

# FRÅ SJANGER TIL TEKSTTYPE I SKRIVEOPPLÆRINGA?<sup>1</sup>



**KJERSTI RONGEN BREIVEGA**

*Førsteamanuensis i norsk språk ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Bergen*

*krbr@hib.no*



**SUNNIVA PETERSEN JOHANSEN**

*Stipendiat i nordisk fagdidaktikk, Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium (LLE), Universitetet i Bergen*

*sunniva.johansen@uib.no*

## INNLEIING

Ei av dei mest markante endringane i norskfaget etter revisjonen av læreplanen per 1. august 2013 finn vi i kompetansemåla for norsk skriftleg og i utforminga av eksamensoppgåvene. Sjangernemningar som artikkel, essay og kåseri vert ikkje lenger nytta og er erstatta av teksttypar som informative, argumenterande og forteljande tekstar. Om dette har det alt vore skrivne mykje fornuftig, som vi vil stille oss bak. Vi er samde med Magnus Loe Sparboe i at endringa kom brått, og at diskusjonen i forkant har vore lite transparent overfor lærarar og andre skulefolk (jf. Sparboe 2014). Vi har vidare stilt dei same spørsmåla som mange, ja, kanskje nesten eit samla norskdidaktisk fagmiljø, har stilt i møte med den gåtefulle hybriden kreativ tekst (jf. m.a. Smidt 2015 og Blikstad-Balas 2015). Vi er også heilt samde i at dreininga frå sjanger *mot* teksttype i skriveinstruksjonane korkje kan eller bør forståast slik at *sjanger* no er uviktig (jf. Blikstad-Balas & Hertzberg 2015).

Men det det ikkje har vore skrivne så mykje om til no, er sjølve *omgrepet teksttype*. Er det så openbert kva dette omgrepet dekkjer at dette ikkje treng utdjuping, problematisering og debatt? Som norskdidaktikarar, og ikkje minst som tekstlingvistar, ser vi på denne kursoringane i norsk skriftleg med stor interesse, men det slår oss ikkje som særskilt endeframt kva ho inneber. At det for mange er uklart kva som ligg i teksttypeomgrepet, gjekk også tydeleg fram av seminaret Landslaget for norskundervisning arrangerte på Litteraturhuset i Oslo 10. september i fjor (jf. Botheim 2015 og LNU 2015).

Slik vi ser det, er det ei rekkje spørsmål knytte til teksttype som må reisas og undersøkt nærare, og formålet med denne artikkelen er å bidra til ein slik prosess.

Innanfor det tekstteoretiske feltet eksisterer det ulike tilnærmingar til sjanger, teksttype og andre sentrale tekstomgrep (sjå Lee 2001 og Tsiplakou & Floros 2013). Vi står i ein tekstlingvistisk tradisjon med Werlich (1976), van Dijk (1980), Hoey (1983), Tirkkonen-Condit (1985) og Adam (1992) som sentrale inspirasjonskjelder. Grovt skissert vil dette seie at for oss er teksttypar grunnleggjande måtar å organisere tekst på som å *beskrive* (deskriptiv teksttype), *fortelje* (narrativ teksttype), *forklare* (ekspositiv teksttype), *grunnge synspunkt* (argumentativ teksttype) og *instruere* (instruktiv teksttype) (jf. Werlich 1976, s. 39–41). Teksttypar er konvensjonelle framstillingsformer som eksisterer *uavhengig* av ein konkret yringskontekst. Dette i motsetnad til sjangrar, som nettopp oppstår i interaksjon med spesifikke kontekstar i tid og rom, og som handlar om kva vi bruker språket til, og kva formål vi har for kommunikasjonen (jf. Swales 1990 og Ledin 1999). I del II av artikkelen skal vi utdjupe kva som ligg i denne tilnærminga, og løfte fram dei sidene ved teksttypeomgrepet, slik vi kjenner det, som vi trur har størst norskdidaktisk og skrivepedagogisk potensial. Men før vi kjem så langt, vil vi starte med å gjere nokre sonderingar kring bruken og forståinga av teksttypeomgrepet i skriveopplæringa, slik dette kjem til uttrykk i m.a. læreplanen, eksamensoppgåver og det offentlege ordskeiftet kring endringa, som til dømes det alt omtalte LNU-seminaret.

<sup>1</sup> Vi takkar dei to anonyme fagfellane for konstruktive kommentarar til førsteutkastet av denne artikkelen.



## → I TEKSTTYPEN I NORSK SKRIFTLIG: EI SONDERING

I sjølve læreplanen er termen *teksttype* faktisk berre nemnt ein gong, og det er i omtalen av skriving som grunnleggjande ferdigheit i norskfaget:

*Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper [...] (Utdanningsdirektoratet 2013a, s. 5, våre uthevingar)*

Vi ser at teksttype her nærast fungerer som ei utdju- ping av kva det vil seie å uttrykkje seg i norskfaglege sjangrar, men utover dette er det vanskeleg å trekkje ut noka presis forståing av kva teksttype er, og korleis dette tekstomgrepet står i høve sjangeromgrepet. Slik Utdanningsdirektoratet formulerer seg, kan teksttype og sjanger jamvel oppfattast som ganske samanfallande omgrep.

Vi merkar oss elles at det er sjangeromgrepet som dukkar opp *først* i omtalen av skriving som grunnleggjande ferdigheit. Og dette er ikkje tilfeldig. Det presumtivt nedtona sjangeromgrepet er nemleg nemnt eksplisitt heile 14 gonger i gjeldande læreplan. Som vi alt har sett, figurerer det i omtalen av skriving som grunnleggjande ferdigheit. Dessutan er sjanger nemnt i samband med den innleiande omtalen av kvart av dei tre hovudområda i faget, i samband med munnleg

og lesing som grunnleggjande ferdigheiter, og endeleg dukkar det opp i formuleringa av totalt sju<sup>2</sup> kompetansemål. Med eitt unntak er desse kompetansemåla plasserte under hovudområdet for «Skriftlig kommunikasjon». Sjangeromgrepet har altså på ingen måte avgått ved døden i gjeldande læreplan, slik ein av og til kan få inntrykk av. I sjølve kompetansemåla er det likevel ein tendens til at sjanger først og fremst er vekt- lagt i samband med lesing. Samanlikna med LK06, der elevane t.d. etter 10. steget skulle kunne

*[...] lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønn- litterære og sakpregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri [...] (Utdanningsdirekto- ratet 2006)*

er det også – langt på veg – rett å konkludere med at elevane no ikkje vert instruerte i å skrive i *spesifikke, namngjevne* sjangrar, slik dei vart i tidlegare læreplan. Klassiske skulesjangrar som artikkel, kåseri, essay og novelle er ikkje nemnde i gjeldande kompetansemål. I staden finn vi elleve ulike «skrivebestillingar»<sup>3</sup> i dei kompetansemåla som presiserer kva elevane skal kunne skrive, og her er vi då ved sakas kjerne, for det er desse skrivebestillingane som ofte vert refererte til som tekst- typar. I figuren under er dei elleve skrivebestillingane presenterte i introdusert rekkjefølgje:

SKRIVEBESTILLING I KOMPETANSEMÅL:	PROGRESJON. ELEVEN SKAL MEISTRE DETTE ETTER:
«Beskrivende tekster»	2. og 4. steget
«Fortellende tekster»	2., 4. og 7. steget
«Argumenterende tekster»	4., 7., 10. steget, VG1 og VG2
«Reflekterende tekster»	7. og 10. steget
«Kreative tekster»	10. steget, VG1, VG2 & VG3
«Informative tekster»	10. steget, VG2 & VG3
«Utgreiinger»	VG2
«Litterære tolkingar»	VG2 & VG3
«Drøftingar»	VG2
«Resonnerende tekster»	VG2
«Retoriske analyser»	VG3

Figur 1: Skrivebestillingar i læreplanen i introdusert rekkjefølgje.

<sup>2</sup> Det er felles kompetansemål for VG2, VG3 og Påbygging til generell studiekompetanse. Det er såleis eigentleg tale om fem kompetansemål, der to er brukte to gonger.

<sup>3</sup> Vi vel å bruke den meir generelle nemninga «skrivebestilling» fordi det etter vårt syn ikkje er openbert at det er teksttypar det er tale om.

Det er mykje i denne oppstillinga som kunne fortene kommentar og diskusjon, m.a. den skrivepedagogiske *progresjonen* og i kva grad skrivebestillingar går igjen på fleire steg – eller ikkje. Men det viktige i vår diskusjon er sjølve tekstomgrepet. Som vi alt har understreka, er sjølve termen *teksttype* berre nytta ein gong i læreplanen, og det er i omtalen av skrivning som grunnleggjande ferdigheit. Ingen av skrivebestillingane er i kompetansemåla presenterte som teksttypar, men sju av dei er *tekstar* av ulike slag. Korleis dette tekstomgrepet skal forståast, gjev læreplanen i seg sjølv ingen føringar på, og tolkingsromma som oppstår, er ganske store. Korleis skal det skiljast mellom t.d. beskrivande og informerande tekst? Og er det openbert at t.d. argumenterande tekst er det same som argumenterande teksttype? Ved sida av dei sju tekstane i skrivebestillingane finn vi utgreiingar, litterære tolkingar, drøftingar og retoriske analysar. Desse nemningane peiker på ingen måte i retning av teksttypen. Særleg når det gjeld dei litterære tolkingane og dei retoriske analysane, synest den mest rimelege tekstteoretiske situeringa å vere *sjangernivået*. Det er heller ikkje urimeleg å tenkje i dei banar om dei resonnerande tekstane. Desse tre skrivebestillingane er alle variantar av artikkelsjangeren, slik vi kjenner denne frå skulens språkbrukssfære. Endeleg har vi dei mykje omtalte kreative tekstane. At desse ikkje representerer ein teksttype, er jamvel presisert av Utdanningsdirektoratet sjølv: «Kreative tekstar er ikkje ein teksttype, men eit samlebegrep. Det kan innebere å fortelje og dikte, eller å reflektere og prøve ut tankar» (Utdanningsdirektoratet 2014a).

Vi kan dermed slå fast at det ikkje er grunnlag for å hevde at sjanger *gjennomgåande* er erstatta av teksttype i kompetansemåla for norsk skriftele. Somme av skrivebestillingane kan jamvel best forståast som sjangernemningar, og desse dominerer i dei høgre skulestega. Dei andre har ei heller uklar tekstteoretisk situering. Skrivebestillingane synest å ha opphav i ulike tekstomgrep og å vere plasserte på ulike teksttypologiske nivå.

At ein læreplan i norsk opererer med vage og potensielt heterogene tekstomgrep, er i og for seg korkje særleg oppsøksvekkjande eller nytt. Omgrepsbruken i læreplanar vert ikkje nærare definert og forklart. I læreplanen er det Staten som talar, og Staten presiserer ikkje sine tekstomgrep. Eit avgjerande steg på vegen frå formell læreplan på formuleringsarenaen til operasjonalisert læreplan på realiseringsarenaen er dermed den tolkinga lærarar og andre involverte gjer av formuleringane i styringsdokumenta (jf. Engelsen 2009, s. 72–73). I dette tilfellet er det dessutan slik at Utdanningsdirektoratet sjølv, eit par månader etter at den reviderte læreplanen tok til å gjelde, gav nokre føringar på korleis

læreplanen skulle tolkast:

*For di sjangrer endrer seg over tid og kan variere mye, har læreplanen mer overordnede begreper for ulike typer tekster. [...] Informative, argumenterende og resonnerende tekster er teksttyper som viser til hva som er formålet med teksten. (Utdanningsdirektoratet 2013b, s. 2, våre uthevingar)*

Når det no er ei utbreidd oppfatning at teksttype har erstatta sjanger i norsk skriftele, er det ikkje minst på

### «Korleis dette tekstomgrepet skal forståast, gjev læreplanen i seg sjølv ingen føringar på, og tolkingsromma som oppstår, er ganske store.»

grunn av dette styringsskrivet og dei konsekvensane det fekk for utforminga av eksamensoppgåvene alt våren 2014. Her kjem det også til syne ei grunngeving for endringa: sjangrar er ustabile tekstlege storleikar som endrar seg over tid. Dette må ein då kunne tolke slik at Utdanningsdirektoratet ser teksttypen som ein meir stabil tekstleg storleik. På det alt nemnde LNU-seminaret grunnjev Bente Heian frå Utdanningsdirektoratet dreiinga mot teksttype litt annleis, som eit ønske om ei meir røyndomsnær og funksjonell skriveopplæring med vekt på formål og skrivesituasjon (jf. Heian 2015, Bothem 2015, s. 11 og LNU 2015).

Formålet er no styrande for skrivinga og oppnar for ei rekkje ulike løysingar, også når det gjeld val av sjanger. Ei av dei totalt 38 eksamensoppgåvene som til no er gjevne etter den nye ordninga, kan tene som eksempel på dette:

Kva vil det seie å ha det ein treng? Skriv ein **tekst** til eit blad eller eit nettmagasin der tittelen skal vere Det gode liv i Noreg. Teksten skal ha som **formål** å underhalde lesaren. (B1 Hovudmål grunnskulen 2014, våre uthevingar, Utdanningsdirektoratet 2014b)

Vi ser her at skrivesituasjon er skissert, likeeins er formålet presisert, men elevane vert ikkje bedne om å skrive i ein spesifikk sjanger. Dei skal skrive ein tekst, rett og slett, og dei står fritt til å velje å uttrykkje seg i den sjangeren dei måtte ønske.



→ I sitatet frå Utdanningsdirektoratet over vert teksttype presentert som eit overordna tekstomgrep og knytt til formålet i teksten. Dette er viktige presiseringar, som vi vil kome attende til – og problematisere – seinare i artikkelen. Men alt her er det på sin plass å utdjupe litt om kva dette vil seie og korleis det ser ut til å bli tolka innanfor det norskdidaktiske feltet. Dagrún Skjelbreds slitesterke lærebokklassikar *Elevenes tekst* er ein sentral skrivedidaktisk referanse, og boka er no oppdatert og omskriven i samsvar med endringane i LK13. Skjelbred bruker ikkje termen teksttype, men derimot *teksthandling* (Skjelbred 2014, s. 36). Om tilhøvet mellom teksthandling og sjanger skriv ho følgjande:

*Vi kan si at teksthandlingene befinner seg på et overordnet nivå i forhold til sjangerer. Teksthandlingene er uttrykk for hva vi vil med tekstene, sjangrene er mønster som står til vår disposisjon slik at vi kan uttrykke det vi vil. (Skjelbred 2014, s. 38)*

Sjanger vert då å forstå som eit tekstmønster som ein kan bruke for å oppnå det overordna formålet (altså teksttypen<sup>4</sup>). Ei eksplisitering Skjelbred bruker, er at både artikkelen, lesarbrevet og kampdiktet kan brukast for å argumentere (Skjelbred 2014, s. 38). Den same grunnleggjande tankegangen var også hovudbodskapen til leiar for Skrivesenteret Arne Johannes Aasen i innlegget han heldt ved LNU-seminaret (LNU 2015).

«Spissformulert kan vi oppsummere med at teksttype her synest å vere funksjon/formål, medan sjanger langt på veg er form, altså den stikk motsette tekstteoretiske posisjonen av den vi la til grunn innleiingsvis.»

Han fremja der ei sosiokulturell forståing av teksttypeomgrepet i tradisjonen etter Ivanic (2004) og australske læreplanar. Teksttype vert her forstått som ein overordna kategori for sjangerar, og teksttype er noko «vi tar i bruk [...] for å realisere kommunikative formål i ulike situasjoner» (Aasen 2015, lysark 12).

Vi har i denne første delen av artikkelen sett at styringskriva frå Utdanningsdirektoratet, eksamensoppgåvene og det allmenne ordskiftet rundt endringa på ein heilt annan måte enn læreplanen i seg sjølv gjev visse føringar for korleis teksttype vert forstått og brukt i skriveopplæringa. Spissformulert kan vi oppsummere med at teksttype her synest å vere funksjon/formål, medan sjanger langt på veg er form, altså den stikk motsette tekstteoretiske posisjonen av den vi la til grunn innleiingsvis. Vi konstaterer også at det vert åtvåra mot den tradisjonen vi står i, fordi han kan medføre ei formalistisk forståing av tekst og skrivning (Aasen 2015). Vi vil no utdjupe teksttypeomgrepet slik vi kjenner det, og kome med nokre utfyllande perspektiv som vi trur kan vere tenlege.

## II TEKSTTYPEN I NORSK SKRIFTLIG: KVA ER POTENSIALET?

### Teksteoretisk situering

Som alt signalisert ser vi på teksttypar som konvensjonelle framstillingsformer, medan sjangerar for oss er faktisk, situert språkbruk innanfor rammene av ein nærare bestemt kontekst. Slik vi ser det, må vi då skilje mellom t.d. teksttypen narrativ, som ei tekstleg grunnform, på den eine sida, og sjangerar der den narrative teksttypen er realisert, som likninga, novella eller spenningsfilmen, på den andre sida. Desse tre sjangrane er alle prega av narrasjon, men denne narrasjonen er realisert innanfor vidt forskjellige kulturelle, sosiale og estetiske forståingsrammer.

Som vi nemnde innleiingsvis, eksisterer det mange ulike tilnærmingar til teksttype og sjanger. For somme er sjanger og teksttype langt på veg samanfallede omgrep. Når Ivanic – i sin kjende artikkel om diskursar i skriveopplæringa – presenterer «sjangerdiskursen», omtaler ho grunnsynet i denne som at «Writing is a set of **text types**, shaped by social context» (Ivanic 2004, s. 225, vår utheving). Hos Ivanic vert det ikkje gjort nokon klar distinksjon mellom dei to tekstomgrepa (sjå òg Ivanic 2004, s. 232–234). Når det vert skilt klart mellom dei to omgrepa, slik vi gjer, kan det også skje på mange ulike måtar, på mange ulike analytiske nivå og med varierende kriterium (sjå Frandsen 1995 og Tsiplakou & Floros 2013). Ein kjend forskar innan anvend språkvitenskap er Douglas Biber, som på grunnlag av faktoranalysar av leksiko-grammatiske og syntaktiske trekk i store datakorpus har kome fram til eit sett teksttypar (Biber 1988). Ei slik tilnærming er strengt tekstintern og lingvistisk forankra i språklege fenomen på mikronivå. Vi har òg vårt utgangspunkt i ein slik

<sup>4</sup> ...eller *teksthandling*, som altså Skjelbred kallar det. Et anna nærskylde omgrep, som Skjelbred relaterer seg til i si framstilling, er *skrivehandlinga* i Skrivehjuliet (jf. Skrivesenteret 2013 & Matre & Solheim 2014). Termfloraen innanfor tekstforskninga er omfattande.

tekstintern typologiseringstradisjon, men tilnærminga vår er kvalitativ og ikkje minst er teksttypen for oss ein *retorisk-strukturell storleik* (sjå òg Lee 2001, s. 40). Med dette meiner vi at teksttypene er tekstsekvensar organiserte i *komponentstruktur*. Vidare er teksttypene ein tekstleg storleik på *deltaksnivå*. Vi skal no i den vidare framstillinga utdjupe kva dette vil seie, og kva det norskkdidaktiske potensialet er.

### Teksttype som komponentstruktur

Då vi presenterte teksttypeomgrepet kort innleiingsvis, tok vi utgangspunkt i klassikarreferansen Werlich: *A Text Grammar of English* (1976). I denne boka presenterer Werlich dei fem grunnleggjande teksttypene deskripsjon, narrasjon, eksposisjon, argumentasjon og instruksjon. Til grunn for taksonomien sin legg Werlich *tekstbasar* i form av enkle typesetningar som «The passengers landed in New York in the middle of the night» (narrativ tekstbase eller typesetning) (Werlich 1976, s. 39–41). Desse tekstbasane vert så ekspanderte til tekst ved hjelp av ulike former for kohesjon. Werlich er slik ikkje berre klassikarreferansen på feltet, men også ein tydeleg representant for det ein gjerne omtaler som den *tekstinterne typologiseringstradisjonen*, der tekstinterne kriterium som kohesjonsmekanismar ligg til grunn for definisjonar og inndelingar.<sup>5</sup>

På eit slikt grunnlag vil ein då presentere den narrative teksttypen som tekst prega av temporal setningskopling, referentkopling til agens og tematisering av personar og tidspunkt. Den deskriptive typen er prega av additiv setningskopling, referentkopling til objekt og at referentkjedene spesifiserer eigenskapane til objekta nærare. Den argumenterande teksttypen, på

si side, vil pregast av kausal, komparativ og adversativ setningskopling, tematisering av omgrep og frekvente hyponymirelasjonar (jf. Werlich 1976; sjå òg Nyström 2001, s. 140f og Vagle et al. 1993, s. 252–257).

Men denne tilnærminga til teksttype manglar ein viktig dimensjon. Teksttypene har ei sterk lingvistisk forankring i kohesjonsmekanismar som dei vi har nemnt over, ja, men dei er meir enn dette. I narrativen oppstår komplikasjonar som skal overvinnast; i den argumenterande teksttypen skal problem identifiserast og løysast; synspunkt skal grunnleggjast. Forskarar som van Dijk (1980), Hoey (1983) og Tirkkonen-Condit (1985) har levert viktige bidrag om slike grunnleggjande komposisjonelle mønster i tekst i form av komponentstrukturar som t.d. «Problem–Løysing»-modellen, og i tenkinga til den franske tekstlingvisten Jean-Michel Adam<sup>6</sup>, som vi vil bygge mykje på her, oppstår ein syntese av den tekstinterne, taksonomiske tradisjonen frå Werlich og den komposisjonelle innfallsvinkelen frå van Dijk, Hoey og Tirkkonen-Condit. Adam opererer med narrativen, deskriptiven, argumentativen, eksplikativen og dialogen, og for alle desse teksttypene, som han omtaler som prototypiske sekvensar, presenterer han komponentstrukturar (Adam 1992).<sup>7</sup>

Skjema av denne typen har typisk fire–fem komponentar, og komponentane er å sjå som retorisk-funksjonelle kategoriar som beskriv kva funksjon eit tekstparti har i teksten som heilskap. I figuren nedanfor har vi sett opp fire slike komponentskjema.<sup>8</sup>

Det narrative skjemaet, som står i gjeld til både Propp og Labov & Waletzky (jf. Propp 1970 og Labov & Waletzky 2006), skulle vere kjent for mange. Dei fire komponentane speglar den dynamiske utviklinga i ein

NARRATIV (VAN DIJK/ADAM)	DESKRIPTIVT (ADAM)	ARGUMENTERANDE (ADAM)	PL-MODELL (HOEY/ TIRKKONEN-CONDIT)
ORIENTERING KOMPLIKASJON RESOLUSJON KODA	TEMA ASPEKTUALISERING RELASJONSDANNING TEMATISERING	GAMMAL TESE DATA RESTRIKSJON KONKLUSJON	SITUASJON PROBLEM LØYSING EVALUERING

Figur 2: Fire komponentskjema.

<sup>5</sup> Desse inndelingane tek, som vi har sett, sitt utgangspunkt i typesetningar, og Werlich har vorte kritisert for å ha laga ein *setningstypologi* og ikkje ein teksttypologi, sjå m.a. Fløttum 1998, s. 60.

<sup>6</sup> Adam publiserer på fransk. Vi viser til Fløttum 1998, Frandsen 1998 og Breivega 2003, s. 104–117 for ein nærare presentasjon av arbeida hans.

<sup>7</sup> Vi presiserer at ingen av dei forskarane vi har vist til i dette avsnittet, omtaler den tekstlege storleiken dei arbeider med, som *teksttype*. Van Dijks omgrep er superstruktur, Hoey skriv om mønster (patterns) og Tirkkonen-Condit om superstruktur og minitektar, medan Adam opererer med prototypiske sekvensar. Vi ser likevel deira tekstomgrep som samanfallande med teksttypeomgrepet. Sjå òg Breivega 2003, s. 121.

<sup>8</sup> Referansar for skjemaer som følgjer: Narrativ: van Dijk 1980, s. 115 og Adam 1992, s. 46f; deskriptivt: Adam 1992, s. 75f; argumenterande: Adam 1992, s. 105f, og PL: Hoey 1983: 31f og Tirkkonen-Condit 1985, s. 26f.



→ narrativ grunnsekvens, der det via den narrative kausaliteten skjer visse obligatoriske transformasjonar. Ein går frå ein nøytral utgangssituasjon via ei eller anna form for ubalanse i komplikasjonskomponenten og tilbake til ei form for likevekt. Den konstruerte miniteksten under kan illustrere ei minimal realisering av den narrative teksttypen:

**ORIENTERING**

I går kveld køyrde eg heimover i 18-tida.

**KOMPLIKASJON**

Brått kom ei ku springande midt i vegen.

**RESOLUSJON**

Eg stod på bremsene og unngjekk så vidt ein samanstøyt.

**KODA**

I morgon skal eg ta bussen.

Figur 3: Minimal realisering av narrativ teksttype.

Det deskriptive skjemaet, som Adam så vidt vi veit er aleine om å presentere i form av ein komponentstruktur, er nok den minst kjende av desse modellane, og vi presenterer difor det i litt større detalj. Det deskriptive skjemaet til Adam synleggjer korleis eit tema (t.d. ei kvinne) vert beskrive nærare i form av aspektualiseringar og relasjonsdanningar. Via aspektualiseringa, som er kjerna i all deskripsjon, blir ulike delar av det beskrivne objektet presenterte (t.d. andlet, nase, panne), og visse eigenskapar vert knytte til det (t.d. raudlett, pløsete, enorm). Via relasjonsdanninga vert objektet sett i samanheng med andre storleikar i tid og rom. I vårt eksempel blir kvinna samanlikna med ei

flamsk jomfru som har mista kysa si. Endeleg kan delar av temaet danne nye (del)tema, som blir vidareførte i teksten på same måten (jf. Adam 1992: 75f, sjå òg Breivega 2003, s. 112–114).

Det argumenterande skjemaet til Adam er ein resonnementstruktur inspirert av Toulmin-modellen (jf. Toulmin 2003, s. 87f). Det handlar her om korleis påstandar vert grunnjevne, korleis ein via eit resonnement underbygger ein konklusjon. Det siste skjemaet som er presentert over, er PL-skjemaet, som også skulle vere kjent for mange. Dette stammar frå Hoey (1983) og er frå hans side ikkje knytt opp mot spesifikke teksttypar, men meir lansert som eit grunnleggjande organiseringsprinsipp som går att i mange tekstar. Hos Adam finn vi ein variant av dette skjemaet som komponentstruktur for den eksplikative (forklarande) teksttypen. PL-skjemaet har samstundes synt seg svært brukbart

**SITUASJON**

I Noreg har vi sjølvbestemt abort.

**PROBLEM**

Dette fører til 16 000 fosterdrap i året.

**LØYSING**

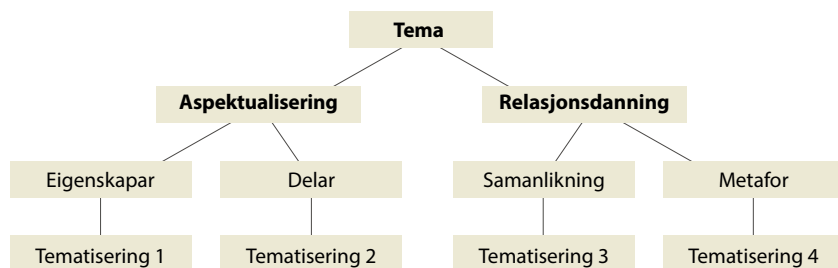
Abortlova må avskaffast straks!

**EVALUERING**

Berre dette ville vere ein rettsstat verdig.

Figur 5: Minimal realisering av PL-skjemaet (argumenterande teksttype)

som analysereiskap for argumenterande tekst (sjå Tirkonen–Condit 1985 og Breivega 2003). Den konstruerte miniteksten under kan illustrere ei minimal realisering



Figur 4: Visualisering av Adams deskriptive sekvens (teksttype).

av PL-skjemaet forstått som argumenterende teksttype.<sup>9</sup>

Det er diverre ikkje plass her til å presentere og drøfte dei ulike framlegga til komponentstrukturar i større detalj, men det vi først og fremst vil understreke, er at tekststypene best kan beskrivast som funksjonelle komponentstrukturar. Denne komposisjonelle sida ved tekststypene vart oversett av Werlich. Samstundes er det slik at desse komponentstrukturane kviler tungt på samanhengsskapande mekanismar på mikronivå. Denne komposisjonelle tilnærminga til teksttype står slik ikkje i noko motsetnadstilhøve til den «tekstinterne» tilnærminga, men integrerer denne og tilfører samstundes teksttypeomgrepet noko meir. I utgreiinga om den deskriptive teksttypen over skulle det vere lett å få auge på at ulike former for referent- og setningskopling, dessutan tema–rema-strukturar, er det som «driv» deskripsjonen framover, og ved å lese dette som ein tekststruktur i form av fire komponentar blir desse kohesjonsmekanismane sett inn i ein funksjonell og meiningslada tekstleg heilskap.

Ikkje minst i ein fagdidaktisk samanheng vil vi meine at denne forståinga av teksttype, med eit fokus på komponentar i ein tekstsyklus, er den mest fruktbare innfallsvinkelen. Komponentstrukturar er kognitive skjema det går an å relatere til, å hugse. Det skrivepedagogiske potensialet i komponentstrukturar er mykje større enn å arbeide med kohesjonsmekanismar og andre fenomen på språkleg mikronivå i isolasjon. Om teksttype skal oppfattast så smalt, er vi heilt samde med Aasen i at det skrivepedagogiske potensialet er lite.

Mange oppfattar teksttype på den «smale» måten og plasserer slike komponentstrukturar som vi har vist til her, på sjangernivået. Når læreboka *Tekst i kontekst* presenterer teksttype «[m]ed utgangspunkt i hvordan tekster er bundet sammen», er det nettopp den første og snevraste forståinga av omgrepet dei relaterer til (Vagle, Sandvik & Svennevig 1993, s. 254). Komponent-skjema plasserer denne læreboka på *sjangernivå*, og PL-skjemaet vert omtalt som eit argumenterende sjangerskjema. I artikkelen «Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok» plasserer også Hertzberg det narrative skjemaet og PL-skjemaet på sjangernivå (Hertzberg 2006, s. 223–225). Som alt nemnt er læreboka *Elevens tekst* oppdatert og revidert med utgangspunkt i endringane av LK13. Skjelbred skriv utdjupande om forteljande, beskrivande, reflekterande, forklarande og argumenterende tekst, men det er berre i gjennomgangen av forteljande tekst at Skjelbred bruker kom-

ponentskjema (Skjelbred 2014, s. 49). Med unntak av reflekterande tekst finst det komponentskjema for alle dei andre også.

### Teksttype som tekstleg storleik på deltekstnivå

Det neste viktige poenget i denne gjennomgangen er at teksttype er ein tekstleg storleik på **deltekstnivå**. Dette vil også representere ei ytterlegare grunngeving for at

---

«Termen teksttype viser slik ikkje til faktiske tekstar i det heile, men til grunnformer som faktiske, verkelege tekstar er bygde opp av.»

det vert misvisande å kalle t.d. PL-skjemaet for eit sjangerskjema. Allereie Werlich slo fast at tekststypene er abstrakte idealiseringar. Konkrete tekstar manifesterer seg som det Werlich omtaler som tekstformer eller tekstformvariantar (jf. Werlich 1976, s. 46), og som vi vil kalle sjangrar. Termen teksttype viser slik ikkje til faktiske tekstar i det heile, men til grunnformer som faktiske, verkelege tekstar er bygde opp av. Teksttype er slik ikkje ei klassifisering på heiltekstnivået, slik sjanger er, men ei klassifisering av tekst på deltekstnivå (jf. Frandsen 1995, s. 38).<sup>10</sup>

La oss utdjupe litt meir om kva som ligg i dette at teksttypen er ein storleik på deltekstnivå, og ikkje på heiltekstnivå. Kva vil dette seie? Det finst sjølvsgagt enkle, faktiske tekstar som representerer ei endefram realisering av éin teksttype, la oss seie narrativen. Ei slik enkel forteljing realiserer då orientering, komplikasjon, resolusjon og koda i den kanoniske rekkjefølgja og utan utbroderingar og/eller utdjupingar av noko slag. Ein del elevtekstar frå barnesteget kan vere eit døme på slike tekstar. Sagt på ein annan måte er det vi driv med når vi lærer barn å skrive enkle beskrivande og forteljande tekstar, som det heiter i kompetansemålet etter 2. steget, å lære dei tekstleg grunnformer som normalt berre førekjem på deltekstnivå. I dei fleste faktiske, realiserte tekstar innanfor ulike sjangrar er distribusjonsmønstera til tekststypene ganske komplekse. Eller som Adam

<sup>9</sup> Det kan framstå inkonsistent og forvirrende at PL-skjemaet kan brukast på så mange ulike måtar. Dette skjemaet er utan tvil den komponentstrukturen som tydelegast illustrerer at denne tilnærminga til tekstanalyse både er vaksen fram innanfor rammene av ein typologiseringsstradisjon og ei meir generell tilnærming til komposisjonsstrukturar i tekst.

<sup>10</sup> Av dette følger at termen teksttype er særskild motivert. Som vist i fotnote 7 er det ei rekkje ulike termar i bruk for denne typen tekstelege grunnformer, men ingen av desse har «sett seg» som avløyserterm.





→ ville vinkla det: Tekstar er grunnleggjande *heterogene*. Eit samspel mellom ulike tekstorganiseringsprinsipp er det normale:

For det første er det slik at ei og same tekstlege grunnform kan gjentakast fleire gonger i ein og same tekst (jf. Adam 1992, s. 31). Tirkkonen-Condit har illustrert dette grundig via sine analysar av distribusjonsmønster for PL-strukturen i argumenterande populærvitenskaplege tekstar (jf. Tirkkonen-Condit 1985). Ho skil mellom *horisontal* (lineær) og *vertikal* (hierarkisk) distribusjon. Horisontal distribusjon kan skje i form av eit bølge- eller blokkmonster (jf. Tirkkonen-Condit, s. 36–37). Når PL-skjemaet gjentek seg fleire gonger etter kvarandre i ein og same tekst, har vi eit bølgeomønster. Når komponentane berre vert realiserte ein gong i den kanoniske rekkjefølgja, står vi overfor eit blokkmonster. Vertikal distribusjon har vi når vi kan skilje mellom ein overordna og underordna tekststruktur. Lat oss seie at teksten på det overordna nivået er ein PL-struktur i blokkmonster. På underordna nivå kan dei fire ulike komponentane i PL-strukturen innehalde realiseringar av nye PL-strukturar. Teksten er som ei kinesisk eske.<sup>11</sup>

For det andre handlar kompleksiteten i tekst om at tekstar er grunnleggjande *heterogene* også i den forstand at dei også kan innehalde realiseringar fleire ulike

distribusjon) og vertikalt (hierarkisk distribusjon).

Eit eksempel på ein studie av slike distribusjonsmønster i tekst er Breivega (2003). Studieobjektet er her vitenskaplege artiklar med fokus på kva som skil naturvitenskapleg og humanistisk skrivetradisjon. Distribusjonsmønstra til argumenterande, narrative og beskrivande teksttypar vert kartlagde, og det kjem fram klare og systematiske skilnader på korleis dei interagerer i respektive humanistiske og naturvitenskaplege artiklar.

Det som særpregar dei humanistiske artiklane, er at éin teksttype – den argumenterande i form av PL-skjemaet – organiserer heile tekstmassen på overordna nivå. Denne argumenterande strukturen har vidare ei karakteristisk *todeling*, der den første delen av artikkelen representerer ei innleiande problemreising, medan resten av teksten fungerer som ein *respons* på den innleiande problemreisinga. På eit overordna nivå er den andre delen av artiklane ein einaste lang løysingskomponent, typisk bygd opp av mange minitekstar som består av komponentane situasjon + evaluering. Situasjonskomponentane i denne responsfasen vil ofte vere realiseringar av deskriptive og narrative teksttypar. Dei naturvitenskaplege artiklane inneheld også mange realiseringar av argumenterande og deskriptive teksttypar, men distribusjonen er markant annleis enn i dei humanistiske artiklane. Desse tekstane er prega av ei retorisk-strukturell todeling der den argumenterande teksttypen dominerer innleiingsvis og avslutningsvis, men der lange parti er deskriptivt organiserte, også på overordna nivå (sjå elles Breivega 2003, s. 241f).

Når vi meiner at det er feil å kalle eit komponent-skjema som PL-skjemaet for sjanger-skjema, skal dette ikkje oppfattast som at vi avviser at også sjangrar kan ha prototypisk komposisjon og oppbygning. Det vi vil ha fram, er at sjangerkonstituerande tekstmønster som regel ikkje er berre *ein* teksttype, men snarare *ein spesifikk konfigurasjon av dei grunnmønstra teksttypane representerer*. Breivega (2003) konkluderer på eit slikt grunnlag med at naturvitenskaplege og humanistiske vitenskaplege artiklar er *to ulike* sjangrar.

Skjelbred viser til slik interaksjon mellom teksttypar når ho behandlar argumenterande og forklarande tekst samla, og held fram at «Den resonnerende «stilen» [...] ofte er en forklarande og argumenterende tekst i form av en artikkel eller utgreiing [...]» Skjelbred 2014, s. 102). Ein slik synsmåte stiller vi oss bak, og vi synest Skjelbred har gjort eit klokt grep ved å behandle desse to teksttypane samla.<sup>12</sup> Men når Skjelbred vidare skriv

---

«Ved å presisere det tekstomgrepet vi legg til grunn, har vi òg fått fram kva det *ikkje* dekkjer, og vi vil understreke at vi er heilt samde med Blikstad-Balas & Hertzberg (2015, s. 50) i at sjanger no eigentleg er viktigare enn nokosinne.»

teksttypar, t.d. både den argumenterande, narrative og deskriptive. Dei fleste faktiske tekstar er nettopp prega av eit *samspel* av ulike teksttypar. Hos Adam står denne typen heterogenitet i fokus. Også når *ulike* teksttypar interagerer, kan dette òg skje både horisontalt (lineær

<sup>11</sup> Læreboka *Tekst i kontekst* har ein fylldig gjennomgang av bølge- og blokkmonstera som vi gjerne viser til, med unntak av at vi altså ikkje er samde i at PL-skjemaet skal plasserast på sjangernivå (sjå Vagle, Svennevig & Sandvik 1993, s. 210–214). Sjå også Breivega 2003, s. 132f.

<sup>12</sup> Også Skjelten understrekar kompleksiteten i den resonnerande teksten: «Resonnerande skrivemåtar er kjenneteikna ved at skrivaren belyser ei sak, eit emne eller eit problem og tek stilling for eller imot. Teksten forklarar, argumenterer og konkluderer ut frå det som er utgangspunkt og problemstilling i teksten» (Skjelten 2013, s. 99).

at «de argumenterende og forklarende tekstene [...] fanger opp den **teksttypen** som innenfor norskfaget går under betegnelsen resonnerende stil» (Skjelbred 2014, s. 102, vår utheving), meiner vi at det skjer ei samanhending av sjanger- og teksttypeomgrepet. For oss er den resonnerande stilen ein *sjanger* innanfor skulens språkbrukssfære som mellom anna er kjenneteikna av interaksjon mellom argumenterende og forklarande teksttypar.

Elevtekstar på ungdomssteget og i vidaregåande skule er meir enn komplekse nok til at slike grunnleggjande tekstlege føresetnader som vi har gjort greie for her, også vil gjelde for dei. Den resonnerande teksten er alt nemnd. Skulens artikkelsjangrar, anten dei vert omtalte som retoriske analysar, litterære tolkingar, resonnerande tekstar eller drøftingar, vil i praksis ha mykje av den same tekstoppbyggingen som den humanistiske artikkelen. Det er etter vårt syn viktig å tydeleggjere heterogeniteten som ein tekstleg normaltilstand, og understreke deltekstnivået som det alminnelege spelrommet for ein teksttype.

### III AVSLUTTANDE MERKNADER

Denne artikkelen hadde som utgangspunkt dreinga frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa. Det er ganske liten grunn til å tru at Utdanningsdirektoratet har hatt teksttype-omgrepet, slik vi her har presentert det, i tankane då dei reviderte læreplanen.<sup>13</sup> Sentrale aktørar innanfor det norskdidaktiske miljøet ser òg ut til å leggje til grunn ei anna, meir overordna, men etter vårt syn også vagare, forståing av kva teksttype er.

Vi har presentert teksttypene som komponentstrukturar på deltekstnivå, og vi meiner denne innfallsvinkelen kan klargjere ein del sider ved tekstopbygging og skrivning som elles ofte er underkommunisert. At teksttypar realiserer seg på deltekstnivå og at dei fleste faktiske tekstar er bygde opp av sekvensar av fleire ulike teksttypar, er ei innsikt det går an å formidle til elevane i skulen. Ved å presisere det tekstomgrepet vi legg til grunn, har vi òg fått fram kva det *ikkje* dekkjer, og vi vil understreke at vi er heilt samde med Blikstad-Balas & Hertzberg (2015, s. 50) i at sjanger no eigentleg er viktigare enn nokosinne. Det er nettopp sjangerførelegga elevane kjenner til, som vil setje dei i stand til å skrive tekstar med dei formåla oppgåvetekstane bed om, og det er sjangerkunnskapen som set elevane i stand til å operasjonalisere ulike teksttypar – og samspelet mellom dei – i tekstane sine.

Utdanningsdirektoratet presenterer teksttype som eit overordna tekstomgrep direkte knytt til *formålet* i tekst, og dette ser ut til å vere ei forståing av teksttype som også andre deler (jf. Skjelbred 2014 og Aasen 2015). Som det skulle ha gått fram, knyter vi formål til sjangernivået. Det er sjølv sagt mogeleg å innta ulike tekstteoretiske posisjonar her, men vi vil avslutningsvis peike på nokre problematiske sider ved å kople saman teksttype og formål.

Vi har for det første understreka teksttypologisk heterogenitet som normaltilstanden i tekstar av ein viss kompleksitet, også i slike tekstar som vi ønskjer at eksamenskandidatane i grunnskulen og vidaregåande skule skal vere i stand til å skrive. Dette i seg sjølv synleggjer at det er problematisk å knyte noko så overordna som

---

«Etter vårt syn er det altså misvisande å knyte formålet ved tekstar til teksttypen, slik Utdanningsdirektoratet gjer.»

formålet ved teksten til dette nivået.

Vidare er tilhøvet mellom form og funksjon i seg sjølv komplekst. Det er ikkje noko «ein til ein»-tilhøve mellom teksttype (form) og formål (funksjon) i tekst. Språket er grunnleggjande funksjonelt, og dermed har også teksttypene konvensjonelt visse formål innebrukt til seg. Den narrative teksttypen, det narrative grunnmønsteret, handlar slik grunnleggjande om å fortelje, men kva funksjon som faktisk vert realisert når den narrative forma vert nytta i ein gjeven, autentisk og spesifikk kommunikasjonsituasjon, er ei heilt anna sak. Formålet kan då t.d. vere å overtyde, ikkje å fortelje. Den finske tekstlingvisten Virtanen er mellom dei som har peikt på dette viktige poenget, og ho skil mellom direkte og indirekte bruk av teksttypar (Virtanen 1992, s. 298).<sup>14</sup>

Formål i tekst må ein kople til ytringskontekst, til «sociala prosesser, aktiviteter eller verksamheter» (Ledn 1999, s. 29), altså til sjangernivået. Unikriterielle sjangerdefinisjonar som dei Swales (1990, s. 58) og

<sup>13</sup> På mange måtar er det pussig at Utdanningsdirektoratet i det heile har valt teksttype-omgrepet. Det er ikkje eit omgrep som er mykje brukt i norsk skriveforskning. Ein av dei mest brukte skrivemodellane i dag er Skrivehjulet, og mange av *skrivehandlingane* i denne modellen kan også relaterast til skrivebestillingane i kompetensmåla.

<sup>14</sup> Ei slik dynamisk forståing av tekst ligg elles også til grunn for Skrivehjul-modellen. Sirkane kan dreiest for å synleggjere andre mogelegje kombinasjonar av skrivehandlingar og skriveformål enn dei som er mest konvensjonelle (sjå Matre & Solheim 2014, s. 78).



→ Bhatia (1993, s. 13f) opererer med, har då også formål som einaste kriterium. Etter vårt syn er det altså misvisande å knyte formålet ved tekstar til teksttypen, slik Utdanningsdirektoratet gjer. Nemnast kan òg at den

«Det er slik ingen grunn til å tvile på at intensjonane bak endringa er gode, men om det er formalisme ein er redd for, hjelper det eigentleg å skifte ut eit tekstomgrep med eit anna?»

forståinga av teksttype som ser ut til å ha dominert skriveopplæringa til no, er så overordna at ho eigentleg nærmar seg eit tredje sentralt tekstomgrep, nemleg språkfunksjonen.<sup>15</sup>

Kva skal ein så tenkje om den dreieinga skriveopplæringa har teke med fokusskiftet frå sjanger til teksttype? Sidan 1980-talet har det, som kjent, vore eit eksplisitt sjangerfokus i norsklæringa som utan tvil har styrkt og tydeleggjort skriveopplæringa. Problematisk er sidene ved sjangerskriving i skulen, som fleire har peikt på, er likevel den konstruerte kommunikasjonssituasjonen og faren for sjangerformalisme (sjå t.d. Berge 1996, s. 557, Nyström 2000, s. 51 og Hertzberg 2008, s. 236), og dette er utan tvil ei relevant forståingsramme for den kursendringa som no skjer (jf. Blikstad-Balas & Hertzberg 2015). Det er slik ingen grunn til å tvile på at intensjonane bak endringa er gode, men om det er formalisme ein er redd for, hjelper det eigentleg å skifte ut eit tekstomgrep med eit anna? Det er vel neppe tekstomgrepa i seg sjølve som er problemet, men forståinga og bruken av dei?

Det trengst her meir debatt og erfaringsutveksling, og ikkje minst trengst det meir forskning. Ein av oss to artikkelforfattarane, Sunniva Petersen Johansen, er i gang med eit doktorgradsprosjekt der ho skal undersøkje eksamenssvar frå vidaregåande skule etter revisjonen. Johansen vil beskrive heterogeniteten i elevtekstane med utgangspunkt i eit tekstlingvistisk beskrivingsapparat, slik vi har skissert ovanfor. I mellomtida er vi gjerne med på den vidare diskusjonen om sjangerformalisme versus sjangeranarki, for ikkje å snakke om det teksttype-anarkiet vi ser konturane av i kompetansemåla i læreplanen. ●

## LITTERATUR

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A.J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norsklæringet*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Biber, D. (1988). *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London/New York: Longman.
- Blikstad-Balas, M. & F. Hertzberg (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæringen* 1, s. 47–51.
- Blikstad-Balas, M. (2015). Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skriving? *Norsklæringen* 2, s. 30–36.
- Botheim, S.S. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæringen* 4, s. 10–12.
- Breivega, K. (2003). *Vitskaplege argumentasjonsstrategiar. Ein komparativ analyse av superstrukturelle konfigurasjonar i medisinske, historiske og språkvitskaplege artiklar*. Skrifter frå prosjektmiljøet norsk sakprosa, nr. 8. Oslo: Norsk sakprosa og Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening. Også tilgjengeleg på Internett: <http://www.hf.uio.no/iln/forskning/grupper/tekstretorikk/skriftserien/utgivelser/8Breivega-Vitskaplege-argumentasjonsstrategiar.pdf>
- Van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Engelsen, B.U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeiene i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E.D. Dale (red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Fløttum, K. (1998). Teksttype og polyfoni. *Hermes, Journal of linguistics*, 20, s. 59–78.
- Frandsen, F. (1995). Kategoriseringsmodeller, typer av kriterier og gyldighedsområder. *Netværk LSP-SSP Nyhedsbrev* 19, s. 31–42.
- Frandsen, F. (1998). Tekst, sekvens og heterogenitet.

<sup>15</sup> Sjå elles Lee 2001 og Tsiplakou & Floros 2013 for grundige litteraturgjennomgangar og diskusjonar av tilhøvet mellom sjanger, teksttype og (språk)funksjon.

- Introduksjon til J.-M. Adams teori om teksttyper. *Hermes, Journal of linguistics*, 20, s. 9–40.
- Heian, B. (2015). LNU: Teksttyper versus sjangere. Lysark frå Heians presentasjon under LNU-seminaret «Teksttyper versus sjangere. Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?» på Litteraturhuset i Oslo 10. september 2015. Henta frå <http://www.norskundervisning.no/ukategorisert/2015/09/teksttyper-versus-sjangerere-fra-sjangerformalisme-til-sjangeranarki/>
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving på ungdomsskolen: fortelling er ikke nok. I L. Bjar (red.), *Det er språket som bestemmer. Læring og utvikling i grunnskolen*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Hoey, M. (1983). *On the Surface of Discourse*. London/Boston: George Allen & Unwin.
- Ivanic, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, band 18/3, s. 220–245.
- Labov, W. & J. Waletzky (2006) [1966]. Narrative analysis: oral versions of personal experience. I P. Coubley (red.), *Communication Theories, Critical Concepts in Media and Cultural Studies*, band III, s. 28–63. London & New York: Routledge.
- Landslaget for norskundervisning (LNU) (2015, 25. september). Teksttyper versus sjangere. Se filmen fra seminaret! Henta frå: <http://www.norskundervisning.no/ukategorisert/2015/09/teksttyper-versus-sjangerere-fra-sjangerformalisme-til-sjangeranarki/>
- Ledin, P. (1996). *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Rapportering från projektet Svensk Sakprosa 2. Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Lee, D.Y.W. (2001). Genres, registers, text types, domains, and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language Learning & Technology*, band 5/3, s. 37–72.
- Nyström, C. (2000). *Gymnasiasters skrivande. En studie av genre, tekststruktur och sammanhang*. Avhandling för filosofie doktorexamen i nordiska språk. Uppsala universitet.
- Nyström, C. (2001). *Hur hänger det i hop? En bok om textbindning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Propp, V. (1970) [1928]. *Morphologie du conte*. Paris: Seuil.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Skjelten, S.M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjeller i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* Avhandling for ph.d.-graden. Det utdanningsvitenskaplege fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Skrivesenteret (2013). «Skrivehjulet». Henta frå <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Smidt, J. (2015). Kreative tekster? I allfall kreative norsklærere og (kan vi håpe) kreative elever. *Norsklæreren* 2, s. 18–28.
- Solheim, R. & S. Matre (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning* 15, s. 77–89. Henta frå [http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom\\_15\\_8.pdf](http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf)
- Sparboe, M.L. (2014). Hovedmålseksamen i norsk. Overgangen fra tradisjonelle sjangre til teksttype – et uheldig valg. *Bedre skole* 4, s. 46–51.
- Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tirkkonen-Condit, S. (1985). *Argumentative Text Structure and Translation*. Ph.D. Studia Philologica Jyväskyläensia 18. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument*. Updated Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsiplakou, S. & G. Floros (2013). Never mind the text types, here's textual force: Towards a pragmatic reconceptualization of text type. *Journal of Pragmatics* 45, s. 119–130.
- Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplan i norsk. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Kompetansemal?arst=98844765&kmsn=-1654775316>
- Utdanningsdirektoratet (2013a). Læreplan i norsk. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>
- Utdanningsdirektoratet (2013b). Veiledning til læreplan i norsk. Henta frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-norsk> [lese 15.01.2014]
- Utdanningsdirektoratet (2014a). Revidert læreplan og eksamen. Eksempeloppgåver 2014. NOR1211-NOR1231 Norsk hovudmål, NOR1212-NOR1232 Norsk sidemål, NOR1218-NOR1238 Norsk for elevar med samisk som andrespråk, NOR1025-NOR1245 Norsk for elevar med samisk som

→ førstespråk.

Utdanningsdirektoratet (2014b). Norsk hovudmål/hovedmål. Sentralt gitt eksamen etter 10. trinn for elever/elever og for voksne/voksne deltakere/deltakere og privatistar/privatister. *Ein smak av Noreg*. Eksamen 22.05.2014

Vagle, W., M. Sandvik & J. Svennevig (1993). *Tekst i kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/Cappelen.

Virtanen, T. (1992). Issues of text typology : Narrative – a basic type of text? *TEXT, An Interdisciplinary journal for the study of discourse* 1, s. 293–310.

Werlich, E. (1976). *A Text Grammar of English*, 2. utgåva. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Aasen, A.J. (2015). Å handle med/gjennom/i ord: Begrepe teksttype og sjanger i norskfaget – perspektiver fra forskning. Lysark fra Aasens presentasjon under LNU-seminaret «Teksttyper versus sjangere. Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?» på Litteraturhuset i Oslo 10. september 2015. Henta frå <http://www.norskundervisning.no/ukategorisert/2015/09/teksttyper-versus-sjangerre-fra-sjangerformalisme-til-sjangeranarki/>

---

#### VITSKAPLEG REDAKSJON NORSKLÆRAREN 2016

LEIAR: Jonas Bakken  
Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Universitetet i Oslo  
[jonas.bakken@ils.uio.no](mailto:jonas.bakken@ils.uio.no)

Frøydis Hertzberg  
Professor emerita ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Universitetet i Oslo  
[froydis.hertzberg@ils.uio.no](mailto:froydis.hertzberg@ils.uio.no)

Jon Smidt  
Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning  
NTNU  
[jon.smidt@hist.no](mailto:jon.smidt@hist.no)

Jørgen Magnus Sejersted  
Førsteamanuensis ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier  
Universitetet i Bergen  
[jorgen.sejersted@lle.uib.no](mailto:jorgen.sejersted@lle.uib.no)

Lars Anders Kulbrandstad  
Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag  
Høgskolen i Hedmark  
[lars.kulbrandstad@hihm.no](mailto:lars.kulbrandstad@hihm.no)

Dagrun Skjelbred  
Professor emerita ved Høgskolen i Sørøst-Norge  
[dagrun.skjelbred@hive.no](mailto:dagrun.skjelbred@hive.no)

Arne Johannes Aasen  
Senterleiar ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning  
NTNU  
[arne.j.aasen@hist.no](mailto:arne.j.aasen@hist.no)

---