

Vi er alle «inne i» en eller annen type fortelling, enten det er gjennom tv-serier, spill, filmer, bøker, tegneserier eller andre kilder (s. 114)

Anførselstegnene viser trolig at disse metaforiske uttrykkene ikke er vanlige nok til at de kan stå alene, eller at forfatter for eksempel bruker de i en annen setting enn det som er vanlig. Uansett mener forfatter at metaforen ikke kan stå alene og velger å markere dem.

Tabell 5.5 – metaforer i kapitlene

Kap 1: Si det	Kap 4: Les kritisk	Kap 7: Fortell, fortell	Kap 14: En reise i språket
Brenner du for noe?	Ta stilling	«Inne i» (en fortelling)	Språktre
Fester seg	Å slikke sol	Kilder	Greiner
Styre retningen på oppgaven	Sanddyne	Se nærmere på	Språkfamilie
Bygge opp (presentasjonen)	Ren løgn	Se på (fortellinger fra ulike tider)	Slo seg til
Ikke la sjansen gå fra deg	Utsatt for press	Finne frem (til hva det typisk norske var)	Skrivekunst
Sporet av	Bombarderes	Møter (vi ofte en eller flere helter)	Slippe til
«Den gyldne hånda»	Kloa	Bilde av	Smelte sammen
Falle av	Målgruppe	Velge side	Å holde fast
Vekke følelser	Kilde	Se (sammenhengen)	En reise i språket
Å dra (publikum med seg)	Se en sak fra flere sider	Leke (med ulike fortellerteknikker)	
Et løft	Ulike briller		
Kilde	Reine fakta		
Vis at du følger med	Grunnmuren i teksten		

Mange av metaforene bygger på den samme tanken eller erfaringen. For eksempel finnes det tre metaforer i læreboka som ser for seg at bygninger kan brukes til å forklare skriftlige og muntlige tekster. Disse er «*inne i*» (en fortelling), *grunnmuren i teksten* og *bygg opp en presentasjon*. Uttrykkene finner vi i følgende setninger

Vi er alle «inne i» en eller annen type fortelling, enten det er gjennom tv-serier, spill, filmer, bøker, tegneserier eller andre kilder (s. 114)

Kildene til en tekst er der forfatteren har hentet informasjonen sin, og de utgjør selve grunnmuren i teksten (s. 60)

Bygg opp presentasjonen (overskrift s. 14)

I disse tre eksemplene brukes det ord knyttet til bygninger til å vise at man kan være «inne i» en fortelling, på lik måte som man er inne i et hus og at tekster har en grunnmur på lik måte som bygninger har. Det er også slik at presentasjoner bygges opp, akkurat slik det bygges bygninger.

En annen gruppe metaforer handler om at forståelse uttrykkes ved synet, her innforstått at læreboka har som formål å lære vekk: *se en sak fra flere sider, se nærmere på, se på og ulike briller*. Uttrykkene finnes i følgende setninger:

Da er det viktig å kunne ta andres perspektiv, se en sak fra flere sider og forstå sammenhengen mellom ulike hendelser (s. 57)

Fortellinger kan handle om virkelige hendelser, der alt som er med i teksten, har skjedd i virkeligheten, men i dette kapitlet skal vi se nærmere på oppdiktete, eller fiktive fortellinger (s. 114)

*I dette kapitlet skal vi se nærmere på fortellinger fra ulike tider, fra de gamle fablene, mytene og eventyrene til de moderne **dystopiene** og samfunnsfortellingene (s. 114)*

Vi kan se på det som å ta på oss ulike briller avhengig av hvilket mål vi har med lesingen (s. 58)

I de fire metaforiske uttrykkene brukes det *å se* som en parallell til det *å forstå* eller *å lære*. Formålet med læreboka er at elevene skal lære det som står der, og da kan vi anta at de ikke bare ønsker at elevene skal vite om fortellinger fra ulike tider, men også lære noe om dem.

En annen gruppe metaforer bygger på at en presentasjon kan tenkes på som bevegelse. Metaforene innenfor denne gruppen er: *styre retningen på oppgaven, sporet av, falle av og å dra* (publikum med seg). Disse finnes i følgende setninger:

Du kan styre retningen på oppgaven og begrense temaet slik at det ikke blir for stort og omfattende (s. 13)

En god innledning setter publikum på sporet av hva de kan forvente seg (s. 14)

Blir språket for avansert, kan de miste interessen og falle av (s. 14)

Han klarte å dra publikum med seg (s. 16)

Alle disse metaforene er i kapittel 1, og bidrar som forklaringer på hvordan elevene skal planlegge og holde en presentasjon. Disse metaforene viser at elevene kan velge retning på presentasjonen, slik som en bil kan *styres*, samt at publikum kan *dras* med gjennom presentasjonen. De som skal holde presentasjonen må passe på at lytterne ikke sporer av slik et tog kan gjør, samt at presentasjonen er i bevegelse og publikum dermed kan ende med å *falle av*.

Metaforene *språktre* og *greiner* stammer også fra samme tanke. Her brukes et tre, med tilhørende greiner, til å forklare hvordan de ulike språkene henger sammen. Videre kobles dette mot familie og slektskap, gjennom blant annet metaforen *språkfamilie*. Det brukes dermed kjente begreper som tre og familie til å forklare hvordan et komplisert system av ulike språk stammer fra hverandre.

Det finnes noen metaforer som bruker begreper knyttet til kamp eller krig for å framstille kommunikasjon. I tabell 5.5 er det to metaforiske uttrykk som kan passe under denne kategorien. Uttrykkene er skrevet på samme side og omhandler reklame. I teksten finner vi uttrykkene i følgende setninger:

I dagens samfunn blir du som ungdom utsatt for press fra mange kanter

Derfor bombarderes ungdom med reklame for produkter som reklamebransjen påstår at du må ha for å være lykkelig (s. 53)

Her ser vi at kampaspektet kommer frem ved at forfatter tar i bruk uttrykk som *utsatt for press* og *bombardere*. Ved å ta i bruk slike kraftige ord vil forfatter kunne forme budskapet og sende det til mottaker. Verb som *å bombardere* gir et bilde av at budskapet blir slått gjennom eventuelle hindringer. I dette tilfellet er hindringen at ungdommen ikke egentlig har behov, lyst eller penger til å kjøpe produktene, men ved å *bombardere* dem med reklame kan disse hindrene forsvinne. Reklametekstene blir også fremstilt som kraftige våpen. I lærebokkapitlene finnes denne typen metaforer bare i omtalen av reklame.

Den første overskriften elevene møter i læreboka, er også en metafor: «Brenner du for noe?» (s. 11). Dette uttrykket tar utgangspunkt i at følelser kan uttrykkes gjennom brann.

Overskriften skal forberede elevene på det som kommer senere i teksten, og det er derfor viktig at den er tilgjengelig for alle elever. Det brukes også en metafor senere i kapittel i en annen overskrift: «Bygg opp en presentasjon» (s. 14). Dette uttrykket er behandlet tidligere i oppgaven og stammer fra en tanke om at presentasjoner kan sammenlignes med bygninger.

5.6 Oppsummering funn

Tidligere forskning på andrespråkslesing forteller at det er flere elementer i en lærebok som kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever. Jeg har i denne oppgaven tatt utgangspunkt i denne forskningen og sett på hvilke av disse elementene en norsklærebok etter LK20 inneholder. Hovedfunnene er:

1. *Og* er den mest brukte konjunksjonen i kapitlene. Konjunksjonen fungerer som en additivkobling som viser likhet eller symmetri mellom ord eller setninger.
2. Subjunksjonen *som* brukes i stor grad i kapitlene. *Som* brukes til å innlede relativsetninger, noe som viser at teksten består av både helsetninger og leddsetninger. *Som* kan også ha en sammenligningsfunksjon. Det finnes noen andre kohesjonsmarkører i teksten, men *som* er hyppigst representert.
3. 14 av de 46 uthevede ordene forklares ikke for leseren. Det betyr at 1/3 av de uthevede ordene verken er forklart i teksten eller i marginen.
4. 9 av ordene går under kategoriene fagord og sammensatte ord. 4 av disse ordene er ikke forklart for leseren.
5. Det brukes en del metaforer i kapitlene, både i overskrifter og i teksten. Mange av disse er godt innarbeidet i språket, mens andre er markert med anførselstegn.

6 Diskusjon

Denne studiens problemstilling er:

Hva kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever med den språklige stilen i en norsklærebok for ungdomstrinnet?

For å svare på denne problemstillingen gjennomførte jeg en stilistisk analyse av *Fabel 8* basert på eksisterende forskning innenfor andrespråkslesing. Denne analysen vil kunne si noe om hva som kan være utfordrende i læreboka for minoritetsspråklige elever. Det er ikke mitt mål med denne studien å konkludere med om *Fabel 8* er for krevende for denne elevgruppe eller ikke. Mitt mål er å se på hvilke elementer som finnes i læreboka som kan være utfordrende for elevgruppa. Det er også viktig å presisere at minoritetsspråklige elever er en svært heterogen gruppe, og de vil dermed ha ulike utfordringer med fagtekster.

Denne studien viser at minoritetsspråklige elever vil møte flere utfordrende elementer i *Fabel 8*. Antallet subjunksjoner og konjunksjoner viser at det er lite variasjon i setningsoppbyggingen, og at sammenhengen mellom setningene kan være vanskelig å få tak i. Antallet markerte fagord, sett opp mot antall forklaringer i teksten og i marginen, viser at læreboka legger opp til at elevene skal lære mange av fagordene på andre måter. Det samme gjelder de sammensatte ordene, som det finnes mange av og som ikke forklares uten at de er markerte som fagord. Antallet metaforer og plassering av disse i overskrifter viser også at mange minoritetsspråklige elever trolig vil ha behov for en annen støtte ved siden av læreboka for å kunne forstå innholdet. Videre i dette kapittelet vil jeg se resultatene av denne studien opp mot tidligere forskning, før jeg svarer på problemstillingen og sier hva dette betyr for elevene. Jeg vil så se nærmere på didaktiske implikasjoner og hva lærer kan gjøre, før jeg til slutt kommer med forslag for videre forskning.

6.1 Mine resultater og tidligere forskning

6.1.1 Kohesjon

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i konjunksjoner og subjunksjoner for å si noe om hvordan setningsstrukturen ser ut i *Fabel 8*. Gjennom analyse av disse ordklassene vil det også være mulig å si noe om kohesjonen i teksten. Resultatene viser at konjunksjonen *og* er hyppig brukt, noe som viser at setningene henger sammen i en viss symmetri. Her er det

hovedsakelig additive setningskoblinger som er benyttet. De andre konjunksjonene er også representert, men i mye mindre grad. Subjunksjonen *som* utpeker seg også i stor grad i forhold til frekvens, både i relativsetninger og som sammenlikningssubjunksjon. Det lille antallet andre subjunksjoner i teksten kan tyde på at teksten mangler en del bindingsmarkører. Dette gjør at setningene kommer på rekke og rad uten at det er noen eksplisitte ord som binder de sammen. Studien til Hvenekilde (1986) viste at tekster med færre ord og kortere setninger, ble enklere å lese rent leseteknisk, men at innholdet ble vanskeligere å forstå. Dette fordi ordene som uttrykker årsaksforhold var tatt vekk. Pretorius (1995) konkluderte også med at utelatte tankeledd gjør tekstene vanskeligere å forstå. I tillegg viser studiene til Reichenberg (2002 og 2007) at implisitt informasjon i teksten krever gode forkunnskaper. Manglende kohesjonsmarkører i *Fabel 8* kan tyde på det samme, men slike årsaksforhold kan også lages på andre måter, for eksempel gjennom adverb. Dette er ikke undersøkt i denne studien.

6.1.2 Fagord

Prosjekt lærebokspråk (1983) viste at nesten halvparten av fagordene bare forekom én gang og at mange av ordene bare eksiterer innenfor ett fagfelt. Mange av fagordene i min studie er typiske ord fra norskfaget, for eksempel *skjønnlitteratur, metaforisk, etos, patos* og *logos*. Likevel skiller min studie seg fra Golden og Hvenekilde sin ved at mange av de uthevede fagordene trolig også finnes i andre fag. Her tenker jeg på *kilde, kildekritikk, utforske, reflekterende tenkning, disposisjon* og *totalitær stat*. Det kan være mange faktorer som spiller inn på denne forskjellen. For det første er det nesten 40 års forskjell i tid på studiene. På denne tiden har samfunnet endret seg mye, og det ligger ulike læreplaner til grunn for lærebøkene. Ved innføringen av LK06 ble det satt fokus på de grunnleggende ferdighetene, som innebar at alle faglærerne har ansvaret for blant annet skrive- og leseopplæringen. Derfor vil ord som *kilde* og *disposisjon* være sentralt i flere fag enn norsk. Kritisk lesing er også noe som har kommet inn gjennom LK20, og det vil derfor være fagbegreper knyttet til dette i de fleste fag. Skolen har altså fått et mer felles vokabular, gjennom blant annet de grunnleggende ferdighetene, enn det har vært tidligere. Dette vil trolig gjør at mange av de typiske fagordene i norsk ofte også kan finnes i andre fag. For det andre er studiene basert på lærebøker fra ulike fag. Golden og Hvenekilde tok for seg lærebøker i fagene geografi, historie og fysikk, mens jeg har fokusert på norskfaget. Historie, geografi og fysikk er fag som er kjent for å inneholde en del fagspesifikke ord som elevene ikke møter i så mange andre fag. Norskfaget har på sin

side en spesiell rolle i lese- og skriveopplæringen og det er derfor naturlig at mange av ordene også forekommer i andre fag. Analysen min viser også at svært mange av fagordene bare forekommer én gang, slik som også Golden og Hvenekilde sin studie viser.

Rapporten til Aamotsbakken et al. (2004) trekker frem at læreboktekstene inneholder mange fagtermer som ikke blir forklart. De anbefaler derfor at lærebøkene inneholder flere forklaringer av fagtermer, samt hyppigere bruk av ordlister. Dette stemmer godt overens med funnene i min studie. Her blir nemlig bare 2/3 av de uthevede fagordene forklart for elevene. I prosjektet til Skjelbred og Aamotsbakken (2009) trekkes det også frem at det gjerne kunne vært flere ordforklaringer. I tillegg til dette fant jeg i min studie flere eksempler på fagbegrep som blir forklart ved hjelp av andre fagbegreper, eller at det kreves en viss forkunnskap for å forstå dem. I rapporten til Aamotsbakken (2004) knyttes dette til kulturell kompetanse. Minoritetsspråklige elever har gjerne en annen kulturell kompetanse enn de majoritetsspråklige elevene. Et eksempel på dette finner vi på side 55 i læreboka, hvor fagbegrepet *propaganda* forklares ved eksempelet andre verdenskrig. For å forstå hva forfatter mener er elevene nødt å besitte en kunnskap om andre verdenskrig og koble denne videre til hvordan det skulle vært et ønske om å «pynte på sannheten». Dersom eleven ikke besitter denne kunnskapen, vil fagbegrepet være vanskelig å forstå.

6.1.3 Sammensatte ord

I *Fabel 8* finnes det mange sammensatte ord. De aller fleste av disse er ikke uthevet som fagord og blir dermed ikke forklart. I prosjektet til Skjelbred og Aamotsbakken (2009) finner de også flere sammensatte ord i tekstene. Disse trekkes frem som krevende fordi de er lange og vanskelige å avkode. I tillegg kreves det en kulturell kompetanse å forstå dem. Analysen min viser at de aller fleste sammensatte ordene er dannet ved hjelp av minst ett substantiv. Dette stemmer godt overens med det Munthe (1972) fant i sin studie. Hun kom frem til at mer enn halvparten av alle de sammensatte ordene var satt sammen av substantiv. Det samme resultatet viser min studie.

6.1.4 Metaforer

Analysen av kapitlene i *Fabel 8* viser at læreboka inneholder en del metaforer. Disse finnes i alle de fire kapitlene, både i teksten og i overskrifter. I forarbeidet til doktorgradsavhandlingen til Golden (2001) fortalte forlagene at alle metaforene var «luket ut»

og dermed ikke å finne i lærebøkene. Gjennom avhandlingen (2005) viser hun at metaforiske uttrykk er vanskeligere for andrespråkslever. Min studie, sett i sammenheng med Golden sin, viser at det fortsatt finnes metaforer i lærebøkene. Golden (2001) trekker frem at det må skje en endring i synet på metaforer. Resultatene fra min studie kan tyde på at denne endringen fortsatt ikke har skjedd.

Metaforer er hentet fra ulike begrepsmetaforer og kommer dermed fra ulike erfaringer. Begrepsmetafor er «selve overføringen fra ett domene til et annet, det vil si det som strukturerer tankene/ideene». (Golden, 2014, s. 37). De metaforiske uttrykkene hentes gjerne fra samme begrepsmetafor, og disse går ofte på tvers av kulturer og språk. I boka *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (2014) presenterer Golden flere begrepsmetaforer. Noen av disse samsvarer med funnene i min studie. En av disse er FØLELSER ER TEMPERATUR. I overskriften «Brenner du for noe?» (s. 11) brukes temperatur for å forklare engasjement. Et annet eksempel er begrepsmetaforen Å FORSTÅ ER Å SE, hvor metaforene *se en sak fra flere sider*, *se nærmere på*, *se på* og *ulike briller* kan plasseres under. George Lakoff og Mark Johnson har i sin bok *Hverdagslivets metaforer* (2003) også trukket frem flere begrepsmetaforer. I *Fabel 8* er det for eksempel metaforer knyttet til begrepsmetaforen TEORIER (DISKUSJONER) ER BYGNINGER: «*inne i*» (en fortelling), *grunnmuren i teksten* og *bygg opp en presentasjon*. I tillegg finnes det metaforer knyttet til TIDEN ER EN GJENSTAND I BEVEGELSE: *styre retningen på oppgaven*, *sporet av*, *falle av* og *å dra* (publikum med seg). Dette viser at lærebokforfatterne har brukt metaforer fra kjente begrepsmetaforer. Siden disse ofte brukes på tvers av kulturer og bygger på menneskelige erfaringer, vil de trolig være enklere å forholde seg til for minoritetsspråklige elever.

Metaforer i overskrifter har blitt trukket frem som problematisk ved flere tidligere studier. Kulbrandstad (1996) sin studie hadde ikke hovedfokus på akkurat dette, men studien viser uansett at ingen av de fire minoritetsspråklige elevene forstod overskriften *medaljens bakside*, mens fire av fem majoritetsspråklige elever forstod den. Kulbrandstad diskuterer ikke dette noe videre, men funnet viser at det er store språklige forskjeller mellom elevgruppene. Aamotsbakken et al. (2004) finner også flere eksempler på metaforer i overskriften som skaper problemer. Overskriften «Klassen går på lufta» får for eksempel en elev til å tro at det handler om en reise (Aamotsbakken et al., 2004, s. 105). Dersom overskriften ikke er tilgjengelig for elevene, vil de heller ikke kunne nyttiggjøre seg av den til å forstå hva teksten skal handle om. Ofte innebærer ulike lesestrategier å lese overskriften og danne seg et bilde

av hva de tror teksten skal handle om basert på den, men dersom den ikke er tilgjengelig, blir det første møtet med teksten til lite hjelp.

6.2 Hva betyr det for elevene?

Hvilke utfordringer kan minoritetsspråklige elever møte i *Fabel 8* hvis funnene fra denne studien settes opp mot kunnskaper om andrespråkslesing?

6.2.1 Sammenheng i teksten

Analysen viser at kapitlene inneholder en stor grad av additivkoblinger. Disse blir laget ved forbinderen *og*, både mellom ord og setninger. Additivkoblinger viser en likhet eller en symmetri mellom leddene og bidrar som et tillegg til innholdet. Bruken av additivkoblinger går på bekostning av andre setningskoblinger, og det gjør dermed at elevene ikke møter like mange kausalkoblinger, temporalkoblinger og adversativkoblinger. Dette gjør at teksten er preget av et innhold uten motsetninger.

Subjunksjonen *som* er også godt representert i læreboka. Den brukes både til å sammenligne ulike elementer og til å innlede relativsetninger. Dette er setninger som har samme funksjon som et adjektiv. Relativsetninger er vanlig å finne i lærebøker, da de bidrar med ny informasjon (Maagerø, 2015, s. 77). I tillegg regnes relativsetninger som ganske enkle å forholde seg til fordi de presenterer ny informasjon i slutten av setningene. I *Fabel 8* plasseres relativsetningene som regel som siste ledd i setningene, og den nye informasjonen kommer dermed til slutt. Det som kan være utfordrende med relativsetninger, er at leddsetninger har en annen setningsstruktur enn helsetninger. I norsk finnes det en ganske fast ordstilling, men leddene kan plasseres på mange ulike måter så lenge de ikke bryter med V2-regelen. Denne går ut på at verbalet alltid skal ha plass nummer 2 i helsetninger. Innenfor leddsetninger er reglene for ordstilling strengere enn i helsetninger. De ulike reglene for hvor leddene kan stå i en setning, kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever (Donald & Ryen, 2019, s. 222).

I læreboktekster er det spesielt viktig med sammenheng i teksten. Dette lages ved å bruke ulike kohesjonsmarkører, altså bindingsmekanismer som subjunksjoner og adverb. Dersom teksten mangler koherens kan det føre til at elever gir opp, faller av eller melder seg ut (Aamotsbakken et al., 2004, s. 123). Manglende tekstmarkører kan også gjøre tekstene

vanskeligere å forstå (Golden, 1986; Pretorius, 1995; Reichenberg, 2002; Reichenberg, 2007). Det lille antallet ulike subjunksjoner kan dermed tyde på at det er lite sammenheng i teksten og at det dermed blir vanskelig å forstå innholdet. Det bør likevel nevnes at jeg i denne analysen ikke har sett på adverb, noe som kan påvirke resultatet, da også disse kan skape sammenheng i teksten. Manglende kohesjon vil gjøre teksten vanskeligere å forstå, spesielt for de minoritetsspråklige elevene som ikke har den samme bakgrunnskunnskapen og språklige forståelsen som trengs for å forstå innholdet. Mangel på bindingsledd vil trolig gjøre teksten mindre tilgjengelig for denne elevgruppen.

6.2.2 Fagord

Minoritetsspråklige elever leser langsommere og forstår mindre enn de majoritetsspråklige elevene (Kulbrandstad, 2018, s. 291). Hovedgrunnen til dette er trolig bredden i ordforrådet. Med et mindre vokabular er det et høyere antall ukjente ord som må læres. Å lære fagordene blir en dobbel prosess for denne elevgruppen. Ikke bare skal elevene lære seg de nye fagbegrepene, de må også lære seg mange av de ordene som brukes til å forklare fagbegrepene (Golden & Kulbrandstad, 2007, s. 58). I *Fabel 8* forklares for eksempel fagbegrepet *satire* på denne måten: «Satire er tekster som gjør narr av politikere eller ordninger i samfunnet» (s. 117). For at en elev skal kunne forstå hva en satire er gjennom denne forklaringen, må hen blant annet vite hva det betyr å *gjøre narr* av noen. Ofte kjenner de majoritetsspråklige elevene bedre til de ordene som brukes til å forklare fagordene (Golden & Kulbrandstad, 2007, s. 58), og det blir derfor en skjevhet mellom elevgruppene.

6.2.3 Metaforer

Analysen viser at det finnes en del metaforer i læreboka. Mange av disse metaforene er godt innarbeidet i språket og vil for mange ikke regnes som metaforer. Problemet med metaforer er at de kan være vanskelig å forstå. Ordene som brukes, er hentet fra et annet område, som kan være vanskelig å koble til det nye. Metaforer lages ofte på grunnlag av erfaringer, og dersom eleven ikke har erfaring med fenomenet, vil det være vanskelig å forstå hva forfatter mener. Dette gjelder både for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Det er derfor positivt at forfatterne har valgt metaforer fra begrepsmetaforer, da det er større sannsynlighet for at de kjenner igjen noen av tankene fra egen kultur og språk. Grunnen til at metaforer er mer utfordrende for minoritetsspråklige elever, er at de gjerne ikke har de samme erfaringene eller kunnskapen om ord. Metaforer brukes til å forklare abstrakte og vanskelige ting på enklere måte, og gjerne visuelt, men uten kunnskap om ordene og fenomener bidrar det bare til at

teksten blir enda vanskeligere å forstå. Selv om Golden i 2001 og Aamotsbakken et al. i 2004 trakk frem at det må settes fokus på metaforer, kan det tyde på at dette ikke har skjedd.

Fortsatt inneholder læreboka metaforer, som ikke blir forklart.

Min studie sier noe om hvor mange ord som kan være vanskelige å forstå, noe som kan gi en indikasjon på hvor krevende en slik læreboktekst faktisk kan være. Fagord og sammensatte ord er ikke et problem i seg selv. Utfordringen i disse ordene er at de gjerne krever et bredt vokabular og bakgrunnskunnskaper for å bli forståelige. En tredjedel av de uthevede fagbegrepene blir ikke forklart, og mange av ordforklaringene krever en kulturell kompetanse eller en forkunnskap som ikke alle elever besitter. De sammensatte ordene og metaforene blir heller ikke forklart, med mindre de er uthevet som fagbegreper. Læreboka legger dermed opp til at elevene må tilegne seg disse ordene på andre måter enn gjennom læreboka.

6.3 Didaktiske implikasjoner

I forordet til *Fabel 8* står det at læreboka skal fungere som «(...) et springbrett til å utforske og lete videre andre steder» (Horn et.al. 2020). Samtidig med dette er læreboka et læremiddel som ønsker å tilegne elevene strategier for å forstå fagstoff, står det bak på boka. Resultatene om lærebokas plass i skolen er sprikende (Aashamar et al. 2020; Blikstad-Balas & Klette, 2021). Her spiller trolig ulike utvalg en sentral rolle. Hvis vi likevel skal si noe om lærebokas plass i skolen, så vil det være at den fortsatt er til stede, både fysisk og digitalt, men at den ikke har den samme særegne plassen som tidligere. I studien til Aashamar et al. (2020) trekkes det blant annet frem at læreboka brukes i større grad hjemme og i individuelt arbeid. Det betyr at elevene trolig hovedsakelig jobber alene med brødteksten i lærebøkene, i den grad den leses. Dette sett opp mot resultatene av min studie er ikke positivt for de minoritetsspråklige elevene.

Hvis læreboka skal fungere som et hjelpemiddel, må den inneholde flere forklaringer og veiledninger enn det jeg har sett i kapitlene i *Fabel 8*. Slik læreboka fremstår nå, er mange minoritetsspråklige elever avhengig av en lærer som kan tilrettelegge og tilpasse ordene og innholdet til dem. En elev med liten bredde i ordforrådet vil trolig ha store utfordringer med å forstå mye av det som står i læreboka. Fagord, sammensatte ord og metaforer vil kunne stå i veien for forståelse av innholdet i teksten. Fåtalet av ulike subjunksjoner, som analysen viser, kan også tyde på at det er vanskelig å skape sammenheng mellom setningene. Hvenekilde

(1986) viser i sin studie til at forenklaede lærebøger gjerne inneholder færre leddsetninger, og at disse tekstene ofte oppleves som enklere rent leseteknisk, men mer krevende å forstå.

Funnene i min studie kan tyde på at dette også kan være tilfellet i *Fabel 8*.

Lærebøkene må både ta hensyn til at elevene skal forstå innholdet og at elevene skal fortsette å utvikle lesekompetansen. Dersom elevene bare blir utsatt for enkle tekster, vil de ikke kunne utvikle seg som lesere, men er tekstene for vanskelige vil elevene ikke kunne lære noe av dem. Det blir derfor avgjørende at tekstene treffer elevene en plass mellom disse punktene, slik at lesekompetansen kan utvikles, og de kan lære noe av innholdet. Når dette er sagt, er det likevel grunn til å stille spørsmål ved hvor mye lesekompetanse elevene skal utvikle gjennom brødt teksten i en lærebok innenfor norskfaget. Læreboka er et hjelpemiddel, og hvis den hovedsakelig brukes i individuelt arbeid, ville det trolig vært bedre å satse på forståelse av innholdet enn lesekompetansen. Disse to henger selvfølgelig tett sammen, men det kunne for eksempel blitt vurdert hvor mange og hvilke ord som bør markeres som fagord, og legge til enda flere forklaringer. De aller fleste elever ville profitert på dette.

Læreboka er ikke bare til hjelp for elevene, også lærerne benytter seg flittig av den. I en undersøkelse fra 2005 svarte 87 % av de spurte lærerne at de bruker lærebøkene til planlegging av undervisning (Skjelbred et al.). Læreboka gir både rammer og retning på innholdet i undervisningen, og blir dermed styrende. Disse resultatene kan peke i retningen mot at lærebøkene legger større føringer for lærerne i det daglige arbeidet enn læreplanen (Skjelbred et al., 2005). Det betyr at lærere trolig vil bruke lærebøkene som en mal på det faglige nivået det forventes at elevene er på. Dette vil gjelde både innholdet og for eksempel bruken av fagbegreper. Ord som markeres eller forklares, vil stikke seg ut som sentrale og nye for elevene. Motsatt vil det ligge en forventning om at ordene som ikke forklares, allerede er kjente for elevene. Med dette tatt i betraktning, samt kunnskap om at fagbegreper er krevende for enkelte elevgrupper, er det grunn til å stille spørsmål om hvorvidt de ordene forfatterne av *Fabel 8* har markert som fagord, er de mest sentrale ordene. Er det for eksempel riktig at ordet *dystopi* har fått mest oppmerksomhet gjennom to uthevninger, to margforklaringer og en tekstforklaring? Er ordet så sentralt for norskfaget? Ordet *mottakerbevisst* viser også forfatterne er sentralt, ved at det både blir forklart i marginen og i teksten. Mitt spørsmål blir da, hva med alle de andre ordene som ikke er uthevet, men som absolutt er fagbegreper? For eksempel *tematisk struktur* i setningen «Skal du si noe om et dagsaktuelt tema, er en tematisk struktur mer naturlig» (s. 14) eller *budskap* i setningen «I avslutningen skal du runde av

presentasjonen og sikre deg at publikum har fått med seg budskapet ditt» (s. 15). Ukjente ord gjør teksten vanskeligere å forstå uansett, og da må det fokuseres på de viktigste fagordene i første omgang. Dette er spesielt viktig for de minoritetsspråklige elevene, fordi det sier noe om hvilke ord som er mest sentrale at de forstår.

6.4 Hva kan lærere gjøre?

De mest åpenbare grunnene til at læreboka fortsatt står sterkt i skolen, er at den er skrevet for å brukes i skolen, til en bestemt gruppe elever, og den er skrevet med utgangspunkt i gjeldende læreplan (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 270). På tross av dette viser min studie at arbeid med læreboka likevel er nødt til å tilpasses den aktuelle elevgruppen. Det finnes mange elementer som kan være utfordrende for elevene. Hvis vi tar utgangspunkt i at denne læreboka representerer det man kan forvente av en lærebok, vil det bli opp til lærer å tilpasse den til de aktuelle elevgruppene. Tilpassing av undervisningen er ikke noe nytt for lærere og gjøres stort sett uansett hvilke tekster som tas inn i undervisningen eller hvilken elevgruppe klassen består av.

Det finnes mange måter å tilpasse den aktuelle læreboka til minoritetsspråklige elever på. I stor grad handler det om at lærer må kjenne elevene og hvilke utfordringer de står ovenfor. Et godt utgangspunkt kan være å arbeide i faser - før, under og etter lesingen. I før-lesingsfasen handler det i stor grad om å forberede elevene på det som møter de i fagteksten. Det er også en fin anledning til å gjøre de nysgjerrige på hva som venter, noe som vil bidra positivt på motivasjonen. Ofte har ikke elevene valgt teksten selv og vet dermed ingenting om den på forhånd. Denne typen lesing skiller seg slik ut fra annen lesing (Kulbrandstad, 2018, s. 246). I før-lesingsfasen kan elevene få koblet på forkunnskaper de sitter med, og gjerne også benytte seg av andre språk de kan. Kanskje kjenner elevene noen av ordene fra sitt eget morsmål? I denne fasen er det gunstig om lærer på forhånd har trukket frem noen fagord som er sentrale for å forstå innholdet i teksten. Dersom disse ordene oppleves som ukjente for elevene, er det lurt å bruke tid på å forstå disse før elevene møter dem i teksten. Fagordene er også ofte ukjente for de majoritetsspråklige elevene, noe som betyr at de aller fleste elever vil profitere på å bruke tid på dette arbeidet. I denne fasen kan arbeidsmåtene varieres i stor grad og tilpasses den aktuelle teksten som venter.

Etter at elevene har gjort seg kjent med de sentrale fagordene og koblet på bakgrunnskunnskapene, kan selve lesingen begynne. Lesingen kan gjennomføres på ulike

måter, men det er sentralt at elevene overvåker sin egen lesing. Dette handler om å forstå innholdet og å stille spørsmål til det man leser. Lesingen blir dermed en aktiv prosess, og elevene blir bevisst på hva teksten handler om. Igjen er det viktig at eventuelle ukjente ord blir forklart. Minoritetsspråklige elever har en mindre bredde i ordforrådet (Kulbrandstad, 2018, s. 292), og det kan derfor være aktuelt å forklare også andre ord enn fagord. Disse ordene kan ofte være minst like viktige for forståelsen av teksten, og elevene møter dem trolig også i andre sammenhenger.

Når teksten er lest og elevene har fått med seg innholdet, er det fint å la de oppsummere innholdet. Her vil det være sentralt å trekke ut det viktigste. Fagbegrepene fra førlesingsfasen kan her fungere som en indikasjon på hva som er det sentrale i teksten. Ved å oppsummere teksten vil elevene, og lærer, få tilgang til hva elevene sitter igjen med etter å ha lest teksten. Spørsmål kan oppklares, og eventuelle hull i innholdet kan tettes. På denne måten kan lærer sikre at elevene forstår innholdet i fagteksten. Etter hvert som elevene blir eldre og slike metoder blir innarbeidet, vil elevene gjennomføre disse prosessene alene. Å lære elevene lesestrategier vil kunne hjelpe dem å håndtere vanskelige tekster alene. Derfor vil det være gunstig å lære elevene å arbeide med tekst på denne måten. Likevel er det viktig å huske på at det er lærer som skal modellere og forklare elevene hvordan strategiene kan brukes, og ikke noe elevene kan lære av seg selv (Roe, 2014, s. 115).

6.5 Forslag til videre forskning

Siden denne studien er basert på en del eldre forskning, hadde det vært interessant å sett på hvordan dagens minoritetsspråklige elever opplever fagtekstene. Er de funnene som jeg trekker fram i denne studien, faktisk utfordrende for dem, eller finnes det andre språklige trekk som er mer krevende? Her kunne det også være interessant å se på om flere av de andre modalitetene enn skrift, som for eksempel bilder, tenkebokser og eksempler, kan hjelpe elevene til å forstå innholdet, eller om de bare fungerer som fyll og pynt i læreboka. Videre ville det vært interessant å sammenligne mine resultater med andre lærebøker innenfor norskfaget, både for åttendeklasse og for andre alderstrinn. Er funnene mine særegne for denne læreboka eller er andre lærebøker like? Denne studien undersøker heller ikke hvordan bruken av læreboka fungerer i virkeligheten. Det hadde vært interessant med en studie som sier noe om hvordan det kompenseres for vanskelige læreboktekster i klasserommene. Er det en bevissthet blant lærerne, eller forventes det at lærebøkene er forståelig for alle elevgrupper?

7 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt språklige trekk i *Fabel 8*. Dette er gjort med bakgrunn i tidligere forskning på andrespråkslesing. Funnene mine kan tyde på at minoritetsspråklige elever trolig vil møte flere krevende elementer i læreboka. Fagordene er mange og bare 2/3 av disse forklares. I tillegg finnes det et stort antall fagspesifikke ikke-fagord, sammensatte ord og metaforer. Til sammen utgjør dette en stor andel ord som kan gjøre teksten vanskeligere å forstå. Det kan altså virke som om læreboka legger opp til at elevene skal lære seg ordene en annen plass enn i læreboka. Antallet subjunksjoner kan også tyde på at det er få bindingsmarkører i teksten, noe som gjør at teksten er enklere å lese rent leseteknisk, men innholdet kan bli vanskeligere å forstå. Det legges dermed opp til at læreboka ikke alene kan gi kunnskap til elevene. Dette sett opp mot bruken av lærebøkene, altså at de trolig hovedsakelig brukes til hjemmearbeid og øving til vurderinger, er ikke positivt for de minoritetsspråklige elevene.

Aamotsbakken et al. (2004) konkluderer i sin rapport med at «(...) bevissthet om språkets metaforisitet, betydning av forklaring av fagtermer og en insistering på språklig klarhet bør være normer for framtidig utvikling av læremidler» (s. 155). Denne rapporten ble publisert 18 år før denne masteroppgaven, og funnene i min studie tyder på at dette er noe som bør fortsettes å jobbes med i utviklingen av nye læremidler.

Litteraturliste

- Alver, V. (2013). Å lese er ikke bare å lese - lese teorier. *Kompetanse Norge*, ss. 9-16.
- Alver, V., & Selj, E. (2008). Å lese fagtekster på andrespråket. I E. Selj, & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (ss. 107-130). Cappelen Damm.
- Aamotsbakken, B. (2006). Sammenheng i tekster - hvor ble den røde tråden av? I E. Maagerø, & E. Tønnessen, *Å lese i alle fag* (ss. 47-65). Universitetsforlaget.
- Aamotsbakken, B., Askeland, N., Maagerø, E., Skjelbred, D., & Torvatn, A. (2004). *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Høgskolen i Vestfold.
- Aashamar, P., Bakken, J., & Brevik, L. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 296-311.
- Askeland, N. (2006). *Metaforar i fagtekstar og lærebøker*. Universitetsforlaget.
- Askeland, N. (2008). *Lærebøker og forståing av kommunikasjon. Om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforignal i seks læreverv i norsk for ungdomstrinnet i 1997-99*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Bakken, J. (2006). *Litteraturvitenskapens retorikk. En studie av tekstnormene for gode norske empiriske litteraturvitenskapelige artikler i perioden 1937-57*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken, & C. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 305-327). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 268-281.
- Donald, K. M., & Ryen, E. (2019). Strukturer i målspråk og morsmål. I E. Selj, & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer. 3. utg.* (ss. 201-233). Cappelen Damm Akademisk.
- Gleiss, M., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A. (2001). Metaforene er luket ut av lærebøkene. Ulike oppfatninger av betegnelsen metafor. I L. Kulbrandstad, & G. Sjølie, *På Hamar med norsk: rapport fra konferansen "Norsk på ungdomstrinnet"* (ss. 111-129). Rapport/Høgskolen i Hedmark; nr. 12.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring. 4. utg.* Oslo: Gyldendal akademisk.

- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I G. T. Randen, & A.-K. H. Gujord, *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling* (ss. 190-213). Cappelen Damm akademisk.
- Golden, A., & Hvenekilde, A. (1983). *Prosjektet LÆREBOKSPRÅK*. Universitetet i Oslo Sentret for språkpedagogikk.
- Golden, A., & Kulbrandstad, L. I. (2007). Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. *Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring*. (2) Årg. 23 . *NOA - norsk som andrespråk*, ss. 33-66.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder. 2.utg.* Fagbokforlaget.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, ss. 127-160.
- Horn, H., Johnsrud, E., Nitteberg, M., Ommundsen, Å., Rindal, H., & Ødegaard, H. (2020). *Fabel 8 Norsk for ungdomstrinnet*. Achehoug undervisning.
- Hvenekilde, A. (1986). Steiner for brød . "lett-lest" o-fag for grunnskolen. I V. Horsfjord, *Naturfagundervisning og språk* (ss. 37-49). Universitetet i Oslo: en skriftserie fra det matematisk-naturvitenskapelige fakultet. .
- Jensen, F., Kjærnsli, M., Björnsson, J., & Pettersen, A. (2020). Gir norsk skole alle elever like muligheter til å bli gode lesere? I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse* (ss. 222-242). Universitetsforlaget.
- Kleven, T., & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. 3.utg.* . Fagbokforlaget.
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis. An introduction to Its Methodology. 4.utg.* . SAGE.
- Kulbrandstad, L. (1996). *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver (2.utg.)*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L., & Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre. Norsk språklære med øvingsoppgaver. 4.utg.* Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Hentet fra Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphores we live by*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Hverdagslivets metaforer. Fornuft, følelser og menneskehjernen (Mie Hidle, Overs.)*. Pax forlag (Opprinnelig utgitt 1980).
- Laugerud, S., Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2014). *Læring og lesing i en flerkulturell skole*. Universitetsforlaget.

- Maagerø, E. (2010). Teksters tilgjengelighet. Fagspråk. I D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken, *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (ss. 185-201). Novus forlag.
- Maagerø, E. (2015). Om å lese på setningsnivå. I E. Maagerø, & E. Tønnessen, *Å lese i alle fag* (ss. 75-96). Universitetsforlaget.
- Maagerø, E., & Skjelbred, D. (2010). "De store ord". Om sammensatte ord i lærebøker og andre fagtekster. I D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken, *Faglig lesing i skole og barnehage* (ss. 197-213). Novus forlag.
- McNamara, D., Kintsch, E., Butler Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*. 14(1), ss. 1-43.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence, 34 (1). *Journal of Research in Reading*, ss. 114-135.
- Munthe, S. (1972). *Sammensatte ord. en kvantitativ undersøkelse av norsk litteratur- og sakprosa*. Hovedoppgave i nordisk - Universitetet i Oslo.
- Nagy, W. (2005). Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive. I E. Hiebert, & M. Kamil, *Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice* (ss. 27-44). L. Erlbaum Associates.
- Nagy, W. (2006). Metalinguistic Awareness and the Vocabulary-Comprehension Connection. I R. Wagner, & A. Muse, *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension* (ss. 52-77). Guildford Press.
- Pretorius, E. (1995). Reading between the lines: Causal connectivity, inferences, and implicitness in texts. *South African Journal of Linguistics, Supplement 26*, ss. 3-24.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter : en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, M. (2002). Är lättlästa texter verkligen lättlästa? I M. Linnarud, & E. Sandlund, *Språk och lärande* (ss. 74-92). Rapport fra ASLA:s höstsymposium Karlstad.
- Reichenberg, M. (2007). La det bli et eventyr å lese lærebøker. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 82-109). Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen. 3.utg.* Universitetsforlaget.
- Ryen, E. (1999). Fagspråk - språk for spesielle formål. I J. Hagen, & K. Tenfjord, *Andrespråksundervisning. Teori og praksis* (ss. 236-266). Ad Notam Gyldendal.
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. Solheim, & P. Uppstad, *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (ss. 15-33). Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevenes tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Cappelen Damm Akademisk.

- Skjelbred, D. (2015). Framstillingsformer og lesemåter i fagtekster. I E. Maagerø, & E. Tønnessen, *Å lese i alle fag. 2.utg* (ss. 34-53). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster - et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokshistorie. Allmueskolen - folkeskolen - grunnskolen 1739-2013*. Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Novus forlag.
- Skjelbred, D., Mortensen-Buan, A.-B., Askeland, N., Bakke, J., & Aamotsbakken, B. (2013). *Språklig kvalitet i læremidler : rapport utarbeidet ved Høgskolen i Vestfold på oppdrag av Språkrådet*. Språkrådet.
- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Abstrakt forlag.
- Statistikkbanken. (2021, Juni 15.). *Statistikkbanken Oslo Kommune*. Hentet fra <https://statistikkbanken.oslo.kommune.no/webview/> Lastet ned 27.01.22
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen akademisk forlag.