

Lise Iversen Kulbrandstad
og
Gunvor Sjølie (red.) :

PÅ HAMAR MED NORSK

Rapport fra konferansen ”Norsk på
ungdomstrinnet”, 18.-19. januar 2001

Del I: Skrivning og lesing

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 11 – 2001

Trykkeri: Novum Grafisk A/S

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/Publikasjon/default.htm>)

Rapport nr. 11 - 2001

© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-179-0

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel:

På Hamar med norsk. Rapport fra konferansen ”Norsk på ungdomstrinnet”, 18.-19. januar 2001. Del I: Skrivning og lesing

Redaktører:

Lise Iversen Kulbrandstad og Gunvor Sjølie (red.)

Nummer: 11

Utgivelsesår: 2001

Sider: 126

ISBN: 82-7671-179-0

ISSN: 1501-8563

Emneord:

Norskfaget, L97, ungdomstrinnet, vurdering av skrivning, avgangsprøve, videreutvikling av lesing og skrivning

Sammendrag:

Artikkelsamlingen utgjør det første av to bind med artikler skrevet på basis av foredragene på forskningskonferansen ”Norsk på ungdomstrinnet” som ble arrangert av norskseksjonen, Høgskolen i Hedmark i januar 2001. Hensikten med konferansen var å rette søkelyset mot forskning om norskopplæring på de høyeste klassetrinnene i grunnskolen. De åtte artiklene i dette bindet omhandler ulike utfordringer knyttet til utvikling av ungdomstrinnselevers lese- og skriveferdigheter: Skrivning i forbindelse med avgangsprøva i grunnskolen, utformingen av oppgavene i avgangsprøvene, lesing og skrivning på tvers av fag, potensialet i tekster som gjerne regnes som svake, en åttende klasses tekster om politikk, beskrivelse av den nye store komparative undersøkelsen av unges leseferdigheter (PISA), tekstoppbyggingens mulige påvirkning på leseforståelse og videreutvikling av leseferdigheter på skjerm og papir.



Høgskolen i Hedmark

Title:

Report from the Conference “Norwegian at the lower secondary stage”,
January 18th to 19th 2001. Volume I: Writing and Reading

Editors:

Lise Iversen Kulbrandstad and Gunvor Sjølie (ed.):

Number: 11**Year:** 2001**Pages:** 126**ISBN:** 82-7671-179-0**ISSN:** 1501-8563**Keywords:**

The subject Norwegian, the lower secondary stage, assessment of written discourse for the final examination, development of reading and writing

Summary:

This report is the first of two volumes of articles from the research conference “Norwegian at the lower secondary stage”. The conference was arranged by the department of Norwegian at Hedmark University College in January 2001. The purpose of the conference was to focus on ongoing research of the teaching and learning of Norwegian in the upper grades of the compulsory school. This volume contains eight articles which deal with challenges in the development of reading and writing: Writing as part of the final exam, the tasks of the final exam, reading and writing across disciplines, the potential of ‘weak’ texts, adolescents’ writing about politics, presentation of the PISA-study of reading literacy, text structure and its impact on reading comprehension, and the development of reading skills on paper and on screen.

Forord

Dette er den første av to rapporter fra forskningskonferansen *Norsk på ungdomstrinnet* som ble arrangert 18.-19. januar 2001 på Hamar. Konferansen samlet om lag 90 deltakere. Arrangør var norskseksjonen ved Høgskolen i Hedmark. Sammen med norskseksjonene ved høgskolene i Sør-Trøndelag og Agder har vi en knutepunktfunksjon i Norgesnett for området *Norsk i lærerutdanningen*. Konferansen inngikk i virksomheten til knutepunktet.

Hensikten med konferansen var å rette søkelyset mot den forskningen som foregår om norskopplæring på de høyeste klassetrinnene i grunnskolen, og å stimulere til ny forskning. Konferansen var åpen for alle emner som berører norsk på ungdomstrinnet. Forskere fra høgskolene og universitetene ble invitert til å holde innlegg. Interessen var stor. I alt ble det gitt åtte plenumsforedrag og tjuetre foredrag i tre parallelle sesjoner. Foredragsholderne representerte ti høgskoler, to universiteter, en svensk høgskole og en norsk ungdomsskole. Emnemessig var spredningen også stor – fra litteraturdidaktikk og videreutvikling av lesing og skriving til bruk av IKT, nye vurderings- og læringsformer og utfordringer i forhold til elever med norsk som andrespråk. Alle foredragsholderne ble invitert til å sende inn bidrag til konferanserapporten. I rapportens to bind blir til sammen 17 av foredragene presentert i artikkelform. Dette første bindet har fått undertittelen ”Skriving og lesing”, det andre ”Litteratur og språk”.

I denne delrapporten har vi valgt først å presentere artikler fra skriveforskning og så fra leseforskning. Forskning på ulike sider ved skriving og skriveprosessen har representert et norskdidaktisk tyngdepunkt fra slutten av 1980-tallet. I den første artikkelen presenterer Lars Sigfred Evensen (NTNU) og Frøydis Hertzberg (Universitetet i Oslo) det såkalte KAL-prosjektet, som dreier seg om hvordan vi skal sikre kvalitet og læringsutbytte i skolens arbeid med og evaluering av elevenes skrevne tekster. Caroline Liberg og hennes prosjektgruppe (fra Malmö högskola og Universitetet i Uppsala) gjør rede for et nylig igangsatt svensk prosjekt der man studerer lesing og skriving på tvers av

fag. Harald Nilsen (Høgskolen i Nesna) skriver om doktorgradsarbeidet sitt der han ser på hvordan vi leser elevtekster, særlig er han opptatt av potensialet i de tekstene som i utgangspunktet regnes som svake. Margareth Sandvik (Høgskolen i Oslo) har fulgt en åttende klasses arbeid med et tverrfaglig prosjekt og ser nærmere på hva tekstene elevene har skrevet, forteller om deres kjennskap til politikk. Bjarne Øygarden (Høgskolen i Hedmark) har studert hvordan utformingen av "stiloppgaver" i grunnskolens avgangsprøve har utviklet seg fra begynnelsen av 1960-tallet til i dag.

De tre siste artiklene tematiserer lesing spesielt. Astrid Roe (Universitetet i Oslo) gjør rede for innhold, oppbygging og skåringsrutiner i den nye store undersøkelsen av ungdomstrinnselevs lesing – PISA. Anne Charlotte Torvatn (Høgskolen i Hedmark) legger fram resultater fra sitt pågående doktorgradsarbeid om oppbygging av læreboktekster og om en gruppe åttendeklassingers forståelse av de samme tekstene. Til slutt drøfter Lise Iversen Kulbrandstad (Høgskolen i Hedmark), med utgangspunkt i et fou-arbeid i en niende klasse, de utfordringer norsklærere står overfor når de skal arbeide med å videreutvikle ungdomstrinnselevens leseferdigheter på papir og skjerm.

Bakerst i rapporten finnes tre oversikter. Den første gir opplysninger om de enkelte forfatterne. Den andre er en fortegnelse over de artiklene som finnes i rapportens del 2. Den tredje er en alfabetisk oversikt over alle foredragene som ble holdt på konferansen.

Vi vil takke alle som deltok på konferansen. En særlig takk går til alle dem som holdt foredrag, og som gjennom det bidrog til at det ble to innholdstette og inspirerende dager. Mange av dere har også skrevet artikler til rapporten – tusen takk for den ekstrainsatsen! Til slutt vil vi takke Høgskolen i Hedmark for økonomisk støtte til gjennomføring av konferansen og til trykking av konferanserapporten.

Elverum og Hamar, 20. november 2001

Lise Iversen Kulbrandstad og Gunvor Sjølie

Innhold

Forord	7
Lars Sigfred Evensen og Frøydis Hertzberg: Læringsutbyttet i norsk skriftlig i grunnskolen: KAL-prosjektet	11
Caroline Liberg, Agnes Edling, Jenny W. Folkeryd og Åsa af Geijerstam: Analys- och tolkningsramar för elevers möte med skolans textvärldar	21
Harald Nilsen: Hva gjør eleven i teksten? Hva gjør læreren?	33
Margareth Sandvik: Trettenåringers tekster om politikk	43
Bjarne Øygarden: Kvar vart det av stilen? Om skriftlege sjantrar ved avgangsprøva i norsk i grunnskolen 1962 til 1999.....	57
Astrid Roe: OECD PISA 2000 – en ny internasjonal leseundersøkelse	73
Anne Charlotte Torvatn: Elever i 8. klasse og læreboka deres. En studie av forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse	87
Lise Iversen Kulbrandstad: Å bli gode lesere på papir og skjerm – didaktiske utfordringer i en digital tid	103
Om artikkelforfatterne.....	119
Innhold i konferanserapportens del II.....	121
Oversikt over alle innlegg holdt på konferansen.....	123

Lars Sigfred Evensen og Frøydis Hertzberg¹:

Læringsutbyttet i norsk skriftlig i grunnskolen: KAL-prosjektet

Hvorfor studere læringsutbyttet i norskfaget?

I internasjonal sammenheng er Norge et interessant kasus når det gjelder prøving av elevenes skriveferdighet i morsmålet. Både i grunnskolen og den videregående skolen opererer vi med en prøveform som i andres øyne synes svært ambisiøs: Elevene sitter to hele dager og skriver – først på den ene målformen, så på den andre. Opprinnelig var nettopp målformen det eneste som skilte de to dagene fra hverandre, men i dag er det i begge skoleslag slik at prøvene er av noe forskjellig karakter. I alle fall leses og karaktersettes oppgavene av to (og i noen tilfeller tre) sensorer, som til slutt møtes og kommer fram til enighet. Resultatet er to karakterer for hver elev – en i hovedmål og en i sidemål. Begge disse karakterene kan være av betydning for elevenes senere utdanningsvalg.

Sett i forhold til de enorme ressursene som sprøytes inn i denne prøveformen, finnes det svært liten dokumentasjon på dens sterke og svake sider. Noen unntak går det riktignok an å peke på. For grunnskolens vedkommende tok Eksamenssekretariatet i 1994 initiativ til en undersøkelse av hvordan den såkalte *skrivedageksamen* fungerte (Helstad og Roe 1995), og for videregående skole har vi Kjell Lars Berges doktoravhandling om norsksensuren (Berge 1996). Vi har også noen spredte hovedoppgaver (Jacobsen 1997, Otterstad 1997) og Egil Børre Johnsen's doktoravhandling om artiumsstilen fra 1880 til 1991 (Johnsen 1994, se også Johnsen 1993). Likevel er det ingen overdrivelse å si at vi vet altfor lite om det sluttutbyttet norske elever sitter med etter endt skoletid.

¹ Artikkelen baserer seg på et manus skrevet av Lars Sigfred Evensen, som på konferansen ble framført av Wenche Vagle.

Det var på denne bakgrunn Sissel Anderson fra Eksamenssekretariatet en gang i 1996 henvendte seg til Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen og Frøydis Hertzberg med tanke på et forskningsprosjekt rundt de eksamenstekstene og de sensorrapportene som på den tid bare ble liggende uutnyttet i arkivet. Som norskdidaktikere eller anvendte språkvitere så vi umiddelbart hvilke forskningsmessige muligheter som lå i dette materialet, muligheter for å se ”hvor landet ligger” etter endt skoletid. Hvilke oppgaver velger elevene, og hvordan angriper de dem? Der hvor de kan velge sjanger, hvilke sjangrer er de mest populære? Er det sant at elevene bare skriver fortellinger, og dreier det seg i så fall om ”ekte” fortellinger eller bare refererende fortellinger, såkalt forløpsfortellinger? Hva strever de mest med, og hva får de til? I de tilfellene hvor det er uenighet mellom sensorene, lar det seg gjøre å finne noen fellestrekk? Så lenge eksamen legger opp til å måle skriveferdighet på den måten vi gjør i Norge, kan slike spørsmål stilles uavhengig av den til enhver tid rådende læreplan.

KAL-prosjektets datagrunnlag er fire nasjonalt representative datasett fra avgangsprøva i norsk, fordelt på årene 1998-2001. Representativiteten ved materialet er sikret gjennom en fordeling på region (dialektbasert regioninndeling), kommunetype (hvor urbane skolene er) og skolens hovedmålform (bokmål - nynorsk). I praksis opererer vi med til sammen ca. 4.000 elevtekster fordelt over årene 1998 til 2001, inklusive sensorrapportene. Det betyr ca. 90% oppslutning på skole-/klassenivå eller ca. 80% på individnivå; noe mindre blant sensorer enn elever (disse tallene er foreløpige og ikke helt sikre). Vi har dermed fått en oppslutning i skolene som er sjeldent høy i nasjonale undersøkelser.

KAL-prosjektet er et samarbeid mellom fire miljøer:

- Det nasjonale læringscenteret, med Sissel Anderson som prosjektdeltaker.
- Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap ved Universitetet i Oslo, med Kjell Lars Berge som prosjektdeltaker. Også vår daglige leder, Wenche Vagle, har arbeidssted ved INL.
- Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo, med Frøydis Hertzberg som prosjektdeltaker.
- Institutt for anvendt språkvitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige

universitet, med Lars Sigfred Evensen som prosjektleder. Wenche Vagle er også formelt ansatt ved dette instituttet.

I tillegg har vi knyttet til oss en liten gruppe hovedfagsstudenter i Oslo og Trondheim. To av disse har avsluttet oppgavene sine, en i Trondheim og en i Oslo (Øksnes 1999 og Senje 2000).

KAL som prosjekt innenfor Evaluering av L97-programmet

KAL-materialet kan betraktes som et bilde av hvordan norske grunnskoleelever skriver rundt millennieskiftet, under gitte forhold (eksamen) og etter ni-ti år i en skole som legger stor vekt på sjangerperspektivet. Men man kan også, slik vårt prosjekt har utviklet seg til å gjøre, betrakte materialet i et "før og etter"-reformen-perspektiv. Denne tilnæringsmåten krever imidlertid en god porsjon edruelighet, slik at en ikke overtolker de forskjellene en måtte finne. For det første vet vi at enhver reform for noens vedkommende bare vil bekrefte en praksis som allerede har etablert seg for flere år siden, mens den for andre vil representere mål som ennå ikke er innenfor rekkevidde. For det andre er det et spørsmål hvor mye kvalitativt nytt L97 representerer i forhold til M87 på området skriveundervisning. L97-planen vektlegger nok vekselvirkningen mellom lesing og skriving sterkere enn M87, under et diskursperspektiv på skriftlig samhandling, og kravet om prosessorienterte arbeidsformer er mer tydelig; dessuten er det nå et eksplisitt krav at elevene skal læres opp til å vurdere sine egne tekster. Begge planene vektlegger imidlertid sjangerkompetanse, begge gir rom for mye friskriving og begge legger opp til elevstyrte oppgaver. At likhetene mellom planene er store, ser vi av den etterutdanningspakken som ble tilbudt norsklærerne i kjølvannet av reformen – den delen som dreide seg om norsk skriftlig, var i virkeligheten bare en fortsettelse av den kursvirksomheten som hadde foregått i hvert fall siden slutten av åttitallet.

På tross av disse modifikasjonene vil det komparative perspektivet stå sentralt i vårt prosjekt. Ser vi noen utvikling i løpet av disse fire årene, og i så fall hvilken? Vil det være mulig å relatere den eventuelle utviklingen til de

trekkene ved L97 som tross alt er forskjellig fra M87? Dette er spørsmål vi i prosjektgruppen vil ha som et overordnet perspektiv gjennom hele vårt arbeid.

Hva er det vi håper å finne?

KAL har to overordnede problemstillinger:

- Finne ut hva elever på ulike ferdighetsnivå ”får til” og ”ikke får til” i ulike sjangrer
- Lære mer om sensur som kvalitetsvurdering: Hva teller som ”tekstkvalitet”/ hvilke kvalitetsnormer blir brukt under vurdering? Hvor er det uenighet?

Fordi vi har et ganske barbert budsjett, har vi måttet prioritere den første av disse problemstillingene, men vi har et håp om at vi kanskje vil kunne greie å finansiere et delprosjekt om kvalitetsnormer sammen med en lærerhøgskole eller flere. Her er vi stadig åpen for kontakt med interesserte.

Når det gjelder selve tekststudiene, opererer vi med et såkalt intensivutvalg på en fjerdedel av tekstene fra hvert kull. Disse blir vurdert av tre ekstra sensorer, altså fem sensorer totalt. I studiet av disse tekstene ønsker vi å kombinere kvalitative og kvantitative metoder, og vi vil vektlegge tekstlige eller diskursive aspekter mer enn formelle korrekthetsaspekter, selv om også slike er inkludert. Som utgangspunkt vil vi bruke de tekstkriteriene som ble lagt til grunn for IEA-undersøkelsen om skriving for knapt ti år siden, en undersøkelse som Norge dessverre ikke deltok i (Purves 1992). Mer konkret vil vi se på disse aspektene:

Innholdsutvikling i elevtekster, det vil si semantiske kjeder, og hvor godt utbygd disse er. Dette svarer til IEAs område ’idea organization’ og delvis til Anja Zwickys hovedoppgave (1984), hvor det vi kan kalle innholdsavsnitt i elevtekster samvarierte nesten perfekt med sensorbedømminga i ungdomsskolen.

Koherensmarkører. Dette svarer til IEAs område ’coherence markers’. Dette med signalisering av den berømmelige ”røde tråden” i lengre framstillinger er et

område hvor de internasjonale studiene har pekt i litt ulike retninger. I noen studier er det betydelig samvariasjon med bedømming, i andre ikke.

Sjangerkompetanse. Dette svarer til IEAs område 'norm awareness' og er høyrelevant for den nye læreplanen i norsk. Her er det likevel, så langt vi kjenner til, få norske studier som går detaljert inn på det tekstlige og språklige i elevtekster.

Mottakerbevissthet. Dette er et område som ikke inngikk i IEA-undersøkelsen, men som er viktig om vi ønsker å legge et diskursperspektiv på elevtekster. Hvordan forhandler elever med sensorer om mening i en eksamenssituasjon? Hvilke forhandlinger lykkes, og hvilke mislykkes? Slike spørsmål vet vi lite om i stort (selv om mange lærere har rik erfaring på lokalplanet).

Disse undersøkelsesområdene vil vi dessuten supplere med et par mer "utvendige" språklige mål, som i tidligere internasjonale undersøkelser har vist seg å ha større betydning enn vi kanskje liker:

Tekstlengde, målt i antall ord.

Ortografisk og grammatisk korrekthet, fastslått gjennom feilanalyse.

Hva kan vi så forvente å finne ut om den første problemstillinga, det vil si hva elevene "får til" og "ikke får til" etter endt skolegang? Vi ser i hvert fall fire mulige områder, som alle på ulike måter har med kvalitetsdimensjonen å gjøre.

1.

For det første er det sannsynlig at vi vil kunne peke på noen kvalitetsdimensjoner som har vært for lite vektlagt i fagdebatten, i lærerutdanninga og i den praktiske undervisninga. For eksempel antydet Hege Øksnes (1999) i hovedoppgaven sin om argumenterende tekster i KAL-materialet fra 1998 noe om koherens: De langtrekkende sidene ved såkalte funksjonelle roller (som spesifisering, kontrast, sammenligning osv) ser ut til å samvarierte godt med sensuren. Sagt svært enkelt gir flere flinke elever bestemte typer frampeik i argumenterende tekster. Dette er i samsvar med ny australsk forskning om sakprosaskrivning på høgskolenivå, men temaet har vært lite framme i Norge, slik argumenterende skrivning og annen sakprosaskrivning i det hele tatt har vært det. Og argumentasjon er mer vektlagt i L97 enn det var i M87.

2.

For det andre vil vi kunne bekrefte eller avkrefte funn fra tidligere norske studier av mer eller mindre representative datasett, som for eksempel Anja Zwicky's hovedoppgave om tekstbinding i elevtekster (Zwicky 1984), eller Kjell Lars Berges doktoravhandling om norsksensuren i videregående skole (Berge 1996). Zwicky fant jo et meget interessant samsvar mellom ulike måter å utdype leksikalsk innhold på og læreres bedømming. De flinke i hennes materiale samlet innholdskjeder i det vi kan kalle innholdsavsnitt, mens svakere elever spredde innholdet tynnere utover. Det er altså for sensorers kvalitetsvurdering ikke så mye et spørsmål om hvor rikt innholdet er som det er et spørsmål om hvordan innholdet er organisert og utdypet.

3.

For det tredje vil vi kunne sammenholde våre funn med internasjonale undersøkelser. Særlig gjelder dette IEA-undersøkelsen, men det er også en rekke nordiske undersøkelser på 70- og 80-tallet som er relevante. Det kan for eksempel dreie seg om disse aspektene:

To karakterskalaer? I nordisk forskning om engelsk som fremmedspråk har Moira Linnarud (1986) funnet at "fra midten og ned" på karakterskalaen, er ytre korrekthet en viktig faktor i bedømming, mens "fra midten og opp" er det helt andre, og kvalitative trekk som avgjør karakteren. Og Kjell Lars Berges doktoravhandling kan tyde på at tilsvarende fenomener fins i norskfaget, selv om hans undersøkelse gjaldt videregående skole.

Tekstlengdens betydning? En rekke nordiske og internasjonale studier (for eksempel Lindell m. fl. 1978) har vist et påfallende høyt samsvar mellom lengde og karakter. Men: de fleste har undersøkt yngre barns tekster. Hvor stor betydning har dette ved eksamen etter tiende klasse?

Feilenes/ korrekthetens betydning for bedømming: Med bakgrunn i Linnaruds og andres arbeid vil vi gjette at feil er en relevant faktor, men særlig for ellers middels gode eller svake tekster.

Koherensens betydning: Ulike nasjonale og studier tillegger ulike sider ved den berømte røde tråden ulik betydning, og resultatene spriker. Hva av koherens teller som godt eller dårlig i dagens skole-Norge? Catharina Nyströms doktoravhandling om svenske gymnasiasters tekster (Nyström 2000) viser at en faktor som inferens (implisitt informasjon som må leses mellom linjene) er et

vanskelig mål på kvalitet, siden høy grad av inferens kunne være karakteristisk *både* for de sterke og svake tekstene – vil vi finne noe lignende i vårt materiale? Og hvor viktig er det for eksempel at tekster samler stoffet i store, overordnede ”klumper”? Hvor langt kommer du med en mer assosiativ skrivemåte hvor innholdet strøs utover? Bør du som elev for eksempel samle alle momentene ”for” et syn under ett og alle ”mot” under ett? Eller bør du veksle mellom *for* og *mot* (jf. Albrechtsen 1987)? I slike spørsmål har sensorer delvis ubevisste preferanse, som vi vil kunne danne oss et første bilde av.

Relieffets betydning (jf. NORDSKRIV og Skrive-PUFF; Evensen 1991, 1992). Nordisk og norsk forskning tyder på at dyktigere eller eldre elever gir mer av en bestemt form for bakgrunnsinformasjon i tekstene sine, det vil si en bakgrunn som gir perspektiv på innholdet når den settes i sammenheng med det som står i fokus i teksten. Svakere elever mangler slett ikke innhold i tekstene sine, men de kan ha mindre av denne typen bakgrunn (beskrivelse, skildring, underbygging, kontraster m.m.) Tekstkvalitet blir etter dette altså mer et spørsmål om å utvikle et perspektiv på innhold enn det blir et spørsmål om innhold i mer snever forstand.

4.

Endelig vil vi kunne etterprøve noen mer subjektive inntrykk, nemlig at det ser ut til å være en økende vilje til eksperimentering på ”selve den store dag”. Dette er et inntrykk mange av oss har, men vi vet ikke hvor utbredt det er. Fenomenet kan i så fall henge sammen med trekk som kan spores tilbake til noen allmenne tendenser innenfor norskfaget de siste tiårene. At oppgavene skal ha subjektiv relevans for den enkelte elev, ser ut til å være en slik tendens, og dette vil lett gi eleven en følelse av å være i fokus. Det er også mye som tyder på at skolen/læreren gjennom skoletiden møter elevenes eksperimenter med stor toleranse, enten det gjelder innhold (for eksempel når elevene skriver seksuelt utfordrende tekster) eller form (der de ser ut til å sette seg bevisst ut over sjangernormer). Begge disse forholdene kan i sin tur føre til at elevene så å si får en ”naiv tiltro” til systemet. Hvis dette er riktig, hvordan fungerer i så fall det i en eksamenssituasjon?

Avslutning

Inntil nå har den største delen av arbeidet dreid seg om å få samlet og registrert alt materialet, ikke minst å få det tastet inn på data etter en ens mal. Den enkelte elevens rettskrivning, tegnsetting, linjeskift og avsnittinndeling beholdes i detalj, og tekstene kodes slik at de kan identifiseres ut fra bakgrunnsvariablene region, kommunetype, målform og karakter, men med alle steds- og personnavn anonymisert. (Elevens kjønn har vi derimot ikke tilgang til.) Når dette arbeidet er fullført, vil materialet i sin helhet bli gjort tilgjengelig som en nasjonal database for forskning og utviklingsarbeid som andre vil kunne benytte seg av nå eller senere.

Våre egne analyser vil dels dreie seg om kvantitative trekk som kan gjøres datamaskinelt (se over), dels om kvalitative analyser av intensivutvalget hvert år. Vi håper at de funnene vi gjør, skal kunne pløyes tilbake til skolene, til utdanningssystemet og til lærerutdanninga. KAL-prosjektet bør kort sagt bety et løft når det gjelder kunnskap om hvordan avgangsprøva i norsk i grunnskolen faktisk fungerer.

Litteratur

Albrechtsen, D. 1987. The Danish Project: Paragraphs and rhetorical superstructure. I Evensen, L.S. (red.) *Nordwrite Reports II: Exploratory Studies*, Trondheim: AVH, 65-73.

Berge, K.L. 1996. Norsksensorenes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk analyse. Avhandling for dr.polit.-graden, IAS, NTNU.

Evensen, L.S. 1991. Alternative worlds: actual student writers. I Smidt, J. & L. S. Evensen (red.) *Roller i relieff: Skrivestrategier – tekster – lesestrategier (Rapport nr. 6 fra Skrive-PUFF)*, Trondheim: Allforsk, 43-64.

Evensen, L.S. 1992. A sense of relief: Backgrounding in argumentative student writing. I Lindeberg, A. C.; N. E. Enkvist & K. Wikberg (red.) *Nordic research on text and discourse*, Åbo: Åbo Akademis Förlag, 211-232.

Helstad, K. og A. Roe 1995. *Forsøk med alternativ avgangsprøve i norsk i grunnskolen 1991-1994*. Evalueringsrapport. Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus, Eksamenssekretariatet.

Jakobsen, I. 1997. Hva med oppgavetekstene? Sjangerutvikling i eksamensoppgavene i norsk på ungdomstrinnet 1969-1996. Upubl. hovedoppgave, INL, UiO.

Johnsen, E.B. 1993. *Skriften på pulten. Artiumsstilen i Norge 1880-1993*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Johnsen, E.B. 1994. Oppgavetekst og dannelse. Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991. Avhandling for dr.philos.-graden, INL, UiO.

Lindell, E. m. fl. 1978. Om fri skrivning i skolan. (*Skolöverstyrelsens Utbildningsforskning: FoU Rapport 32*) Stockholm: Liber/ Skolöverstyrelsen.

Linnarud, M. 1986. *Lexis in composition*. Lund: Liber.

Nyström, C. 2000. Gymnasisters skrivande: En studie av genre, tekststruktur och sammanhang. *Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala Universitet* 51.

Otterstad, M. 1997. "Må jeg like temaet?" Temahefte som utgangspunkt for stilskriving ved alternativ norskeksamen i videregående skole 1993-1996. Upubl. hovedoppgave, INL, UiO.

Purves, A.C. (red.) 1992. *The IEA study of written composition II: Education and performance in fourteen countries*. Oxford: Pergamon Press.

Senje, T. 2000. "En skjebesvanger løgn...": Begynnelse, midte og slutt i elevfortellinger. Upubl. hovedoppgave, INL, UiO.

Zwicky, A. 1984. *Om tekstbinding i gode og dårlige skolestiler*. Upubl. hovedoppgave, INL, UiO.

Øksnes, H. 1999. Koherens i elevtekster: En analyse av funksjonelle roller.
Unpubl. hovedoppgave, INL, NTNU.

Caroline Liberg, Agnes Edling, Jenny W. Folkeryd og

Åsa af Geijerstam:

Analys- och tolkningsramar för elevers möte med skolans textvärldar

Inledning

Det västerländska samhället ställer allt högre krav på att dess medborgare har en formell utbildning. Ett ofrånkomligt faktum är att användningen av olika texter utgör en mycket central och väsentlig aspekt inom alla kategorier av utbildningar allt från mer teoretiskt inriktade till mer yrkesinriktade. Undantag från detta är svåra att finna. Det innebär att man oavsett vilken inriktning man väljer i sitt lärande går in i det till stor del via skriftspråkandet. Läsande och skrivande av olika typer av texter utgör med andra ord en ytterst viktig aspekt av lärandet i alla skolämnen idag.² Att gå in i en formell utbildning innebär även att man går in i ett för många främmande skolspråkande som med avseende på många aspekter skiljer sig från ett mer välbekant vardagsspråkande.³ För många skiljer sig också utbildningens sätt att lära ut nya saker från de sätt som dessa individer föredrar, dvs. de har en annan lärostil än den som dominerar inom utbildningen.⁴ Dyliga aspekter visar sig i undersökningar vara några av de mer framträdande orsakerna till problem och misslyckanden i skolarbetet. Det framkommer i flera undersökningar av läsförmågan hos barn, ungdomar och vuxna att personer hemmahörande i Sverige i ett internationellt perspektiv lyckats mycket väl på olika lästest, men att det finns en grupp individer (dryga 5%) som ligger mycket långt ner på normalfördelningskurvan.⁵ Dessa individer klarar endast att läsa mycket enkla texter. Ofta kommer de från miljöer med

² Luke, 1995.

³ Bernstein, 1975; Halliday & Martin, 1993.

⁴ Flemming, 1997; Søvik m.fl., 1996; Tornberg, 1997.

⁵ *Grunden för fortsatt lärande*, 1996; *The IEA Study of Reading Literacy*, 1994.

relativt liten studietradition och låg grad av studiemotivation. I gruppen finns både personer med svenska som modersmål och personer med svenska som andraspråk.

Men hur ser läsandet och skrivandet i skolan ut i olika situationer, hur ser variationen däremellan ut och vad beror den på. Det är frågor som vi försöker finna svar på inom projektet *Elevens möte med skolans textvärldar*⁶, genom att följa elever i deras läsande och skrivande i skolan inom tre olika ämnesområden: svenska, samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen. Med den här undersökningen vill vi visa på skillnader och likheter mellan de textkulturer som skapas inom dessa ämnen. Det övergripande syftet med arbetet är att dels ge bilder av hur läsandet och skrivandet kan se ut inom olika ämnesområden, dels förstå på vilka sätt olika textkulturer ger underlag för olika läsar- och skrivpositioner. I detta ingår frågor som rör integration och marginalisering i ett samhälle där förmågan att läsa och skriva är mycket betydelsefull. Granskning av olika metoder för att utvärdera och porträttera läs- och skrivförmågan utgör också en del av projektet.

Uppläggning av projektet

Material

Projektet är indelat i två steg. Inom det första steget samlas material in från skolåren 5 och 8 respektive från gymnasiet andra årskurs. I det andra steget sker en utprovning av de pedagogiska modeller som successivt utarbetas under det första steget. I fokus för studien står elever som inte presterar så väl i skolans läsande och skrivande. Vi är intresserade av att undersöka elever med såväl svenska som modersmål, som svenska som andraspråk. Däremot tar vi inte med elever som bedömts ha specifika läs- och skrivsvårigheter. Som

⁶ Projektet pågår under tiden 1999 – 2003 och finansieras av Riksbankens Jubileumsfond; Liberg, 1998.

jämförelsegrupp ingår inom varje skolår också en grupp av högpresterande elever.

Vi samlar in material från 60 elever / skolår. Hälften av dessa har svenska som modersmål och hälften har svenska som andraspråk. 40 av eleverna (20 av vardera språkgrupp) har bedömts av sin lärare vara lågpresterande och 20 (10 av vardera språkgrupp) har bedömts vara högpresterande. I varje klass som ingår i undersökningen studeras 5-7 elever. Det innebär att 9-10 klasser studeras inom varje skolår.

Arbetet i klasserna följs under ca en veckas tid. Observationer görs av klassrumsarbetet och de enskilda elevernas arbetsinsatser. Texter som lästs respektive producerats inom de tre olika ämnesområdena samlas in. De enskilda eleverna samtalar också tillsammans med observatören om dessa texter. Läraren ger vidare sin bild av de studerade eleverna och klassrumsarbetet i ett samtal tillsammans med observatören.

Ram för analysarbetet

Vi är således intresserade av att ge bilder av elevers situerade meningsskapande i olika läs- och skrivsituationer för att förstå vilka textkulturer de ingår i och vilka läs- och skrivpositioner de utvecklar i skolarbetet inom olika ämnesområden. De språkliga sammanhang man ingår i, är sammanhang i vilken mening återskapas, omskapas och nyskapas. Det skapas inom olika ramar där vi kan använda olika uttrycksformer som att samtala, lyssna, läsa, skriva och handla. Dessa uttrycksformer utgör viktiga källor, för att skapa och etablera värderingar och uppfattningar om det egna jaget. De växer fram ur de språkliga sammanhang man ingår i, i de relationer man har till andra deltagare och de sätt att vara som de innebär. En individ är på så sätt medskapare, förändrare och bärare av de språkliga sammanhang hon lever i. Genom dessa socialiseras man till olika former av positioner, man bygger upp en repertoar av sådana positioner och bygger därmed upp och förändrar sin identitet. Kunnandet och däribland förståelsen av sig själv är inte något statiskt, utan det är situationskänsligt och föränderligt över tid och rum. I ett analytiskt sammanhang tolkas således det meningsskapande som vi människor ingår i som en realisering av de sociala roller och ordningar vi har med oss till en situation

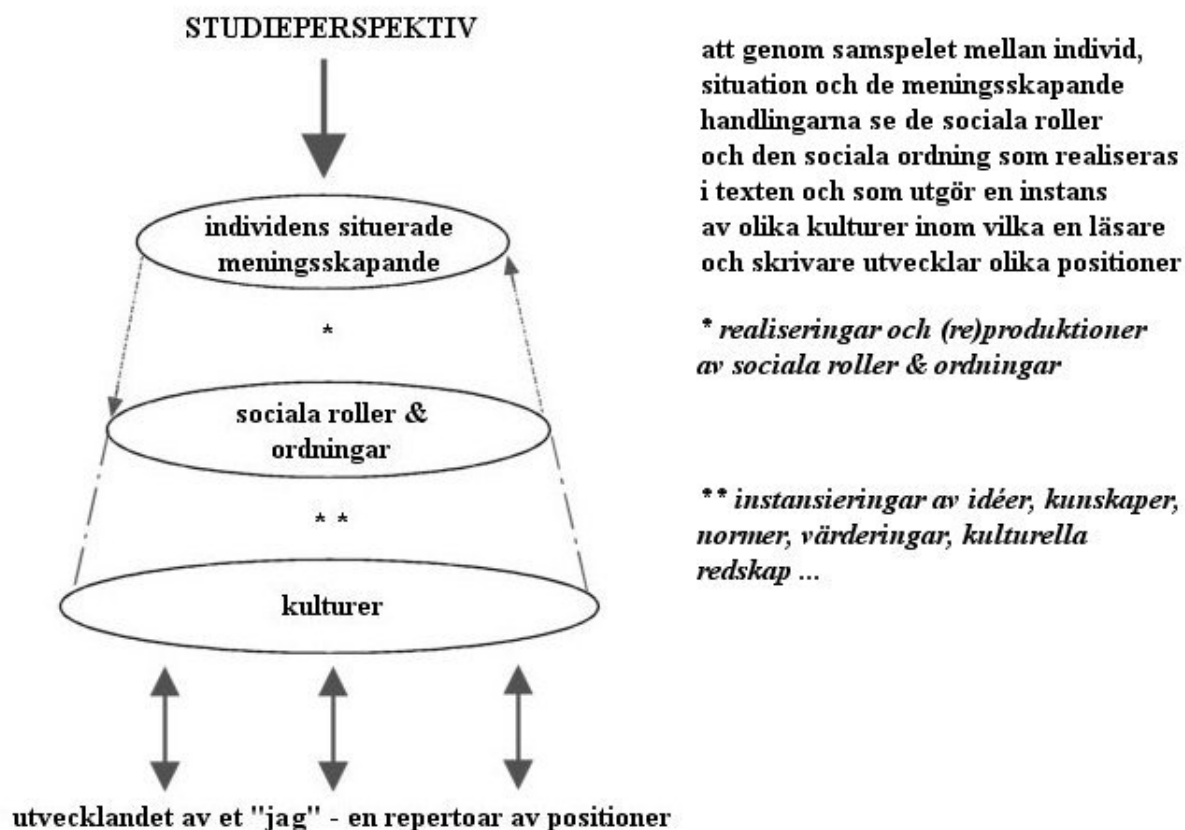
och de sociala roller och ordningar vi utvecklar i denna situation. Det i sin tur ses som en återspeglning, en instansiering, av den kultur vi lever i och vilka positioner, t.ex. vilka läsar- och skrivarpositioner, vi utvecklar som del av vår identitet.⁷ (se Figur 1 nedan).

I den här studien försöker vi fånga det situerade meningsskapandet i läs- och skrivsituationerna med hjälp av fyra analytiska huvudingångar: de lästa och skrivna texterna (lärotext respektive elevtext), elevens sätt att samtala om och vara i de lästa och skrivna texterna, ramen för lärandet (klassrumskultur och läroprocessen för de lästa och skrivna texterna), samt elevens sätt att förhålla sig i arbetet.

Resultat från projektet kommer att presenteras i både kvantitativa och kvalitativa termer. I den kvantitativa ansatsen ska vi på gruppnivå visa på vilka relationer som råder mellan de olika analytiska huvudingångarna samt mellan dessa och olika typer av bakgrundsvariabler som läs- och skrivvanor och stöd i hemmet, ålder, modersmål och prestationsgrad. Den kvalitativa ansatsen innebär för det första att bilder ges av de fyra analytiska huvudingångarna: texter som läses och skrivs, eleven i dessa texter, läroprocesser samt eleven i läroprocessen. För det andra innebär den att mer sammansatta bilder skapas av hur eleverna är i olika slags texter i förhållande till de läroprocesser de ingår i och hur de förhåller sig i dessa.

Naturligtvis är detta ett antal i stunden frysta bilder av de studerade eleverna. Det är bilder som med stor sannolikhet kommer att se annorlunda ut för den enskilde individen vid ett annat nedslag i hans/hennes läsar- och skrivarliv. Men vi menar att det kan utgöra ett viktigt stöd för en lärare att få talande exempel och bilder för att kunna identifiera olika läsar- och skrivarpositioner. Detta för att kunna se vilka behov eleverna är i under olika faser av sin läs- och skrivutveckling. Läraren ges också olika analytiska redskap för att med utgångspunkt i sin egen verksamhet bygga även andra bilder än dem som ges genom detta projekt.

⁷ Se t.ex. Giddens, 1999; Halliday, 1978; Säljö, 2000; Wertsch, 1991, 1998; Winther Jørgensen & Philips, 1999.



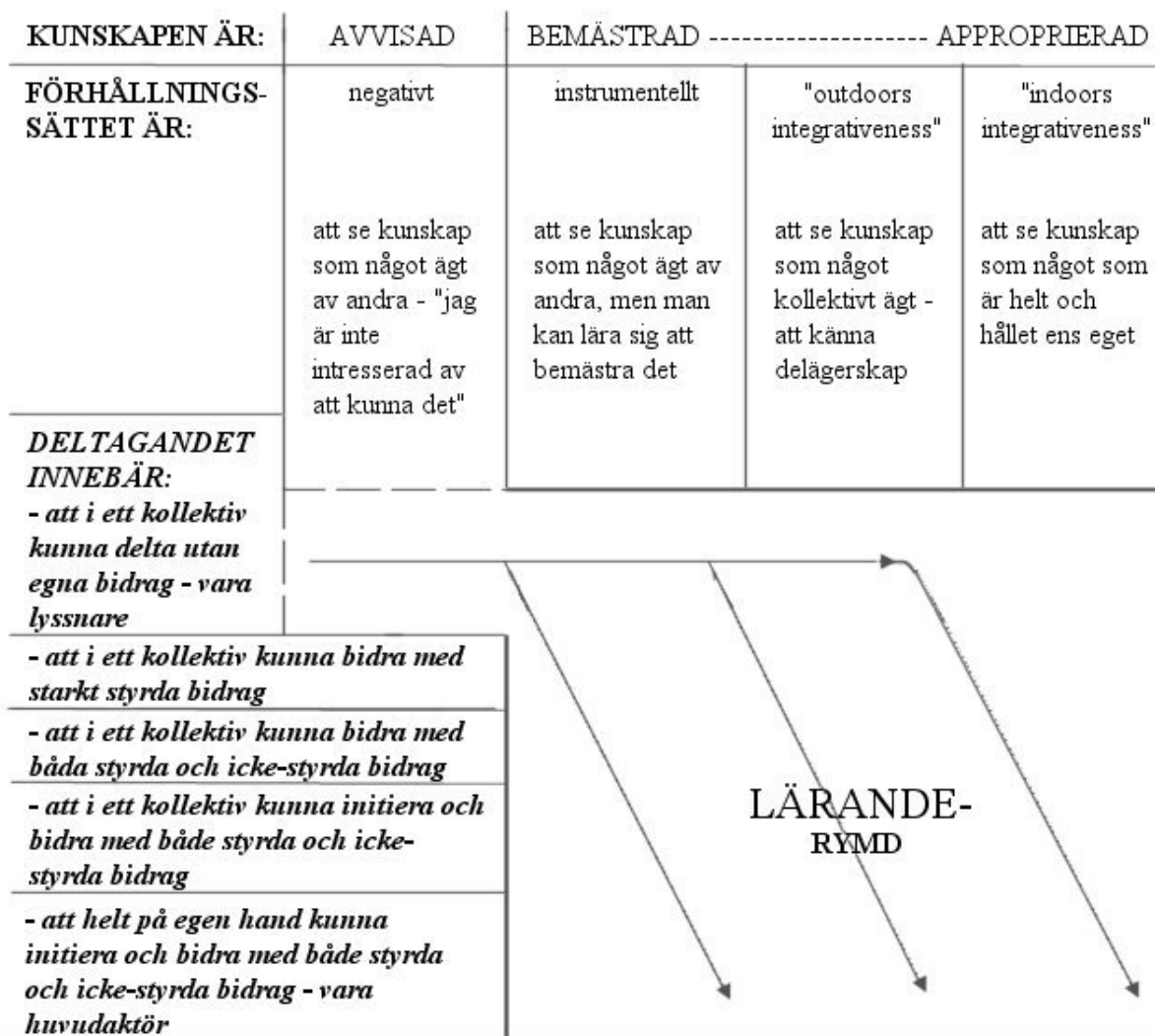
Figur 1. Individ, situation och meningsskapande handling – sociala roller och ordningar – kulturer

Ramar för tolkning av resultaten

En läranderymd

En ram för tolkning av de bilder av olika elevers läsande och skrivande som framträder i studien är att se var på vägen mot lärande av ett utvecklat läsande och skrivande som dessa elever befinner sig inom olika kontexter. En analytisk dimension för att betrakta lärande rör interna psykologiska aspekter som förhållningssätt, motivation, intresse, tidigare erfarenheter och förkunskaper. En andra analytisk dimension rör den externa sociala interaktionen runt omkring de

uppgifter som ligger till grund för ett lärande.⁸ En kombination av dessa dimensioner, individens förhållningssätt och möjlighet att känna delaktighet och hans/hennes möjlighet att delta i skapande av texter i den pedagogiska kontexten, ger upphov till en rymd inom vilken vi kan tala om olika vägar till lärande (se Figur 2. nedan).



Figur 2. Läranderymd med några tänkbara vägar för lärande

Den första dimensionen (horisontellt led) omfattar olika förhållningssätt en individ kan ha till sitt lärande och sin kunskap⁹. En form är ett negativt förhållningssätt som leder till en mer avvisande hållning. En andra form är ett

⁸ Se också Illeris (2001) för en diskussion om dimensioner av lärande.

⁹ Se t.ex. Abu-Rabia (1998), Säljö (2000) och Wertsch (1998) för diskussion av dessa aspekter.

instrumentellt förhållningssätt. Det innebär att man ser kunskapen som något ägt av andra, men man kan lära sig att bemästra det: ”jag ska lära mig att läsa och skriva, för att mamma och pappa vill att jag ska klara min utbildning”. Det är yttre faktorer som styr till stor del. Det kan vidare vara förhållningssätt som benämns ”outdoors integrativensess” respektive ”indoors integrativensess”¹⁰. Inom ramen för dessa är man på väg att göra kunskapen till egen – att appropriera kunskapen. Den förra formen innebär att man ser kunskapen som något kollektivt ägt, man känner ett visst delägarskap: ”jag vill kunna läsa och skriva, utan att det kommer att inta en särskild framträdande plats i mitt liv”. ”Indoors integrativensess” innebär att man ser kunskapen som något som är helt och hållet ens eget: ”jag är läsare och skrivare”.

Den andra analytiska dimensionen (vertikalt led) rör deltagandet¹¹. Skapande av olika texter, talade och skrivna, rör allt från att i ett kollektiv kunna delta utan egna bidrag, man är lyssnare, till att helt på egen hand både kunna initiera språkandet och vara en aktiv huvudaktör. Ett antal mellansteg finns däremellan. De består av mer eller mindre styrt deltagande.

Den övre delen i LÄRANDERYMDEN karaktäriseras av ett lärande som framför allt domineras av en reproduktion av vad andra säger, skriver och gör. Den nedre delen rymmer mer av egen produktion och reflektion. Lärande som förekommer i den vänstra delen av rymden är mer instrumentellt inriktat. Och lärande som ryms i den högra delen innebär ett integrativt närmande till kunskaperna. Mer generellt gäller att målet med undervisning är att nå ner till det nedre högra hörnet i denna läranderymd. Beroende på elevens förhållningssätt ligger startpunkten mer eller mindre långt till vänster i den övre delen. Vägen går sedan dels mot att göra detta till något eget (dvs. att röra sig från vänster till höger i läranderymden), dels mot att kunna bidra med mer och mer (dvs. att röra sig uppifrån och ner i rymden). Ett mycket stort steg för många är att kliva ur en avvisande roll och in i själva läranderymden.

Beroende på vilka texter det gäller kan vi se att de elever vi observerat och intervjuat befinner sig på olika platser i LÄRANDERYMDEN när de samtalar med

¹⁰ Abu-Rabia, 1998.

¹¹ Se t.ex. Anward, 1983.

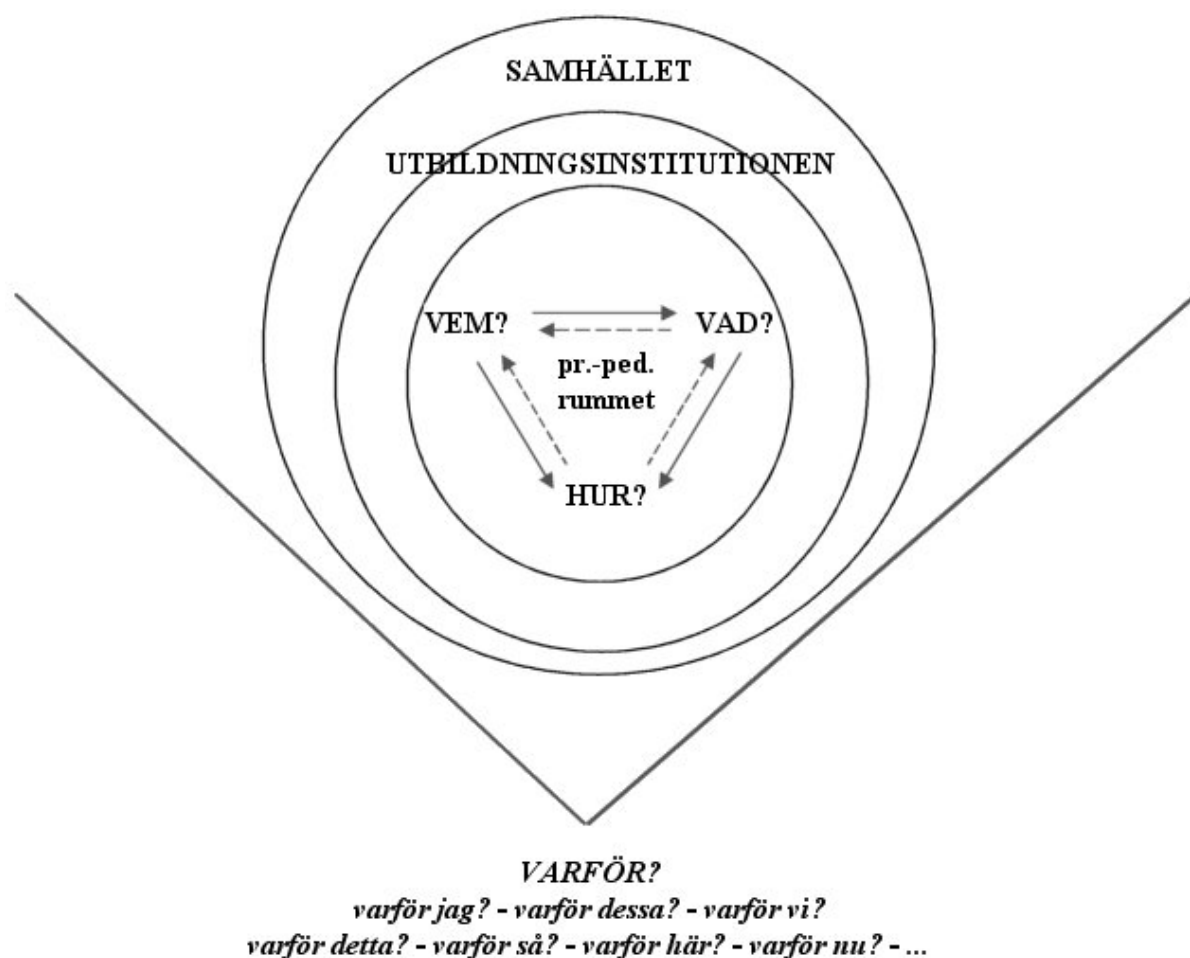
observatören om dessa texter. I fallet med texter i svenskämnet befinner de sig mycket ofta i den nedre högra delen av rymden. Medan i fallet med texter i samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga befinner de sig mycket oftare i den övre vänstra delen. Några elever ligger i dessa ämnen till och med nära gränsen mot att gå in i en avvisande hållning.

En didaktisk rymd

Det ovan diskuterade lärandet sker i ett praktiskt-pedagogiskt rum och kan därmed tolkas inom en vidare ram, inom en DIDAKTISK RYMD. Framträdande frågeställningar inom en sådan rymd rör de aktörer som ingår i det praktiska pedagogiska rummet, vad det är som lärs, hur detta lärs och i vilka yttre kontexter – utbildningsinstitutionerna och samhället – lärandet ingår (se Figur 3. nedan). Svaret på frågan *vem* som ska lära sig styr vad som ska läras. Svaret på *vad* som ska läras motiveras tvärtom av vem som ska lära sig detta¹². Det ger svar på frågan *Varför detta?*. Svaren på dessa frågor styr vidare *hur* detta ska läras och sättet varpå något ska läras motiveras av vem det är som ska lära och vad denna individ ska lära. Det ger därmed svar på frågan *Varför så?*. I centrum står lärlingen, hans behov, motiv och förutsättningar för lärande. Ju större gapet är mellan lärlingens förutsättningar för att kunna lära det som ska läras, desto mer behövs ett aktivt bearbetande i en läroprocess. Läroprocessen och dess olika aspekter (t ex uppdelning av målet för lärandet i delmål, arbetsätt och tekniker, former av språkande och lärar- och kamratstöd) utgör på så sätt den avgörande länken mellan den som ska lära sig och vad denna individ ska lära sig. Så fort läroprocessen sätts i verksamhet så förändras naturligtvis både svaren till frågorna *Vem?* och *Vad?* och förhållandet dem emellan.¹³ Dvs, läroprocessen är en aktiv och dynamisk process som till resultat kan få den lärande att närma sig eller fjärma sig från det som ska läras.

¹² Frågan om vad som ska läras styr naturligtvis men då framför allt inom högre utbildningar, när förkunskapskrav måste vara uppfyllda för att någon ska kunna söka en viss utbildning, urvalet av vem som ska lära detta. Men när en individ väl blivit antagen till en utbildning gäller det tidigare angivna förhållandet mellan frågorna *Vem ska lära?* och *Vad ska läras?*.

¹³ Figur 3. är med andra ord endast ett försök att fånga en ögonblicksbild av denna process och dess utseende i just det ögonblicket.



Figur 3. En didaktisk rymd

Preliminära resultat från den här studien tyder på att gapet mellan elevernas förutsättningar för att läsa och skriva texter i svenskämnet och att faktiskt kunna läsa och skriva sådana texter inte är så stort. De läroprocesser som de ingår i tenderar också ofta att aktivt överbrygga detta gap och starkt stödja ett närmande mellan eleverna och texterna. Läroprocesserna skapar i det här fallet ett verksamt möte. Gapet mellan eleverna och texterna i samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga ämnen är betydligt större. Men paradoxalt nog finns i dessa fall inte alls lika starka läroprocesser som ger stöd för ett verksamt möte. I några fall tenderar de snarare att fjärma eleverna från texterna.

Avslutande diskussion

Förmågan, glädjen och lusten att läsa och skriva är med andra ord inget absolut, utan kan variera från en situation till en annan, från ett ämne till ett annat osv. Det finns med andra ord ingen allmän läs- och skrivförmåga som kan prövas med några enkla test. Transfer av förmågan att läsa och skriva i ett ämne till ett annat eller från tidig ålder till senare ålder är inte heller alltid givet och särskilt inte för de mindre läs- och skrivvana eleverna. Läs- och skrivutveckling behöver stödjas i alla ämnen och under hela skolgången. Det är något som ständigt måste uppmärksammas. En pedagogisk följdfråga till de preliminära resultat och tolkningar som presenterats ovan är hur man kan utgå från elevernas potential av läs- och skrivpositioner, för att utöka dem till att också inkludera ett mer aktivt och så småningom mer självständigt meningsskapande inom textkulturer de inte har så stort intresse för eller stor vana av att delta i. Ett svar som tycks passa in för flera av de studerade eleverna är att använda lärotexter och textuppgifter med fantasieggande innehåll i berättandets form som utgångstexter i både samhälls- och naturorienterande ämnen och sedan låta dessa stå i dialog med mer informativa lärotexter och skrivuppgifter. Vidare att låta de läroprocesser som dessa lärotexter och skrivuppgifter ingår i genomsyras av en utvidgad form av dialogicitet och differens. En framträdande anledning till att berättandets genre kan vara en ingång i en textkultur för en läsare och skrivare är att den här genren som sitt ämne har tänkande och kännande subjekt som man mer direkt eller indirekt kan identifiera sig med. Den här genren drar på så sätt in sin läsare och skrivare som en aktiv deltagare och medskapare. Har dessa texter dessutom ett utmanande och fantasieggande innehåll, kan detta indrag bli än mer påtagligt. En utvidgad dialogicitet och differens i det rum som texterna är en organisk del av, ger vidare möjlighet till ytterligare indrag och till att finna och utnyttja läsarens respektive skrivarens zoner för proximal utveckling.

Frågor vi måste ställa oss i ett läs- och skrivpedagogiskt sammanhang är således hur vi ska välja lärotexter och skrivuppgifter, hur vi ska arbeta över traditionella ämnesgränser och hur vi ska skapa läroprocesser som ger våra elever möjlighet att bli ett med olika former av texter och textuppgifter i genuina möten och meningsskapande aktiviteter. Dvs. frågor som rör hur vi skapar aktiva och verksamma textkulturer. Det är frågor som måste ställas för att inte barn och ungdomar i sitt vuxna liv ska löpa risken att exkluderas från stora delar av de

textkulturer vi lever i och därmed från stora och betydelsefulla sektorer i samhället. Om det endast är en liten grupp inom samhället som tar mer aktiv del inom dessa textkulturer, är det inte bara enskilda individer som marginaliseras utan även de samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga ämnesområdena som sådana.

Redan i skolår 5 kan man se en tydlig tendens till att en del elever är på väg att marginaliseras och även marginalisera sig själva inom skolans samhälls- och naturorienterande textkulturer. De har ingen social förankring eller redan etablerad samtals-, läsar- eller skrivarposition att utgå från i de här diskurserna, och skolarbetet tycks inte heller bidra till att de skapar det i någon större utsträckning. Faktorer som kan vara verksamma i en marginaliseringsprocess av det här slaget är således bland annat ovana av och/eller ointresse för att delta i en viss typ av genrer, ämnesdiskurser och/eller uttrycksformer som läsande och skrivande, i kombination med lärorum som utgörs av kommunikativa vakuum.

Referenser

Abu-Rabia, Salim (1998). Attitudes and Culture in Second Language Learning among Israeli-Arab Students. *Curriculum and Teaching*, 13, 1, June. S. 13-30.

Anward, Jan (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: LiberFörlag.

Bernstein, Basil (1975). Class, codes, and control. Vol 3. Towards a theory of educational transmissions. London: Routledge & Kegan Paul.

Flemming, Neil (1997). *VARK*. Education Centre, Lincoln University, New Zealand.

Giddens, Anthony (1999). *Modernitet och självidentitet*. Göteborg: Daidalos.

Grunden för fortsatt lärande – en internationell jämförande studie av vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information. (1996). Skolverkets rapport nr 155. Stockholm: Skolverket.

Halliday, M.A.K. & Martin, Jim R. (1993). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Liberg, Caroline (1998). *Program för forskningsprojektet: Elevers möte med skolans textvärldar*. I: Ansökan till Riksbankens Jubileumsfond. (MS)

Luke, Allan (1995). Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis I: Apple, M. W. (red.), *Review of Research in Education, nr 2*. Washington: American Educational Research Association. s. 3-47.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Søvik, Nils, Heggberget, Mette & Samuelstuen, Marit (1996). Strategy-training related to children's text production. I: *The British Journal of Educational Psychology*. 66. s 169–180.

The IEA Study of Reading Literacy. Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems. (1994). Warwick, Elley, B. (red.). International Studies in Educational achievement, volume 11. Oxford: Pergamon.

Tornberg, Ulrika (1997). *Språkdiradik*. Malmö: Gleerups Förlag.

Wertsch, James, V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. London: Harvester Wheatsheaf.

Wertsch, James, V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.

Winther Jörgensen, Marianne & Philips, Louise (1999). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Harald Nilsen:

Hva gjør eleven i teksten? Hva gjør læreren?

Bara den läsare som läser teksten individuellt, som et jag och en personlighet, har förutsättning att ge den liv (Torell 1999).

Introduksjon

Det har skjedd mye positivt i skolen de seinere årene på området evaluering. Likevel er det, etter det jeg vet, fortsatt slik at det fokuseres alt for mye på manglene i elevers skriftlige arbeider (les: skolestiler). Å være for mye opptatt av manglene ved tekster og mindre åpen for tekstenes positive sider – teksters potensiale – tror jeg kan forklares med at evalueringen er rammet inn i en slags formalisert, skolsk lesning. ”Skolsk” lesning er kanskje ett eksempel på det Bakhtin-tolker Torell kaller å *avpersonalisere* teksten (Torell 1999). Evalueringen av den ferdige elevteksten farges altså av miljøet og av brillene som evaluerer. Ja, selvsagt må det være slik at tekstens ”godhet” eller ”dårlighet” er et samspill, et møte mellom teksten og leseren (her: læreren). Dette har støtte for eksempel i Bakhtins *dialogisme* som nettopp understreker tekstens mening som møte mellom tekst og leser, det Bakhtin kaller et møte mellom tekst og en svarende forståelse (counter word) (Wertsch 1991).

At tekstens ”godhet”/”dårlighet” avhenger like mye av leseren som av teksten, er bakteppe for den tekst- og evalueringspresentasjonen som følger. Med eksempler fra skolehverdagen skal vises alternative lesemåter på elevtekster som med skolekonvensjonelle rammer er blitt betegnet som ”dårlige”, og samtidig gis et perspektiv på sammenhengen mellom ”svake” og ”flinke” skrivere.

Problemstillingene er følgende:

- Hvordan posisjonerer vi oss i dag i forhold til synet på tekster som *møteplass* for tekst og leser?

- *Hvem* eller *hva* gjør elevtekstene gode/dårlige; kreative/ikke kreative; forståelige/ikke forståelige; morsomme/ikke morsomme, osv?

Tekst og evalueringseksempler¹⁴

Eksempel 1: Lærers respons-strategi: Sjangermanipulering (med gode hensikter)

Oppgavetekst 9. klasse. Setting: Juletentamen, individuell prøve.

Skriv en liten novelle om en gutt eller ei jente som mobbes av en eller annen grunn.

Novellen kan ha lykkelig eller trist slutt. Finn en passende overskrift selv.

En mobbehistorie om en gutt

Det er en fortelling om en gutt som bli mobbet.

Det beynte slik en sent på år flytte en familien inn i nytt hus.

Nye gutten heter Per han skal beyne i 4 klasse til i morgen.

Mor sa: nå må du gå å legge dei, du må stå opp til i morgen da skal du på skolen.

Til neste morgen kom mor inn å vekke han opp nå må du stå opp det er morgen, kom å spis frokost, har du pakket sekken din Per ja mor.

Nå må du kom snart vi skal kjøre deg på skolen. Nå er vi frama kom Per da går vi to inn å helse på frøken din, og elevene der inn.

kom inn, hva hetter du? jeg hetter Per.

Da får du sette deg ved siden av Lise, der ringte skoleklokke nå kan dere ta friminutt.

Litt senre kom det fire gutter bort til Per, Ola sa: fordan går det med dama din.

Per var salur, og sint bare vent din babljane den likte jeg ikke sa gutten kom da snørung. (så var det slåss kamp) Litt senere kom en av lærer ut for å ta Per og Ola nå skal dere til Rektor begge to inn på Rektorkontor hvem beynte sa

¹⁴ Teksteksemplene i innlegget er hentet fra doktorgradsavhandlingen Nilsen, H. (1999): *På leiting etter tekstens implisitte leser*.

Rektor: det var Ola som beynte å erte meg. Hvorfor beynte du å mobbe Per? han satte ved siden av Lise i klasseromen vårt.

Ola si unnskyldte til Per ja vel da, unnskyldte Per fordi at jeg erte deg, kom så går vi å sparke fotball sammen med di andre. Dem var sammen med Per vært friminutt, og fikk gå fred Lise og Per var sammen i evighet og alltid.

Slik slutte det historie med Per og Lise pluss vennene hans.

Skriveren bak denne teksten har status som ”svak”, nærmest kategorien ”hva skal vi gjøre med det”. Under tilbakelevering av denne besvarelsen var jeg erstatningslærer for den egentlige læreren, og løftet da teksten opp for klassen i det jeg overså de mange formelle feilene og viste hvordan teksten med letthet kunne repareres til å framstå som dramatekst. Dermed kunne jeg bruke denne eleven sin tekst som inngangsbillett til å snakke om drama som sjanger, og den oppmerksomheten hadde ikke den ”svake” eleven fått før for skrivingen sin.

En mobbehistorie om en gutt (sjangermanipulert)

(Fort.stemme) Dette er en fortelling om en gutt som blir mobbet.

Det begynte slik at sent på året flyttet en familie inn i nytt hus. Den nye gutten heter Per, han skal begynne i 4.klasse i morgen.

Mor: Nå må du gå og legge deg, du må stå opp tidlig i morgen for da skal du på skolen.

(Fort.stemme) Neste morgen kom mor inn og vekket han opp.

Mor: Nå må du stå opp, det er morgen. Kom å spis frokost.
Har du pakket sekken din, Per?

[...] = Fortellingen fortsetter i samme dialogiske formen til vi tar den igjen i sluttreplikkene)

Rektor: Hvorfor begynte du å mobbe Per ?

Ola: Han satt ved siden av Lise i klasserommet vårt.

Rektor: Ola, si unnskyld til Per.

Ola: Ja vel da, unnskyld Per fordi at jeg ertet deg.
Kom så går vi og sparker fotball sammen med de andre.

(Fort. stemme) De var sammen med Per hvert friminutt, og fikk gå i fred.
Lise og Per var sammen i evighet og alltid. Slik slutter historien med Per og Lise og vennene deres.

Eksempel 2: Lærers lesebriller og ”dårlige” vs. ”flinke” skrivere

Oppgavetekst 8. klasse. Setting: Individuell årsprøve.

Lag et intervju med et dyr, en tegneseriefigur eller en person du kjenner.

Lag overskrift selv.

EKS. A:

Bestemor Duck

jeg befinne meg område der Bestemor Duck bor.

Jeg skal stikke bort til Dem og spørre Noen spørsmål.

Holo der kan jeg spørre dere.

Kom inn så får du kaffen nå er jeg klar.

- liker du Guffen.

noen gange hviss han arbeide.

[...]

har du fått nokk spørsmål

ja og takk for spørsmål nå må jeg stike.

Det sjem iavisen i morgen, hadde, så nå må jeg forlate gåren.

Hadde vi se en anne gang

EKS. B:

INTERVJU MED STEINAR

Steinar Eliassen er født i 1952, altså 40 år gammel.

Han er født i Vestvågan og oppvokst i Vestvågan og Mosjøen i Nordland.

Steinar har tre sønner, den ene heter Steffan Andreas og er 10 år, den andre heter Lars Even og er 12 år og Stig, meg selv, som er 14 år.

-Hvordan er det å være barn nå i forhold til da du var liten?

-Da jeg var liten ...

[...]

-Hvem er det som driver gården nå?

-Det er ingen som driver gården nå.

[...]

- Er det noe mer jeg skal spørre om ?
- Nei, jeg tror du har fått med det meste.
- Takk for intervjuet !
- Det var ingenting.

Med referanse til formell rettskriving har elevene bak disse tekstene helt ulike ferdigheter. Men den såkalte ”svake” skriveren har god forestilling om tekstsjanger, og kan hende bedre forestilling om situasjons-sjanger enn den flinke. Bare se hvordan den svake skriveren konstruerer en autentiskliknende, utenomskolsk situasjon for sin tekst:

jeg befinne meg område der Bestemor Duck bor (likner på TV-reporterens stemme som henvender seg både til intervjuobjekt og til TV-seerne samtidig). Det sjem iavisen i morgen (denne sluttreplikken er også et eksempel på at eleven prøver å situere intervjuteksten til en autentiskliknende intervjusituasjon).

Den såkalte flinke eleven lager et formelt feilfritt, men funksjonsmessig uinspirert intervju etter mønsteret spørsmål – repeterende svar (vises i utdraget), et minimums-intervju kan en kalle det.

Jeg var ikke norsklærer for disse to elevene, men dersom jeg skulle evaluere og gi tilbake tekstene, ville jeg ha løftet opp den ”svake” teksten for klassen og pekt på det *potensialet* den teksten har slik den prøver å konstruere et autentiskliknende miljø for seg.

Eksempel. 3: Overtydliggjøring versus autentiskliknende: Hva fungerer hvordan for hvem?

Oppgavetekst, 8 klasse. Setting: Individuell årsprøve.

ET BREV.

Forestill deg at du er en 14 år gammel gutt eller jente fra et fremmed

land. Du kom til Norge for et halvt år siden, og skriver nå et brev til en av dine gamle venner i det landet du reiste (eller flyktet fra). Fortell om det nye landet du har kommet til og om hvordan du har det her.

Eksempel A:

BREV

Hei Chair !!

Hils til mor og brødre min!!

Som du kanskje skjønner er jeg i live. Det var ikke meningen å dra uten og si i fra, men jeg måtte bare. Jeg og far har nå bod i Norge i et halvt år.

Vi flyktet fordi at kineserne kom inn i huset vårt å fikk se at vi hadde våpen. Far hoppet ut av vinduet og løp inn i skogen. Jeg løp etter! Men når vi kom langt nok inn skogen så vi at det var 4-5 mennesker som sto ved et hellekopter.

[...]

Da er det i hvertfall ikke lenge før vi ses tror jeg.

I morgen er det fotballkamp. Jeg forklarer nermere hva det er senere.

Men nå må jeg gå og gjøre leksene så.

Husk og hils alle kjrente å fortelle det jeg har skrevet.

HILSEN

Nicali og far

VI LEVER !!

Eksempel B:

Brev hjem.

Ali er 13 år gammel, og han kommer fra en liten landsby i Afganistan. Han måtte flykte sammen med familien sin fordi en gruppe opprørere hadde tilholdssted i landsbyen deres. Regjerings-soldatene fant det ut, og smadret hele landsbyen. Ali kom først til en flyktningeleir i Pakistan, men den ble etter hvert overfylt, så ledelsen for flyktningeleiren bestemte at de yngste og sterkeste

skulle flyttes. Ali var en av dem. Etter å ha vært i utallige leirer fikk Ali beskjed om at han skulle få komme til Norge.

Brevet hjem.

Kjære far og mor !

Jeg håper at dere har det bra, jeg har det i hvert fall helt strålende. Det eneste som kan være litt vanskelig for meg, er at jeg vet så lite om hvordan det går med dere. Jeg vet ikke om dere lever, jeg vet ikke engang om dere er i Pakistan. Men selv om dere er døde så (...).

Her fortsetter en formelt sett feilfri, nokså lang, tydelig strukturert tekst.

I disse tekstene (som i eksempel 2) er det lett å se hva som er den tydelige forskjellen mellom ”dårlig” og ”flink” skriver, nemlig det som hører til formell rettskriving- og tekstkompetanse. Dersom vi imidlertid utvider perspektivet til å gjelde også henvendelseskompetanse og tekst-i-kontekst-kompetanse blir bildet av ”dårlig” vs. ”flink” skriver mer nyansert. Flink elev legger jo på sitt ”egentlige” brev en pre-tekst (Brev hjem), en metatekst som utfyller selve oppgaveteksten og som fungerer som bakgrunn for Brevet hjem. Repetisjon og utfylling av oppgaveteksten må forstås som en henvendelse til lærer, en overtydeliggjøring omtrent slik: Lærer, dette er svar på oppgave 3 på oppgavearket. Med utsikt til å befeste sin flinkhet skriver altså flink elev en ekstratekst som ville være ikke-relevant i et autentisk, privat brev, men sikkert ”greit nok” for oppgaven og for lærerleser. Svak elev skriver også en metatekst, en-ords-ytringen BREV, men utstyrer ellers teksten sin med mye som kjennetegner privat-brev-sjangeren knyttet til situasjon; se det autentiskliknende Hei Chair !! (dobbel utropstegn), og den følgende ytring også med dobbelt utropstegn. Videre fylles teksten av jeg og far (vi) – du/dere relasjoner, og merk også det aller siste VI LEVER!! Uten tvil fortjener denne teksten mer oppmerksomhet for de autentisk-liknende egenskapene enn den fortjener mangel-lapp for de formelle manglene. Vurderingen avhenger av perspektivet en tar, hvem sin banehalvdel spillet foregår på.

Eksempel. 4: Et utenomskolsk skrivearrangement

For en 7. klasse anla jeg sammen med klassens norsklærer et arrangement med meg selv i rollen som autentisk avstandsmottaker av brev elevene skrev og fortalte om seg selv, hjemstedet sitt, o.l. Jeg var altså i ikke-lærerrolle, og den umiddelbare responsen i brevform jeg fikk fra elevene tyder på at de ikke oppfattet meg i en evaluator- eller kontroll-rolle. Klassens desidert svakeste skriver (en som "ikke kan skrive") skrev:

Hei Harald

hei jeg bor På en kjedelig plass og ei gørr skole og noen rare elever og lærere.
Plassen Heter (*¹⁵) 4 km fra skola
Hilsen (*)

Mitt svarbrev til eleven var:

Nesna, 18. 3. 98

Hallo Ukjent !

Takk for brev. Men jeg har ikke klart å forstå navnet ditt; det er så utydelig skrevet, og heller ikke klarer jeg å lese navnet på stedet du bor. Ja, ja, du har vel egentlig ikke hatt så lyst å skrive i hele tatt. Men du skriver jo noe interessant om det med "gørr" skole? Hva betyr det? Betyr det "kjedelig" skole, eller at dere holder på med noe du ikke liker?

Og så forteller du at du bor på en kjedelig plass. Mener du lite å holde på med, eller noe sånt. Kan hende kunne du fortelle litt mer om stedet du bor, hvordan det ser ut, og om det er noe du liker spesielt godt.

Nesna ligger ut mot havet, med noen store øyer like utenfor. Der folk bygger hus er det flatt, men innafor reiser store fjell seg der vi går tur om sommeren og høsten. Vi har fjellet Hamarøytinden, og på øyene like ved Huglafjellet og Tømskjevlen og Handnestinden. Flotte fjell der jeg har vandret på alle toppene.
Ha det godt.

Hilsen Harald N., 8700 NESNA

¹⁵ * symboliserer her at ordene var skrevet med uleselig håndskrift. Navnene utlates også av hensyn til anonymitet.

Autentisk nytt elevbrev

HALLO HARALD !!!

TAKK FOR BREV.

DU LURER VIST PÅ HVORDAN HJEMPLASSEN
SER UT.

VEL NÅ FÅR DU DEN.

VI HAR ET RART FJELL HER SOM HETER HATTEN, DEN ER 1030 M
HØGT OG ER FORMET SOM EN HATT.

DU SKRIVER AT HAMARØY TINDEN HETER
HAMARØYSKAFET DER HAR JEG VERT.

VI HAR NOEN GALE TYPER HER.
TRE FORSELIGE RARE TYPER

EN SOM HETER PERANTON
HAN SKYTER MED BILEN SIN.

EN FYR SOM HETER HENRI HAN
SPINNER MED BILEN SIN.

EN FYR SOM HETER SIGVERT HAN
SNURRER RUND MED BILEN SIN.

HILSEN B

Til arrangementet eller ”spillet” hører med at jeg ga svar tilbake på denne siste teksten og kommenterte både det interessante og ”spenstige” innholdet, og formen som liknet på dikt.

Klassen og læreren skiltes da sommeren kom, og jeg tok ikke opp kontakten senere. Men jeg fikk vite at like før jul det følgende skoleår kom denne eleven

fram en dag til læreren i en skrivetime og spurte forsiktig: ”Kan ikke jeg få lov å skrive dikt?”

Oppsummering

Min erfaring med elevtekster og evaluering er at skolen fortsatt har et stykke vei å gå med å spille på lag med teksten. ”Å spille på lag” skal forstås som det å ha et våkent øye for tekstens *potensiale* – pro-spektiv (framoverrettet) evaluering til forskjell fra retro-spektiv. Men selv om det nok er et stykke fram til det å ”lese” med fleksible lærerbriller, må en erkjenne fakta at skolen er en god arena for skriveprosesser. Når alt kommer til alt er kanskje lærer den som best møter elevtekstene dialogisk (”understanding strives to match the speaker`s word with a counter word”, Wertsch 1991 etter Voloshinov).

”Å spille på lag” med teksten angår også det å spille på lag med skriveren – eller ikke å spille på lag med. Etter min mening forholder både prosessuell vurdering og sluttprodukt-vurdering seg alt for ensidig til hva eleven har lært/burde ha lært, og i mindre grad til hva eleven *vil si* og *vil prøve ut*. Jeg har mange egenerfaringer fra skolen som viser at det første og avgjørende steget til å forbedre skriveferdigheten er å våge å prøve ut noe uavhengig av risikoen for eventuelt å mislykkes. Det å våge tror jeg er viktig at evalueringspraksisen forholder seg ”riktig” til.

Litteratur

Nilsen, H. (1999): *På leiting etter tekstens implisitte leser*. HF-fakultetet, NTNU. Trondheim.

Torell, Ø. (1999): ”Tomma texter och texter med temperament“. I: *Tidsskrift för litteraturvetenskap*, nr. 3-4.

Wertsch, J. V. (1991): *Voices of the Mind*. Harvard University Press.

Margareth Sandvik:

Trettenåringers tekster om politikk

Hva skjer når du spør 70 åttendeklassinger om hva politikk er? Spørsmålet som skal besvares skriftlig på ca. ei halv side, kommer brått på dem. Det er samfunnsfagtime, de har *ikke* snakket om politikk i klassen før, og de skal i gang med sin første bevisstgjøring om de politiske prosessene som styrer livene deres.

Demokratiforskning og politisk sosialisering

Både nasjonalt og internasjonalt er det en relativt ny interesse for demokratiforskning. Ut fra min orientering på feltet varsler fire publikasjoner og aktiviteter om denne interessen: Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, en stor internasjonal IEA-undersøkelse, et upublisert notat i samfunnsfag av Rolf Tønnessen på Høgskolen i Agder der den kontinentale forskningen på politisk sosialisering blir sirklet inn (Tønnessen 2000, Bernhard & Geissler 1996) og Tormod Øias bok om apolitisk ungdom (Øia 1995). Mer vil nok komme i og med at Norge er med i den store elevundersøkelsen ”Civic Education Study” som ble påstartet i 1993/94 (vi kom med i 1997), der målet er å undersøke ”hvordan skolen forbereder unge mennesker på rollen som deltakere i demokratiske beslutninger og hva som er med på å utvikle deres politiske identitet”. *Demokratisk kompetanse* kan stå som stikkord for undersøkelsen, som både griper fatt i skolemyndighetenes, skoleledelsens, lærernes og elevenes demokratibegrep.

(jf. <http://www.ils.uio.no:80/forskning/civic/maal.html>)

Det er en svimlende tanke å prøve å fange noe før det, eller idet det blir til. Dette er et sånt forsøk. Det er det ferske og uferdige jeg har jaktet på, og funnene vitner om unge mennesker i en overgangsfase, der noen er på vei ut av det ureflekterte og private til det og offentlige og reflekterte, mens andre fremdeles strever med å komme ut av barndommen.

Først noen ord om L97

I L97 legges det opp til tre ulike strategier for å oppnå demokratisk kompetanse. For det første skal elevene *lære om* demokratiet, dets institusjoner, muligheter og betingelser. For det andre skal elevene *øve* og *utvikle* demokratiske ferdigheter og *bevisstgjøres* på viktige verdier og holdninger. For det tredje skal dette skje i *praksis* ved at elevene lærer at de kan styrke den demokratiske deltakelsen i skolehverdagen. Dette er utsagn vi finner i den egne planen for klasse- og elevrådsarbeid (Mikkelsen 2000).

Demokratibegrepet har fått fotfeste i læreplanen på tre fagområder. Det er særlig samfunnsfagene, norsk og KRL (Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering) som har elementer av rasjonell og teoretisk undervisning i politiske emner, og vi ser at undervisninga kan dreie seg om stimulering av demokratiske holdninger, utvikling av demokratiske verdier, utvikling av demokratiske ferdigheter, toleranse, evne til initiativ, stimulering av politisk interesse og sans for demokratiske friheter og utvikling av antiautoritære holdninger. I tillegg vektlegges demokratisk praksis gjennom elevdemokratiske prinsipper og bestemmelser, bl.a. klasseråd og elevråd (Tønnessen 2000).

I planen for klasse- og elevrådsarbeid skal elevene allerede fra første klasse få ”røynsle med grunnleggjande demokratiske reglar”, de skal få ”øving i å argumentere” og de skal også få øvelse i å ”setje ord på konflikhtar og få arbeide med å løyse konflikhtar”, samt trening i diskusjonsteknikk (L97: 327). For ungdomsskolen utvides dette til møtet med ”storsamfunnet” – elevene skal legge fram saker for skolen og kommunen og lære å samarbeide med politikere og arbeidslivet. De skal også bli klar over grunnlaget for egne meninger og holdninger, det vil si kildene til politisk sosialisering.

I planen for norskfaget i 8. klasse blir *diskusjonen* framhevet som sentral for utviklingen av reflekterte meninger. Demokrati som begrep er ikke nevnt eksplisitt, men ansvar og frihet, ærlighet og svik, saklighet og usaklighet er listet opp som temaer klassen skal diskutere. I tillegg skal elevene skrive både debattinnlegg og artikler.

I 9. klasse gjør arbeid med dagsaktuelle spørsmål seg gjeldende i norskfaget, og ”den kritiske og etterprøvande samtalen” nevnes eksplisitt. Det samme gjør

kravet om at elevene skal ”utvikle ein idé, grunngi, tale for og forsvare eit standpunkt”. Også debattprogram på fjernsyn skal hjelpe elevene til å vurdere saklig vs. usaklig argumentasjon, og de skal også lese og arbeide med argumenterende tekster og få innsikt i hvordan de er bygd opp.

På siste årstrinn nevnes kort arbeid med informative og argumenterende tekster og reflekterende samtaler. Avisenes plass i norskfaget poengteres, men begrepene *politikk* eller *demokrati* nevnes ikke. Allikevel er det etter min mening ei tydelig linje i norskplanen i ungdomsskolen at elevene skal utvikle en sjølstendig bevissthet om hvilken holdning de inntar til ulike saker, hvordan de skal sette ord på dem og hva det er som styrer oppfatningen deres i ulike saker.

Hva vet vi om ungdom og politikk?

Først og fremst er det resultatene fra skolevalgsundersøkelsene som gir innblikk i hvordan unge mennesker tenker om politikk. Imidlertid er de da *ikke* tretten år, slik de er i mitt materiale, men i slutten av tenåra. Øia refererer resultatene fra skolevalgsundersøkelsene fra 1991 til 1993 som viser at norsk ungdom har utbredt mistro til demokrati og politisk arbeid. Fra undersøkelsen i 1993 er det 63% som mener at vi har få troverdige politikere, mens bare 2% av de spurte mener at politikerne er troverdige. Dessuten var valgdeltakelsen blant førstegangsvælgerne (18-21 år) ved kommunevalget 1999 33% (Bjørklund og Saglie 2000), ved Stortingsvalget i 1997 var den 56,7% og i 1993 var den 63,5%.

Hva vet vi mer? I Øias spørreundersøkelse blant ungdom fra 1993 inngikk spørsmålet om *hvorfor* de ikke var med i politiske ungdomsorganisasjoner (Øia 1995). 2 av 3 svarte at de ikke var interessert i politikk. Paradoksalt nok svarte samtidig hele 70% at de ikke kunne nok om politikk. Et sentralt spørsmål for skolefolk blir om mer kunnskap vil øke interessen?

Mitt utgangspunkt er både hva elevene *vet* og *kan* om politikk, hvordan de *bygger opp sitt politiske univers*, hvilke *holdninger* de signaliserer om politikk, på hvilket *abstraksjonsnivå* de befinner seg og om de serverer en form for *argumentasjon*.

Tekstanalysen

Jeg skal presentere analysen av svarene på spørsmålet ”Hva er politikk?” I disse elevtekstene kan vi si at det er ulik grad av ”tekstlighet”. De tekstene som utelukkende inneholder stikkord for hva politikk er, inviterer ikke til tekstanalyse på samme nivå som tekster bestående av løpende tekst. Men de er interessante likevel, ut fra hvilke stikkord elevene lister opp. I de andre tekstene registrerer jeg tekstreferentene, dvs både de nominale leddene og de handlinger og hendelser de knytter til seg (Vagle m. fl. 1993, Togeby 1993). Setning for setning registreres referentene og sammenkjedingen av dem, og en frekvensanalyse foretas. Det er altså en enkel prosedyre å finne de gjenstander i tekstens historie som det igjen og igjen refereres til, men den byr også på feilkilder. I og med at analysen er basert på en rein opptelling av referenter, kan det være slik at én elev nevner en referent flere ganger, mens andre ikke nevner den. Det er derfor ikke mulig å si at så og så mange elever forbinder politikk med *Carl I. Hagen* - det er bare mulig å si at referenten *Carl I. Hagen* nevnes 32 ganger. Når oppgaven er formulert slik at de skal si hva de oppfatter med politikk, dveler de ikke ved referenter, de lister opp, og da forekommer som oftest en referent bare én gang, sjeldent oftere. De har også fått beskjed om at de bare skal skrive ca. ei halv side. Derfor er det forsvarlig å antyde at når en referent nevnes et bestemt antall ganger, er den fordelt på like mange elever. Det *er* tilfeller der én elev refererer til samme referent to ganger, men det er unntaksvis. Vi kan altså konkludere med at en slik enkel form for opptelling, gir en troverdig pekepinn om en rekke bevissthetsforhold blant de spurte trettenåringene.

Enhver undersøkelse vil speile de kontekstuelle forhold den er foretatt i. Denne undersøkelsen avspeiler at elevene bruker forhold i sine nære og mer fjerne kontekster til å definere og beskrive politikk. Dette er en skole i Oslo, miljøvernminister Siri Bjerke kommer fra bydelen, og ”Bjerke fritidsklubb” er vedtatt nedlagt – to av flere forhold som gjenspeiles i svarene og som viser at elevene ser politikken ut fra sin umiddelbare kontekst.

Jeg har skilt mellom tekstsekvenser der elevene svarer på spørsmålet om hva politikk er og sekvenser der de tydelig går over til egne meninger og holdninger, altså argumentasjonssekvenser (for eksempel innledet med: Jeg synes vi burde tenke mer på ...). Det er altså et sjangerkriterium som ligger til

grunn for å registrere de referentene elevene *forbinder med* politikk, disse er av utredende art, mens sekvenser som presenterer standpunkt, med eller uten forsvar, er av argumenterende art (Sandvik 1995).

Argumentasjonssekvensene er relativt sjeldne i materialet, men i 6 av 70 tekster forekommer de. Disse sekvensene ses i et argumentasjonsteoretisk perspektiv og blir analysert ut fra forholdet mellom standpunkt og argumenter. Spørsmålet er om standpunktet står aleine eller om eleven gir begrunnelse for det, i så fall hvor mange og hvor gode. ”Slenger” eleven bare ut en påstand, kan det skyldes at han rett og slett ikke har noen argumenter eller det kan skyldes at han utnytter en forventning om et felles verdigrunnlag. Han kan altså regne med at ”de andre” eller ”de fleste” er enige.

Og hva er så politikk?

4 elever av 70 sier at de ikke vet hva politikk er, og der stopper også teksten deres. En av dem sier at han vet, men vet ikke hvordan han skal formulere det – denne eleven har annet morsmål enn norsk. Resten svarer, mer eller mindre utfyllende, og mer eller mindre skolert, men alle svarer seriøst, selv om de tillater seg noen kraftuttrykk innimellom. Det som topper lista er at "politikk har noe med *partier* å gjøre" eller at det "har noe med landet å gjøre". *Partier* og *landet Norge* er de mest frekvente referentene: 41 ganger er *forskjellige partier* og *partier* nevnt, mens *landet Norge*, *landet*, *Norge* og *landet vårt* er nevnt 40 ganger. Noen eksempler¹⁶:

Politikk er politikere som bestemmer over landet Norge. (jente)

Politikk er sån som regjeringen holder på med. De bestemmer hvordan lande skal "leve". (gutt)

Politikk er noe som er slik at mange folk prater og tenker sammen om hvordan landet skal ha det, hvordan folk skal ha det. (jente)

Politikk er med og bestemmer ting og tang. (jente)

¹⁶ Alle eksempler er autentisk gjengitt.

Ellers kommer *Carl I. Hagen* høyt opp på frekvenslista, 32 ganger – dette er en politiker de vet om. Hvis han får karakteriserende tillegg, er de alltid av det negative slaget: *idiot, rasistsvin, gris* og *dritt*, og han kommenteres blant annet på følgende måte av en av jentene: ”Jeg synes spesielt ikke noe om rasist politikere som Karl I. Hagen.”

Fra referentoversikten kan vi bl.a. lese ut hvilke hvilke navngitte politiske partier og politikere elevene kjenner til, nasjonale såvel som internasjonale. Ved siden av Carl I. Hagen (32 ganger) nevnes Jens Stoltenberg 24 ganger, deretter kommer Al Gore (9), George W. Bush (9), Gro Harlem Brundtland (8), Yngve Hågensen (6), Kjell Magne Bondevik (3), Siri Bjerke (3) og Bill Clinton, Monica Lewinsky, Hilary Clinton og Vladimir Putin nevnes alle 2 ganger.

Ellers er det en tydelig tendens til at elevene ofte refererer til det parlamentariske og demokratiske systemet. *De som bestemmer/bestemme noe* forekommer 30 ganger, *diskusjon/diskutere* 28 ganger, *Stortinget* 23 og *Regjeringen* 18, *stemmer/stemme på* 12 og *valg/velgere/velge* 11 ganger. Dette er trolig referenter som kommer nær opp til det vi voksne ville benyttet hvis vi fikk ei halv side å beskrive politikk på.

I studier av sosialisering er kildene interessante, og en typisk problemstilling er om media har overtatt som normleverandør til fordel for familien. Dette er også uhyre interessant i studier av politisk sosialisering etter min oppfatning. Denne lille studien kan imidlertid ikke si noe om kildene, men det er allikevel å spore en viss oppfatning om at politikk har å gjøre med visse tv-program: *Brutte løfter på tv, Tabloid programmet på tv, Rikets tilstand, Holmgang* og *alle de politiske tv-programmene*:

Når det er valgkamp møter lederen for hvert parti og det blir valgt en statsminister og de planene partiet hans kom opp med må utføres men det er skjelden det skjer mer om dette på brutte Løfter på TV2.

Av særlig interesse er lista over enkeltforekomster, dvs. referenter som nevnes bare én gang totalt i hele materialet – i alt 106 referenter. At én elev nevner én individuell referent betyr at den ikke er forankret i en kollektiv bevissthet, men er privat for denne eleven. Det innebærer at elevene i stor grad har sine

personlige assosiasjoner om politikk, og at vi bare til en viss grad kan spore en enhetlig forståelse blant dem. I et sosialiseringsspektiv er dette særlig interessant, og det kan bety at de viktigste sosialiseringssaktørene foreløpig ikke har formidlet et massivt sett av ens oppfatninger, noe som ville ha kommet til uttrykk i lister av høyfrekvente referenter. Av "private" referenter kan nevnes: *bygge fabrikker, gjøre noe med sykehusene, forurensende gasskraftverk, vindmøller, diktator, fine klær, elevrådet, bygget foran jobben til pappa, bensinprisen, utlendinger, prisen på røyk, sosialdemokratene og bare rør.*

Hvilken holdning har elevene til politikk?

Tekstene vitner om en forståelse av politikk som går i retning av at politikere diskuterer politikk og så bestemmer de noe for landet på bakgrunn av disse diskusjonene. Men samtidig er det tydelig at elevene ikke er helt overbegeistra for verken politikk eller politikere generelt. Spørsmål er om skepsisen er så sterk at elevene signaliserer politikerforakt, noe vi kan lese ut av både referentanalysen og analysen av de argumenterende sekvensene. Referentene *tullinger, idiot, dritt, nerder, kjedelige menn i grå dress, folk som tror de er noe og sløser bort penga våre på dritt* er klart negativt ladet, og det er også interessant at det er 10 forekomster av *krangler/krangel*, mens *konflikter* nevnes et par ganger, og det gjør *makt* også. Et fullstendig eksempel illustrerer tonen i noen av "forakt-tekstene", som først og fremst er skrevet av gutter:

Politikk er en gjeng voksne mennesker
som sitter og bestemmer hva som
skal skje med oss! De sløser
bort pengene til landet vårt
på tull i steden for og bruke
dem praktisk. Carl I. Hagen er
en Rasistisk nynazist (jeg måtte
bare få sagt det). Jeg synes
ikke noe om Rasist-svina
i FRP.

Noen få jenter signaliserer også forakt eller kanskje først og fremst likegyldighet – framstilt i en utprega muntlig tone:

Politikk:

Partier, som du skal stemme på.

Arbeiderpartiet, kristeligfolkeparti, fremskrittspartiet

er de navnene jeg vet om.

Høyre og Venstre er det også partier?

Jeg vet om 2 navn også Karl I. hagen og Jens Stoltenberg.

Jeg kan ikke noe om politikk!

Æsj, hvem bryr seg om det!

Jeg hater politikk, sånn kjedelig dritt der.

Oops jeg vet også at i United Stated of Amerika USA

så er det 2 sånne fyrer som heter All gor og Buch eller noe sånt!

Og de kjemper om hvem som skal bli

president. Å herregud såååå lang tid

de har brukt på å telle opp stemmene.

Tusen år jo!!! UFF, for noe dritt!

fra Politikk hater.

Mange av tekstene gir uttrykk for ikke bare forakt, men for manglende tiltro til politikerne. Noen går så langt som å mistenke politikerne for å leve i sus og dus og bruke opp ”pengene våre” på seg sjøl, mens andre tror de bare krangler og er uenige. Hvis det er slik at norske ungdommer avviser politikk og politikere i stor skala, må skolen komme på banen. Etter min mening må den da utvikle og tilby en demokratiundervisning som kan snu trenden og aktivisere og engasjere en generasjon som kanskje har fått tiltroen ødelagt av et medieskapt bilde av både norske og utenlandske politikere.

Usikkerhet

Modaliteten i en tekst eller i en ytring gir uttrykk for ulike måter å forholde seg til det referensielle innholdet i ytringen på. Noen elever er sikre i sin sak om hva politikk er, andre er usikre og signaliserer det med såkalte usikkerhetsmarkører. Dette fanges opp i det Halliday kaller ekspressiv modalitet (Halliday 1994, Vagle 1995). De "demper" ned utsagnet ved hjelp av adverb og visse typer

utsagnsverb. Det er en tydelig tendens i dette materialet at det er jentene som "sikrer seg", de både *tror* og de er *ikke sikre*. Og de spør. To jente-tekster av flere mulige kan illustrere dette (gjengitt fullstendig):

Jeg har ikke peiling på hva politikk er. Jeg tror kanskje det har noe med Statsrådet å gjøre. Eller at det har kanskje litt mer med det som skjer i dagliglivet? De tar opp saker som som er viktige i dagliglivet, kanskje kriminalitet og sånn. Det er politikerne som har å gjøre med politikken tror jeg. Det er de som er med å bestemmer, å tar avgjørelser for hva som skjer i landet vårt, kanskje. Men mest tror jeg det er selve hva som skjer rundt oss!

Politikk er med og bestemmer ting og tang
Eks lage en ny skole, må man kanskje snakke med politiker.
Jeg vet ikke så mye men jeg tror
Også at de som er med i regjeringen
Er med på politikk.
De bestemmer mye rart.
Jeg tror politikk er noen som
bestemmer.
Ellers tror jeg at politikk går ut på straff og forbrytelser.
Politikerne er med å bestemme
når en skal kanje bli straffet tror
jeg.

Ingen av gutte-tekstene har denne formen for usikkerhet i seg. De kan heller karakteriseres ved sin aggressivitet og avvisning av alt som heter politikk (jfr. nedenfor).

Argumentasjonssekvensene

Som sagt er det bare 6 av i alt 70 elevtekster som har markerte argumentasjonssekvenser i den forstand at elevene eksplisitt tar et standpunkt i forhold til en politisk sak. Ut av disse sekvensene kan vi lese ut *hva* de argumenterer for eller imot, dvs. hvilket tema de tar opp, om de lanserer et

standpunkt med eller uten forsvar, og styrken i standpunktet og eventuelle argumenter.

Ofte argumenterer elevene i forlengelse av uttrykt forakt, og blant politiker-karakteristikker som *tullinger* og *selvopptatte drittunger* finner vi denne salven (gutt):

Vi er det dyreste landet i Europa, det er jeg sikker på
de skulle brukt mere penger på en fritid til oss unger eks: klubber, skate/rollerblades
parker, tryggere for ikke å bli ranet.
Karl I. Hagen er en rasist han er
skikkelig tulling alle hater han
vi betaler alt for mye skatt og
det går bare til dumme ting.

Denne eleven mener mye om mangt, men han begrunner ikke. Før det første mener han at vi er det dyreste landet i Europa, det har han jo rett i, men han kan ikke oppgi noen kilde til påstanden, bortsett fra at han kan forsikre leseren om at han er sikker i sin sak. Som uuttalt premiss ligger at dyre land er rike land, og rike land har råd til å satse på ungdommen, noe Norge *ikke* gjør, kan vi lese mellom linjene. Heller ikke Carl I. Hagen-standpunktene er forsvart – her kommer i alt fire ulike påstander som får stå ubegrunna, og de blir lansert i tydelige ordelag. Her er ingen markører som demper standpunktene, tvert imot ser vi styrkemarkører som *skikkelig* tulling og *alt for mye* skatt.

De to andre argumentasjonssekvensene jeg skal vise, handler begge om Carl I. Hagen, og begge bare lanserer standpunkt uten å underbygge:

Carl I. Hagen er en morraknuller. (gutt)

Carl I. Hagen er en Rasistisk nynazist (jeg måtte bare få sagt det). Jeg synes ikke noe om Rasist-svina i FRP. (gutt)

Carl I. Hagen kom høyt opp på referentlista. Når så mange elever nevner han, er det heller ikke unaturlig at de mener noe om han – og det går ikke i Hagens favør. Som enkeltpolitiker er han desidert den mest utskjelte i materialet, og han blir også inkarnasjonen av *politikken*, det de hater og driter ut. Primært er det et

guttefenomen, men enkelte jenter bidrar sterkt. Selv om dette er et ”vanlig” fenomen, skal vi ikke som lærere akseptere denne formen for lettvinthet og underforståthet – det er her vi skal inn og utfordre elevene til å tenke gjennom utsagnet og dermed styrke evnen til resonnement.

Til slutt utdrag fra en helt uvanlig jente-tekst – moden, reflektert, men likevel ikke ”skoleflink”:

Jeg synes vi burde tenke mer på
Miljøet vårt ang. biltrafikken.
Kutt ut bilene og tenk heller på
kollektivtrafikken.
Tilsett flere busser, trikker og
T-baner og gjør det billigere.
Flere folk vil da måtte ta buss o.s.v.
og da vil vi spare miljøet vårt
for mye dritt.

Jentas standpunkt er at vi burde tenke mer på miljøet vårt. Hun underbygger med tre forslag til hvordan dette skal gjøres: 1) vi burde kutte ut bilene i byen, 2) vi burde heller tenke på kollektivtrafikken ved å skaffe flere busser, trikker og t-baner og 3) vi burde gjøre kollektivtransporten billigere. Dette er et koherent resonnement, tydelig og grundig underbygd, med en naturlig konklusjon: Da vil flere ta buss og vi sparer miljøet.

Både standpunkt og argumenter er lansert med styrke, hun *tør* å påstå og hun *tør* å begrunne med det som for henne er troverdige argumenter. Hun føler seg sikker og trenger derfor ikke dempe ned påstandene sine.

Som sagt er dette sjelden vare, i hele elevgruppa. Ingen av de tospråklige elevene gir fra seg slike tekster, og det gjør heller ikke de enspråklige guttene. Jenta tar hele oppgaven seriøst, hun greier ut om politikk og hun henger på et miljøimperativ til slutt.

Konklusjon

Denne undersøkelsen kan fortelle hva et lite utsnitt trettenåringer forbinder med politikk. Det har med *partier* å gjøre og det har med *Carl I. Hagen* å gjøre. Her er det ikke forskjeller som kan spores tilbake til verken kjønn eller etnisitet, men materialet er lite og et større utvalg vil kunne tale et tydeligere språk. Samtidig er det en viss tendens til en enhetlig oppfatning av hva politikk dreier seg om, det har med vårt demokratiske styresett og den partipolitiske inndelingen å gjøre. Allikevel er det en like tydelig tendens til at elevene er *private* i sine assosiasjoner – den kulturelle konteksten de lever i, har ennå ikke rukket å prege dem med et tydelig sett av felles forestillinger.

Å gå inn i elevenes politiske argumentasjon bør ikke være tabu i skolen – den kan være kime til mange faglige ”møter”, både formelle og uformelle. For lærere i alle fag er det viktig at vi lærer bort resonnementet, den underbygde oppfatningen om en sak, og det er mange anledninger i skolehverdagen som byr på ”motsvar” til elevene om ”jasså, hvorfor er det slik da?” Vi må sørge for at de får bryna seg, vi kan ikke tillate at de slipper unna uten å begrunne.

Vi vet ikke nok om hvilke kilder det er som spiller størst rolle i den politiske sosialiseringa – om det er familien, kameratflokkene, massemedia, skolen eller organisasjonslivet. Uansett, i mine øyne bør skolen aktivt bidra til politisk sosialisering i den forstand at den bør sette elevene i stand til å kritisk reflektere for slik å kunne motvirke en potensielt økende apati.

Litteratur

Bjørklund, Tor og Jo Saglie. 2000. Rekordlav og rekordhøy deltakelse. *ISA-rapport nr. 12*, Oslo: Institutt for samfunnsforskning

Claussen, Bernhard & Rainer Geissler (Hrsg.). 1996. *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation*. Leske + Budrich, Opladen

Halliday, M.A.K. 1994 [1985]. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold

Mikkelsen, Rolf. 2000. En demokratiserende skole? *Bedre skole*, nr. 4.

Sandvik, Margareth,. 1995. Argumentasjonsanalyse. I: Svennevig, J., M. Sandvik og W. Vagle. *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: LNU/Cappelen

Vagle, Wenche. 1995. Kritisk tekstanalyse. I: Svennevig, J., M. Sandvik og W. Vagle. *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: LNU/Cappelen

Togeby, Ole. 1993. *Praxt. Pragmatisk tekstteori*. 1. Århus: Aarhus Universitetsforlag

Tønnesen, Rolf, Th. 2000. *Utvikling i retning mot et sosialt og politisk bevisst menneske. Politisk sosialisering*. Upublisert manuskript, Høgskolen i Agder

Øia, Tormod. 1995. *Apolitisk ungdom? Sjølbergingsgenerasjonen og politiske verdier*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

<http://www.ils.uio.no:80/forskning/civic/maal.html>

Bjarne Øygarden:

Kvar vart det av stilen? Om skriftlege sjangrar ved avgangsprøva i norsk i grunnskolen 1962 til 1999

I denne artikkelen vil eg analysere ulike aspekt ved «stilen» slik han er gitt til avgangsprøva i norsk for grunnskolen mellom 1962 og 1999. Hovudfokus ligg på å kartlegge sjangertilbodet i dei enkelte oppgavesetta, finne fram til kva sjangrar som dominerer i ulike periodar, og drøfte korleis dei skriftlege eksamenssjangrane samsvarer med det fagsynet som er representert i planane i den aktuelle perioden. Det er ei lang faghistorisk og skolehistorisk utvikling som ligg bak den forma som avgangsprøvene i norsk har fått i dag, og det er ikkje rom for å trekke fram desse føresetnadene fullt ut i denne samanhengen.

Materiale

Materialet for studien er avgangsprøvene i norsk hovudmål frå 1962-1999. I perioden 1962-1975 var det plandelte klassar og eigne eksamensoppgåver for plan 1, 2 og 3. Oppgåvene for alle planane er med i analysen. Forsøket med Norsk i samanhaldne klassar (NISK) hadde eigne eksamensoppgåver 1971-1975, men desse er ikkje tatt med i materialet.

Avgangsprøvene i perioden 1962 til 1999 ser i den ytre strukturen svært like ut. Det har i alle år vore to eller tre hovuddelar i oppgavesettet, men det er "stilen", den lengre skriftlege delen til avgangsprøva eg tar for meg, til saman 315 lengre oppgåver som er gitt til eksamen i denne perioden. I analysen er perioden 1962-1999 delt i tre underperiodar som delvis fell saman med tidsromma for dei tre fagplanane som er aktuelle: *Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1959*, *Mønsterplanen 1974* og *Mønsterplanen 1987*.

I oversikten under er alle dei skriftlege oppgåvene samla i grupper ut frå kva sjanger som er brukt i kvar enkelt oppgåve, eller kva sjanger eg har slutta meg

til ut frå oppgåveformuleringa, eller ut frå sensorrettleiingar. Det er to hovudgrupper, sakprega og skjønnlitterære sjangrar. I kvar av desse gruppene er

Sjangeralternativ i oppgåver til avgangsprøva 1962-1999

Sjangerinstruksjon	1962- 1975	1976- 1985	1986 1999
--------------------	---------------	---------------	--------------

Sakprega sjangrar

Fortel om = utgreiande tekst	29	16	4
Utgreiing, drøfting, resonnerande framstilling	52	25	10
Avisinnlegg, debattinnlegg, lesarinnlegg	4	7	5
Reportasje	-	1	3
Artikkel	-	-	15
Intervju	-	1	5
Foredrag	-	-	7

Skjønnlitterære sjangrar

Fortel om = forteljande tekst	3	3	4
Forteljing, sjanger gitt	1	7	23
Oppgåve tolka som forteljing	42	7	-
Novelle	-	-	14
Skildring	12	4	3
Eventyr	-	-	3
Drama, høyrspel	-	4	4
Tankar om dikt	3	2	1
Brev	4	2	15
Dagbok	2	-	5
Tale	-	-	2
Portrett	1	-	-
Essay	-	-	7
Vel sjanger sjølv	-	-	15

det brukt sjangernemningar som speglar den variasjonen som kjem fram i eksamensoppgåvene, og som etter mi meining har vist seg å bli ganske sentrale sjangrar i undervisninga. Det vil bli vist til oversikten undervegs i artikkelen. I

dei 315 oppgåvene er det gitt til saman 377 ulike svaralternativ. Særleg det siste tiåret har det vore fleire sjangeralternativ i kvar oppgåve, noko som har ført til at elevane i ei og same oppgåve har måtta velje mellom å skrive t.d. novelle eller forteljing.

1962-1975: Frå oppgåve til stil

I denne første perioden er det *Læreplan for forsøk med 9-årig skole (Fp1959)* som gir rammene for det faglege arbeidet. Ei hovudutfordring for alle fag i den nye niårige grunnskolen kom til å ligge i at det vart meir samansette elevgrupper som skulle inn i skolen. For norskfaget sin del kom fagideologien frå realskole og gymnas under press frå eit meir praktisk og nytteorientert fagsyn på ungdomssteget i den nye 9-årige grunnskolen. Dette løyste ein blant anna med å gi nye emneområde plass i faget, men enda sterkare ved at ein sikra seg at ikkje heile elevgruppa vart stilt overfor dei same faglege krava, men elevane vart i dei første åra fordelt på ulike liner eller planar.

På ei av planane skulle ei elevgruppe stadig arbeide med tradisjonsfaget norsk. Andre møtte eit anna fag, eit fag som i utgangspunktet ikkje var eit fullt norskfag, noko som blant anna viste seg ved at elevane med plan 1 og 2 ikkje kunne begynne på gymnaset. I den generelle omtalen for arbeidet med plan 1 var det yrkesmessige aspektet ved skrivinga vektlagt. Allmendanning var ikkje tenkt inn som ei side ved norskfaget for desse elevane. Dei skulle ut i yrkeslivet, og det står om dei skriftlege øvingane at:

Referater av enkel saktekst og svar på spørsmål til en tekst kan være bra oppgaveformer, like ens korte beskrivelser av utført arbeid eller oppdrag. Brev- og søknadsskrivning må også komme med. Tradisjonell stilskrivning vil ikke alltid være heldig for disse elevene. (Fp1959:67)

I omtalen av 9. klasse kjem det fram at kvar elev skal «samle opplysningar om et bestemt yrke», besøke arbeidsplassar og formidle dette i eit foredrag eller «yrkesstil» (Fp1959:72). Dessuten skal dei få øving i å skrive søknader, forretningsbrev, annonsar og fyller ut skjema.

For plan 2 står det i ein generell omtale av dei skriftlege øvingane, at dei:

må være enkle og knytte seg til lest tekst eller til elevenes egne opplevelser. Referater og omtale av møter, idrettsbegivenheter, filmer, teaterstykker, avisdebatter o.l. kan være brukbare oppgaveformer, likedan korte foredrag om aktuelle emner som kan leveres til skriftlig bedømmelse. Tradisjonell stilskriving bør en også benytte seg av, men ikke i så stor utstrekning som etter Plan 3. Enkel korrespondanse, søknadsskriving, skjemautfylling o.l. bør få noe større plass etter denne planen enn etter de to øvrige. (Fp1959:74)

På plan 3 skal ein «legge vekt på riktig språkbruk, rik ordbruk og grei komposisjon», men samstundes er det klare forventningar om visse stiltypar elevane skal arbeide med. «Elevane må få rik anledning til å skrive stiler av fortellende, skildrende og etter hvert også enkel resonnerende art [...]» i tillegg er også omgrepet «frie fantasistiler» brukt (Fp1959: 79).

Hovudinntrykket er at planen strevar med å skape eit likeverdige norskfag. Elevane på plan 1 skulle ut i arbeidslivet i dei tradisjonelle primærnæringane og industrien, medan det for plan 2 var sekundærnæringar, tenesteytande yrke, kontor, handel o.l. som var målet. For plan 3-elevane var det høgre utdanning og vidare studium som venta, derfor vart også det allmendannande perspektivet sterkare, og forventninga om evne til ei meir generell skriftleg formuleringsevne tydelegare. Utvalsskolen som ein ønskte å gå bort frå, eksisterte framleis. Særleg på plan 3 stod stilen fram som den særmerkte skriftlege øvinga der resonnement, kunnskap og skriftleg ferdigheit kunne gå opp i ein høgare einskap. Stilen var ikkje bare ei eller anna skriveøving, men hørte til i ein særleg kulturell kontekst.

Dei første sjangrane

Eit dilemma i forhold til desse første avgangsprøvene var kva ein skulle kalle den skriftlege oppgåva i norsk. Når planen seier at elevane på plan 1 og 2 ikkje skulle skrive stil i norskundervisninga, kva skulle ein så kalle det dei skulle skrive til eksamen? Og dersom elevane på plan 3 skreiv stil, ville det

understreke skilnadene mellom den gamle og nye fagtradisjonen, og eventuelt gi inntrykk av at norskfaget på dei ulike planane i ungdomsskolen ikkje var likeverdige?

Fortel om ...

Da 277 elevar var oppe til den første avgangsprøva i 9-årig skole¹⁷ i 1962, fekk dei desse oppgåvene i norsk:

Plan 1

1. Fortell om et praktisk fag du har hatt på skolen, og et arbeidsstykke du har utført i timene.
2. Fortell om første gang du tjente penger.
3. Fortell om et minne fra barneåra dine.

Plan 2

Fortel litt om skisporten og korleis den blir driven i Noreg.

Plan 3

Fortell om framkomstmidler for hundre år siden og i våre dager, og si litt om hva utviklingen på dette området har ført til.¹⁸

På det overordna nivået, som fellesinstruksjon til det elevane skal skrive, er det ikkje brukt noko eige omgrep. ”Stil” blir ikkje brukt, sjølv om det var eit vanleg omgrep for det elevane skreiv både i folkeskole- og i gymnastradisjonen. Det er heller ikkje gitt noko anna fellesnemning.

¹⁷ Elevane var oppe til eksamen i alle fag: engelsk, norsk og matematikk. Plan 3 elevane var i tillegg oppe i norsk hovudmål og sidemål.

¹⁸ Alle sitat frå eksamensoppgåvene er henta frå dei årlege hefta *Evaluering i grunnskolen* utarbeidde av Grunnskolerådet. Oppgåvene er der gjengitt i vekslende målformer.

I dei enkelte oppgåvene er instruksjonen «Fortel-om ...» den vanlegaste. Det er likevel ikkje forteljninga som sjanger ein er ute etter, men heller det å fortelje om, greie ut om eit saksforhold. Det eg her kallar «Fortel-om»-oppgåvene blir ein svært vanleg oppgåvetype i åra framover, og i denne første perioden er det truleg ei felles fagoppfatning at denne formuleringa skal føre til ein utgreiande tekst. Tabellen som er presentert tidlegare i artikkelen, viser at av dei 32 oppgåvene som har instruksjonen «Fortel-om» i denne perioden, er 29 utgreiande oppgåver.

Det som differensierte vanskegraden i dette første oppgavesettet, var kva elevane skulle «fortelje» om. Oppgåvene på plan 1 er meir personlege enn på dei andre planane. Elevane kan skrive om noko dei har opplevd. Førestellinga er nok at slike oppgåver er enklare enn meir sakorienterte oppgåver, og sikrar at dei svakaste elevane i alle fall har noko å skrive om -, alle har tent pengar ein gong, eller har eit minne frå barneåra. På plan 3 er det framleis den resonnerande stilen som er modellen, dette er stilen slik dei fleste lærarane var vant til det, sjølv om oppgåvene ikkje blir kalla stil.

Til avgangsprøva året etter, i 1963, er det små, men ikkje uvesentlege endringar. For det første er det fleire oppgåver å velje blant. For det andre blir omgrepet stil etter kvart tatt i bruk, men ikkje utan ei viss famling. I 1963 blir både «oppgåve» og «stil» prøvd, og den overordna instruksjonen er:

Plan 1: Skriv en av følgende oppgaver

Plan 2: Skriv en av følgende oppgaver

Plan 3: Skriv en av følgende stiler

Og stilane på plan 3 var:

1. Hva kan hjemmene, skolen og samfunnet gjøre for å motvirke ungdomskriminaliteten?
2. Fritidssysler blant unge mennesker på hjemstedet ditt. Hva kan gjøres for å få flere unge til å gå inn for sunne sysler?

Dette er den tradisjonelle stilen. Her skal det ikkje forteljast om, men det blir bede om refleksjon rundt emnet, resonnement, argumentasjon og løysingsforslag.

Når elevane på plan 1 same året blant anna skulle skrive om ”En idrettsmann eller idrettskvinne jeg beundrer”, var ikkje det ein stil, men ei oppgåve. Mellomposisjonen til plan 2 blir tydeleg når elevane på den eine sida kan skrive følgjande oppgåve ”Fortell litt om noen former for reklame du kjenner”. Her er emnet eit aktuelt samfunnsspørsmål som krev at elevane har visse kunnskapar om emnet. På den andre sida er også den meir personleg prega oppgåva med: ”Grammofonplatene mine”.

Sjangeren er stil

Også dei neste par åra varierer den overordna oppgåveinstruksjonen mellom dei tre planane, men utviklinga går i retning av å ta i bruk omgrepet stil. Både i 1964 og 1965 er dei overordna formuleringane ganske like:

Plan 1: Skriv ei av desse oppgåvene

Plan 2 og 3: Skriv ein av desse stilane

Her har stilen erobra plan 2, men framleis er det «oppgåver» ein skal skrive på plan 1. Først i 1966 har instruksjonen det same overordna omgrepet, alle skal skrive stil. Dei utgreiande «Fortel-om-oppgåvene» representerer framleis den vanlegaste oppgåveformuleringa, men i tillegg skjer det ei utvikling der oppgåver av typen: «Ei bok eg likte godt», «En nifs historie» og «Eit dyr eg er glad i» kjem inn på plan 1 og 2. I nokre av desse oppgåvene kan skildrande element ha ein viss plass, men framfor alt er det den personlege forteljinga og fantasien ein gir rom for. Slik representerer desse oppgåvene eit steg mot det kreative aspektet i norskfaget.

Som ei avrunding på analysen av denne første perioden, trekkjer eg fram ei oppgåve frå plan 3 i 1975 som både viser kontinuitet og peiker framover. Oppgåva lyder: ”Tenk deg at du er fremmedarbeider i Norge. Skriv et brev hjem og fortell hvordan du har det.” Sjølv om det er første gongen temaet innvandring er framme i ei avgangsprøve, er det ei tradisjonell oppgåve. Likt

med tidlegare er det eit aktuelt samfunnsorienterande emne¹⁹, elevane skal skrive om. Men formuleringa peiker også framover mot nye oppfatningar om kva sjangrar elevane kan bruke for å uttrykke seg om aktuelle samfunnsspørsmål, og bryt såleis med førestellinga om at enkelte typar innhald krev visse sjangrar. Det blir ikkje spurt etter ei tradisjonell utgreiing eller ein sakprega resonnerande tekst. Elevane skal i staden ta opp temaet ved å identifisere seg med framandarbeidarane og skrive eit brev i eg-form til «familien sin» i heimlandet. Dette gir rom for andre måtar å nærme seg samfunnsfaglege emne på. Kjensler, tankar og førestellingar som elevane har om slike emne kan komme til uttrykk sjølv om dei ikkje greier å kle tankane i den logisk resonnerande drakta. Slike oppgåver gir rom for mangfald på ein annan måte enn tidlegare, og dei er eit signal om at meining kan uttrykkast i mange språklege former.

1976-1985: Frå stil til langsvarprøve

Når 1976 peiker seg ut som inngangår til neste periode, er det fordi dette er det første året alle elevane går opp til eksamen i samanhaldne klassar²⁰. Vi er i ein periode der nye teksttypar finn vegen inn i norskfaget og til dels også inn i avgangsprøva. Mønsterplanen er gjeldande frå 1974.

Skrivepedagogisk skjer det mykje med norskfaget i byrjinga av 70-åra, særleg gjennom forsøket «Norsk i samanhaldne klassar» (NISK). Stikkord kan vere at ei rekkje nye sjangrar blir tatt i bruk: rapport, referat, intervju, avisinnlegg av ulikt slag, brev og søknader. Studieteknikk og kritisk lesing er andre stikkord for ei nyorientering i faginnhaldet. Dei skriftlege oppgåvene knytte seg til engasjerande situasjonar der elevane skulle skrive om emne dei var opptekne av, og forme inntrykka, kjenslene og synspunkta sine i ei rekke sjangrar. Sjangerkunnskapen skulle elevane delvis få gjennom sjølvstudium i eigne

¹⁹ At temaet var aktuelt, viser blant anna det at styresmaktene innførte innvandringsstopp i 1975.

²⁰ I *Forsøket med norsk i samanhaldne klassar* (NISK) var det avgangsprøve med eigne oppgåver i 1971-1975, og alle elevane fekk dei same oppgåvene.

formøvingshefte, delvis gjennom klasseundervisning der ein såg ei klar nyorientering i sjangerutvalet.

Når ein frå 1976 skulle gi alle dei same oppgåvene til avgangsprøva, hadde ein altså erfaringar å bygge på. Og i desse fem åra med alternativ avgangsprøve i NISK-klassane hadde det overordna omgrepet vore *Langsvarprøve*. Likevel kom spørsmålet igjen opp om kva ein skulle kalle eksamensoppgåvene. Oversikten under viser korleis ein forsøkte å finne ein overordna instruksjon:

1966-1975:	Skriv en av disse stilene
1976:	Du skal svare på ei av dei sju oppgåvene
1977-1978	Stil (langsvarprøve) Skriv en av oppgavene
1979-1985	Langsvarprøve Skriv en av oppgavene

Frå 1979 er «Langsvarprøve» omgrepet som er brukt om oppgåvene i Del B. Denne endringa er uttrykk for noko meir enn berre ei ytre omgrepsendring. Ho heng saman med ei utvikling av norskfaget der reiskapsfunksjonen og kommunikasjonsperspektivet kjem til å dominere og skuve det allmendannande, kulturelle perspektivet i bakgrunnen. Kravet om at elevane skulle utvikle praktiske språkbruksferdigheiter blir overordna den generelle evna til analyse, resonnement og drøfting, kommunikasjon blir overordna danning, gleda ved å lese litteratur overordna evna til litterær forståing og språkleg refleksjon. Det blir større sjangervariasjon i denne perioden blant anna ved at nye kvardagsnære sjangrar som referat, intervju, artikkel og avisinnlegg blir tatt i bruk. Slik får skriftleg norsk ein type reiskapsfunksjon som peiker ut mot behova i samfunnet.

Oversikten viser likevel at formuleringa «Fortel-om» framleis er vanleg. Blant dei skjønnlitterære sjangrane har denne sjangeren framleis stort omfang, i tillegg til at nye sjangrar som høyrespel dukkar opp. Men samla kan ein likevel slå fast at avgangsprøvene i denne perioden ikkje tok opp i seg særleg mykje av det nye som blant anna NISK representerte. Etter at forsøket med samanhaldne klassar var gjennomført, kan det verke som om faget framleis var fanga i det Inge Moslet kallar bit-for-bit-metodikken og formaløvingstradisjonen (Moslet 1993). Ut frå eksamensoppgåvene kan det verke som om faget tok eit steg

tilbake og konsoliderte eit meir tradisjonelt fagsyn enn det som var potensialet i NISK og delvis i M74. Eksempel på sjangertypar som var utvikla til eksamen i NISK, men som fekk lite gjennomslag utover, er blant anna denne frå 1973:

Du er journalist i skoleavisen og skal skaffe stoff til spalten: Det var den gang det – og ikke nå.

Du velger å intervju enten

- a) en eldre husmor om vanskene under krigen med å skaffe matvarer og klær til familien
- b) en eldre mann om hjemstedet ditt for 50 år siden
- c) en eldre sjømann om forholdene til sjøs i hans ungdom

I denne oppgåve ser vi større likskap med oppgåver frå slutten av nittiåra enn med dei som kom i etterkant av NISK-forsøket. Her er blant anna igangsetjar brukt, sjangeren gir breidde til oppgåvesettet, og eleven får ein viss valfridom ved at han kan velje fokus i temaet.

1986 – 1999: Frå langsvårprøve til oppgåve

Leitar ein etter fagnemninga «stil» i Mønsterplanen frå 1987 (M87), er planen klar. I kapitlet «Språklære» står det: «Genrekunnskapen blir utvidet etter hvert, og elevene lærer å bruke navnet på den aktuelle genren framfor å kalle tekstene norsk stil eller stykke i leseboka» (M87: 143). Her er stilen blitt historie, men skrivinga er ikkje borte. Skriving som norskfagleg ferdigheit er viktigare enn nokon gong. Ein skilnad i forhold til tidlegare er truleg at skrivinga i større og større grad skjer på skolen, som del av kommunikasjonen i klassen, og ikkje som heimeoppgåver laga til læraren. Det var forståinga av at skriftleg dugleik har ei sosial og kulturell side som førte til at sjølve klasserommet i større grad vart eit tekstrom med skriving som ein sentral aktivitet. Med M87 blir tekstskaping og det å utvikle skriftspråkleg ferdigheit ein aktivitet som dominerer det faglege arbeidet i norsk.

M87 markerer overgangen til den tredje perioden, og når eg, litt usikkert, set 1986 som skilje, er det fordi avgangsprøva dette året får ei anna oppbygging og eit anna fokus enn tidlegare. Det overordna omgrepet i 1986 var framleis «Langsvarprøve», og instruksjonen sa at elevane skulle svare på ei av oppgåvene. Kvar oppgåve hadde ei spesifikk sjangernemning som overskrift. Dei aktuelle sjangeroverskriftene bad om at elevane skulle skrive: utgreiing, skildring, novelle, fortelling, avisinnlegg, foredrag.

Truleg er 1986 og 1987 dei åra da fokus på sjanger ytre sett er sterkast. Etter kvart dempar dette inntrykket seg, men bare på overflata. Sjangernemningane blir i staden integrerte i oppgåveformuleringane. I 1988 skjer ei anna endring som fullfører denne integreringa av sjangernemninga som del av oppgåveteksten. Omgrepet langsværprøve blir ikkje lenger blir brukt. Det blir bare gitt ein generell instruksjon: «Svar på ei av oppgåvene.» Sjangerinstruksjonen er nå innarbeidd i oppgåvene, anten er sjangeren gitt, eller elevane skal velje sjanger sjølve. Som overordna omgrep bruker ein det tilsynelatande nøytrale: oppgåve.

I tillegg til omgrepsendringa frå langsværprøve til det meir nøytrale oppgåve, er det andre endringar i avgangsprøva som kjem meir indirekte til uttrykk i denne perioden. Omgrepet *igangsetjar* vert vanleg, og med dette meiner ein den hjelpa elevane får for å komme i gang med skrivearbeidet. Det blir gitt ei ramme for skrivinga, kommunikasjonssituasjonen eller andre element blir presiserte for skrivaren. Oppgåvene kan ha eit bilde eller ein tekst som skal stimulere fantasien, eller gi tankar om temaet. Det pedagogiske innhaldet i omgrepet er likevel ikkje nytt. Lærarar har til alle tider vore opptatt av å hjelpe elevane i gang med «stilen» eller andre skriftlege oppgåver, men synet på korleis dette kan skje, kven som skal hjelpe, kva slags hjelp som er god, osv. har endra seg. Steinfeld viser til at ein i lærebøker først på 1800-talet også var opptatt av dette og ho samanfattar inntrykket sitt slik:

Det er et viktig poeng hos Niemeyer/Höegh-Guldberg at alle oppgavene skal forberedes godt før elevene går i gang med dem. Læreren bør være behjelpelig med stoff, og en må samtale om oppgavene, slik at elevene har tydelige forestillinger og begreper om det de skal framstille (Steinfeld 1986: 113).

Bildet kjem i desse åra inn som ein ganske dominerande igangsetjar, men også fleire typar tekstar blir tatt i bruk. Framfor alt bruker ein litterære tekstar på ein annan måte enn tidlegare. Elevane skal ikkje lenger skrive om t.d. diktet, men bruke det meir fritt som assosiasjons-skapande utgangspunkt. Diktet blir devaluert frå å vere ein tekst eleven kan reflektere over og gjere til gjenstand for tolking, til å bli ein meir uforpliktande starttekst for skrivinga.

Som typeeksempel for denne siste perioden bruker eg tre oppgåver frå 1996. Igangsetjarane i form av bilde, tekstutdrag og orienterande tekst er ikkje tatt med da det i denne samanhengen er sjangerinstruksjonane som blir kommenterte:

1996 Avgangsprøva Del B

Oppgave 2: Hvorfor

Skriv et brev til en som betyr noe for deg, eller noen sider i dagboka di, eller et essay der du utdyper tankene i dette diktet. («Spørsmål» av Britt Hallquist)
Dersom du velger essay, lager du overskrift selv.

Oppgave 3: Kriminalitet og straff

Skriv en artikkel til lokalavisen der du tar opp sider ved disse problemene som du er spesielt opptatt av. Lag overskrift selv.

Oppgave 5: Oppdragelse eller oppdagelse

Mange foreldre er opptatt av å veilede barna sine, mens sønnene og døtrene er like opptatt av å finne ut av tingene selv.

Skriv en fortelling eller en artikkel med dette som tema. Lag overskrift selv.

Eller:

Skriv et hørespill med samme tema. (...) Lag overskrift selv.

I denne perioden ser vi at overskriftene peiker mot den innholdsmessige sida ved oppgåva, sjangerinstruksjonen er trekt inn i sjølve oppgåveformuleringa.

Settet viser også ein annan tendens som er vanleg i perioden. Kvar oppgåve har fleire sjangeralternativ. Vil eleven skrive om oppseding, kan han velje mellom forteljing, artikkel eller høyrespel. I 1996 var det gitt 7 oppgaver, men med til saman 14 sjangeralternativ i oppgåvene.

Det blir tatt i bruk to nye sjanrar i desse åra: novelle og essay. Novella kom inn i 1986, og essay var med første gongen i 1995. Sidan har desse sjanrane vore representerte fleire gonger. Begge er nok sjanrar som blir oppfatta som krevjande, for korkje novelle eller essay er gitt som einaste alternativ. Dersom oppgåve-temaet elles er interessant, kan elevane velje ein annan sjanger enn t.d. essay som i oppgåve 3, der dei kan gi tankane om diktet essay- eller dagboksform, og i oppgåve 4 der forteljing og novelle er nemnde som alternativ.

2000 -? Oppsummering

Avgangsprøva i mai 1999 var den siste med M87 som plandokument. I dei tre periodane eg har undersøkt, ser det ut til at avgangsprøva speglar det fagsynet som dominerer i planane på litt ulik måte. Dei faglege intensjonane i planen blir i nokre periodar forsterka ved at eksamensoppgåvene vektlegg desse intensjonane, men nye faglege intensjonar kan også møte ein viss motstand ved at avgangsprøva ikkje i særleg grad følgjer opp fagsyn og utviklingstrekk i planen. Da kan det for lærarane i praksis bli eit dilemma mellom å bli styrt av det planen foreskriv eller det avgangsprøva krev.

I den første perioden frå 1962-1975 gir planen og avgangsprøva motstridande signal. Dette viser seg blant anna i forholdet mellom dei ulike oppgåvetypane og den overordna namngjevinga av dei. Det verkar som om skilnaden mellom det praktiske preget på plan 1 og 2 og det meir teoretiske, allmenn-dannande preget på plan 3 blir sementert i perioden. At det verka tilbake på arbeidsmåtar, emne og prioriteringar i undervisninga, er også truleg.

I perioden 1976-1985 ser ein starten på ei ny sjangertenking som blant anna er førebudd av NISK-forsøket. Endringane viser seg også i dei praktiske oppgåvene der ein ny type kunnskapsstoff er utgangspunkt for spørsmål. Men

sjanger-variasjonen blir også utvida i samsvar med intensjonen i M74, og den resonnerande utgreinga får ei svakare stilling. Dette blir kompensert med større breidde når det gjeld andre sakprega sjangrar som reportasje, intervju og ulike former for avisinnlegg. Samanliknar ein avgangsprøva med det materiellet som vart utvikla i NISK-forsøket, og som vart eit svært dominerande materiell i ungdomsskolen, verkar det likevel som om det blir tatt to steg attende.

Når M87 gravlegg stilomgrepet, var det godt førebudd. Synet på kva elevane skal skrive og korleis det blir lagt til rette for skrivinga i eksamenssituasjonen, er utvikla i samspel mellom fleire aktørar. Det er tydeleg at sjangerfokuseringa i planen har forsterka kravet til innhald og sjangermangfald i eksamensoppgåvene. Samstundes veit vi at eksamen verkar tilbake på undervisninga, og utan den utviklinga eksamensoppgåvene har hatt, ville truleg ikkje undervisningspraksis endra seg så tydeleg. På denne måten fekk avgangsprøvene ein meir dynamisk funksjon i forhold til undervisningspraksis. Prøvene følgte opp intensjonen i M87 og la trykk på lærarane slik at dei aldri gløynde kva som var målet med den skriftlege opplæringa.

Det at elevane får mange sjangeralternativ i same oppgåve, er ein konsekvens av at arbeidet med sjangrane vart eit sentralt område i norskfaget. Denne utviklinga kom også til å understreke elevens ansvar i skrivesituasjonen. Det er han som skal velje sjanger som passar til stoffet han vil ta opp, og til den lesargruppa han tenker seg. Sjølv om eksamenssituasjonen har si faste form, løyser slike element opp noko av den institusjonaliserte ramma for skrivinga og kan gi elevane noko større spelerom. Samstundes handlar eksamen om at ein tekst skal evaluerast. Kva eleven ytrar seg om, og kva sjanger han vel, er i grunnen sekundært. Læraren, sensor, les ikkje teksten for å få greie på kva eleven meiner, men for å gi karakter. Desse aspekta treng ikkje vere like tydelege i det faglege arbeidet gjennom året, men til eksamen er det eit dilemma.

Samstundes er valfridommen eit uttrykk for den individualiseringa som har skjedd meir allment. Alle har rett på «sine» oppgåver, kaldtbordsprinsippet gjeld også til eksamen, kvar elev si oppgåve. Spørsmålet er om valfridomen kan førast for langt? Eller kan denne utfordringa møtast med eksamensformer som

gir eleven valfridom og ansvar i eksamenssituasjonen, og vurderingsformer som fangar opp den samansette kompetansen som ein slik valfridom kan føre til?

Litteraturliste

Evaluering i grunnskolen Avgangsprøva 1962 (og utover) Årlige hefter utgitt av Grunnskolerådet, Eksamenssekretariatet og Læringscenteret.

Johnsen, Egil Børre 1993: *Skriften på pulten Om artiumsstilen i Norge 1880 – 1993*. Oslo: Ad Notam

Læreplan for forsøk med 9-årig skole, Oslo 1959

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997

Madssen, Kjell-Arild 1999: *Morsmålsfagets normtekster Et skolefag blir til - norskfaget mellom tradisjon og politikk* Dr.polit.-avhandling. Trondheim: Pedagogisk institutt NTNU

Moslet, Inge 1976: *Rapport om forsøket Norsk i sammenholdte klasser*, Oslo: Forsøksrådet for skoleverket

Moslet, I. og Evensen, L.S. (red.) 1993: *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Mønsterplanen 1974

Mønsterplanen 1987

Normalplanen for byfolkeskolen, Oslo 1939

Norsk skole nr. 9, 27. mai 1963, s 235

Steinfeld, Torill 1986: *På skriftens vilkår Et bidrag til morsmålsfagets historie*, LNU/Cappelen

Aase, Laila 1988: *Stilskrivning og danning*. Oslo: LNU/Cappelen

Astrid Roe:

OECD PISA 2000 – en ny internasjonal leseundersøkelse

Innledning

Våren 2000 deltok over 4000 norske 15-åringer i OECD-undersøkelsen PISA ("Programme for International Student Assessment") der målet er å teste elevene i lesing, matematikk og naturfag. I alt deltok 32 land²¹ og rundt 180 000 ungdommer. Prosjektet skal gjentas hvert tredje år, slik at det vil være mulig å studere utvikling over tid. I 2000 har lesing hatt hovedfokus, noe som i praksis betyr at 2/3 av testmaterialet har bestått av leseoppgaver. I 2003 vil matematikk være det dominerende faget og i 2006 blir det naturfag. Resultatene fra den første undersøkelsen blir offentliggjort mot slutten av 2001.

OECDs sekretariat i Paris har ansvar for den internasjonale administrasjonen mens The Australian Council for Educational Research (ACER) leder arbeidet med det faglige innholdet i undersøkelsen. I dette arbeidet bidrar også Nederlands institutt for utdanningsforskning (CITO) og institutt for pedagogisk forskning ved universitetet i Liege i Belgia. I hvert av fagområdene lesing, matematikk og naturfag er det opprettet faglige ekspertgrupper med medlemmer fra ulike deltakerland. Disse har hatt ansvar for å utvikle teoretiske rammer for hvert av fagområdene. Den internasjonale hjemmesiden finnes på www.pisa.oecd.org, og her ligger blant annet eksempler på tekster og oppgaver i alle de tre fagområdene. I Norge finansieres PISA-prosjektet av KUF og drives av Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo under ledelse av professor Svein Lie, med Astrid Roe som hovedansvarlig for

²¹ Australia, Belgia, Brasil, Canada, Danmark, Finland, Frankrike, Hellas, Island, Irland Italia, Japan, Kina, Korea, Latvia, Luxembourg, Mexico, Nederland, New Zealand, Norge, Polen, Portugal, Russland, Spania, Storbritannia, Sveits, Sverige, Tsjekkia, Tyskland, Ungarn, USA, Østerrike

lesedelen. Mer informasjon om den norske delen av prosjektet finnes på <http://www.ils.uio.no/forskning/pisa/lesing.html>

I denne artikkelen vil jeg presentere leseundersøkelsens teorigrunnlag, design og innhold, med særlig vekt på de kriteriene som er utviklet for å vurdere ”reading literacy”, eller *lesekyndighet* som jeg har valgt å oversette det med her. Jeg vil også se undersøkelsen i sammenheng med L97 og den leseundervisningen som foregår på ungdomstrinnet i norsk skole.

Teorigrunnlag

For alle de tre fagområdene er det lagt stor vekt på generelle ferdigheter som kommunikasjon, fatteevne, fleksibilitet og problemløsning – ferdigheter som utvikles på tvers av pensum og faggrenser og som anses som viktigere enn faktakunnskap i det virkelige livet. Overordnede mål er livslang læring og aktiv deltakelse i samfunnet, både politisk, sosialt og kulturelt. Dette innebærer evne til kritisk tenkning, samhandling med andre og utvikling av egne evner og anlegg (OECD PISA 1999, s. 7 ff).

Hovedmålet med leseundersøkelsen er å finne ut hvordan 15-åringene behersker de skrevne tekstene de møter i samfunnet og hvilke bakgrunnsfaktorer som henger sammen med prestasjonene deres. Begrepet ”reading literacy” står sentralt her. ”Reading literacy”, som jeg altså har valgt å kalle *lesekyndighet*, er ikke så lett å oversette til norsk. Det innebærer både teknisk leseferdighet, forståelse og evne til å tolke og bruke tekster på en formålstjenlig måte. I de landene undersøkelsen omfatter, regnes den tekniske leseferdigheten som tilegnet på dette alderstrinnet, og det er derfor ikke den man er ute etter å måle i dette prosjektet.

Det teoretiske grunnlaget for leseundersøkelsen er utarbeidet av en gruppe leseeksperter fra ulike land²² og står beskrevet i dokumentet *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment* (OECD PISA 1999). Ifølge ekspertgruppa blir lesing betraktet som et sett av dynamiske evner og

²² The Reading Functional Expert Group under ledelse av Irwin Kirsch

strategier som er i stadig utvikling gjennom hele livet, i ulike kontekster og i samhandling med andre. Det legges stor vekt på forståelse, tolkning, refleksjon og kommunikasjon, og det understrekes at lesing er et samspill mellom tekst og leser, en prosess der leseren konstruerer mening. Leserens erfaringer og kunnskaper om tekstkonvensjoner og sjangrer vil være sosialt og kulturelt knyttet til det miljøet leseren tilhører. Det vises spesielt til J. Bruners *Acts of Meaning* (1990) i denne sammenhengen. Følgende definisjon av ”Reading literacy” er formulert:

Reading literacy is understanding, using, and reflecting on written text, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society. (OECD PISA 1999:20)

I den forrige store internasjonale leseundersøkelsen der norske ungdommer deltok, IEA Reading Literacy i 1991²³, var *forståelse og bruk av tekster* sentralt i definisjonen av ”reading literacy” (Elley 1992). Dette ser vi også i PISAs definisjon, men her inngår det i tillegg at leseren skal *tolke og reflektere*. Det interaktive perspektivet er vektlagt – leseren skal gå i dialog med teksten. Den siste delen av definisjonen uttrykker dessuten hensikten med det å lese: Å kunne nå mål, utvikle kunnskaper og potensiale og delta som aktiv samfunnsborger.

Innhold og design

Undersøkelsen går i praksis ut på at elevene i løpet av 120 minutter arbeider seg gjennom et oppgavehefte med tekster og spørsmål. Deretter besvarer de et 40 minutters spørreskjema som skal kartlegge ulike bakgrunnsfaktorer, blant annet sosiokulturelle og økonomiske forhold i hjemmet, lesevaner og motivasjon for skolearbeid. Skolens ledelse får også et spørreskjema for å kartlegge undervisningsmodeller og økonomiske rammevilkår.

²³ The International Association for the Evaluation of Educational Achievement’s Reading Literacy Study

Tekstene

Lesematerialet i PISA består av til sammen 37 tekster med tilhørende spørsmål. Alle tekstene er autentiske, det vil si at de har forkommet i aviser, tidsskrifter, brosjyrer og bøker i flere av deltakerlandene. Tekstene er fordelt på ni elevhefter, og de fleste går igjen i tre av heftene. 5 tekster er skjønnlitterære, 20 er sakprosa-tekster med fakta-, informasjons- eller underholdningsstoff, og 12 består helt eller delvis av kart, grafer, tabeller, skjema eller diagrammer. Tekstene har stor variasjonsbredde og representerer ulike teksttyper og sjangrer, som igjen vil kreve ulike lesestrategier. Tekstens lengde og kompleksitet vil også prege lesingen, her vil den enkeltes forkunnskaper og erfaringer spille en rolle. Den korteste prosateksten inneholder 77 ord, den lengste 1671 ord.

Lesing og tekster er definert i ulike perspektiver. *Sjangerperspektivet* er ett av disse. Klare sjangertrekk i teksten gir leseren signaler som i sin tur vil påvirke lesingen. Erfarne lesere gjenkjenner raskt ulike sjangrer og innstiller mottakerapparatet deretter. *Tekstens oppbygging og format* er et annet perspektiv. Tekster kan være eksempelvis sammenhengende ("continuous") eller ikke-sammenhengende ("non-continuous"). De sistnevnte omfatter kart, tabeller, grafer og diagrammer. Tekster kan også defineres utfra den *lesesituasjonen* man tenker seg at de vil forekomme i. For eksempel vil noen tekster i stor grad leses for underholdningens skyld, mens andre oftest vil bli lest i skole- eller jobbsammenheng. *Faglig innhold* er et fjerde inndelingskriterium. (OECD PISA 1999: 21 ff.)

Oppgavene

I en lesetest vil ikke bare tekstenes særpreg men også oppgavene påvirke lesingen og styre den inn i bestemte spor. Tidligere leseundersøkelser har i stor utstrekning brukt flervalgsoppgaver, det vil si at elevene krysser av for ett av flere oppgitte svaralternativer. IEA-undersøkelsen i 1991 hadde for eksempel bare fire åpne spørsmål, som for øvrig ikke ble tillagt vekt under rapporteringen (Elley 1992). Over halvparten av oppgavene i PISA-materialet er åpne spørsmål der elevene selv skal formulere svarene sine skriftlig. Dermed blir skriveferdighet og formuleringsevne også en medvirkende faktor.

De åpne spørsmålene vurderes og kodes som enten godkjente eller ikke godkjente. Da forsvinner det kvalitative aspektet som faktisk finnes i dette materialet. Elevenes individuelle formuleringer kan gi en unik mulighet til å få vite noe om hvordan tusenvis av 15-åringer leser og reflekterer over ulike tekster. For å fange opp det kvalitative aspektet og noe av mangfoldet i elevsvarene på de åpne oppgavene, har man i Norge utviklet et kodesystem som kategoriserer elevsvarene på noen av oppgavene etter innhold (Roe 2000). Elever har ulike forutsetninger til å forstå og tolke ulike typer tekster. Kodesystemet vil kunne fange opp lese måter og tolkninger som er typisk for ulike grupper av elever, for eksempel jenter og gutter, elever som leser mye eller lite i fritida, elever med annet morsmål enn norsk osv.

I PISA er oppgavens hensikt kategorisert. Noen oppgaver er formulert slik at elevene kan hente opplysninger til svaret direkte fra teksten, mens andre krever at de reflekterer på bakgrunn av kunnskap eller erfaringer de har fra før. Det siste innebærer for eksempel å tolke teksten, lese mellom linjene og gjenkjenne sjangertrekk og virkemidler. Hver oppgave er definert som ett av følgende fem aspekter:

1. Vise forståelse for hva teksten handler om ("form a broad understanding")
2. Hente ut informasjon fra teksten ("retrieve information")
3. Tolke teksten ("develop an interpretation")
4. Reflektere over tekstens innhold ("reflect on the content")
5. Reflektere over tekstens formelle trekk ("reflect on the form")

Disse fem kategoriene representerer ifølge PISAs ekspertgruppe de fem mest sentrale aspektene ved lesing. De vil bli nærmere presentert og utdypet i det følgende.

1. Vise forståelse for hva teksten handler om

Oppgaver i denne kategorien går ut på at leseren skal kunne si noe om hva en tekst dreier seg om generelt. Her er man ikke ute etter detaljer eller analyser. Dette er en ferdighet som erfarne lesere kan ta i bruk når de har behov for raskt å avgjøre hva slags tekst de har foran seg. For å gi en rask vurdering av en tekst, må leseren kunne se den i et makroperspektiv og si noe generelt om hva den dreier seg om og gjerne fange inn hva som er hovedpoenget med teksten. Det er kun selve teksten som er utgangspunktet for oppgaver i denne kategorien,

leseren behøver ikke gå inn og drøfte eller reflektere ut fra egne kunnskaper eller erfaringer. En oppgave kan for eksempel være å forklare hvorfor tittelen på en avisartikkel passer til innholdet, selv foreslå en overskrift til en tekst eller gi en kort oppsummering av hovedinnholdet i en tekst.

2. Hente ut informasjon fra teksten

I noen situasjoner trenger man bare enkeltopplysninger fra en tekst. Dette gjelder særlig praktisk informasjon fra ulike tabeller, radio- og tv-programmer, kursen på utenlandsk valuta, for å nevne noen. Men også i fortellende tekster kan det være relevant å finne fram til enkeltopplysninger som navnet på en bestemt person, et årstall eller et stedsnavn. Mer avanserte oppgaver i denne kategorien kan innebære å kombinere opplysninger og holde rede på flere momenter samtidig. Da er det viktig å kunne identifisere de sentrale elementene i spørsmålet (tid, sted, person, hendelse) og finne fram til de samme elementene i teksten.

3. Tolke teksten

I denne typen oppgaver kreves det at leserne utdyper sin forståelse og viser at de har tilegnet seg en mer spesifikk eller gjennomgripende forståelse av det de har lest. Det kan innebære å sammenholde ulike opplysninger og gjøre rede for sammenhengen mellom dem eller å finne fram til detaljer som symboliserer eller representerer større deler av teksten eller teksten som helhet. Leseren må ha evne til å tolke teksten og se hvordan den logisk henger sammen, og hvordan deler henger sammen med helheten. Her gjelder det å kunne lese mellom linjene, fange implisitte signaler og trekke relevante slutninger. Oppgaver i denne kategorien er ofte knyttet til litterære tekster.

4. Reflektere over tekstens innhold

Leseren må her ta i bruk både tekstens innhold og sine egne kunnskaper eller erfaringer. Oppgaver i denne kategorien kan være av typen "Hva synes du om den holdningen som forfatteren står for i denne artikkelen?" Dette krever både forståelse for innholdet og budskapet i teksten og at man kan relatere dette til egne holdninger og synspunkter. Leseren må gå i dialog med teksten og komme med egne innspill. Oppgavene kan variere svært mye i vanskelighetsgrad. Det vil i utgangspunktet være vanskeligere å reflektere over en lang og komplisert

tekst enn en kort og enkel. På den annen side kan problemstillingen i oppgaven gi leseren store utfordringer selv om teksten i seg selv er enkel.

5. Reflektere over tekstens formelle trekk

Her fokuseres det på de formelle aspektene ved teksten som layout, grafiske virkemidler, sjangertrekk, struktur, stil og tone eller hvordan teksten fungerer i forhold til mottakergruppe og hensikt. Oppgaven kan for eksempel lyde: ”Hvorfor tror du forfatteren har valgt å komme med denne opplysningen helt til slutt i novellen?” – eller ”Synes du tabellen er satt opp på en oversiktlig måte?”. Kunnskaper om sjangertrekk, tekstoppbygging og litterære eller andre språklige virkemidler vil komme til nytte i denne typen oppgaver.

Oppgavene tester ikke bare evne til å forstå og tolke tekster, flere av dem forutsetter også en bevisst og kritisk holdning til tekstens form og innhold. Dette kritiske aspektet blir ofte fokusert i nyere fagdidaktisk litteratur. Australierne Fehring & Green (2001), har nylig kommet med en artikkelsamling som i sin helhet fokuserer på dette. Her brukes begrepet ”critical literacy”. Forfatterne retter blant annet søkelyset mot det ansvaret skolen har for å lære elevene hvordan språket brukes for å påvirke leserne i en bestemt hensikt. Det hevdes at lesere tolker tekster ut fra sine personlige sosiokulturelle verdier. På den måten kan en og samme tekst gi forskjellig mening avhengig av leserens perspektiv. I lys av en slik tilnærming kan man si at lesing handler like mye om ideologier, identitet og verdier som om koder og ferdigheter.

Skalaer og nivåer for rapportering av resultatene

Når resultatene offentliggjøres, vil det i lesing både bli rapportert en samlet skåresum for hele lesetesten sett under ett, samt tre skåresummer for hver av tre følgende skalaer; *retrieve*, *interpret* og *reflect*. Disse tre skalaene har sitt opphav i de fem aspektene ovenfor. *Retrieve-skalaen* er identisk med aspektet *hente ut informasjon fra teksten* (retrieve information). *Interpret-skalaen* er en kombinasjon av aspektene *visse forståelse for hva teksten handler om* (form a broad understanding) og *tolke teksten* (develop an interpretation). *Reflect-skalaen* omfatter aspektene *reflektere over tekstens innhold* (reflect on the content) og *reflektere over tekstens formelle trekk* (reflect on the form).

Rapporteringskalaene vil gjøre det mulig å sammenlikne ulike elevgrupper i ulike land når det gjelder evne til å hente ut informasjon fra tekster, tolke dem og reflektere over dem. De tre skalaene representerer det som i PISA blir regnet som de tre mest sentrale leseaspektene; hente ut informasjon, tolke og reflektere.

I IEA Reading Literacy i 1991, var oppgavene bare kategorisert etter hvilke teksttyper de var knyttet til: *Narrative* (skjønnlitterære tekster) *expository* (sakprosa-tekster som presenterte faktastoff innen ulike fagområder) og *document* (kart, diagram, tabeller, grafer - dvs tekster som ”dokumenterer” fakta og som ikke er ment å leses kontinuerlig). IEA-undersøkelsen viste blant annet at det var forskjell på hvilke teksttyper som favoriserte jenter og gutter (Munck og Taube 1996). Det er mulig å definere oppgavene i PISA-undersøkelsen på samme måte, og en sammenlikning med IEA-resultatene vil være interessant her, selv om elevene den gangen var ett år yngre enn i denne undersøkelsen.

Fem nivåer for lesekyndighet

Selv med tre ulike rapporteringskalaer er det ikke lett å forklare hvor flink en elev som har fått en viss gjennomsnittsskåre på en skala er – eller sagt på en annen måte – hva elevens leseskåre faktisk er et uttrykk for. For å nyansere resultatene ytterligere har ekspertgruppa i lesing definert hver PISA-oppgave som ett av fem ferdighetsnivåer. Nivåene er definert etter vanskegrad, der nivå 1 regnes som det letteste og nivå 5 som det vanskeligste. I praksis betyr dette at en oppgave for eksempel kan beskrives som ”tolkning av tekst på nivå fire” eller ”refleksjon over tekst på nivå to” (OECD PISA 2001).

Flere faktorer har vært avgjørende for hvilket nivå en oppgave er definert som. Generelt kan man si at nivåene er fastsatt på bakgrunn av tekstens lengde og vanskelighetsgrad, samt av de tankeoperasjoner en regner med at leseren må foreta for å svare på oppgaven. Dersom teksten er kort og enkel, er det som regel grenser for hvor kompliserte oppgaver man kan konstruere. På samme måte vil en lang og komplisert tekst kreve et visst nivå når det gjelder leseferdighet og tekstforståelse, selv om oppgaven kan være relativt enkel.

Noen oppgaver krever bare at leseren henter ut en enkel informasjon fra teksten, mens andre forutsetter kompliserte slutninger, hypoteser eller tolkninger på bakgrunn av informasjon som både kan være eksplisitt og implisitt formulert, gjerne flere steder i teksten. Det er også avgjørende hvorvidt det er konkurrerende informasjon – enten i teksten eller blant distraktorene i flervalgsoppgavene. Små nyanser kan skille to begreper fra hverandre. Oppgaven kan gå ut på å teste leserens evne til nettopp å skille ut den riktige av flere relativt like elementer i teksten. Det vil variere hvor kjent innholdet i teksten er for ulike elever. Dersom tekstens språk og innhold regnes som avansert for en 15-åring, er dette tatt hensyn til når oppgavens vanskegrad er definert. Nedenfor følger en kort beskrivelse av nivåene 1, 3 og 5 for å vise hva som regnes som enkle oppgaver, middels oppgaver og avanserte oppgaver innen hver av de tre skalaene.

Retrieve-skalaen

En oppgave på *nivå 1* er gjerne å lokalisere en konkret opplysning som er lett å finne i teksten. Dersom teksten for eksempel er et kart, kan oppgaven være å beskrive hvor på kartet man finner et navngitt sted. I en fortellende tekst kan det være å gjengi navnet på en person som blir presentert i teksten. Oppgaver på *nivå 3* innebærer at den informasjonen leseren skal komme fram til, er å finne flere steder i teksten - eller at det finnes konkurrerende informasjon i teksten eller blant distraktorene i flervalgsoppgavene. Dersom teksten for eksempel er en rutetabell for NSB, kan oppgaven være å finne ut hvilket tog man må ta fra Tønsberg for å rekke et tog som går videre til Bergen fra Drammen. I en fortellende sakprosa tekst kan det være å gjengi ulike årsaker til et problem som er beskrevet, for eksempel forurensning. Årsakene må stå nevnt i teksten, men på forskjellige steder. På *nivå 5* skal informasjon hentes fra flere steder i teksten, og det er flere faktorer å vurdere, hvorav noen vil være implisitte. I disse oppgavene er det helt nødvendig å trekke slutninger. Dersom det er flervalgsoppgaver, vil den konkurrerende informasjonen gjøre det krevende å velge rett svar. Dersom teksten er en veiledningsbrosjyre om hvordan man bruker telefonen på et hotell, kan oppgaven være å finne hvilke siffer man må slå for å komme til en person i en by i et annet land. Informasjonen man trenger må hentes ut fra ulike tabeller og kombineres riktig. I dette tilfellet regnes også teksten som relativt ukjent for 15-åring.

Interpret-skalaen

En oppgave på *nivå 1* kan være å gi uttrykk for hovedtemaet i en tekst. Det skal ikke siteres fra teksten, men generaliseres fra uttrykte innholdselementer til det som er tekstens hovedidé. Det vil ikke være konkurrerende informasjon verken i teksten eller i eventuelle distraktorer. I en forbrukertest der produkt, bildebruk, ordbruk og andre virkemidler er klart ungdommelige, vil en oppgave på nivå 1 kunne være å si hvilken målgruppe leseren mener at testen er ment for. *Nivå 3* vil innebære å trekke slutninger på bakgrunn av ulike opplysninger, gjerne når det finnes konkurrerende informasjon. Et eksempel kan være en novelle som bare beskriver hovedpersonens handlinger. Oppgaven blir da å trekke slutninger om personens holdninger, moral eller temperament på bakgrunn av handlingene. En annen oppgave på nivå 3 kan være å oppsummere holdninger som er felles for flere ulike leserinnlegg om et aktuelt tema. *Nivå 5* vil kreve mer avansert tolkning, gjerne i form av sammenlikninger eller kontrasteringer, der noe av informasjonen er gitt implisitt og emnet regnes som relativt ukjent for 15-åringer. I en slik oppgave vil det gjerne være mange momenter å holde styr på samtidig, og viktig informasjon kan for eksempel stå i diskrete fotnoter, ”med liten skrift”. Et eksempel kan være et informasjonsskriv fra et forsikringselskap om hva de ulike premiene dekker og ikke dekker. Slike skriv kan som kjent oppleves som relativt innfløkte å tolke selv for voksne erfarne lesere.

Reflect-skalaen

Nivå 1 i reflect-skalaen vil som regel ta utgangspunkt i et tema som unge mennesker er kjent med og som man regner med at de vil ha en mening om, for eksempel et leserinnlegg der det argumenteres for å senke aldersgrensen for førerkort. Oppgaven kan da være å uttrykke en egen mening om innholdet.

Oppgaver på *nivå 3* kan være å uttrykke en mening om hvilken av to tekster som er best skrevet. Her må det sammenliknes, forklares og begrunnes og samtidig vises forståelse for forskjellen på form og innhold. Dersom teksten er en novelle om en person som foretar en kontroversiell handling, for eksempel etter å ha stått overfor et etisk dilemma, kan oppgaven være å gi uttrykk for egne synspunkter på disse handlingene. *Nivå 5* krever både kritisk vurdering og en viss bakgrunnskunnskap om det aktuelle emnet. Typisk for oppgaver på dette nivået er at de krever at leseren må ta stilling til informasjon som står i

motsetning til hva man vanligvis vil forvente. Leseren skal så komme med en begrunnet hypotese om hvorfor det likevel kan være slik. Teksten kan for eksempel være en oversikt over Oslo kommunes tilskudd til antirasistisk arbeid fordelt på ulike bydeler. Oversikten viser at enkelte bydeler har fått en mye mer penger enn andre, og fordelingen henger ikke sammen med antall innvandrere i bydelen. Oppgaven kan så være å komme med forslag til forklaring på hvorfor en bydel med mange innvandrere har fått mindre penger enn en bydel med færre innvandrere. Her må eleven forstå all informasjonen i teksten – ofte kan små detaljer være viktige – samt komme med en begrunnet hypotese.

Lesing og leseopplæring i norsk skole

I PISA-undersøkelsen er det utarbeidet klare vurderingskriterier for lesekyndighet ved hjelp av tre aspekter og fem nivåer. I norsk skole foregår det lite formell vurdering av elevenes lesing. Riktig nok legges det nå opp til systematisk lesetesting på forskjellige klassetrinn i grunnskolen, men målet med denne testen er i hovedsak å diagnostisere og kartlegge elever med alvorlige lesevaner (Solheim og Tønnessen 1999). Skriftlig avgangseksamen i norskfaget inneholder ikke lenger noen lesetest slik den faktisk gjorde før L97 trådte i kraft. Da fikk elevene en tekst med spørsmål som en del av hovedmålseksamen. Nåværende eksamensform stiller likevel relativt store krav til elevenes lesekyndighet. Som forberedelse til den ene skriftlige eksamensdagen får elevene et teksthefte som skal gi dem ideer og bakgrunnsstoff til de skriveoppgavene de får. Flike lesere vil utvilsomt få stort utbytte av dette heftet, svake lesere derimot, vil få mindre ut av det eller i verste fall ikke orke å lese alle tekstene. På denne måten kan faktisk tekstheftet bidra til å øke forskjellen mellom de flinke og de svake elevene.

L97 formulerer en rekke konkrete mål om hva elevene skal lære. Det som står om leseopplæring, finner vi i kapitlet om norskfaget. Faget er delt inn tre hovedområder: lese og skrive, lytte og tale og kunnskap om språk og kultur. Lesing ser altså ut til å være et sentralt område, likevel står det overraskende lite om selve leseopplæringen under de konkrete målene for faget, med unntak av det som er relatert til begynneropplæringen. Planen legger definitivt opp til at

elevene skal lese seg gjennom en omfattende tekstmengde. Konkrete mål for arbeid med lesestrategier og tekstforståelse glimrer imidlertid med sitt fravær. Under ”Hovudmoment for 8. – 10. klasse” er det en rekke konkrete eksempler på hvilke litterære tekster elevene kan lese og hvilke forfattere de skal kjenne til. Enkelte av målene er knyttet til kunnskap om sjangertrekk og teksters oppbygging og virkemidler, men disse er igjen nesten utelukkende relatert til arbeid med skriveopplæring (KUF 1996: 125 ff).

Hva kan PISA-undersøkelsen bidra til?

Resultatene fra den første PISA-undersøkelsen publiseres mot slutten av 2001, og det er meningen at de skal bidra til å rette søkelyset mot utdanningssystemenes sterke og svake sider og at lærerne skal få tilbakemelding om hva slags undervisning som ser ut til å gi gode resultater og hvilke læringsstrategier elever som lykkes ser ut til å bruke. Det er imidlertid viktig å være klar over hva resultatene viser og skjuler. Landene representerer forskjellige skolesystemer med ulike læreplaner og undervisningsformer og de sosioøkonomiske bakgrunnsfaktorene vil variere fra land til land. Tester som foretas på ett bestemt tidspunkt kan være preget av situasjonsbestemte forhold (se Roe og Tønnessen 2000).

PISA-testens mange åpne oppgaver vil kunne gi kunnskap om hvordan 15-åringer oppfatter ulike tekster og hvordan de tenker og reflekterer rundt det de leser. Spørreskjemaene vil kunne sette resultatene i sammenheng med forskjellige bakgrunnsfaktorer. Høy korrelasjon mellom bakgrunnsfaktorer og prestasjoner kan være uttrykk for en årsakssammenheng, men dette er ikke nødvendigvis tilfelle. Derfor er det viktig at resultatene blir formidlet med nødvendige forbehold. Uansett vil det være interessant vite hvilke faktorer som preger lærings- og kunnskapssynet i de landene som gjør det best i denne undersøkelsen. Det viktigste er imidlertid ikke hvor godt eller dårlig norske elever plasserer seg i denne sammenhengen, men at undersøkelsen fører til en faglig og pedagogisk debatt om leseopplæringen i norsk skole.

Litteratur

Bruner, J. (1990): *Acts of Meaning*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Elley, W. B. (1992): *How in the world do students read?* The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, The Hague, The Netherlands.

Fehring, H & Green, P. (Eds.) (2001): *Critical Literacy. A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. The International Reading Association. Newark, Delaware.

KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter. Oslo.

Munch, I. og Taube, K. (1996): "Gender Differences at the Item Level" i Wagemaker, H (ed.): *Are Girls Better Readers? Gender Differences in Reading Literacy in 32 Countries*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, The Netherlands.

OECD PISA (1999): *Measuring Students' Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. OECD Publications, Paris, France.

OECD PISA (2001): *Described proficiency scales for PISA (Note by the secretariat)*. Internt dokument til NPM-møte i Lisboa, mai 2001.

Roe, A. (2000): *Two-digit Codes for Reading*. Rapport No. 8, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Roe, A. og Tønnessen, F. E. (2001): "OECD tester 15-åringers leseforståelse – men hvordan kan resultatene av slike tester tolkes og brukes?" I *Norsklæreren* nr 1-2001.

Solheim, R. G. og Tønnessen, F. E. (1999): *Kartlegging av leseferdighet og lesevaner på 9. klassetrinn*. Senter for leseforskning. Stavanger.

Anne Charlotte Torvatn:

Elever i 8. klasse og læreboka deres. En studie av forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse

Innledning

Mange lærere har sikkert oppdaget at deres egen forståelse av læreboktekster og ulike elevlesninger av den samme læreboka ikke nødvendigvis er sammenfallende. Lesningen av tekstene varierer fra individ til individ. Likevel vil elevtolkningene som regel ha en del fellestrekk. Enkelte begreper som er nevnt i teksten, blir ikke oppfattet av noen, eller i alle fall bare av et fåtall av elevene. Andre opplysninger fra teksten får de fleste elevene med seg. Det er derfor grunn til å tro at egenskaper fra selve teksten er med på å påvirke elevenes forståelse i de aktuelle tilfellene. Spørsmålet er *hvilke* egenskaper ved teksten som kan være utslagsgivende for hva elevene får med seg eller ikke. I denne artikkelen vil jeg se nærmere på ett trekk ved læreboktekster, nemlig tekststrukturen, og vurdere i hvor stor grad denne strukturen kan virke inn på elevenes forståelse.

I en artikkel som denne er det altfor omfattende å ta for seg alle sider ved forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse. Jeg vil derfor begrense meg til å vise en del sider ved oppbyggingen av en bestemt læreboktekst som viste seg å virke inn på enkeltelevers lesing av den aktuelle teksten. Tendensene fra studien av de aktuelle elevenes lesing gjør at man kan danne seg hypoteser om hvordan tekststruktur kan virke inn på leseforståelse generelt. Imidlertid kan bare nye og mer omfattende studier av de spesielle teksttrekkene vise om hypotesen om en sammenheng er korrekt.

Om materialet

Det materialet jeg nå skal presentere, er analyser av korte utdrag fra en læreboktekst i norsk, samt utdrag fra intervjuer med elever i 8. klasse, der de samtaler med meg i forbindelse med den aktuelle lærebokteksten. Når jeg analyserer dette materialet, trekker jeg inn kunnskaper som stammer fra andre deler av det prosjektet som intervjuutdragene er hentet fra. Jeg skal derfor presentere dette prosjektet først.

Materialet stammer fra mitt pågående doktorgradsarbeide ved norskseksjonen ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark. I doktorgradsprosjektet har jeg gjennomført en kasusstudie for å belyse forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse. I kasusstudien ser jeg nærmere på en 8. klasse og deres arbeid med læreboka de bruker i norskfaget. Materiale jeg har samlet inn i den aktuelle klassen, er observasjon av undervisningen i norskfaget gjennom et skoleår, kopier av elevenes arbeidsbøker, kopier av tekster fra elevenes tekstmapper, samt intervjuer med utvalgte elever. Målet er at dette materialet til sammen skal hjelpe meg å danne meg et bilde av forholdet mellom elevenes tolkninger av læreboktekstene og oppbyggingen av de aktuelle tekstene. For å vite noe om oppbyggingen av tekstene, har jeg analysert 4 læreboktekster ved hjelp av såkalt Rhetorical Structure Theory (RST)-analyse.

Bruk av RST-analyse

RST er en analysemetode som er utviklet av Willam Mann og Sandra Thompson (Mann og Thompson 1986). Analysemetoden bygger på en teori om hvordan tekster henger sammen. Man tenker seg at tekster henger sammen fordi ulike deler av en tekst plasserer seg i relasjon til andre deler av teksten. Visse deler av en tekst kan for eksempel ha som funksjon å argumentere for påstander som står i andre deler av teksten. Dersom en del av en tekst ikke har noen funksjon i forhold til noen av de andre delene av teksten, er det trolig noe problematisk med den delen av teksten der denne opplysningen står.

Noe av det jeg vil forsøke å se nærmere på her, er forholdet mellom RST-analysen av en tekst og elevenes forståelse av teksten. På hvilken måte kan RST-analysen brukes til å forutsi mulige problemer for elevene? Og stemmer

antakelsene om hva som kan skape problemer med hvor elevene faktisk får problemer?

Jeg er altså opptatt av å analysere RST-strukturen i læreboktekster. Slike analyser er ikke objektive, men noen tolkninger er likevel mer plausibile enn andre. Her er det ikke plass til å komme inn på argumentasjonen for at det er slik, men både læreplanen og fagtradisjonen er en hjelp til å bestemme strukturen.

Et viktig poeng for meg er at det ikke behøver å være sammenfall mellom måten en tekst fremstår ut fra en analyse av strukturen i teksten og måten den fremstår for lærere som vektlegger bestemte typer opplysninger i teksten. Selv om et tema nesten ikke er nevnt i teksten, kan det være regnet som viktig av læreren. Likeens kan noe tillegges stor vekt i teksten, men relativt liten vekt av læreren.

Det som var spesielt viktig for meg i dette prosjektet, var å se på tilfeller der noe ble tillagt mye vekt av lærerne, men lite vekt i teksten, og tilfeller der teksten trakk frem ting som lærerne ikke så på som viktig. Jeg måtte derfor skaffe meg en oversikt over lærerens prioriteringer.

De fleste lærere vil etter min erfaring som regel være nokså enige om hva som er sentrale opplysninger i en læreboktekst. I mitt prosjekt ba jeg den læreren jeg samarbeidet med, om å streke under opplysninger i teksten som hun mente det var spesielt viktig at elevene tilegnet seg. Disse opplysningene dannet utgangspunktet for de spørsmålene jeg stilte elevene når jeg snakket med dem om teksten.

Den aktuelle teksten som ble benyttet i de samtalene jeg vil se nærmere på her, fungerer som innledning til et kapittel som omtaler samtaler (se vedlegg 1). Ulike samtaletyper blir presentert, og forfatterne sier også noe om normer for hvordan man skal oppføre seg i en samtale. Jeg vil imidlertid understreke at den aktuelle boka ikke er noe verre eller bedre enn andre lærebøker. Den er kun et eksempel.

Da jeg snakket med læreren i kassklassen om teksten, fikk jeg vite at det særlig var tre begrep hun gjerne ville at eleven skulle kunne noe om etter å ha lest den

aktuelle lærebokteksten, nemlig begrepene sosial, etterprøvende og problemløsende samtale. Jeg var derfor spesielt interessert i å vite om elevene hadde forstått disse begrepene. Før jeg intervjuet elevene, ønsket jeg å danne meg en forhåndsidé om hvorvidt jeg trodde elevene kom til å forstå disse begrepene ut ifra teksten eller ikke. Jeg valgte derfor å analysere læreboktekstene.

Beskrivelse av analysemetoden

Som nevnt valgte jeg å analysere læreboktekstene med utgangspunkt i såkalt RST-analyse. Innenfor denne analysemetoden ser en nærmere på sambandet mellom de ulike delene av en tekst. De delene som bindes sammen, kalles med en fagterm for relasjoner. En relasjon er altså en beskrivelse av en helhet. Det er altfor omfattende å gi en grundig innføring i de øvrige begrepene i RST-teorien på så liten plass. Jeg vil derfor fokusere på ett av aspektene ved teorien, nemlig dens vekt på hva som er sentralt og perifert i en relasjon (og da i fagtermens betydning av ordet) mellom to deler av en tekst. I forbindelse med sentralitet og periferi benytter Mann og Thompson begrepene kjerne (nucleus) og hale (sattelite), der kjernen er den sentrale delen av relasjonen, mens halen utdyper kjernen, og er mindre sentral. Hvis vi ser på en del av en tekst som eksemplifiserer en opplysning i et utsagn i en annen del av teksten, så kan vi si at de to delene henger sammen ved at de til sammen utgjør en eksemplifiseringsrelasjon. Selve det utsagnet som eksemplifiseres i teksten, blir viktigere ved at det blir understøttet ved hjelp av et eksempel. Begge deler av relasjonen er derfor sentrale i teksten, men dersom man skulle kutte ut noe av teksten, ville det likevel være viktigere å beholde selve utsagnet som blir eksemplifisert, enn eksempelet. Dermed kan man si at utsagnet er mer sentral enn eksempelet, og at utsagnet derfor er kjernen i eksemplifiseringsrelasjonen, mens eksempelet utgjør halen.

Distribusjonen av kjerne og hale i en læreboktekst er etter min mening sentral for å kunne skape noen forestillinger om elevers mulige forståelse av teksten. For det er nemlig ikke slik at når elever leser en tekst, så husker de alt like godt. De vil automatisk glemme en del av opplysningene som står der. Og hva de husker, er ikke tilfeldig. Dersom noe er plassert som hale i en relasjon, og

dermed som mindre sentralt, er det derfor etter min mening mindre sannsynlig at elevene husker opplysningen enn om den var plassert i en kjerne.

Man snakker om kjerner og haler på ulike nivå i teksten, ikke bare lokalt. En påstand som det blir argumentert for på et lokalt nivå i teksten, kan igjen være en del av argumentasjonen for en enda mer sentral påstand i teksten. På dette globale nivået kan det som lokalt var en kjerne, fungere som en hale. Når man er opptatt av hva som fremheves i teksten, må man derfor ikke bare se på forholdet mellom kjerne og hale, men også på hvilket nivå i teksten relasjonen mellom kjernen og halen befinner seg. På jo høyere nivå i teksten noe er en kjerne, jo større er sjansene for at det blir husket.

Analyse av teksten om samtale

Jeg vil i det følgende eksemplifisere kjerne- og halebegrepene med et utdrag fra lærebokteksten. Vi skal se på den delen av teksten som omhandler sosial samtale. Setningene er nummerert for å forenkle forklaringene.

1. Vi samtaler nesten like selvfølgelig som vi trekker luft, og tenker vel ikke så mye på hva vi sier, og hvordan vi tenker, når vi er sammen. 2. *Den sosiale samtalen* er mangfoldig og ikke helt forutsigbar, som en slags viltvoksende plante i sjangerhagen. 3. Gjennom en prat om løst og fast legger vi merke til hverandre, lærer hverandre å kjenne og får frem følelser for hverandre.

Tidligere i teksten finner vi den strukturerende setningen: ”Vi skal gå nærmere inn på ulike samtaletyper”. Jeg leser setning 2 som en utdyping av ulike samtaletyper. Dermed vil leseren trolig merke seg opplysningene som står i 2, og der står det om den sosiale samtalen. Det kan virke som om forfatterne har valgt å beskrive samtaletypen snarere enn å definere den. Det snakkes om at den sosiale samtalen er mangfoldig, og at den foregår gjennom en samtale om løst og fast, men det står ikke rett ut hva en sosial samtale er for noe. Både setning 1, andre halvdel av setning 2 og hele setning 3 har en funksjon som vi kan kalle ”utvidelse” av 2. I slike utvidelser gir man flere opplysninger om det samme

fenomenet. Båndene mellom 1, 2 og 3 er ikke eksplisitt markert. De fremstår mer indirekte ved at opplysningen er plassert rett etter hverandre i teksten.

Ut ifra den ovennevnte vurderingen vil jeg si at det er trolig at elevene vil huske begrepet sosial samtale, ettersom det helt klart fyller forventningen om en samtaletype (nevnt lenger opp i teksten), og ettersom begrepet innføres i bestemt form, og dermed fremstår som tema. Når den sosiale samtalen i tillegg utdypes med noen tilleggsopplysninger, øker det sjansen for at begrepet blir husket. Det er imidlertid først i lys av det som står senere i teksten at 2. virkelig står frem som en kjerne, for der kommer en rekke eksempler på denne samtaletypen:

Har du tenkt på hva du vil si når du vil ha i gang en slik sosial samtale?
”Hei..”, ”takk for sist...”, ”nå...”, ”hvordan går det”, ”har du hørt...”, ”skal si det er kaldt i dag...” er vanlige utskytingssignaler som egentlig varsler en annen om at ”deg vil jeg snakke med”, deg har jeg lyst til å være sammen med.”

Her ser vi en rekke eksempler på hvordan en sosial samtale kan starte. Alle disse eksemplene er altså deler av eksempelrelasjoner som alle har den sosiale samtalen som kjerne. Denne kjernen blir altså underbygd med flere eksempler, noe som etter min mening burde øke sjansen for at den blir husket.

Ut fra den ovennevnte analysen skulle man tro at elevene ville ha en formening om hva en sosial samtale er, men at de kanskje ikke husker helt samtalefunksjon, som er nevnt i 3. i den første tekstboksen, og dermed bare er nevnt i en hale. Hva sa så elevene i intervjuene? Jeg har bare plass til noen få utdrag, men ut fra mitt materiale er de to følgende elevsvarene (fra Eirik og Berit) representative:

ACT: Mm. Hva er en sosial samtale for noe?

E: Det som skjer - du snakker med venner og sånn, det er en sosial samtale.

ACT: Mm.

E: Når du folk og sier hei og ... sånn...

ACT: Hva prater man om i en sosial samtale da?

- E: Om korsen det går med hverandre og ...
- ACT: Hva er en sosial samtale for noe?
- B: Det er når du snakker med flere - liksom ... når du snakker med andre folk og sånne ting... - sånn helt vanlig sånn....
- ACT: Mm. Hva prater man om i sosiale samtaler? Helt vanlige ting, sa du...
- B: Ja...
- ACT: Mm. Hvem prater man MED i sosiale samtaler?
- B: Venner.
- ACT: Mm... Venner, ja... Når jeg sier: ”Hei, Berit, hvordan går det med deg?” Hva slags signaler sender jeg ut da?
- B: At du vil snakke med mæ.

Som vi kan se, har både Berit og Eirik fått med seg hovedidéen bak begrepet, slik man kunne vente. Eirik nevner ikke samtalens sosiale funksjon, noe Berit gjør når hun nevner at man sender ut signaler om at en vil snakke med en annen person når en har en sosial samtale. Alt i alt vil jeg si at elevsvarene stemte ganske bra med min hypotese på dette punktet. Begge hadde fått med seg begrepet sosial samtale, noe som var forventet. At en sosial samtale medfører at man legger merke til hverandre, er mindre utbygd i teksten, og bare Berit nevner dette.

La oss nå se på de to andre begrepene som læreren i den aktuelle klassen mente var viktige, nemlig etterprøvende og problemløsende samtale. Boka omtaler de to samtaletypene i samme avsnitt. Det lyder som følger:

1. Vi samtaler også på annet vis- både med oss selv og andre mennesker. 2. Du har sikkert erfart at du husker og forstå bedre når du har fått sagt høyt hva du kan. 3. En *etterprøvende samtale* kan vise om vi har lært og oppfattet riktig. 4. Det hjelper også å snakke med noen når problemene tårner seg opp enten det er snakk om personlige problemer, eller rett og slett en oppskrift vi ikke forstår. 5. Gjennom den *problemløsende samtalen* kan du kjenne hvordan ordene har kraft til å lette hjertet og klarne tanken.

Som vi alt har vært inne på, nevnes det tidligere i teksten at man skal komme inn på ulike samtaletyper. I setning 3 i dette eksempelet nevnes en ny samtaletype, nemlig den etterprøvende samtalen. Setningen som nevner begrepet den etterprøvende samtalen, setning 3, mangler imidlertid en del viktige opplysninger. Leseren vil umiddelbart lure på *i hvilken situasjon* man skal ha lært og oppfattet riktig. For å finne svar på dette, må man lete tidligere i teksten. Det som er nevnt i forrige setning, setning 2, er situasjoner ”når du har fått sagt høyt hva du kan.” Det at vi kan se om vi har lært og oppfattet riktig, kan altså være noe som skjer når vi har fått sagt høyt hva vi kan. I så tilfelle er hovedpoenget med setning 3 ikke å innføre selve begrepet ”etterprøvende samtale”, men å si at en konsekvens av å si høyt hva man kan, er å se om man har oppfattet noe. Setning 3 står da i en årsaksrelasjon til 2, der 2 er kjernen, og 3 er halen. Selve begrepet ”etterprøvende samtale” fungerer da som en hale til setning 2. Når begrepet etterprøvende samtale innføres som hale, er det ikke rart om elevene ikke husker begrepet.

Heller ikke begrepet *problemløsende samtale* er plassert i kjerne-posisjon i den aktuelle teksten. Selve navnet på denne samtaletypen, problemløsende samtale, nevnes da først i setning 5, etter at definisjonen på samtaletypen er gitt. Ut ifra rekkefølgen på de to setningene kan man lett tro at det er beskrivelsen av hva det innebærer å bruke en slik samtaletype som er viktig, mens navnet bare blir en slags detaljopplysning som man skal huske. I så tilfelle er beskrivelsen en kjerne, mens navnet blir en hale. Ordet *problemløsende samtale* blir dermed innført i en hale.

Som vi ser, kan det aktuelle avsnittet tolkes på flere ulike måter. At to så sentrale begrep som problemløsende og etterprøvende samtaler innføres som hale til andre kjerner, og at de attpåtil står i samme avsnitt, gjør at jeg vil anta at elevene har problemer med å forstå innholdet i disse begrepene. Dette viste seg å stemme i intervjuene. Vi skal se detaljert på en elevs tolkning av denne delen av teksten. Jeg vil presentere et lite utdrag fra intervjuet med Fredrik. Fredrik er en av de klart sterkeste elevene i den 8. klassen jeg ser på i materialet mitt, og hans forvirring er derfor ekstra interessant. Mange av øvrige elevene forklarte meg stort sett at de ikke forsto noe som helst av den aktuelle delen av teksten, men Fredrik gjorde i hvert fall et forsøk på å forstå. Samtalen gikk som følger:

Tidlig i samtalen ber jeg Fredrik nevner ulike samtaletyper som står omtalt i boka. Da sier han blant annet:

- F: Det var en samtale som en kunne si sine egne meninger eller noe sånt ... Du fikk lettet fra ... tanken fra hjernen - jeg husker ikke hva det heter -
- ACT: Ja, det stemmer det. Det var noe sånt
- F: Jeg husker ikke hva den heter.
- ACT: Du husker ikke hva den heter?
- F: Problemløsende, tror æ.

Når vi senere spesifikt nevner de 3 samtaletypene, er samtalen slik:

- ACT: Hva med den etterprøvende samtalen - hva er DET for noe?
- ...
- F: Æ huske itj helt, æ....
- ACT: Hva tror du ligger i ordet etterprøvende?
- F: Hvis du skal ... på en måte du - noen forteller deg noe, og så forstår du det og sånn. Hvis du ikke forstår det så - sånn som på bildet [Bildet fra Oslokonferansen] ... sitter og snakker sånn tre stykker om ... om problem og ...
- ACT: Mm. Kan du komme på noen situasjon hvor man har en etterprøvende samtale? ...
- F: I krigssituasjoner, kanskje. Æ vet itj helt. Hvis det skjer noe sånt der.... Så prøver de å snakke ... om problemet istedenfor å krige eller ... Æ huske itj helt, æ.
- ACT: Hender det at DU har en etterprøvende samtale noen gang? ...
- F: Med læreren, kanskje...
- ACT: Ja.
- F: Æ vet itj helt, æ
- ACT: Hvordan er det du - læreren har en etterprøvende samtale da?
- ...
- F: Hvis han forteller mæ om noe sånn da Vet itj æ ... Nei, æ vet itj helt æ ...

- ACT: Nei. Men så har vi noe som heter problemløsende samtale, hva er DET da? ...
- F: Sikkert løser problemer da. //
- ACT: Mm. Men hva er forskjellen på det og på sånn etterprøvende samtale da?
- F: Vet itj æ - kanskje får si mer DI EGA mening... etterprøvende ...
- ACT: Det er ikke nødvendig at du skal huske, men ... det er bare interessant hva du svarer ... Du sier mer din egen mening i problemløsende samtale?
- F: Ja, æ trur det.

Som vi ser, blander Fredrik de to begrepene problemløsende og etterprøvende samtale. Det er uklart hvor han har det fra at man sier sin egen mening i etterprøvende samtaler, men han gjentar det på to ulike steder i samtalen, så det er neppe noe som glipper ut av ham uten at han har tenkt gjennom det i det hele tatt. Ut over forestillingen om at man sier sin egen mening i problemløsende samtaler, har ikke Fredrik noe forhold til hva som skiller de to samtaletypene fra hverandre.

Vi ser at Fredriks lesning kan tyde på at det ikke er helt lett å forstå hva problemløsende og etterprøvende samtaler er for noe. Det er i overensstemmelse med den hypotesen vi dannet oss da vi så på fordelingen av kjerner og haler i RST- strukturen i teksten. Vi så også at analysen tydet på at det ville være noe lettere å forstå hva en sosial samtale er, noe som også viste seg å stemme med materialet. Også i øvrige tekster jeg har analysert, og i øvrige elevintervju har jeg funnet en tendens til samsvar mellom hvorvidt RST-strukturen støtter opp under det lærerens synes er sentralt eller ikke, og hva elevene får med seg av tekstene. Dette betyr likevel ikke at det ikke er forskjeller mellom de ulike elevenes lesninger, eller at det ikke finnes unntak, der elever likevel forstår teksten selv om strukturen er noe problematisk.

På det nåværende tidspunkt er det min forståelse at det å gjennomføre analyser av RST-strukturen i en tekst for å kunne danne seg et bilde av mulige kilder til feiltolkning av teksten, er en interessant tilnærming. Den kausstudien jeg har

gjennomført, er likevel for liten til å trekke omfattende konklusjoner på dette området. Det må senere studier gjøre.

Selv om RST-strukturen i teksten kan være en hjelp til å identifisere kilden til problematiske lesninger av læreboktekster, så kan ikke denne analysemetoden forklare alle teksttolkingene som finnes i materialet mitt. Jeg vil vise to eksempler på problematiske elevlesninger som trenger andre forklaringer enn det RST-analysen kan gi.

De to elevene som blir intervjuet i de to utdragene nedenfor, Unni og Vegard, er av læreren som har den aktuelle klassen blitt klassifisert som henholdsvis svak og middels sterk. Jeg finner ikke denne lesemåten vi nå skal se på, hos de sterke elevene. I begge intervjuene skaper ordet paneldebatt problemer. La oss se på et utdrag fra boka, og hvordan de to elevene forholder seg til utdraget:

Det hjelper også å snakke med noen når problemene tårner seg opp, enten det er snakk om personlige problemer, eller rett og slett en oppskrift vi ikke forstår. Gjennom *den problemløsende samtalen* kan du kjenne hvordan ordene har kraft til å lette hjertet og klarne tanken.

Du samtaler også når du deltar i en *diskusjon*. Et *intervju* eller en *paneldebatt* er også samtaler.

Det vi sier i løpet av en dag, har betydning for oss og er med på å forklare for oss selv og andre hvem vi er, og hvordan vi tenker...

Her er Vegards tolkning av denne delen av teksten:

ACT: Hva er en paneldebatt?

V: Nei, vet itj æ ... Kanskje // kanskje -

ACT: Hva?

- V: Det står i boka - det betyr ... hvis det i løpet av en dag har betydning for oss og er med på å forklare for oss eller noen andre hvem vi er og hvordan vi tenker
- ACT: Er det en paneldebatt?
- V: Vet ikke! Tror det.

Hvis vi sammenlikner Vegards svar med starten på det avsnittet som følger rett etter avsnittet der ordet paneldebatt er nevnt, ser vi at Vegard nærmest ordrett gjengir starten på dette avsnittet. Det er tydelig at han regner med at man vanligvis finner definisjonen på et ord rett etter selve ordet. Det at det er et avsnitt mellom ordet paneldebatt og selve forklaringen, har tydeligvis ingenting å si for Vegards tolkning.

Noe av den samme troen på at det er en kobling mellom et ord og en forklaring, finner man når man ser på Unnis tolkning av det utdraget Vegard tolket. Om en problemløsende samtale sier hun:

- ACT: Hva med den problemløsende samtalen, hva slags samtale er det?
- U: Det er om problemløsning da - altså man løser et problem.
- ACT: Ja, hvordan gjør man det da?
- U: Med en paneldebatt.

Som vi ser av teksten, følger avsnittet som nevner paneldebatt rett etter avsnittet som tar for seg problemløsende samtaler. Det kan se ut som om Unni tror at man her forklarer mer om hva en problemløsende samtale er. Både diskusjon og intervju blir nevnt før *paneldebatt*, men trolig forstår Unni disse begrepene, og regner dem derfor ikke som mulige definisjoner av problemløsende samtale, fordi dette ville være ulogisk for henne.

I både Vegards og Unnis tilfelle ser det altså ut til at *forventet struktur på teksten* spiller en rolle. Dette klarer man ikke å fange opp ved RST-analysen. Ut over dette spesielle trekket klarer imidlertid RST-analysen å kaste lys over flere av de problematiske løsningene elevene gjør, og det er derfor grunn til å tro at RST- analyse kan vise seg å bli et av flere viktig verktøy man kan bruke når

man skal bedømme hvorvidt en læreboktekst vil være forståelig for elevene eller ikke.

Avslutning

Jeg har her ikke gått inn på de øvrige typene materiale jeg har benyttet i kausstudien min av elevenes lesing av lærebøker. Jeg har heller ikke fått sagt noe om andre sider ved RST-analysen enn de som går på kjerne/hale begrepene. Imidlertid virker RST som et verktøy som kan være nyttig i flere sammenhenger. Alt tyder dessuten på at det øvrige materialet som er samlet inn i klassen understøtter funnene fra intervjuene.

Enkeltelevers tekstforståelse påvirkes alltid av mange faktorer. Elevenes bakgrunnskunnskaper om emnet, deres motivasjon for lesingen, samt lærerens tilrettelegging før lesningen, er trolig med på å forme tekstforståelsen. Hvordan en læreboktekst er skrevet, blir dermed ikke alene avgjørende for hva elevene får ut av tekstene. Når det gjelder hvilke sider ved tekststrukturen som virker inn, tror jeg imidlertid at RST-analysen kan være et brukbart redskap for å få større innsikt.

Litteratur

Mann, W. og S. Thompson (1986): Relational propositions in discourse. Side 57- 90 i *Discourse Processes 9*.

Vedlegg 1 (Utdrag fra den analyserte lærebokteksten)

Samtale

Når mennesker møter hverandre gjennom språket, muntlig eller skriftlig, oppstår en tekst. Samtalen er en muntlig teksttype, og sikkert den sjangeren de fleste av oss bruker mest. I dette kapitlet skal vi prøve ut og observere det vi allerede vet om samtalen. Vi skal gå nærmere inn i ulike samtaletyper og se på hva som kan skje gjennom en samtale. Forhåpentligvis blir vi mer bevisste på hvordan vi samtaler, og kanskje blir vi også bedre samtalepartnere.

Vi samtaler nesten like selvfølgelig som vi trekker luft, og tenker vel ikke så mye på hva vi sier, og hvordan vi snakker, når vi er sammen. *Den sosiale samtalen* er mangfoldig og ikke helt forutsigbar, som en slags viltvoksende plante i sjangerhagen. Gjennom prat om løst og fast legger vi merke til hverandre, lærere hverandre å kjenne, og får frem følelser for hverandre. Og samtalen er mer enn bare ord. Vi bruker hele oss - blikk, bevegelser, stemmer, tonefall. Rundt selve praten ligger et slør av signaler som vi sender og mottar. Å snakke sammen er en viktig del av det sosiale fellesskapet, det skjønner nok de best som av en eller annen grunn har problemer med å samtale med andre.

Har du tenkt på hva du sier når du vil ha i gang en slik sosial samtale? ”Hei..”, ”takk for sist...”, ”nå...”, ”hvordan går det”, ”har du hørt...”, ”skal si det er kaldt i dag...” er vanlige utskytingssignaler som egentlig varsler en annen om at ”deg vil jeg snakke med”, ”deg har jeg lyst til å være sammen med”.

Vi samtaler også på annet vis- både med oss selv og andre mennesker. Du har sikkert erfart at du husker og forstå bedre når du har fått sagt høyt hva du kan. En *etterprøvende samtale* kan vise om vi har lært og oppfattet riktig. Det hjelper også å snakke med noen når problemene tårner seg opp, enten det er snakk om personlige problemer, eller rett og slett en oppskrift vi ikke forstår. *Gjennom den problemløsende samtalen* kan du kjenne hvordan ordene har kraft til å lette hjertet og klarne tanken.

Du samtaler også når du deltar i en *diskusjon*.

Et *intervju* eller en *paneldebatt* er også samtaler.

Det vi sier i løpet av en dag, har betydning for oss og er med på å forklare for oss selv og andre hvem vi er, og hvordan vi tenker. Det finnes regler for god samtaleskikk, men vi må alltid justere dem etter situasjon, sted, hvem vi snakker med, og hva slags samtale vi fører. I utgangspunktet er det viktigst for dem som snakker at de vet de har to roller i samtalen: å lytte og å snakke selv.

Lise Iversen Kulbrandstad:

Å bli gode lesere på papir og skjerm – didaktiske utfordringer i en digital tid

Innledning

Å lære elever å lese har alltid vært en sentral utfordring for det obligatoriske skolesystemet. Innholdet i leseopplæringen har imidlertid endret seg – blant annet i tråd med de kravene samfunnet har stilt til enkeltmedlemmers leseferdigheter. Dagens norske samfunn er i høy grad skriftspråksdominert, og det stilles høye krav til leseferdighetene. To relativt nye utviklingstrekk illustrerer dette – tendensen til teoretisering av praktiske fag og den raskt voksende bruken av informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Etter innføringen av L97 finnes det for eksempel lærebøker også i fag som tidligere bare ble regnet som praktiske – som kunst og håndverk (forming) og kroppsøving. De nye handlingsplanene for IKT i skolen slår videre fast at bruken av IKT i fagene skal utvikles (KUF 2000 a og b). Bruk av IKT forutsetter lese- og skriveferdigheter. Dermed får et slikt mål også konsekvenser for norskopplæringen. Det er ikke lenger tilstrekkelig at elevene møter ulike tekster i papirutgaver. De må også møte og lære å bruke og produsere tekster som formidles elektronisk og digitalt via pc-skjermen.

I denne artikkelen vil jeg legge fram delresultater fra et prosjekt der en niende klasse fikk erfaring med bruk av IKT – både som lesere av hypertekster på skjermen og som produsenter av egne hypertekster. Et siktemål med mitt arbeid i prosjektet var å utforske hvordan arbeid med IKT kan bidra til å gjøre ungdomstrinnslever mer bevisste hva lesing er, hvilke leseferdigheter de selv har, og hvordan de best kan arbeide med å utvikle leseferdighetene sine og med å tilpasse dem til behovene de har for å fungere i det informasjonssamfunnet de vokser opp i. Det er resultatene fra denne delen av studien jeg vil ta for meg her. Avslutningsvis vil jeg så diskutere elevenes oppfatninger i lys av didaktiske utfordringer norskfaget står overfor i en tid da lesing av digitale tekster får

stadig mer oppmerksomhet. Norskfaget bruker jeg her i en utvidet betydning – både om faget Norsk og om andrespråksfagene i norsk.²⁴

HYPTUNG-prosjektet

I 1999 samarbeidet en gruppe kollegaer ved Høgskolen i Hedmark med to ungdomstrinnlærere og en niendeklasse om *prosjektet Hypertekst på ungdomstrinnet* (HYPTUNG). Prosjektets mål var å utvikle elevene som aktive brukere av hypertekster og å utvikle høgskolens og grunnskolens kompetanse om det å undervise om hypertekster og hypertekstbruk. Prosjektet er rapportert i L. A. Kulbrandstad (2001) og L.I. Kulbrandstad (2000a).

Elevene i den aktuelle niendeklassen – her kalt 9C – bodde i et middelklasseområde i en liten by på Østlandet. Tjuefire av klassens tjuefem elever deltok i den delen av prosjektet jeg skal rapportere her. Av disse var fjorten jenter og ti gutter. Tjuetre hadde norsk som førstespråk og en elev hadde norsk som andrespråk. Prosjektet var organisert i to ganger tre arbeidsøkter med 1-3 dagers varighet. I den første fasen lærte elevene basisferdigheter i data- og Internettbruk og de lærte om hypertekster. I den andre fasen presenterte de resultatet av et tverrfaglig prosjektarbeid som hypertekster. Alle elever unntatt én hadde pc-er hjemme, og om lag halvparten av hjemme-pc-ene var koblet til nettet.

Dataene jeg vil legge fram, er samlet inn i den siste arbeidsøkta i den første fasen – mot slutten av elevenes niende skoleår. Elevene lærte om hypertekster ved blant annet å lage egne hjemmesider. Arbeidsdagene deres bestod av arbeid med pc-en, kurs i skjermestetikk og informasjonssøking, planlegging av hjemmesider og deltakelse i en økt kalt ”lesing på papir og skjerm”. I denne leseøkta brukte vi et klasserom med pulter til individuelt arbeid og i tillegg tre pc-er koblet til Internett. Elevene skulle arbeide etter følgende plan: 1) lese en trykt tekst og svare på spørsmål til teksten, 2) svare på spørsmål om det å lese

²⁴ Andrespråksplanene i norsk etter L97 er: Norsk for døve, Norsk for elever med samisk som førstespråk og Norsk som andrespråk for elever fra språklige minoriteter.

på papir, 3) lese en hypertekst på skjermen og lage et kort sammendrag av hva de hadde lest og 4) svare på spørsmål om å lese på skjerm. Det er elevenes svar på spørsmålene om papir- og skjermlesing jeg vil se nærmere på i det følgende. For en mer utførlig framstilling vises det til Kulbrandstad (2000a).

Holdninger til lesing og bedømming av egne leseferdigheter

Elevene i 9C delte seg nokså nøyaktig i to da de ble spurt om hvor godt de likte å lese: Enten likte de det, eller de likte det ikke. Kjønnforskjellen var typisk: Bare én gutt hørte til den halvdelen som gav uttrykk for en positiv holdning. Da elevene ble bedt om å begrunne svaret sitt, kom det fram at de først og fremst hadde tenkt på *bøker* da de svarte på det generelle spørsmålet om hvor godt de likte å lese. De svarte at de likte morsomme, spennende eller korte bøker, eller de skrev svar som dette: ”Det jeg liker ved å lese, er at jeg pleier å leve meg inn i boka”. De som hadde svart at de ikke likte å lese, nevnte ofte boktykkelse eller at bøker ofte er kjedelige. En elev skrev for eksempel: ”Noen bøker er laaange! Noen bøker er kjedelige!”.

Elevene ble også bedt om å bedømme sin egen leseferdighet. Oppgaven jeg brukte til dette formålet, var lånt fra den relativt nye nasjonale kartleggingsprøva i lesing for 9. klasse (Nasjonalt læremiddelsenter 1997a). Spørsmålet som stilles der, er ”Hvor godt mener du selv at du leser?”. Elevene skal så velge ett av fem svaralternativer – de fem som finnes i tabellen nedenfor.

Tabell 1: ”Hvor godt mener du selv at du leser?”

Svaralternativer	Svar fra 9C (N:24)
Det går greit å lese	23 (96 %)
Jeg strever med lesing fordi jeg leser sent	--
Jeg strever med lesing fordi det er vanskelig å forstå det jeg leser	--
Jeg strever med lesing fordi det er vanskelig både å lese og forstå	--
Vet ikke	1 (4 %)

Som vi ser, velger hele 23 av 24 elever det første alternativet – ”Det går greit å lese”. Denne nesten totale konsensusen overrasket både klassens norsklærer og meg. Læreren karakteriserte klassen som ”normal” – det vil si som en klasse der noen lesere var gode, men der en del avgjort trengte å utvikle ferdighetene sine. I forbindelse med standardiseringen av kartleggingsprøva fant man at 83 % av niendeklassingene mente det gikk greit å lese (Nasjonalt læremiddelsenter 1997b). Ifølge denne standarden og det at læreren regnet klassen som normal, skulle vi forvente at fire elever i 9C hadde indikert at de hadde visse vansker.

Et opplagt problem her er utformingen av svaralternativer i den nasjonale testen. Vi kan legge merke til at det bare er ett ”positivt” valg og tre negative. Det positive er videre plassert først, det er kortere enn de andre alternativene, og det er formulert på en slik måte at det er lett å synes at det passer også for dem som ikke skårer høyt i lesing. Du trenger med andre ord sannsynligvis ikke å ha så veldig gode ferdigheter før du kan bekrefte utsagnet ”det går greit å lese”.

Solheim og Tønnessen (1999) har brukt den aktuelle kartleggingsprøva i en undersøkelse blant 10 000 niendeklassinger i desember 1997. I dette materialet var det 84 % som valgte alternativet ”Det går greit å lese”. Et interessant delresultat som presenteres, men ikke diskuteres i rapporten, er svarene på den aktuelle oppgaven fra de 10 % som hadde lavest skåre på delprøvene i lesing. Det viste seg at halvparten av disse elevene svarte at det gikk greit å lese, mens 13 % hadde valgt ”vet ikke”. Dette resultatet bekrefter påstanden om at svake lesere ofte har problemer med å bedømme egne leseferdigheter. Blant de som valgte et svar som tyder på en bevissthet om egne problemer, var det 22 % som krysset av for at de leste seint, 7 % sa de hadde problemer med å forstå, mens 4 % svarte at de hadde problemer med å avkode og forstå. Her er det interessant å merke seg at det er en sterkere tendens til å beskrive vansker med lesing som vansker med avkoding enn som forståelsesvansker.

I forbindelse med analysen av svarene på spørsmålet om hvor godt elevene synes de leser, er det rimelig å spørre hva elevene egentlig legger i ordet ”lese”. I en oppsummering av forskning omkring metakognisjon skriver Paris m. fl. (1991:619): ”It is clear that even 12-year-olds do not have well articulated concepts about reading nor fully developed knowledge about effective strategies to enhance comprehension”. Elevene i min studie er to til tre år eldre.

Hvordan beskriver de lesing? Og i lys av dataene vi nettopp har sett på: Når ungdommene tenker på lesing, tenker de da først og fremst på avkodingsprosessen? Noen andre data fra undersøkelsen min kan kaste lys over disse spørsmålene.

Oppfatninger av hva det vil si å lese

Elevene svarte på fire spørsmål som var utformet for å prøve å finne fram til deres oppfatning av hva det vil si å lese. De ble bedt om å forklare hva vi gjør når vi leser, hva det vil si å være en god leser, hvordan man kan bli en god leser, og forskjeller og likheter mellom stille- og høytlesing. Jeg vil her konsentrere meg om svarene på de tre første av disse spørsmålene.

Å beskrive hva som skjer når vi leser, er ett av de mest sentrale spørsmålene for forskere som arbeider med en kognitiv tilnærming til lesing. Siden dette har vært en dominerende retning de siste tiårene, har vi i dag mange ulike teorier om og modeller av leseprosessen (se omtale f.eks. i Kulbrandstad 1998). Om vi bare skulle se en gruppe niendeklassingers beskrivelse av hva det innebærer å lese, i lys av kognitiv lese-teori, ville vi kanskje allerede i utgangspunktet avvise spørsmålet som helt umulig å svare på for elevene. Men lesing er et fenomen som det ikke bare finnes ekspertoppfatninger av. Lesing jo også en helt vanlig hverdags erfaring i et samfunn som vårt. Det er i et slikt lys vi må se spørsmålet jeg stilte. Det å interessere seg for vanlige folks erfaringer med og oppfatninger av lesing er sentralt i en annen tilnærming til leseforskning, nemlig det å se lesing som en sosial handling (se f.eks. Barton og Hamilton 1998). Innenfor denne teorien er ett av utgangspunktene at folks forståelse av lesing og skriving er et viktig aspekt ved læringen deres, og dessuten at de oppfatningene vi har om et fenomen av denne typen, vil virke styrende på hvordan vi oppfører oss i ulike lesesituasjoner.

Jeg var selvsagt forberedt på at fjorten-femten-åringer ville kunne oppleve det som vanskelig å skulle reflektere over hva det innebærer å lese. Oppgaven er vanskelig blant annet fordi lesing må karakteriseres som en overveiende indre prosess. Jeg prøvde å gjøre det lettere ved å introdusere en situasjon. Spørsmålet var derfor formulert på denne måten: ”Tenk deg at du sitter og leser i en bok, og

at en person som aldri har lært å lese, kommer bort til deg og spør hva du driver med. Hvordan vil du forklare så nøyaktig som mulig hva du gjør når du leser?”.

Noen elever gav uttrykk for at de syntes at denne oppgaven var både vanskelig og litt rar, men alle skrev et svar. Bare tre elever gav en slags tautologisk forklaring som ”jeg leser en bok”. Det vanligste svaret var å forklare hva som skjer, gjennom en nedenfra-opp-tilnærming. Med det menes at lesing blir forklart som en prosess som starter med bokstaver og ender med ord eller setninger, som i de følgende fem eksemplene²⁵:

- 1) Ser på bokstavene og setter de sammen til ord.
- 2) Ser på bokstavene, setter de sammen til stavelser, og ord, så setter de sammen til setninger.
- 3) Jeg vil først prøve å lære han alfabetet og hvordan du uttaler de forskjellige bokstavene og hvordan du setter sammen bokstaver til ord og ord til setninger.
- 4) Du ser på bokstavene og uttaler lydene i et ord, etter hverandre. Når det er større mellomrom mellom bokstavene er det et nytt ord. , betyr pause i setningen . Betyr ny setning.
- 5) Hvert tegn er en bokstav. Hver bokstav har en lyd, og når man setter disse lydene sammen blir de ord. Ordene blir setninger, akkurat som når man snakker.

Noen få fullfører nedenfra-opp-beskrivelsen først når de har nådd ”boka”:

- 6) Jeg ser på bokstavene, leser ordene, som blir til setninger som blir til kapitler, som blir til en hel bok.

I alle disse seks eksemplene kan vi legge merke til at bokstavene er utgangspunktet. I tre av svarene (eksempel 3, 4 og 5) kobler elevene eksplisitt bokstaver med lyd. Dermed kan vi si at de er inne på kjernen i det alfabetiske prinsippet – fonem-grafem-relasjonen. Det ser med andre ord ut som erfaringene elevene gjorde da de først lærte å lese og skrive, er viktige. I det tredje eksempelet ser vi også at eleven bruker et pedagogisk perspektiv i sin

²⁵ I gjengivelsen av elevenes svar er deres egen rettskriving beholdt.

forklaring – ”Jeg vil først prøve å lære han [...]”. Et karakteristisk trekk ved alle disse svarene er at ingen av elevene kommer inn på forståelsesaspekter. Som alt nevnt, representerer de seks eksemplene de mest vanlige svarene. Vi kan derfor slå fast at flertallet av elevene i denne niendeklassen beskriver hva vi gjør når vi leser, ved å konsentrere seg om avkoding. Faktisk er det bare i mindre enn en tredjedel av svarene (7 av 24) at det på en eller annen måte er referert til lesing som en meningssøkende aktivitet. Disse svarene er imidlertid ikke mer detaljerte. En jente skriver for eksempel: ”Setter bokstavene i en rekkefølge så blir de til en mening, det er å lese”. En gutt skriver: ”Jeg forklarer at jeg prøver og forstå en tekst”.

Når leseprosessen beskrives noe mer detaljert, finner vi, også i svarene i denne kategorien, beskrivelser av lesing som en nedenfra-opp-prosess som begynner med bokstaver. Det ser vi i det følgende eksemplet:

Jeg leser, det er ord som vi sier som skrives med tegn, så ser man det tegnet og vet hva det betyr og da er det mange tegn etter hverandre, som gir en setning, og så blir det en historie.

Hensikten med å bruke et åpent spørsmål og ikke et spørsmål med flervalgssvar var å se om elevene, når de ble bedt om å beskrive med egne ord, ville konsentrere beskrivelsen om de mer tekniske sidene ved lesing eller om innholdssiden. Analysen viser at de fleste elevene beskriver lesing som en nedenfra-opp-prosess uten å henvise til meningsaspektet i det hele tatt. Det virker med andre ord som det er mer typisk å assosiere ”lesing” med avkoding enn med forståelse.

Vi ser samme tendens i det neste spørsmålet, som var formulert slik: ”Når vi sier at en ungdom er god til å lese, hva mener vi egentlig da?”. Presiseringen av ”ungdom” i oppgaveordlyden var viktig fordi jeg ville utfordre elevene til å tenke gjennom hva som kreves av en god leser i deres egen aldersgruppe. Spørsmålet var igjen åpent, slik at elevene skulle stå fritt og ikke styres av innholdet i noen gitte alternativer. Også når det gjaldt dette spørsmålet, var det vanligste svaret konsentrert om avkoding. Akkurat halvparten av klassen skrev at en god leser må kunne lese korrekt og/eller i et passende tempo (jf. tabell 2 nedenfor). En fjerdedel av elevene (6 av 24) inkluderte forståelse i beskrivelsen.

Det mest eksplisitte svaret i denne siste kategorien var det følgende: ”At man leser raskt, riktig og nøyaktig, og at man skjønner stoffet”. Den siste fjerdedelen av klassen svarte enten at de ikke visste, eller de gav svar som: ”at han eller hun er flink til og lese i sin alder”.

Tabell 2: ”Når vi sier at en ungdom er god til å lese, hva mener vi egentlig da?”

Svarene er konsentrert om	Antall elever (N:24)
...	
Avkoding	12
Avkoding og forståelse	5
Forståelse	1
Svaret: ”Vet ikke”	3
Andre svar	3

Elevene ble også bedt om å gi råd til en ungdom om hvordan han eller hun kunne bli bedre til å lese. Det typiske svaret på dette spørsmålet inneholder ett råd, nemlig å lese mye. Hele 22 av de 24 elevene skrev svar som ”Les det du vil, les i blader! Les! Da blir du bedre!” og ”Lese, lese, lese og lese. Lese bøker hjelper”. Én av de to som ikke gav råd om å lese mer, mente man burde bli bedre til å lese høyt, og den andre – som den eneste i klassen – konsentrerte sitt råd om forståelse. Han skrev: ”Les sakte først for å forstå teksten”.

Som vi har sett, var det en tendens til at de fleste elevene i 9C først og fremst beskrev avkodingsaspekter når de ble bedt om å beskrive lesing. Den vanligste oppfatningen av hva det ville si å være en god leser, var at hun eller han kunne lese raskt og korrekt. Når 23 av de 24 elevene svarte ”Det går greit å lese”, ser det med andre ord ut til at vi kan tolke dette som at elevene mener de ikke har problemer med avkodingen. Hittil har vi sett på elevenes beskrivelse av lesing av trykte tekster. En annen problemstilling i prosjektet var konsentrert om elevenes oppfatning av det å lese skjermtekster. Dette skal vi se nærmere på i neste avsnitt.

Å lese på skjermen

Elevene i 9C var mer positive til det å lese på dataskjermen enn de var til lesing i sin alminnelighet. Hele 17 av 24 svarte at de likte å lese på skjerm. Sannsynligvis er prosjekteffekten en viktig forklaring på den mer positive holdningen her, men samtidig er slike holdninger også i takt med tiden. Ungdom er generelt mer positivt innstilte til nye medier (som f.eks. pc-en) enn til de tradisjonelle (som f.eks. boka).

Tolv av elevene (dvs. halvparten av klassen) syntes ikke det å lese på skjerm var noe lettere eller vanskeligere enn å lese på papir, men hele sju oppgav at de syntes det var lettere å lese på skjermen. Da de ble bedt om å begrunne svaret, nevnte de forskjellige kvaliteter ved de elektroniske tekstene (f.eks. ”skrifta kan være større”, ”det blir klarere”), fysiske aspekter ved lesesituasjonen (f.eks. ”du kan bla deg nedover”, ”fordi da holder jeg hodet oppe og får ikke vondt i nakken”) eller de la vekt på egne interesser (”jeg er mer intresert i data enn ei bok”). Begrunnelsene fra de elevene som syntes at de to lesesituasjonene var like, eller syntes at det var vanskeligere å lese på skjermen, passer inn i omtrent de samme kategoriene. Det vanligste argumentet for at det var best å lese papirtekster, var de fysiske aspektene ved lesesituasjonen. Elevene skrev for eksempel at det var lettere å følge teksten med fingeren, og at du lettere kan variere lesestilling. ”Jeg liker å sette meg til rette i en sofa og lese en bok” skriver en, og en annen skriver: ”Du kan også ligge”. Mange elever framhevet at de opplevde fysisk ubehag når de leste på skjermen. De sa at de oftere ble slitne i øynene og fikk vondt i hodet. En oppsummerte dette slik: ”Alt dirrer så fert på data”.

Elevene ble også bedt om å forklare forskjellen mellom å lese på papir og på skjerm. Oppgaven var formulert slik: ”Tenk deg at du fortsatt snakker med personen som ikke kan lese. Hvordan vil du forklare forskjellen til ham eller henne mellom å lese på papir og å lese på skjerm?”

Spørsmålet er ikke rettet mot leseprosessen slik den tidligere oppgaven om boklesing. Dermed kunne en tenke seg at spørsmålet ville være noe lettere, men her er det faktisk åtte ufullstendige svar (sammenliknet med to til det tidligere spørsmålet om boklesing). Elevene fant det enten vanskelig å finne forskjeller mellom de to lesesituasjonene, eller de fant det vanskelig å beskrive disse

forskjellene. De som svarte mest utfyllende, var enten opptatt av teksten eller av situasjonen. Det mest detaljerte svaret var det følgende:

Det er ikke så stor forskjell. Men på PCén er det noe som kalles linker. Du trykker på de og noe nytt kommer fram. Det som kommer, er noe om det som er ordet du trykker på. Ellers er det likt.

Denne jenta retter oppmerksomheten mot hypertekstprinsippet – mot lenkene. I hypertekstteori er lenkene oppfattet som et kjernebegrep. Landow (1994:6) skriver for eksempel: ”linking is the most important fact about hypertexts, particularly as it contrasts to the world of print technology”. Også noen av elevene som forklarer forskjellen ved å vise til ulikheter i lesesituasjonen, er inne på kjennetegn ved pc-en eller ved navigeringsverktøy. I eksemplene fra slike svar nedenfor ser vi bruk av ord som ”klikke”, ”pil” og ”mus”:

Det samme som med en bok, men man slipper å bla. Man bare klikker for å lese videre og å skifte side.

Du slipper og blad, du trenger bare trykke på en pil med hjelp av musa.

Da elevene ble bedt om å gi råd til en niendeklassing som ønsket å bli bedre til å lese på skjermen, var det vanligste svaret igjen at man måtte øve mye (svar fra 16 av 24). En jente skrev for eksempel: ”Øv deg! Det er ikke noe vanskelig, det er bare å lese vanelig!”. Blant de øvrige svarene finner vi mange praktiske råd (f.eks. ”sitte passe langt fra skjermen, bevege øynene i stdet for kroppen”). Bare en elev nevner behovet for å utvikle kjennskap til det nye mediet. Hun skriver: ”Venne seg til pila på sida. Skaffe seg oversikt, Lære seg linker.”

Didaktiske utfordringer

På ungdomstrinnet har vi forventninger om at elevene skal kunne bruke leseferdighetene sine selvstendig i læringsprosesser. Vi har imidlertid liten tradisjon for å arbeide systematisk med å videreutvikle leseferdighetene på dette trinnet. Leseopplæring regnes tradisjonelt som synonymt med begynneropplæringen på småskoletrinnet. Som jeg alt har vært inne på, må samfunnet

vårt i dag i høy grad betraktes som skriftspråksdominert, og vi erfarer at skriftspråket tas i bruk på stadig nye arenaer. Leu (2000) spår at leserens strategisk kompetanse vil bli enda viktigere i et samfunn der Internett er enda mer utbredt enn i dag. Dette henger blant annet sammen med at nettverk som Internett gir rask og enkel tilgang til store informasjonsmengder. For leserne blir det dermed viktig å kunne avgjøre hurtig om teksten de har foran seg, inneholder den informasjonen de er på jakt etter. Mer allment kan vi si at noe av det som kjennetegner lesesituasjonene grunnskoleelever må lære å forholde seg til, er det store mangfoldet av teksttyper. Hvordan vi best nærmer oss de ulike tekstene, avhenger ikke bare av lesesituasjon og tekstsjanger, men også av hvilket leseformål vi har. Dette er en av grunnene til at den strategiske lesekompetansen blir så sentral. For å utvikle en slik kompetanse trenger elevene ikke bare kjennskap til ulike leseteknikker og teksttyper; de trenger også å utvikle en bevissthet om hva lesing er, hva lesing brukes til i vårt digitale samfunn, og dessuten innsikt i egne leseferdigheter.

I denne artikkelen har jeg presentert en studie av tjuefire niendeklassinger som går i samme klasse. Ingen av elevene mente selv at de hadde noen problemer med lesing. Studien av deres oppfatning av hva det innebærer å lese, viser at de fleste av dem ser på lesing som en avkodingsprosess. Bare en fjerdedel av elevene nevnte forståelse som en kvalitet ved den gode leseren. Da de ble bedt om å gi råd om hvordan en ungdom kunne bli bedre til å lese, mente nesten alle at det beste man kunne gjøre, var å lese mer eller å øve mer (foran skjermen).

Elevenes råd om å øke lesemengden er selvsagt ikke noe dårlig råd. Problemet er at dette neppe er tilstrekkelig hvis de skal utvikle strategiske leseferdigheter. Elevenes generelle enighet om dette rådet kan være et ekko fra lærere og fra metoder de har møtt i skolen. I dette tilfellet kan rådet også stamme fra læreboka elevene brukte i 8. klasse. I den heter det at hvis du leser et kvarter daglig, vil du gjøre store framskritt i løpet av en måned (Jensen og Lien 1997:10). Ifølge kognitive leseteorier om informasjonsprosessering ansees det å lese mye som særlig viktig i den fasen leserne arbeider med å automatisere avkodingen. Når elevene har passert denne terskelen, slik det antas at de fleste ungdomtrinnslever har, ser det imidlertid ut til at det ikke er så lett å finne direkte sammenheng mellom lesemengde og leseprestasjoner. IEA-studien fra

1990-91 viste for eksempel en positiv korrelasjon i forhold til dette aspektet hos norske niåringer, men ikke hos fjortenåringene (Tønnessen 1995).

Når "lesing" for mange elever ser ut til å være identisk med avkoding, er det forståelig at det kan være vanskelig å motivere for arbeidet med å videreutvikle leseferdighetene. Elevene føler at de kan lese (= avkode). Fra den nevnte IEA-undersøkelsen vet vi imidlertid at norske ungdomsskoleelever presterte dårligere enn forventet (Elley 1992). En første utfordring kan med andre ord være å utvikle elevenes evne til å bedømme egen lesing, i hva det innebærer å forstå tekster, og dessuten lære dem strategier for hva man gjør når man ikke forstår det man leser.

Jeg har også vært inne på en annen assosiasjon niendeklassingene hadde til lesing, nemlig at de satte likhetstegn mellom lesing og boklesing. Også dette mener jeg representerer en didaktisk utfordring. I undervisningen blir det viktig å få elevene til å reflektere over hvor forskjellig lesepraksisen vår kan være. Lesing av skjermttekster representerer etter min mening én slik mulighet til å løfte fram arbeidet med lesing i sin alminnelighet og til å fokusere på hva det innebærer å lese i ulike situasjoner og med ulike formål. Et utgangspunkt kan her være å samtale om forskjeller og likheter mellom å lese på papir og på skjerm. Sammenlikner vi det å lese hypertekster med det å lese konvensjonelle bøker som romaner, kan de to lesesituasjonene framstå som veldig forskjellige fordi vi tradisjonelt leser romaner fra det første til det siste ordet, mens vi i hypertekster gjennom å utnytte lenkesystemet oftere velger våre egne lesestier. Sammenlikner vi i stedet hypertekstlesing med erfaringer fra avis- eller ukebladlesing, blir ikke forskjellene mellom papir- og skjermlesing like store, for også i aviser og ukeblader lager vi våre egne lesestier, og vi skimleser begynnelsen på artikler for eksempel (mer om dette i Kulbrandstad 2000a).

Et viktig poeng for skolens undervisning er altså å gjøre elevene bevisste om at lesing ikke bare er mer enn avkoding, men også mer enn å lese bøker. Ungdoms lesepraksis er allsidig, og det er viktig å ta utgangspunkt i bredden i denne lesepraksisen når man skal se nærmere på hva som særpreger ulike lesesituasjoner (for en drøfting se Kulbrandstad 2000b). Ved å spille på elevenes erfaringer med å lese mange ulike typer tekster, kan man lettere finne eksempler på hvordan lesingen vår tilpasses ulike leseformål. Dette kan bidra til

å skape innsikt både i hva lesing er, og i hvordan vi leser ulike tekster på ulike måter.

Inntil ganske nylig har ikke lesing vært noen sentral del av norsklærerutdanningen i Norge. I dag skal ikke bare grunnleggende lese- og skriveopplæring, men også videreutvikling av lesing være emner i norskfaget i allmennlærerutdanningen (jf. KUF 1999a). Til tross for at pedagogisk seminar nå kvalifiserer for undervisning fra mellomtrinnet og oppover, er videreutvikling av leseferdigheter ennå ikke noe obligatorisk emne i norskdidaktikken i denne utdanningen (KUF 1999b). Ser vi på hva vi vet om norsklæreres prioriteringer av dette stoffet i skolen, viser studien til Solheim og Tønnessen (1999) at bare 40 % av lærerne til de 10 000 niendeklassingene i undersøkelsen rapporterte at de hadde arbeidet systematisk med leseforståelse. Noen flere (56 %) oppgav at de hadde arbeidet med studieteknikk. Dessverre er læreplanen for faget norsk i L97 til liten hjelp for lærerne på dette punktet. På ungdomstrinnet nevnes lesing først og fremst i forbindelse med lesing av litteratur. Ofte er lesing dessuten en aktivitet som er forutsatt, men som ikke er synlig i planen. Elevene skal for eksempel ”arbeide med eit utval lyrikk” (9. klasse) eller ”bli kjende med eit utval norske aviser” (10. klasse). Bare ett hovedmoment av de 69 som finnes på ungdomstrinnet, fokuserer på lesing som en aktivitet i seg selv. I 8. klasse skal elevene ”fordjupe seg i lesing over tid, til dømes leseprosjekt”. Med andre ord er det slik at læreplanen for eksempel ikke nevner eksplisitt arbeid med leseprosessen eller med å utvikle innsikt i hva det innebærer å forstå ulike tekster. Vi finner heller ingen momenter som omtaler det å få kjennskap til ulike lesestrategier eller det å få erfaring med å bedømme egne leseferdigheter²⁶. Den måten lesing er behandlet på, står i sterk kontrast til den plassen arbeidet med utvikling av skriveferdigheter har. Når det gjelder skriving, slår læreplanen blant annet fast at: ”Elevene skal kunne arbeide aktivt med å utvikle ein tekst frå idé til ferdig produkt, og kunne gi og gjere seg nytte av tilbakemeldingar undervegs i skriveprosessen. Dei skal kunne vurdere sine eigne tekstar og si eiga utvikling som skivarar” (L97:124-125).

²⁶ I læreplanen i norsk som andrespråk for språklige minoriteter (KUF 1998) har arbeidet med å videreutvikle leseferdighetene langt større plass enn i faget norsk.

Norskplanen framhever at ”lesing og skriving er seine aktivitetar som fremjar refleksjon” (L97:114). Dette er selvsagt én sannhet om lesing. For eksempel kan boklesing ofte være en slik sein aktivitet, men i hverdagen leser vi med mange andre formål, og lesingen er heller ikke alltid langsam. Nå kan man hevde at det er særlig viktig for grunnskolen å gi rom for en langsam lesing som fremmer refleksjon. Men i et leseopplæringsperspektiv er det samtidig viktig at en slik oppfatning av lesing ikke blir enerådende. For å utvikle gode leseferdigheter må elevene lære å tilpasse lesehastighet og lese måte etter situasjonen, formålet med lesingen og teksten de har foran seg. Med andre ord må skolen rette søkelyset nettopp mot de forskjellige former lesing kan ha – både når vi leser på papir, og når vi leser på skjerm.

Litteratur

Barton, David og Mary Hamilton (1998): *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge

Elley, Warwick B. (1992): *How in the World do students read?* Haag: IEA.

Jensen, Marit og Per Lien (1997): *Fra saga til CD. Norsk for ungdomstrinnet. B-boka, 8.kl.* Oslo: Forlaget Fag og kultur.

KUF 1999a: *Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning.*

KUF 1999b: *Rammeplan og forskrift for praktisk-pedagogisk utdanning.*

KUF 2000a: *IKT i norsk utdanning. Plan for 2000-2003.*
<http://odin.dep.no/kuf/publ/2000/ikt>

KUF 2000b: *IKT i norsk utdanning. Årsplan for 2000.*
<http://balder.dep.no/kuf/proj/it/aasplan.html>

Kulbrandstad, Lars Anders (2001): *Fra ulltråder til hyperlenker. Rapport fra prosjektet "Hypertekst på ungdomstrinnet"*. Elverum, Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 2-2001 [Også publisert elektronisk
<http://www.hihm.no/publikasjon/rapport/2001/02.htm>]

Kulbrandstad, Lise Iversen (1998): *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandreringdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Avhandling for dr.art.-graden. Oslo: Universitetsforlaget. serien Acta Humaniora nr. 30

Kulbrandstad, Lise Iversen (2000a): *Lesing på papir og skjerm*. Elverum, Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 12-2000 [Også elektronisk:
<http://www.hihm.no/Publikasjon/rapport/2000/12.htm>]

Kulbrandstad, Lise Iversen (2000b): Ungdoms lesing – mer enn bøker! S. 11-44 i Kulbrandstad, L. I.: *Unge lesere – fire artikler*. Elverum, Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 2-2000 [Også elektronisk:
<http://www.hihm.no/Publikasjon/rapport/2000/02.htm>]

Landow, George P. (1994): What's a Critic to Do?: Critical Theory in the Age of Hypertext. S. 1-51 i Landow, George P. (red.): *Hyper/Text/Theory*. Baltimore: John Hopkins Univ. Press

Leu, Donald J. Jr 2000: Literacy and Technology: Deictic Consequences for Literacy Education in an Information Age. S. 743-771 i Kamil, Michael L., m.fl: *Handbook of Reading Research. Volume III*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Nasjonalt læremiddelsenter (1997a): *Kartlegging av leseferdighet 9. klasse*.

Nasjonalt læremiddelsenter (1997b): *Kartlegging av leseferdighet 9. klasse. Lærerveiledning*.

Paris, Scott G., Barbara A. Wasik, Julianne C. Turner (1991): The Development of Strategic Readers. S. 609-641 i Barr, Rebecca, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal og P. David Pearson (red.): *Handbook of Reading Research. Volume II*. New York og London: Longman.

Sølheim, Ragnar Gees og Finn Egil Tønnessen (1999): *Kartlegging av leseferdigheter og lesevaner på 9. klassetrinn*. KUF/ Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger. <http://odin.dep.no/kuf.publ.html>

Tønnessen, Finn Egil (1995): *Leselyst og lesestoff. Lesevaner blant barn på 3. og 8. klassetrinn*. Notat nr. 1-95. Stavanger: Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger.

Om artikkelforfatterne

Edling, Agnes er doktorgradsstuderende ved Institutionen för lingvistik, Uppsala universitet.

Evensen, Lars Sigfred er professor i anvendt språkvitenskap ved NTNU i Trondheim.

Folkryd, Jenny W. er doktorgradsstuderende ved Institutionen för lingvistik, Uppsala universitet.

af Geijerstam, Åsa er doktorgradsstuderende ved Institutionen för lingvistik, Uppsala universitet.

Hertzberg, Frøydis er professor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo.

Kulbrandstad, Lise Iversen er dosent i norsk ved Høgskolen i Hedmark.

Liberg, Caroline er professor i svensk ved Malmö högskola.

Nilsen, Harald er førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Nesna.

Roe, Astrid er forsker på PISA-prosjektet ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo.

Sandvik, Margareth er førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Oslo.

Torvatn, Anne Charlotte er stipendiat ved Høgskolen i Hedmark og tar sin doktorgradsutdanning ved NTNU.

Øygarden, Bjarne er førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Hedmark.

Innhold i konferanserapportens del II

Kjell-Arild Madssen:

Fag: innhegning, gjerde, avdelt rom”. Om ”norskrommet” på ungdomstrinnet i historisk og komparativt perspektiv

Dagrun Skjelbred:

”Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler”. En presentasjon av et prosjekt

Sveinung Nordstoga:

Ein vanskeleg læreboksjanger. Framstillinga av norsk litteraturhistorie i tre norskverk

Knut Imerslund:

Hva er en litterær klassiker?

Sylvi Penne:

Litteratur for de lesesvake – og for alle de andre

Brit-Arna Susegg:

«Fanden sitter der rød som en tomat» Et utviklingsprosjekt i litteraturdidaktikk på ungdomstrinnet – med utgangspunkt i estetisk responsteori

Ann Sylvi Larsen og Roald Larsen:

Lokale sagn fra Nord-Norge. Litteratur, folketro og historikk.

Anne Golden:

”Metaforene er luket ut av lærebøkene”. Ulike oppfatninger av betegnelsen *metafor*

Lars Anders Kulbrandstad:

På jakt etter Shakeel og Duyen blant kløyvd infinitiv og tjukk l –
Framstillingen av språklig variasjon i norskbøker for ungdomstrinnet

Alle artiklene i:

Lise Iversen Kulbrandstad og Gunvor Sjølie (red.): *På Hamar med norsk. Rapport fra konferansen "Norsk på ungdomstrinnet", 18.-19. januar 2001. Del II: Litteratur og språk.* Elverum: Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 12. 2001

Oversikt over alle innlegg holdt på konferansen

Danbolt, Anne Marit Vesteraas (Høgskolen i Hedmark):

Skriving i 8A – tekstbinding i fortellinger skrevet av minoritets elever og elever med norsk som morsmål

Engelstad, Arne (Høgskolen i Vestfold):

Interart på ungdomstrinnet

Eritsland, Alf Gunnar (Høgskolen i Oslo):

Respons til tekstar på skjerm

Gjernes, Erna Vibeke (Høgskolen i Hedmark):

Hvordan bruker minoritetsspråklig ungdom og ungdom med norsk bakgrunn litterære tekster i sitt identitetsarbeid?

Golden, Anne (Universitetet i Oslo):

Er metaforiske uttrykk i et andrespråk lette eller vanskelige å forstå?
En studie av andrespråkselevs forståelse av metaforer fra lærebøker på ungdomstrinnet

Haanæs, Ingrid Rygg & Peer Harry Bjørkeng (Høgskolen i Sør-Trøndelag):

Den elevaktive skolen. Vurdering og læring på ungdomstrinnet

Hoel, Ane (Høgskolen i Hedmark):

Ibsen¹⁰

Igland, Mari-Ann (Høgskolen i Hedmark):

Tekstutvikling som fellesprosjekt

Imerslund, Knut (Høgskolen i Hedmark):

Hva er en litterær klassiker?

Kulbrandstad, Lars Anders (Høgskolen i Hedmark):

På jakt etter Shakeel og Duyen blant kløyvd infinitiv og tjukk l – om andrespråk og tospråklighet i norskbøker for ungdomstrinnet

Kulbrandstad, Lars Anders (Høgskolen i Hedmark):

Fra ulltråd til hyperlenke. En presentasjon av prosjektet «Hypertekst på ungdomstrinnet»

Kulbrandstad, Lise Iversen (Høgskolen i Hedmark):

Bare øve seg? Om det å bli en god leser på papir og skjerm

Laberg, Steinar (Høgskolen i Hedmark):

Hva er budskapet? Norskfaget for tenåringene – i lys av arbeidsoppgavene i et utvalg populære leseverk

Larsen, Ann Sylvi & Roald Larsen (Høgskolene i Hedmark og Tromsø):

Bruk av lokalt tradisjonsstoff på ungdomstrinnet

Liberg, Caroline (Malmö högskola):

Presentasjon av prosjektet: "Elevs möte med skolans textvärldar"

Liberg, Caroline (Malmö högskola):

Framtidsperspektiver

Losløkk, Ola, Tove Sommervold & Eva-Marie Syversen (Høgskolen i Hedmark):

Litteratur i norskfaget etter L97 – en intervjuundersøkelse av lærere på ungdomstrinnet

Madssen, Kjell Arild (Høgskolen i Volda):

Fag: "innhegning, gjerde, avdelt rom"

Om "norskrommet" på ungdomstrinnet i historisk og komparativt perspektiv

Nilsen, Harald (Høgskolen i Nesna):

Hva ser vi? Hva gjør vi? Elevteksters "stemmemangfold" – hva gjør vi med det?

Nordstoga, Sveinung (Høgskolen i Telemark):

Framstillinga av litteraturhistoria i tre norskverk for ungdomssteget

Penne, Sylvi (Høgskolen i Oslo):

”Bare bok gjør ingen klok?”

Roe Astrid, (Universitetet i Oslo):

OECD/PISA-prosjektet ”Reading Literacy”

Romøren, Rolf (Høgskolen i Agder):

Framtidsperspektiver

Sandvik, Margareth (Høgskolen i Oslo):

"Nja politikk ... hva er det 'a?" Trettenåringers tekster om politikk

Skjelbred, Dagrún (Høgskolen i Vestfold):

Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler”

Stauri, Tormod (Høgskolen i Hedmark):

Kor godt meistrar kommande lærarar nynorsk? – Didaktiske refleksjonar kring ei undersøking av nynorskdugleik i eksamanssvar

Susegg, Brit Arna (Høgskolen i Nord-Trøndelag):

På vei mot en ny litteraturdidaktikk på ungdomstrinnet. Presentasjon av et utviklingsprosjekt - med utgangspunkt i estetisk responsteori

Torvatn, Anne Charlotte (Høgskolen i Hedmark):

Hvordan virker oppbyggingen av en læreboktekst inn på elevenes forståelse av innholdet i teksten? Erfaringer fra en kasusstudie i 8. klasse

Tronstad, Ingunn (Spydeberg ungdomsskole, Askim):

Framtidsperspektiver.

Vagle, Wenche og Lars Sigfred Evensen (NTNU):

NFR/Evaluering av L97: KAL-prosjektet: "Læringsutbyttet av norsk skriftlig i grunnskolen?"

Øygarden, Bjarne (Høgskolen i Hedmark):

Kvar vart det av stilen? Om sjanger og tema ved avgangsprøva i norsk i grunnskolen 1962 til 1999



Andre rapporter om Norsk på ungdomstrinnet i rapportserien til Høgskolen i Hedmark

Rapport 02-2000: *Unge lesere. Fire artikler* av Lise Iversen Kulbrandstad

Rapport 12-2000: *Lesing på papir og skjerm* av Lise Iversen Kulbrandstad

Rapport 02-2001: *Fra ulltråd til hyperlenke. Rapport fra prosjektet "Hypertekst på ungdomstrinnet"* av Lars Anders Kulbrandstad

Rapport 12-2001: *På Hamar med norsk. Rapport fra forskningskonferansen "Norsk på ungdomstrinnet, 18.-19. januar 2001. Del II: Litteratur og språk.* Redigert av Lise Iversen Kulbrandstad og Gunvor Sjølie

Rapportene kan bestilles ved henvendelse til høgskolen:

e-post: bibliotek.luh@luh.hihm.no

telefon: 62 51 77 85, evt 62 51 76 06

Mer opplysninger på: <http://www.hihm.no/publikasjon/>