

Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen

- en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet
og sju elevers lesing av dem

Av

Anne Charlotte Torvatn

Institutt for språk og kommunikasjonsstudier, NTNU

Avhandling for graden doctor artium

Det historisk-filosofiske fakultetet

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Trondheim

2002

FORORD

Få aktiviteter fyller en så stor del av skolehverdagen som lesing av lærebøker. I denne avhandlingen forsøker jeg å si noe om hva slags utbytte elever i ungdomsskolen får av denne aktiviteten. Jeg ser utbyttet i sammenheng med hvordan læreboktekstene er bygd opp.

For å kunne skrive denne avhandlingen måtte jeg bl.a. ha et forhold til hva lærebøker er for noe. Hvordan produseres de, og hvordan brukes lærebøkene? Videre måtte jeg ha kunnskaper om hva en tekst er, og hvordan tekster er strukturert. Jeg måtte ha et apparat for å beskrive tekststruktur. Og ikke minst måtte jeg ha kunnskaper om hva elever får ut av de tekstene de leser. Jeg ønsker med dette å takke alle de som på ulike vis har satt meg inn i disse spørsmålene, og som dermed har gjort denne avhandlingen mulig.

Materialet som belyses i den studien som her presenteres, er samlet inn i en 8. klasse i Trondheim skoleåret 1999/2000. Uten en velvillig lærer, og imøtekommende foreldre og elever, hadde det ikke blitt noe studie. Jeg ønsker derfor å rette en stor takk til dem. Av hensyn til anonymiteten til elevene kan jeg dessverre ikke navngi læreren, men det gjør ikke hennes innsats mindre. Hun la de praktiske forholdene til rette for meg de gangene jeg besøkte skolen. Klassen hennes, som i denne avhandlingen blir kalt 8D, skal ha takk for at de tok så godt imot meg.

Det å ha et rikholdig materiale, er ikke nok til å klare å gjennomføre en god undersøkelse. I tillegg trenger man både teoretiske innspill, hjelp med analysen av materialet og tips om hvordan man kan strukturere teksten for å

presentere de funnene man har gjort. Jeg har vært så heldig at jeg har fått slik hjelp fra både institusjoner, diskusjonsgrupper og enkeltpersoner.

Tre institusjoner har på ulike vis vært sentrale i mitt arbeid med denne avhandlingen. Avhandlingen er finansiert av Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Hedmark. Jeg har også vært knyttet til Institutt for anvendt språkvitenskap ved NTNU, som fra høsten 2002 er en del av det nye Institutt for språk og kommunikasjonsstudier. Et halvt år tilbrakte jeg i Australia, ved Centre for Language and Literacy Learning ved University of Technology i Sydney. Alle disse institusjonene har på ulike vis hjulpet meg med de materielle rammene rundt prosjektet, det vil si lønn, kontorplass, veiledning og midler til bøker og reiser.

To forskergrupper har vært sentrale for utviklingen av dette prosjektet. De viktigste innspillene har jeg fått fra forskergruppa SKRIVE- PUFF i Trondheim, der jeg flere ganger har fått legge frem deler av prosjektet mitt. Videre har jeg deltatt i, og fått reisestøtte fra, prosjektet Norsk sakprosa ved Universitetet i Oslo.

Når det gjelder enkeltpersoner som har bidratt, ønsker jeg i første rekke å nevne mine to veiledere, professor Kjell Lars Berge ved Universitetet i Oslo og dosent Lise Iversen Kulbrandstad ved Høgskolen i Hedmark. Begge har hjulpet meg på alle nivå i arbeidet med en avhandling. De har bidratt med både litteratur jeg bør lese, innspill om tolkninger av materialet, forslag til strukturering av avhandlingen og hjelp i språklige detaljspørsmål. Disse innspillene har kommet på tidspunkt hvor jeg trengte dem, og hvor de var relevante. Videre har begge hjulpet med inn i fagfellesskapet ved å

introdusere meg for mange interessante fagfeller. Totalt sett har de hjulpet meg på en enestående måte.

To personer fortjener takk fordi de bidro som mine veiledere tidlig i forskningsprosessen. Professor Jon Smidt ved Høgskolen i Sør Trøndelag hjalp meg å utforme søknaden som endte med at jeg fikk stipend til denne avhandlingen, mens førsteamanuensis Gunhild Åm Vatn ved Institutt for anvendt språkvitenskap ved NTNU var min veileder det første året.

Ytterligere to av de ansatte ved det nevnte instituttet har vært viktige for dette arbeidet. Professor Lars Evensen ble min kontaktperson ved NTNU da Gunhild dessverre ble forhindret fra videre veiledningsansvar, og han ga nyttige innspill underveis. Førsteamanuensis Finn Bostad har lest deler av avhandlingen, og har generelt vært en fin samtalepartner om skolehverdagen.

Mine med- doktorander ved Institutt for anvendt språkvitenskap ved NTNU var alle med i en diskusjonsgruppe der jeg flere ganger fikk legge frem prosjektet mitt. Det var et særdeles nyttig forum for meg. Særlig fortjener mine to ”tirsdagskamerater” ved instituttet, stipendiatene Margit Hermundsgård og Eli Raanes, stor takk. Sammen har vi lest og diskutert litteratur, gitt hverandre respons og fulgt hverandre opp både faglig og personlig.

Kollegene mine ved Høgskolen i Hedmark har også bidratt med ulike innspill under utarbeidingen av dette prosjektet. Jeg vil her særlig takke Mari- Ann Iglund og Lars Anders Kulbrandstad.

Tre forskere ved andre institusjoner holder på med avhandlinger som ligger så nært mitt eget felt at det har vært spesielt fruktbart å diskutere med dem.

Dette gjelder Johan Tønneson og Anne Golden, begge Universitetet i Oslo, og Norunn Askeland ved Høgskolen i Vestfold.

Maja Megaard, Petter Øyn og Klaus Jøran Tollan har hjulpet meg med korrekturlesing og layout, og bør også takkes.

Sist men ikke minst går takken til Tim og Helle, som på ulike måter har hjulpet meg på hjemmefronten i den tiden arbeidet har tatt.

Selv om alle de ovennevnte personene på ulike vis har bidratt til å forme denne avhandlingen, er ansvaret for sluttproduktet mitt alene. Eventuelle feil må tilskrives meg. Nettopp fordi jeg er klar over hvor viktig min egen rolle er i prosjektet, har jeg gjort et språklig valg som muligens er noe uvanlig innenfor academia. Teksten er sterkt preget av henvisninger til meg og til mine valg. Det skyldes at det har vært viktig for meg å tydeliggjøre hvor mange faglige valg som tas av forskeren. For meg har det med ærlighet å gjøre. Samtidig vil jeg understreke at det at et valg er gjort av meg, eller at jeg gir uttrykk for at jeg antar noe, ikke behøver å bety at valgene og antagelsene er uvitenskapelige. De er basert på de teoriene og metodene jeg har tilegnet meg ved hjelp av alle som er takket ovenfor.

TRONDHEIM 21.11. 02 ANNE CHARLOTTE TORVATN

INNHOLD

FORORD	I
1 INNLEDNING	- 3 -
1.1 Bakgrunn	- 3 -
1.2 Forskningsspørsmål	- 5 -
1.3 Forskningsfelt	- 6 -
1.4 Overordnede valg	- 7 -
1.5 Avhandlingens oppbygging	- 9 -
2 TIDLIGERE FORSKNING	- 11 -
2.1 Forskning på forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse	- 11 -
2.2 Forskning på lærebokspråk	- 22 -
2.3 Oppsummering	- 27 -
3 LÆREBØKER	- 29 -
3.1 Hva er en lærebok?	- 29 -
3.2 Tekstbegrepet og læreboktekster	- 31 -
3.2.1 Definisjon av begrepet læreboktekst	- 31 -
3.2.2 Operasjonalisering av læreboktekstbegrepet	- 35 -
3.3 Lærebokproduksjon	- 36 -
3.4 Bruk av lærebøker i klasserommet	- 41 -
3.4.1 Hva brukes lærebøker til?	- 42 -
3.4.2 Maktforhold	- 44 -
3.5 Skolsk læreboktolkning	- 46 -
3.5.1 Sideblikk på diskursfellesskap og sjanger	- 46 -
3.5.2 Sosialisering inn i en fagtradisjon	- 53 -
3.5.3 Operasjonell definisjon av skolsk tolkning	- 55 -
4 DESIGN OG METODE	- 57 -
4.1 Begrepet forståelse	- 57 -
4.2 Tekststruktur	- 58 -
4.3 En studie av få enheter	- 59 -
4.4 Fokus	- 60 -
4.5 Design	- 62 -
4.6 Muligheter for generalisering	- 65 -
4.6.1 Abduksjon	- 65 -
4.6.2 Kasusstudier	- 68 -
4.6.3 Generalisering	- 69 -
4.7 Vitenskapeligheten i studien	- 72 -

4.8	Datainnsamlingen	- 75 -
4.8.1	Forskerrollen	- 75 -
4.8.2	Intervjuene	- 78 -
5	ANALYSER AV TEKSTSTRUKTUR	- 85 -
5.1	Bakgrunnen for valg av metode	- 85 -
5.2	RST-teori og RST-analyse	- 87 -
5.2.1	Forutsetninger for teorien	- 88 -
5.2.2	Relasjoner i tekst	- 89 -
5.2.3	Kjerne og satellitt	- 91 -
5.2.4	Inndeling i segmenter	- 92 -
5.2.5	Definisjoner av funksjonstypene	- 93 -
5.2.6	Analyse av RST- strukturen til hele tekster	- 98 -
5.2.7	Teoriens begrensninger	- 100 -
5.2.7.1	Synet på tekst	- 100 -
5.2.7.2	Teoriens fokus på ett nivå	- 101 -
5.2.7.3	Synet på leseren	- 102 -
5.2.7.4	Manglende beskrivelse av sjangerforventninger	- 103 -
5.2.8	Hvordan kan RST-analysen brukes i mitt prosjekt?	- 104 -
5.2.8.1	Hvorfor teorien anvendes	- 104 -
5.2.8.2	Hvordan teorien anvendes	- 105 -
5.2.9	En hypotese om sentralt og ikke sentralt innhold	- 106 -
6	UTVIKLING AV ANALYSEAPPARAT FOR RST- STRUKTUREN	- 108 -
6.1	RST-analysens praktiske utforming	- 108 -
6.1.1	Valg av begrepsapparat	- 108 -
6.1.2	Inndeling i segmenter	- 109 -
6.1.3	Fysisk oppsett på arket	- 111 -
6.2	Supplerende språklige analyser	- 112 -
6.3	Analyser av illustrasjoner	- 112 -
6.3.1	Illustrasjonenes ulike funksjoner	- 114 -
6.3.2	Metode for å analysere forholdet mellom brødtekst og illustrasjoner	- 115 -
6.4	Skolske tolkninger av de aktuelle læreboktekstene	- 120 -
7	ANALYSER AV DE UTVALGTE TEKSTENE	- 122 -
7.1	Teksten "Eventyr"	- 122 -
7.1.1	Segmentering i funksjonelle enheter	- 122 -
7.1.2	Analyse av RST-strukturen	- 125 -
7.1.3	Kommentarer til analysen	- 126 -

7.1.4	Funksjonelle enheter som er understøttet av RST-strukturen i teksten	- 132 -
7.1.5	Andre språklige trekk ved teksten	- 133 -
7.1.6	Bruk av illustrasjoner	- 134 -
7.1.7	Forholdet mellom RST-strukturen og den skolske tolkningen	- 140 -
7.1.8	Oversikt over hypotesene	- 143 -
7.2	Teksten "Ord forsvinner og nye kommer til"	- 144 -
7.2.1	Segmentering i f-enheter	- 144 -
7.2.2	RST-strukturen	- 145 -
7.2.3	Kommentarer til analysen	- 145 -
7.2.4	Funksjonelle enheter som er understøttet av RST- strukturen i teksten	- 146 -
7.2.5	Andre språklige trekk ved teksten	- 146 -
7.2.6	Bruk av illustrasjoner	- 149 -
7.2.7	Forholdet mellom RST-strukturen og den skolske tolkningen	- 150 -
7.2.8	Oversikt over hypotesene	- 151 -
7.3	Teksten "Fagartikkelen"	- 152 -
7.3.1	Segmentering i funksjonelle enheter	- 152 -
7.3.2	Analyse av RST-strukturen	- 153 -
7.3.3	Kommentarer til analysen	- 153 -
7.3.4	Funksjonelle enheter som er understøttet av RST- strukturen i teksten	- 156 -
7.3.5	Andre språklige trekk ved teksten	- 156 -
7.3.6	Bruk av illustrasjoner	- 158 -
7.3.7	Forholdet mellom RST-strukturen og den skolske tolkningen	- 160 -
7.3.8	Oversikt over hypotesene	- 161 -
7.4	Teksten "Samtale"	- 162 -
7.4.1	Segmentering i funksjonelle enheter	- 162 -
7.4.2	Analyse av RST-strukturen	- 164 -
7.4.3	Kommentarer til analysen	- 164 -
7.4.4	Funksjonelle enheter som er understøttet av RST-strukturen i teksten	- 169 -
7.4.5	Andre språklige trekk ved teksten	- 170 -
7.4.6	Bruk av illustrasjoner	- 172 -
7.4.7	Forholdet mellom RST-strukturen og den skolske tolkningen	- 177 -
7.4.8	Oversikt over hypotesene	- 179 -

8	UTFORMINGEN AV FORSTÅELESSTUDIEN	- 183 -
8.1	Hva er forståelse?	- 183 -
8.1.1	Elevenes bakgrunnskunnskaper	- 187 -
8.2	Kasusklassen	- 188 -
8.2.1	Materiale fra kasusklassen	- 190 -
8.2.2	Bruk av læreboka i 8D	- 194 -
8.2.3	Utvalg av elever	- 199 -
8.2.4	De utvalgte elevene	- 200 -
8.2.5	Vurdering av klassens nivå	- 201 -
9	EN ANALYSE AV INTERVJUMATERIALET	- 205 -
9.1	Utforming av spørsmål	- 205 -
9.2	Første intervjurunde	- 208 -
9.2.1	Teksten "Eventyr"	- 209 -
9.2.1.1	Undervisningsopplegg	- 209 -
9.2.1.2	Tekst	- 210 -
9.2.1.3	Spørsmål med begrunnelser	- 212 -
9.2.1.4	Elevenes svar på spørsmålene	- 213 -
9.2.2	Teksten "Ord forsvinner og nye kommer til"	- 224 -
9.2.2.1	Undervisningsopplegg	- 224 -
9.2.2.2	Tekst	- 224 -
9.2.2.3	Spørsmål med begrunnelser	- 225 -
9.2.2.4	Elevenes svar på spørsmålene	- 227 -
9.3	Andre intervjurunde	- 237 -
9.3.1	Utvalgte tekster	- 237 -
9.3.2	Teksten "Fagartikkelen"	- 238 -
9.3.2.1	Undervisningsopplegget	- 238 -
9.3.2.2	Tekst	- 239 -
9.3.2.3	Spørsmål med begrunnelser	- 240 -
9.3.2.4	Elevenes svar på spørsmålene	- 242 -
9.3.3	Teksten "Samtale"	- 250 -
9.3.3.1	Undervisningsopplegg	- 250 -
9.3.3.2	Tekst	- 251 -
9.3.3.3	Spørsmål med begrunnelser	- 252 -
9.3.3.4	Elevenes svar på spørsmålene	- 254 -
9.3.4	Samlede erfaringer fra intervjuene	- 268 -

10	FORHOLDET MELLOM TEKSTSTRUKTUR OG LESEFORSTÅELSE	- 275 -
10.1	Innledning	- 275 -
10.2	Grunnlaget for bedømmingene	- 276 -
10.3	Teksten ”Eventyr”	- 278 -
10.3.1	Funksjonelle enheter høyt oppe i RST- strukturen	- 278 -
10.3.2	Funksjonelle enheter langt nede i RST-strukturen	- 280 -
10.4	Teksten ”Ord forsvinner og nye kommer til ”	- 283 -
10.4.1	Funksjonelle enheter høyt oppe i RST-strukturen	- 283 -
10.4.2	Funksjonelle enheter langt nede i RST- strukturen	- 285 -
10.5	Teksten ”Fagartikkelen”	- 286 -
10.5.1	Funksjonelle enheter høyt oppe i RST-strukturen	- 286 -
10.5.2	Funksjonelle enheter langt nede i RST-strukturen	- 288 -
10.6	Teksten ”Samtale”	- 289 -
10.6.1	Funksjonelle enheter høyt oppe i RST-strukturen	- 289 -
10.6.2	Funksjonelle enheter langt nede i RST-strukturen	- 291 -
10.7	I hvor stor grad stemmer hypotesene?	- 295 -
11	OPPSUMMERING OG DRØFTING AV RESULTATENE	- 302 -
11.1	Oppsummering av resultatene	- 302 -
11.2	Diskusjon av RST- strukturens nytteverdi	- 303 -
11.3	Øvrige funn om lærebøker	- 306 -
11.3.1	Bakgrunnskunnskapenes betydning	- 306 -
11.3.2	Kunnskapssynet i oppgavene	- 309 -
11.3.3	Tekstenes abstraksjonsnivå	- 311 -
11.4	Den ”umulige” læreboksjangeren	- 312 -
	LITTERATURLISTE	- 317 -

Figur 1 Oversikt over definisjonene av RST-funksjonene	- 98 -
Figur 2 RST-analyse av teksten "Eventyr"	- 125 -
Figur 3 RST-analyse av "Ord forsvinner og nye kommer til"	- 145 -
Figur 4 RST-analyse av teksten "Fagartikkelen"	- 153 -
Figur 5 RST- strukturen til teksten "Samtale"	- 164 -
Figur 6 Oversikt over elevenes forståelse av teksten "Eventyr"	- 223 -
Figur 7 Oversikt over elevenes forståelse av teksten "Ord forsvinner og nye kommer til"	- 236 -
Figur 8 Oversikt over elevenes forståelse av teksten "Fagartikkelen"	- 250 -
Figur 9 Oversikt over elevenes forståelse av teksten "Samtale"	- 267 -
Figur 10 Oversikt over elevenes forståelse av faktaspørsmålene til tekstene	- 268 -
Figur 11 Oversikt over elevenes forståelse av emnespørsmålene til tekstene	- 269 -
Figur 12 Gjennomgang av de f-enhetene som ifølge hypotesen ville bli forstått	- 297 -
Figur 13 Gjennomgang av de f-enhetene som ifølge hypotesen IKKE vil bli forstått	- 298 -

DEL I

KAPITTEL 1 - 4

INNLEDNING

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

I den norske grunnskolen og videregående skolen finnes det i dag om lag 815 000 elever¹. De aller fleste av disse elevene leser lærebøker i det daglige. Når man tenker seg at også lærerne som underviser disse elevene, leser bøkene, og at mange foreldre blir involvert i lesingen via barna sine, betyr dette at det å lese lærebøker er en aktivitet som godt over 1 million nordmenn bruker tid på jevnlig. Til tross for den store utbredelsen som denne aktiviteten har, er det imidlertid lite forskning som beskriver hvordan disse bøkene blir forstått av dem som leser dem. I denne avhandlingen ønsker jeg å bidra med mer kunnskap om brukernes utbytte av denne dagligdagse aktiviteten som er så lite utforsket. Jeg vil studere elevers forståelse av læreboktekster, og særlig undersøke på hvilken måte og i hvilken grad den språklige utformingen av disse tekstene påvirker denne forståelsen.

Det er tre hovedårsaker til at jeg synes at tekstens innvirkning på elevers forståelse av lærebøker er et område som er viktig å studere nærmere. Den første årsaken er at jeg ønsker å gå videre på funn som jeg tidligere har gjort i et annet forskningsprosjekt. Da jeg arbeidet med min hovedoppgave i nordisk språkvitenskap, var jeg ansatt på et prosjekt om fellesspråklige lærebøker². Min del av prosjektet gikk ut på å utrede hvorvidt det at elever leser læreboktekster på en annen målform enn hovedmålet deres, kan virke inn på

¹ Ifølge Statistisk sentralbyrå var tallene for skoleåret 2001/2002 følgende: 599 492 elever i grunnskolen og 214 482 i videregående skole.

² Fellesspråklige lærebøker er lærebøker der om lag halvparten av lærestoffet er trykt på bokmål og den andre halvparten er trykt på nynorsk.

leseforståelsen. Jeg fant at målform ikke var utslagsgivende for forståelsen. Derimot virket det som strukturen i tekstene kunne ha betydning (Torvatn 1995). Dette funnet har jeg hatt lyst til å følge opp i en egen studie som kun tar for seg tekststrukturens rolle for elevenes lesing.

En annen grunn til at jeg vil se nærmere på lærebokteksternes innvirkning på elevers forståelse, er at jeg har sett at dette er forskning som det er behov for i samfunnet. Da jeg ble tilsatt som forskningsassistent på prosjektet om fellespråklige lærebøker, ble jeg oppmerksom på hvor lite som er gjort når det gjelder forskning på lærebøker. Etter å ha arbeidet med prosjektet i kort tid, fikk jeg en rekke henvendelser fra ulike forlag. De ønsket å vite mer om hvordan de skulle utforme læreboktekstene sine for at elevene skulle forstå dem bedre. Behovet for kunnskaper er altså stort blant de som lager disse bøkene.

En tredje årsak til at jeg har valgt å se nærmere på lærebøker, er at jeg mener dette er et spennende materiale for en som interesserer seg for tekstforskning. Læreboktekster er tekster som både fungerer som hjelpemiddel som elever kan benytte, og som operasjonaliseringer av hvilke mål elevene skal streve mot (jfr. læreplanene i hvert fag). Disse tekstene har dessuten en svært komplisert produksjonsprosess, der en rekke forfattere, redaktører og konsulenter er involvert. Læreplaner skal følges. Bøkene skal både være lettleste, enkle å slå opp i, og de skal presentere fagstoffet elever skal lese i et gitt fag på et gitt trinn. De skal dessuten fylles med en passe mengde illustrasjoner. Leserne av disse bøkene utgjør en svært sammensatt gruppe, fra elever med spesielle behov til klassens ener. Det er med andre ord snakk om tekster som er komplekse på mange ulike plan.

1.2 Forskningsspørsmål

Både tidligere forskningsresultater, samfunnsbehov og min interesse for lærebøker har altså vært med på å gjøre at jeg har bestemt meg for å se nærmere på elevers forståelse av læreboktekster. Interessen for tekststruktur, samt funnene fra studien av fellesspråklige lærebøker, har gjort at jeg har valgt å fokusere på *tekststrukturens* rolle for elevenes forståelse.

Når det gjelder det å *forstå* en læreboktekst, er det min intensjon å se på elevers forståelse i forhold til de krav *skolen* stiller til forståelse. Jeg ser det ikke som min oppgave å problematisere skolens normer. De tas for gitt. Mitt fokus ligger på hvordan tekstene kan utformes for lettere å kunne fungere i skolen, slik skolens normer for lesing av slike tekster er i dag. Hva det vil si at en elev leser en lærebok innenfor det som er akseptert ut fra skolens normer, vil jeg gå grundig inn på i kapittel 3.5. Der innfører jeg begrepet *skolsk læreboktolkning*, som er et begrep som beskriver kvalifikasjonsnormene for lesing i skolen.

Med disse presiseringene blir den problemstillingen jeg ønsker å belyse i denne avhandlingen som følger:

Hvordan bidrar strukturen i læreboktekster til elevers muligheter til å forstå tekstene mest mulig i samsvar med en skolsk tolkning av disse tekstene?

For å svare på denne problemstillingen, vil jeg vise hvordan man kan analysere læreboktekster ved hjelp av Rhetorical Structure Theory-analyse. Videre vil jeg se på enkeltelevers lesinger av ulike tekster, og se disse lesningene i forhold til analyser av tekststrukturen.

1.3 Forskningsfelt

Jeg er ikke den første som har ment at forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse er et interessant forskningsfelt. At tekststrukturen ser ut til å kunne ha betydning for elevers forståelse av tekster, har leseforskere vært opptatt av lenge. Allerede i 1985 skrev den daværende redaktøren av det anerkjente tidsskriftet *Reading Research Quarterly*, P. David Pearson, en artikkel sammen med pedagogen Kaybeth Camperell hvor de uttalte følgende:

That text structure influences comprehension [...] is not really at issue; what is at issue is the precise way in which influence is exerted, why the influence exists, and what the influences have to say about practical matters of teaching and writing instructional materials. (Pearson og Camperell 1985: 324)

Selv om studier av forholdet mellom tekststruktur og forståelse har vært etterspurt i flere tiår, er det utført få studier på dette området. Det finnes riktignok en del studier av strukturen i tekster, der forskerne danner seg hypoteser om hvilke trekk ved tekster som vil kunne styrke eller svekke elevenes leseforståelse. Disse antagelsene følges imidlertid sjelden opp av empiriske studier av lesingen av de analyserte tekstene. At det er behov for slik forskning, ble påpekt av Anne Hvenekilde allerede i 1986. I en artikkel om språket i lærebøker i o-fag skrev hun:

Gjennom nærlesingen av disse tekstene har jeg villet sette fingeren på noen trekk i o-fagstekster som jeg tror kan skape problemer for elever i 4. og 5. klasse. [...] men slike analyser som dette kan bare danne utgangspunkt for hypoteser om hva som er lett og hva som er vanskelig for elevene. For å sikre kunnskap, trenger vi empiriske studier av hvordan de forskjellige trekkene ved tekstene virker på elevenes forståelse og kunnskapstilegnelse. (Hvenekilde 1986: 25)

Som jeg vil vise i gjennomgangen av tidligere forskning, har tendensen til å studere tekststruktur uten å følge opp med forståelsesstudier, holdt seg frem til i dag.

For å oppsummere vil jeg si at målet med dette avhandlingsarbeidet er å analysere tekststruktur i læreboktekster, og samle inn informasjon om faktiske lesinger av de tekstene som blir analysert. Tanken er at avhandlingen skal være et bidrag innenfor forskningsfeltene lærebokforskning, tekstlingvistikk og leseforskning. Mitt viktigste analytiske bidrag vil være å si noe om hvordan analyse av tekststruktur kan brukes til å danne hypoteser om leseforståelse. I tillegg vil jeg bidra med kunnskaper om hvordan disse hypotesene kan prøves ut ved hjelp av ulike metodiske strategier. Det er altså det å utforme en studie av både tekststruktur og forståelse som er nytt i norsk sammenheng. Internasjonalt har man sett på dette forholdet, men da uten å trekke inn konteksten for lesingen så sterkt som jeg her har gjort.

1.4 Overordnede valg

En av årsakene til at så få har fulgt opp Pearson og Camperells oppfordring om å studere forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse, kan være at forskningsobjektet tekststruktur/leseforståelse er svært komplekst. Dersom man studerer en persons forståelse av et emne etter at vedkommende har lest en tekst der emnet er behandlet, kan det være vanskelig å vite hvor stor innflytelse selve teksten har hatt på vedkommendes forståelse, sett i forhold til de kunnskaper vedkommende har om emnet fra før, opplæringen vedkommende har fått (for eksempel fra en lærer) og andre utenomtekstlige faktorer. Det å fokusere på tekstens rolle for forståelsen – og i tillegg snevre

fokuset inn til å gjelde strukturens rolle – kan være vanskelig. Jeg mener imidlertid at emnet er så viktig å belyse at det likevel er verd å studere. Dersom man tror at strukturen i en tekst kan ha en virkning på leserens forståelse, kan det være nyttig for dem som skriver slike tekster å vite mer om denne innvirkningen. Dette gjelder også selv om de vet at dette ikke er det eneste som avgjør hvordan teksten forstås. Et annet forhold som gjør det viktig å vite hvordan teksten virker inn på elevenes lesing, er at elevene i flere tilfeller er overlatt til seg selv når de leser i en lærebok. Når de leser lekser hjemme, har de ikke mulighet til å få forklart teksten fra læreren. Ofte tar dessuten prøver elevene skal ha, utgangspunkt i læreboktekstene (se kapittel 3). Da får teksten en svært sentral stilling i forhold til for eksempel lærerens undervisning. Fordi elevenes bakgrunnskunnskaper og lærerens undervisning også spiller inn på elevenes forståelse, er det imidlertid nødvendig å utvikle et design som kan fange mange nyanser ved lesingen, og trekke inn mange ulike kontekstuelle faktorer. Slike nyanser kan fanges opp via kasusstudier, og jeg har derfor valgt å benytte meg av kasusstudie som metodisk tilnærming for å svare på problemstillingen.

De tekstene jeg ser nærmere på i denne avhandlingen, er alle hentet fra én lærebok i norsk. Fra denne læreboka har jeg plukket ut fire ulike tekster, som jeg har analysert ved hjelp av den tekstlingvistiske teorien jeg har bestemt meg for å benytte; Rhetorical Structure Theory-analyse. Valget av tekster ble gjort ut fra undervisningsforløpet i en utvalgt klasse (mer om dette i del III). Videre har jeg sett på hva slags forståelse enkeltelever har av de utvalgte læreboktekstene. Fra en 8.klasse har jeg valgt ut sju elever som jeg har intervjuet for å kunne si noe om deres leseforståelse av de utvalgte kapitlene. Så har jeg sett på forholdet mellom min analyse av strukturen og elevenes forståelse av teksten. Mer om designet følger i kapittel 4.

1.5 Avhandlingens oppbygging

Jeg har valgt å studere forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse i læreboktekstene gjennom tre delstudier. En studie tar for seg strukturen i tekstene. En annen studie ser nærmere på elevenes forståelse av læreboktekstene, mens en tredje studie belyser forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse. Før disse delstudiene må jeg imidlertid komme inn på noen grunnleggende forutsetninger for studien, blant annet den metodiske tilnærmingen. Avhandlingen består derfor av fire deler.

I del I beskriver jeg tidligere studier som har vært relevante for min undersøkelse. Videre følger et eget kapittel om lærebøker og lærebokbruk. I dette kapitlet introduserer jeg et av de grunnleggende begrepene i avhandlingen, begrepet *skolsk læreboktolkning*. Mot slutten av del I omtaler jeg det metodiske designet for studien. Jeg drøfter også spørsmål knyttet til vitenskapeligheten i studien.

Del II er viet tekstanalysen. Jeg beskriver det teoretiske grunnlaget for Rhetorical Structure Theory-analyse, og jeg begrunner valget av metoden. Så skriver jeg om hvordan denne analysemetoden rent praktisk blir anvendt. Videre kommer jeg inn på illustrasjonenes rolle for lesernes forståelse, og jeg presenterer et konkret analyseapparat for denne dimensjonen også. Selve analysene av læreboktekstene er presentert mot slutten av denne delen. Analysene munner ut i hypoteser om elevenes leseforståelse.

Avhandlingens del III omhandler leseforståelse. Jeg drøfter selve begrepet leseforståelse, og forklarer hvordan jeg har valgt å gjennomføre en leseforståelsesstudie. I og med at jeg har benyttet utvalgte elever fra samme

skoleklasse, gir jeg her en beskrivelse av klassen, av læringsmiljøet og av elevenes bruk av lærebøker. Jeg har valgt å bruke intervjuer som metodisk tilnærming for å belyse forståelse, og dette valget blir drøftet. Videre kommer jeg konkret inn på de fire læreboktekstene og hva slags undervisningsforløp de ble benyttet i. Jeg kommenterer utformingen av spørsmålene til intervjuguiden før selve resultatene fra intervjuene presenteres.

I del IV tar jeg for meg sammenhengen mellom tekststruktur og leseforståelse. Jeg ser på sammenhengen mellom de hypotesene jeg dannet meg ut fra tekststrukturen (del II) og de funnene jeg gjorde i intervjuene (del III). Jeg drøfter også hvilke trekk ved elevenes forståelse som ikke blir forklart av den beskrivelsen av tekststrukturen som jeg har presentert. På bakgrunn av en samlet drøfting av alt materialet drar jeg konklusjoner om hva studien min kan fortelle om forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse. Avslutningsvis vil jeg kommentere resultatene fra studien sett i et videre perspektiv.

2 TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapitlet presenterer jeg en oversikt over tidligere forskning på forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse. Etersom materialet mitt er læreboktekster, vil jeg dessuten gi en fremstilling av tidligere forskning på lærebokspråk og læreboktekster.

2.1 Forskning på forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse

De første som studerte forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse, var opptatt av å utarbeide ulike formler for hva som gjør en tekst *lesbar*. Ifølge *The Encyclopaedia of Language and Linguistics* er “lesbarhet” (readability) “an attribute of a text, referring to whether or not it is interestingly and attractively written, easy to understand” (Harrison 1993: 3345). Ulike formler som er utarbeidet for å måle lesbarhet er blitt til gjennom korrelasjonsstudier, blant annet av forholdet mellom bestemte språklige trekk (for eksempel setningslengde) og ulike testpersoners score på ulike lesetester.

Den publikasjonen som i ettertid har blitt regnet som starten på lesbarhetsforskningen, er Edward Thorndykes bok fra 1921, *A Teachers Word Book of 10,000 words* (Klare 1969). Det er en engelsk frekvensordliste. Boka er ikke i seg selv en studie av lesbarhet, men den er blitt brukt som utgangspunkt for ulike lesbarhetsvurderinger. En av de første og mest kjente studiene som bygger videre på Thorndyke, er Liveley og Pressey (1923), en studie som omhandler “the vocabulary burden”. Deres synspunkt er blant

annet at jo flere av ordene i en læreboktekst som er høyt oppe på lista over frekvente ord (ifølge Thorndyke), jo mer lesbar er teksten. Flere senere studier bygger direkte på Liveley og Pressey, og ikke på Thorndyke.

Etter Livley og Pressey har utviklingen av lesbarhetsmålene gått i flere stadier (Klare 1969). Lenge var ordforrådsstudier dominerende, men på slutten av 1930-tallet kom det mer detaljerte formler, som tok for seg mange ulike variabler for å vurdere lesbarheten. Det mest omfattende eksemplet på en slik studie er trolig Gary-Leary-studien fra 1953, som inkluderte hele 82 ulike faktorer for å måle lesbarhet (Chall 1988). Problemet med å anvende så mange ulike mål på lesbarhet, er at det er svært arbeidskrevende å utføre studier av så mange ulike faktorer. Dermed utviklet det seg en trend på midten av 1940-tallet der en anvendte relativt få mål. Mest kjent fra denne perioden er trolig Flesch (1949) sitt "Reading easy formula". I det målet inngår setningslengde og ordlengde, to komponenter som nå brukes i de fleste slike formler. Fremdeles er Flesch sitt mål det mest anvendte lesbarhetsmålet i engelskspråklige land. I Norden er LIKS (Björnson 1968) utviklet i samme tradisjon som Flesch, dvs. med få faktorer som er enkle å anvende.

Etter hvert har imidlertid forskerne begynt å stille spørsmålstegn ved hensiktsmessigheten av slike lesbarhetsmål. Harrison (1993) nevner fire hovedtyper kritikk som er rettet mot lesbarhetsformler:

- a. Når man måler lengden på ord, tar man ikke hensyn til hvor velkjente ordene er. Noen lange ord kan være velkjente (for eksempel *sjokoladekake*), mens enkelte korte ord er relativt sjeldne (for eksempel *fynd*).

- b. Formlene tar ikke hensyn til gjentakelser i teksten. Dersom man innfører et nytt, langt ord som er relativt uvanlig, og så fortsetter å bruke dette ordet i teksten, så vil en anta at ordet blir lettere å forstå for hver gang det blir brukt. I lesbarhetsformlene teller det lange ordet som like vanskelig gjennom hele teksten.
- c. Setningslengde er et veldig problematisk mål på grammatisk kompleksitet. Hvis en har en komplisert helsetning med mange innskutte ledd, så teller hver delsetning i de fleste formler som én setning. Dermed virker det som strukturen er enkel, mens den kan være svært vanskelig å forstå.
- d. En tekst kan godt være usammenhengende og likevel oppnå å få en score på et lesbarhetsmål som tyder på at den er svært lesbar. Om man stokker om på setningene i en tekst slik at de ender i en vilkårlig rekkefølge, kan dette ha store konsekvenser for koherensen i teksten, mens verdien på lesbarhetsmålet fortsatt vil være den samme.

Harrison tar ikke opp et punkt som jeg selv er opptatt av når det gjelder lesbarhetsformler, nemlig at slike formler rangerer tekster som like vanskelige uansett emne og uansett hvem som leser dem. Leseren og leserens bakgrunnskunnskaper er ikke regnet med som noen faktor i disse formlene. For meg er det vesentlig hva slags tekst som leses, og hva slags forventinger og forkunnskaper leseren bringer med seg til denne lesingen. Dette blir påpekt av den svenske lingvisten Christer Platzack:

De enskilda meningarnas form påverkas uppenbart av kontexten, men det saknas en systematisk beskrivning av och en teori för hur denna påverkan äger rum. Det er möjligt att lasbarhetsforskningen inte kan göra några egentliga framsteg innan en sådan teori ligger färdig att användas (Platzack 1974:168)

I det hele tatt er det viktig å tenke over at en tekst ikke er generelt enkel eller vanskelig, den er enkel eller vanskelig for *enkeltpersoner*. MacGinite skriver blant annet:

The fact is, we have little understanding of the effects of a uniform, ubiquitous application of readability criteria, for what students find difficult to read is influenced by what they have read and what they have been taught. It is meaningless to say a text is difficult; it is difficult for someone. Whether a text is difficult depends on the reader as well as upon the text. (MacGinite 1984:285)

Flere forskere har dessuten satt spørsmålsteget ved noen av de antagelsene som ligger til grunn for lesbarhetsformlene. For eksempel bygger både Flesch og Björnson (og de fleste andre formelene som brukes i dag) på den grunnleggende antagelsen at setningslengden er sentral for leserens tilegnelse av tekstene. Jo kortere setninger, jo mer lesbar tekst. Påstanden er imidlertid problematisert i flere studier. Sylvia Danielson gjennomførte for eksempel en studie av lærebokspråk i 1975. Hun hevdet at dersom en tekst generelt er preget av korte setninger, kan den faktisk være et *hinder* for forståelse, heller enn til hjelp. Hun skriver blant annet:

Resultaten av olika försök tyder emellertid på att meningslängden i sig inte spelar någon roll för lesbarheten. [...] Snarare förhåller det sig så [...] at alltför korta meningar kan påverka läsbarheten negativt. (Danielson 1975: 130)

Læreboktekster er en type tekster som kan bli spesielt vanskelige å forstå dersom en anvender for mange korte setninger, hevder Danielsen:

När det gäller lärobokstext, kan man kanske också peka på en annan orsak till ett samband mellan mycket korta meningar och svårlesthet. I texter med mycket korta meningar kan man finna textavsnitt, där de olika detaljerna i beskrivningen [...] liksom staplas på varandra utan att man klart kan se sådana samband som förutsättning-följd eller orsak-verkan. Sådana samband är svåranalyserande, men inte desto mindre torde de spela en väsentlig roll,

kanske framför allt i facktext. De alltför korta meningarna skulle med andra ord kunna ses som symptom på brister i den logiska uppbyggnaden av innehållet. (Danielson 1975: 131)

Poenget om at sammenhengen mellom korte setninger kan være vanskelige å forstå, blir også understreket i en norsk studie, Golden og Hvenekilde (1983). I den studien så forskerne på språket – spesielt ordforrådet – i en del lærebøker for 4.-9. klasse. Hensikten med prosjektet var blant annet å utvikle støttmateriell for fremmedspråklige elever på grunnlag av analysene. En av delstudiene innenfor prosjektet gikk ut på å bedømme såkalte lettlestversjoner av en serie med o-fagshefter. Det viste seg at de endringene som var gjort for å gjøre tekstene mer lettleste, gikk ut på å korte ned setningene. Den vanligste måten å kutte ned setningslengden på, var ved å fjerne konnektiver. Dette førte til at sammenhengen mellom setningene forsvant. I sin del av rapporten kommenterer Anne Hvenekilde dette:

Jeg kan ikke tro at noen av disse gruppene [brukerne av lettlestutgavene] er tjent med en tekst der de logiske relasjonene (som for eksempel årsaksforhold) er mindre eksplisitt uttrykt enn i normalutgaven. To av gruppene - elever med generelle lærevansker og fremmedspråklige elever – vil tvert imot trenge tekster der det er lagt større vekt enn normalt på å markere logiske relasjoner. (Golden og Hvenekilde 1983:125)

På grunnlag av den ovennevnte kritikken av lesbarhetsformlene har jeg valgt ikke å anvende meg av slike formler. Imidlertid er det også i dag slik at de fleste studiene av forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse trekker inn ulike lesbarhetsmål. Det har ikke vært lett å finne alternative studier å støtte seg på. Noe litteratur finnes det likevel. En alternativ forskningstradisjon oppstod rundt 1970. Da begynte lingvistene å se på større tekstenheter enn ord og enkeltsetninger. Innenfor psykologien ble også hele tekster trukket inn som materiale for å måle forståelse. Dermed kom det flere studier samtidig som involverte forståelse av hele tekster. Som Britton og Black skrev:

In the decade of the 1970s the stage was set for the emergence of text as a major theme of psychological research. The verbal learning tradition had thoroughly worked out the major variables including verbal units in isolation in unrelated groups, the psycholinguistic tradition was well advanced with the psychological analysis of the isolated sentence, and linguists had developed text structure analysis. (Britton og Black 1985: 4)

Det var særlig tre forskere som rundt 1970 var sentrale i forskningen på forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse; Dawes, Fredriksen og Meyer. Meyer (1975) hevder at Dawes (1966) var den første forskeren som undersøkte forholdet mellom ideer i hele tekstutsnitt og forsøksobjektene gjengivelse av disse ideene i ulike gjenkallingeksperiment. Dawes studie hadde som mål å teste *hukommelse* av tekstinnhold på en bedre måte. Årsaken til at Dawes studie er interessant for forskningen på forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse, er at denne studien har et design som har inspirert et par av de øvrige psykologiske studiene jeg senere skal komme nærmere inn på.

Det er to ting som gjør Dawes' studie spesiell. Det ene er at han brukte hele, sammenhengende tekster som utgangspunkt for å måle tekstforståelse, og ikke ansamlinger av enkeltsetninger. Det andre er at han ikke forsøkte å måle forståelsen ved å se på informantene gjengivelse av enkeltord, hvilket hadde vært vanlig opp til da. Han så på gjengivelsen av større strukturer i teksten, gjengivelsen av verbal-subjekt-relasjoner ("set relations") i materialet. Dawes mente at dersom forsøksobjektene husker hvilke verbal-subjekt relasjoner som finnes i materialet, så spiller det ingen rolle om de har en ordrett gjengivelse eller ikke, de har uansett forstått innholdet.

Fredriksen (1972) var blant dem som bygget videre på Dawes studie. Han brukte en av tekstene som i sin tid ble konstruert av Dawes, til sitt eget formål. Mens Dawes bare så på eksplisitte verbal-subjekt-relasjoner var

Fredriksen også opptatt av hvilke slutninger en kan trekke i teksten. Så testet han effekten av ulike typer leseinstruksjon på forsøksobjektene hukommelse. Han var opptatt av forståelsen av både eksplisitte verbal-subjekt-relasjoner i teksten og verbal-subjekt-relasjoner som man må komme frem til ved inferenser. Det særlig interessante ved Fredriksens studie er at han tok konsekvensen av at alt ikke sies rett ut i en tekst. Informasjon leseren kommer frem til gjennom slutninger kan være meget avgjørende for forståelsen av teksten, men var altså ikke undersøkt av Dawes.

Bonnie Meyer var inspirert av Dawes og Fredriksen, men la likevel opp til et litt annet design. I boka *The Organization of Prose and its effects on Memory* fra 1975 beskriver hun hvordan hun gjennomførte en undersøkelse som hadde som formål å «ascertain whether certain variables in prose could account for which ideas people tend to remember from a passage» (Meyer 1975: 165). I undersøkelsen sammenliknet hun 105 studenters gjengivelse av innholdet i ulike tekster rett etter at de har lest tekstene samt en uke senere. Ved å sette opp par av tekster som var like på alle områder bortsett fra forfatterens vektlegging (”signaling”) eller organiseringen av ideene i tekstene (”innholdsstruktur”) (avhengig av hva hun undersøkte), og la studentene skrive fritt om hva de husket fra disse tekstene, prøvde hun å vurdere betydningen av disse to faktorene. Hun fant at innholdsstrukturen hadde stor betydning for hva studentene kunne gjengi, mens forfatterens vektlegging ikke hadde det. Informasjon som var plassert høyt oppe i innholdsstrukturen i en sekvens ble lettere husket enn om den samme informasjonen var plassert lavt i innholdsstrukturen i en annen sekvens.

Meyers undersøkelsesmetoder er benyttet av andre forskere, blant annet Patricia Carrell (1984). Hun forsøkte å vurdere hvordan oppbyggingen av

læreboktekster virker inn på forståelsen til elever med engelsk som andrespråk. Hennes resultater understøtter Bonnie Meyers konklusjoner. For øvrig trekker Carrell inn et aspekt som Meyer tar lite hensyn til, leserens bakgrunnskunnskaper.

Mitt eget arbeid er inspirert av blant annet Meyer og Carrell. Særlig to ideer har vært viktige for mitt prosjekt. Dette gjelder ideen om at innholdet i en argumenterende tekst er hierarkisk ordnet, samt Meyer og Carrells forestillinger om at måten den hierarkiske strukturen er organisert på, kan ha betydning for forståelsen. Tanken om at opplysninger som befinner seg langt oppe i innholdsstrukturen i en tekst har større sjanse for å bli forstått enn opplysninger som befinner seg lengre ned i strukturen, har vært med på å forme mine antagelser om hva slags tekststruktur det er som bidrar til forståelse.

Prosjektet mitt er altså forankret i tradisjonen til Meyer og Carrell, men det er også inspirert av enkeltstudier innenfor andre tradisjoner. Jeg skal kommentere tre av disse studiene: Gunnarsson (1982), Säljö (1982) og Kulbrandstad (1996).

Britt-Louise Gunnarssons avhandling *Lagtexters begriplighet - en språkfunktionell studie av medbestämmandelagen* fra 1982 var, som hun skrev, ”et led i en pågående forskning med syfte att komma fram till strategier för att åstedkomma begripliga lagtexter”(s 11). I en forstudie så hun nærmere på ulike gymnaselever og AMU-elever og deres forståelse av utvalgte paragrafer fra den svenske medbestemmelsesloven. I fortesten gjennomførte hun dessuten klassiske studier av lesbarheten til tekstene ved hjelp av formler av den typen jeg har presentert ovenfor. Ut fra

lesbarhetsindeksene skrev hun om lovtekstene, og testet forståelsen av de omskrevne versjonene. Det viste seg imidlertid at omskrivingene ut ifra disse kriteriene ikke ga noen effekt. Som hun skrev:

Analysen av förtesten ledde til innsikten att för att begripeligheten skulle öka krävdes mer genomgripande förändringar av lagtexten enn de ytspråkliga som gjorts och slutsatsen av dessa måste baseras på en djuptgåande pragmatisk textanalys inbegripande analys av lagens syfte och funktioner. (Gunnarsson 1982: 13)

Vi ser at Gunnarsson hevdet at de standardiserte lesbarhetsformlene som vi tidligere har beskrevet, i liten grad kunne bidra med kunnskap om hvordan de tekstene hun analyserte, skulle kunne forstås bedre av leserne. Hun pekte også på at det er viktig å forholde seg til *funksjonen* til teksten som analyseres. Det er noe jeg selv har tenkt å gjøre i analysen av læreboktekster. Jeg vil derfor ha med et eget kapittel om lærebøker før jeg beskriver designet av studien.

Gunnarssons alternativ til tradisjonelle lesbarhetsmål var altså å gjennomføre det hun kaller en pragmatisk tekstanalyse. Den tok utgangspunkt i trekk som er spesielle for lovtekster. Ut ifra denne analysen skrev hun om 16 paragrafer i loven. De nye variantene av loven ble så testet ut på tre ulike grupper lesere som hadde ulik grad av kunnskap om lover fra før, blant annet jusstudenter. Det viste seg at samtlige grupper forsto mer av den omskrevne varianten enn av originalen. Som hun skrev:

Resultaten av denne detaljanslys kan således tas som stöd för antagandet att en funktionscentrering utgåande från förändringar på djupare textnivåer leder till ökad begripelighet för handlingsinriktad lagtextläsning. (Gunnarsson 1982:223)

Gunnarssons studie viste altså at både typen tekst man skal skrive, og funksjonen teksten skal fylle, er viktige å ta hensyn til når man skal se nærmere på teksters begripelighet. Dette er noe jeg selv er opptatt av i min studie. For meg er det viktig å trekke inn lærebøkenes bruk i klasserommet når man skal analysere denne typen tekster.

Et annet trekk ved Gunnarssons studie som inspirerer, er at hun testet ut loven på grupper som kan antas å ha bruk for den loven hun studerer, som for eksempel fagforeningsfolk. Hun testet dessuten forskningsobjektene sine ved å gi dem konkrete eksempler på saker der loven kan anvendes, noe som gjør testen mer hverdagsnær enn om det kun var spørsmål knyttet til lovtekniske detaljer. I designet la hun dermed opp til at lesingen skal studeres ut fra så realistiske betingelser som mulig. Det er noe jeg har forsøkt å følge opp i min studie. Jeg lar elevene lese tekster fra den læreboka de selv benytter i norsk.

I sin avhandling fra 1982 *Learning and understanding. A Study in Differences in Constructing Meaning from a Text* skriver Roger Säljö om ulike leseres strategier når de leser en komplisert tekst om pedagogikk. Säljö intervjuet og testet 90 personer med ulik bakgrunn, som ble bedt om å lese en fremstilling av ulike retninger innenfor pedagogikken. Målet hans var å finne ut hvordan informantene nærmet seg en tekst, hva slags syn de hadde på det å lære fra en tekst, og hva slags forståelse de fikk etter en slik læreprosess. Han systematiserte materialet fra intervjuene, og valgte så ut seks lesere som han mente kunne belyse ulike strategier som han hadde sett i materialet.

Lesningene til disse seks personene beskrev han deretter i detalj.

Det jeg særlig har funnet nyttig med Säljös studie, er den store vekten han legger på at lesesituasjonen har en betydning for hvilke lesestrategier som

blir valgt. Resultatet har vist meg hvor viktig det er å ha med et eget kapittel om lærebøker, og den konteksten lærebøker brukes i. Videre har det vært nyttig for meg å se hvilke spørsmål Säljö utformet for å kunne undersøke deltakerne i studien hans forsto av tekstene. Säljö problematiserte imidlertid ikke at det kan finnes flere ulike tolkninger en tekst. Han satt selv med fasiten, og drøftet den ikke. På dette punktet har jeg derfor måttet utvikle min egen tilnærming.

Den siste studien som har hatt betydning for utformingen av mitt prosjekt, er Lise Iversen Kulbrandstads avhandling ”Lesing på et andrespråk - en studie av fire innvandrere-ungdommers lesing av læreboktekster på norsk” (1996). I avhandlingen drøftet Kulbrandstad fire innvandrereungdommers lesing av fem læreboktekster. Flere av resultatene hennes hadde først og fremst betydning for andrespråkforskningen, og disse vil jeg ikke kommentere her. Det jeg vil legge vekt på, er trekk ved studien som har inspirert mitt eget arbeid.

Kulbrandstads metode var først og fremst at hun benyttet muntlig samtale, nærmest intervju, for å få elevene til å vise hva de har oppfattet av tekstene. Valget av metode var noe hun ga en grundig begrunnelse for. Før hun kom fram til denne metoden, hadde hun prøvd ut ulike andre typer metoder i klassen elevene gikk i, blant annet skriftlige flervalgsoppgaver, samt åpne spørsmål med skriftlige svar. Hun argumenterte for at muntlige samtaler gir det beste resultatet i hennes tilfelle. Hennes argumentasjon var en viktig årsak til at også jeg valgte å bruke intervjuer som den viktigste av kildene for å bedømme leseforståelse i mitt prosjekt.

Et annet relevant funn som Kulbrandstad gjorde, var den manglende sammenhengen mellom de fire utvalgte elevenes forståelse og deres resultater

på clozetest³. Det viste seg at en elev som ut fra en clozetest var sterk i norsk, ikke greide å svare bedre på forståelsesoppgavene enn en elev som var blitt bedømt som mindre god ut fra de samme kriteriene. Etter min mening viser dette resultatet at det kan være grunn til å gå grundig inn på enkeltelevers lesing når man bedømmer leseforståelse, og ikke bare basere seg på ulike tester.

2.2 Forskning på lærebokspråk

Lenge var studier av lærebokspråk ekvivalent med ordforrådsstudier eller lesbarhetsstudier. Noen unntak har det vært fra denne regelen. Blant annet skrev Harold Rosen i 1967 en meget krass kritikk av lærebokspråket, der han viste hvor abstrakt dette språket var (Rosen 1967, oversatt til norsk i Rosen 1981). Imidlertid var Rosen relativt alene om sin kritikk. Det var studier av ordforråd og av lesbarhet som var sentrale i lærebokforskningen fra 1940-tallet og frem mot 1980. I Norge har vi flere eksempler på slike studier. Johnsen (1993) beskriver for eksempel en studie som ble utført av Arnulv Sudrmann i 1941, og som tok for seg norske elever i 5. til 7. klasse og deres forståelse av ord som ble brukt i historiebøkene deres. Elevene ble presentert for ord fra kapitler de allerede hadde gjennomgått i klassen. De ble bedt om å lage nye setninger der de benyttet de aktuelle ordene. Det viste seg at under halvparten av elevene hadde forstått så mye som 50 % av ordene (Johnsen 1993). En annen norsk ordforrådsstudie fra denne perioden var Katrine Simonsens studie fra 1947 av vokabularet i lærebøker i gymnasiet (Simonsen 1947). Midt på 1970-tallet begynte det som nevnt å komme kritikk mot

³ En clozetest utformes ved å fjerne et visst antall ord (vanligvis hvert 7. ord) fra en tekst, og så la elevene fylle inn hvilke ord som mangler.

lesbarhetsstudier generelt, og dermed også kritikk av denne måten å forske på lærebøker på.

Sylvia Danielson (Danielson 1975) er allerede nevnt under drøftingen av ulike lesbarhetsformler. Hun var en av lærebokforskerne som var tidlig ute med å mene at det ikke er nok å undersøke lærebokspråk bare ved å anvende lesbarhetsformler på tekstene. Flere og mer nyanserte vurderingsmåter er nødvendige, hevdet hun. Hun pekte på at gjentakelse av ord (som gjør at elevene møter det samme vanskelige ordet mange ganger, og ikke ulike vanskelige ord), og det at ord står i en språklig kontekst, gjør at mange læreboktekster kan være mye mer lesbare enn det man kan få inntrykk av ved ulike lesbarhetsmål. Danielsons alternativ var at hun ikke bare laget mål på hvor lesbare tekstene var. Hun diskuterte også ulike variabler (som vokabular og setningsnivå) separat. Hun trakk dessuten inn flere nyanser ved det enkelte mål enn det som er vanlig. Når det gjelder setningsnivået, så hun for eksempel på *setningstyper* i tillegg til *setningslengde*. Som jeg alt har vært inne på i beskrivelsen av lesbarhetsstudiene, hevdet Danielson at korte setninger faktisk kan være mer til hinder for elevenes leseforståelse enn til hjelp.

En annen lærebokstudie som tar for seg flere faktorer enn bare lesbarheten, er Norunn Askelands hovedoppgave i nordisk språk og litteratur fra 1984. Askeland kombinerte analyser av liks, syntaks og tekstbinding i sin studie av to lærebøker i kristendomskunnskap for ungdomstrinnet. Når det gjaldt tekstbinding, så Askeland på fordelingen av såkalte *semantiske kjeder* i teksten. Hun forsøkte å se om de emnene som ble tatt opp i tekstene ble fulgt opp, eller om det var mange løse tråder. Dette var et nyttig verktøy, mente hun. Fordelingen av de semantiske kjedene var også interessant å se nærmere

på, fordi det fantes tekster som hadde god oppfølging av de semantiske kjedene, men som likevel var relativt innholdsløse. Dette viste seg ved at de samme ordene ble gjentatt og gjentatt.

Ved sin studie av semantiske kjeder argumenterte Askeland for at *strukturen* i en tekst kan være avgjørende for elevenes leseforståelse. Dette ble også underbygd i en studie fra Universitetet i Pittsburgh, USA. I 1991 utførte Beck, McKeown, Sinatra og Loxterman en studie av lærebøker som er skrevet innenfor samfunnsfag (social science) (Beck et al 1991). De forsøkte å si noe om hvordan man kan omskrive læreboktekster slik at de blir mer leservennlige for den aktuelle lesergruppen (10-åringer).

Forskerne plukket ut fire tekstutdrag fra en lærebok i det aktuelle faget. Temaet i utdragene var den amerikanske revolusjonen. Disse tekstene ble skrevet om av forskerne. Omskrivingene ble gjort for å forsøke å hjelpe elevene til å se flere sammenhenger i tekstene. For å nå dette målet, gjorde de følgende:

[..] the revised text was based on a causal sequence of events leading to the Revolution, and presented the information in such a way as to expose the reasoning that connects a cause to an event and an event to a consequence. (Beck et al 1991: 256).

De forsøkte altså å tydeliggjøre årsak/virkning-sammenhengene i teksten. Vi har tidligere sett at Golden og Hvenekilde i sin studie nevnte markering av årsak spesielt, og det er neppe tilfeldig at også Beck et al gjør det. Mange lærere har en intuitiv forståelse av at årsaksforhold er viktige å markere. Beck et al ga imidlertid ingen forklaring på *hvorfor* de oppfattet årsaksangivelsene som så sentrale.

I artikkelen presenterte Beck et al teksteksemplene, og gikk i detalj gjennom hva slags omskrivninger de hadde gjort, og hvorfor de spesifikke omskrivingene ble gjort i de aktuelle tekstene. De mente at slike omskrivninger bør være allment tilgjengelig for forskere, og at flere bør lage slike omskrivninger. Så kan man etter hvert skaffe seg kunnskaper om lærebokspråk ved å samle på enkeltstående omskrivninger.

Selv om Beck et al i artikkelen viste hvordan hver enkelt omskriving var utført, er det ikke lett å se noe mønster i det de har gjort. Hver enkelt tilpasning virker fornuftig, og det viste seg dessuten at samlet førte endringene til bedre leseforståelse. Men noen lingvistisk begrunnelse for omskrivingene ble ikke gitt, ut over at kausalitetsrelasjonene var tydeliggjort. Studien er imidlertid interessant fordi den viser at oppbyggingen av læreboktekster er en faktor som alene kan ha betydning for forståelsen. Det finnes derfor mest sannsynlig et potensial for omskriving i de fleste læreboktekster. Men hvilke allmenne grep man kan bruke for å få tekststrukturen mer forståelig for elevene, er fremdeles uklart etter at man har lest artikkelen.

Beck et al var altså tidlig ute med å se på tekststruktur. To år etter at studien deres var offentliggjort, skrev Egil Børre Johnsen følgende i en oversikt over internasjonal forskning på språket i lærebøker:

Although it is possible to refer to macro-levels such as genres, the authorial role, logical structure and ideology, a survey would show that very little has been done in these fields in connection with accessibility. (Johnsen 1993: 215)

Etter Johnsens uttalelse i 1993 har det kommet noen få prosjekter som tar for seg tekststruktur i læreboktekster. To av disse har vært så sentrale for meg at

jeg vil nevne dem spesielt. Det ene er Monica Reichenbergs doktorgradsprosjekt *Røst och kausalitet i lärobokstexter* (Reichenberg 2000). Avhandlingen har en problemstilling som likner min. Reichenberg har sett nærmere på hvordan en bearbeiding av koherens og ”røst”⁴ i læreboktekster virker inn på forståelsen til grunnskoleelever med svensk som første- og andrespråk. Hun har med andre ord også studert forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse. Studien av koherens bygger på Bech et al. Reichenberg har dessuten et andrespråks-perspektiv på studien sin, noe jeg ikke har.

Reichenbergs studie er kvantitativ. Over 800 første- og andrespråksbrukere har svart på et spørreskjema etter å ha lest én av i alt fire varianter av to ulike læreboktekster; originalteksten og tre omskrevne versjoner. Studien viste at det å skrive om tekstutdrag ved å øke antallet markeringer av koherens og ved å gjøre forfatterstemmen tydeligere, har betydning for forståelsen til både første- og andrespråksbrukerne i materialet. Studien har derfor styrket meg i min tro på at tekststrukturen i en læreboktekst er av avgjørende betydning for leseforståelsen. Selv har jeg imidlertid valgt å studere eksisterende tekster, og vurdere forståelsen av disse. Min studie er heller ikke kvantitativ, så til tross for like problemstillinger, er min og Reichenbergs studier relativt ulike.

Det andre prosjektet jeg vil nevne, eller rettere sagt de andre to – delvis sammenbundne – prosjektene, har jeg selv vært med på som forsker. Det dreier seg om to studier av fellesspråklige lærebøker. På oppdrag fra Nasjonalt læremiddelsenter gjennomførte forskningsstiftelsen Allforsk to undersøkelser av hvordan denne læreboktypen fungerte for lærere og elever. I

⁴ Å gi en tekst en ”røst” betyr her ”att inte distansera sig så kraftigt från läsaren utan istället tala direkt til honom/henne” (Reichenberg 2000:54)

begge disse studiene var selve språket en av de sentrale faktorene som ble undersøkt. Det første prosjektet resulterte i tre hovedfagsoppgaver (Torvatn 1995, Ulvestad 1995 og Solheim 1996). I det andre prosjektet omhandlet én rapport språket i lærebøkene spesielt (Berge, Solheim og Torvatn 1997). I den rapporten gjennomførte vi analyser av tekststrukturen. Vi studerte den hierarkiske oppbyggingen av tekstene. Studiens fokus på hierarkiet i en tekst har inspirert meg til selv å se på hierarkiet i læreboktekstene jeg her studerer.

2.3 Oppsummering

Som vi kan se av denne fremstillingen, er det ikke spesielt mye forskning som kan sies å være direkte relevant for denne studien. Flere studier har imidlertid gitt meg inspirasjon til deler av min egen studie. Studier av lærebokspråk har i stor grad konsentrert seg om ordforråd. Unntak eksisterer imidlertid, og både Askeland (1984), Bech et al (1991) og Reichenberg (2000), samt studiene av fellesspråklige lærebøker har støttet mine antagelser om at tekststruktur kan ha betydning for elevers leseforståelse. Meyer (1975) og Carrell (1984) har spesifisert dette ved at de har vist at den hierarkiske oppbyggingen av innholdet i tekster (innholdsstrukturen) i en tekst kan ha betydning for lesernes forståelse av teksten. Dette ble viktig for meg da jeg valgte hvilken analysemetode jeg skulle anvende for å se på tekststruktur.

Når det gjelder tekstforståelse, har Kulbrandstad 1996 vist at intervjuer kan være en god måte å skaffe seg informasjon om elevers tekstforståelse på.

Lesbarhetsforskningen har vært viktig for meg på den måten at den var den første forskningen som rettet fokus mot forholdet mellom tekststruktur og

leseforståelse. Studier som blant annet Danielson (1975) og Gunnarsson (1982) har imidlertid vist at det er problematisk å studere teksters lesbarhet bare ved å anvende slike formler. Konteksten må også trekkes inn, noe også Säljö (1982) viser. Derfor har jeg skrevet et eget kapittel om lærebøker.

3 LÆREBØKER

I sin doktoravhandling skriver Roger Säljö om viktigheten av å forstå hva slags kontekst en læringsaktivitet foregår i:

The basic philosophy of our study is that although learning is a highly personal kind of activity, it does not take place in a social vacuum [...] On the contrary, learning is a key feature of one of the world's largest enterprises, education, and it cannot be assumed that the meaning given to this phenomenon remains unaffected by its place within such a framework. (Säljö 1982:24)

Säljö er altså opptatt av at det at en læringsaktivitet foregår på skolen, har betydning for læringen. Det samme tror jeg er tilfelle for lesing av lærebøker. Selve den konteksten disse bøkene produseres og brukes i, virker inn på lesingen til elevene. Jeg vil derfor bruke dette kapitlet til å peke på sentrale trekk ved lærebøker og deres posisjon i skolen.

3.1 Hva er en lærebok?

Det er vanskelig å gi en presis definisjon av hva en lærebok er. En relativt vanlig definisjon er å si at lærebøker er alle bøker som brukes i undervisning på skolen. Med en slik definisjon vil blant annet en god del skjønnlitteratur kunne regnes som lærebøker. Denne definisjonen er for vid for mitt interessefelt. Jeg er opptatt av å se på bøker som er konstruert med det spesifikke formål å være lærebøker. Stray (1991) opererer med et skille mellom *textbooks* og *schoolbooks*:

[...] the available English vocabulary can help by enabling us to distinguish textbooks from schoolbooks. The former term may be reserved for books written, designed and produced specifically for instructional use, the latter for books used in instruction but less closely tied to pedagogic sequences. (Stray 1991:1)

Den typen bøker jeg vil anvende er *textbooks* – slik begrepet blir definert av Stray – ikke *schoolbooks*. Den lærebokdefinisjonen som ble brukt ved godkjenning av lærebøker, omtaler bøker som er designet for å brukes i et klasserom, og jeg kommer derfor til å benytte denne:

Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, som elevene regelmessig skal bruke. (Forskrift for godkjenning av lærebøker for grunnskole og videregående skole, 13.1.1984, nr. 3520)

Ut ifra denne definisjonen vil også eventuelle arbeidsbøker og andre tilleggsbøker være lærebøker. Jeg har imidlertid valgt å fokusere på hovedbøker. Det klassetrinnet jeg henter informanter fra, er 8.klasse. Ut fra den ovenstående definisjonen, samt avgrensningen til hovedbøker, finnes det for faget norsk seks ulike lærebøker for 8.klasse, tilpasset L97.

Når jeg har valgt å definere ordet ”lærebok” såpass snevert i denne avhandlingen, er det fordi jeg tror at den typen bøker jeg her snakker om, har en status i klasserommet som andre bøker brukt i undervisningen ikke har. Jeg er interessert i å se nærmere på forståelsen av tekstene i disse spesialtilpassede bøkene.

3.2 Tekstbegrepet og læreboktekster

3.2.1 Definisjon av begrepet læreboktekst

Hittil har jeg omtalt lærebøker generelt, og gitt en definisjon av lærebokbegrepet. Det jeg skal undersøke, er imidlertid ikke *hele* lærebøker, men *tekster* fra en bestemt lærebok. Derfor er jeg nødt til å diskutere hva en *læreboktekst* er for noe. Man kan definere begrepet tekst på mange ulik vis. Mitt mål er å finne en definisjon som er hensiktsmessig når man skal studere lærebøker.

Den vanligste måten å definere tekstbegrepet på, er å anvende en *kriteriebasert* definisjon. Da stiller man opp bestemte kriterier for hva en tekst er, og vurderer om et skriftlig eller muntlig produkt oppfyller disse kriteriene. Som Sivertsen skriver:

I henhold til denne teorien [om kategorisering], faller et fenomen inn under en kategori hvis og bare hvis, det tilfredsstillende et gitt sett av kjennetegn. (Sivertsen 1996:146)

Det er en slik måte å definere tekst på som blir brukt av blant annet de Beaugrande og Dressler:

A TEXT will be defined as a COMMUNICATIVE OCCURRENCE which meets seven standards of TEXTUALITY. If these standards are not considered to have been satisfied, the text will not be communicative. Hence, non-communicative texts are treated as non-texts” (de Beaugrande og Dressler 1981: 3)

De Beaugrande og Dresslers sju kriterier for tekst er: kohesjon, koherens, intensjonalitet, akseptabilitet, informativitet, situasjonalitet og

intertekstualitet. Deres krav til hva en tekst skal være, inneholder momenter som er brukt i en lang rekke ulike definisjoner av tekst. Særlig kravene om at en tekst skal ha kohesjon og koherens, svært vanlige.

La oss se på kravet om at en tekst skal ha kohesjon og koherens. Det finnes en rekke ulike definisjoner av disse begrepene. Jeg vil ikke gå inn på den debatten her, men vil bruke en mye sitert definisjon av kohesjonsbegrepet for å forklare mitt poeng. Det dreier seg om definisjonen som blir brukt av Halliday og Hasan:

Cohesion occurs when the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. (Halliday og Hasan 1976: 4)

I mine analyser av læreboktekstene (se del II) vil det komme frem at slett ikke alle deler av den enkelte tekst er avhengige av de andre delene av teksten. I flere av tekstene ser det ut som om vi har å gjøre med en samling avsnitt som står plassert under samme overskrift, og som handler om det samme temaet, men hvor avsnittene ikke er innbyrdes avhengig av hverandre. Dersom jeg skal velge en definisjon av tekstbegrepet som skal fungere for læreboktekster, kan jeg altså ikke velge en definisjon som krever at en tekst skal ha kohesjon. Dette tyder på at kriteriebaserte definisjoner ikke egner seg for mitt formål. En kan si at kohesjon ikke behøver å være et krav for at noe skal være en tekst, og at det bare er det ene kriteriet som er feil, ikke det at definisjonen setter opp konkrete kriterier. Imidlertid mener jeg at andre typer tekster kan ha problemer med å oppfylle andre av kriteriene. Tekster som en person har skrevet for seg selv, og som gir uttrykk for følelser, behøver for eksempel ikke være informative (the extent to which the occurrences of the presented text are expected vs. unexpected” de Beaugrande og Dressler 1981:

8), i hvert fall ikke for andre enn skriveren selv. Etter min mening er det problematisk å finne kriterier som gjelder for alle forekomster av det som i dagligtalen kalles tekst. Derfor bør en tekstdefinisjon være annerledes enn en liste med kriterier.

Det finnes andre måter å definere tekst på. I stedet for å sette opp en liste av konkrete kriterier, slik de Beaugrande og Dressler har, velger for eksempel Halliday og Hasan å anvende tekstbegrepet svært vidt: "A text is a unit of language in use" (Halliday og Hasan 1976:1). En slik definisjon vil fange opp det vi i dagligtalen omtaler som tekster. Problemet med definisjonen er imidlertid at tekstbegrepet blir så vidt at det rommer all språkbruk⁵. Dersom en skulle anvende en såpass vid tekstdefinisjon som denne på læreboktekster, ville det bli svært vanskelig å avgjøre hvor en tekst startet og en ny begynte. Likevel tror jeg de fleste lesere vil ha en intuitiv oppfatning av at en lærebok består av flere ulike tekster.

Etter min mening bør en tekstdefinisjon ligge et sted i mellom den vide definisjonen til Halliday og Hasan, og den snevre til de Beaugrande og Dressler. For å få til det, kan man trekke inn konvensjoner for hva som vanligvis vil regnes som tekster. Man kan da for eksempel anvende en *prototypisk* måte å definere begrepet på. Om en prototypisk kategorisering skriver Sivertsen:

Medlemmene av en kategori atskiller seg fra hverandre i kraft av i hvilken grad de er prototypiske. En kategori bindes sammen av familielikhet, ikke nødvendigvis av tilstrekkelige kjennetegn. (Sivertsen 1996: 146)

⁵ Halliday og Hasans definisjon er da heller ikke først og fremst beregnet på å skille mellom tekster og ikke-tekster, men å si noe om hva slags materiale de bruker for å studere språk.

Ut ifra en slik tankegang kjenner man igjen en læreboktekst ved at den er typisk for hvordan en læreboktekst bruker å se ut. Grensene for hvor en tekst begynner og en ny slutter, baserer vi på erfaringer av hvordan andre læreboktekster har begynt og sluttet.

For meg er altså det mest sentrale kjennetegnet på en tekst ikke hvorvidt *er* intensjonell eller ikke, men hvorvidt den fyller en sosial funksjon, og *oppfattes* som en tekst i kulturen. Kjell Lars Berge har definert tekster på en slik måte (Berge 1990). Per Ledin har siden bygd videre på Berges definisjon ved å trekke inn multimodalitet, og det er Ledins variant av tekstbegrepet jeg vil anvende i denne avhandlingen:

En text är en multimodal produkt av social interaktion. En text kännetecknas dels av att en person söker en reaktion hos någon annan, dels att den har finalitet, dvs. utgör en avgrensad helhet som fyller en kommunikativ funktion. Eftersom texter, liksom annat socialt beteende, är normerande, blir finaliteten konventionellt bestämt. (Ledin 1999: 37)

Som vi ser, nevner Ledin at finaliteten i en tekst er konvensjonelt bestemt. Det betyr blant annet at et trykt produkt som *grafisk sett* er å regne som en tekst, og som samtidig er en avgrenset helhet (for eksempel en side i et ukeblad som omhandler et bestemt tema) ut ifra den ovennevnte definisjonen vil være å regne som en tekst uansett om det skulle vise seg at det ikke er koherens mellom ulike deler av det trykte produktet.

Et annet viktig trekk Ledins tekstdefinisjon, er at den fremhever at en tekst er *multimodal*. Det vil si at tekster ikke utgjøres av verbalspråklige produkter alene. Også illustrasjoner og andre virkemidler er en del av teksten.

3.2.2 Operasjonalisering av læreboktekstbegrepet

Jeg har altså valgt å bygge på Per Ledins tekstdefinisjon. For å kunne anvende denne definisjonen til å skille mellom ulike tekster i en lærebok, er man imidlertid nødt til å sette inn noen praktiske kriterier i tillegg til den mer abstrakte definisjonen.

Dersom en er opptatt av at læreboktekster er multimodale, og at finaliteten i teksten er konvensjonelt bestemt, kan man definere en læreboktekst ved å bruke følgende to kriterier:

- En læreboktekst er en del av en lærebok som*
- a. er grafisk og tematisk avgrenset fra andre tekster og som*
 - b. av lærere og elever oppfattes som en egen tekst.*

I praksis er de sterkeste grafiske og tematiske markørene i en lærebok overskrifter i kombinasjon med hvordan stoffet er plassert på sidene. Lærere og elever vil trolig som en hovedregel tolke en ny overskrift på en ny side som et signal om at en ny tekst innledes. Likevel vil ikke alle overskrifter bli tolket slik. Noen overskrifter vil regnes som innledere av deltema. Selv om overskriftene i en lærebok vanligvis ikke er nummererte, anvendes det likevel ofte ulike nivå på overskriftene, typografisk sett. I praksis vil en ny overskrift av samme type som den aller første overskriften i boka etter innholdsfortegnelsen, fungere som overskriftsnivå 1. Hvor mange nivåer som benyttes, vil variere fra bok til bok. Derfor må også sideavgrensninger og typen innhold være med på å bestemme hvor grensen for en tekst går i en gitt bok. I den læreboka som vil bli studert i detalj i denne avhandlingen, mener jeg at overskrifter på nivå 2 skiller mellom ulike tekster.

Så langt har jeg definert læreboktekster ved å se på overskrifter. Mellom overskriftene finnes det imidlertid flere ulike typer elementer. Det vanligste elementet kalles *brødtekst*. En brødtekst består av all den verbalspråklige teksten unntatt bildetekstene, margtekstene og tekster i ulike figurer. I tillegg til brødteksten finnes det blant annet illustrasjoner av ulike slag. Som vi ser av Ledins tekstdefinisjon, vil også illustrasjonene regnes med som en del av teksten. Derfor vil mine analyser av tekststruktur inneholde analyser av både brødtekst og illustrasjoner. De øvrige layoutelementene, som rammer og kursivering, har jeg valgt å se helt bort fra. Fordi brødtekst og illustrasjoner har ulik status i klasserommet, og fordi illustrasjoner og brødtekst ofte håndteres av ulike folk i lærebokforlagene⁶, har jeg imidlertid valgt å analysere brødteksten for seg, og så se på forholdet mellom brødtekst og illustrasjoner. En annen årsak til dette skillet er dessuten at jeg er mest interessert i brødteksten, og derfor vil bruke mest plass på å omtale den.

3.3 Lærebokproduksjon

Det er ikke min hensikt å gi en uttømmende beskrivelse av hvordan produksjonsprosessen i et forlag foregår. Arbeidet vil dessuten ikke utføres likt fra forlag til forlag, eller fra bok til bok. Jeg vil imidlertid peke på en del trekk ved denne typen prosesser som jeg mener kan ha spesielt stor betydning for hvordan læreboktekster til slutt blir seende ut.

Min fremstilling her bygger ikke på noen bestemt skriftlig kilde. Siden 1994 har jeg forsket mer eller mindre sammenhengende på lærebøker. I forbindelse med tidligere forskningsprosjekter, og også i forbindelse med ulike seminarer

⁶ Se kapittel 3.4

der jeg har vært invitert for å snakke om forskningen min, har jeg intervjuet og snakket uformelt med en rekke forfattere, redaktører og språkgranskere. Det er erfaringene fra disse samtalene jeg her bygger på.

Det som kanskje er mest slående når det gjelder lærebokproduksjon, er det store antallet aktører som er involvert. Blant annet vil svært mange lærebøker være skrevet av flere ulike forfattere, som skriver om hvert sitt spesialfelt. Forfatterne representerer dessuten ofte – men slett ikke alltid – litt ulike tradisjoner. Når det gjelder bøker for grunnskolen, er gjerne minst en av forfatterne lærer, mens andre kan være fagfolk fra universiteter og høyskoler, eller profesjonelle lærebokforfattere.

Det er imidlertid ikke bare forfatterne som skal ha et ord med i laget når en lærebok skal redigeres. Ikke minst vil redaktøren av boka være sentral for utformingen, og ulike konsulenter har sitt å si. Det vil dessuten gjerne eksistere en referansegruppe som skal følge forfatterens arbeid. I referansegruppa vil det blant annet være lærere som har flere års erfaring i å undervise på det aktuelle trinnet.

I tillegg til redaktøren som har ansvaret for brødteksten i en lærebok, finnes det ofte en egen bilderedaktør. I mange tilfelle vil en bilderedaktør komme sent inn i prosessen med å utforme læreboka. Jeg har snakket med flere forfattere som ikke har hatt kontroll over hva slags illustrasjoner som ble knyttet til tekstene deres. Liknende observasjoner har også Tønnesson (2001) gjort. Den manglende kommunikasjonen mellom bilderedaktør og forfatter(e) vil kunne ha betydning for forholdet mellom brødtekst og bilder.

Også det at lærebøkene tidligere skulle godkjennes av Nasjonalt læremiddelsenter, var trolig en faktor som påvirket tekstene i de årene godkjenningsordningen eksisterte. Godkjenningsordningen er i dag opphørt, men den eksisterte da den boka som studeres spesielt i denne studien, ble utformet. En lærebok skulle den gang gjennom tre ulike typer godkjenning: en faglig godkjenning, en godkjenning fra en likestillingskonsulent og en språklig godkjenning.

Ettersom det er språket i lærebøkene som er i fokus i denne avhandlingen, skal jeg si litt om den språklige godkjenningsordningen. Den ble utført av Norsk språkråd. Konsulentene der tok et visst antall stikkprøver av den boka de skulle godkjenne, og kikket på ortografi og syntaks. Dersom dette var i orden, ble boka godkjent. Dersom dette var problematisk, så de grundigere på boka før den ble sendt i retur til forlaget. En bok kunne gå i tur og retur mellom språkkonsulent og forlag flere ganger. Mange forlag hadde (og har) imidlertid egne språkkonsulenter, noe som forenklet denne prosessen.

Det er viktig å være klar over at den språklige godkjenningen aldri har tatt for seg *oppbyggingen* av tekstene. Dette har konsulentene ikke hatt kapasitet til. I en rapport om fellesspråklige lærebøker i samfunnslære (Berge, Solheim og Torvatn 1997) presenteres det referater fra samtaler med tre erfarne konsulenter fra Norsk språkråd:

Om innholdet i lærebokgranskninga generelt seier informantane frå sekretariatet i Språkrådet at dei først og fremst konsentrerer seg om den språklege overflata. Det vil seie rettskriving, bøyning, teiknsetjing, syntaktiske reglar og terminologibruk. På spørsmål om dei kommenterer andre aspekt ved teksten, som t.d. oppbygging, samanheng og disponering av stoffet, gir alle uttrykk for at det blir for lite tid til dette. (Berge, Solheim og Torvatn 1997: 44)

Mange aktører virker altså inn på utformingen av en lærebok. Det er flere trender som er verd å påpeke når det gjelder hvilke av de ovennevnte aktørene som vinner frem med sine synspunkter når lærebøkene skal utformes. På meg virker det som om forestillingen om hva *lærerne* vil synes om læreboka er det som har mest å si for forlagene. Dersom forfatteren av boka har ett ønske, mens forlagsredaktøren har et inntrykk av at dette ikke vil slå an hos lærerne, vil hensynet til lærerne vinne. Ut fra mine samtaler med forlagene har jeg oppfattet det som om forlagsredaktører og referansegrupper mener å ha erfaring med at den norske lærerstanden er konservativ. Forsøk på å avvike fra fastlagte måter å gjøre ting på kan ofte bli avvist. Man er dessuten opptatt av å få boka til å likne på den boka som allerede er markedslederen i det aktuelle faget på det aktuelle trinnet, noe som også virker konserverende. Dette er noe som også blir bekreftet fra forlagshold. I et intervju i *Norsklæreren* 2-99 fikk forlagsredaktør Brit Nilsen (Universitetsforlaget) spørsmål fra *Norsklærerens* daværende redaktør Marianne Røskeland om forlagene ikke kunne satse på en ny type lærebøker hvis de ville. I svaret sitt uttalte Nilsen blant annet at:

Det at så mange læreverk, kanskje særlig for norsk på AF [allmennfaglig studieretning], likner hverandre, er ganske uheldig. Det har delvis sammenheng med den klare konkurransen på markedet, og med forlagenes kunnskaper om hva som selger, og dermed et ønske om å "safe" omgivelsene. (*Norsklæreren* 2-99:19)

Vi ser her at hensynet til salget er en av faktorene som nevnes. Salget avgjøres jo blant annet av lærernes bedømming av bøkene. Det Nilsen sier, blir dermed at lærerne er relativt konservative. Det at lærerne har konservativ smak når det gjelder lærebøker, er for øvrig en trend som er observert i islandske klasserom. Sigurdgeirson observerte at islandske lærere likte læremiddelpakker som liknet pakker de hadde brukt før:

The first common characteristics shared by most popular programmes [lærebokpakker] is that *their content did not, to any large or drastic extent, differ from the older materials they replaced.* (Sigurdgeirson 1992: 257)

Dersom de norske lærerne likner de islandske, hvilket Nilsens svar tyder på, har forlagene grunn til å være konservative når de utformer nye lærebøker.

Et annet moment som står svært sentralt i utformingen av bøkene, er læreplanen. Selv om en lærebok ikke nødvendigvis trenger å dekke hele læreplanen i et fag, er det ofte et ønske fra forlagenes side om at det skal være slik i praksis. Alle momenter fra læreplanen skal med. Ofte tar bøkene dessuten opp emner som er nevnt som *eksempler* i læreplanen, men som ikke er obligatoriske:

Et raskt dykk ned i skolens lærebøker viser at lærebokforfatterne og forlagene her har oppfattet L97s eksempler som styrende. Alle lærebøkene som er godkjent til bruk i 6. klasse har inkludert minst to av de tre barnebokklassikerne [Løland, Aanrud og Zwilgmeyer - 3 forfattere som er nevnt som eksempler i L97 læreplanen], og i alle verkene er det opplysninger om alle tre enten i lærerveiledningen eller i andre elevbøker enn tekstsamlingene. (Kulbrandstad 2001: 3)

I tillegg til de innholdsmessige kravene som stilles til en lærebok, finnes det en rekke praktiske kriterier som er viktige for forlagene. Blant annet er det viktig at en lærebok ikke har for mange sider. Har den det, blir boka tung å bære for elevene, og lesesvake elever kan miste motivasjonen til å begynne på en tekst. Et annet moment her er pris. Blir bøkene for omfattende, blir de dyre å produsere. Skolene har ikke råd til å kjøpe dyre bøker.

En annen konvensjon som også er knyttet til lengden på boka, er at en læreboktekst skal strekke seg over hele sider. Har man en tekst som er akkurat litt for lang til å passe inn på en side, kutter man noe av grafiske

hensyn. Flere forfattere har overfor meg beskrevet forlagenes krav om å få en tekst til å passe på en lærebokside som svært styrende.

Et siste moment ved produksjonsprosessen for lærebøker som bør nevnes i denne sammenheng, er den korte tiden forfatterne ofte har til rådighet. Den boka som studeres spesielt i denne avhandlingen, er utgitt i forbindelse med innføringen av læreplanen L97. Lærebokarbeidet foregikk da med knappe tidsfrister for at bøkene skulle være klare til et nytt skoleår med nye læreplaner. Fra det tidspunktet læreplanen i norsk forelå og til forfatterne måtte ha manuset inne hos forlagene, gikk det - ifølge flere forfattere jeg har snakket med - om lag tre måneder. Det gir ikke mye tid til å skrive selve teksten, når man også må bruke tid på koordinasjon forfatterne imellom, mellom forfattere og redaktør(er), forfattere og referansegruppe og så videre.

3.4 *Bruk av lærebøker i klasserommet*

Som jeg skal komme nærmere inn på i kapittel 4, så består denne avhandlingen først og fremst av studier av enkeltindivider i en bestemt kontekst. Samtidig forsøker jeg også å trekke inn en del forhold som har med den norske skolen i allmennhet å gjøre, og som er knyttet til tradisjoner som er innarbeidet i skolen som organisasjon.

Når jeg nå omtaler bruk av lærebøker i klasserommet, er det i et forsøk på å beskrive mer strukturelle trekk ved skolen, altså en generalisert fremstilling. Enkeltlæreres undervisning kan godt avvike fra det jeg beskriver. Imidlertid mener jeg at det jeg skriver om, er normer som er med på å prege mye av undervisningen i den norske skolen.

3.4.1 Hva brukes lærebøker til?

Studie på studie har vist at lærebøker er svært sentrale i klasserommet.

Staffan Selander omtaler læreboktekstens sentrale rolle ved å bruke begrepet *den pedagogiske spiralen*. Han skriver:

Den pedagogiske teksten bildar en utgångspunkt för vad som ska behandlas, och vid förhör och prov återvänder man till teksten. Den pedagogiske teksten fungerar därför starkt strukturerande för undervisningen, som en ständig repetitiv spiralrörelse. (Selander 1988: 21)

Lærebøker fyller en rekke funksjoner i klasserommet. Den funksjonen man oftest snakker om når det gjelder lærebøker, er at de skal være et *middel* i undervisningen. De skal formidle en forståelse av et faginnhold til elevene. I rapporten *Metode og teori i læreverksanalyse* som er beregnet på lærere, skriver Solveig Ryeng blant annet: "Formålet med læreverkene er at de skal være et hjelpemiddel for lærere, elever og foreldre i undervisning og læring." (Ryeng 1998: 10)

Tekster som skal fungere som hjelpemidler, bør trolig være sammenhengende og ha god flyt. Læreboktekstene skal imidlertid også fylle en rekke andre funksjoner, og for å oppnå disse, må forfatterne ofte ofre noe av den sammenhengen som man kunne ønske fra et pedagogisk synspunkt.

I flere klasserom er læreboka en viktig faktor når det gjelder å konkretisere hva som er *pensum* i et gitt fag. En vanlig oppfatning blant både forlagsfolk og lærere, er at en lærebok skal dekke hele pensum. Det betyr at dersom en lærer gjennomgår alt som står i en lærebok, kan vedkommende være trygg på at hun eller han har fulgt læreplanen. Dermed fungerer det som står i teksten også et læringsmål, det sier noe om hva elevene skal kunne.

Læreboktekster brukes ofte som *felles referanse* for lærere og elever. Definisjonene som brukes i bøkene, blir brukt som utgangspunkt for undervisningen. Bøkene blir også ofte brukt som utgangspunkt i forbindelse med prøver. Bakgrunnen for dette er lett å forstå: Ettersom elever av og til er borte fra undervisningen, og det dessuten er vanskelig å være sikre på hva læreren har snakket om muntlig i klassen i forbindelse med undervisningen av et tema, er det enklest for læreren i et gitt fag å teste hva elevene har fått ut av boka. Læreboka utgjør dermed en klar kontrakt mellom lærere og elever om hva som er forventet av kunnskap.

Lærebokas status som både mål og middel i undervisningen, er påvist i flere studier. I en svensk avhandling i pedagogikk utførte Anne Christine Juhlin Svensson en spørreundersøkelse blant gymnaslærere om deres anvendelse av lærebøker. I en felles innledning til spørreundersøkelsen og to andre studier skriver hun:

Studiernas resultat visade att traditionen med val av ett för ämnet/kursen gemensamt, primært läromedel innehållande en pedagogisk text fortlevde. [...] Den gemensamma pedagogiske texten underlättade för lärare att organisera undervisningen, möjliggjorde för elever med bortaväro att komma ifatt och inte minst förberedde eleverna för prov. (Juhlin Svensson 2000: 58)

Når Juhlin Svensson skriver om at lærebøkene ”underlättade för lärare at organisera undervisningen”, oppfatter jeg det slik at hun peker på akkurat det samme fenomenet som når norske lærere lar læreboka tolke læreplanen. Det at læreboka gjør det mulig for elever med fravær å komme a jour med undervisningen, viser lærebokas funksjon som middel for læring. Elevene kan lære noe selv om læreren ikke har tid og mulighet til å gjennomgå emnet på nytt, fordi boka formidler innholdet. Ettersom bøkene forbereder elevene

på prøvene, tyder det på at det er lærebøkernes pensum prøvene utformes ut ifra, og da får bøkene en klar målfunksjon i undervisningen.

3.4.2 Maktforhold

Det er et skjevt maktforhold mellom lærer og elever i klasserommet, og dette gir seg utslag når det gjelder læreboklesing. Et karakteristisk trekk ved lesing av lærebøker er at lesingen stort sett ikke er initiert av elevene selv. Samtidig er det ofte slik at det forventes at elevene har lest bestemte læreboktekster før en skoletime tar til, og at de kjenner innholdet godt. Hvis elevene ikke gjør det, kan de risikere dårlige karakterer. Med andre ord: lærebøker leses ikke sjelden ufrivillig, men kravet til å trekke ut kunnskaper fra disse tekstene er likevel stort. Det er derfor ikke usannsynlig om flere elever ser på lesing av lærebøker som en aktivitet de gjør med en viss ulyst.

Et annet trekk ved læreboktekster er at det, i hvert fall i de fleste klasserom, ikke er opp til elevene selv å tolke hva som er innholdet i tekstene. I samtaler rundt læreboktekster vil de fleste lærere ha en klar formening om hva som er det viktigste innholdet i lærebokteksten, og hvordan dette innholdet skal forstås. Elevene oppfatter tidlig at det ikke er rom for ulike tolkninger av disse tekstene, i motsetning til for eksempel skjønnlitterære tekster. Dermed blir oppgaven for elevene som leser lærebøker ikke egentlig å tolke *tekstene i seg selv*, men å skjønne hva som er viktig i tekstene ut fra *lærerens* synspunkt. I en artikkel som gjennomgår bruk av læreboktekster i klasserommet, skriver Luke, Castell og Luke:

[...] teachers interpretation of what is to be learned from the text helps define for the student what must be acquired as text knowledge. Partly, this is because students soon learn that what a teacher selects and emphasizes in a text will most likely be tested. Tests, examinations and daily reinforcement of 'correct' student response reflect a particular 'reading' of the text, a distinct and often idiosyncratic interpretation of what is important and valuable within them. (Luke, Castell og Luke 1989: 252)

Som Luke, Castell & Luke er inne på, gjør maktforholdene at elevenes lesing blir styrt mot å skjønne hva av teksten *læreren* mener at elevene skal lære.

Læreren har altså en definisjonsmakt i klasserommet. I mange tilfelle kan en kanskje snakke om at læreren har en slags fastlesing som elevene må nærme seg så godt de kan.

Når jeg skriver om lærere og elever og makt, er det viktig å presisere at jeg skiller mellom makt og misbruk av makt. Det at læreren har en definisjonsmakt i klasserommet, er nødvendig, og behøver ikke være noe negativt. Mange lærere er nok også klar over dette maktforholdet, og forsøker å tildele elevene mer makt på ulike vis. For meg er den viktigste årsaken til å nevne dette maktforholdet at både lærere og elever handler med en mer eller mindre bevisst forståelse av det, og at det får konsekvenser for deres forståelse av læreboktekstene. Det vil jeg utdype nærmere i neste delkapittel, hvor jeg gir ny mening til begrepet ”skolsk”, og innfører begrepet *skolsk læreboktolkning*.

3.5 Skolsk læreboktolkning

3.5.1 Sideblikk på diskursfellesskap og sjanger

Som jeg har vært inne på i forbindelse med drøftingen av maktaspektet, så er ikke elevens lesing av lærebøker en ”fri” aktivitet. Det er ikke slik at alle tolkninger av lærebøker har lik status i klasserommet. Faktisk er det, som Martin Nystrand hevder, en myte at en lesing noen gang er fri, den er alltid styrt av noen forventningsrammer (Nystrand 1986: 60). Disse rammene legger føringer for lesingen. Det er for å ta høyde for slike rammer at jeg her vil innføre begrepet skolsk læreboktolkning.

For å forstå hva slags føringer jeg mener ligger på elevens lesing av lærebøker, er det nødvendig å gå veien om begrepene diskursfellesskap og sjanger. Jeg vil ikke presentere en oversikt over ulike tolkninger av disse begrepene, da det ligger utenfor rammen av denne oppgaven. For en slik oversikt viser jeg til blant annet Swales (1990) og Berge og Ledin (2001). Mitt mål her er å si noe om hvordan de tolkningene av diskursfellesskap og sjanger som jeg gjør, er med på å belyse hva en skolsk tolkning er.

Swales (1990) bruker termen diskursfellesskap. En populær fremstilling av dette begrepet er å si at det dreier seg om ”a specific interest group” (Swales 1990: 24). Swales setter opp seks kriterier som er nødvendig for å identifisere et diskursfellesskap. Blant annet skriver han at et diskursfellesskap må ha felles mål, muligheter for kommunikasjon mellom medlemmene, og en viss andel medlemmer som har diskursiv ekspertise. Blant de egenskapene ved et diskursfellesskap som er viktige i forhold til dette avhandlingsprosjektet, er at diskursfellesskapets normer er internaliserte hos medlemmene, og derfor

ofte ikke diskuteres eksplisitt. En som skal bli et fullverdig medlem av et diskursfellesskap, må lære ved å delta og ved å observere og tilpasse seg atferden til de fullverdige medlemmene.

Et sentralt punkt hos Swales er at et diskursfellesskap utvikler sjangre til å utføre den jobben diskursfellesskapet krever: "A discourse community utilizes and hence possesses one or more genres in the communicative furtherance of its aim." (Swales 1990:26)

En kan se skolen som et diskursfellesskap, der lærerne er fullverdige medlemmer og elevene noviser som skal læres opp i diskursfellesskapets normer. Lærebøkene blir i den sammenheng en av sjangrene der diskursfellesskapets normer kommer til uttrykk. Jeg vil derfor utdype begrepet sjanger, og bruke læreboka som eksempel på sjanger.

Som jeg har vært inne på, innebærer mitt syn på tekst at det som språkbrukere gjenkjenner som en tekst, er en tekst. Jeg er også opptatt av at den konteksten som en tekst brukes i, er viktig. Av den grunn er det naturlig for meg å støtte meg til det som Berge og Ledin (2001) kaller et pragmatisk syn på sjanger. Mer spesifikt ønsker jeg å benytte sjangerteorien til nyretorikeren Carolyn Miller. Hun er opptatt av at sjanger kan klassifiseres ut ifra retorisk praksis:

I retorikken kan begrepet "genre" anvendes til en særskilt type diskursklassifisering, en klassifisering basert på retorisk praksis og følgelig åpen istedenfor lukket i forhold til situerte handlinger (det vil si pragmatisk istedenfor syntaktisk eller semantisk). (Miller 2001: 23)

Miller legger vekt på at klassifisering av sjanger handler om en opplevelse av at bestemte situasjoner har trekk som gjentas i andre situasjoner. Da snakker man ikke om gjentakelse i materielle termer, men gjentakelse som et

meningsbasert intersubjektivt fenomen (Miller 2001:25). Vi mennesker lærer oss å sammenlikne situasjoner, og å gjenkjenne relevante likheter. Dersom man gjenkjenner et mønster ofte, tar man det etter hvert for gitt, og forventer at det vil gjentas i senere liknende situasjoner også. Slike rutiniserte mønstre for bestemte situasjonstyper kan man kalle sjangre.

Mennesket danner seg ulike forventninger til bestemte situasjonstyper som de møter gjentatte ganger. Forventningene baserer seg på mønstre man tidligere har observert. Disse mønstrene går både på hva slags form sjangeren skal ha, og på hva slags type innhold man kan forvente. Som Berge og Ledin skriver:

Pragmatisk sett är en genre en instans som kodar tekstuelle förväntningar. När vi uppfattar en text som tillhörande en viss genre, blir en hel del av meningskapande förutsägbart. [...] En konsekvens av dessa tankar är att det blir omöjligt att koppla genre till en litterär eller retorisk kanon. (Berge og Ledin 2001:6)

Ettersom man forventer bestemte mønstre i forbindelse med en viss type sjanger, kan man godt ha en formening om hva slags *form* en sjanger skal ha. Dette betyr imidlertid ikke at det er formen som er det primære. Som Ledin og Berge er inne på, kan man ikke knytte sjanger til en bestemt litterær eller retorisk kanon. En sjangers form kan endre seg (og dermed ikke lenger være knyttet til den samme litterære eller retoriske kanon), men man kan fremdeles gjenkjenne sjangeren.

Dersom man knytter sjanger til det å gjenkjenne situasjonstyper, følger det at jo oftere man har vært borti disse situasjonstypene, jo bedre er man rustet til å vite hvordan man skal forholde seg til sjangeren. Det betyr blant annet at de som har møtt få tekster av en bestemt type (for eksempel lærebøker) vil ha dårligere grunnlag for å vite hvordan man skal utnytte læreboksjangeren enn

en lærer som har undervist i mange år. Med Berge og Ledins ord kan vi si at: “Genrer är ett redskap för sosialisering och kulturtrading, vilket gör att en särskilt genredidaktik måste utvecklas.” (Berge og Ledin 2001: 11).

Det aspektet ved sjangerteori som er særlig viktig i forbindelse med tanken om en skolsk læreboktolkning, er ideen om at deltakerne i en retorisk situasjon gjenkjenner situasjonen som tilhørende en bestemt sjanger, og derved danner seg forestillinger om formen på og delvis innholdet i situasjonen. Når lærere gjenkjenner et produkt som en lærebok, har de også klare forventninger om hvordan denne skal være utformet, og hvordan den skal leses.

Noen sjangre har utviklet så faste mønstre over lengre tid at brukerne av disse sjangrene har satt opp formaliserte regler for hvilken form og hvilken type innhold sjangeren kan ha på et gitt tidspunkt. En sjangertype der formreglene er veldig eksplisitt uttalte, er for eksempel forretningsbrevet. Siden formen er så grundig studert, gir man ofte opplæring i den. Når det gjelder lærebøker, finnes det nok stor bevissthet blant lærere og elever om en del ytre rammer for denne sjangeren, for eksempel at den skal inneholde lærestoff, ha illustrasjoner og oppgaver og så videre. Likevel er det ikke like klart hvordan leseren av en lærebok skal nyttiggjøre seg strukturen i teksten for å forstå teksten på en måte som er gjenkjennelig innenfor en ”lærebokramme”. Trolig er dette en kompetanse som finnes implisitt hos lesere som er eksperter i diskurssamfunnet som forvalter sjangeren (lærere), men som ikke er så klar for de som har dårligere kompetanse i sjangeren, novisene i diskurssamfunnet (elevene). Dette er heller ikke en del av sjangeren som det er forsket spesielt mye på, så det finnes i liten grad eksplisitt kunnskap om hvordan strukturen i

en læreboktekst vanligvis blir tolket. Dette gjør det ikke lettere for de med liten kompetanse i sjangeren å forstå den.

Når jeg skal tolke læreboktekster, står jeg overfor et problem. I og med at læreboksjangeren i så liten grad er eksplisitt, har jeg få muligheter til å støtte meg på allment aksepterte normer for hvordan læreboktekstene skal leses. Samtidig vet jeg at kompetente brukere av sjangeren lærebok helt sikkert har en intuitiv forståelse av hvordan sjangeren skal tolkes. For meg har det derfor vært naturlig å forsøke å støtte meg på den kompetansen som finnes, selv om lærerne ikke har satt ord på den. Jeg har derfor valgt å bruke læreren i kasusklassen sin oppfatning av hvordan en læreboktekst skal forstås, som utgangspunkt for sammenlikning med elevenes forståelser. Man kan si at jeg sammenlikner lesingen til et kompetent medlem av diskursfellesskapet med lesingen til mindre kompetente.

Det at lærere har klare forventninger til sjangeren lærebok, betyr at de har forventninger om hvordan innholdet skal være strukturert. Siden de har disse forventningene, vil de lese tekstene innenfor bestemte rammer. De vil trolig også forvente at andre leser bøkene innenfor disse rammene. Sånn sett kan man si at det eksisterer normer for læreboklesing.

I boka *Om normer* innfører Nils Kristian Sundby begrepet kvalifikasjonsnormer (Sundby 1974) Dette begrepet blir tatt opp igjen av Kjell Lars Berge i *Tekstnormers diakroni*. Der forklarer Berge hva kvalifikasjonsnormer er for noe:

”[...] kriterier for hva som gjør en viss type atferd, m.a.o. det som er konstituerende ved denne type atferd. [...] det er for eksempel en eller flere kvalifikasjonsnormer som setter kriteriene for hva som er en ”korrekt” setning i et visst språk, eller som setter kriteriene for om to mennesker er

”korrekt” gift eller ikke. Dvs. at de oppfyller kravene til henholdsvis en grammatisk setning og ekteskapsinngåelser.” (Berge 1990: 25-26)

Etter min mening finnes det kvalifikasjonsnormer for læreboklesing. Det finnes med andre ord regler for hva som skal til for at en lesing skal være gyldig innenfor skolens rammer. De kvalifikasjonsnormene som Berge beskriver, er riktignok svært dikotome. Enten er man gift, eller så er man det ikke. Om en lesing fyller skolens krav, kan være mer uklart. Likevel finnes det tolkninger som helt klart er innenfor og helt klart er utenfor hva skolen aksepterer. Derfor har begrepet kvalifikasjonsnorm noe for seg. En tolkning som oppfyller kvalifikasjonsnormene for læreboklesing, vil av meg bli kalt en *skolsk læreboktolkning*.

Det er viktig for meg å understreke at begrepet skolsk læreboktolkning ikke er ment som en negativ karakteristikk, men som en beskrivelse av en type kvalifikasjonsnorm. Begrepet *skolsk* er tidligere brukt av blant annet Inge Moslett i ulike foredrag tidlig på 1980-tallet, og da som en beskrivelse av hvordan skolens måter å utføre oppgaver på kan stenge for elevenes muligheter til å utføre noe kreativt. For meg er skolsk bare en beskrivelse av at normen er preget av skolen som diskursfellesskap. En skolsk læreboktolkning er en tolkning som har høy status innenfor dette diskursfellesskapet.

En følge av at jeg hevder at det finnes skolske læreboktolkninger er at jeg hevder at noen elevlesinger (lesingene til de som har knekt koden i diskursfellesskapet) vil regnes som mer akseptable fra lærerens side enn andre. Dette må likevel ikke tolkes dit hen at det er min oppfatning at alle lærere mener at det bare finnes en måte å lese på. Mange lærere vil ha en forståelse av at tekster kan leses på ulike måter, og de vil forøke å ta høyde

for det når de underviser. Når jeg likevel velger å opererer med begrepet skolsk læreboktolkning, er det fordi at selv om lærerne som *enkeltindivider* kan ha en forståelse av at det er mange måter å lese en tekst på, så er det likevel en del *undervisningspraksiser* i diskursfellesskapet skolen som bygger på et kunnskapssyn der det er entydig hva man kan få ut av en tekst, og der det dermed finnes rette og gale tolkninger av teksten.

Et eksempel på en slik praksis er hvordan lærere forholder seg til elevers innspill i samtaler om læreboktekster. I den klassen jeg observerte i, 8D, foregikk samtaler om læreboktekster ofte som følger: Læreren stilte spørsmål som hadde utgangspunkt i dagens lekse i boka. Dersom elever ikke svarte slik læreren hadde tenkt, gikk læreren videre og stilte det samme spørsmålet til flere elever, men dersom svaret var i overensstemmelse med lærerens syn, ble nye tema tatt frem. Dette er en praksis som helt klart baserer seg på rette og gale lesinger. Min erfaring er at læreren i kassklassen min langt fra er alene om en slik praksis. I forbindelse med forskningsprosjektene om fellesspråklige lærebøker observerte jeg i til sammen tre ulike klasserom i videregående skole, og i alle disse klasserommene var det mye leksehøring. Den samme erfaringen har jeg fra diverse praksisbesøk jeg utførte da jeg underviste i lærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark studieåret 1998/1999. Leksehøring ble brukt over alt.

På bakgrunn av mine observasjoner av pedagogiske praksis mener jeg altså at det ikke er urimelig å hevde at det finnes kvalifikasjonsnormer for læreboklesing. Disse definerer rammer for kunnskaper elevene skal sitte igjen med etter å ha lest en tekst. Dette er et synspunkt jeg deler med flere andre. Roger Säljö, skriver:

Læreboka blir tilrettelagt for læring i tråd med en spesiell kommunikativ tradisjon. [...] Elevenes oppgave blir å innhente den informasjonen som er nedskrevet, mer eller mindre slik den er formulert. [...] I hvor stor grad en lykkes med dette, blir ofte kriteriet på læring. (Säljö 2001: 223-224)

Kvalifikasjonsnormene for å lese læreboktekster er gjerne underforstått, og diskuteres sjelden eksplisitt, slik reglene for opptreden i et diskursfellesskap sjelden blir. Men både elever og lærere vet at de er der. Når elever leser læreboktekster, strever de derfor ofte ikke med å *forstå* det som står der, men å finne ut hva *læreren* vil at de skal legge vekt på. Selander og van Leeuwen skriver:

Eleven, på sin sida, kanske inte är så intresserad av vad texten förmedlar utan vill hitta en strategi att få goda betyg och kan då styra läsningen mot att finna de informationsbitar som uppfattas som ”svar” på lärobokens (eller lärarens) frågor. (Selander og van Leeuwen 1999: 177)

Oppsummert kan jeg si at jeg antar at det finnes måter å lese læreboktekster på som er mer i overensstemmelse med skolens kvalifikasjonsnormer enn andre, i hvert fall sett med flertallet av lærernes øyne. Lesemåter som er i overensstemmelse med disse normene, vil jeg som nevnt si at faller innenfor en *skolsk tolkning* av læreboktekstene.

3.5.2 Sosialisering inn i en fagtradisjon

Når en enkelt lærer forholder seg til en læreboktekst i et bestemt klasserom i en bestemt situasjonskontekst, er det mange sider ved læreboklesingen som er unike i akkurat den situasjonen. Likevel vil både læreren og elever bære med seg generelle kunnskaper om ”hvordan skolen er” og om læreboksjangeren som vil virke inn i den spesifikke situasjonen.

Læreren vil være sosialisert inn i en fagtradisjon på ulike vis. Både gjennom sin egen skolegang i det aktuelle skoleslaget, og senere gjennom sin lærerutdanning, vil læreren ha fått en forståelse av hva det gitte faget er. Disse oppfatningene vil læreren trolig dele med mange andre lærere som er omtrent like gamle, og som har den samme utdannelsen. Dette er særlig tydelig i et lite land som Norge, der svært mange vil være utdannet ved de samme institusjonene. Senere blir lærernes holdninger påvirket av kolleger på en eller flere skoler, og via skolekulturen påvirkes lærerens fagsyn til å likne mer på de øvrige kollegenes synspunkter. Ulike fagtidsskrifter, kurs og møter blant lærere innen samme fag, bidrar også til å skape en mer felles fagoppfatning. Disse bidrar til å vedlikeholde diskurssamfunnet.

Også lærebøker vil kunne være normerende for lærerne i den forstand at en skole ofte vil eie flere konkurrerende læreverk, slik at lærerne lett kan hente supplement til sin undervisning fra andre verk enn de elevene har. Opplysninger og vinklinger som er felles i flere læreverk, vil dermed fremstå som mer sentrale enn opplysninger som tas opp i ett verk.

Elevene har også sin fagoppfatning. Den er formet gjennom tidligere skoleår, og tidligere erfaringer med det aktuelle faget. Prøver de tidligere har hatt i faget har trolig lært dem noe om hvilke typer kunnskaper som verdsettes. Når en lærer sosialiseres inn i en fagtradisjon, lærer de seg blant annet hvilke opplysninger innenfor et bestemt emne som regnes som mest sentrale. Denne kunnskapen vil læreren bære med seg, uavhengig av hva slags lærebok som benyttes. Dersom en læreboktekst nevner et delemne som læreren tillegger stor viktighet, vil læreren legge mye vekt på akkurat denne opplysningen. Dette vil også kunne gjelde selv om boka bare nevner en eneste setning om temaet. Dermed kan man komme i den situasjonen at opplysninger som bare

så vidt er nevnt i lærebokteksten, kan bli mer sentrale i den skolske tolkningen enn det plasseringen i selve teksten skulle tilsi. Dette vil jeg gjøre til et poeng i designet i studien min.

3.5.3 Operasjonell definisjon av skolsk tolkning

For å danne meg en mening om hva slags lesninger av en lærebok som vil kunne bli akseptert innenfor skolens rammer, har jeg valgt å benytte meg av tolkningen til læreren som underviser i norsk i kassklassen. Opprinnelig var det min intensjon å la flere lærere kommentere hva de ville legge vekt på i de utvalgte læreboktekstene. Jeg ba derfor alle norsklærerne på skolen som den utvalgte klassen går på, om å kommentere tekstene for meg. Da jeg skulle samle inn disse tolkningene, oppdaget jeg at det var praktisk vanskelig å få andre enn læreren i den utvalgte klassen til å kommentere sine lesninger av de utvalgte tekstene. De øvrige lærerne hadde for mye å gjøre i hverdagen til å prioritere henvendelsen fra meg.

Når jeg nå har måttet benytte én lærers tolkning som utgangspunkt for å si noe om den skolske normen, innebærer det at en individuell representant for et kollektiv settes opp som selve normen. Dette er ikke ideelt. Imidlertid har jeg allerede argumentert for hvorfor alle enkeltlærernes tolkninger vil være relativt like. Dessuten var læreren i klassen den individuelle representanten for den skolske normen som elevene i den utvalgte klassen møtte i det daglige. Det var trolig hennes spesielle tolkningsvarianter de forsøkte å nærme seg. Dermed mener jeg at valget kan forsvares.

Ettersom mitt forskningsprosjekt blant annet har utgangspunkt i et praktisk ønske om å vite mer om hvordan læreboktekster kan få elever til å skjønne

faginnholdet bedre, er det tekstenes potensial for å hjelpe elevene til å lese ”skolsk” som har interesse for meg. Jeg antar at det trolig er en lesings nærhet til den skolske læreboktolkningen som kommer til å avgjøre om læreren mener eleven har lyktes med sin lesing eller ikke. Derfor er det interessant for meg å se på enkeltelever og deres lesinger *i forhold til* den skolske tolkningen. Jeg vil bruke den skolske tolkningen som en slags ”mal” på hva elevene bør kunne få med seg fra en tekst for å lykkes på skolen. Når jeg senere i prosjektet for eksempel skriver om utformingen av spørsmål i intervjuguiden, er det en forutsetning at jeg vil at spørsmålene skal fange opp elevenes lesinger i forhold til den skolske tolkningen.

4 DESIGN OG METODE

I dette kapitlet vil jeg si noe om hvordan jeg konkret vil gå frem for å belyse problemstillingen for denne avhandlingen, altså hva slags design jeg legger opp til. Videre vil jeg si noe om hvilke konsekvenser man kan trekke av det jeg finner ut i denne studien. Aller først vil jeg imidlertid kommentere to sentrale begreper i avhandlingen, begrepene forståelse og tekststruktur.

4.1 Begrepet forståelse

I kapittel 8.1 presenterer jeg en grundig gjennomgang av begrepet forståelse. Her vil jeg kort kommentere noen praktiske konsekvenser av mitt valg av forståelsesbegrep. For at en person skal kunne sies å ha forstått noe ut i fra min definisjon, må vedkommende kunne gjengi det hun eller han har tilegnet seg, i en ny, relevant sammenheng⁷. I utgangspunktet finnes det ikke noen korrekte måter å forstå en tekst på. Imidlertid finnes det, som jeg har vært inne på i kapitlet om skolsk læreboktolkning, klare normer for hva slags forståelser av en tekst som blir godkjent innenfor skolens rammer. Når jeg i mitt design omtaler forståelse, mener jeg forståelse sett i forhold til de skolske normene. Dersom en person har tatt til seg opplysningene i en tekst på en måte som regnes som forståelse innenfor skolens rammer, har vedkommende forstått teksten. At en person ikke har forstått en tekst, betyr dermed at vedkommende ikke kan gjengi det innholdet som skolens oppfatter som relevant, i en ny sammenheng. Det betyr altså ikke nødvendigvis at vedkommende ikke har forstått noe sett i forhold til hva vedkommende kunne fra før.

⁷ Hva som er en relevant sammenheng vil bli drøftet i del III.

En viktig presisering må gjøres når det gjelder det å vurdere oppnådd forståelse. I designet har jeg ikke lagt opp til å se nærmere på hva slags bakgrunnskunnskaper den enkelte elev hadde fra før om de emnene som er omtalt i læreboka. Det er fullt mulig at en elev har lest en læreboktekst og ikke forstått et bestemt aspekt, men svarer korrekt ut fra en skolsk tolkning likevel, fordi vedkommende kunne noe om emnet fra før. Dette har jeg ingen mulighet til å korrigere for. Dersom jeg skulle ha tatt hensyn til elevenes forkunnskaper, hadde jeg måtte anvende mye tid på å samle opplysninger om dette, så jeg valgte å la det være. Det er imidlertid viktig å være klar over at dette valget kan føre til at jeg tror elevene forstår mer enn de egentlig gjør.

4.2 Tekststruktur

Som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 5.1, har jeg valgt å benytte såkalt RST- analyse for å beskrive tekststruktur. Begrunnelsen for valget står i kapittel 5.2.8. Det jeg nå vil ta opp, er altså ikke det unike ved metoden, men trekk ved metoden som er nødvendige for å forstå designet mitt.

Det er særlig to aspekter ved RST-analyse jeg vil fokusere på. Det ene er at RST-analyse er en måte å analysere tekst på som forutsetter at tekster har en hierarkisk struktur, der ikke alt innholdet er like sentralt.

Det andre sentrale aspektet ved denne analysemetoden, er at den vektlegger hvilken funksjon ulike deler av en tekst har i forhold til hverandre. For eksempel vil analysen ta for seg hvorvidt en del av en tekst utdyper, begrunner eller beskriver resultatet av det som står i en annen del.

4.3 En studie av få enheter

Som vi så i gjennomgangen av tidligere forskning, er det gjennomført flere studier av lærebokspråk, både i Norge og internasjonalt. Bortsett fra prosjektene som jeg selv var med på å utføre for Nasjonalt læremiddelsenter, er det imidlertid få studier av *tekststrukturen* i læreboktekster. Dette betyr at jeg har liten støtte fra tidligere studier for hvordan jeg skal utforme prosjektet mitt.

Noe som også vanskeliggjør utformingen av prosjektet, er at jeg er interessert i ett aspekt (elevenes forståelse av tekststrukturen i læreboka de leser) av en kompleks helhet. Når de elevene jeg studerer i denne avhandlingen, leser i læreboka si, hjemme eller på skolen, så leser de den i en bestemt kontekst, og med en bestemt hensikt. Kanskje har de fått lekse av læreren, og forbereder seg sammen med klassekamerater på skolen, kanskje skal de ha prøve i faget læreboka brukes i, og sitter og pugger alene hjemme. Slike forhold vil ha betydning for hvordan de leser. Videre spiller selvsagt elevenes personlige bakgrunnskunnskaper om de omtalte emnene, en viktig rolle i forbindelse med deres lesing.

Det er umulig å få sett på alle de faktorene som er nevnt ovenfor. Derfor må jeg gjøre et utvalg. Hadde det eksistert flere tidligere studier på området, kunne jeg ha tatt utgangspunkt i resultatene fra dem, og fokusert på noen få faktorer i mange elevers lesinger. Ettersom få studier er relevante, har jeg imidlertid valgt et design der jeg ser relativt grundig på noen få lesinger og går i detalj om disse. Jeg er ikke uten føreforestillinger om hvilke faktorer det vil være interessant å se på, noe jeg skal komme nærmere inn på når jeg snakker om abduksjon litt senere i dette kapitlet. Samtidig vil jeg helst ikke

bestemme kategoriene så klart på forhånd at jeg ikke har tid eller mulighet til å se på andre sider ved lesingen enn nettopp disse kategoriene. Det må være så få lesinger å studere at jeg kan stoppe opp og undres over spesielle lesinger som ikke faller inn under det jeg på forhånd ville se på.

4.4 Fokus

I dette prosjektet har jeg altså valgt kasusstudie som metodisk tilnærming for å se på tekstforståelse, og for å se på forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse. Det dreier seg imidlertid ikke om én enkelt kasusstudie, men om sju kasusstudier som er bundet sammen. Jeg ser nærmere på seks enkeltelevs lesing av fire tekster, og en enkeltelevs lesing av to tekster⁸. Disse enkeltelevne går i samme klasse, og konteksten lesingen foregår i, er dermed nokså lik for alle studiene. Imidlertid gjør jeg aldri noe forsøk på å analysere lesingene til alle elevene i klassen, eller på annen måte løfte drøftingen av lesingene opp på klassenivå, så det er ikke snakk om en enkeltstudie av én klasse.

Studiene av de sju enkeltelevnes lesing er altså først og fremst sju individstudier. Fokuset i avhandlingen vil med andre ord ligge på individnivå. Samtidig har det vært viktig for meg å forstå hvilke ytre faktorer som styrer individets lesing. Akkurat som Roger Säljö er jeg opptatt av individet i konteksten:

Alle komponenter - individet, den sosiale praksisen og redskapene - hører sammen og er like nødvendige for å forstå menneskets handlinger, siden de

⁸ Årsaken til at en av elevene bare har lest to tekster, er at hun flyttet mellom første og andre intervjurunde.

bestemmer hverandre. Det forskeren vil kalle analyseenheten i sammenhengen, er dermed mennesker som er virksomme i en form for praksis og utnytter ulike typer redskaper. (Säljö 2001: 108)

Den konteksten de sju individene leser innenfor, er skolen. Som jeg har vært inne på i kapitlet om lærebøker, er det en del strukturelle trekk ved skolen som er verd å se nærmere på. For å ta hensyn til disse strukturelle trekkene, har jeg trukket inn skolske læreboktolkninger som viser hva elevenes lesinger blir sett i forhold til. Videre har jeg brukt tid på å beskrive klassemiljøet i den klassen de sju enkeltindividene går i, og forklare hva slags undervisning elevene fikk i de emnene jeg ser spesielt på i denne avhandlingen.

Strukturelle forhold er altså trukket inn for å forklare de praksisene individene fungerer i. At disse strukturelle forholdene også blir nevnt, hindrer likevel ikke at hovedfokuset er på individnivå.

Metodisk sett har jeg derfor valgt å beskrive klassen som studeres, og si noen få ord om de enkeltindividene som er valgt spesielt ut i denne studien.

Samtidig er jeg kun opptatt av de sidene ved disse individene som har med deres forhold til lesing og lærebøker å gjøre. Deres familieliv og hobbyer er ikke trukket inn. Heller ikke har jeg trukket inn enkeltindividenes tidligere kunnskaper om de aktuelle emnene.

Elevene er plukket ut med utgangspunkt i en typeorientering. Jeg har valgt ut elever etter kjønn og etter lærerens bedømming av deres evner til å lese tekst. Dette har jeg gjort for å få studert elever som er så ulike som mulige, slik at jeg kan få et bredt register av svar på spørsmålene mine. Jeg mener imidlertid ikke på noen måte at jeg kan generalisere fra disse typene og til å komme med generelle påstander om for eksempel sterke eller svake elever.

4.5 Design

Ut fra de overordnede betraktningene om tekst, forståelse og fokus utformet jeg designet mitt. Designet skulle kunne svare på problemstillingen, som altså lyder:

Hvordan bidrar strukturen i læreboktekster til elevers muligheter til å forstå tekstene mest mulig i samsvar med en skolsk tolkning av disse tekstene?

Denne problemstillingen involverer to ulike typer tolkninger av en tekst; den skolske tolkningen og elevenes tolkninger. I tillegg nevnes selve tekststrukturen i problemstillingen. I designet mitt valgte jeg derfor å operere med en tolkning av teksten som *jeg* dannet meg ut fra RST- analyser av tekststrukturen. Dette vil ikke nødvendigvis være det som *læreren* vektla i sin skolske tolkning. Når en lærer tolker en tekst, trekker vedkommende inn sine egne kunnskaper om faget, i tillegg til det som uttrykkes gjennom teksten. Læreren lesing kunne derfor ha en annen vektlegging enn RST-strukturen.

Ut fra det ovennevnte resonnementet, ser vi altså at for å kunne svare på problemstillingen, må jeg forholde meg til følgende komponenter:

RST-ANALYSE \Leftrightarrow SKOLSK LÆREBOKTOLKNING \Leftrightarrow ELEV TOLKNING

La meg kommentere hver av komponentene, og si noe om forholdet mellom dem:

Jeg utførte analyser av *RST- strukturen* i utvalgte læreboktekster. Analysene tok for seg hvilke opplysninger i tekstene som var høyest oppe i den hierarkiske strukturen i teksten, og hvordan disse opplysningene var knyttet sammen via funksjon.

Videre samlet jeg inn informasjon om den *skolske tolkningen* av lærebøkene. Som jeg alt har vært inne på, ba jeg læreren i den utvalgte klassen om å gi en vurdering av hva hun syntes det var viktig å kunne etter å ha lest de utvalgte tekstene. Denne tolkningen brukte jeg som en indikator på hva elevene ideelt sett burde forstå for at lesingene deres kunne få en høy status i skolesammenheng.

Som jeg vil komme nærmere inn på i del II, dannet jeg meg en hypotese om at det som ville være aller vanskeligst for elevene å forstå, var tekstpassasjer som var lite vektlagt i RST- strukturen i tekstene, men som var viktige ut fra den skolske tolkningen. For å sjekke ut denne hypotesen så jeg derfor på *forholdet mellom RST-analysen og den skolske læreboktolkningen*.

Jeg samlet inn ulike *elevtolkninger* av de utvalgte læreboktekstene. Først og fremst baserte jeg meg på intervjuer med utvalgte elever om de aktuelle tekstene. I tillegg samlet jeg også inn observasjonsnotater fra norsktimene (og i starten også timene i samfunnskunnskap), samt skriftlig materiale fra elevene (arbeidsbøker, skrivemapper etc).

Jeg så videre på *forholdet mellom elevtolkningene og den skolske tolkningen*. Dette ga meg et inntrykk av hva elevene hadde forstått av hva læreren syntes var viktig.

Med utgangspunkt i vurderingene av de ulike komponentene dannet jeg meg et inntrykk av *forholdet mellom tekststruktur (RST- strukturen) og leseforståelse (representert ved elevtolkningene)*. Jeg vurderte hvorvidt elevene hadde forstått de delene av tekstene som jeg hadde dannet meg en

hypotese om at de ville forstå, og hvorvidt de hadde forstått opplysninger som jeg mente var vanskelig tilgjengelig.

Til sist gjorde jeg en oppsummering av i hvor stor grad mine hypoteser kunne forklare funnene. Jeg så også på trekk ved elevenes lesinger som ikke kunne forklares ved hjelp av RST- strukturen, og forsøkte å danne meg et inntrykk av hvilke andre forhold enn denne strukturen en bør se nærmere på når en senere skal analysere læreboktekster.

Én av de tre faktorene fra figuren over må kommenteres spesielt. Det er den skolske læreboktolkningen. Jeg opererte med en helt spesiell variant av skolsk tolkning i forbindelse med intervjuene. Læreren i 8D hadde ikke tid til å presentere meg for ”skolske svar” på alle spørsmålene i intervjuguiden. Derfor er det min forskertolkning som blir trukket inn i gjennomgangen av forståelsesstudien. Denne forskertolkningen er imidlertid preget av at jeg selv har utdannelse som lektor, og har undervist i norsk både i videregående skole og i lærerutdanningen. Forskertolkningen er altså preget av de samme holdningene som lærertolkningen til læreren i 8D, men det er altså min tolkning som benyttes. Merk imidlertid at det er *lærerens* variant av den skolske tolkningen som trekkes inn i del IV, der jeg sammenlikner resultatene fra forståelsesstudien med resultatene fra RST- analysen.

Min fremstilling av min tilnærming til de ulike komponentene i modellen kan få det til å se ut som om forskningsprosessen min var lineær. Man kan få inntrykk av at jeg startet med en RST- analyse, og siden samlet inn materiale om forståelse. Slik var det imidlertid ikke. Innsamlingen og bearbeidingen av de ulike typene materiale ble foretatt parallelt. Logikken i designet fremstår

imidlertid klarest når man ser det i den rekkefølgen det er presentert. Derfor har jeg valgt å presentere dataene i den rekkefølgen.

4.6 Muligheter for generalisering

I designet mitt har jeg valgt ut bare 7 elever. Det vil derfor ikke være mulig å trekke allmenne konklusjoner om elever i 8.klasse ut fra de individstudiene jeg gjør. Dette betyr imidlertid ikke at man ikke kan få noen generelle innsikter fra studien min. Dette skal jeg forklare nærmere når jeg har gitt en beskrivelse av de to tolkningsstrategiene som jeg benytter: abduksjon og kasusstudier.

4.6.1 Abduksjon

Abduksjon er en måte å trekke slutninger på som fikk aktualitet da Charles Peirce utviklet en teori om inferens mot slutten av 1800-tallet. Her benytter jeg en nyere utgivelse av hans samlede artikler, Peirce (1955), fremstillingen i metodeboka til Alvesson og Sköldbberg (1994), samt en fremstilling som Jan Svennevig har gjort av Peirces teori (Svennevig 2001). Peirce hevdet at de tradisjonelle måtene å snakke om å trekke slutninger på – induksjon og deduksjon – burde suppleres med en tredje tilnæringsmåte: abduksjon.

Når man driver med *induksjon*, tar man utgangspunkt i empiri og trekker slutninger ut ifra denne. Problemet med induksjon i rendyrket forstand, er, ifølge Peirce, at man ikke kan få ny kunnskap uten å generalisere fra observasjonene (Svennevig 2001: 10). Det at man har observert noe, er ikke i

seg selv nok til å si noe nytt. Først når man danner hypoteser ut ifra observasjonene, skaper man en teori. Men da er det ikke lenger rendyrket induksjon.

Ved *deduksjon* tar man utgangspunkt i noe man tar for gitt, og trekker slutninger ut ifra dette. Problemet med deduksjon er igjen ifølge Peirce at man ikke får ny kunnskap ved deduksjon, man bare trekker konsekvenser av kjent kunnskap (Svennevig 2001: 9). For å få ny kunnskap, må man skape hypoteser om noe som ikke er gitt.

Rendyrket induksjon og rendyrket deduksjon kan altså i seg selv ikke skape ny kunnskap, ifølge Peirce. Derfor opererer Peirce med inferenstypen abduksjon. Abduksjon er en slutningstype der man gjør antakelser om mønstre som kan gi *sannsynlige* forklaringer av observerte data. Disse forklaringene vil igjen ha hypotese karakter, og kan prøves ut senere.

Alvesson og Sköldberg et opptatt av at man ved abduksjon tar utgangspunkt i enkeltstudier. Man forsøker å tolke disse studiene ved hjelp av et overgripende mønster som, hvis mønsteret viser seg å stemme, kan forklare enkeltstudiene (Alvesson og Sköldberg 1994: 42).

En abduktiv forskningsprosess går gjennom flere stadier. På samme måte som ved induksjon, tar abduksjon utgangspunkt i et empirisk materiale. Et viktig trekk som skiller abduksjon fra induksjon, er imidlertid at en innenfor abduksjon ikke starter ”med blanke ark” på forskningsfeltet. Selv om det ikke nødvendigvis har vært utført studier av akkurat det samme feltet før, kan det være studier av materiale som likner, som kan gi inspirasjon. Dagligdagse erfaringer avvises heller ikke som et utgangspunkt for abduksjon. Alvesson og Sköldberg skriver:

Analysen av empirin kan t ex mycket väl kombineras med, eller föregripas av, studier av tidigare teori i litteraturen. Inte som mekanisk applicering på enskilda fall, utan som inspirasjonskälla för upptäckt av mönster som ger forståelse. (Alvesson og Sköldbberg 1994: 42).

Når man, med utgangspunkt i teori fra tilstøtende områder og tidligere praktiske erfaringer, bestemmer seg for hva man vil se på ved et empirisk objekt, gjennomfører man altså det første leddet i en abduksjon. Ut ifra det man finner når man studerer det empiriske materialet, trekker man så noen mulige slutninger om hva som kan forklare de aktuelle funnene. Dette skjer via en alternering mellom teori og empiri.

Sluttresultatet av en abduksjon er en hypotese. Denne hypotesen må forklare mest mulig av observasjonene på en best mulig måte. Forskeren vet ikke om denne hypotesen stemmer, men den er sannsynlig. Hypotesen kan danne et utgangspunkt for senere studier, og er dermed med på å øke kunnskapsbasen som andre tar utgangspunkt i når de utformer sine studier.

I min studie tar jeg utgangspunkt i analyser av tekster, intervjuer med elever samt annet materiale fra kassklassen. Det er et empirisk grunnlag som jeg så trekker slutninger fra. Imidlertid hadde jeg allerede før jeg samlet empirien, en del forestillinger om hva jeg kom til å finne. Blant annet hadde jeg den oppfatningen at tekststrukturen var sentral for elevenes forståelse, noe jeg hadde sett i tidligere studier. Videre var det min før-forestilling at opplysningenes plassering i den hierarkiske strukturen ville ha noe å si for elevenes leseforståelse. Disse før-forestillingene var med på å prege designet mitt. Samtidig gjorde også de empiriske funnene at jeg revurderte designet noe etter hvert. Jeg testet ut flere metoder for å analysere strukturen i tekster før jeg endte på RST-analysen. De metodene jeg testet ut tidligere, viste seg å være vanskelige å anvende på de utvalgte tekstene. Sånn sett lot designet seg

påvirke av empirien. Dette gjaldt imidlertid ikke alltid. Da jeg til slutt valgte en metode for å analysere tekster, fant jeg ut hva jeg burde ha spurt elevene om i intervjuene. Imidlertid var intervjuene allerede utført da det endelige teorivalget ble gjort, så har jeg ikke det samspillet mellom teori og empiri som jeg burde hatt. Poenget mitt er imidlertid at teorien, før-forestillingene og empirien likevel påvirket hverandre. I denne avhandlingen har jeg endt opp med en hypotese om sammenhengen mellom tekststruktur og leseforståelse. Denne hypotesen kan igjen testes ut i andre, senere studier.

4.6.2 Kasusstudier

Jeg har altså valgt å bruke abduksjon som utgangspunkt for å slutte meg til en hypotese som kan være et mulig svar på problemstillingen min. For å gjennomføre den abduktive prosedyren, har jeg valgt å benytte kasusstudie som praktisk tilnærming. Det finnes flere ulike måter å definere kasusstudier på. Jeg har her valgt å støtte meg til definisjonen til sosiologen Robert Yin:

A case study is an empirical inquiry that:

- Investigates a contemporary phenomenon within its real life context, especially when
 - The boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.
- (Yin 1994: 13)

Det er flere årsaker til at jeg har valgt å bruke en kasusstudie for å belyse problemstillingen. Ifølge Yin er kasusstudier en type studier som passer i bestemte situasjoner:

Case study research [...] is appropriate when investigators desire to (a) define topics broadly and not narrowly, (b) cover contextual condition and not just the phenomenon of study, and (c) rely on multiple and not singular sources of evidence. (Yin 1993: 3).

Yin skriver i sin definisjon av kasusstudier at de særlig brukes når grensene mellom fenomenet som studeres og konteksten ikke er tydelige. Det må i stor grad kunne sies å gjelde når man skal studere elevers lesing av læreboka de benytter. Dersom man skal bedømme hva elevene har forstått av en tekst, kan man bare bedømme dette ved å vurdere forståelse indirekte. Man kan se på elevenes bruk av kunnskapen i en ny sammenheng (for eksempel i et intervju). Dersom man snakker med elever om tekster som de har lest, kan det imidlertid være vanskelig å vite hva av det elevene kan som er et resultat av hva de har lest i teksten, hva som er tidligere bakgrunnskunnskaper for elevene og hva som for eksempel skyldes lærerens undervisning. Jo mer man vet om enkeltelevne, og om den undervisningssituasjonen de befinner seg i, jo bedre er det. I en slik situasjon fungerer en kasusstudie godt.

4.6.3 Generalisering

Når en skal studere hver enkelt enhet så grundig som man gjør i en kasusstudie, betyr det at det er vanskelig å benytte et stort antall enheter. Dermed blir det vanskeligere å generalisere fra resultatene dersom man tenker på generalisering som et statistisk fenomen. I den klassen jeg skal studere, er det for eksempel 26 elever, men bare sju av dem er plukket ut til intervju. Det vil ikke være mulig å trekke generelle konklusjoner om elever i 8.klasse ut fra et så lite materiale.

Dette betyr imidlertid ikke at man ikke kan få noen generelle innsikter fra studien. Robert Yin opererer med begrepet *analytisk generalisering*, som han mener kan anvendes i forbindelse med kasusstudier. Om analytisk generalisering skriver Yin blant annet:” In analytical generalization, the

investigator is striving to generalize a particular set of results to a broader theory.” (Yin 1994: 36). I et eksempel som står i teksten om analytisk generalisering skriver han om hvordan man kan generalisere fra kasusstudie til teori. Der står det blant annet: ”An analyst should try to generalize findings to ”theory” analogous to the way a scientist generalizes from experimental results to theory.”(Yin 1994: 37) Akkurat hvordan den sistnevnte generaliseringen foregår, sier Yin ingenting om. Imidlertid skriver Yin følgende om en konkret studie der *analytical generalization* er brukt:

As a result, new empirical inquiries were made in other locals to examine one or the other facet of her rich and provocative ideas. Her theory, in essence, became the vehicle for examining other cases. (Yin 1994: 37)

Sitatet tyder på at han mener at teorien som dannes på grunnlag av en kasusstudie skal brukes som utgangspunkt for ny empiri, som så skal påvirke teorien osv. Dette kan vi også se av hva Yin skriver når han omtaler ”analytic generalization” i forbindelse med multiple kasusstudier:

(...) A previously developed theory is used as a template with which to compare the empirical results of the case study. If two or more cases are shown to support the same theory, replication may be claimed. (Yin 1994: 31).

Yins begrep om *analytic generalization* har likhetstrekk med abduksjon, selv om han ikke anvender dette begrepet. Jeg mener at man kan gjøre en analytisk generalisering ut fra denne avhandlingen. Man kan se på min bruk av tekstlingvistisk teori for å analysere lærebøker, og siden sjekke om mine resultater på dette området er verd å bygge videre på.

Man kan også generalisere på andre måter. En som har forsket mye på generaliseringer innenfor klasseromsstudier, er den engelske

pedagogikkprofessoren Michael Basseby. Han innfører begrepet *vag* generalisering. Det å gjøre en slik generalisering vil si å forklare at noe kan hende i en gitt situasjon, uten at du sier noe om hvor vanlig det er. For eksempel kan man hevde at en bestemt måte å strukturere en læreboktekst på, kan føre til problemer for noen elever, uten at man sier noe om hyppigheten av dette. Basseby hevder blant annet at i en generalisering av denne typen ligger det ”an invitation to try it and see if it happens to you.” (Basseby 1999: 52)

Det å la leseren tenke gjennom om resultatet fra én kasusstudie vil passe i vedkommendes egen situasjon, er også en måte å generalisere på som jeg mener er aktuell i forbindelse med denne avhandlingen. Lærere eller forlagsfolk som ønsker å finne ut om en bestemt lærebok kan være egnet for en bestemt gruppe elever, kan se på min studie og vurdere om de synes de resultatene jeg kommer frem til, virker rimelige gitt deres tekster og elevmateriale. Hvis de gjør det, er det kanskje verdt for dem å teste ut de hypotesene som jeg har dannet ut fra mitt materiale, på andre arbeidsområder.

Uansett hva slags syn man har på generalisering, gjelder det imidlertid at en kasusstudie må være vitenskapelig utført for at man skal kunne generalisere fra den. Jeg vil derfor beskrive ulike kriterier for å bedømme hvor vitenskapelige kasusstudier er, og vise hvordan min studie er designet for å være mest mulig vitenskapelig.

4.7 Vitenskapeligheten i studien

Forskjellige teoretikere som skriver om kasusstudier har gjerne noe ulike sett med kriterier for hva som gjør at en kasusstudie er vitenskapelig. I en lærebok om kasusstudier gir Svein Andersen en sammenfatning av hva han mener er de vanligste kravene som stilles til kasusstudier for å sjekke om de er vitenskapelige (Andersen 1997). Disse kravene er:

Er dataene pålitelige?

Er argumentene om empiriske sammenhenger holdbare?

Er observasjoner riktige i den forstand at uttalelser, handlinger og begivenheter som refereres i faktisk har funnet sted.

Er det mulig å trekke pålitelige slutninger fra observerbare til ikke-observerbare forhold?" (Andersen 1997:132ff)

Jeg vil anvende denne lista til å bedømme vitenskapeligheten i min egen studie. Jeg kommer imidlertid til å supplere lista på ett punkt. Selv har jeg registrert at flere sentrale teoretikere som har skrevet om kasusstudier (blant annet Yin 1993, Stake 1995 og Bassegy 1999) er opptatt av at man må studere en problemstilling ved hjelp av ulike typer materiale. Jeg utvider derfor lista med krav med ett punkt:

Bygger konklusjonene på mer enn én type materiale?

Jeg vil nå kommentere hvert enkelt punkt, og si hvordan jeg har designet studien for å oppfylle de nevnte kravene:

Er dataene pålitelige?

Dette spørsmålet har å gjøre med hvorvidt andre forskere har mulighet til å kikke en i kortene, og se på hvilke valg som er gjort. I min studie vil

intervjuer med elever være det viktigste materialet i tillegg til selve de studerte tekstene. Derfor har jeg valgt å lage et eget vedlegg til avhandlingen. I vedlegget finnes det transskripsjoner av samtlige av intervjuene jeg har gjennomført. Observasjonsnotatene som benyttes, finnes i selve teksten.

Er argumentene om empiriske sammenhenger holdbare?

Dette punktet har å gjøre med viktigheten av ikke bare å trekke en konklusjon, men også *visе på hva slags grunnlag* man trekker konklusjonen. I denne avhandlingen vil jeg forsøke å vise eksempler på intervjuutdrag som jeg tolker på bestemte måter. Jeg vil også presentere eksempler på de øvrige kildene jeg trekker andre konklusjoner fra, der det er nødvendig.

Er observasjoner riktige i den forstand at uttalelser, handlinger og begivenheter som refereres faktisk har funnet sted.

Hvorvidt dataene er riktige, kan man blant annet avgjøre ved å trekke inn informanter i studien, og spørre disse om de kjenner seg igjen eller ikke. I tillegg kan man sjekke opp mot arkiver og annet offentlig materiale. I mitt spesielle tilfelle er det bare læreren, elevene, miljøarbeideren i klassen og jeg selv som vet hva som har skjedd. Jeg har sendt min beskrivelse av kasklassen til læreren i kasklassen, slik at hun har kunnet gå god for det jeg skriver.

Når det gjelder transkripsjonene av intervjuene, så har jeg ikke utført dem alene. En person som lever av å transkribere har utført en grovtranskripsjon. Etter det har jeg hørt på båndene og lest transskripsjonene. Jeg har da skrevet inn ord som jeg kan høre (fordi jeg var til stede i intervjusituasjonen), men

som hun som transkriberte bare har markert som ”utydelig”. Det at det har vært en annen person inne i bildet når det gjelder transkripsjonen, har gjort kvaliteten på transkripsjonene bedre, ved at vi er to personer som har gått gjennom materialet.

Er det mulig å trekke pålitelige slutninger fra observerbare til ikke-observerbare forhold?

Dette punktet har å gjøre med hvorvidt man kan trekke slutninger om forhold som vil være tilfelle ifølge teorien, men som ikke er undersøkt ennå. Det må også være mulig å si noe om hvilke ting som ifølge teorien IKKE vil skje. Svein Andersen (1997:136) sier det slik: ”Det må være mulig å spesifisere hvilke empiriske observasjoner som ville overbevise oss om at teorien var gal”

I mitt tilfelle forsøker jeg å trekke konklusjoner om mulige sammenhenger mellom tekststruktur og leseforståelse. I og med at jeg er opptatt av at visse måter å strukturere en tekst på kan øke sannsynligheten for at noe ikke blir forstått, vil ikke én enkelt observasjon av at en elev likevel har forstått det som står i teksten være nok til å avkrefte teorien. Dersom det blir mange slike tilfeller, vil jeg imidlertid hevde at teorien ikke vil holde. Slik er det er mulig å avkrefte teorien min.

Bygger konklusjonene på mer enn én type materiale?

Dette punktet har med metodetriangulering å gjøre. I kvalitative studier er det en fordel om man bygger på flere ulike kilder. Den studien som ligger til grunn for denne avhandlingen, støtter seg i hovedsak på intervjuer. Jeg trekker imidlertid også inn observasjoner, utdrag fra arbeidsbøker og andre

elevtekster for å underbygge påstandene mine, og jeg mener derfor at studien slik tilgodeser en viss bredde i datatilfanget.

Designet i studien burde altså være vitenskapelig når det gjelder konstruksjon, samt når det gjelder typen data som samles inn. Imidlertid vil ikke konklusjonene være holdbare dersom ikke materialet er samlet inn på en vitenskapelig måte. Jeg skal derfor gi en grundigere presentasjon av materialet og hvordan det er innhentet.

4.8 Datainnsamlingen

4.8.1 Forskerrollen

Som jeg alt har vært inne på, valgte jeg å bygge avhandlingen kasusstudier av sju elever som går i samme klasse, og deres lesing av utvalgte tekster i den boka klassen brukte i faget. Da jeg skulle velge ut hvilken skoleklasse jeg skulle gjennomføre kasusstudiene i, var det viktigste for meg å finne en lærer jeg kunne ha et godt samarbeid med. Hvilken skole denne læreren arbeidet på, spilte mindre rolle. Det sentrale var at det skulle være en lærer som kunne tenke seg å samarbeide med en doktorgradsstudent. Interesse og velvilje fra lærerens side var viktig for meg. Jeg var også opptatt av at forskningsprosjektet skulle gripe så lite inn i skolehverdagen som mulig. Målet var at flest mulig av de oppgavene elevene fikk, skulle komme som en naturlig del av undervisningen. Jeg visste jeg at jeg uansett ville gripe inn i undervisningen ved min tilstedeværelse og med mine intervjuer. Spørsmålet er imidlertid hvor problematiske dette egentlig er. I sin avhandling imøtegår Roger Säljö kritikk mot at intervjusituasjonen hans er kunstig, ved hjelp av følgende resonnement:

This situation is an artefact in the sense that we require a group of people to come to a specific place and read a specific text, which they might never have read on their own initiative. To this we can answer that the critique holds good so long as one accepts that there is such an entity as a complete natural situation. The critical issue here is how one defines a 'natural' or a 'representative' situation. It is impossible or at least very difficult, to conceive of a learning study [...] which would be completely natural. Clearly, to find out what people have learned and how they have set about this, one has to interfere with their ordinary way of proceeding and make them reflect on their experiences in a way which they might not normally do. Thus, in our view, there are no grounds for arguing that meaningful studies of learning have to take place in perfectly 'natural' situations. (Säljö 1982: 71-72)

Da jeg intervjuet elevene, valgte jeg ut tekster de hadde lest i undervisningen. Sånn sett var mitt design mer "representativt" enn Säljö sitt – i den grad en representativ situasjon eksisterer. Likevel var situasjonen unaturlig, fordi elevene ble tatt ut av timen. Men, som det blir sagt, hva er en representativ situasjon? Dessuten er det vanskelig å si noe om personers læring uten at man snakker med dem en og en, eller stoler på at alle kan uttrykke læringen sin like bra skriftlig. Så noe unaturlig må situasjonen bli uansett.

Til tross for den ovennevnte innvendingen, så jeg ingen grunn til å bruke mer styring enn høyst nødvendig. Jeg var derfor ute etter en samarbeidspartner som kunne slippe meg inn i klassen i vedkommendes vanlige undervisningsopplegg. Jeg sendte henvendelser til norsklærere ved fem ungdomsskoler i Trondheimsområdet, men fikk bare positivt svar fra én av lærerne, det vil si hun som her har fått navnet Eline. Hun skulle begynne med en ny 8.klasse høsten 1999, og det var denne 8.klassen jeg endte opp med å gjøre undersøkelser i.

Mitt nærvær i klassen ble gjort kjent for foreldrene på det første foreldremøtet i skoleåret. Jeg ga alle foreldre et brev der jeg forklarte skriftlig hva prosjektet dreide seg om, og ba om deres tillatelse til å intervju barna

deres, samt å få lese alt materiale de har skrevet på skolen⁹. Ingen foreldre nektet dette, men fire elever leverte aldri noe svar på om foreldrene deres syntes det var i orden at jeg intervjuet barna deres eller ikke. Ingen av disse fire elevene ble spurt om de ville intervjues.

Jeg observerte mye i den aktuelle klassen de to første månedene. Senere fulgte jeg undervisningen i utvalgte tema. Et viktig spørsmål for meg var hva slags rolle jeg skulle ha i klasserommet. Hvor aktiv skulle jeg være? Og skulle jeg hjelpe læreren eller ikke? I og med at jeg hadde relativt liten erfaring som lærer, og i og med at jeg aldri hadde undervist på ungdomstrinnet, fant jeg ut at jeg uansett ville fungere som en outsider i skolemiljøet. Derfor valgte jeg å ha en ganske passiv, observerende rolle i klasserommet. Jeg hadde en fast stol som jeg alltid satt på, og jeg delte aldri ut papirer eller hjalp læreren på annen måte. Målet med dette var at elevene ikke skulle oppfatte meg som en slags lærer. Jeg var redd for at de da ikke ville svare ærlig på en del av spørsmålene jeg stilte dem – blant annet spørsmål om hvor mye de leste i læreboka.

I praksis var det ikke alltid like lett å stå på siden av det som skjedde i klasserommet. Det hendte at elevene på eget initiativ oppsøkte meg og ba meg svare på spørsmål. Jeg følte at det bruddet på høflighet som det ville være ikke å svare, var verre for elevenes oppfatning av meg som person enn ulempen ved at de da oppfattet meg mer som en lærer.

Tre ganger opplevde jeg at jeg var alene i klasserommet (for eksempel i friminuttet), og at det oppstod situasjoner der de aller fleste voksenpersoner ville ha grepet inn. Dette gjaldt forsøk på mobbing. Disse gangene valgte jeg

⁹ Se vedlegg 1

å ta tak i situasjonene og megle mellom elevene. I disse situasjonene merket jeg at det lå en slags forventning hos noen av elevene om at jeg grep inn. Jeg tror ikke disse episodene førte til at elevene fikk noe mer negativt bilde av meg.

Da jeg valgte ut sju elever som jeg skulle intervju i forbindelse med studien min, skrev jeg et brev til de aktuelle elevene der jeg ba om deres tillatelse til å intervju dem¹⁰. Foreldrene hadde allerede samtykket, men jeg syntes det var viktig at også elevene måtte gi sin tillatelse. Jeg fikk her positivt svar fra alle.

4.8.2 Intervjuene

Jeg valgte altså å intervju sju utvalgte elever om deres leseforståelse. Valget av enkeltelever som skulle være med i studien, ble først og fremst gjort på bakgrunn av at jeg ønsket å plukke elever som var så ulike som mulig. Jeg plukket i utgangspunktet ut seks elever. Da fikk jeg reaksjoner fra en av de elevene som ikke var plukket ut. Det var en elev som hadde vist stor interesse for meg og mitt prosjekt i den tiden jeg observerte i klassen, og nå mente hun at hun også burde intervjues. Jeg valgte å ta henne med for ikke å såre henne, og dermed endte jeg opp med sju elever i materialet. Den sistnevnte personen var ei jente som etter lærerens og min mening var middels flink til å trekke innholdet ut av en tekst, så kategorien middels sterke jenter fikk derfor to elever.

Læreboktekstene som ble benyttet i intervjuene, ble plukket ut med ulike begrunnelser. Tre av de fire kapitlene omtalte emner som det ble brukt mye tid på å gjennomgå i den utvalgte klassen. Disse emnene ble gjennomgått

spredt utover i skoleåret, det første emnet ganske tidlig på høsten (eventyr), det neste emnet ved juletider (artikkel), mens det tredje emnet ble gjennomgått i april (samtale). Det fjerde emnet som jeg hentet en tekst fra, var valgt ut med utgangspunkt i et annet kriterium. I den første intervjuunden jeg gjennomførte med elevene ønsket jeg å ha med en ukjent tekst. På den måten kunne jeg få et grunnlag for å kunne uttale meg om i hvor stor grad det at et emne var undervist i, hadde noe å si for elevenes forståelse. Jeg valgte derfor ut en tekst som læreren hadde sagt at hun kanskje ikke kom til å klare å rekke å gå gjennom med elevene (språkhistorie). Det viste seg senere at det var vanskelig å trekke slutninger om hvor stor betydning det hadde at emnet var gjennomgått i klassen, men det var altså den opprinnelige grunnen til at jeg plukket ut det aktuelle kapitlet.

Den intervjuformen jeg valgte å benytte, var et såkalt halvstrukturert intervju. Om denne intervjuformen skriver Kvale (1999):

Det har en række temaer, der skal dækkes, så vel som forslag til spørgsmål. Men på samme tid hersker der åbenhed over for ændringer af spørgsmålenes rækkefølge og form, således at man kan forfølge de svar, interviewpersonene giver, og de historier de fortæller. (Kvale 1999: 129)

I utgangspunktet hadde jeg en fast mal jeg fulgte, men jeg avvek fra denne i situasjoner der det var nødvendig. To forhold ved mine intervjuer skilte dem ut fra de halvstrukturerte, kvalitative forskningsintervjuene som vanligvis beskrives i metodelitteraturen (for eksempel Kvale 1999). For det første intervjuet jeg barn. De intervjusituasjonene som vanligvis beskrives, involverer voksne. Det er trolig enklere å få voksne til å komme med lange, utfyllende svar av seg selv, i hvert fall når temaet ikke er knyttet til

¹⁰ Se vedlegg 3

intervjuobjektets spesielle interessefelt. For det andre intervjuet jeg disse barna om emner som de ikke nødvendigvis hadde så mange tanker om. I metodelitteraturen ser en stadig omtalt spørsmål som leder til lange og utfyllende svar fra intervjuobjektets side. Disse to forholdene førte til at svarene i mine intervjuer ble relativt korte.

Et annet forhold som skilte mine intervjuer fra de situasjonene som omtales i metodelitteraturen, var at både elevene og jeg hadde en opplevelse at det fantes en slags "fasit" på de spørsmålene jeg stilte. I noen situasjoner oppfattet jeg det som om det var forventet av meg at jeg skulle si noe om skolens fasit på et gitt område. I disse situasjonene valgte jeg å svare. Et eksempel på dette kan vi se fra et intervju med eleven Marit:

- M: Og -panel debatt - Det vet jeg ikke hva er.
ACT: Nei.
M: For det står ikke her.
ACT: Det står ikke?
M: Nei.
ACT: Nei, det betyr at - Et panel, det betyr at du har en samling mennesker som kan noe om et tema. F.eks. masse politikere, som kan noe om politikk - Så sitter de bortover og diskuterer, og så kanskje de får spørsmål fra salen da. Sånn som det er på TV-programmer. Det er en paneldebatt. Men jeg er enig med deg - det står IKKE definert, og det er litt dårlig...
M: Æ har ikke hørt liksom ordet før, men æ har jo sett det på TV da.

Innenfor metodelitteratur om intervjuer vil man ofte se at intervjuerens rolle skal være å si så lite som mulig, noe jeg brøt ved å komme med slike innspill. Jeg mener imidlertid at den spesielle situasjonen som mine intervjuer ble utført i, gjorde svar av den typen vi ser ovenfor, naturlig. Et mål for meg var at intervjuene skulle oppleves som reelle samtaler, og i en samtalsituasjon bidrar begge parter. Dersom jeg ikke fortalte Marit hva en paneldebatt er, i

den ovenfor refererte samtalen, tror jeg at både hun og jeg ville oppleve situasjonen som underlig.

Hvordan jeg konkret utformet spørsmålene til de halvstruktureerte intervjuene, vil jeg komme nærmere inn på i del III.

DEL II

KAPITTEL 5-7

ANALYSER AV TEKSTSTRUKTUR

5 ANALYSER AV TEKSTSTRUKTUR

Denne studien anvender, som nevnt i kapittel 4, en abduktiv tilnærming. Det får konsekvenser når det gjelder analysene av tekststruktur. Det å beskrive strukturen i en læreboktekst, kan gjøres på mange ulike måter. Ettersom det tidligere er gjort få studier av strukturen i slike tekster, har jeg valgt å benytte én analysemetode, såkalt "Rhetorical Structure Theory"-analyse (RST-analyse). Metoden fokuserer på visse aspekt ved tekststrukturen. Det kan godt hende at andre sider ved tekststrukturen enn de som her vektlegges, vil kunne være sentrale for elevenes forståelse. Dette vil senere analyser kunne avklare. Min analyse representerer en inngang til emnet. Studien har, som alle abduktive studier, et mål om hypoteseutvikling, heller enn et mål om å finne et endelig svar på en problemstilling. Mine resultater kan forklare de funnene jeg har gjort, men er ikke allmenngyldige. De kan derimot fungere som hypoteser om mulige sammenhenger. Hypotesene jeg her danner meg om leseforståelse kan igjen testes videre i andre studier.

Fire læreboktekster vil bli analysert i denne delen. Bakgrunnen for at akkurat disse tekstene er valgt ut, vil bli forklart når jeg beskriver studien av elevenes forståelse.

5.1 Bakgrunnen for valg av metode

Som nevnt er RST-analyse bare én av flere mulige analysemetoder jeg kunne ha valgt å benytte. Når jeg har endt opp med å benytte akkurat denne tilnærmingen, har det flere årsaker. For det første har tidligere forskning vist

at innholdsstrukturen i en tekst kan være av betydning for elevenes forståelse. Dette er en hypotese som jeg tidligere har studert gjennom hovedoppgaven min (Torvatn 1995), og videre utforsket i studien av fellesspråklige lærebøker (Berge, Solheim og Torvatn 1997). Dette er imidlertid den første studien der jeg både ser på strukturen i tekstene og samtidig tar for meg elevenes forståelse av disse tekstene.

Det finnes flere ulike måter å analysere innholdsstruktur på. Som jeg var inne på i kapitlet om tidligere forskning, har for eksempel Bonnie Meyer utviklet en egen metode (Meyer 1975). Problemet med hennes analysemetode, er at den er så detaljert at den ikke egner seg for så lange tekster som læreboktekstene er. En annen analysemetode som har fokus på innholdsstrukturen i en tekst, er utviklet av Paula Lieber (1979), og senere videreutviklet av Ann-Charlotte Lindeberg (1986). Når jeg har valgt å ikke benytte Paula Lieber, er det fordi at Lieber riktignok ser på relasjonene mellom ulike funksjonelle enheter i teksten, men hun operer ikke med et hierarki der du har noen makrofunksjoner i teksten, og noen bånd på lokalt plan. Alle de båndene hun beskriver, er lokale. Jeg tror at bånd mellom ulike deler av teksten opererer på ulike plan. I RST-analysen opererer man med funksjoner på ulike nivå.

En annen årsak til at jeg har valgt å benytte meg av RST-analyse, er at denne metoden har et svært konkret analyseapparat. Dette er beskrevet i detalj på et eget nettsted¹¹. Dersom jeg hadde skullet anvende for eksempel Bonnie Meyer, måtte jeg ha utviklet mer av analysemetoden selv, for hennes metode er ikke så klart beskrevet.

Til tross for de ovennevnte fordelene med RST-analysen, var det ikke noe opplagt at jeg valgte å anvende denne metoden. Metoden bygger på en del forutsetninger som jeg ikke er enig i. Det er imidlertid enklere å drøfte disse forutsetningene når leseren kjenner metoden. Jeg vil derfor først beskrive RST-analysen, og så drøfte innvendingene mot den, samt si noe om hvilke konsekvenser disse innvendingene har fått for designet mitt.

5.2 RST-teori og RST-analyse

William Mann (University of Southern California), og Sandra Thompson (University of California at Santa Barbara), har sammen utviklet "Rhetorical structure theory" (RST). Denne teorien har de bygd ut etter hvert, og de har også fått med seg Christian M. Matthiessen fra University of Sydney i dette arbeidet. Denne fremstillingen vil i hovedsak støtte seg på Mann og Thompson (1986) på Mann, Matthiessen og Thompson (1992) og på Mann (2001)¹².

Formålet med RST-teorien er å beskrive hvilke segmenter en tekst består av, og se på hvilke prinsipper som binder de ulike delene av en tekst sammen. Den opprinnelige hensikten med teorien var å utvikle en modell for å beskrive tekststruktur slik at man kunne utvikle skrivende datamaskiner (Mann, Matthiessen og Thompson 1992: 42). Etter hvert ble forskerne bak teorien imidlertid bevisste at modellen hadde et mye mer generelt

¹¹ <http://www.sil.org/~mannb/rst/>

¹² Mann 2001 refererer til nettsidene som er utviklet av Willam Mann i forbindelse med RST-teorien. På disse sidene benytter han kallenavnet Bill når han signerer. Jeg refererer til disse sidene ved å referere til Mann 2001. I referanselista står adressen til sidene som helhet. Videre oppgir jeg hvilket søkeord man må bruke på sidene for å finne den aktuelle delsidene (for eksempel "the copyright notice text"), og jeg oppgir hvilken dato jeg skrev ut den siden det siteres fra.

anvendelsesområde, nemlig som en allmenn teori om visse typer tekststrukturer.

5.2.1 Forutsetninger for teorien

RST er en teori om *skrevne* tekster. Mann, Matthiessen og Thompson har aldri forsøkt å anvende den på muntlig materiale. Andre har forsøkt å anvende den på layout, noe jeg skal komme tilbake til senere, men i utgangspunktet er teorien orientert mot verbale, skrevne tekster.

Et annet viktig premiss for teorien er at *tekster er skrevet med utgangspunkt i et ønske om å kommunisere*. Via analysene sine ønsker forskerne derfor å finne ut hva som er forsøkt kommunisert. Fokuset deres ligger da på *forfatteren* av teksten og forfatterens intensjon med teksten:

An RST analysis always constitutes a plausible account of what the *writer* wanted to achieve with each part of the text. An RST analysis is thus a functional account of the text as a whole. (Mann, Matthiessen og Thompson 1988: 258, min utheving)

Selv om teorien først og fremst er en teori om *forfatteren* og forfatterens intensjon, trekkes også *leseren* inn. Forskerne tilskriver skriveren av en tekst et ønske om å oppnå en viss effekt hos leseren, noe som i RST-analysen kalles ”intendert effekt ” (intended effect). Dette aspektet ved teorien, dvs. at den tar for seg både forfatteren og leseren, er svært interessant for min studie, der studieobjektet er forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse.

Andre premisser som er sentrale for teorien er gjengitt i Mann, Matthiessen og Thompson (1992). Punktene deres er, kort referert:

Tekster består av segmenter som alle er funksjonelt signifikante.

Tekster er enhetlige og koherente.

Enheden i teksten oppstår ved at leseren forestiller seg hva slags formål forfatteren av teksten kan ha hatt med teksten – dvs. forfatterens intenderte funksjon.

Tekster er hierarkisk organisert, noen segmenter er mer sentrale enn andre.

Alle segmentene i en tekst, enten de er små eller store, er strukturert etter de samme prinsippene. Det er for eksempel ikke én type organisering for avsnitt og en annen for mindre segmenter.

Det prinsippet som binder segmentene sammen, er relasjonelt. Noen relasjoner holder sammen store deler av teksten, andre relasjoner holder sammen noen få segmenter på et mikroplan i teksten.

Flertallet av relasjonene som binder tekstene sammen, er asymmetriske.

De består av kjerner og satellitter (se senere).

De tekststrukturende relasjonene er funksjonelle i sin natur, det vil si at de produserer en effekt på leseren.

Antallet relasjoner er i prinsippet åpent.

Mann, Matthiesen og Thompson hevder selv i flere artikler at teorien deres er rent deskriptiv. Slik jeg ser det, har teorien imidlertid flere normative trekk. Dette vil jeg komme tilbake til.

5.2.2 Relasjoner i tekst

Ifølge forskerne bak RST-analysen er den vanligste måten å strukturere en tekst på, at man opererer med dyadiske relasjoner der en del av teksten

(foreløpig kalt et segment) har en spesifikk rolle i forhold til et annet segment. En slik relasjon vil her bli kalt en *funksjon*. Hva som regnes som et segment i en tekst kan variere (mer om dette i kapittel 5.2.4), men vanligvis dreier det seg om én eller et par setninger.

Det finnes ikke noen endelig liste over hvilke funksjoner som kan finnes i tekster. Mann, Matthiessen og Thompson opererer med en liste over funksjoner som de synes er hensiktsmessige, men de understreker at lista hele tiden kan endres. Det er ikke snakk om en lukket mengde.

For å gi et bilde av hva slags funksjoner det kan dreie seg om, skal jeg presentere et par eksempler. En funksjon som er hyppig brukt, er *årsak*, der et segment av en tekst presenterer årsaken(e) til at noe har skjedd, mens et annet segment presenterer virkningen av dette. En annen frekvent funksjonstype er *utdyping*, der et segment av teksten presenterer en påstand, mens et annet segment utdyper denne påstanden. De mer formelle definisjonene av disse definisjonene finnes på nettstedet til analysemetoden (<http://www.sil.org/~mannb/rst/>). De av disse segmentene som jeg selv anvender, har jeg oversatt til norsk. De finnes i kapittel 5.2.5. Der har jeg også tatt med eksempler som Mann, Matthiessen og Thompon selv gir på de ulike funksjonene.

Forskerne bak RST-analysen understreker at det ikke er noe som tilsier at man må finne en strukturell rolle for hvert eneste element som forekommer i en tekst. Imidlertid hevder de at i velkrevne tekster vil så å si alle elementer ha en rolle i en slik struktur. Her mener jeg at de avslører at teorien er mer normativ enn de ønsker å gi inntrykk av. Hadde begrepsapparatet deres vært

rent deskriptivt, hadde det ikke hatt noen betydning hvorvidt en slik struktur eksisterte eller ikke.

5.2.3 Kjerne og satellitt

I forbindelse med dyadiske relasjoner av den typen som vi har nevnt ovenfor, er det ofte slik at et segment i en funksjon er mer essensielt for teksten enn et annet. Dersom en skulle kutte bort et av segmentene i en slik funksjon, vil det i mange tilfelle være lett å avgjøre hvilket segment som bør bort. Det er fordi et av segmentene er viktigere for forståelsen av *helheten* i teksten enn et annet segment. Dersom en for eksempel ser på utdypingsrelasjonen, så er det mer sentralt for teksten å få presentert en påstand enn å få presentert utdypingen av påstanden. Det mest sentrale segmentet i en relasjon blir kalt en ”kjerne” (nucleus), det minst essensielle segmentet i relasjonen blir kalt en ”satellitt” (satellite). Matthiesen og Thompson skriver:

In any multi-unit text, certain propositions realize the central goals of the writer, while others realize goals which are supplementary or ancillary to the central goals. (Matthiesen og Thompson 1988: 20)

Den førstnevnte typen segmenter (propositions) utgjør kjernene, den sistnevnte typen satellittene. Det finnes imidlertid en del funksjoner der en ikke kan si at et av segmentene er mer overordnet for teksten enn et annet segment. Dette gjelder for eksempel ”kontrast”-funksjonen, der to alternativ settes opp mot hverandre. Man kan vanskelig si at et av alternativene er mindre viktig for teksten enn det andre. I slike tilfelle snakker teoretikerne bak RST-analysen om *multinukleære* funksjoner. Multinukleære funksjoner

finnes altså, men det er imidlertid atskillig flere funksjonstyper med én kjerne enn med flere.

Relasjoner med bare én kjerne har ikke noe eget navn innenfor RST-analysen, men ettersom man opererer med begrepet ”multinukleær” om noe med flere kjerner, vil jeg kalle den andre kategorien for mononukleær. En mononukleær relasjon vil altså være en relasjon som inneholder en kjerne og en satellitt.

5.2.4 Inndeling i segmenter

Som jeg tidligere skrev, omhandler RST-teorien forholdet mellom ulike segmenter i tekster. Hvordan avgrenser man så et segment (span)¹³? Mann, Matthiesen og Thompson (1992) skriver:

The key elements of RST are relations and spans. Essentially, the relation definition identifies a particular relationship that can hold between two text spans. A text span is any portion of text that has an RST structure (and thus has a functional integrity, from a text-organized point of view) or that is realized by a unit. Units [...] are typically clauses. (Mann, Matthiesen og Thompson 1992: 47)

Et segment kan altså være stort eller lite. Det som først og fremst kjennetegner et segment, er at det har en funksjonell integritet, dvs. at det har informasjonsverdi i seg selv. Et segment kan i teorien være svært lite, men ifølge Mann, Matthiesen og Thompson er det sjelden vits i å gå inn på et

¹³ Noen ganger snakker Mann, Matthiesen og Thompson om propositions, andre ganger om spans. Jeg har oversatt begge med segmenter.

større detaljnivå enn en ytring (clause)¹⁴. Ytringene til sammen kan danne større segmenter. Størrelsen på disse segmentene kan variere fra to setninger til så å si hele teksten. Dersom teksten er sammenhengende, og disponert ut ifra et bestemt tekstskjema, vil det finnes et nivå der teksten består av bare to segmenter som er bundet sammen i én funksjon. Mann og Thompson skriver:

An RST structural analysis typically sees the whole text as consisting of two spans, linked by a particular relation. These spans in turn consist of smaller spans linked by relation, down to the level of independent clauses. (Mann & Thompson 1992:37)

5.2.5 Definisjoner av funksjonstypene

Jeg har til nå bare trukket frem noen typer relasjoner uten å gi presise definisjoner av dem. Imidlertid finnes det definisjoner av en rekke funksjonstyper. Ettersom listen over funksjonene i prinsippet er åpen, vil jeg ikke kunne definere hver eneste relasjon som kan tenkes å eksistere. Men jeg kan beskrive hvilke krav som stilles til en definisjon av en funksjon.

En gitt definisjon av en funksjon forklarer hvilke betingelser som må være oppfylt for at en analytiker skal plassere en funksjon i denne kategorien. Hvorvidt et gitt sement av en tekst oppfyller kravene til å komme i en bestemt kategori, er noe den enkelte analytiker må ta stilling til.

I en funksjon er som nevnt kjernen viktigere enn satellitten i forfatterens resonnement. Samtidig er satellitten viktig fordi den er med på å si noe om kjernen. Av den grunn inneholder definisjonen av en gitt funksjon

¹⁴ Ytring er ikke helt identisk med ordet clause, men det er den beste definisjonen jeg har kommet opp med. I norsk er en ytring ”Et avgrenset, selvstendig språklig utsagn” (Kulbrandstad 1998:150)

opplysninger om hvilke krav som stilles til kjernen og satellitten, og hvilke krav som stilles til forholdet mellom disse to. Ettersom RST-teorien bygger på at alle utsagn forstås som kommunikasjon, er forfatterne av RST-teorien opptatt av hvilken effekt bruken av funksjonene skaper på leseren, og av hva slags forestillinger man ut ifra teksten kan få om skriverens formål. Hva man tror at skriveren/taleren vil oppnå, hva slags effekt man venter at presentasjonen av relasjonen skal ha på leseren, blir viktig. En relasjon defineres derfor ut ifra følgende elementer: krav til kjernen, krav til satellitten, krav til kombinasjonen av kjerne og satellitt og hva man tror er skriverens intenderte effekt på leseren.

Selve listen over ulike relasjonsdefinisjoner finnes på nettstedet til RST-teorien. I denne listen skilles det mellom tre grupper av relasjoner. Den ene gruppen er de multinukleære relasjonene. De mononukleære relasjonene deles inn i to underkategorier: emnerelaterte (subject matter) relasjoner og presentasjons-relasjoner (presentational relations). De defineres på følgende måte:

Subject-matter relations are those whose intended effect is that the reader recognizes the relation in question; presentational relations are those whose intended effect is to increase some inclination in the reader. (Mann og Thompson 1988: 257)

I min analyse vil jeg anvende 9 ulike typer funksjoner. Disse funksjonstypene er: bakgrunn (background), begrunnelse (evidence), eksemplifisering (selvkonstruert, se kapittel 6.1.1), felles forberedelse (joint preparation), innrømmelse (concession), ikke-villet resultat (non-volitional result), kontrast (contrast), omstendighet (circumstance), utdyping (elaboration), villet resultat (volitional result). Nedenfor følger definisjoner av hver av disse.

Jeg vil definere de nevnte funksjonstypene, og så gi eksempler på hver type funksjon. Alle eksemplene er hentet fra artikler som Mann, Matthiesen og Thompson har skrevet, eller fra forfatterens analyser som finnes på hjemmesidene til RST under navnet ”publiserte analyser” og ”upubliserte analyser”. Jeg har markert kjernene i eksemplene i kursiv. I ett tilfelle, nemlig når det gjelder ”villet resultat”, har jeg ikke funnet noe eksempel på det i deres publiserte materiale på nettet.

K= kjerne, S= satellitt, F= Forfatter, L= leser

Mononukleære funksjoner

Relasjons Navn	Krav til K eller S	Krav til forholdet K+S	Forfatterens antatte intensjon	Eksempler
Bakgrunn	L vil ikke skjønne K godt nok før L har lest S	S øker Ls evne til å forstå et element i K	Ls evne til å forstå K øker	<i>Home addresses [...] will be protected from public disclosure under a new bill [...] The bill amends the government code, which required that...</i>
Begrunnelse	L vil muligens ikke tro på K L vil tro på S og finne den rimelig.	Ls forståelse av S vil øke Ls tro på K	Ls tro på K er økt	<i>The program [...] really works. In only a few minutes, I [...] got a result which agreed with my hand calculations</i>
Eksemplifisering	Ingen	S presenterer eksempler på K	Øke leserens forståelse av hva K innebærer	Selvkonst. funksjon
Forberedelse	Ingen	S går forut for K i teksten. S gjør L mer forberedt, motivert og orientert til å lese K	L blir mer forberedt, motivert og orientert til å lese K	<i>Bouquet in a basket – With living flowers. To create your "Victorian" bouquet of flowers...</i>

Relasjons Navn	Krav til K eller S	Krav til forholdet K+S	Forfatterens antatte intensjon	Eksempler
Innrømmelse	F har en positiv holdning til K. Forfatteren er ikke villig til å si at K ikke holder	F innrømmer en mulig/tilsynelatende inkompatibilitet, men prøver å overbevise om at den ikke er riktig	Ls positive holdning til K øker.	Although it is toxic to certain animals, <i>evidence is lacking that it has any serious long-term effect on human beings</i>
Ikke-villet Resultat	Ingen	K forårsaket S ufrivillig En presentasjon av K er mer sentral for leseren enn en presentasjon av sammenhengen mellom K og S	L oppfatter at K kan ha skapt situasjonen i S	Using thumbs is not a problem, but heredity is. <i>And the end result is no use of thumbs</i>
Omstendighet	S må ikke være urealisert	S gir et rammeverk som L kan forstå K innenfor	L oppfatter at S gir et rammeverk å forstå K innenfor	Probably the most extreme case of Visitors Fever I have ever witnessed, <i>was a few summers ago when ...</i>
Utdyping	Ingen	S presenterer tilleggsdetaljer til noe som står i K	L oppfatter at S presenterer tilleggsdetaljer til noe som står i K	<i>National Geographic</i> has long supported treasure hunters, and in 1996 it sponsored a raffle

Relasjons Navn	Krav til K eller S	Krav til forholdet K+S	Forfatterens antatte intensjon	Eksempler
Villet resultat	S er en villet handling, eller en situasjon som kunne ha oppstått på grunn av en villet handling	K kunne ha forårsaket H Presentasjonen av K er mer sentral for F enn relasjonen mellom K og S	L oppfatter at K kunne være en årsak til handlingen eller situasjonen i S	(finner ingen eksempler)

Multinukleær funksjon:

Relasjonsnavn	En del	En annen del	Eksempel
Kontrast	Et alternativ	Et annet alternativ	Animals heal, but trees compartmentalize

Figur 1 Oversikt over definisjonene av RST-funksjonene

5.2.6 Analyse av RST- strukturen til hele tekster

I utgangspunktet finnes det to måter å utføre en analyse av RST-strukturen til hele tekster på: en top- down variant, og en bottom-up analyse. I det førstnevnte tilfellet starter man med å se på om det er en relasjon som preger hele teksten, og i så tilfelle hvilken, altså hvilket RST- skjema som er i bruk for teksten som helhet. Så ser man på hver av de to segmentene innenfor funksjonen, og forsøker å avgjøre hvilke komponenter disse segmentene består av. Slik fortsetter man å tildele funksjonstyper inntil man har kommet

ned på ytringsnivå. I en bottom-up analyse starter man med å se på forholdet mellom to og to segmenter (altså en enkelt funksjon), og kombinerer etter hvert flere og flere funksjoner til større og større segmenter høyere og høyere i hierarkiet i teksten.

I praksis vil en som utfører RST-analyse vanligvis starte med en top-down variant, men vil så veksle mellom top-down og bottom-up hele tiden for å nærme seg teksten fra flere vinkler.

Som en kan se, er det en del subjektive vurderinger som må gjøres når man gjennomfører en analyse av RST-strukturen i tekster. Ulike bedømmere kan komme til ulike resultat. Mann, Matthiessen og Thompson nevner 5 hovedårsaker til at analyser utført av ulike personer kan bli forskjellige:

- 1 Boundary judgments – results of forcing borderline cases into categories.
- 2 Text Structure Ambiguity – comparable to many other varieties of linguistic ambiguity.
- 3 Simultaneous Analyses – multiple compatible analyses [...]
- 4 Differences Between Analysts – especially differing plausibility judgments.
- 5 Analytical Error – especially by inexperienced analysts. (Mann, Matthiessen og Thompson 1992: 60)

Når jeg analyserer læreboktekstene, forsøker jeg å bruke mine kunnskaper som tidligere elev, student og lærer innenfor norskfaget. Tanken er at analysen min skal likne analyser som andre som kjenner faget godt, ville ha gjort. Videre forsøker jeg å synliggjøre hvilke valg jeg tar i analysene, slik at andre kan gå meg etter i sømmene.

5.2.7 Teoriens begrensninger

Når man utvikler en modell for beskrivelse av tekststruktur, så har denne modellen fokus på bestemte sider ved tekststrukturen. Dette medfører automatisk at andre forhold blir mindre vektlagt. Når jeg har valgt å benytte RST-analyse, er det ikke uten visse reservasjoner. Fokuset forfatterne har, gjør at det er flere sider ved RST-teorien som ikke er forenlig med det synet jeg selv har på kommunikasjon. Jeg vil derfor presentere hva jeg synes er de største utfordringene med å anvende teorien i forbindelse med analyser av lærebøker, og si noe om hvordan jeg vil å forholde meg til dette i mine analyser.

5.2.7.1 Synet på tekst

En av årsakene til at jeg har vært usikker på om jeg har villet benytte RST-teorien, er at forfatterne etter min mening har en problematisk forståelse av begrepet tekst. For dem er en tekst noe som henger sammen innholdsmessig sett, og som er skrevet ut ifra ett formål. Dette kan vi tydelig se av det andre punktet de nevner når de ramser opp grunnleggende forutsetninger for teorien: “To be recognized as a text, the writing must create a sense of overall unity to which every parts contributes” (Mann, Matthiesen og Thompson 1992: 43). Ut ifra dette sitatet ser man at de mener at alle deler av en tekst til sammen skaper én enhetlig struktur. Det er ikke snakk om flere separate strukturer.

Etter min mening finnes det mange skriftlige produkter som ikke henger sammen ved at alle delene bidrar til en følelse av enhet, men som likevel må kalles tekster. Dette henger sammen med at jeg anvender en *prototypisk*

definisjon av hva en tekst er, og ikke en *kriteriebasert* definisjon, slik jeg var inne på i kapittel 3.2. For meg er det, som tidligere nevnt, særlig *bruken* av et skriftlig (eller muntlig) produkt som avgjør om det er en tekst eller ikke. Dersom vanlige språkbrukere oppfatter et skriftlig (eller muntlig) produkt som en tekst, så er det det. Når det gjelder læreboksjangeren, er det en tradisjon for å hevde at lærebøker består av en samling tekster. Kulturelt sett defineres derfor ulike kapitler i en lærebok som tekster, uansett om disse kapitlene gir en "sense of overall unity" eller ikke.

Synet på tekst virker inn på hvordan man tenker om analyse av tekststruktur. Vanligvis vil man innenfor RST-analyse snakke om *strukturen* i teksten, altså som om det finnes én struktur. I lærebøker (og andre tekster også) kan det imidlertid etter min mening finnes flere ulike strukturer. En kan dessuten oppleve at teksten består av én struktur som er avbrutt av en annen struktur, men der man kommer tilbake til den opprinnelige strukturen igjen. Dette kompliserer analysene av disse tekstene. Jeg har løst dette problemet ved å plassere analysene av alle strukturene på samme ark, og kommentere de ulike båndene mellom de ulike strukturene. Et eksempel på hvordan dette er gjort, finner man i analysen av teksten "Eventyr" i kapittel 7.1.2.

5.2.7.2 Teoriens fokus på ett nivå

Et annet problem jeg har med å anvende RST-analyse på læreboktekstene, er at en tekst består av flere nivå enn dem som kommer frem i RST-analysen. Mann, Matthiessen og Thompson nevner selv tre hovedtyper struktur som finnes i tekster:

- 1 Holistic structure – structure deriving from the properties of the genre or variety of text, used in this case to describe the form of letters and account for expressions such as *sincerely*.
- 2 Relational structure – structure expressing the organization of coherent contiguous text, [...]
- 3 Syntactic structure – as the term is commonly used. (Mann, Matthiesen & Thompson 1992: 41)

Som forfatterne selv skriver, så er det punkt nummer to på lista teorien deres først og fremst omhandler. De andre aspektene blir også trukket inn, men bare så vidt:

It [RST-teorien] acknowledges other kinds, interacting strongly with holistic and syntactic structure, but it does not attempt to incorporate accounts of either genre or syntax. (Mann, Matthiesen & Thompson 1992: 41)

En analyse av RST-strukturen i læreboktekstene gir meg bare en oversikt over relasjonelle trekk ved tekstene. Det kan være aktuelt å kommentere andre trekk ved tekstene også. Derfor vil jeg i forbindelse med hver analyse kommentere språklige sider ved teksten som faller utenfor RST-analysens område.

5.2.7.3 Synet på leseren

Mann, Matthiesen og Thompson har som nevnt fokus på *forfatteren* av en tekst. Dermed fremstår leserens rolle, samt utfallet av kommunikasjonssituasjonen, som uklar. Blant annet opererer definisjonene av de ulike RST-funksjonene med begrepet *intendert effekt på leseren*. For eksempel står det blant annet følgende i definisjonen av funksjonen ”evidence”: ”Constraints on the satellite: Information intended to increase the reader’s belief in the claim.” Hvorvidt leseren tolker utsagnene i teksten på den intenderte måten, eller legger vekt på helt andre sider ved teksten, problematiseres ikke. Dermed inkorporerer ikke modellen det at ulike lesere

har ulike bakgrunnskunnskaper og ulike mål med lesingen. Jeg mener at leseren av en tekst er en aktiv, skapende part i en kommunikasjonssituasjon, og jeg hadde helst ønsket å anvende en modell som tok hensyn til det.

5.2.7.4 Manglende beskrivelse av sjangerforventninger

Når en leser forholder seg til en tekst, forholder ikke vedkommende seg bare til det som står i teksten. Leseren har også forestillinger om hvordan den typen tekst de leser, er utformet (for eksempel hvordan en læreboktekst skal se ut), og vedkommende har en del bakgrunnskunnskaper som forfatteren kan ta for gitt. RST-analysen har ikke noe apparat for å vurdere hvilke bakgrunnskunnskaper som er nødvendige for å lese en gitt tekst, eller hvordan leserens forventninger til sjangeren spiller inn.

Når det gjelder lærebøker, har jeg i kapittel 3 nevnt en del typer forventninger til sjangeren. Blant annet er det trolig en forventning at teksten skal oppmuntre elevene til å lese videre, og at den skal presentere faktakunnskaper. Dersom man analyserer teksten uten å være bevisst at slike forventninger eksisterer, kan man komme til å analysere hele tekstene ut ifra at de presenterer faktakunnskaper. Den oppmuntrende funksjonen kan bli oversett.

Dette har jeg prøvd å gjøre noe med ved at mine *kommentarer* til RST-analysene trekker inn ulike forestillinger om sjangeren selv om selve *analysene* ikke gjør det.

5.2.8 Hvordan kan RST-analysen brukes i mitt prosjekt?

5.2.8.1 Hvorfor teorien anvendes

Når RST-modellen ikke stemmer med min egen overbevisning på et såpass sentralt punkt som når det gjelder leserens rolle, hvorfor støtter jeg meg da til den? Til det har jeg flere svar.

Det ene svaret er at selv om leseren er lite synlig i modellen på grunn av fokuset på forfatteren, så inneholder RST-teorien faktisk en refleksjon over forholdet mellom leser og skriver. Ved at det skilles mellom skriverens intensjon og effekten på leseren, åpnes det for å problematisere dette forholdet. Det gjør teorien nyttig for mitt prosjekt.

Den andre årsaken til at jeg velger å støtte meg til RST, er knyttet til den spesielle konteksten som skolen utgjør. Som jeg var inne på i kapitlet om konteksten for læreboklesing, er det knyttet helt spesielle forventninger til elevers lesing av skolebøker. Dersom en elev leser en skjønnlitterær bok, åpner læreren ofte for flere ulike tolkninger. Når det gjelder lærebøker, derimot, er tolkningsrommet vanligvis mindre. Elevene evalueres ut ifra om de har klart å tilegne seg lærerens tolkning av forfatterens intensjon med boka, ikke ut ifra om elevene har klart å skape mening i sitt eget hode ut ifra teksten. På mange måter kan man derfor si at kommunikasjonssynet i skolen ikke er så ulikt det synet som er underforstått innenfor RST-modellen.

5.2.8.2 *Hvordan teorien anvendes*

Som jeg har vært inne på, er RST-analysen en deskriptiv analysemetode. Fra forfatterens side er det ikke meningen å vurdere om en RST-struktur i en tekst er hensiktsmessig eller ikke. Imidlertid har flere andre brukt teorien på en slik normativ måte, og det synes jeg er svært interessant. I sin avhandling fra 1989 benyttet Marie Péry-Woodley RST-analyse til å vurdere markering av koherens blant første- og andrespåkbrukende studenter i deres skriving av ulike fagoppgaver på universitetsnivå. Theresa O'Brien (1995) videreførte Péry-Woodleys analysemetode i sin analyse av fagskrivingen til en psykologistudent som hadde problemer med å strukturere teksten sin. I begge disse studiene fremheves det at i de tilfellene hvor det er vanskelig å bestemme RST-strukturen i en tekst eller i en del av en tekst, er det svært problematiske tekster det dreier seg om.

Det å hevde at det er en sammenheng mellom hvorvidt en tekst er velstrukturert eller ikke, og muligheten til å lage en analyse av RST-strukturen i teksten, er ikke fremmed for forfatterne av teorien heller. På hjemmesiden finnes det en liste over upubliserte analyser som teoretikerne bak RST har gjennomført av ulike tekster. Hver av disse analysene blir kort kommentert av Willam Mann. Om teksten "The copyright notice" skriver han blant annet følgende:

The significance of this text for RST is that **it is not really a communicative text**, so the structure is filled with the Joint relation, identifying unrelated contributions upward. [...] The failure to effectively analyze noncommunicative text illustrates that RST has responded to some essential features of communication. (Mann 2001- The copyright notice text, 020701)

Ettersom vi her ser at i hvert fall William Mann er på glid i en normativ retning, og vi også har sett at det finnes øvrige studier som har gjort en normativ bruk av teorien, ønsker jeg også å anvende teorien normativt. Jeg vil blant annet bruke analyser av RST-strukturen i læreboka for å identifisere mulige problematiske trekk i læreboktekstene.

Et annet interessant trekk ved RST-analysen, er at den viser hvilke funksjoner ulike segmenter i teksten har i forhold til hverandre. Særlig ettersom analysemetoden også kan illustreres ved hjelp av figurer, er det relativt enkelt å se hvilke segmenter som understøttes av andre segmenter, og hvilke segmenter som blir stående nokså isolert i teksten.

5.2.9 En hypotese om sentralt og ikke sentralt innhold

Det er min hypotese at begrepene *kjerne* og *satellitt* sier noe om hvor sannsynlig det er at leseren av en tekst vil merke seg innholdet i et bestemt segment av teksten eller ikke. Man kan ha kjerner og satellitter på ulike nivå i teksten. Dersom en tekst er preget av én funksjon (noe som ikke alltid er tilfellet, men kan være det), vil det meste av teksten være i satellittposisjon på et overordnet nivå i teksten. Hvis man for eksempel har skrevet et leserinnlegg der man presenterer argumenter for en bestemt påstand, og denne påstanden avslutter innlegget, vil alle f-enhetene i teksten, bortsett fra det aller siste segmentet, være en del av satellitten til denne påstanden. Man må likevel regne med at leseren vil kunne få med seg, og forstå, mer av teksten enn bare det mest overordnede segmentet. Derfor spiller det en rolle hvilket nivå i teksten et segment er kjerne på.

For å fortsette å bruke et leserinnlegg som eksempel, vil jeg si at det godt kan hende at leseren av et slikt innlegg vil kunne merke seg selve hovedideen i innlegget, og samtidig ha merket seg hovedlinjene i argumentasjonen for dette poenget. I så tilfelle har leseren merket seg kjernen på det øverste nivået, og satellitten på dette nivået. Imidlertid er deler av satellitten på det øverste nivået, selv kjerner på et lavere nivå i teksten. Derfor vil man ofte, i hvert fall i litt lengre tekster, merke seg kjernene på flere nivå i strukturen. Akkurat hvor mange nivå ned i strukturen hvor det er sannsynlig at leseren har merket seg og forstått argumentene, kan være vanskelig å si. Her må man rett og slett gjøre et valg når man skal analysere. Her vil jeg gjøre bedømminger i det enkelte tilfelle, men jeg vil i stor grad holde meg til å se på segmenter som er kjerner på de tre øverste nivåene i strukturen.

Hvor godt utbygd en kjerne er, vil etter min mening trolig være viktig for oppfattelsen, og derved også forståelsen, av kjernen. Hvis kjernen bare har ett enkelt segment som støtter opp om den, er det ikke sikkert at kjernen huskes like godt som en kjerne som er utbygd med flere satellitter. For eksempel: La oss si at en tekst nevner fem argumenter for et standpunkt. Av disse fem argumentene blir to av argumentene utbygd med en tilleggsopplysning hver. Et tredje argument blir etterfulgt av et eksempel som inneholder flere segmenter, og også de to siste argumentene blir videreutviklet med flere satellitter. Jeg vil ha som antakelse at de argumentene det er mest sannsynlig at leserne har husket og/eller forstått, er de argumentene som er mest utbygd. Dermed vil de to argumentene som bare er utbygd med én tilleggsopplysning, neppe huskes så godt som de tre argumentene som er mer utbygd. Dette er en antakelse fra min side, og ikke noe som er bekreftet av en studie. I analysen vil jeg derfor se nærmere på hvor mange satellitter en bestemt kjerne har.

6 UTVIKLING AV ANALYSEAPPARAT FOR RST- STRUKTUREN

Vi har nå sett hva en RST-analyse er, og hvilke modifikasjoner jeg mener er nødvendig å gjøre på denne analysemåten for å kunne benytte den i mitt prosjekt. I dette kapitlet vil jeg gå mer i detalj om hvordan jeg praktisk sett vil utføre disse analysene. Jeg vil også kommentere hvordan jeg har tenkt å analysere forholdet mellom tekst og bilde i de aktuelle lærebokoppslagene.

6.1 RST-analysens praktiske utforming

6.1.1 Valg av begrepsapparat

I min analyse benytter jeg meg av det begrepsapparatet som står på nettsidene til RST-teorien (Mann 2001). Definisjoner av de begrepene som jeg benytter meg av, finnes i kapittel 5.2.5. Etersom Mann, Matthiessen og Thompson er opptatt av at deres liste over kategorier ikke er endelige, har jeg tillatt meg å lage en egen kategori som kommer i tillegg til deres liste, kategorien eksemplifisering. En kan si at eksemplifisering er en slags utdyping (elaboration), men jeg mener at det er en såpass spesiell form for utdyping at det fortjener en egen kategori. Elevene i den klasse jeg observerte i, forklarte meg blant annet at de lett husket eksemplene i en tekst. Når man skal analysere læreboktekster, bør man derfor, etter min mening, skille ut eksemplene. Utdyping er dessuten en svært mye brukt kategori i læreboktekster, og det kan være interessant å presisere undergrupper av denne kategorien.

Eksemplifisering kan defineres på følgende måte:

Begrep	Krav til enten kjerne (K) eller satellitt (S) individuelt	Krav til kjerne + satellitt	Skriverens intensjon
Eksemplifisering	Ingen	S presenterer eksempler på K	Øke leserens forståelse av hva K innebærer

6.1.2 Inndeling i segmenter

Når man skal utføre en analyse av RST-strukturen i en tekst, må man bestemme seg for hva den minste enheten i analyseapparatet skal være. Det er ikke alltid setningen er den mest hensiktsmessige enheten å benytte. Av og til kan man ønske å dele teksten inn i mindre enheter enn setningen. Samtidig har setningen *som oftest* passe lengde for det detaljnivået jeg ønsker, og setningen er også den vanligste analyseenheten i norsk. I denne avhandlingen har jeg valgt å benytte meg av en minsteenheter som minner om setningen, men som avviker på enkelte punkter. Det dreier seg om ”funksjonell enhet”, som er et begrep som er utviklet av Paula Lieber (1979). Hun definerer en funksjonell enhet som ”the set of clauses and clause equivalent serving an identifiable rhetorical function in written discourse.” Lieber drøfter enheten i store deler av kapittel 3 i avhandlingen sin (s. 57- 96). På s. 93 oppsummerer hun reglene for inndeling i funksjonelle enheter. Jeg skal gjengi disse på norsk. Det er ikke snakk om en direkte oversettelse, men om min forståelse av kriteriene hennes. Jeg kommer også med eksempler fra læreboktekstene på de ulike variantene. I eksemplene betyr // at vi har å gjøre med et skille mellom to funksjonelle enheter (f-enheter).

Hovedkriteriet Lieber anvender for å finne ut om noe er en funksjonell enhet er at noe er en "root sentence", dvs. "An S that is not dominated by another S", der S står for setning (sentence). I tillegg kan enkelte andre strukturer aksepteres. De øvrige strukturene som utgjør egne funksjonelle enheter, og som jeg har funnet bruk for i mitt materiale, er:

1. Hele setninger som er forbundet med sideordnende konjunksjoner eller atskilt ved store skilletegn markerer separate f-enheter.

Eksempel: *Det er ikke lett å lage god litteratur av muntlige historier // men Asbjørnsen og Moe greide det.*

2. Sideordnende setninger der den ene inneholder en ellipse, konstituerer to ulike funksjonelle enheter.

Eksempel: *Den har en innledning som presenterer emnet // [den har] en hoveddel som utdyper, forklarer og gir eksempler // og [den har] en avslutning som kommer med en konklusjon på bakgrunn av det som er skrevet i artikkelen. Vi ser her at "den har" mangler i de to siste av de tre setningene. Likevel regnes hver av dem som separate funksjonelle enheter.*

3. Setninger som inneholder sideordnede verbalstrukturer vil bli segmentert inn i mer enn én f-enhet.

Eksempel: *Kanskje eventyrene stivner helt //og virker så gammeldagse om noen generasjoner at ingen gidder å lese dem. Her er stivner og virker to likestilte verb. Selv om det ikke er noe subjekt i funksjonell enhet nr 2*

(”og virker så gammeldagse om noen generasjoner at ingen gidder å lese dem”), så regnes det altså som en egen enhet fordi *virker* er sidestilt med *stivner*.

I RST-analysen regnes for øvrig overskrifter som egne segmenter, derfor har overskiftene i mitt materiale egne nummer.

6.1.3 Fysisk oppsett på arket

Som jeg nevnte i min fremstilling av RST-teorien, mener Mann, Matthiessen og Thompson at de fleste tekster bare består av én RST-struktur. I deres analyser er derfor alle elementene i en tekst naturlig nok plassert på det samme arket. Ettersom læreboktekster ikke nødvendigvis består av én struktur, er det vanskeligere å vite hvordan man skal uttrykke det at de likevel regnes som én tekst. Jeg har valgt å gjøre dette ved å plassere alle analysene på samme ark, men under hverandre.

Mitt oppsett vil starte med det analysen viser som den mest omfattende strukturen i teksten. Jeg plasserer den funksjonen som inneholder flest funksjonelle enheter øverst, og deler så inn i mer og mer detaljerte inndelinger, inntil hver enkelt funksjonell enhet i strukturen er gjort rede for.

Relasjonene mellom enhetene uttrykkes med piler, der pilen går fra satellitten til kjernen. Navnet på relasjonen står ovenfor pilen.

Under den mest omfattende RST-strukturen vil jeg plassere andre RST-strukturer fra teksten. Disse henger altså ikke sammen med den overordnede

strukturen annet enn ved at de er bundet sammen av samme overskift, og det er ikke tegnet piler mellom strukturene.

I noen tilfeller har jeg funnet enkeltstående segmenter i tekstene som ikke er en del av en større struktur. Disse står da plassert inne i den strukturen som de fysisk hører sammen med, men er uten piler til eller fra de øvrige delene av strukturen.

6.2 Supplerende språklige analyser

I tillegg til å presentere analysene av RST-strukturen i de fire utvalgte lærebøker, vil jeg kommentere andre språklige trekk ved tekstene som jeg mener kan ha betydning for elevenes forståelse av tekstene. Dette dreier seg først og fremst om ordforrådet i tekstene. Den læreboka som studeres i denne avhandlingen, har dessuten en ganske omfattende metaforbruk i forhold til andre lærebøker i norsk for ungdomstrinnet¹⁵. Derfor har jeg valgt å kommentere et par av metaforene spesielt.

6.3 Analyser av illustrasjoner

Ut ifra min tekstdefinisjon (se kapittel 3.2) kan vi se at også illustrasjonene til en brødtekst er en del av en læreboktekst. I denne avhandlingen er likevel brødtekstene primære. Brødtekstene har mye høyere status enn illustrasjonene blant lærere og elever, og de blir ofte behandlet annerledes i

¹⁵ Muntlig opplysning fra Norunn Askeland, Høgskolen i Vestfold, som skriver en avhandling om metaforer for kommunikasjon i lærebøker i norsk for grunnskolen.

forlagene enn illustrasjonene¹⁶. Dessuten er det brødteksten jeg personlig har mest kompetanse i å analysere, og dermed det jeg har mest interesse for.

Målet med dette delkapitlet er først og fremst å komme med et tillegg til analysene av brødtekstene. De analysene av illustrasjoner som her presenteres, må med andre ord ikke sees på som uttømmende analyser av illustrasjonene, men mer som et supplement til analysene av tekststruktur. Fokuset ligger på illustrasjonenes muligheter til å understøtte innholdet i brødteksten. Dette innebærer et reduksjonistisk syn på illustrasjoner. Jeg er klar over at en leser kan få mange ulike assosiasjoner av en illustrasjon, men selv vil jeg ha fokus på det jeg mener er hovedmotivet i illustrasjonen.

Flere studier tyder på at illustrasjoner i læreboktekster kan øke leserens forståelse av tekstene - dersom illustrasjonene er velplasserte. I en artikkel som omhandler analyse av illustrasjoner i lærebøker skriver Joel Levin og Richard Mayer:

That is, carefully crafted illustrations can communicate the essence of what is to be understood and remembered from a text, thereby relieving the learner of the responsibility of discriminating between more - and less important text information. (Levin og Mayer 1993: 98)

Det er imidlertid bare ”carefully crafted” illustrasjoner som har en slik effekt, hevder Levin og Mayer. Illustrasjoner som kun har som formål å illustrere emnet som helhet, og ikke spesifikt det teksten handler om, vil trolig ikke hjelpe på forståelsen. For at en illustrasjon skal tilføre leseren noe, må den ifølge Levin og Mayer ha en *text relatedness*. Det betyr at illustrasjonene må eksemplifisere eller utdype det som står i brødteksten:

¹⁶ Se kap 3.3 om produksjonsprosessen i forlagene.

[...] Whereas all types of text-related illustrations do indeed improve various aspects of students learning from text, text-unrelated illustrations do not. (Levin og Mayer 1993:106)

Et annet trekk ved illustrasjoner er at de kun hjelper til med forståelsen av det tekstinholdet som blir illustrert. Øvrig informasjon i teksten blir forstått like godt som tekster uten illustrasjoner. Levie og Lenz (1982) presenterer en oversikt over 55 ulike eksperimenter angående hvilken virkning illustrasjoner har på forståelsen av tekster. De skriver:

With a few exceptions, the results showed that illustrations had a significant positive effect on learning illustrated text information and no effect on learning nonillustrated text information. (Levie og Lenz 1982: 198)

Forholdet mellom brødtekst og illustrasjoner skulle derfor være interessant å se nærmere på.

6.3.1 Illustrasjonenes ulike funksjoner

En illustrasjon i et lærebokoppslag kan fylle mange ulike funksjoner. Levie og Lenz (1982), som gjennomgikk 55 studier av illustrasjonenes innflytelse på tekstforståelse, ramser opp følgende funksjoner som var nevnt i én eller flere av studiene: Attracting Attention, Directing Attention, Enjoyment, Affecting Emotions and Attitudes og Facilitating Comprehension of Text Information.

Hvis en illustrasjon fanger elevenes oppmerksomhet (Attracting Attention), kan det gjøre at elevene blir mer motiverte for å lese teksten. Videre kan illustrasjoner dirigere elevenes oppmerksomhet mot bestemte trekk ved teksten, og dermed (hvis de er riktig brukt) øke forståelsen av de sentrale momentene i teksten (Directing Attention). Elevene kan dessuten få en

estetisk glede av å se på illustrasjonene til en tekst (Enjoyment).

Illustrasjonene i en lærebok kan påvirke elevenes holdninger (for eksempel ved å avbilde kvinner i situasjoner som stereotypene vanligvis plasserer menn i) (Affecting Emotions and Attitudes). Elevene kan dessuten oppleve at de forstår teksten bedre når de får den illustrert (Comprehension of Text Information).

Illustrasjoner kan også ha andre funksjoner enn de som er nevnt ovenfor.

Forfatterne av den boka som studeres i denne avhandlingen, tar for eksempel eksplisitt opp i lærerveiledningen at illustrasjonene kan brukes til å lære elevene mer om bildespråket:

Rundt oss ser vi ofte at tekst knyttes til bilder og at bilder følges av tekst. I noen tilfeller vil summen av tekst og bilde si noe mer enn det hver av dem isolert gjør. Vi får et utvidet tekstbegrep som også omfatter bildespråket. (Bech et al 1997b:4)

Det jeg vil fokusere på, er altså en liten bit av dette spekteret; illustrasjonenes mulighet til å si noe som utvider eller støtter opp om innholdet i brødteksten. I de tilfellene der jeg sier at illustrasjonene ikke hjelper brødteksten på denne måten, er det altså ikke en nedvurdering av illustrasjonsbruken. Det jeg hevder, er rett og slett at det aspektet ved illustrasjonene som er viktig for denne avhandlingen, ikke var til stede i dette tilfellet.

6.3.2 Metode for å analysere forholdet mellom brødtekst og illustrasjoner

Ved universitetet i Stirling i Skottland holder man på med et stort prosjekt som heter "Genre and multimodality: A computer model of genre in

document layout” (GeM prosjektet, se hjemmesiden <http://www.gem.stir.ac.uk/newframe.html>). Formålet med prosjektet er å skaffe kunnskap om hvordan man kan generere layout som understøtter innholdet i en tekst. For å kunne komme med råd om utforming av layout, må man imidlertid først vite noe om hvordan layouten fungerer i allerede eksisterende publikasjoner. Derfor er det en viktig del av prosjektet å utvikle analysemetoder for å se på forholdet mellom tekst og illustrasjoner i ulike tekster.

Det som gjør dette forskningsprogrammet spesielt nyttig i min sammenheng, er at en av de teoretiske innfallsvinklene som benyttes i prosjektet, er RST-analyse. Under ledelse av professor Johan Bateman fra Universität Bremen har forskningsgruppen bak prosjektet skrevet flere artikler om RST-analyse og illustrasjoner. Den beskrivelsen av prosjektet som er mest teoretisk, og som gir den grundigste beskrivelsen av teori og metode som benyttes, er Bateman et al (1999). Det er en artikkel der forfatterne har som formål å beskrive et dataprogram de har utviklet for å generere automatiske forslag for hvilke elementer i en tekst som bør illustreres grafisk, samt hvilke skrifttyper etc som bør anvendes ved ulike typer informasjon. Et delmål med studien var imidlertid ”To investigate the possible interrelationship between page layout and communicatively motivated text structure more closely.” (Bateman et al 1999: 16¹⁷). For å studere dette forholdet, analyserte forskerne enkeltsider fra ukeblad. Hver side ble analysert ved å gjøre følgende:

1. Providing a layout structure representation of each page [...]
2. Constructing a single text out of the entire content of the page (including headings, picture captions etc.) that captured as far as possible the perceived purpose of the page.

¹⁷ Sidetallene her refererer til sidetallene i den utgaven av artikkelen som ligger under ”bibliografi” på nettsidene til GeM prosjektet (<http://www.gem.stir.ac.uk/newframe.html>).

3. Performing a 'functional text structure analysis' of the constructed text respecting the perceived purpose of the page (and therefore the constructed text),
4. Considering whether the page layout structure represented natural divisions with respect to text structure. (Bateman et al 1999: 16-17)

Deres løsning var med andre ord å inkorporere layouten som en del av teksten (se punkt 2), og analysere dette samlede materialet. Dette var også min opprinnelige plan for å analysere illustrasjonene i de fire utvalgte læreboktekstene. Det jeg imidlertid oppdaget, var at det var vanskelig å bestemme hvilket element i RST-strukturen den enkelte illustrasjon i mitt materiale var knyttet til. I flere tilfelle var illustrasjonene kun knyttet til teksten ved at illustrasjonene og teksten omhandlet samme emne (for eksempel "eventyr"), men at illustrasjonene omhandlet ett aspekt ved emnet, mens teksten inneholdt et annet. For eksempel nevner teksten "Eventyr" figuren Askeladden. Han er ikke avbildet, mens det er bilder av blant annet en heks og en stallo ved siden av teksten, uten at disse figurene er omtalt i teksten.

Et annet problem med å inkorporere layoutelementene i teksten, er at det ikke alltid er klart hva en illustrasjon er ment å gi et bilde på. I de tilfellene der det er en bildetekst, vil forfatterne av boka ofte peke på hva teksten er ment å illustrere, men mange illustrasjoner er ikke utstyrt med slike tekster. For eksempel er teksten "Samtale" i boka jeg analyserer, illustrert ved hjelp av bilder av mennesker som snakker sammen. Ett av bildene er eksplisitt knyttet opp mot en bestemt samtaletype via bildeteksten. To andre bilder viser andre samtaler, men disse bildene er ikke utstyrt med forklarende tekster til. Det er ikke lett å vite hvilken samtaletype disse bildene skal illustrere. Det at det ikke er helt klart hva slags samtaletyper det dreier seg om i de to bildene, kan være et viktig pedagogisk hjelpemiddel, og er ikke nødvendigvis en svakhet ved illustrasjonene i det aktuelle lærebokoppslaget. Imidlertid blir det

vanskelig å konstruere en felles ”tekst” som inneholder både brødtekst og illustrasjoner når koblingen er såpass uklar.

Ut ifra disse hensynene har jeg valgt å ikke benytte metoden som Bateman et al beskriver. Imidlertid har jeg valgt å støtte meg til deres hypotese om sammenhengen mellom RST-struktur og layout. Den lyder:

Our initial hypothesis was that, since the RST analysis represents a statement of the varying degrees of centrality attributed to the text segments present on the page, then these nuclearity assignments should also be reflected in the organization of any page layout selected. Moreover, we assumed that the units found in the layout structure should be grouped within the RST structure and that elements grouped in the layout should also be grouped within the RST. (Bateman et al 1999: 22)

Jeg har derfor bestemt meg for å kommentere den enkelte relasjonen mellom illustrasjoner og RST-strukturen, men uten å putte dette inn i et eget analyseskjema. Derimot vil jeg bruke informasjonen om forholdet mellom tekst og bilde som ett av flere grunnlag for å danne hypoteser om tekstforståelse.

Det er flere hypoteser man kan danne seg ut fra forholdet mellom illustrasjoner og RST-struktur i en bestemt tekst. Der koblingen mellom bilde og tekst er markert fra forfatterens side (for eksempel gjennom bildetekster), ser jeg på om de delene av teksten som understøttes, er satellitter eller kjerner i teksten, og på hvilket nivå i RST-strukturen opplysningene befinner seg. I de tilfellene der sammenhengen ikke er eksplisitt markert, forsøker jeg å antyde hvordan jeg tror at koblingen er, og hvorvidt det da er kjerner eller satellitter som understøttes.

Dersom det viser seg at illustrasjonene til en tekst støtter opp om opplysninger som er høyt oppe i RST-strukturen i teksten, vil det være min hypotese at dette kan føre til at elevene enklere får med seg og forstår disse opplysningene. Dersom de delene av en tekst som understøttes ved illustrasjoner, er langt nede i RST-strukturen i en tekst, kan dette derimot etter min mening gjøre lesingen av en tekst vanskeligere tilgjengelig for elevene, fordi illustrasjonene fokuserer på noe som ellers ikke ville vært vektlagt i teksten, og det blir en kollisjon mellom tekstens vektlegging og illustrasjonenes vektlegging. Dette er også konklusjonen til Bateman et al. Om en (konstruert) magasinside som etter deres mening har en problematisk layout, skriver de blant annet:

The problematic nature of the layout of Figure 12 (b) can be succinctly stated: it violates our initial hypothesis concerning the desired correspondence between RST and layout structure. The 'constituency structure' of the layout and that of the RST are in direct opposition at several points and, in general, we found that such layout structures were indeed difficult to interpret coherently." (Bateman et al 1999: 24)

I tilfeller der illustrasjonene ikke har noen direkte kobling med teksten, ut over temaet generelt, som for eksempel ved teksten "Eventyr", er det min hypotese at illustrasjonene i seg selv verken vil virke positivt eller negativt inn på elevenes forståelse. Dette betyr ikke at illustrasjonene ikke kan være nyttige som pedagogiske hjelpemiddel, for eksempel ved å motivere elevene. Min påstand berører bare forholdet mellom illustrasjoner og tekst.

6.4 Skolske tolkninger av de aktuelle læreboktekstene

Etter å ha analysert RST-strukturen i de utvalgte tekstene vil jeg forsøke å danne meg en hypotese om hva jeg tror elevene kommer til å kunne ha større og mindre sannsynlighet for å forstå når de leser de aktuelle tekstene.

At noen opplysninger i en tekst har større sjanse for å bli forstått og husket enn andre opplysninger, er en naturlig følge av at ingen kan huske alt fra en tekst når antallet setninger blir over en viss mengde. Sånn vil det alltid være i en hvilken som helst tekst. Det jeg imidlertid har vært opptatt av, er hvorvidt de opplysningene som er understøttet, faller sammen med de opplysningene som en skolsk tolkning av tekstene vil vektlegge. Med andre ord: Støtter RST-strukturen i den enkelte tekst opp under en tolkning lesing som inkorporerer skolens krav, eller gjør de det ikke?

For å finne ut av dette, måtte jeg operasjonalisere begrepet ”skolsk tolkning”. Opprinnelig ba jeg alle norsklærerne på den skolen der jeg utførte studien min, om å streke under det de mente var det viktigste innholdet i tekstene jeg hadde valgt ut. Imidlertid hadde lærerne svært mye å gjøre, så det endte opp med at Eline, som var norsklæreren i den klassen jeg studerte, var den eneste som svarte på oppgaven. Jeg har brukt hennes understrekninger som referanse for hva mange norsklærere vil kunne ønske at elevene satt igjen med etter å ha lest de aktuelle tekstene. Den nøyaktige oppgaveformuleringen Eline svarte på da hun understreket sentralt innhold i tekstene, lød:

Vedlagt er 4 læreboktekster fra en lærebok i norsk for 8.klasse. Jeg vil gjerne at du tenker deg at du underviser på dette klassetrinnet, og at du skal bruke de aktuelle tekstene som utgangspunkt for undervisningen. For hver enkelt av de 4 tekstene skal du gjøre følgende:

1. Les den aktuelle teksten
2. Understrek de opplysningene du mener at elevene burde kunne noe om etter å ha lest denne teksten. (Du kan skrive kommentarer hvis du vil, men det er ikke nødvendig)

I forbindelse med analysene av de enkelte tekstene vil jeg kommentere hva læreren streket under i den aktuelle teksten. Jeg vil så gå gjennom hvorvidt de opplysningene Eline har understreket, er kjerner eller satellitter i min tolkning av RST-strukturen, og på hvilket nivå i strukturen disse opplysningene befinner seg. Jeg vil være spesielt interessert i å se nærmere på opplysninger som læreren har understreket, men som ikke er uthevet i strukturen. I kapitlet om forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse vil jeg så ta for meg ulike indikatorer på hvorvidt elevene i den aktuelle klassen klarte å bruke de aktuelle opplysningene i en ny sammenheng.

7 ANALYSER AV DE UTVALGTE TEKSTENE

I dette kapitlet skal jeg anvende det praktiske analyseapparatet på de fire utvalgte læreboktekstene. Hver tekst drøftes for seg, og jeg gjør meg ferdig med analysen av en tekst før jeg går over på neste. Presentasjonene følger hele tiden det samme mønsteret. Jeg starter med å gjengi tekstene inndelt i funksjonelle enheter ut ifra Paula Liebers kriterier. Hver funksjonelle enhet er fortløpende nummerert. Så følger selve analysen av RST-strukturen med kommentarer. Videre kommenterer jeg illustrasjonene til tekstene, med vekt på forholdet mellom RST-strukturen og illustrasjonene. Jeg fortsetter med å fortelle hva læreren mente at elevene burde kunne fra det enkelte kapittel, før jeg helt til slutt setter opp hypoteser om hva jeg tror er mest og minst sannsynlig at elevene vil forstå av den aktuelle teksten.

Jeg har plassert drøftingene av tekstene i den rekkefølgen elevene ble intervjuet om tekstene i, dvs. med eventyrteksten først, siden følger teksten om lånord, teksten om samtale og til slutt teksten om fagartikkelen.

7.1 Teksten "Eventyr"

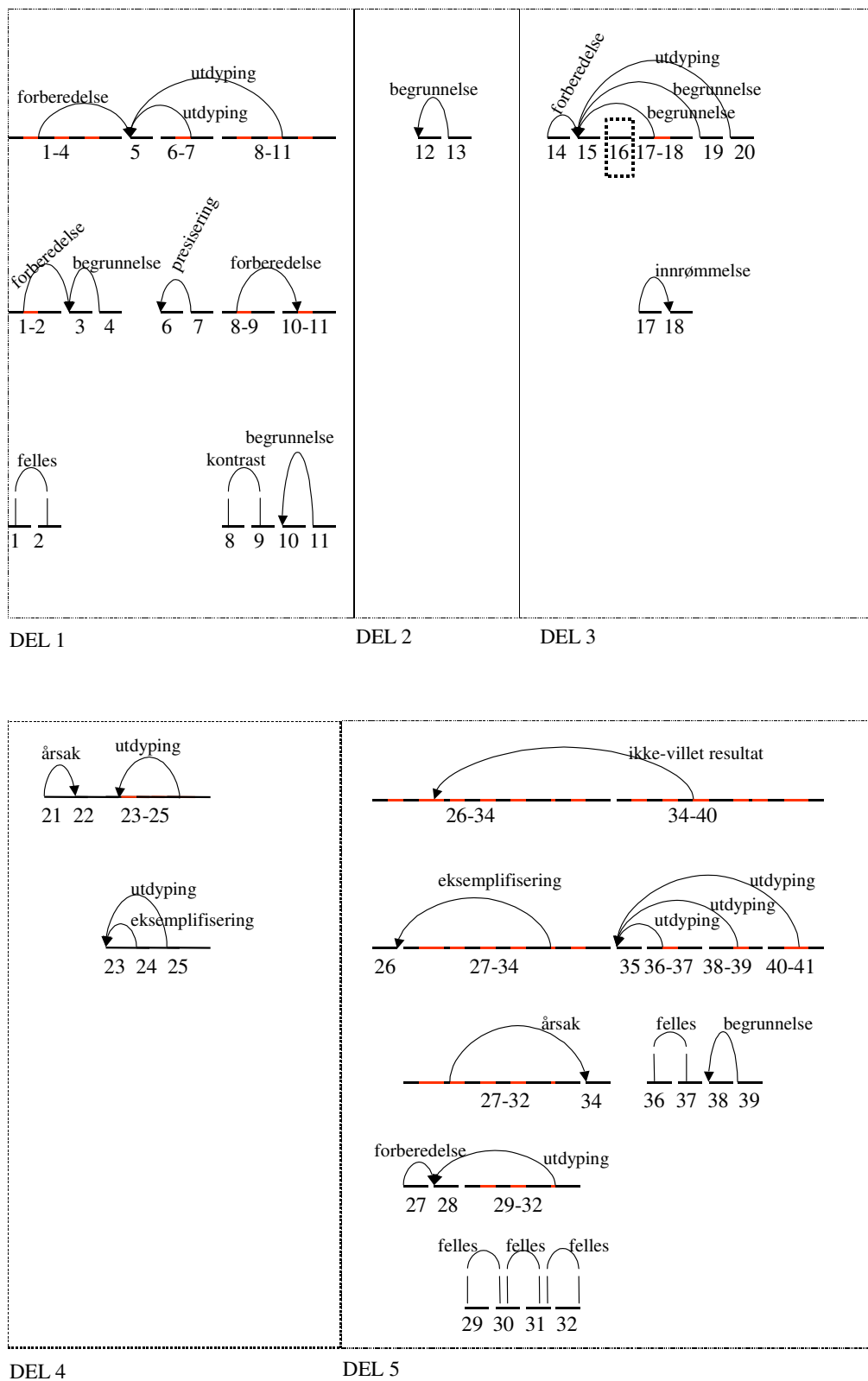
7.1.1 Segmentering i funksjonelle enheter

01. Eventyr
02. Eventyr er opprinnelig en muntlig sjanger,
03. og den er utrolig gammel.
04. Vi kan spore eventyrsjangeren og mange enkelteventyr flere tusen år bakover i historien.
05. Hva er det som er så fasinerende med eventyr at de fortelles om og om igjen, i generasjon etter generasjon i alle kulturer?
06. Eventyrene er kanskje ikke bare tull og tøys og oppdiktete historier.

07. De inneholder kunnskaper og sannheter om det å være menneske, om livet og om døden.
08. Selv om mange har forsøkt å tolke eventyrene,
09. er det ikke lett å se dette innholdet klart.
10. Likevel oppfatter vi, kanskje ubevisst, at eventyrene har noe viktig å si oss.
11. Hvorfor skulle vi ellers bry oss om eventyr?
12. I våre dager er det kanskje ikke så mange som forteller eventyr lenger.
13. I stedet leser de eventyrene høyt fra ei bok.
14. Mange har samlet og skrevet ned norske folkeeventyr.
15. De mest berømte eventyrsamlerne her i landet er likevel Peter Christen Asbjørnsen og Jørgen Moe.
16. De gav ut sine første eventyr i 1841.
17. Det er ikke lett å lage god litteratur av muntlige historier, men Asbjørnsen og Moe greide det.
18. Mange nordmenn tenker nok på Asbjørnsen og Moe når det er snakk om eventyr.
19. I Tyskland samlet brødrene Grimm tyske folkeeventyr på samme måte.
20. Et eventyr som ble fortalt muntlig, forandret seg litt fra gang til gang og fra forteller til forteller.
21. Derfor utviklet eventyrene seg.
22. Ett og samme eventyr kunne bli fortalt på forskjellige måter i ulike bygder eller i ulike land.
23. Vi har mange eksempler på eventyr som fins både i Norge, i Tyskland, ja til og med så langt borte som i India.
24. De kan være svært forskjellige, men samtidig ser vi at det er den samme grunnfortellingen som går igjen.
25. I det øyeblikket da eventyrene blir skrevet ned og brukt som litteratur, sluttet de å utvikle seg.
26. Vi kan se på de folkeeventyrene som Asbjørnsen og Moe samlet.
27. De henter omgivelsene sine fra "gamle dager":
28. Folk går til fots.
29. Det er hester i stedet for biler.
30. Det er gryte og peis i stedet for kasseroller og komfyr.
31. Askeladden fordriver ikke tida foran tv-apparatet,
32. han sitter i peisen og roter i aska.
33. Vi er på 1700-1800-tallet.
34. Hva dette vil få å si for eventyrtradisjonen, er ikke godt å si.
35. Kanskje eventyrene stivner helt
36. og virker så gammeldagse om noen generasjoner at ingen gidder å lese dem.
37. Eller kanskje nedskriverne tvert imot redder eventyrene fra å gå i glemmeboka.

38. Vi må regne med at mange eventyr er blitt borte i tidas løp.
39. I våre dager blir eventyrsjangeren og trekk fra eventyrene brukt en god del i film.
40. Kanskje det er i filmmediet at vår generasjons eventyr blir til.
(Språk og sjanger s. 60-61)

7.1.2 Analyse av RST-strukturen



Figur 2 RST-analyse av teksten "Eventyr"

Figuren tolkes slik: På den øverste linja ser man det øverste nivået i den hierarkiske strukturen. Lenger nede ser vi de mer detaljerte beskrivelsene. For eksempel ser vi fra de øverste nivået at f-enhetene 1-4 fungerer som en forberedelse på det som kommer i funksjonell enhet 5 (”Hva er det som er så fascinerende med eventyr at de fortelles om og om igjen, i generasjon etter generasjon i alle kulturer?”). På neste nivå ser vi på detaljene når det gjelder de funksjonelle enhetene 1-4, for eksempel at 1-2 fungerer som en forberedelse på f-enhet 3, mens f-enhet 4 begrunner f-enhet 3 (”og den [eventyrsjangeren] er utrolig gammel”).

Videre ser vi at jeg har delt teksten inn i fem deler. Det er fordi jeg egentlig mener det er fem separate tema, som bare henger sammen fordi de har samme overskrift. Hvert tema analyseres for seg.

7.1.3 Kommentarer til analysen

Eventyrteksten er den første teksten i den delen av læreboka som omhandler eventyr, og er sånn sett å regne som en slags innledning til et nytt tema. I slike innledninger blir det gjerne tatt opp noen flere tema enn i tekster som ikke fungerer som innledninger. Derfor er det ikke spesielt overraskende at teksten ikke henger helt sammen innholdsmessig sett. Jeg har valgt å analysere teksten som bestående av fem deler. Det finnes noen forbindelser mellom disse fem temaene. Blant annet er det en fellesnevner mellom temaene at de omhandler eventyr. Dette mener jeg imidlertid ikke er nok til å si at de omhandler samme tema. Dette fordi delene tar for seg svært ulike aspekt ved eventyr. En annen uklar forbindelse er mellom det at det står at man nå *leser* eventyr framfor å *fortelle* dem (f-enhetene 12 og 13) og det at

teksten drøfter konsekvensene av at eventyrene er skrevet ned. Denne koblingen er imidlertid ikke tydelig markert i teksten. Etter at skillet mellom fortalte eventyr og nedskrevne eventyr er tematisert, kommer det en lengre utredning om Asbjørnsen og Moes fortreffelighet, før man drøfter konsekvensene av nedskrivningen. Båndet mellom de to delene av teksten er altså brutt opp av en del med et annet tema. Derfor har jeg valgt å ikke markere sammenhengen mellom f-enhetene 12-13 og resten av teksten. Disse funksjonelle enhetene blir stående isolert i min analyse.

De temaene som blir omtalt i separate deler av teksten om eventyr er de følgende: Eventyrene er fascinerende lesing (del I), eventyrene nå blir lest opp mens de tidligere ble fortalt fra hukommelsen (del II), Asbjørnsen og Moe er de mest berømte eventyrsamlerne i landet (del III), eventyrene utviklet seg fordi de ble fortalt muntlig (del IV), samt en drøfting av konsekvensene av at eventyrene ble skrevet ned (del V).

At eventyr er fascinerende lesing, kommer frem i f-enhetene 5-11. F-enhetene 1-4 fungerer som en forberedelse til f-enhet 5, som lyder: "Hva er det som er så fascinerende med eventyr at de fortelles om og om igjen, i generasjon etter generasjon i alle kulturer?" F-enhetene 6-11 gir ulike svar på dette retoriske spørsmålet, og utgjør dermed ulike utdypingsrelasjoner til f-enhet 5.

Del II av teksten utgjør bare to segment, som står i et utdypingsforhold til hverandre. Det at eventyrene ikke blir fortalt lenger, blir begrunnet med at man nå leser høyt fra en bok.

Del III av teksten har som formål å begrunne at Asbjørnsen og Moe er de mest berømte eventyrsamlerne her i landet, en opplysning som gis i f-enhet 15. At de klarte å lage god litteratur av muntlige historier (f-enhet 17-18), og at mange tenker på dem når det er snakk om eventyr (f-enhet 19) forklarer berømtheten. F-enhetene 17-18 og f-enhet 19 står dermed i to begrunnelsesrelasjoner til f-enhet 15.

Del IV har som formål å begrunne og utdype at eventyrene utviklet seg tidligere. Dette hadde sammenheng med at hver person endret litt på historien (f-enhet 21). F-enhet 22 står med andre ord i en årsaksrelasjon til f-enhet 21. Det at eventyrene utviklet seg tidligere, førte blant annet til at de ble ulike på forskjellige steder i verden, noe som utdypingsrelasjonen mellom f-enhet 23-25 og f-enhet 21 viser.

Del V av teksten presenterer ulike eksempler på at ”i det øyeblikk eventyrene ble skrevet ned og brukt som litteratur, sluttet de å utvikle seg” (f-enhet 26). Ulike trekk ved eventyrene er med på å begrunne at vi er på 1800-tallet (f-enhet 34), og er dermed med i en årsaksrelasjon.

Jeg har plassert f-enhet 16 innenfor stiplede linjer. Det betyr at jeg mener at denne f-enheten ikke henger sammen med den delen av teksten som dette segmentet fysisk er plassert sammen med.

Et av de punktene jeg har vært veldig i tvil om under analysen, har å gjøre med det retoriske spørsmålet: ”Hva det er som er så fascinerende med eventyr at de gjenfortelles fra generasjon til generasjon?”. Man kan tenke seg to analysemåter i forbindelse med retoriske spørsmål. Den ene måten er å si at det retoriske spørsmålet fungerer som en slags forberedelse på selve svaret,

som kommer etterpå. I så tilfelle blir svaret på spørsmålet kjernen i en forberedelsesrelasjon, mens spørsmålet blir satellitten.

Imidlertid er teksten bygd opp slik at det er vanskelig å se hva som er svaret på de retoriske spørsmålene. I det ovennevnte tilfellet kan man si at svaret er at eventyrene inneholder sannheten om livet og om døden, man kan si at eventyrene ikke bare inneholder tull, eller man kan si at svaret er at eventyrene har noe viktig å si oss. Det er vanskelig å si hvilket svar som da er mest sentralt. Hvis man derimot mener at det retoriske spørsmålet er viktig, og lar det være kjerne, vil både eventyrenes mulighet til å gi oss kunnskaper og sannheter om livet og døden, det at eventyrene ikke bare er tull og tøys, og det at vi intuitivt forstår at eventyrene har noe viktig å si oss, være satellitter som utdyper den bestemte kjernen. Jeg har derfor valgt å bruke den sistnevnte varianten i min analyse.

Også i to andre tilfeller i denne teksten har jeg vært i tvil om hvordan jeg skal analysere. La oss se på den første av disse passasjene:

Eventyrene er kanskje ikke bare tull og tøys og oppdiktete historier. De inneholder kunnskaper og sannheter om det å være menneske, om livet og om døden. [avsnittsskille her]
Selv om mange har forsøkt å tolke eventyrene, er det ikke lett å se dette innholdet klart. (s. 61)

Noe av det som forvirrer i denne delen av teksten, er bruken av ordet ”dette” i den nederste linja. Det er ikke åpenbart hva ”dette” peker tilbake på. Den mest sannsynlige tolkningen er etter min mening at ”dette” peker tilbake på at eventyrene ikke bare er oppdiktet, samt at eventyrene inneholder kunnskaper og sannheter om det å være menneske, om livet og om døden. Da blir det imidlertid uklart hvorfor boka operer med avsnittsskille rett før en setning der en refererer bakover i teksten på denne måten. Et problem med den

ovennevnte setningen er dessuten hva ”mange” refererer til. Er det snakk om at mange lærere, elever eller forskere har forsøkt å tolke eventyrene? Jeg har valgt å tolke det slik at det handler om forskerne. Et annet forvirrende trekk, er selve innholdet. ”Selv om mange har forsøkt å tolke eventyrene” er det ikke lett å se at eventyrene inneholder kunnskaper og sannheter, står det. En kan spørre seg hvorfor det ikke burde hjelpe på forståelsen av eventyrene at mange forskere har prøvde å tolke dem.

Min oppfatning er at teksten blir mer forståelig dersom en ikke tolker innholdet i setningene helt bokstavelig, men som noe i retning av: ”Selv om du vet at andre har tolket disse eventyrene og fått noe ut av dem, skjønner vi godt at det kan være vanskelig for deg som bare er elev å se disse aspektene ved eventyrene”. I så tilfelle er dette ment som en oppmuntring til eleven om ikke å gi opp å lese en litt vanskelig læreboktekst. Dersom man legger denne tolkningen til grunn, fungerer den nevnte setningen som en slags forberedelse til setningen som kommer senere: ”Likevel oppfatter vi, kanskje ubevisst, at eventyrene har noe viktig å si oss.”. I så tilfelle blir også avsnittsinndelingen forståelig, for teksten legger her opp en slags innledning på et nytt tema. Jeg har derfor valgt å legge denne tolkningen til grunn.

Et annet sted i teksten hvor jeg var usikker på hvordan jeg skulle fordele kjerner og satellitter, var i forbindelse med følgende avsnitt:

Mange har samlet og skrevet ned norske *folkeeventyr*. De mest berømte eventyrsamlerne her i landet er likevel Peter Christen Asbjørnsen og Jørgen Moe. De gav ut sine første eventyr i 1841. Det er ikke lett å lage god litteratur av muntlige historier, men Asbjørnsen og Moe greide det. Mange nordmenn tenker nok på Asbjørnsen og Moe når det er snakk om eventyr. I Tyskland samlet brødrene Grimm tyske folkeeventyr på samme måte. (s.61)

I dette avsnittet var jeg i tvil om hva som egentlig var ment å være hovedpoenget. Hovedpoenget i et avsnitt har betydning for tildelingen av kjerner og satellitter. I det aktuelle avsnittet er ordet *folkeeventyr* kursivert. En kunne derfor vente seg at resten av avsnittet skulle omhandle folkeeventyr, men det skjer ikke, ettersom kun en av de øvrige setningene nevner noe om folkeeventyr. Dette tyder på at folkeeventyr likevel ikke er temaet.

Videre i avsnittet kan opplysningene tyde på at Asbjørnsen og Moe på et eller annet vis er tema. Dersom en sier at det er personene Asbjørnsen og Moe som er tema, blir opplysningen om at de ga ut sine eventyr i 1841 en slags utdyping av dette temaet. Imidlertid brukes det mer plass i teksten på å underbygge påstanden om at Asbjørnsen og Moe er de mest berømte eventyrsamlerne her i landet, enn på å gi opplysninger om samlernes ulike utgivelser. Det oppgis to argumenter for eventyrsamlernes berømmethet: at Asbjørnsen og Moe klarte den vanskelige jobben det er å lage god litteratur av eventyr, samt at mange nordmenn forbinder Asbjørnsen og Moe med eventyr. Dersom det å si noe om berømmetheten er avsnittets funksjon, blir imidlertid opplysningene som går på folkeeventyr og på at Asbjørnsen og Moes første eventyr ble utgitt i 1841, mindre sentralt. Hvilket årstall eventyrene deres ble utgitt i, underbygger ikke deres status som eventyrsamlere, med mindre teksten også viser til at utgivelsen var tidlig i forhold til andre eventyrsamlere. Dette sier imidlertid ikke teksten noe om, og da mener jeg at opplysningen ikke henger sammen med resten.

Uansett hva slags tema man mener finnes i resten av det ovennevnte avsnittet, er det etter min mening vanskelig å finne relevansen til den siste setningen. Den lyder "I Tyskland samlet Brødrene Grimm tyske folkeeventyr på samme

måte.”. Her lurer jeg på hva ”på samme måte” betyr. Det står ingen beskrivelse av noen innsamlingsmetoder tidligere i teksten. Dersom det hadde stått at ”I Tyskland hadde brødrene Grimm samme status som Asbjørnsen og Moe hadde i Norge.”, ville det knyttet an til temaet ”Asbjørnsen og Moes unike status som eventyrsamlere”. Jeg har derfor valgt å legge en slik tolkning til grunn for min forståelse av avsnittet som helhet og av sluttsetningen spesielt. Tolkningen min innebærer imidlertid løse tråder, som opplysningen om at eventyrene ble samlet i 1841. Denne opplysningen faller helt utenfor strukturen, noe jeg som nevnt har markert ved å plassere f-enhet 16 innenfor stiplede linjer.

7.1.4 Funksjonelle enheter som er understøttet av RST-strukturen i teksten

I min beskrivelse av hvilke segmenter som er fremhevet av strukturen i teksten vil jeg ta for meg de kjernene som oppfyller følgende kriterier:

- a. De er kjerner på de to øverste nivåene i figuren eller
- b. De er kjerner lenger ned i strukturen, men er fremhevet ved at de er undersøttet av minst tre andre segmenter.
- c. De er ikke avskrevet av meg på grunn av spesielle formuleringer. (slike problematiske trekk vil være omtalt i kommentarene til analysene).

De opplysningene som ut fra disse kriteriene er godt underbygd, er (i parentes oppgis nummeret på den funksjonelle enheten):

- Hva er det som er så fasinende med eventyr at de fortelles om og om igjen, i generasjon etter generasjon i alle kulturer? (5)
- Likevel oppfatter vi, kanskje ubevisst, at eventyrene har noe viktig å si oss (10)
- De mest berømte eventyrsamlerne her i landet er likevel Peter Christen Asbjørnsen og Jørgen Moe (15)
- Derfor utviklet eventyrene seg (22)

Ett og samme eventyr kunne bli fortalt på forskjellige måter i ulike bygder eller ulike land (23)

I det øyeblikket da eventyrene ble skrevet ned og brukt som litteratur, sluttet de å utvikle seg. (26)

Vi er på 1700-1800-tallet (34)

Hva dette vil få å si for eventyrtradisjonen, er ikke godt å si (35)

De øvrige opplysningene i teksten inngår i relasjoner som bare dekker et par funksjonelle enheter hver.

7.1.5 Andre språklige trekk ved teksten

Da jeg snakket med de sju utvalgte elevene om teksten "Eventyr", lot jeg dem lese teksten høyt for meg. Under høytlesingen oppdaget jeg at det var to steder i teksten der nesten alle elevene nølte. Mitt inntrykk var at ordvalget i de to tekstpassasjene gjorde disse delene av tekstene vanskelig tilgjengelig for elevene.

Det ene stedet der dette skjedde, var ved setningen "De inneholder kunnskaper og sannheter om det å være menneske, om livet og om døden". Der nølte de ved ordet kunnskaper. Det at elevene nølte ved denne setningen, gjorde at jeg antok at de ville ha større problemer med å forstå f-enhet 10 enn det en ren analyse av RST-strukturen i teksten skulle tilsi.

Det andre stedet i teksten der alle elevene stoppet litt opp under høytlesingen, var i den aller siste setningen i teksten "Kanskje det er i filmmediet at vår generasjons eventyr blir til.". Flere av elevene stokket dessuten om på ordene i setningen da de leste den høyt. For eksempel leste Unni setningen slik:

”Kanskje det er i filmmediet at vi får generasjons-... eventyrene blir til.”¹⁸
Årsaken til nølingene tror jeg er at det er ganske abstrakt å sammenlikne eventyr med skript i film. Sannsynligvis vil få 13-åringer skjønne en slik sammenlikning. Et annet problematisk trekk ved den aktuelle setningen, er bruken av ordet ”filmmediet”, et ord jeg vil anta ikke er kjent for elevene. Jeg tror derfor ikke at de vil forstå f-enhetene om filmmediet. Disse f-enhetene er heller ikke høyt oppe i RST-strukturen i teksten, og har dermed dobbelt grunn til ikke å bli forstått.

7.1.6 Bruk av illustrasjoner

Teksten ”Eventyr” er plassert over to sider. Ettersom disse sidene ikke finnes på samme oppslag (man må bla for å komme fra den ene siden til den andre), vil jeg kommentere illustrasjonene på den enkelte side separat.

Side 61 i *Språk og sjanger* (siden er gjengitt på s. 135): I margen til eventyrteksten er det plassert en rammetekst om hva et folkeeventyr er for noe. Rammeteksten tar opp ganske mye av margplassen, og er dessuten omkranset av en rød linje oppe og nede. I definisjonen oppgis det to opplysninger om folkeeventyr som ikke står i brødteksten, i praksis en slags en slags definisjon; ”Folkeeventyr er eventyr som har levd på folkemunne i hundrevis av år”, og det oppgis at vi ikke kjenner opphavet til folkeeventyrene. Ut over dette inneholder rammeteksten akkurat de samme opplysningene

¹⁸ Det er ikke nødvendigvis noen direkte sammenheng mellom det at en person leser feil under høytlesingen og det at vedkommende ikke forstår det hun eller han leser, noe Kulbrandstad 1996 diskuterer. Men i disse to tilfellene var det mitt inntrykk at feillesingene var et symptom på manglende forståelse.

Eventyr

Eventyr er opprinnelig en muntlig sjanger, og den er utrolig gammel. Vi kan spore eventyrsjangeren og mange enkelteventyr flere tusen år bakover i historien. Hva er det som er så fasinende med eventyr at de fortelles om og om igjen, i generasjon etter generasjon i alle kulturer? Eventyrene er kanskje ikke bare tull og tøys og oppdiktete historier. De inneholder kunnskaper og sannheter om det å være menneske, om livet og om døden.

Selv om mange har forsøkt å tolke eventyrene, er det ikke lett å se dette innholdet klart. Likevel oppfatter vi, kanskje ubevisst, at eventyrene har noe viktig å si oss. Hvorfor skulle vi ellers bry oss om eventyr?

I våre dager er det kanskje ikke så mange som forteller eventyr lenger. I stedet leser de eventyrene høyt fra ei bok.

Mange har samlet og skrevet ned norske *folkeeventyr*. De mest berømte eventyrsamlerne her i landet er likevel Peter Christen Asbjørnsen og Jørgen Moe. De gav ut sine første eventyr i 1841. Det er ikke lett å lage god litteratur av muntlige historier, men Asbjørnsen og Moe greide det. Mange nordmenn tenker nok på Asbjørnsen og Moe når det er snakk om eventyr. I Tyskland samlet brødrene Grimm tyske folkeeventyr på samme måte.

Et eventyr som ble fortalt muntlig, forandret seg litt fra gang til gang og fra forteller til forteller. Derfor utviklet eventyrene seg. Ett og samme eventyr kunne bli fortalt på forskjellige måter i ulike bygder eller i ulike land. Vi har mange eksempler på eventyr som fins både i Norge, i Tyskland, ja til og med så langt borte som i India. De kan være svært forskjellige, men samtidig ser vi at det er den samme grunnfortellingen som går igjen.

I det øyeblikket da eventyrene blir skrevet ned og brukt som litteratur, sluttet de å utvikle seg. Vi kan se det på de folkeeventyrene som Asbjørnsen og Moe samlet. De henter omgivelsene sine fra «gamle dager»:

Folkeeventyr er eventyr som har levd på folke-
munne i hundrevis av år.
Vi kjenner ikke opphavet
til dem. Av og til kan vi
følge sporene til et even-
tyr gjennom mange land.
Vi regner med at flere av
eventyrtemaene har vært i
bruk i lang tid, trolig i
flere tusen år. Men
temaene har forandret seg
underveis. Folk har fortalt
dem på sin måte alt etter
hvilket land og i hvilken
tid de har levd.



Mange samiske eventyr hand-
ler om stalloene, og om hvor-
dan samene lurte dem.

Som brødteksten, bare sagt på en litt annen måte. En kan med andre ord si at teksten i marginen utvider og understøtter innholdet i brødteksten.

I tillegg til selve den innrammede teksten inneholder marginen også en liten (4cm x 6 cm) tegning med en bildetekst under. Tegningen er i hvitt, svart og grått, nokså trist og unnselig. På bildet ser man en person med masse hår og skjegg som står rett bak et reinsdyr. I bakgrunnen skimtes noen skyggeaktige personer. Bildeteksten lyder: ”Mange samiske eventyr handler om stalloene, og om hvordan samene lurte dem. Hva en stallo er, blir ikke forklart. At bildet i de hele tatt har med samer eller med samiske forhold å gjøre, er ikke lett å skjønne ut fra tegningen. En kan selvsagt si at rein ofte forbindes med samer, men det er også den eneste tingen som gjør at undertegnede i det hele tatt tenker på samer. Imidlertid er bildet uansett neppe spesielt sentralt for elevenes forståelse av teksten. Brødteksten omhandler ikke samer, og det er heller ingen ting i bildet og bildeteksten som støtter opp under innholdet i brødteksten. Det aktuelle bildet spiller derfor neppe noen viktig rolle i elevenes tilegnelse av brødteksten.

Side 62 i *Språk og sjanger* (siden er gjengitt på s. 139):

Teksten på s. 62 fyller bare ca 40% av plassen utenom marginen. Nederst på siden er det en stor tegning (8,5 cm x 12,5 cm) av en person i turban som rir på et esel over et grønnsaksmarked eller forbi noen åkrer (det er vanskelig å si hva det er tenkt som). Tegningen er i farger. Det er særlig den enorme, hvite turbanen til personen som fanger oppmerksomheten i tegningen. Bildeteksten her lyder: ”En illustrasjon fra et tyrkisk Hodja-eventyr.”. Akkurat som i tilfellet med stalloene, definerer ikke boka hva et Hodja-eventyr er for noe. Tyrkiske eventyr er heller ikke omtalt i brødteksten. På s. 61 står det riktignok at samme eventyr finnes i mange land ”ja til og med så

langt borte som India”. At Tyrkia er langt borte, og at eventyr finnes i land langt borte, er den eneste koblingen til tyrkiske eventyr som jeg kan se i teksten. Koblingen mellom denne setningen og eventyret må imidlertid sies å være svak, og den blir ikke mindre av at opplysningen står på én side og bildet på en annen side.

Dersom man ikke tenker seg at det aktuelle bildet er ment å tilføre opplysninger om tyrkiske eventyr, men bare generelt skape assosiasjoner til noe eksotisk, kan man si at dette til en viss grad lykkes. Tegningen er helt klart et blikkfang på den aktuelle siden. Imidlertid burde den nok vært plassert på forrige side for å få utnyttet den eksotiske effekten, ettersom det er der referansene til andre land er plassert. På side 62 nevnes det mye om Askeladden, og en billedlig referanse til ham hadde muligens støttet bedre opp under innholdet i brødteksten. Igjen ser vi her et eksempel på at brødtekst og bilde forteller to ulike historier.

I margin på denne siden er det to relativt små (4 x 4 cm, samt 3,5 x 4,5 cm) bilder med hver sin bildetekst under. Det dreier seg her om to eventyrfigurer som er svært kjente for barn som har vokst opp i Norge. Øverst er det en tegning av en heks, med bildeteksten ”Heksa er en velkjent eventyrfigur.”. Under ser man en tegning av Aladdin med lampen. Teksten lyder ”Aladdin og lampen, fra **Tusen og en natt.**” For begge disse tegningene gjelder mye av det samme som for illustrasjonen til hodja-eventyret. Tegningene burde klart skape assosiasjoner til eventyr, men de støtter ikke spesielt opp under det som står i teksten.

Dersom man ser illustrasjonene på s. 61 og 62 under ett, kan man si at de samlet sett gir et bredt bilde av hva som eksisterer av eventyr. Samiske

eventyr er representert, og også tyrkiske eventyr. Bildene som er brukt, anvender ulike teknikker - fra svart-hvitt kulltegning til Disneys tegnefilmversjon av Aladdin. At bildet av Aladdin stammer fra en film, kan dessuten være en referanse til at eventyr er filmatisert. Illustrasjonene kan derfor fungere fint som utgangspunkt for å snakke med elevene om eventyr, men jeg tror ikke de har den store betydningen for elevenes forståelse av den aktuelle brødteksten.



Heksa er en velkjent eventyrfigur.



Aladdin og lampen, fra Tusen og en natt.



En illustrasjon til et tyrkisk Hadja-eventyr.

7.1.7 Forholdet mellom RST-strukturen og den skolske tolkningen

Da jeg ba Eline om å understreke det hun mente var viktigst for elevene å kunne av det som stod i teksten ”Eventyr”, understreket hun f-enhetene som står listet opp nedenfor:

Vi kan spore eventyrsjangeren og mange enkelteventyr flere tusen år bakover i historien (4)

De inneholder kunnskaper og sannheter om det å være menneske, om livet og om døden (7)

De mest berømte eventyrsamlerne her i landet er likevel Peter Christen Asbjørnsen og Jørgen Moe (15)

Et eventyr som ble fortalt muntlig, forandret seg litt fra gang til gang og fra forteller til forteller. (21)

Derfor utviklet eventyrene seg. (22)

I det øyeblikket da eventyrene blir skrevet ned og brukt som litteratur, sluttet de å utvikle seg. (26)

De henter omgivelsene sine fra ”gamle dager” (28)

Askeladden fordriver ikke tida foran tv-apparatet, han sitter i peisen og roter i aska. (32)

Vi er på 1700-1800-tallet. (33)

I våre dager blir eventyrsjangeren og trekk fra eventyrene brukt en god del i film. (39)

Kanskje det er i filmmediet at vår generasjons eventyr blir til. (40)

Vi skal nå se nærmere på hva slags plassering disse opplysningene har i RST-strukturen i teksten, slik jeg har analysert den.

Når det gjelder opplysningen om at eventyrene er flere tusen år gamle, så blir ikke denne opplysningen understøttet av RST-strukturen i teksten.

Opplysningen inngår i en slags forberedelse til hovedtemaet i denne delen av teksten: Hva er det ved eventyr som er så fascinerende at de har vært mye brukt? Opplysningen er med andre ord en satellitt på et lokalt nivå i teksten, og er ikke en kjerne i noen sammenheng. Analysen av RST-strukturen viser dessuten at opplysningen om at ”Vi er på 1700-1800-tallet” fremtrer som en kjerne som er godt underbygd. Dermed vil det, ifølge min hypotese, være

sannsynlig at elevene husker denne opplysningen. Dette svekker igjen muligens bevisstheten hos elevene om at eventyrene er flere tusen år gamle. Resonnementet bak dette er følgende: Det finnes tre ulike tidsangivelser i teksten. Den første tidsangivelsen er den læreren her har understreket; at eventyrene er flere tusen år gamle. Som jeg allerede har nevnt, befinner denne opplysningen seg i en lokal satellitt. Den andre tidsangivelsen er at Asbjørnsen og Moe ga ut sine første eventyr i 1841. Jeg har tidligere beskrevet hvordan denne opplysningen helt faller utenfor min analyse av RST-strukturen. Den tredje tidsangivelsen er egentlig ikke en angivelse av når eventyrtradisjonen stammer fra, men snarere en tidsangivelse av miljøskildringene i eventyrene. Miljøskildringene er fra ca 1700-1800-tallet, og det er denne opplysningen som trekkes frem i teksten, gjennom at den er en kjerne i fem funksjoner. Min hypotese om forståelse vil altså være at elevene sannsynligvis verken vil ha merket seg at eventyrene er flere tusen år gamle som muntlig tradisjon, eller at de første gang ble skrevet ned i 1841, mens de derimot vil ha merket seg tidsangivelsen 1700-1800-tallet.

At eventyrene inneholder kunnskaper og sannheter om livet og om døden er en formulering jeg tidligere har vært inne på at elevene neppe vil forstå, så dette er en opplysning jeg mener det er mindre sannsynlig at elevene vil ha fått med seg. Denne opplysningen befinner seg dessuten et stykke ned i RST-strukturen i teksten.

Eline ville også at elevene skulle huske at de mest berømte eventyrsamlerne her i landet er Asbjørnsen og Moe. Dette er en opplysning som er fremhevet i RST-strukturen i teksten. Det dreier seg om en kjerne som er godt utbygd, så min gjetning vil være at dette vil elevene kunne få med seg.

Jeg vil anta at elever som leser den aktuelle lærebokteksten, lett vil skjønne at eventyrene utviklet seg tidligere (f-enhet 22). Det er det gitt flere eksempler på i teksten.

Som jeg tidligere har nevnt, tyder RST-strukturen i teksten på at elevene vil huske at nedskrivningen førte til at utviklingen av eventyrene stoppet opp. Dette er en opplysning Eline hadde ønsket at elevene skulle sitte igjen med. Elevene vil også trolig huske at eventyrene henter miljøbeskrivelsene fra gamle dager, noe Eline også mener de bør huske.

At Askeladden ikke ser på TV, men roter i aska, er derimot ikke vektlagt i RST-strukturen i teksten. Det generelle fenomenet at miljøbeskrivelsene i eventyrene er annerledes enn dagens situasjon, vil trolig likevel gå inn hos elevene, men dette vil de fleste av dem ha merket seg fra før.

Det at eventyrene kan videreutvikles gjennom film, kommer, slik jeg ser det, neppe til å være særlig høyt i elevenes bevissthet etter å ha lest denne teksten. Opplysningen nevnes bare så vidt. En annen sak er at elevene i dette konkrete tilfellet også hadde problemer med et enkeltord da de leste, noe jeg har vært inne på tidligere. Bortsett fra Marit stoppet samtlige elever opp da de leste ordet ”filmmediet”. Dette var et av de ordene i teksten som elevene stusset mest over. Forstår man ikke dette ordet, er sannsynligheten for at man skal huske at eventyrene kan videreutvikles i film, liten.

7.1.8 Oversikt over hypotesene

Nedenfor følger en oversikt over hvilke f-enheter jeg antar elevene vil ha stor mulighet for å forstå, og hvilke jeg tror vil være vanskeligere tilgjengelig:

Funksjonelle enheter som trolig lett vil kunne bli forstått:

De mest berømte eventyrsamlerne her i landet er likevel Peter Christen Asbjørnsen og Jørgen Moe. (15)

Et eventyr som ble fortalt muntlig, forandret seg fra gang til gang fra forteller til forteller (21). Derfor utviklet eventyrene seg. (22)

I det øyeblikket da eventyrene ble skrevet ned og brukt som litteratur, sluttet de å utvikle seg. (26)

Vi er på 1700- 1800-tallet. (33)

Folkeeventyrene har vandret fra generasjon til generasjon. (Margteksten)

Funksjonelle enheter som trolig vil ha vanskeligere for å bli forstått

Vi kan spore eventyrsjangeren og mange enkelteventyr flere tusen år bakover i historien (4)

De inneholder kunnskaper og sannheter om det å være menneske, om livet og om døden (7)

I våre dager blir eventyrsjangeren og trekk fra eventyrene brukt en god del i film (39) Kanskje er det i filmmediet at vår generasjons eventyr blir til (40)

I hvor stor grad mine hypoteser om elevenes forståelse stemmer, skal vi se nærmere på i del IV.

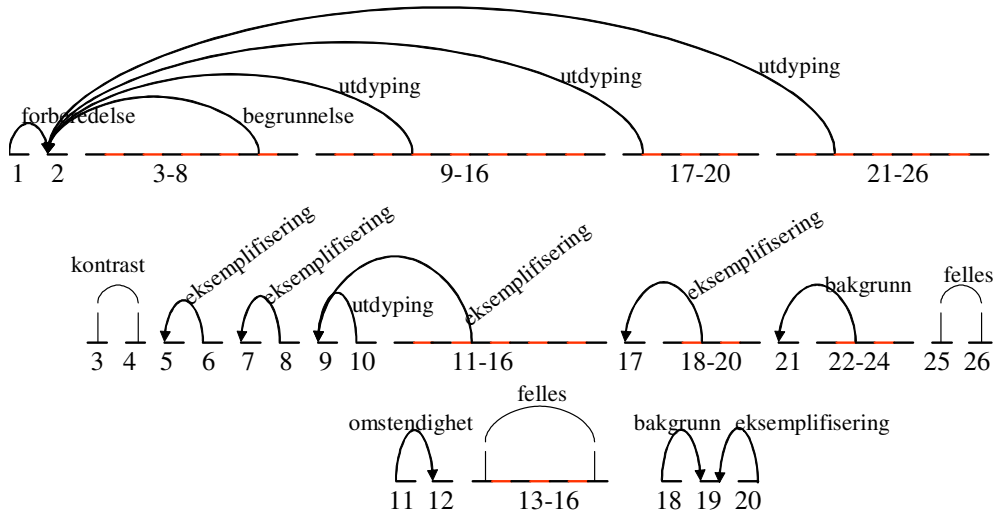
7.2 Teksten ”Ord forsvinner og nye kommer til”

7.2.1 Segmentering i f-enheter

01. Ord forsvinner og nye kommer til¹⁹
02. Grovt sett kan vi si at et språk har de ordene det trenger.
03. I vinterlandet Norge har vi flere ord som betegner former for snø (snø, skare, sludd, hagl).
04. Andre språk har ikke ord for snø i det hele tatt.
05. Stadig forsvinner det ord ut fra språket fordi vi ikke har bruk for dem lenger.
06. Navn på gamle redskaper som ingen bruker, for eksempel, blir borte på denne måten.
07. Andre ganger må det lages nye ord for å dekke det vi vil ha uttrykt.
08. Her er noen eksempler på ord som har oppstått ganske nylig: døgnrytme, livskvalitet, levestandard, mobbing, moped, robot, stress.
09. Mange av disse nye ordene vi har bruk for, låner vi fra andre språk.
10. Slik har det bestandig vært.
11. Vanlige ord som *duk*, *sekk*, *kirke*, *skredder*, *klok* og *prøve* kom opprinnelig som lånord.
12. Nå ser vi på dem som norske.
13. Da kristendommen ble kjent i Norge, kom det en rekke ord med utenlandsk opphav til landet, for eksempel *biskop*, *kirke*, *salme*.
14. I middelalderen fikk vi mange lånord fra Nord-Tyskland gjennom tyske kjøpmenn, for eksempel *trøye*, *dans*, *frue*, *herre*.
15. Fra arabisk fikk vi lånt ord som *sofa*, *siffer*, *sukker* og *almanakk*.
16. *Anorakk* stammer fra inuittene på Grønland, *restaurant* fra fransk, *lakk*
17. fra persisk og *jungel* fra indisk, bare for å nevne noen få eksempler.
18. Men vi har også lånt fra oss ord.
19. I vikingtida hadde nordmenn og dansker herredømme over deler av England.
20. Da kom det en rekke nordiske ord inn i engelsk: *law* (lov), *fellow* (gammelnorsk: félagi; kamerat), *husband* (husbond), *lady* (leiv-deie; husmor), *ill* (av illr; syk), *wrong* (sammenlikn med vrang).
21. Til og med pronomenene *they*, *them* og *their* er nordiske lånord.
22. Et artig eksempel på hvordan ord kan vandre, har vi i ordet *bag*.
23. Det ble lånt inn i engelsk fra nordisk i vikingetida (baggi).
24. Så gikk det ut av bruk i Norden,
25. men kom tilbake i 1960-årene som lån fra engelsk.
26. I nyere tid har for eksempel det norske ordet *slalåm* blitt internasjonalt.
27. Det kommer av låm, som betyr skiløype, og sla, som betyr skrå.
(Språk og sjanger s. 232-233)

¹⁹ I følge Liebers analyseapparat skulle dette vært to f-enheter: Ord forsvinner//og nye kommer til. I og med at det dreier seg om en overskrift, har jeg valgt å behandle det som én f-enhet.

7.2.2 RST-strukturen



Figur 3 RST-analyse av "Ord forsvinner og nye kommer til"

7.2.3 Kommentarer til analysen

"Ord forsvinner og nye kommer til" er den av tekstene i materialet mitt som jeg syntes det var enklest å analysere RST- strukturen til. Hovedpoenget i teksten kommer allerede i f-enhet 2, altså innledningen etter overskriften. Der står det at en språk har de ordene det har bruk for. Alle andre segmenter i teksten er på et eller annet vis knyttet til f-enhet 2.

F-enhetene 3-8 presenterer ulike begrunnelser for at et språk har de ordene det trenger. Vi har altså med en begrunnelsesrelasjon å gjøre. F-enhetene 9-

16 og 17-20 og 21-26 utdyper innholdet i f-enhet 2. Vi får forklart at et språk kan få de ordene det trenger ved å låne fra andre språk (f-enhet 9-16). Vi får også den utdypingen at andre språk har funnet at de trenger norske ord (f-enhet 17-20). Mot slutten av teksten står en omtale av det temaet som jeg mener er dårligst integrert med resten av teksten, det at eksempler på at ord kan lånes frem og tilbake mellom ulike språk. Dette er helt klart interessant i forbindelse med lånord, men temaets relevans i forhold til det at et språk har de ordene det trenger, er litt uklart. At ordet *bag* forsvant ut av norsk, og så siden kom inn i språket igjen, blir i hvert fall ikke eksplisitt knyttet opp mot endrede behov i det norske samfunnet.

7.2.4 Funksjonelle enheter som er understøttet av RST- strukturen i teksten

Det var relativt uproblematisk for meg å bedømme hvilke segmenter som er godt underbygd i teksten, på den måten at de var kjerner på det øverste nivået, eller at de var underbygd av minst tre andre segmenter. De mye underbygde f-enhetene var:

- Grov sett kan vi si at et språk har de ordene det trenger (2)
- Mange av disse nye ordene vi har bruk for, låner vi fra andre språk. (9)
- Men vi har også lånt fra oss ord (17)
- Et artig eksempel på hvordan ord kan vandre, har vi i ordet *bag* (20)



Språket forandrer seg

Ord forsvinner og nye kommer til

Når det kommer *lånord* inn i norsk, beholder de ofte skrivemåten fra det språket de kommer fra, til å begynne med. Men etter hvert som ordene blir innarbeidet i norsk, blir det behov for å forandre skriftbildet. Slik har ord som *chauffeur* blitt til *sjåfør* og *exhaust* til *eksos*, og *tape* kan skrives *teip*. I 1996 godkjente Språkrådet en ny skrivemåte for rundt 60 engelske ord. Flere av dem fikk både norsk og engelsk skrivemåte. Her er noen av dem:

fait eller *light*
finisj eller *finish*
hedde eller *heade*
streit (*straight*)
tøtsj (*touch*)

Grovt sett kan vi si at et språk har de ordene det trenger. I vinterlandet Norge har vi flere ord som betegner former for snø (*snø*, *skare*, *sludd*, *hagl*...). Andre språk har ikke ord for snø i det hele tatt. Stadig forsvinner det ord ut av språket fordi vi ikke har bruk for dem lenger. Navn på gamle redskaper som ingen bruker, for eksempel, blir borte på denne måten. Andre ganger må det lages nye ord for å dekke det vi vil ha uttrykt. Her er noen eksempler på ord som har oppstått ganske nylig: *døgnrytme*, *livskvalitet*, *levestandard*, *mobbing*, *moped*, *robot*, *stress*.

Mange av disse nye ordene vi har bruk for, låner vi fra andre språk. Slik har det bestandig vært. Vanlige ord som *duk*, *sekk*, *kirke*, *skredder*, *klok* og *prøve* kom opprinnelig som *lånord*. Nå ser vi på dem som norske.

Da kristendommen ble kjent i Norge, kom det en rekke ord med utenlandsk opphav til landet, for eksempel *biskop*, *kirke*, *salme*. I middelalderen fikk vi mange *lånord* fra Nord-Tyskland gjennom tyske kjøpmenn, for eksempel *trøye*, *dans*, *frue*, *herre*. Fra arabisk

pysj eller *pyjamas* – kommer fra engelsk pajama(s). Dit kom det fra hindi-språket i India, og dit igjen fra persisk: pa(e) – «bein» og jama, «plagg», altså «plagg med bein».

fikk vi lånt ord som *sofa*, *siffer*, *sukker* og *almanakk*. *Anorakk* stammer fra inuittene på Grønland, *restaurant* fra fransk, *lakk* fra persisk og *jungel* fra indisk, bare for å nevne noen få eksempler.

Men vi har også lånt fra oss ord. I vikingtida hadde nordmenn og dansker herredømme over deler av England. Da kom det en rekke nordiske ord inn i engelsk: *law* (lov), *fellow* (gammelnorsk: félagi; kamerat), *husband* (husbond), *lady* (leiv-deie; husmor), *ill* (av illr; syk), *wrong* (sammenlikn med vrang). Til og med pronomenene *they*, *them* og *their* er nordiske lånord.

Et artig eksempel på hvordan ord kan vandre, har vi i ordet *bag*. Det ble lånt inn i engelsk fra nordisk i vikingtida (*baggi*). Så gikk det ut av bruk i Norden, men kom tilbake i 1960-årene som lån fra engelsk.

I nyere tid har for eksempel det norske ordet *slalåm* blitt internasjonalt. Det kommer av *låm*, som betyr skiløype, og *slå*, som betyr skrå.

OPPGAVE

- 5 Mat fra mange land kommer oftere og oftere på norske bord. Taco er et eksempel. Vet du navnet på andre utenlandske retter som er blitt vanlige i Norge? Se i kokebøker. Spør hjemme. Hvilke matretter kjente besteforeldrene dine?
-

Ny bøyning og ny uttale

Vi har sett på hvordan sterke verb som *bære* og *skjære* noen steder bøyes som svake verb, de får endelser. I stedet for *bære* – *bærer* – *bar* – *har båret* sier noen *bære* – *bærer* – *bærte* – *har bært*. Vi kan også høre *gidde* i stedet for *gav* og *blidde* i stedet for *ble* eller *blei*. Det kan se ut som om den sterke verbbøyningen er på vikende front. Om alle verb blir bøyd svakt i framtida, er vanskelig å si. Liknende språkforandringer har skjedd før. Da vil vi i så fall si *syngte* i stedet for *sang* og *ledde* i stedet for *lo*.

7.2.5 Andre språklige trekk ved teksten

Det jeg tror elevene kommer til å ha mest problemer med å forstå av innholdet i den aktuelle teksten, har ikke med oppbyggingen av teksten å gjøre. Det er ordvalget som er litt problematisk. I f-enhetene 14 til 16 nevnes det flere ganger at norsk har lånt ord "fra" ulike språk, for eksempel fra arabisk, fra fransk osv. I disse f-enhetene brukes "fra" som *preposisjon*. I f-enhet 17 står det så at vi også har "lånt fra" oss ord. Her har ordet fra funksjon som *verbalpartikkel*. Dette kan forvirre elevene, som kan begynne å tro at "fra" er en preposisjon, og derfor lett kan begynne å lure på hvordan vi kan låne fra oss selv. Derfor tror jeg ikke at elevene har fått med seg formuleringen i f-enhet 17. Imidlertid tror jeg at eksemplene på at andre språk har lånt ord fra norsk er lettforståelig, så jeg velger å tro at elevene vil få med seg innholdet i dette segmentet selv om de ikke forstår formuleringen.

7.2.6 Bruk av illustrasjoner

"Ord forsvinner og nye kommer til" er plassert på et dobbelt oppslag i boka. (s. 232 og 233). I denne avhandlingen har jeg gjengitt teksten på s. 147 – 148. Det er kun en eneste illustrasjon til oppslaget, et fotografi som er øverst på venstre side. (s. 232). Fotografiet er relativt stort (8 cm x 10 cm). Det aktuelle fotografiet viser en syklist foran et butikkvindu. Skiltet til butikken viser at den heter "cityshop". Ser man på tilbudsplakatene i vinduet, vil man se at de er skrevet på norsk. Det engelskspråklige navnet tilhører altså sannsynligvis en butikk som befinner seg i en norsk by. Bildet burde illustrere at engelsk har blitt mer sentralt i norsk dagligliv de senere årene. Imidlertid legger teksten lite vekt på engelske lånord. Tvert i mot understrekes det i teksten at man i norsk alltid har lånt ord fra andre språk ("slik har det alltid vært"), og

alle de tyske lånordene nevnes. Det står ikke rett ut at mengden engelske lånord i norsk ikke er høyere enn mengden andre lånord, men det ligger under i teksten. Da virker det uheldig i forhold til teksten at bildet fokuserer så strekt på engelske lånord.

I tillegg til det aktuelle bildet, er det to rammetekster og en arbeidsoppgave i det aktuelle oppslaget. På venstre side (s. 232) står det litt i en rammetekst om fornorsking av skrivemåten av lånord. Dette er et tema som ikke er tatt opp i brødteksten. Temaet verken understøtter eller strider mot innholdet i brødteksten.

I rammeteksten på høyre side (s. 233), står det mer om ordet ”pyjamas”. Denne rammeteksten viser tydelig hvordan et ord kan vandre fra språk til språk. Selv om norsk har fått ordet fra engelsk, har engelsk igjen fått ordet fra hindi (som igjen fikk det fra persisk). Igjen en interessant tilleggsopplysning. Heller ikke denne rammeteksten understøtter eller motsier brødteksten. En arbeidsoppgave etter teksten på s. 233 oppfordrer elevene til å finne navnet på utenlandske matretter som nå brukes i Norge. Etter min mening burde denne oppgaven være egnet til å vise elevene at vi låner ord fra mange land, og at lånordene kommer fordi vi har bruk for dem. Oppgaven understøtter med andre ord de sentrale punktene i teksten.

7.2.7 Forholdet mellom RST-strukturen og den skolske tolkningen

Teksten *Ord forsvinner og nye kommer til* er en av de to tekstene Eline har kommentert, i tillegg til at hun har understreket det viktigste innholdet. Hun skriver: ”Konkret og nyttig info. Lettlest”. Det er vanskelig å være uenig med

henne i dette. Hun har understreket akkurat det samme som er vektlagt i RST-strukturen i teksten. Det eneste som skiller Elines understrekinger fra det som er uthevet i RST-strukturen, er at hun har understreket eksempler på de generelle fenomenene som er uthevet.

I tillegg til å understreke at et språk har de ordene det trenger, har Eline også understreket eksempelet som er gitt, at vi har flere ord for *snø* i norsk, mens en del andre land ikke har noe ord for det i det hele tatt. Dette er ikke understreket i RST-strukturen i teksten, og er dermed det eneste segmentet som Eline har markert som jeg antar at elevene muligens ikke vil merke seg.

7.2.8 Oversikt over hypotesene

Nedenfor følger en oversikt over hvilke segmenter jeg antar elevene vil ha store muligheter for å få med seg, og hvilke jeg tror vil være vanskeligere tilgjengelig:

Segmenter som trolig lett vil kunne bli forstått:

Grovt sett kan vi si at et språk har de ordene det trenger. (2)

Mange av disse nye ordene vi har bruk for, låner vi fra andre språk (9)

Men vi har også lånt fra oss ord. (17)

Et artig eksempel på hvordan et ord kan vandre, har vi i ordet *bag*. (21)

Segmenter som trolig vil ha vanskeligere for å bli forstått:

I vinterlandet Norge har vi flere ord som betegner former for snø (snø, skare, sludd, hagl). (3)

7.3 Teksten ”Fagartikkelen”

7.3.1 Segmentering i funksjonelle enheter

01. Fagartikkelen
02. En fagartikkel er komponert på en annen måte enn nyhetsartikkelen, mer likt en fortelling.
03. Den har en *innledning* som presenterer emnet,
04. en *hoveddel* som utdyper, forklarer og gir eksempler,
05. og en *avslutning* som kommer med en konklusjon på bakgrunn av det som er skrevet i artikkelen.
06. ”Alt du ser, er feil” er et eksempel på en slik artikkel, som vi kan kalle en fagartikkel.

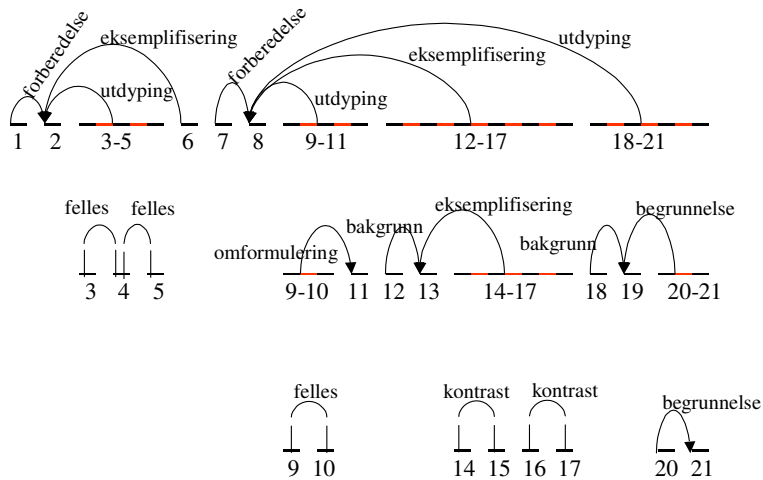
07. Angrepsvinkel
08. Når du skal skrive en artikkel, er det viktig å vite *hvorfor* du skriver den.
09. Du må finne ut hva du vil få fram i artikkelen,
10. hva du vil fortelle leseren.
11. Du må med andre ord finne en *angrepsvinkel* på stoffet.

12. La oss si at du er bedt om å skrive en artikkel om bilen og bruken av privatbil i Norge.
13. Da må du vite hva du selv mener om saken.
14. Trenger vi privatbiler,
15. eller trenger vi dem ikke?
16. Forurensar de for mye,
17. eller er *det* noe vi må tåle?

18. Det er ikke sikkert at du har noe klart standpunkt når du begynner å arbeidet med artikkelen.
19. Det spiller ikke så stor rolle,
20. for underveis vil du finne ut mer om emnet,
21. og da blir det lettere å se hvordan du skal presentere stoffet for leseren, og hva du selv mener om det.

Språk og sjanger s.214

7.3.2 Analyse av RST-strukturen



FAGARTIKKELEN

ANGREPSVINKEL

Figur 4 RST-analyse av teksten "Fagartikkelen"

7.3.3 Kommentarer til analysen

Denne teksten er delt i to med en overskrift. Tekstene under hver overskrift utgjør separate strukturer. Under overskriften fagartikkelen, er fokuset lagt på at "En fagartikkel er komponert på en annen måte enn nyhetsartikkelen, mer likt en fortelling." (f-enhet 2). Dette segmentet inngår i en utdypingsrelasjon, der leseren får forklart hvordan en fagartikkel er komponert (f-enhet 3-5) og en eksemplifiseringsrelasjon, der leseren får et konkret eksempel på en fagartikkel (f-enhet 6).

Den delen av teksten som er plassert under overskriften ”Angrepsvinkel” er preget av ulike utdypinger av at det er viktig å vite hvorfor man skriver en artikkel (f-enhet 8). I f-enhet 12-17 får man så eksemplifisert hvordan man kan gå frem for å vite hvorfor man vil skrive en artikkel. Leseren får dessuten vite hva det vil si å vite hvorfor man skriver en artikkel (f-enhet 9-11), samt at leseren får utdypet at det ikke er viktig å ha noe klart standpunkt når man begynner å arbeide (selv om man må ha det etter hvert) (f-enhet 18-21).

Jeg hadde ikke spesielt store problemer med å bestemme RST-strukturen i den aktuelle teksten. Strukturen var etter min mening ganske ryddig.

Imidlertid bygger min analyse på at man leser følgende avsnitt på en spesiell måte:

Når du skal skrive en artikkel, er det viktig å vite *hvorfor* du skriver den. Du må finne ut hva du vil få fram i artikkelen, hva du vil fortelle leseren. Du må med andre ord finne en *angrepsvinkel* på stoffet. (s. 214).

Når det i den nederste setningen i sitatet brukes uttrykket ”med andre ord”, må det bety at setningen er en omformulering av noe som har stått tidligere. Etersom det bare er to setninger som er plassert tidligere i dette avsnittet, er det naturlig at de to foregående setningene er de som omformuleres i den nederste setningen. Slik jeg tolker det, betyr dette at det å finne en angrepsvinkel på stoffet må være det samme som å finne ut hvorfor man skriver en artikkel. Den midterste setningen, som inneholder ”hva du vil få frem i artikkelen”, samt ”hva du vil fortelle leseren” oppfatter jeg da som en utdyping av hva det vil si å vite hvorfor man skriver en artikkel.

Årsaken til at jeg stusser over dette avsnittet, er at det etter min mening ikke er slik at det å finne en angrepsvinkel på et stoff er det samme som å vite hvorfor man skriver en artikkel. Det å finne ut ”hvordan en skal disponere det

en vil fortelle en leser”, hadde vært å regne som et spørsmål om angrepsvinkel, etter min mening. I og med at jeg ikke godtar at ”Du må med andre ord finne en angrepsvinkel på stoffet.” som en omformulering av det som står foran, kunne jeg latt være å bruke omformuleringsrelasjonen når jeg analyserte RST-strukturen, og sagt at det her var separate utsagn. Jeg har imidlertid satt opp strukturen ut ifra hva jeg tror forfatteren egentlig har ment, og dermed latt 11 stå som en omformulering av 9 og 10, og som en kjerne i den delen av teksten som omhandler sosiale samtaler. Jeg tror likevel ikke at elevene vil huske hva en angrepsvinkel er, etter å ha lest den aktuelle teksten.

Dersom elevene ikke vet hva en angrepsvinkel er, slik jeg antar, vil det trolig også være vanskelig for dem å skjønne koblingen mellom f-enhet 12 til 17 og det som står foran. F-enhet 12 begynner med ”La oss si...”. At dette er en utdyping av ”Du må med andre ord finne en angrepsvinkel på stoffet.”, forstår man bare indirekte. Når ordet angrepsvinkel blir uforståelig, forsvinner også koblingen for elevene.

7.3.4 Funksjonelle enheter som er understøttet av RST- strukturen i teksten

Dersom man legger en sympatisk tolkning av strukturen til grunn, der man ser på intensjonene snarere enn det som etter min mening er uttrykt, fremstår følgende innhold som sentralt i den aktuelle teksten:

En fagartikkel er komponert på en annen måte enn nyhetsartikkelen, mer likt en fortelling (2)

Du må med andre ord finne en *angrepsvinkel* på stoffet (11)

Da må du vite hva du selv mener om saken (13)

Det spiller ikke så stor rolle (19) [at du ikke har en klar mening før du begynner å skrive artikkelen] (18)

Det som slår meg når det gjelder RST-strukturen i denne teksten, er mangelen på kjerner som sier noe om hva en fagartikkel egentlig er, samt en kjerne om hvilke komponenter hoveddelen av en artikkel består av. Det er for så vidt enkelt for en leser å forstå at det kan være kjekt å vite hva man selv mener om en sak, men å komme derifra og over til å skrive en fagartikkel, er ikke trivielt. Dette er også noe Eline har kommentert (se senere).

7.3.5 Andre språklige trekk ved teksten

I teksten om fagartikkelen benyttes ordet ”angrepsvinkel”. Denne ordbruken tror jeg kan gjøre innholdet i avsnittet der ordet benyttes, vanskelig tilgjengelig for elevene. Ordet ”angrepsvinkel” finnes ikke i ”Bokmålsordboka”, slik den fremsto på Internett i april 2001. jeg vil derfor hevde at det ikke er noe vanlig ord i norsk. Derimot finnes ordet i Norsk

språkråds database over nyord. Der finner man fire kilder der ordet er brukt.

Disse er:

1. En åndsimpuls utvikler seg gjerne i tre stadier: a) ny og sjokkerende, b) velkjent og dominerende, c) selvsagt og sløvende. Det vil igjen si: utfordringen må endre angrepsvinkel skal den vedbli å være utfordring. I åndens verden gjelder et ustanselig "forandre for å bevare".
2. PANTEK-gruppen på Blindern har gjennom det siste året vist de ved flere eksempler, med problemer hentet fra vidt forskjellige prosessindustrier, at betingelsene er tilstede for å endre den tradisjonelle angrepsvinkel
3. Vel er det slik at to fagfolk neppe ville skrive den samme historien, så mange mulige angrepsvinkler fins der nemlig i stoffet.
4. La meg til slutt bare understreke det i beste forstand pretensiøse i Apels arbeid. Hans to bind foreligger som en samling artikler hvor til dels de samme hovedpunkter stadig utarbeides fra forskjellige angrepsvinkler." (Norsk språkråds database over nyord. Treff på ordet "angrepsvinkel").

Etter min mening har bruken av ordet *angrepsvinkel* i disse fire sitatene en del fellestrekk. I alle tilfelle handler det om fra hvilken vinkel man nærmer seg et problem. Det er imidlertid ikke en slik tolking av ordet som ligger til grunn i lærebokteksten. Å finne en vinkel som en kan nærme seg noe fra, er ikke det samme som å finne ut hva en vil fortelle en leser, slik boka legger opp til. Snarere er vinklingen noe man velger for å *formidle* det man har bestemt seg for å si leseren. Jeg tror derfor at bruken av ordet kan forvirre elevene.

7.3.6 Bruk av illustrasjoner

Denne teksten står på bare én side i læreboka. Den er gjengitt på s. 159. Det er ingen bilder på siden, men en figur. Figuren viser en oversikt over mulige fordeler og ulemper med privatbilisme. Teksten på figuren er trykt med en skrifttype som gjør at den ser håndskrevet ut. Rundt figuren er det plassert en stiplet linje. Teksten til figuren lyder: ”Slik kan du kartlegge hva du mener om privatbilisme” Figuren er helt klart ment som en utdyping av selve teksten. Den fungerer som en illustrasjon av hvordan man kan finne ut hva man mener om saken, noe man blir oppfordret til å gjøre. Dette er imidlertid det eneste stedet på læreboksidene at en svært viktig distinksjon blir nevnt, distinksjonen ”fordeler/ulemper”. Det å rydde tankene sine etter prinsippet ”fordeler og ulemper” er en fin måte å lage en disposisjon til en artikkel på. Slik sett utfyller figuren brødteksten. Figuren støtter med andre ord opp under hovedinnholdet i denne delen av teksten. Det eneste negative er at innholdet her etter min mening er såpass sentralt at det burde tas opp i brødteksten *i tillegg til* i figuren.

I min analyse av teksten har jeg valgt å si at figurens innhold er såpass godt underbygd av teksten at jeg vil forvente at elevene har fått med seg at man kan organisere opplysningene man skal ha i en fagartikkel i bolker som fordeler/ulemper.

Fagartikkelen

En fagartikkel er komponert på en annen måte enn nyhetsartikkelen, mer likt en fortelling. Den har en *innledning* som presenterer emnet, en *hoveddel* som utdyper, forklarer og gir eksempler, og en *avslutning* som kommer med en konklusjon på bakgrunn av det som er skrevet i artikkelen. «Alt du ser, er feil» er et eksempel på en slik artikkel, som vi kan kalle en fagartikkel.

Angrepsvinkel

Når du skal skrive en artikkel, er det viktig å vite *hvorfor* du skriver den. Du må finne ut hva du vil få fram i artikkelen, hva du vil fortelle leseren. Du må med andre ord finne en *angrepsvinkel* på stoffet.

La oss si at du er bedt om å skrive en artikkel om bilen og bruken av privatbil i Norge. Da må du vite hva du selv mener om saken. Trenger vi privatbiler, eller trenger vi dem ikke? Forurensner de for mye, eller er *det* noe vi må tåle?

Det er ikke sikkert du har noe klart standpunkt når du begynner å arbeide med artikkelen. Det spiller ikke så stor rolle, for underveis vil du finne ut mer om emnet, og da blir det lettere å se hvordan du skal presentere stoffet for leseren, og hva du selv mener om det.

Fordeler	Ulemper
-Kommer raskt dit du vil	-Forurensning
-Nødvendig i grisgrendte strøk	-Dyrt med veiutbygging
	-Flere trafikkulykker
	-Dårligere kollektivtilbud

Slik kan du kartlegge hva du mener om privatbilisme.

7.3.7 Forholdet mellom RST-strukturen og den skolske tolkningen

Som jeg allerede har nevnt, så kommenterte Eline denne teksten.

Kommentarene hennes lød:

Rene sjangerkjennetegn. En forutsetn. å kjenne til for å beherske sjangeren. (Plassert i margen rett ved det øverste avsnittet under overskriften ”fagartikkelen”).

Kunne vært langt mer forenklet (Plassert i margen ved siden av det første avsnittet under overskriften ”angrepsvinkel”)

Burde heller kommet mer fra læreren. Elevene leser ikke skikkelig. (Plassert ved siden av avsnittet som begynner med ”La oss si at du er bedt om..”)

I margen ved siden av figuren med stiplede linjer rundt, har Eline skrevet ”bra”, og pekt mot figuren.

I dette ene tilfellet understreket ikke Eline en eneste setning, men skrev kun kommentarer. Etersom Eline mener at innholdet heller burde komme fra læreren, er ikke denne avgjørelsen overraskende. Dette gjør imidlertid at jeg ikke har noen formening om hva av det lærerne vil at elevene skal kunne, som er uthevet i teksten. Dermed må jeg ta utgangspunkt i min analyse av RST-strukturen i teksten når jeg skal danne hypoteser om hva elevene vil kunne forstå av denne teksten. Opprinnelig skrev jeg at følgende segmenter var vektlagt i RST-strukturen i teksten:

En fagartikkel er komponert på en annen måte enn nyhetsartikkelen, mer likt en fortelling (2)

Du må med andre ord finne en *angrepsvinkel* på stoffet (11)

Da må du vite hva du selv mener om saken (13)

Det spiller ikke så stor rolle (19) [at du ikke har en klar mening før du begynner å skrive artikkelen] (18)

Jeg valgte senere å legge til at opplysningen om at man kan organisere stoffet sitt i fordeler og ulemper (noe som fremgår av figuren), også er sentralt i teksten.

At elevene trolig ikke vil vite hva en angrepsvinkel er for noe, har jeg tidligere nevnt at jeg antar. Dermed gjenstår det bare tre opplysninger som jeg vil anta at elevene vil få med seg fra denne teksten, nemlig at en fagartikkel er komponert mer lik en fortelling, at elevene må vite hva de selv mener når de skal skrive en artikkel, og at de ikke behøver å ha et helt klart standpunkt når de begynner å skrive.

7.3.8 Oversikt over hypotesene

Nedenfor følger en oversikt over hvilke segmenter jeg antar elevene vil ha stor mulighet for å forstå, og hvilke jeg tror vil være vanskeligere tilgjengelig:

Segmenter som trolig lett vil kunne bli forstått:

En fagartikkel er komponert på en annen måte enn nyhetsartikkelen, mer lik en fortelling (2)

Når du skal skrive en artikkel, er det viktig å vite *hvorfor* du skriver den (8)

Det spiller ikke så stor rolle [at du ikke har noe klart standpunkt når du begynner å skrive artikkelen] (18)

Man kan organisere stoffet i fordeler og ulemper (figur)

Segmenter som trolig vil ha vanskeligere for å bli forstått:

Du må med andre ord finne en *angrepsvinkel* på stoffet.(11)

7.4 Teksten "Samtale"

7.4.1 Segmentering i funksjonelle enheter

01. Samtale

02. Når mennesker møter hverandre gjennom språket, muntlig eller skriftlig, oppstår en tekst.

03. Samtalen er en muntlig teksttype, og sikkert den sjangeren de fleste av oss bruker mest.

04. I dette kapitlet skal vi prøve ut og observere det vi allerede vet om samtalen.

05. Vi skal gå nærmere inn i ulike samtaletyper

og se på hva som kan skje gjennom en samtale.

Forhåpentlig blir vi mer bevisste på hvordan vi samtaler,

06. og kanskje blir vi også bedre samtalepartnere.

07. Vi samtaler nesten like selvfølgelig som vi trekker luft,

08. og tenker vel ikke så mye på hva vi sier, og hvordan vi snakker, når vi er sammen.

09. *Den sosiale samtalen* er mangfoldig og ikke helt forutsigbar, som en slags viltvoksende plante i sjangerhagen.

10. Gjennom prat om løst og fast legger vi merke til hverandre, lærer hverandre å kjenne og får fram følelser for hverandre²⁰.

11. Og samtalen er mer enn bare ord.

12. Vi bruker hele oss - blikk, bevegelser, stemme og tonefall.

13. Rundt selve praten ligger et slør av signaler som vi sender og mottar.

14. Å snakke sammen er en viktig del av det sosiale fellesskapet,

15. det skjønner nok de best som av en eller annen grunn har problemer med å samtale med andre.

16. Har du tenkt på hva du sier når du vil ha i gang en slik sosial samtale?

17. [Eksempler]²¹ er vanlige utskytingssignaler som egentlig varslers en annen om at "deg vil jeg snakke med", "deg har jeg lyst til å være sammen med".

²⁰ Denne setningen kunne vært delt opp i ulike f-enheter. Jeg opplever imidlertid at både det å legge merke til hverandre og det å få frem følelser egentlig handler om å lære hverandre å kjenne, og at de tre delene tematisk henger sammen. Jeg har derfor beholdt dem samlet.

18. Vi samtaler også på annet vis - både med oss selv og med andre mennesker.
19. Du har sikkert erfart at du husker og forstår bedre når du har fått sagt høyt hva du kan.
20. En *etterprøvende samtale* kan vise om vi har lært og oppfattet riktig.
21. 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.
22. Gjennom *den problemløsende samtalen* kan du kjenne hvordan ordene har kraft til å lette hjertet og klarne tanken.

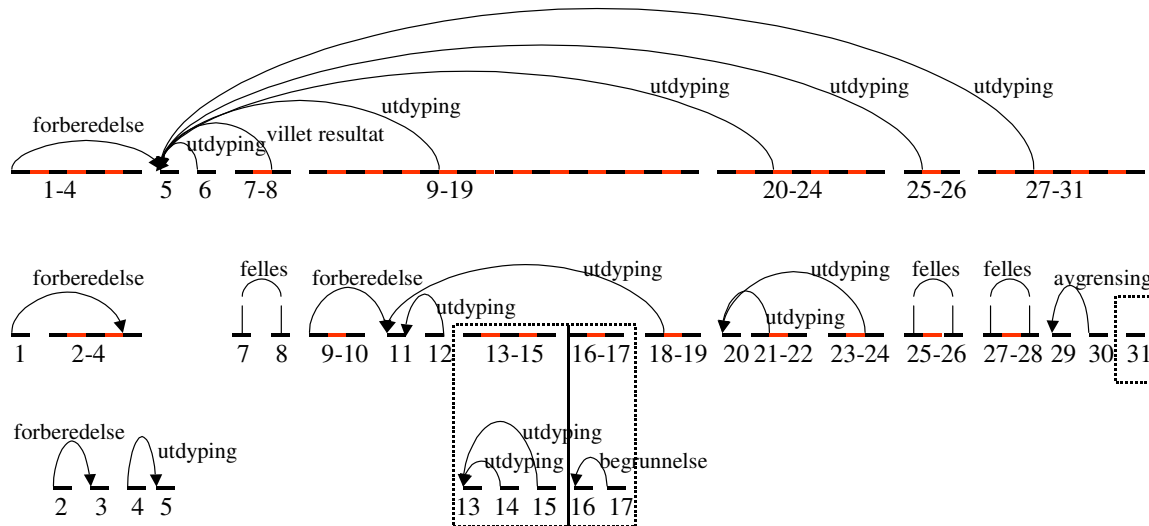
23. Du samtaler også når du deltar i *diskusjon*.
24. Et *intervju* og en *paneldebatt* er også samtaler.

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

Språk og sjanger s. 148-149

²¹ I lærebokteksten står det her flere eksempler på mulige begynnelse på sosiale samtaler. Jeg har valgt å kutte ut disse for å tydeliggjøre strukturen i teksten, og for at et av f-enhetene ikke skulle fremstå som visuelt mye lengre enn de andre f-enhetene.

7.4.2 Analyse av RST-strukturen



Figur 5 RST- strukturen til teksten "Samtale"

7.4.3 Kommentarer til analysen

Aller først vil jeg nevne at denne teksten står plassert først i et kapittel, og er å regne som en slags innledningstekst. Man kan også se spor av referanse til læreboka for øvrig i denne teksten. Bokas tittel er "Språk og sjanger", og et gjennomgående tema i boka er sjanger, samt et skille mellom muntlige og skriftlige sjangre. Det må sies at sjangertemaet ofte er litt for implisitt referert til, men det ligger som en slags rød tråd. Etter et kort kapittel om studieteknikk presenterer boka begrepet sjanger på s. 22. Begrepet blir siden

trukket frem i andre kapitler. Selve skillet mellom muntlige og skriftlige sjangertyper blir ikke definert noe sted i boka. Imidlertid gjøres det et skille mellom skriftlige og muntlige og skriftlige *fortellingstyper* (nedskrevne fortellinger og fortalte fortellinger)²² ved at det er separate kapitler for hver type. Når kapitlet ”samtale” åpner med at ”Samtalen er en muntlig teksttype...”, plasserer det derved teksten inn i den større sammenhengen i boka.

Teksten ”Samtale” er preget av ulike utdypinger av f-enhet 5 (“vi skal gå nærmere inn i ulike samtale typer”). Ulike samtale typer som den sosiale samtalen (f-enhet 9-19), den etterprøvende samtalen (f-enhet 20-22) og den problemløsende samtalen (f-enhet 23-24) utdyper inntrykket av at det finnes ulike samtale typer. Vi får dessuten vite at disse samtale typene ikke er de eneste (f-enhet 25-26) og vi får forklart at det finnes ulike regler for samtale skikk (f-enhet 27-31). Alt dette understøtter f-enhet 5.

Et gjennomgående trekk ved denne teksten, er at begrepene som benyttes for å beskrive ulike samtale typer, ikke er definert. Det står for eksempel ikke hva en *sosial samtale* er for noe, det står bare at det er ”en viltvoksende plante i sjangerhagen”. Derimot finnes det en rekke opplysninger i tilknytning til hver enkelt samtale type, for eksempel at man blir bedre kjent med hverandre via en sosial samtale. Dette tyder på at forfatterne vil at skal elevene skjønne hva slags samtale type det dreier seg om via eksempler. Imidlertid står det også en rekke opplysninger i avsnittet om sosial samtale som omhandler *samtaler generelt*, for eksempel at vi bruker hele oss når vi samtaler, samt at vi snakker så selvfølgelig at vi ikke tenker over hva vi gjør for noe når vi samtaler. Dette

²² Personlig ville jeg ikke ha kalt nedskrevne fortellinger og muntlige fortellinger for ulike teksttyper, ettersom jeg anvender Werlichs (1982) kriterier for å skille mellom teksttyper, men det

gjør min analyse av RST-strukturen vanskelig. Jeg er usikker på hva enkelte opplysninger er ment å utdype. De ovennevnte opplysningene om kroppsspråk og samtalsens selvfølghet, har jeg endt opp med å analysere som urelaterte til resten av teksten. Dette har jeg markert med å plassere striplede linjer rundt de f-enhetene som omtaler disse temaene (13-17), og ved at jeg ikke har plassert piler fra de nevnte f-enhetene til øvrige segmenter i strukturen.

Et annet forhold som gjør analysen problematisk, er at det var vanskelig for meg å bedømme hva som er den viktigste kjerne i avsnittet om sosial samtale (f-enhet 9-19) Et alternativ jeg kunne valgt, var å si at avsnittet har en struktur der et begrep først blir definert, og så eksemplifisert. I så tilfelle mangler selve kjernen i relasjonen, det vil si definisjonen av begrepet. Tolkningen har en del for seg, mener jeg, for, som vi senere skal se, er det ofte slik at elevene venter at en lærebok først innfører en definisjon, og så følger opp denne med en forklaring av definisjonen. Det at selve kjernen i relasjonen mangler, kan være en måte å beskrive et problematisk trekk i teksten på.

En annen ting som også taler for å analysere ut fra at man har en manglende kjerne i denne delen av teksten, er at jeg mener at teksten som helhet har som hovedmål å beskrive ulike samtale typer. Det eneste stedet i avsnittet der den sosiale samtalen blir nevnt eksplisitt, er i f-enhet 11, men her blir ikke samtale typen beskrevet, altså mangler det en grunnfaring av at dette er en egen type samtale. Jeg vil altså si at det ikke finnes noen kjerne som beskriver den sosiale samtalen. Den funksjonelle enheten som kommer nærmest å være en slik kjerne, blir brukt som kjerne i min analyse. Den

er slik boka presenterer det.

funksjonelle enheten det dreier seg om, er den eneste enheten som nevner samtaletypen eksplisitt, f-enhet 11.

Etter min mening er det enda vanskeligere å finne ut hva som er kjerner og satellitter når boka kommer inn på begrepene etterprøvende og problemløsende samtaler. Først i avsnittet står en referanse til det overordnede temaet i teksten, temaet ulike samtaletyper. *Vi samtaler også på annet vis*, står det. Spørsmålet er hvordan de øvrige f-enhetene i avsnittet forholder seg til denne innledningen. La oss se nærmere på avsnittet:

Vi samtaler også på annet vis - både med oss selv og med andre mennesker. Du har sikkert erfart at du husker og forstår 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.

I det aktuelle avsnittet står det to opplysninger om hver av samtaletypene etterprøvende og problemløsende. Hvilke av disse opplysningene regnes som kjerner, og hvilke som satellitter? Slik jeg har satt opp analysen, fungerer setningen ”Du har sikkert erfart at du husker og forstår bedre når du har fått sagt høyt hva du kan.” (f-enhet 21) som en slags mental forberedelse på neste setning. Den sentrale opplysningen blir da at en etterprøvende samtale kan vise om vi har lært og oppfattet riktig. Setningen er imidlertid uklar. I hvilke situasjoner er det man skal ha lært og oppfattet riktig? Sannsynligvis menes det at man sjekker om man har oppfattet det man bør kunne i en situasjon. Da er det kanskje det å ”si høyt hva man kan” som er kjernen, og ikke motsatt? Det er med andre ord ikke lett å finne hovedpoenget her.

Verre blir det når man ser lenger ned i teksten. Der står det: ”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” (f-enhet 23). Igjen har jeg tolket det som om denne setningen er en slags mental forberedelse på innholdet i neste setning. Neste setning inneholder nemlig det utheverte begrepet *problemløsende samtale*. Jeg vil tro at min tolkning er mest i overensstemmelse med forfatterens intensjoner. Det er imidlertid flere signaler i teksten som peker på andre vektlegging.

Når det i teksten står at ”Det hjelper også å snakke med noen...” (f-enhet 23), virker det som om ordet ”også” peker tilbake på andre ting som kan hjelpe elevene i en eller annen situasjon. Hvilken situasjon kan det være? Jo, det kan være en situasjon der en har fått sagt høyt hva en kan. Dermed knyttes denne setningen opp til begrepet etterprøvende samtale. En ytterligere ting som peker i retning av at det å snakke med noen når problemene tårner seg opp, kan ha noe med etterprøvende samtaler å gjøre, er at det ikke er noen avsnittsinndeling mellom det jeg mener omhandler etterprøvende samtaler og det jeg mener omhandler problemløsende samtaler. Hvis man tolker setningene slik, blir opplysningen om at en person kan lette hjertet og klarne tanken gjennom den problemløsende samtalen, svært forvirrende. For snakket man ikke nettopp om etterprøvende samtaler? Kanskje er den problemløsende samtalen en slags underkategori av etterprøvende samtaler. En annen mulig tolkning av det omtalte avsnittet er at den etterprøvende samtalen er med på løse et problem, og dermed er en slags form for problemløsende samtale. Felles for de to nevnte tolkningene er at den ene av de to samtaletypene blir satellitten i en relasjon der den andre samtaletypen er kjerne. Det hele blir uansett svært forvirrende, og man kan godt forestille seg at elever som leser det aktuelle avsnittet vil ha vansker med å skille mellom de to samtaletypene.

Et annet sted i teksten hvor jeg hadde problemer med å bestemme RST-strukturen, var i det siste avsnittet. Der nevnes det tre typer opplysninger: a. at det vi sier har betydning for hvordan vi selv og andre ser på oss, b. at det finnes regler for god samtaleskikk, og c. at folk kan ha to roller i en samtale. Etter min mening er koblingen mellom de tre opplysningene i beste fall svært implisitt. En kan si at dersom en person husker på at vedkommende har to roller i en samtale, vil vedkommende skjønne at hun eller han også må lytte til samtalepartneren. Da kan man kanskje sies å utøve en viss form for samtaleskikk. For meg er denne koblingen litt for søkt til at jeg vil ha den med i analysen. Koblingen til den første setningen i avsnittet (at det vi sier har betydning for hvordan vi selv og andre ser på oss), er dessuten uansett uklar. En kan kanskje si at en person som følger reglene for samtaleskikk, blir sett på som hyggeligere eller høfligere enn en person som ikke følger disse reglene, men det er vel få som bryter disse reglene fordi de ikke tenker over rollene. Jeg har derfor valgt å analysere det som om de tre opplysningene er urelaterte. De må etter min mening sees på som opplysninger forfatteren mener at elevene må ha hørt, men som vedkommende ikke har plass til å utdype, og derfor vier en setning hver. Hvorfor de står i samme avsnitt, er derimot vanskeligere å forstå.

7.4.4 Funksjonelle enheter som er understøttet av RST-strukturen i teksten

De opplysningene som er underbygd i RST-strukturen i teksten, er (segmentnummer i parentes):

Vi skal gå nærmere inn i ulike samtale typer. (5)

Den sosiale samtalen er mangfoldig og ikke helt forutsigbar, som en slags viltvoksende plante i sjangerhagen. (11)

Eksemplene på starten av en sosial samtale (som gjengis i f-enhet 20) vil trolig huskes fordi det er så mange eksempler. (20)

Fordi temaet ”ulike samtale typer” er så høyt oppe i RST-strukturen, vil leseren også muligens huske tre samtale typer som bare så vidt nevnes, temaene diskusjon, intervju og paneldebatt.

Det vil trolig være stor forvirring når det gjelder begrepene sosial og etterprøvende samtale. Leseren vil huske at det finnes to samtale typer som har de aktuelle navnene, men å skille samtale typene fra hverandre, vil trolig være mye verre. Det ser vi av hvor vanskelig det var å bestemme RST-strukturen i avsnittet der de to samtale typene blir omtalt.

7.4.5 Andre språklige trekk ved teksten

I teksten ”Samtale” er det gjort en del ordvalg som jeg vil kommentere nærmere. Jeg er usikker på i hvor stor grad elever vil få noe ut av metaforer som ”viltvoksende plante i sjangerhagen (11)”, ”et slør av signaler som vi sender og mottar” (15) og ordet ”utskytingssignaler” (19).

”Utskytingssignaler” er et ord som verken finnes i nynorsk- eller bokmålsordlista eller i Norsk språkråds database over nyord (per 31.7.01). Betydningen av ordet skulle være mulig å skjønne ut fra konteksten, men det kan forvirre at selve ordet må antas å være ukjent.

Når det gjelder de to nevnte metaforene (”viltvoksende plante i sjangerhagen” og ”et slør av signaler”), så er sannsynligvis alle enkeltordene

disse uttrykkene består av, kjente for elevene. Jeg tror imidlertid de fleste ville stusse over ordet "sjangerhagen". Ordet sjanger må regnes som kjent, gitt bokas sterke fokusering på temaet (jfr. blant annet tittelen "Språk og sjanger"), og "hage" får en til å tenke på noe som gror. Men hva som menes med en viltvoksende plante i en slik hage, er uklart. Innenfor metafor-teori snakker man om en metaforers kildeområde og målområde. Lakoff og Johnson skriver blant annet "Each mapping is rather limited: a small conceptual structure in a source domain mapped onto an equally small conceptual structure in the target domain" (Lakoff og Johnson 1999: 71). Kildeområdet (source domain) vil være det området som metaforen opprinnelig kommer fra (for eksempel planter) og målområdet (target domain) er det området som metaforen skal overføres til (for eksempel sjanger). Når en skal flytte bruken av et ord fra et kildeområde til et målområde, har man bare bruk for visse aspekter ved kildeområdet, men ikke alle. Når det gjelder viltvoksende planter som metafor for samtalen, kan man si at det er uklart hvilke aspekter ved kildeområdet som er tenkt overført til målområdet. Er det for eksempel tenkt at man skal være opptatt av at en viltvoksende plante ikke gror på forhåndsdefinerte steder? Betyr det at sjangeren er på vei inn på områder hvor man ikke tidligere hadde en sosial samtale? Eller er det snakk om at en viltvoksende plante ikke er klippet og stelt for å se ut på en bestemt måte? Betyr det i så tilfelle at det ikke er noen regler for sosial samtale? Mulighetene er mange. Når det gjelder en del metaforer som brukes ofte, kan man gjette seg til hvilke sider ved kildeområdet som brukeren av metaforen sikter til, ettersom det har blitt konvensjonaliserte regler for dette. Men metaforen viltvoksende plante i sjangerhagen har ikke noen slik konvensjonalisert tolkning, og er derfor trolig problematisk å skjønne hva metaforen er ment å beskrive. Jeg ville

derfor bli overrasket dersom særlig mange av elevene fikk noe ut av den nevnte formuleringen.

Metaforen ”slør av signaler” har noen av de samme problemene med forholdet mellom kildeområde og målområde. Et slør er noe man senker ned foran ansiktet for at andre skal se mindre av ansiktet. Man snakker videre om å være ”sløret” når sansene er svekket. ”Et slør av signaler” kan derfor virke som noe som ”tilslører” kommunikasjonen. Ut ifra konteksten ordet er brukt i, virker det som om forfatteren mener at man sender ut ”en mengde signaler” eller liknende. Dersom meningen bak uttrykket er den jeg antar, er det snakk om en noe uheldig bruk av en metafor.

7.4.6 Bruk av illustrasjoner

Teksten ”Samtale” er plassert over et dobbelt oppslag (gjengitt på s. 175-176). I tillegg til brødteksten og overskriften, finnes det fire andre elementer i oppslaget: tre fotografier og en bildetekst. På siden til venstre i oppslaget (s.148) er det ett ukommentert fotografi nederst til venstre. Dette bildet fyller margen samt litt av plassen der brødteksten ellers står. De to øvrige fotografiene er trykt på s.149. Det ene bildet befinner seg øverst på siden, rett over brødteksten. Ute i margen ved siden av det øverste bildet står det en bildetekst. Det andre bildet på siden befinner seg i samme posisjon som bildet på s. 148, dvs. nederst til venstre. Alle bildene er i farger. De er i tre ulike størrelser: 9 cm x 8 cm (på s. 148), 9 cm x 5 cm (nederst på s. 149) og 10 cm x 6,5 cm (øverst på s. 149).

Alle de tre bildene har fokus på mennesker som snakker sammen. Nederst på s. 148 ser vi en kvinne med hvit overdel, sannsynligvis en lege, som har blikket sitt rettet mot en liten baby. Babyens mor holder barnet, og har fokus på legen. Jeg går ut ifra at bildet er ment å skulle illustrere en samtale mellom en pårørende mor og en lege. Hva man skal klassifisere en slik samtale som innenfor den taksonomien boka setter opp, er jeg mer usikker på. Jeg har endt opp med å klassifisere samtalen som problemløsende. Babyen har et problem som legen, mora og barnet skal løse sammen. Det er imidlertid ikke gitt at det eksisterer et problem. Barnet kan være inne for kontroll, og i så tilfelle er det vel mer snakk om en samtale der man sjekker om alt er som det skal. Hva en slik samtale skal kalles innefor bokas begrepsapparat, vet jeg ikke.

Når det gjelder bildet øverst på s. 149, står det i oppslaget hvem som finnes på bildet og hva slags samtale de fører. Bildeteksten lyder:

En problemløsende samtale. Den norske utenriksminister Bjørn Thore Godal i samtale med den israelske utenriksminister Shimon Perez og leder for PLO, Yasir Arafat under Oslokonferansen.(fra 1995).

Bildet som befinner seg nederst på s. 149, har ikke en slik forklarende tekst knyttet til seg. På bildet kan man se to menn i kjeledress som står og diskuterer en eller annen protokoll. Den ene personen har hjelm og arbeidshansker, noe som peker i retning av en byggeplass. En tredje mann kan så vidt skimtes i kanten av bildet. Han ser også mot protokollen. Hva slags samtale det her dreier seg om, er uklart. Ut fra de lett konsentrerte uttrykkene, og måten den ene personen løfter på hjelmen på, kan det se ut som om det er en problemløsende samtale. Dersom personene på bildet nettopp har fått en generell beskrivelse av arbeidsoppdraget, og forsøker å få denne beskrivelsen til å stemme med det som står i permen, samt det de ser på byggeplassen, kan det imidlertid dreie seg om en etterprøvende samtale.

Ingen av bildene fremstiller ”den sosiale samtalen”, selv om denne samtaletypen er viet mye plass i teksten.

Det er uklart hva slags funksjon bildene er ment å ha. Dersom hensikten er å bevisstgjøre elevene at det finnes mange måter å samtale på i dagliglivet, skulle bildene fungere fint. Da kan man starte en diskusjon av hva slags samtaler som foregår i to av bildene, slik jeg har vist. Ved at det tredje bildet har fått en tekst som henviser direkte til et av begrepene i teksten, begrepet problemløsende samtale, kan man imidlertid få inntrykk av at bildene illustrerer ulike samtaletyper. Da virker det litt rart at alle bildene muligens fremstiller den samme samtaletypen, problemløsende. Det hele blir ikke mindre forvirrende på grunn av bildenes plassering.

SAMTALE

Når mennesker møter hverandre gjennom språket, muntlig eller skriftlig, oppstår 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 samtale typer og se på hva som kan skje gjennom en samtale. Forhåpentlig 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, lærer hverandre å kjenne og får fram følelser for hverandre. Og samtalen er mer enn bare ord. Vi bruker hele oss – blick, bevegelser, stemme og 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».



En problemløsende samtale. Den norske utenriksminister Bjørn Thore Godal i samtale med den israelske utenriksminister Shimon Perez og leder for PLO, Yasir Arafat under Oslo-konferansen (fra 1995).



Vi samtaler også på annet vis – både med oss selv og med andre mennesker. Du har sikkert erfart at du husker og forstår 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 problemer lærer 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 klare tanken.

Du samtaler også når du deltar i *diskusjon*. Et *intervju* og 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 fins 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 sammen at de vet at de har to roller i samtalen: å lytte og å snakke selv.



Som jeg tidligere har vært inne på, omtales den etterprøvende og den problemløsende samtaletypen i samme avsnitt. Bildet fra Oslokonferansen er plassert rett overfor dette avsnittet. Dette er det eneste av bildene som er kommentert, og på grunn av sin størrelse er det også det mest dominante bildet i oppslaget. Når to sentrale begrep omtales i samme avsnitt, mens det ene begrepet blir understøttet ved både bilde og tekst, samtidig som det ikke finnes bilder av den andre samtaletypen, bidrar dette ytterligere til forvirring for leseren.

Plasseringen av bildet av lege-pårørende- samtalen er også noe vanskelig å forstå, gitt at teksten på den aktuelle siden omhandler sosiale samtaler. Det er derfor lite trolig at bildet vil bidra til å støtte opp under teksten i dette konkrete tilfellet. Imidlertid er teksten langt mindre uklar på s. 148 enn på s. 149, så det er vel mer snakk om at bildet ikke hjelper på forståelsen enn at det motarbeider den. Bildet fra Oslokonferansen, derimot, mener jeg vil bidra til å vanskeliggjøre tilegnelsen av teksten.

7.4.7 Forholdet mellom RST-strukturen og den skolske tolkningen

Da Eline skulle streke under hva hun mente elevene burde kunne noe om etter å ha lest denne teksten, vektla hun følgende (segmentnummer i parentes)

- Den sosiale samtalen* er mangfoldig og ikke helt forutsigbar, som en slags viltvoksende plante i sjangerhagen. (11)
- Vi bruker hele oss – blikk, bevegelser, stemme, tonefall. (14)
- Rundt selve praten ligger et slør av signaler som vi sender og mottar (15)
- Å snakke sammen er en viktig del av det sosiale fellesskapet, (16)
- En *etterprøvede samtale* kan vise om vi har lært og oppfattet riktig (22)
- Gjennom *den problemløsende samtalen* kan vi kjenne hvordan ordene har kraft til å lette hjertet og klare tanken. (24)
- Du samtaler også når du deltar i *diskusjon*. (25)

Et intervju og en paneldebatt er også samtaler. (26)
Det fins regler for god samtaleskikk, (29)
men vi må alltid justere dem etter situasjon, sted, hvem vi snakker med,
og hva slags samtale vi fører (30)

Som vi så ut ifra analysen av RST-strukturen i teksten, tillegges det at den sosiale samtalen er mangfoldig, stor vekt i teksten. Denne opplysningen er det derfor god grunn til å tro at elevene vil ha festet seg ved etter å ha lest den aktuelle teksten. Derimot er både det at vi bruker hele oss når vi snakker (f-enhet 14), samt det at det ligger et slør av signaler rundt praten (f-enhet 15), opplysninger som kun fungerer som satellitter på et lokalt nivå i teksten, og som derfor trolig har mindre mulighet til å bli oppfattet av elevene.

Det at å snakke sammen er en del av det sosiale fellesskapet (f-enhet 16), er ifølge min analyse en opplysning som er nokså løsrevet i den aktuelle teksten. For det første har det ikke spesifikt med sosiale samtaler å gjøre. Uansett samtaletype faller man utenfor sosialt dersom man ikke mestrer det å samtale. For det andre inngår ikke opplysningen i en relasjon som knytter an til andre tema i teksten. Riktignok blir opplysningen underbygd av at forfatteren sier at dette er noe som de som har problemer med å snakke med andre, kjenner godt til, så her har vi en understøttende relasjon. Det er bare det at denne understøttende relasjonen ikke henger sammen med resten av teksten. Derfor vil elevene neppe få med seg denne opplysningen.

Jeg har allerede argumentert for at elevene trolig vil ha problemer med å klare å skille mellom problemløsende og etterprøvende samtaler. En analyse av RST-strukturen i avsnittet der begrepene er nevnt, tydet på dette. Samtidig så vi at illustrasjonene til oppslaget gjør innholdet vanskeligere å oppfatte. Dette skjer ved at kun den ene samtaletypen er illustrert, og ved at koblingen mellom begrep og bilde er forklart i ett tilfelle, men ikke i de andre to.

Samtaletypene diskusjon, intervju og paneldebatt er fremhevet i RST-strukturen i teksten. En setning i starten av kapitlet (f-enhet 5), skaper forventinger om at man skal lete etter samtale typer i resten av teksten, og da vil man se de tre nevnte opplysningene. Imidlertid er disse temaene lite utbygd. Hvorvidt elevene vet hva en paneldebatt er, er dessuten et annet problematisk spørsmål i denne sammenhengen.

Den siste opplysningen Eline har understreket, er dette med at det finnes regler for god samtaleskikk, men at vi alltid må justere oss etter sted, samtale type og hvem vi snakker med. Dette oppfatter jeg som en opplysning som ikke knytter an til resten av teksten, og jeg tviler på at elever som leser teksten har fått med seg dette.

7.4.8 Oversikt over hypotesene

Nedenfor følger en oversikt over hvilke segmenter jeg antar elevene vil ha stor mulighet for å forstå, og hvilke jeg tror vil være vanskeligere tilgjengelig:

Segmenter som trolig lett vil kunne bli forstått:

Vi skal gå nærmere inn på ulike samtale typer.(5)

Vi samtaler også på annet vis- både med oss selv og med andre mennesker.(20)

Den sosiale samtalen er mangfoldig og ikke helt forutsigbar, som en slags viltvoksende plante i sjangerhagen.(11)

[Eksempler] er vanlige utskytingssignaler om egentlig varsler en annen om at ”deg vil jeg snakke med”, ”deg har jeg lyst til å være sammen med”. (19)

DEL III

KAPITTEL 8-9

TEKSTFORSTÅELSE

8 UTFORMINGEN AV FORSTÅESESSTUDIEN

Problemstillingen som skal belyses i denne avhandlinger er altså:

Hvordan bidrar strukturen i læreboktekster til elevers muligheter til å forstå tekstene mest mulig i samsvar med en skolsk tolkning av disse tekstene?

I forrige kapittel analyserte vi tekststrukturen i læreboktekstene, og satte frem hypoteser om hva elevene har større og mindre sannsynlighet for å forstå etter å ha lest utvalgte læreboktekster. For å vite om hypotesene stemmer, vil jeg se nærmere på sju utvalgte elever og deres forståelse. I denne delen skal vi derfor se på hva elevene forsto av de fire utvalgte læreboktekstene. Vi skal også se på forholdet mellom elevenes forståelse og en antatt skolsk tolkning av disse tekstene.

8.1 Hva er forståelse?

Det er ikke enkelt å finne noen god definisjon av hva forståelse er for noe. Som Kulbrandstad (2000) skriver, så trenger man både en teoretisk og en operasjonell definisjon. En *teoretisk* definisjon gir en beskrivelse av forskerens oppfatning av det fenomenet som skal studeres. En *operasjonell* definisjon skal si noe om hvordan leseforståelsen praktisk sett defineres i forbindelse med den konkrete oppgaven som er utført. Eksempler på de to definisjonstypene følger senere.

I mange studier der leseforståelse måles, er den teoretiske definisjonen av leseforståelse ikke gjort rede for. Denne definisjonen er gjerne underforstått. Den operasjonelle definisjonen settes lik skåren på en test, uten at det

diskuteres hva testen egentlig måler. I en studie av bakgrunnskunnskapenes betydning for leseforståelse blir metoden for å bedømme leseforståelse for eksempel kun beskrevet slik: "The scoring system consisted of giving credit for those propositions correctly recalled from the text structure" (Spilich et al 1979: 280).

I studier som Spilich et al finnes det nok en implisitt vurdering av hva forståelse er, men den kommer ikke eksplisitt til uttrykk i omtalen av prosjektene. I sitatet ovenfor framgår det at forfatterne tar for gitt at en korrekt gjengivelse av en proposisjon er det samme som forståelse. En slik måte å tenke om leseforståelse på er ikke hensiktsmessig i forhold til mitt prosjekt. Jeg vil gjerne bruke definisjonen av leseforståelse til å finne ut mer om bakgrunnen for at bestemte utsagn regnes for å være korrekte gjengivelser av en tekst, mens andre utsagn ikke gjør det. Samtidig vil jeg også vite noe om hvordan man i praksis måler leseforståelse, slik de operasjonelle definisjonene viser. Begge definisjonstypene bør derfor være med. Det er dessuten viktig at den operasjonelle definisjonen har et samsvar med begrepene på det teoretiske planet. Jeg vil derfor først beskrive hvilken teoretisk definisjon av forståelse jeg vil støtte meg til, og så si noe om hvordan leseforståelsen praktisk sett vil bli vurdert.

Mange leseforskere har avkoding som et primært interesseområde. Som Kulbrandstad (2000) skriver, fører dette i flere tilfeller til at det teoretiske forståelsesbegrepet blir definert *i forhold til* avkodingsbegrepet. I slike tilfeller blir *forståelse* ofte den delen av lesingen som går ut over avkodingen av enkeltord. Høien og Lundberg skriver for eksempel: "Forståelse gjelder de prosesser som er i gang ut over ordnivået; når vi bearbeider setninger og tolker innholdet i teksten." (Høien og Lundberg 1989: 20).

For meg, som primært er interessert i forståelse, blir en definisjon som tar avkoding som utgangspunkt, lite nyttig. Jeg trenger en definisjon som er fokusert på *hvilke* prosesser ut over ordnivået som må ha funnet sted for at noe skal regnes som forstått. Pedagogene Lunzer, Waite og Doland er inne på dette. De spesifiserer kravene slik:

Comprehension: to penetrate beyond the verbal forms of the text to the underlying ideas, to compare these with what one already knows and also with one another, to pick out what is essential and new, to revise one's previous conceptions. (Lunzer et al 1979: 38)

Den ovennevnte definisjonen trekker blant annet inn at det en leser har fått ut av en tekst, må endre vedkommendes forestillinger før man kan si at noe er forstått. Dette er en bruk av forståelsesbegrepet som jeg selv finner hensiktsmessig. Det er imidlertid vanskelig å vite om en persons forestillinger har endret seg før man vet noe om hva vedkommende kunne før hun eller han leste noe, og før man ser vedkommendes bruk av forestillingene i en ny sammenheng. Nettopp bruken av kunnskap i en ny sammenheng trekkes frem i definisjonen av forståelse som gjengis i *The Dictionary of Psychology* (1999). Der defineres begrepet "understanding" slik: "Understanding information means the ability to use the information whenever it is relevant." (Corsini 1999: 1034). Denne definisjonen er svært åpen. Begrepene som benyttes ("information", "use" og "relevant") må defineres før den kan anvendes i praksis. Dette vil jeg gjøre. Det sentrale for meg er imidlertid definisjonens vekt på at informasjonen man har forstått må kunne anvendes i en relevant sammenheng. Jeg har ikke funnet andre definisjoner av forståelse som har like sterk vekt på dette aspektet. Corsinis definisjon vil derfor være den *teoretiske* definisjonen av begrepet forståelse som vil bli anvendt i denne avhandlingen. De presiseringene jeg gjør av hva begrepene i definisjonen innebærer, vil være med på å definere min *praktiske*

definisjon av forståelse. De begrepsforklaringene jeg vil komme med, er ikke Corsinis tolkninger. Det er hva jeg selv vil tillegge ordene i definisjonen.

Når det gjelder ordet *information* (her oversatt med det ikke helt identiske ordet *innhold*), så er det viktig å presisere at jeg generelt sett ikke mener det finnes ett gitt innhold i en tekst. Hva ulike lesere får ut av en og samme tekst, vil kunne variere. For meg er *innhold* de opplysningene som *leseren* har funnet sentrale. Samtidig er jeg klar over at i denne studien, der jeg vurderer forståelse ut i fra *skolens* normer, kan ikke alle typer personlige forståelser regnes som gyldige innenfor skolens normer. Det ser vi når vi griper fatt i de to øvrige begrepene i definisjonen, begrepene *use* og *relevant*.

Hva vil det så si å *bruke* det innholdet som en har funnet sentralt i en *relevant* sammenheng? Her vil jeg hevde at dersom en leser svarer på spørsmål til en tekst, og spørsmålene ikke kan besvares med ordrette formuleringer fra teksten, så *braker* leseren informasjon fra teksten i en ny sammenheng. Hvorvidt denne sammenhengen er *relevant* eller ikke, er i utgangspunktet noe leseren selv avgjør. Ettersom jeg omtaler forståelse innenfor skolens rammer, er det skolens relevanskrav som gjelder, og skolen har, som jeg var inne på i kapittel 3, strenge rammer.

For meg er ordet *forståelse* dermed ideelt sett en beskrivelse av at noe i teksten som leseren har funnet viktig, har blitt integrert i leseren på en slik måte at vedkommende kan bruke dette i en ny sammenheng. Man kan altså snakke om mange ulike forståelser av en tekst. Som jeg har vært inne på tidligere, finnes det imidlertid skolske læreboktolkninger, som definerer hvilke lesninger som er gyldige innenfor *skolens* rammer. Jeg er opptatt av å se på elevens forståelse *i forhold til* de skolske tolkningene av tekstene. Det

betyr at min *operasjonelle* definisjon av forståelse vil trekke inn hva jeg tror ulike lærere vil være enige om at vil være et gyldig svar i klasserommet. For å avgjøre om en elev har forstått deler av en læreboktekst eller ikke, vil jeg derfor legge følgende retningslinjer til grunn:

Min bedømming vil i all hovedsak støtte seg på elevenes svar på spørsmål i intervjuene. Dersom en elev svarer på spørsmål fra teksten på en måte som er i samsvar med hva jeg antar ulike lærere vil ha godtatt som svar i en skolesammenheng, mener jeg at elevene har forstått den delen av teksten som spørsmålet dekker. Dersom eleven ikke klarer å svare på spørsmålet umiddelbart, men kommer med akseptable svar etter å ha fått hjelp, mener jeg at eleven delvis har forstått teksten på det aktuelle punktet. I visse tilfeller vil elevene svare på en måte som ligger utenfor normen, og da vil jeg si at elevene ikke har forstått teksten.

8.1.1 Elevenes bakgrunnskunnskaper

Den ovennevnte beskrivelsen av hvordan jeg vil bedømme forståelse kan muligens skape det inntrykk at jeg tror at dersom en elev svarer korrekt (ifølge en skolsk læreboktolkning) på et spørsmål fra en tekst, så skyldes dette ene og alene tekstens innflytelse. Slik er det ikke.

Når en elev tilegner seg et faginnhold, har vedkommende mange ulike kilder til sin forståelse. For det første foregår det en undervisning i emnet, noe som vil ha stor innvirkning på elevenes forståelse. For det andre har elevene ulike typer bakgrunnskunnskaper fra tidligere i livet sitt. Både i løpet av tidligere skolegang og i sitt privatliv har den enkelte elev tilegnet seg kunnskaper og

ferdigheter som på ulike vis vil være relevante for hvordan de leser den aktuelle teksten. I enkelte tilfelle vil eleven kunne så mye fra før at vedkommende ikke trenger å ha lest teksten i det hele tatt for å kunne svare på ulike spørsmål.

Jeg har ikke samlet inn data om elevenes bakgrunnskunnskaper. Når det gjelder hva slags undervisning elevene har hatt om de ulike emnene, så nevnes dette kort foran omtalen av samtalene om den enkelte tekst. Det er likevel vanskelig å danne seg et inntrykk av i hvor stor grad undervisningen har vært styrende for det enkelte elevsvar.

Elevenes personlige erfaringer og holdninger vet jeg ingen ting om. Skulle jeg ha dannet meg et inntrykk av dette for de sju utvalgte elevenes vedkommende, og i tillegg knyttet det til hele fire emner, hadde det krevd et omfattende innsamlingsapparat. Det hadde måttet skje på bekostning av innsamling av andre typer materiale, og jeg valgte derfor å la det være. Slik situasjonen er, kan ikke mitt materiale belyse bakgrunnskunnskapenes rolle. Jeg vil imidlertid understreke at de spørsmålene jeg stilte elevene, var såpass sterkt knyttet til den enkelte tekst, at tekstens innflytelse på deres lesing måtte bli relativt stor.

8.2 Kasusklassen

Jeg valgte altså å konsentrere meg om sju utvalgte elever, som alle gikk i samme klasse. I det følgende vil jeg presentere den aktuelle klassen. Videre vil jeg si noe om de ulike formene for materiale jeg samlet inn da jeg observerte i klassen i skoleåret 1999/2000.

Som jeg var inne på i kapittel 4.8.1, valgte jeg hvilken klasse jeg skulle studere ut ifra hvilken lærer som ville samarbeide med meg. Jeg endte opp i klassen til Eline. Klassen Eline underviste i, var en 8.klasse. Skolen elevene gikk på, var en ren ungdomsskole i en drabantby i Trondheim. Skolen var relativt liten. Den hadde bare tre parallelle klasser på hvert trinn.

Den 8.klassen jeg valgte å følge, hadde ved starten av skoleåret 26 elever: 13 jenter og 13 gutter. Klassen var sammensatt på nytt før ungdomsskolen. I løpet av skoleåret flyttet ei av jentene i klassen.

Elevene hadde 30 timer undervisning i uka, noe som var standard antall timer for elever i 8.klasse i Trondheim det aktuelle skoleåret. Den eneste forskjellen fra andre 8.klasser var at den utvalgte klassen fikk tildelt delingstimer i to fag, hvorav den ene timen ble brukt til deling norsk/engelsk. Dette skyldtes elever med spesielle behov. Videre hadde de en miljøarbeider åtte timer i uka.

Det var to elever med fremmedspråklig bakgrunn i den aktuelle klassen, men i begge tilfelle fulgte elevene den vanlige læreplanen i norsk. Ingen av dem ble valgt ut som kasuselever.

Etter hvert som vi lærte 8D å kjenne, var det både min, miljøarbeiderens og Elines oppfatning at den aktuelle klassen var en snill, grei og relativt arbeidsom gjeng, der ingen direkte falt utenfor. Imidlertid var klassen ekstremt urolig under gruppearbeid. Vi så dessuten en klar tendens til at guttene dominerte, både i lærerinitierte samtaler, når det gjaldt elevenes egne innspill overfor læreren, og når det gjaldt aktiv deltakelse i gruppearbeid. Det var dessuten guttene som bråket mest. Jentene var nesten usynlige i

klasserommet. Dette prøvde Eline å bøyte på ved å bruke kjønnsdeling ved gruppeinndelingen i forbindelse med delingstimene.

8.2.1 Materiale fra kassklassen

Jeg valgte å samle inn følgende materiale i klassen: observasjoner av timer, intervjuer med utvalgte elever og skriftlig materiale fra alle elevene.

Jeg *observerte* i klassen i alle norsk- og samfunnsfagtimene de to første månedene i skoleåret (unntatt to introduksjonsuker). Årsaken til at jeg observerte i samfunnsfagtimene, var at Eline underviste i dette faget også, og at jeg fortere ble kjent med klassen ved å være mye til stede i starten. Senere observerte jeg i norsktimene i forbindelse med undervisningen i bestemte tema. Observasjonene hadde flere funksjoner. Dels gjorde de klassen vant til at jeg var der, og dels ble jeg kjent med klassen. Jeg kunne lettere forstå hva elevene refererte til når de nevnte noe i tilknytning til selve klasseromskonteksten. Dels observerte jeg hvilke instruksjoner elevene fikk når de besvarte bestemte oppgaver. Dette kunne være med på å kaste lys over tekstene når jeg analyserte dem i ettertid. Dessuten hendte det flere ganger at diskusjonen i timene omhandlet språklige trekk ved læreboktekstene. Dette gjaldt for eksempel når elever sa at de ikke forsto tekstene. Observasjonene er ikke viet noen egen plass i avhandlingen. De tjener som bakgrunnsinformasjon. Enkelte episoder fra observasjonene er likevel brukt for å illustrere ulike poeng i analysene av tekstene.

Jeg valgte også å *intervjue* sju utvalgte elever i klassen. Årsaken til at jeg ikke intervjuet flere av elevene, var at elevene måtte tas ut av undervisningen

for å kunne intervjues, og det var ikke alltid like enkelt å få organisert det. Dessuten varte hvert intervju i ca 20 minutter, så et materiale fra hele klassen ville ha blitt svært omfattende. Jeg valgte å plukke ut sju elever som jeg så nærmere på. Målet var at de sju elevene skulle være så ulike som mulig, slik at jeg fikk et inntrykk av bredden på lesningene i klassen. Seks av de sju elevene ble valgt ut fra ønsket om å få lik kjønnsfordeling i materialet, og ut ifra Elines vurdering av hvem som ville få størst og minst problemer med å lese læreboktekstene (mer om dette senere). Den sjuende eleven, Unni, ble tatt med i studien fordi hun var opptatt av meg og mitt prosjekt, og gjerne ville intervjues. Mellom første og andre intervjurunde flyttet en av kasuselevne, Åse, og derfor er det bare seks elever jeg har to intervjuer med.

De utvalgte elevene ble intervjuet en og en. Jeg gjennomførte to intervjurunder med hver av dem. I den første intervjurunden startet jeg med noen spørsmål om hvordan de likte norskfaget, hvordan de trivdes i klassen og andre forhold som hadde med konteksten rundt lesingen av læreboka å gjøre. Etter disse innledende spørsmålene lot jeg elevene lese to tekster. Etter at eleven mente at hun/han hadde lest nok, snakket vi om teksten. Siden lot jeg eleven lese tekst nummer to, og vi fulgte samme prosedyre. Da jeg gjennomgikk materialet fra denne første intervjurunden, merket jeg at noen av elevene syntes det var tungt å lese høyt, og jeg skjønnte at de ble forstyrret av denne lese måten. Derfor ble dette forandret i runde nummer to.

Ved andre intervjurunde stilte jeg færre spørsmål om skolesituasjonen. Jeg stilte bare spørsmål som hadde som formål å sjekke om elevene hadde endret holdning til klasse miljøet eller til lærerens undervisning. Så lot jeg eleven få lese to tekster, med samme prosedyrer som ved forrige intervju, bortsett fra at jeg nå kuttet høytlesingsdelen, og lot elevene lese alt inni seg.

I tillegg til å intervju enkeltelever i klassen samlet jeg inn *skriftlig materiale* fra alle elevene. Det dreide seg både om skrivebøker og om skrivemapper. I 8D hadde elevene to typer skrivebøker: kladdebok og det læreren kalte ”innføringsarbeidsbok” (heretter kalt arbeidsbok). I kladdeboka kunne elevene skrive akkurat hva de ville. I arbeidsboka var det større krav til oversiktighet. Her skulle alle lekser føres inn, og elevene skulle notere en del ting som læreren skrev opp på tavla. Eline ga beskjed hver gang noe skulle skrives i arbeidsboka. Så var det opp til elevene selv om de først ville kladde i kladdeboka og så bruke tida hjemme til å føre inn, eller om de ville føre inn direkte. Elevene fikk samlekarakterer på arbeidsbøkene sine (ikke på enkeltoppgaver, men på helheten i arbeidet). Jeg hadde ikke kontroll over hvilke oppgaver elevene svarte på i arbeidsboka. Det ble bestemt ut fra undervisningen, ikke ut fra mine behov som forsker. I skrivemappene hadde elevene større skriftlige arbeider som de skulle ha karakterer på. Utkast til slike arbeid befant seg også i skrivemappene. Jeg samlet kun inn karaktergivende arbeider fra skrivemappene.

Jeg valgte å la intervjuene med utvalgte elever være hovedkilden min. Det er flere grunner til dette. Opprinnelig hadde jeg tenkt å anvende logger som hovedmateriale. Det viste seg imidlertid at loggskrivning ble brukt i mindre grad i 8D enn det som var formålstjenlig for mitt prosjekt. Dermed måtte jeg kutte ut å bruke denne kilden. Når det gjaldt det øvrige materialet jeg samlet inn, gjorde jeg flere overveiinger.

For det første var det viktig for å meg å benytte en type materiale hvor jeg kunne se på *enkeltindividers* lesing. Observasjonene fra klassen kunne derfor ikke være hovedmaterialet mitt. Jeg kunne ha valgt å la det skriftlige materialet, altså arbeidsbøkene og skrivemappene, telle mest. Når jeg ikke

gjorde det, skyldes det blant annet erfaringer fra andre studier. I forbindelse med sin avhandling om andrespråkselevers lesing av læreboktekster prøvde Lise Iversen Kulbrandstad (1996) ut flere ulike metoder for å studere leseforståelse, blant annet skriftlige flervalgsspørsmål og skriftlige åpne spørsmål. Hennes erfaring var at skriftlige oppgaver ikke fungerte like godt som muntlige samtaler.

En annen årsak til at jeg valgte å bruke intervjuene som hovedkilde, var at det skriftlige materialet ikke var komplett for alle elevene. Når jeg skulle ta kopi av elevenes arbeidsbøker, samlet læreren dem inn for meg. Hun ga elevene beskjed på forhånd om at de måtte huske å ha dem med, men hver gang var det minst 5-6 elever som glemte det. Når jeg så senere fikk fatt i arbeidsbøkene til vedkommende elever, kunne flere av dem godt ha skiftet over på en ny arbeidsbok, og den gamle var ikke lenger tilgjengelig for meg. Dermed mistet jeg disse elevenes svar på en del oppgaver. Videre var det slett ikke alle elevene som svarte på alle oppgavene. Til tross for at de fikk karakterer på arbeidsbøkene, slurvet flere av elevene med hvilke oppgaver de svarte på. I mange tilfeller var svarene dessuten bare halvferdige, mer hadde ikke eleven rukket den aktuelle timen. Elevene hadde da generell instruks om å gjøre ferdig oppgavene hjemme, men dette var det bare noen få av dem som fulgte opp.

Når det gjaldt skrivemappene, var min oppfatning at koblingen mellom læreboktekst og det som var skrevet, ble for svak til at jeg kunne trekke noen sammenlikning. Selv om det for eksempel er interessant å se hva slags artikler elevene skriver etter å ha lest om artikler i læreboka, er det vanskelig å avgjøre hvor stor betydning læreboka har hatt i utformingen av disse artiklene. Tross alt ligger det også et undervisningsforløp til grunn for

tekstene eleven har skrevet. Selv om undervisningen selvsagt også har innvirkning på hvordan elevene tolker læreboktekstene i mine intervjuer, er lærebokteksten lest rett før samtalen starter, og vil dermed trolig ha stor effekt på grunn av nærhet i tid. Dessuten har læreren ofte en noe annen innfallsvinkel til temaene enn boka har, men det er boka som er utgangspunkt for spørsmålsstillingen i intervjuene. Det gjør at sammenhengen mellom bokas tekst og elevenes prestasjoner er tydeligere i intervjuene enn i tekstene fra skrivemappene.

Intervjuene er altså hovedkilden min. Jeg presenterer ingen systematisk gjennomgang av det øvrige materialet. Det blir likevel trukket inn i enkelte sammenhenger, for å understreke og utdype funn fra intervjuene.

8.2.2 Bruk av læreboka i 8D

Den læreboka i norsk som ble brukt i 8D, og som altså danner grunnlaget for denne studien, er *Språk og sjanger 8* av Kari Bech, Tor Gunnar Heggem og Kåre Kverndokken. Boka er utgitt på Gyldendal i 1997. I tillegg til selve læreboka finnes det lærerens bok, en arbeidsbok, et kopihefte, en kursbok i rettskriving og grammatikk og en cd i denne læremiddelserien. Skolen hadde alt dette, men det ble lite brukt. Jeg har valgt å begrense meg til kun å se på tekstene i selve læreboka.

Språk og sjanger hadde en relativt sentral plass i undervisningen i 8D. Læreren fulgte ikke den fastlagte kapittelrekkefølgen, men undervisningen innenfor det enkelte emnet tok utgangspunkt i læreboka. Ved gjennomgangen av et gitt tema fikk elevene på forhånd i lekse å lese om temaet i læreboka.

Ofte måtte elevene gjøre oppgavene i læreboka, både som hjemmelekse og i skoletiden. Diskusjoner med utgangspunkt i lærebokteksten var heller ikke uvanlige. Ofte startet norsktimene med at Eline stilte spørsmål med utgangspunkt i dagens lekse og fikk i stand en klassesdiskusjon på grunnlag av spørsmålene.

Det var nok varierende hvor mye enkeltelever i 8D gjorde av hjemmelekser. Likevel har jeg grunn til å tro at alle leste i læreboka flere ganger i uka. For det første oppfattet både Eline, miljøarbeideren og jeg det slik at det var en kultur i 8D som tilsa at det var positivt å ha lest leksene sine, og Elines oppfatning var at i en vilkårlig time ville flertallet av elevene ha gjort alt hjemmearbeidet. For det andre leste elevene av og til i læreboka i timene, og de jobbet stadig med arbeidsoppgavene på skolen. Dersom en skjønnlitterær tekst fra læreboka ble behandlet, hendte det at Eline eller miljøarbeideren leste denne høyt for klassen. Alle elevene skulle derfor ha god kjennskap til læreboka.

Selv om alle elevene trolig hadde lest en del i læreboka, betyr ikke det at de klarte å gi uttrykk for sine meninger om boka. Intervjuer med utvalgte elever viste at de hadde vanskelig for å gi uttrykk for noen vurdering av læreboka. At jeg hadde med meg læreboka, og at vi bladde i den mens vi snakket, hjalp ikke på samtalen. Dette tror jeg skyldes at de manglet sammenlikningsgrunnlag. Elevene kjente ikke til alternative lærebøker. Dessuten tror jeg ikke de var vant til å diskutere lærebøker. En lærebok er noe man skal tilegne seg kunnskaper fra, ikke noe man stiller spørsmålstegn ved. Enkelte synspunkt på boka kom likevel frem under intervjuene. Åse nevnte at hun hadde problemer med noen av oppgavene, og Fredrik syntes layouten var veldig bra. Men begge strevde med å presisere hva de mente.

Hva slags lesevaner var det så elevene i 8D la seg til i forhold til læreboka i norsk? Hvordan leste de i læreboka når de først brukte tid på denne aktiviteten? Observasjonene mine ga et visst inntrykk av dette. En norsktime (12.10.99) diskuterte elevene egen studieteknikk med Eline. Dette var en delingstime, så det ble to separate diskusjoner. Timen det er snakk om, var rett før lærerne valgte å dele klassen inn i grupper ut ifra kjønn, så her var det både gutter og jenter i begge gruppene, med de konsekvensene det hadde for hvem som sa noe og hvem som ikke sa noe. Imidlertid forsøkte Eline å få alle til å si litt. Jeg har ganske omfattende notater fra den aktuelle timen. Jeg har valgt å gi en kort fremstilling av hva som skjedde i den første gruppa, og så gjengi deler av observasjonsnotatene fra den andre gruppas diskusjon.

I den første gruppa mente de fleste elevene at den beste måten å lære seg noe fra læreboka på, er å pugge. En av elevene, Dai, ga uttrykk for at hun forsøkte å forstå innholdet, og få noen til å spørre henne ut om forståelsen etterpå, men ingen av de andre elevene brukte en slik teknikk. I gruppe to var synspunktene på studieteknikk litt mer varierte, slik observasjonene mine forteller:

Gruppe 2: I den andre gruppa startet Eline med å spørre Jørn, Ole og Tor (etter tur), og så generelt i gruppa, om de kunne fortelle hva lekser til i dag handlet om. Den handlet om studieteknikk, og en fortelling av Kjell Aukrust var en viktig del av teksten. Leksa var fra s. 6 til 9. De to førstnevnte elevene kunne ikke si et ord om lekser. Men så satte Eline elevene på sporet av Aukrustfortellingen. Da løsnet det litt, og de to kom etter hvert med noen innspill, noe som tyder på at de hadde lest, men at de bare ikke klarte å sette ord på det ut ifra et så generelt spørsmål som "Hva var det du leste om i lekser til i dag?". Det var tydelig at de ikke klarte å forholde seg til overordnede perspektiver, men de kunne oppgi detaljer, som f.eks. at læreren til Kjell Aukrust hadde sagt noe om Kjell i 1963. *Hva læreren hadde sagt om Aukrust, visste de imidlertid ikke.* "Etterpå gikk diskusjonen over til glosepugging i forbindelse med fremmedspråkundervisningen. [...]"

Senere reiste Eline spørsmålet om hvordan elevene leser på andre prøver enn gloseprøver og her oppga de fleste at de bare leser teksten mange ganger inntil de husker hva som står der. Marit oppga imidlertid at hun brukte å lage spørsmål til tekstene selv, og denne teknikken benyttet også Yngve. Ingen i denne gruppa nevnte noe om å skrive referat av tekstene. Og da Eline prøvde å sette dem på dette sporet, ringte det ut.

Det er ikke selvsagt at elevene faktisk benytter de lesestrategiene de nevner overfor læreren sin. Likevel avslørte diskusjonene i gruppene en del interessante trekk ved elevenes syn på hvordan man ideelt sett bør drive lekselesing. Det virket som om mange i klassen pugget leksene på den måten at de leste teksten om igjen og om igjen. Dette så ut til å få konsekvenser for forståelsen deres. Da Eline forsøkte å få elevene til å fortelle om hva som stod i lekserne deres til den aktuelle dagen, ble de usikre. Da hun senere begynte å stille spørsmål om detaljer i teksten, kunne imidlertid flere bidra. Dette var et nokså allment trekk ved samtaler om læreboktekster i 8D. Elevene var gjerne lite konkrete når de skulle snakke om ”de store linjene” i teksten, men de kunne enkeltopplysninger om fakta. Dette sier noe om hva de la vekt på når de leste.

De gangene elevene skulle bruke skoletimene på å lese tekster fra lærebøkene, observerte jeg et annet interessant fenomen. Dersom elevene fikk vite at de først skulle lese bestemte sider i en lærebok, og så begynne å svare på oppgavene, var det mange som ikke leste teksten først, men begynte rett på oppgavene. Eline sa fra at det ikke var lov å arbeide på den måten, og oppfordret elevene til å lese først, men oppfordringen ble vanligvis ikke fulgt. Elevene hadde erfaringer med at det gikk fint å svare på oppgavene uten å ha lest først, de bare skummet seg frem i teksten og fant svaret på det de lette etter. Dette mener jeg førte til fragmentariske kunnskaper. En sjelden gang fikk elevene erfare at det kunne lønne seg å lese teksten på forhånd, men læringen fra slike episoder så ut til å være liten. Et utdrag fra

observasjonsnotatene mine fra en time i samfunnsfag skulle kunne illustrere dette:

12.11.99: I samfunnsfagtimen arbeidet elevene med oppgaver i norgesgeografi. De skulle lese to sider i læreboka før de skulle svare på en del oppgaver. Storparten av elevene startet rett på oppgavene og leste ikke lærebokteksten først, noe som viste seg å skape problemer. En av oppgavene gikk ut på å finne ut hvilke stedsnavn som befant seg på bestemte lengde- og breddegrader. Elevene begynte da å se på kartene i boka, men disse kartene var altfor unøyaktige. Da Eline til slutt grep inn og tok en felles avklaring på tavla, var det kun én elev som sa høyt at han hadde skjønt hvordan oppgaven skulle besvares. Yngve hadde oppdaget at svaret stod i brødteksten. Fordi de øvrige elevene hadde gått direkte til oppgavene, hadde dette gått dem hus forbi. De satset på at de fant svaret på kartene.

Det interessante er at selv om elevene her fikk demonstrert at de burde lese lærebokteksten før de startet med oppgavene, så var det få av dem som tok hensyn til det senere i timen da de fikk beskjed om å gjøre noen flere oppgaver. Akkurat det samme skjedde: Elevene gikk rett på oppgavene uten å lese først. Dette til tross for at Eline spesifikt ga beskjed om at de måtte lese hele teksten før de begynte.

Teknikken med å gå direkte til oppgavene bidro kanskje til at elevene etterpå ikke kunne huske å ha lest bestemte tekster. Da jeg i november intervjuet sju utvalgte elever i klassen, forsøkte jeg å snakke med dem om en tekst som omhandlet eventyr. Dette var en tekst som elevene hadde lest på skolen to uker før. Jeg vet at de hadde fått beskjed om å lese den, for jeg var selv til stede den aktuelle timen da beskjeden ble gitt. Likevel hevdet alle de sju elevene jeg intervjuet at teksten var ny og ukjent for dem.

8.2.3 Utvalg av elever

Det jeg hittil har sagt om lesing i 8D, gjelder klassen som helhet. Jeg ønsket imidlertid også å få et inntrykk av enkeltelevne og deres leseferdigheter. I en hvilken som helst forsamling der 26 individer leser en og samme tekst, vil det være store variasjoner i lesingen. Mitt ønske var derfor å plukke ut elever som var så ulike som mulig, slik at jeg kunne få stor bredde i lesingen. Jeg valgte å ta hensyn til tre parametere i utvelgelsesprosessen: Elevenes evne til å lese en tekst på en skolsk måte, deres kjønn og deres vennegruppering i klassen.

Når det gjelder elevenes evne til å lese en tekst på en skolsk måte, valgte jeg å benytte meg av hvordan læreren klassifiserte elevene. Jeg ba henne fortelle meg om elevene var sterke, svake eller middels til å lese tekster. Formålet med klassifiseringen var å sjekke at de utvalgte elevene var så forskjellige som mulig. I og med at elevene ble bedømt ulikt av sin lærer, regnet jeg med at de ville oppleve skolesituasjonen på svært ulike måter. Ettersom jeg var interessert i deres mulighet til å lese læreboktekstene på en skolsk måte, var dessuten lærerens bedømming interessant. Alt i alt mener jeg derfor at lærerens bedømming fungerte for mitt formål.

Da jeg hadde delt elevene inn på grunnlag av lærerens plassering av deres evne til å lese tekster, valgte jeg så ut ei jente og en gutt fra hver kategori, slik at kjønnsaspektet ble ivaretatt. For å velge ut enkeltindividene innenfor disse kategoriene, prøvde jeg så å ta et visst hensyn til vennegrupper i klassen. Jeg valgte ut elever fra ulike grupper. Grunnen var at venner i en del tilfelle leser og diskuterer tekster sammen, slik at de muligens har mer like

oppfatninger av tekster enn andre. Først og fremst var det imidlertid evnene til å trekke ut essensen av tekst som var avgjørende.

8.2.4 De utvalgte elevene

Her følger en kort karakteristikk av hver og en av de utvalgte elevene i 8D:

Åse: Ei svært stille jente som av læreren ble regnet som under middels flink til å trekke ut innholdet av en tekst. Åse flyttet i løpet av skoleåret, og ble derfor bare med i første intervjurunde.

Vidar: En gutt som av læreren ble klassifisert som under middels flink til å trekke ut innholdet av en tekst. Vidar var svært arbeidsom, og han gjorde stort sett alltid lekser. Han var også relativt flink til å sette ord på hvordan han opplevde skolesituasjonen.

Berit: En elev som av læreren ble bedømt som middels flink til å trekke essensen ut av en tekst. I skolesituasjonen var Berit litt uselvstendig. Når hun sa noe i timene, eller skrev noe, konfererte hun alltid med sin bestevenninne Hilde først. Berit hadde lett for å gi opp, lett for å si at hun ikke forsto oppgavene hun fikk, uten at hun egentlig hadde prøvd først.

Unni: Unni var ei stille jente som sjelden sa noe i timene. Hun hadde få venner i klassen, og var mye alene. Ut fra hennes skriftlige arbeider antok læreren at hun var middels flink til å trekke essensen ut av en tekst.

Eirik: Eirik var en elev som var middels flink til å trekke essensen ut av en tekst etter Elines oppfatning. Han sa lite i timene. Han var opptatt av å være

kul, og av å være godt likt i venneflokken. Akkurat som Berit syntes Eirik at minste motstands vei var greit når han ble spurt om noe. Han svarte ofte at han ikke visste eller ikke kunne noe.

Fredrik: Fredrik ble av læreren klassifisert til å være flink til å trekke essensen ut av en tekst. Han deltok mye i diskusjonene i timene. Gjennom intervjuene oppdaget jeg imidlertid at Fredrik muligens ikke var så god til å trekke ut essensen av en tekst som jeg trodde. Det var tydelig at han var flink til å huske mye fagstoff, men han klarte ikke alltid å gjenfortelle fagstoffet med egne ord.

Marit: Marit ble av Eline klassifisert som klassens ener. Hun var faglig sterk, og svært reflektert for alderen. Hun snakket mye og gjerne i timene, og hadde mange tanker om sin egen læringssituasjon.

8.2.5 Vurdering av klassens nivå

Jeg ønsket å finne ut mer om hvor typiske elevene i 8D var i forhold til landsgjennomsnittet. Derfor bestemte jeg meg for å supplere lærerens vurderinger med en undersøkelse av leseferdigheter. Intervjuene var allerede gjennomført på det tidspunktet jeg tok denne avgjørelsen, men tanken var at resultatene fra en slik undersøkelse kunne belyse resultatene fra intervjuene.

For å kunne bedømme elvenes ferdigheter i lesing, valgte jeg å benytte oppgaver fra den såkalte PISA-studien. PISA-studien er en internasjonal undersøkelse som har som mål å kartlegge hvilke ferdigheter 15-åringer ulike steder i verden har i lesing, matematikk og naturfag. En detaljert fremstilling

av PISA-studiens design, og av resultatene fra den norske delstudien, finnes i Lie et al 2001. Den delen av studien jeg ønsket å benytte meg av, var den delen som gikk på leseforståelse.

PISA-studien er utviklet for å måle ferdighetene til elever som er 15 år. I Norge vil det si elever i 10. klasse, eller i 1. klasse på videregående skole. Imidlertid var den klassen jeg observerte i, en 8. klasse. Oppgavene ble frigitt den høsten kasuselevne skulle begynne i 9. klasse. Derfor var jeg usikker på når jeg burde utføre studien. På den ene siden burde jeg helst ha gjennomført den det samme året som studiet av læreboka ble gjort. Elevene kan jo utvikle leseferdighetene sine ganske mye på to år, og utførte jeg studien i 10. klasse, kunne det vise andre gode lesere enn de som var best i 8.klasse. PISA-oppgavene ble imidlertid ikke frigjort før den høsten elevene var begynt i 9. klasse, så helt nært i tid ville det uansett ikke bli. Samtidig kunne det hende at oppgavene til PISA-studien ble for vanskelige for elevene, fordi de jo tross alt ikke var begynt i 10. klasse ennå. Dermed kunne det hende at jeg burde vente til elevene gikk i 10. klasse. Etter å ha veid fordeler opp mot ulemper, valgte jeg å tillegge argumentet om nærhet i tid, mest vekt. Derfor utførte jeg PISA-studien på klassen i januar i 2001, altså da elevene gikk i 9. klasse.

Jeg valgte altså å benytte meg av noen av de frigitte PISA-oppgavene til å bedømme nivået i den utvalgte klassen. Astrid Roe, som var ansvarlig for lesedelen av PISA- utprøvingen i Norge, hjalp meg å sette sammen et prøvesett for elevene. Dette prøvesettet finnes sammen med intervjuene i et eget hefte som er vedlegg til denne avhandlingen. Det som skiller dette prøvesettet fra de oppgavene som ble brukt i selve hovedstudien, er først og fremst at det har færre oppgaver enn det hovedstudien har. Det var vanskelig å bedømme hvor mye tid elevene skulle få på å løse oppgavesettet. I PISA-

studien er tidsbruken regulert for oppgavesettene som helhet, men det finnes ingen utregning av hvor lang tid den enkelte oppgave bør ta. Etter råd fra Astrid Roe tok jeg utgangspunkt i den tiden jeg selv brukte på å løse oppgavene, og doblet denne. Tiden elevene da fikk til rådighet, var 45 minutter.

Det er ikke helt enkelt å skåre elevenes svar på oppgavene. Dette skyldes at studien ikke bare inneholder flervalgsoppgaver, men også oppgaver der elevene kan skrive frie svar. Derfor valgte jeg å la Astrid Roe utføre selve poengberegningen. Roe sammenliknet også klassens gjennomsnittlige skåre på enkeltoppgaver i studien med gjennomsnittsskåren til de elevene som hadde svart på den enkelte oppgaven i 1999. For eksempel klarte 88 % av elevene i kasusklassen å svare korrekt på den første oppgaven i settet (DS54), mens 86 % av elevene på landsbasis som svarte på denne oppgaven i 1999 klarte den. Roe kunne altså sammenlikne svarene oppgave for oppgave, men kunne ikke sammenlikne sluttsummene, ettersom ingen andre elever har hatt akkurat den samme *kombinasjonen* av oppgaver som elevene i kasusklassen.

Skåringene viste at elevene i kasusklassen skåret noe bedre på de aller fleste oppgavene enn de elevene som hadde svart på de tilsvarende oppgavene i prøvesettet gjorde²³. Det var også mindre variasjon på resultatene til elevene i kasusklassen enn det som var tilfelle ved utprøvingen. Hvis en ser bort fra en elev som gikk tidlig, varierte elevenes poengslummer fra 21 til 32 poeng av 34 mulige. 21 poeng er ikke spesielt lavt, ifølge Astrid Roe. Resultatene *kan* forklares med at elevene i kasusklassen er spesielt gode til å lese. Imidlertid så jeg at de fleste elevene leverte før tiden, noe som kan tyde på at de fikk for

²³ En tabell over prosentdelen korrekte svar i 8D i forhold til landsgjennomsnittet for de som hadde svar på disse oppgavene i 99 finnes i vedlegg 5

god tid på oppgavene, og at dette kan ha vært noe av årsaken til de gode resultatene. Dermed spør det hvor godt sammenlikningsgrunnlag testen som ble utført i klassen egentlig utgjør. Imidlertid tyder lite på at elevene i kassklassen er dårligere til å lese enn landsgjennomsnittet. Jeg kommer derfor til å ta utgangspunkt i at elevene i denne klassen har nokså normale leseferdigheter.

9 EN ANALYSE AV INTERVJUMATERIALET

I dette kapitlet vil jeg presentere materialet fra to intervjurunder som jeg gjennomførte med de sju utvalgte elevene. Jeg vil beskrive de fire tekstene som studeres, forklare bakgrunnen for spørsmålene mine, samt presentere elevenes svar.

De to intervjurundene jeg gjennomførte, var lagt opp på litt ulike måter. Jeg vil derfor presentere materialet mitt på den måten at jeg tar for meg en intervjurunde av gangen. Aller først vil jeg imidlertid si noe om hva slags filosofi som lå til grunn da jeg utformet spørsmålene til de utvalgte tekstene.

9.1 Utforming av spørsmål

Da jeg startet arbeidet med avhandlingen, arbeidet jeg på flere plan samtidig. Jeg opprettet kontakt med en klasse som jeg ønsket å utføre en forståelsesstudie i, samtidig som jeg parallelt arbeidet med å finne en metode for å analysere tekststruktur. På det tidspunktet jeg utformet spørsmål til intervjuene, hadde jeg dessverre ikke lyktes med å velge hva slags analysemetode jeg skulle bruke for å beskrive tekststrukturen i læreboktekstene. Jeg kunne derfor ikke bruke analysene av tekststruktur som utgangspunkt for å utforme spørsmål. Dette er problematisk, ettersom det senere har vist seg at det var flere ting jeg burde ha spurt elevene om i intervjurundene, men som jeg ikke tok opp. Det er imidlertid lite jeg kan gjøre med det i ettertid.

Ettersom jeg ikke hadde funn fra studien av tekststruktur å støtte meg til da jeg utformet spørsmålene, valgte jeg å lage spørsmålene mest mulig i samsvar med en skolsk tolkning av tekstene. Med andre ord prøvde jeg å stille spørsmål som jeg tror mange lærere ville ha valgt å stille til tekstene.

Intervjuene jeg utførte med elevene var semistrukturerte. Det innebærer at jeg hadde utformet en liste med spørsmål på forhånd, men at jeg avvek fra denne lista dersom det var grunn til det. Dessuten improviserte jeg underveis der det var nødvendig for å følge opp og få utdypet elevenes svar.

Da jeg utformet spørsmålene til intervjuene, opererte jeg med to ulike typer spørsmål. Begrepsapparatet jeg anvender, er utviklet av Bech et al (1995) De skiller mellom emnespørsmål (issue questions) og faktaspørsmål (information questions):

The questions [...] were of two types: issue questions and information questions. [...] The issue questions asked about main issues of text [...]. The information questions focused on local pieces of information. For six of seven information questions, the answer can be found in a single statement. For the seventh question [...] a correct response requires a local inference. (Bech et al 1995: 227-228)

Jeg vil definere faktaspørsmål som spørsmål der svaret kan hentes ordrett ut fra teksten. Beck et al trekker også inn lokal inferens i forbindelse med faktaspørsmål. Det akter imidlertid ikke jeg å gjøre, fordi hva som er en lokal inferens er så uklart. Et eksempel på et faktaspørsmål (slik jeg definerer det) er ”Kan du nevne navnet på noen eventyrsamlere?” når spørsmålet er gitt til en tekst hvor det står ”De mest berømte eventyrsamlerne her i landet er likevel Asbjørnsen og Moe”. Alle spørsmål som ikke er faktaspørsmål, regnes som emnespørsmål. Emnespørsmålene vil kreve at elevene kan trekke essensen ut av større passasjer av teksten. Et eksempel på et emnespørsmål

kan være ”Forfatterne av boka hevder at eventyrene har sluttet å utvikle seg. Hvorfor hevder de det?” i forbindelse med en tekst der det blir hevdet at da eventyrene ble fortalt muntlig fra person til person, kunne den enkelte forteller endre på historien, men da eventyrene ble skrevet ned, forsvant denne muligheten.

I intervjuguiden min valgte jeg å ha en blanding av faktaspørsmål og emnespørsmål. Faktaspørsmålenes hovedfunksjon var å gi elevene enkle spørsmål som de greit kunne svare på, slik at jeg var sikrere på at de ville føle at de mestret samtalen, og ikke bare kom til kort på alle spørsmålene. Det var først og fremst emnespørsmålene som var viktige for meg. Gjennom disse spørsmålene kunne jeg se om elevene maktet mer enn bare å gjengi teksten ordrett.

Da jeg stilte emnespørsmål, valgte jeg å åpne med vide spørsmål, som favnet større tekstdeler. Dersom elevene ikke klarte å svare på disse spørsmålene, fikk de hjelpespørsmål fra meg. Disse hjelpespørsmålene var gradvis mer og mer styrende, og mer og mer spesifikke, slik at de skulle være enklere og enklere å svare på. Tanken var å se hvor spesifikk jeg måtte være for at elevene skulle klare å svare på en skolsk måte - dersom de da klarte det i det hele tatt.

Når jeg presenterer spørsmålene til den enkelte tekst, vil jeg anvende følgende prosedyre: Jeg vil starte med å gjengi lærebokteksten. Gjengivelsen vil følge den samme linjeinndelingen som læreboka anvender. Jeg vil nummerere hver linje. Når jeg siden refererer til teksten, refererer jeg til linjenummer.

Etter gjengivelsen av teksten følger den opprinnelige intervjuguiden som jeg brukte ved den enkelte tekst. I en del tilfeller valgte jeg å endre intervjuguiden underveis i intervjurundene. Dette har jeg valgt å kommentere under presentasjonen av resultatene. Kommentarene til den opprinnelige intervjuguiden vil bare inneholde en kort oppsummering av hovedhensikten med samtalen om den enkelte tekst.

Når det gjelder hvilke svar på spørsmålene i intervjuguiden som vil regnes som akseptable innenfor en skolsk norm, så er dette noe jeg vil komme inn på i selve presentasjonen av elevenes svar. Det er enklere å kommentere disse svarene dersom jeg kan relatere dem til hva jeg tror hadde vært mulig svar på spørsmålene.

9.2 Første intervjurunde

Fra slutten av november til begynnelsen av desember 1999 utførte jeg en første intervjurunde med de sju utvalgte informantene. Intervjuene ble utført som samtaler mellom meg og en og en av informantene.

De to tekstene jeg valgte å snakke med elevene om, var fra emnene ”fortelling” og ”språkhistorie”. Disse emnene, og de spesifikke tekstene innenfor hvert emne, ble valgt ut av meg av følgende årsaker:

”Fortelling” var det emnet Eline brukte mest tid på å undervise høsten 1999. Dermed var det et emne elevene burde ha satt seg godt inn i. Da jeg intervjuet elevene, ønsket jeg dessuten å snakke med dem om et emne de allerede hadde gjennomgått. Dessuten var undervisningen om fortelling nettopp avsluttet da

jeg startet på intervjurunden. Av disse to årsakene ble dette emnet valgt. Selve teksten som ble valgt ut innenfor dette delemnet, var teksten ”Eventyr” på s. 61 og 62 i *Språk og Sjanger*. Grunnen til at jeg valgte ut dette delkapitlet, var at det var en tekst som var passe lang. Dessuten var den ikke avbrutt av mange oppgaver, slik flere av de andre tekstene i kapitlet er. Den utvalgte teksten var blant tekster klassen hadde fått beskjed om å lese på skolen i en av de timene jeg observerte i. Derfor visste jeg at dersom elevene hadde fulgt Elines anvisninger, hadde de lest den.

Emnet språkhistorie var ikke gjennomgått i klassen tidligere. Jeg ønsket å få et inntrykk av hvordan elevene leste en ukjent tekst, slik at jeg kunne sammenlikne lesningen av den aktuelle teksten med lesninger av kapitler det allerede var undervist i. Jeg fant senere ut at det var vanskelig å se noen sammenheng mellom hvorvidt emnet var undervist i klassen eller ikke, og elevenes lesning. Derfor har jeg ikke tenkt å drøfte undervisningens innvirkning på lesingen, selv om det altså var den opprinnelige ideen. Ettersom elevene ikke hadde lest noe i læreboka om emnet språkhistorie tidligere, måtte teksten jeg valgte ut fra dette kapitlet omhandle et emne som kunne diskuteres nokså uavhengig av de øvrige tekstene i dette kapitlet. Valget falt derfor på en tekst om lånord og nyord, ”Ord forsvinner og nye kommer til” s. 232-233.

9.2.1 Teksten ”Eventyr”

9.2.1.1 Undervisningsopplegg

Undervisningen i emnet ”eventyr” var altså en del av et større undervisningsopplegg om fortelling. Elevene leste fabler og andre små

fortellinger, og gjenga korte referat av dem for medelever. Klassen snakket om trekk ved den gode fortelling, og læreren klassifiserte elevenes innspill på tavla ut fra om de handlet om innhold eller form.

I arbeidet med eventyr valgte Eline å bygge på kassettopplesninger av eventyr. Hun lot miljøarbeideren lese en gang, og hun leste også selv opp flere eventyr. Elevene ble bedt om å lytte og å snakke om opplevelsene etterpå.

Etter de innledende, motiverende timene, arbeidet klassen særlig med fire eventyr: "Reveenka", "Kalledattera", "Askepott" og det vietnamesiske eventyret "Tam og Kang" som er en aksepottvariant. Elevene leste om sjangertrekk (dette foregikk på skolen), og de jobbet med sjangertrekk i de aktuelle eventyrene. Sjangertrekkene i Askepott-eventyret ble tatt i fellesskap, mens elevene jobbet individuelt med "Reveenka". De to øvrige eventyrene ble gjennomgått ved gruppearbeid.

Selve oppslaget i læreboka der "Eventyr" inngår, er gjengitt i forbindelse med analysen av illustrasjonene. Nedenfor gjengir jeg kun brødteksten.

9.2.1.2 Tekst

Eventyr

(Mellomrom indikerer avsnittsskille)

01 Eventyr er opprinnelig en muntlig sjanger, og den er
02 utrolig gammel. Vi kan spore eventyrsjangeren og
03 mange enkelteventyr flere tusen år bakover i historien.
04 Hva er det som er så fasinende med eventyr at de
05 fortelles om og om igjen, i generasjon etter generasjon i
06 alle kulturer? Eventyrene er kanskje ikke bare tull og
07 tøys og oppdiktete historier. De inneholder kun-
08 skaper og sannheter om det å være menneske, om livet
09 og om døden.

10 Selv om mange har forsøkt å tolke eventyrene, er det
11 ikke lett å se dette innholdet klart. Likevel oppfatter vi,
12 kanskje ubevisst, at eventyrene har noe viktig å si oss.
13 Hvorfor skulle vi ellers bry oss om eventyr?

14 I våre dager er det kanskje ikke så mange som *for-*
15 *teller* eventyr lenger. I stedet leser de eventyrene høyt
16 fra ei bok.

17 Mange har samlet og skrevet ned norske *folkeeventyr*.
18 De mest berømte eventyrsamlerne her i landet er like-
19 vel Peter Christen Asbjørnsen og Jørgen Moe. De gav
20 ut sine første eventyr i 1841. Det er ikke lett å lage god
21 litteratur av muntlige historier, men Asbjørnsen og
22 Moe greide det. Mange nordmenn tenker nok på
23 Asbjørnsen og Moe når det er snakk om eventyr. I
24 Tyskland samlet brødrene Grimm tyske folkeeventyr
25 på samme måte.

26 Et eventyr som ble fortalt muntlig, forandret seg litt
27 fra gang til gang og fra forteller til forteller. Derfor
28 utviklet eventyrene seg. Ett og samme eventyr kunne
29 bli fortalt på forskjellige måter i ulike bygder eller i
30 ulike land. Vi har mange eksempler på eventyr som
31 fins både i Norge, i Tyskland, ja til og med så langt
32 borte som i India. De kan være svært forskjellige, men
33 samtidig ser vi at det er den samme grunnfortellingen
34 som går igjen.

35 I det øyeblikket da eventyrene blir skrevet ned og
36 brukt som litteratur, sluttet de å utvikle seg. Vi kan se
37 det på de folkeeventyrene som Asbjørnsen og Moe
38 samlet. De henter omgivelsene sine fra "gamle dager":
39 Folk går til fots. Det er hester i stedet for biler. Det er
40 gryte og peis i stedet for kasseroller og komfyr.
41 Askeladden fordriver ikke tida foran tv-apparatet, han
42 sitter i peisen og roter i aska. Vi er på 1700-1800- tallet.

43 Hva dette vil si for eventyrtradisjonen, er ikke
44 godt å si. Kanskje eventyrene stivner helt og virker så
45 gammeldagse om noen generasjoner at ingen gidder å
46 lese dem. Eller kanskje nedskriverne tvert imot redder
47 eventyrene fra å gå i glemmeboka. Vi må regne med at
48 mange av eventyrene er blitt borte i tidas løp.

49 I våre dager blir eventyrsjangeren og trekk fra
50 eventyrene brukt en god del i film. Kanskje det er i
51 filmmediet at vår generasjons eventyr blir til

9.2.1.3 Spørsmål med begrunnelser

Spørsmål fra intervjuguiden:

- a. Var det noe du ikke forsto?
- b. Omtrent hvor gamle er eventyrene?
- c. Hva tror du gjør at så mange leser eventyr i dag, så lenge etter at noen fant på dem? (Leser DU eventyr? Hvorfor det?)
- d. Hva er et folkeeventyr?
- e. Vet du navnene på noen av dem som har samlet inn eventyr?
- f. Forfatterne av boka hevder at eventyrene har sluttet å utvikle seg? Hvorfor sier de det? (utviklet eventyrene seg før? Hva har skjedd?)

Alle intervjuene startet med at jeg spurte elevene om det var noe de ikke forsto. Mitt spørsmål b gikk på alderen til eventyrene. Spørsmålet var opprinnelig ment å fange opp at elevene hadde fått med seg at eventyrene er flere tusen år gamle. Imidlertid så jeg av svarene til elevene at det her fantes flere svaralternativer.

Mitt spørsmål c (om hvorfor folk leser eventyr i dag) ble utformet ut ifra et ønske om å få elevene til å kommentere at eventyrene har noe viktig å si oss, og at eventyrene inneholder kunnskaper om livet og døden (L7-9). Dette var et emnespørsmål.

Intervjuet fortsatte med to ny faktaspørsmål fra teksten. Det ene gikk på hva et folkeeventyr er, det andre gikk på om de kunne navngi noen som hadde samlet inn eventyr. Disse spørsmålene ble av meg regnet som lette, og var ment å forhindre at noen av elevene mistet motet fordi de ikke kunne svare på noen av spørsmålene.

Etter opplysningene om eventyrsamlere går teksten over til å forklare at eventyrene nå ikke lenger utvikler seg. Da eventyrene var en del av en muntlig tradisjon, kunne hver ny forteller tilpasse eventyret til de lokale

forhold, og innføre nye gjenstander der det passet. Men i det eventyrene ble skrevet ned, ble de frosset i en bestemt form. Siden eventyrene ble skrevet ned i 1841, foregår eventyrene i en 1700-1800-tallsverden. (L- 35-42) Dette er et ganske innviklet resonnement, og jeg forsøkte å finne ut hvor mye elevene forsto av det. Jeg startet med et veldig vidt emnespørsmål: ”Forfatterne av boka hevder at eventyrene har sluttet å utvikle seg. Hvorfor sier de det?”

Med utgangspunkt i de ovennevnte spørsmålene mente jeg å kunne få et dekkende bilde av elevenes oppfatning av den aktuelle teksten.

9.2.1.4 Elevenes svar på spørsmålene

Ingen av elevene mente at det var ting de ikke forsto i den aktuelle teksten. Det første spørsmålet jeg stilte til selve teksten, var altså: ”Omtrent hvor gamle er eventyrene?” På dette spørsmålet hadde jeg opprinnelig ventet meg svaret ”flere tusen år gamle”. Imidlertid gikk det etter hvert opp for meg at det finnes hele tre ulike svar i teksten; ett som går på den muntlige tradisjonen, og to som går på den skriftlige. Om den *muntlige* eventyrtradisjonen står det: ”Eventyr er opprinnelig en muntlig sjanger, og den er utrolig gammel. Vi kan spore eventyrsjangeren og mange enkelteventyr flere tusen år bakover i historien” (L1-3). Når det gjelder den skriftlige tradisjonen nevner teksten at eventyrene *er foregår* i en 17-1800-tallverden. I en beskrivelse av eventyrene står det ” Vi er på 1700-1800-tallet” (L-42). En gjengivelse av når eventyrene ble skrevet ned, finner vi i omtalen av Asbjørnsen og Moe, der det står: ”De gav ut sine første eventyr i 1841” (L19-20). Dette hadde også vært et mulig svar på spørsmålet mitt.

Bare en av elevene, Marit, var inne på at den skriftlige og den muntlige eventyrtradisjonen har ulik aldersdatering. De øvrige elevene kom bare med ett av alternativene. Alle de andre, så nær som Vidar, tok utgangspunkt i de nedskrevne eventyrene da de svarte på spørsmålet mitt. De svarte som Berit:

- ACT: Det står littegranne om hvor gamle eventyrene er.
B: Mm.
ACT: Kan du huske omtrent hvor gamle de er?
B: 17- og 1800-tallet eller noe sånt.
ACT: De ble skrevet ned på 17-1800-tallet, ja.
B: Å ja.
ACT: Men det står littegranne om hvor lenge man - Man vet ikke akkurat hvor gamle eventyrene er, men det står noe om omtrent - er de hundre, to hundre år, eller er de fem hundre år eller noen tusen år, vet du det?
B: Hm... Nei, æ huske itj, æ (ler litt).

Som vi ser, hadde Berit et uklart forhold til hvor gammel den muntlige eventyrtradisjonen er. Der var hun i selskap med Åse, Eirik og Fredrik. Med litt hjelp klarte imidlertid Vidar å svare på dette spørsmålet:

- ACT: Kan du huske om - eller vet du noe om hvor gamle eventyrene er? Hva vet vi om det?
V: [Rister på hodet]
ACT: Er de ti år, hundre år, tusen år eller?
V: Millioner år.
ACT: Millioner år? Mm...
V: Eller tusen...
ACT: Eller tusen... Mm. Tusen
V: Tusen, tror æ... (kikker i teksten, og leser så høyt fra teksten) Flere tusen år bakover i tiden.

Vidar var altså i stand til å svare på spørsmålet etter at han hadde kikket i boka. Imidlertid så heller ikke han at spørsmålet kan ha flere svar.

Marit husket ikke hvor gammel den muntlige eventyrtradisjonen var, men hun var den eneste av elevene som var seg bevisst at det er et skille mellom den muntlige tradisjonen og nedskrivningen av eventyrene:

- ACT: Da lurer jeg på ... Husker du sånn omtrent hvor gamle eventyrene er? Det står ikke akkurat.
M: 1700-tallet og 1800-tallet.
ACT: Fra 1700- og 1800-tallet?
M: Ja. Eller DA ble de skrevet ned.
ACT: Mm. Men det står littegranne om hvor gamle de er?
M: Gamle ... Gjorde det det?

Heller ikke Marit fikk hjelp av mine alternativer til å bestemme hvor gammel den muntlige eventyrtradisjonen er. Den opplysningen er helt borte for henne. Senere forklarte hun det for meg med at hun hater årstall og ulike tidsangivelser.

Etter min oppfatning er det trolig to hovedgrunner at elevene fokuserte så sterkt på 17-1800-tallet da de svarte meg. Den ene har å gjøre med at det er lettere å merke seg tidsangivelser som kommer som tall enn noe som står i tekst. Når den muntlige eventyrtradisjonen omtales som å være ”flere tusen år gammel”, er det svært upresist. 17-1800-tallet er mer konkret, og tall peker seg dessuten ut visuelt. Det at Asbjørnsen og Moe ga ut sine første eventyr i 1841 innebærer også at et konkret årstall blir brukt, men denne opplysningen er lite vektlagt i teksten. Dette fører meg over på det andre forholdet som jeg tror kan forklare elevenes fokus, RST-strukturen i teksten. Av de tre tidsangivelsene i teksten, er det bare én som befant seg i en kjerne høyt oppe i RST-strukturen, den om 17-1800-tallet. De øvrige to tidsangivelsene var plassert i haler.

Mitt neste spørsmål lød ”Hva tror du gjør at så mange leser eventyr i dag, så lenge etter at noen fant dem på”? Tanken var at elevene her skulle vise til følgende passasje fra lærebokteksten:

- 06 Eventyrene er kanskje ikke bare tull og
07 tøys og oppdiktete historier. De inneholder kunn-
08 skaper og sannheter om det å være menneske, om livet

09 og om døden.

10 Selv om mange har forsøkt å tolke eventyrene, er det
11 ikke lett å se dette innholdet klart. Likevel oppfatter vi,
12 kanskje ubevisst, at eventyrene har noe viktig å si oss.
13 Hvorfor skulle vi ellers bry oss om eventyr?

Mulige svar på spørsmålet kunne for eksempel være ”Vi leser eventyr fordi de inneholder noen allmenne sannheter som ikke går av moten” eller ”Vi oppfatter at eventyrene har noe viktig å si oss”.

Under intervjuene oppdaget jeg at elevene syntes det var vanskelig å kommentere denne delen av teksten. Den eneste som sa at hun hadde forstått hva boka mener på dette punktet, er Marit. Hun uttrykte det slik:

ACT: Så står det littegranne i starten der om hvorfor tror du at så mange leser eventyr i dag, enda det er lenge siden de ble ... de ble funnet på?

M: Fordi at eventyran ska si oss noe, eller har noe å si. Det har jo ... noe Eline kalte for MORAL.

ACT: Ja. Syns du selv det?

M: Æ finn ikke moralen, men når HO sier det så syns æ det, ja.

ACT: Skjønner du den moralen som Eline forklarer deg, eller?

M: Ja, det GJØR æ.

Marit klarte altså ikke bare å gjengi bokas formulering om at eventyrene sier noe om godt og ondt, hun klarte dessuten å bruke et eget begrep for det, et begrep som ikke er brukt i teksten, begrepet moral. Dette er noe Eline hadde nevnt i undervisningen, og en mulig tolkning er at Marit i sitt svar overhodet ikke refererte til teksten, men svarte på spørsmålet mitt med utgangspunkt i undervisningen. Imidlertid refererte spørsmålet mitt direkte til teksten ved at jeg sa at ”det står littegranne der om”, og Marit er en elev som vanligvis forsøker å svare presist på spørsmål. Dessuten har jeg flere eksempler i materialet mitt på at Marit nevner bokas formuleringer. Jeg mener derfor det er sannsynlig at Marit har skjønnet hva boka sier, og til og med har klart å knytte det an til et begrep fra timene.

De øvrige kasuselevene klarte ikke å svare på mitt spørsmål om hvorfor vi i dag leser eventyr. Da jeg konkretiserte spørsmålet ved å vise til en bestemt formulering i boka ”De inneholder kunnskaper og sannheter om det å være menneske, om livet og om døden.” (7-9) viste det seg at flere av dem hadde misforstått denne. Flere av elevenes svar kunne være korrekte isolert sett, men de viste ingen referanse til tekstens resonnement på dette punktet. Eiriks uttalelser kan stå som illustrasjon på hvor lite alle unntatt Marit forsto av denne passasjen:

- ACT: Hva tror du det er som gjør at folk leser eventyr i dag, så lenge etter at de ble funnet på? ..
- E: Like vel å hør gamle historia.
- ACT: Ja.... Syns det er spennende, kanskje.
- E: Ja.
- ACT: Det står i teksten at ... at (leser høyt) ”eventyrene inneholder kunnskaper og sannheter om det å være menneske.” Hva tror du de mener med det?
- E: Hm... Sikkert at dæm e fattig og ...
- ACT: Mm.
- E: Og så levd i nød.

Jeg er enig med Eirik i at en mulig årsak til at folk leser eventyr i dag kan være at de liker å høre gamle historier. Det er imidlertid ikke dette svaret teksten legger opp til. En naturlig oppfølging av Eiriks svar på spørsmålet om hvorfor folk leser eventyr i dag, hadde derfor vært å spørre ham om boka sier noe om dette temaet. Dette gjorde jeg imidlertid ikke. Dermed vet jeg ikke hva han ville ha svart. Sannsynligheten for at han kunne ha svart på spørsmålet er imidlertid liten, da hans konkrete tolkning av setningene kommer frem rett etterpå. ”Kunnskaper og sannheter” ble av Eirik tolket som ”faktaopplysninger”, og det at man får faktaopplysninger om gamle dager er neppe nok til å få folk i dag til å lese eventyr. En nesten like konkret tolkning av ”kunnskaper og sannheter” (L7-8) blir gjort av Unni:

- ACT: Det står noe der om at eventyrene – de gir kunnskaper og sannheter om det å være menneske. Hva tror du de mener med det?

U: Trur nå e god og nå e slæm kanskje.

ACT: Ja. Men hvordan kan det fortelle oss noe i dag om det å være menneske, tror du?

U: Om korsen det var før, kanskje.

Vi ser at Unni her nevner dette med at noen er gode og noen er slemme, som kan sies å være en referanse til moral. Vi kan derfor si at hun delvis har forstått uttalelsen. Samtidig ser vi at hennes forestillinger om hva slags kunnskaper man kan få om det å være menneske, er ganske konkrete. Hun klarer med andre ord ikke å løfte betraktningen opp på det abstrakte planet som teksten legger opp til, men hun er definitivt på vei mot en skolsk forståelse av emnet.

Verken Vidar, Åse, Berit eller Fredrik klarte å forklare setningen om kunnskaper og sannheter. De nøyde seg med å si at de ikke skjønnte hva den betyr.

Etter spørsmålet om hvorfor eventyrene har noe å si for folk i dag, stilte jeg et spørsmål som var ment å være enkelt å svare på: 'Hva er et folkeeventyr?' Begrepet står riktignok ikke definert i selve teksten, men definisjonen står i første setning i marginen ved siden av: "Folkeeventyr er eventyr som har levd på folkemunne i hundrevis av år."

Alle elevene bortsett fra én nevnte at folkeeventyr er noe som vandrer fra generasjon til generasjon, et svar som er i overensstemmelse med bokas uttalelse om at eventyr fortelles om og om igjen "i generasjon etter generasjon i alle kulturer" (L5-6). De svarte som Vidar:

ACT: Men vet du hva et folkeeventyr er for noe? ...
V: Ja, det har gådd fra folkan irundt og rundt og rundt.
ACT: Mm.
V: Fra folk te folk og sånn.
ACT: Ja. Rundt og rundt, hva mener du med det?
V: Fra generasjon te generasjon og ...
ACT: Ja.
V: Fra én person te den andre personen og sånn...

De fleste elevene stoppet forklaringen sin der. Hvor solid forståelsen av en slik vandring fra generasjon til generasjon egentlig var, er vanskelig å bedømme. Eirik nevnte ikke overføringen fra generasjon til generasjon da han definerte folkeeventyr. Hans svar tok utgangspunkt i selve ordet folkeeventyr:

ACT: Vet du hva et folkeeventyr er for noe? ...
E: Det e nåkka som e funne på av folket, trur æ.
ACT: Ja. For folket?
E: Av.

Jeg vil anta at Eirik ikke hadde lest margteksten, og at han derfor ikke kjente til definisjonen av folkeeventyr, men at han forsøkte å resonnerer seg frem til det. Bortsett fra Eirik så det ut til at elevene fikk med seg denne opplysningen, som altså kan trekkes ut av én setning fra margteksten. Hvorvidt dette skyldtes at elevene kunne dette stoffet fra før av (for eksempel fra undervisningen, som jo tok opp temaet), eller det skyldtes at de hadde lest margteksten, er vanskelig å uttale seg om.

Etter å ha spurt elevene hva et folkeeventyr er, var jeg interessert i å vite om de kunne navnet på noen eventyrsamlere. Dette regnet jeg som et lett spørsmål. Både Asbjørnsen og Moe (L19) og brødrene Grimm (L24) er nevnt i teksten. Alle klarte da også å gi adekvate svar på dette spørsmålet. En viss forvirring var det imidlertid. I teksten står de kjente eventyrsamlerne Asbjørnsen og Moe omtalt med fullt navn. Ofte hører man bare etternavnene

deres. Fornavnene deres forvirret tydeligvis elevene, og flere leste sakte akkurat på ordene "Peter Christen", altså fornavnet til Asbjørnsen. Da elevene skulle nevne navnet på eventyrsamlere, dukket Peter Christen opp som navnet på en tredje samler, eller det ble enda mer sammenrotet, slik som her hos Unni, som også blandet inn H. C. Andersen:

ACT: Kan du huske navnene på noen av de som har samlet inn eventyr?

U: Asbjørnsen og Moe.

ACT: Ja.

U: Han derre Peter Christen ...

ACT: Ja.

U: Hans Andersen.

Bortsett fra misforståelsene knyttet til navnet Peter Christen, var spørsmålet stort sett greit besvart.

Etter opplysningene om eventyrsamlere går teksten over til å forklare at eventyrene nå ikke lenger utvikler seg. Boka presenterer det slik:

26 Et eventyr som ble fortalt muntlig, forandret seg litt
27 fra gang til gang og fra forteller til forteller. Derfor
28 utviklet eventyrene seg. Ett og samme eventyr kunne
29 bli fortalt på ulike måter i ulike bygder eller i
30 ulike land. Vi har mange eksempler på eventyr som
31 fins i Norge, i Tyskland, ja til og med så langt
32 borte som i India. De kan være svært forskjellige, men
33 samtidig ser vi at det er den samme grunnfortellingen
34 som går igjen.

35 I det øyeblikket da eventyrene blir skrevet ned og
36 brukt som litteratur, sluttet de å utvikle seg. Vi kan se
37 det på de folkeeventyrene som Asbjørnsen og Moe
38 samlet. De henter omgivelsene sine fra "gamle dager":
39 Folk går til fots. Det er hester i stedet for biler. Det er
40 gryte og peis i stedet for kasseroller og komfyr.
41 Askeladden fordriver ikke tida foran tv-apparatet, han
42 sitter i peisen og roter i aska. Vi er på 1700-1800-tallet.

Teksten kommer altså inn på at da eventyrene var en del av en muntlig tradisjon, kunne hver ny forteller tilpasse eventyret til de lokale forhold, og innføre nye gjenstander der det passet. I det eventyrene ble skrevet ned, ble de imidlertid frosset i en bestemt form. Siden eventyrene ble skrevet ned i 1841, foregår eventyrene i en 1700-1800-tallsverden. Dette er et resonnement som krever at man trekker ut innholdet fra mange setninger, og jeg forsøkte å finne ut hvor mye elevene forsto av dette resonnementet. Jeg spurte derfor hvorfor eventyrene nå har sluttet å utvikle seg.

En del elever klarte ikke å svare på dette spørsmålet, og de fikk forskjellige hjelpespørsmål. Det var svært ulikt hvor greit elevene svarte på spørsmål knyttet til dette temaet. De sterkeste elevene gjorde det her best. Marits svar inneholdt omtrent de opplysningene jeg hadde ventet meg. Opptaket med Fredrik er dessverre ødelagt på denne delen av båndet, men ifølge notatene mine klarte han å svare rimelig greit på spørsmålet. Også Unni hadde skjønt poenget i teksten:

ACT: Det står her at eventyrene har sluttet å utvikle seg nå, mens før så utviklet de seg. Hvorfor det?

U: Fordi vi læs dæm istedenfor å fortelle dæm muntlig -

ACT: Ja, hvordan gjør det at de slutter å utvikle seg da?

U: Nei, da dæm læs den samme boka istedenfor å legge opp... for å ta nye ting når dæm ... // snakke /// fortelle, hete det.

De andre elevene måtte ha større eller mindre grad av hjelp for å finne svaret på spørsmålet. Åse klarte ikke svare, selv etter oppfølging fra meg:

ACT: Det står i den teksten der at ... før så utviklet eventyrene seg, men nå gjør de det ikke lenger. Skjønnte du hvorfor eventyrene ikke utvikler seg lenger?

Å: ... (Sitter taus)

ACT: Nei?

Å: Æ trur itj det...

ACT: Hva var det Asbjørnsen og Moe gjorde med eventyrene?

Å: Hm... Samla i ei boka og sånn, va det itj nå sånt?

ACT: Ja, de skrev dem ned, ja. Hva er det som skjer med en tekst når den blir skrevet ned? Kan den utvikle seg da? ...

Å: Æ vet itj, æ.

Vidar og Eirik klarte derimot å ta poenget et stykke ut i samtalen. Vi ser her

Vidars svar:

ACT: Så står det at ... at eventyrene har slutta å utvikle seg, står det i teksten. Skjønte du hvorfor de har det?

V: ... Kanskje fordi at bila og alt for moderne ting?

ACT: Fordi det er moderne å bruke biler. Mm... Hva var det som skjedde med eventyrene på 1800-tallet da? Hva var det Asbjørnsen og Moe gjorde da?

V: Dæm tok bila istedenfor hæsta og sånn...

ACT: Mm. Men hva ... hva var det Asbjørnsen og Moe gjorde for noe, kan du huske det? Det står litt om det ... Vi pratet om det, at de samlet inn eventyr. Hva gjorde de med eventyrene når de samlet dem inn?

V: Skrev dem opp i bøker og sånn.

ACT: Mm. Og hva - når det er skrevet opp i bøker og sånn, hvorfor slutter de å utvikle seg da?

V: For da e historien der, og da kan itj dem si nå om, trur æ. I historien og sånn.

Vi ser at Vidar først griper fatt i de konkrete eksemplene i teksten, oppramsingen av alt som er annerledes nå enn da eventyrene ble skrevet ned (L39). Dette er noe som tar relativt mye plass i teksten, og som er lett å huske. Imidlertid er det ikke relevant i forhold til mitt spørsmål. Da han får hjelp, ser imidlertid Vidar poenget selv.

Berit er den av elevene som svarer lengst unna det svaret jeg hadde forventet meg:

ACT: Det står at forfatteren mener at før så utviklet eventyrene seg, men nå har de sluttet med det. Vet du hvorfor eventyrene har sluttet å utvikle seg? ...

B: Kanskje fordi at dæm itj får så ... e så overtruisk og sånn da, eller sånn...

Som vi ser, refererer ikke Berit til bokas forklaring, hun bare gjetter hva som kunne ha vært et mulig svar.

For å gi en oversikt over elevenes lesing av teksten "Eventyr" vil jeg nå presentere en tabell der jeg klassifiserer elevenes svar på spørsmålene. Jeg vil bruke tre kategorier: adekvat svar, delvis forstått og ikke forstått. "Delvis forstått" blir brukt i de tilfellene der elevenes svar ikke inneholdt alt jeg hadde ønsket, samt i de tilfellene der elevene klarte å svare etter å ha fått ulike hjelpespørsmål.

Denne tabellen innebærer en forenkling, og bør ikke leses isolert sett. Den rydder imidlertid for leseren, og jeg har derfor valgt å bruke den.

<i>Spørsmål</i>	<i>Adekvat svar</i>	<i>Delvis forstått</i>	<i>Ikke forstått</i>
Eventyrenes alder	-	Alle	
Hvorfor leser folk eventyr i dag?	Marit	-	Berit, Eirik, Fredrik, Unni, Vidar, Åse
Hva er et folkeeventyr?	Berit, Fredrik, Marit, Unni, Vidar, Åse	-	Eirik
Navn på eventyrsamlere	Alle	-	-
Hvorfor har eventyrene sluttet å utvikle seg?	Fredrik, Marit, Unni	Eirik, Vidar	Berit, Åse

Figur 6 Oversikt over elevenes forståelse av teksten "Eventyr"

Som vi kan se, forsto alle elevene de to enkle faktaspørsmålene i teksten (med unntak av Eirik som ikke helt visste hva et folkeeventyr var). Når det gjaldt spørsmålene som krevde at elevene skulle trekke essensen ut av større tekstdeler (hvorfor leser folk eventyr og hvorfor har eventyrene sluttet å utvikle seg) var elevenes prestasjoner mye mer varierende. Marit var klart best. Spørsmålet om eventyrenes alder var litt spesielt fordi det fantes flere

ulike svar, men alle elevene klarte å få med seg ett av svarene som var angitt. Hadde det bare eksistert ett svar på spørsmålet, hadde jeg klassifisert det som et faktaspørsmål. Siden flere svar finnes, regner jeg det som et emnespørsmål.

9.2.2 Teksten ”Ord forsvinner og nye kommer til”

9.2.2.1 Undervisningsopplegg

Dette er den eneste teksten i materialet mitt som det ikke var undervist i før teksten ble lest. Eline sa til meg i starten av året at hun kanskje ikke rakk å gjennomgå den aktuelle teksten. Det viste seg at hun gjorde det likevel, i mai. Imidlertid var teksten ikke gjennomgått da intervjuet fant sted, derfor presenterer jeg ikke undervisningsopplegget her.

9.2.2.2 Tekst

Ord forsvinner og nye kommer til

01 Grovt sett kan vi si at et språk har de ordene det
02 trenger. I vinterlandet Norge har vi flere ord som
03 betegner former for snø (snø, skare, sludd, hagl...).

04 Andre språk har ikke ord for snø i det hele tatt. Stadig
05 forsvinner det ord ut av språket fordi vi ikke har bruk
06 for dem lenger. Navn på gamle redskaper som ingen
07 bruker, for eksempel, blir borte på denne måten. Andre
08 ganger må det lages nye ord for å dekke det vi vil ha
09 uttrykt. Her er noen eksempler på ord som har opp-
10 stått ganske nylig: døgnrytme, livskvalitet, leve-
11 standard, mobbing, moped, robot, stress.

12 Mange av disse nye ordene vi har bruk for, låner vi
13 fra andre språk. Slik har det bestandig vært. Vanlige
14 ord som duk, sekk, kirke, skredder, klok og prøve kom
15 opprinnelig som lånord. Nå ser vi på dem som norske.

16 Da kristendommen ble kjent i Norge, kom det en
17 rekke ord med utenlandsk opphav til landet, for
18 eksempel *biskop*, *kirke*, *salme*. I middelalderen fikk vi

19 mange lånord fra Nord-Tyskland gjennom tyske kjøp-
20 menn, for eksempel *trøye, dans, frue, herre*. Fra arabisk
21 fikk vi lånt ord som *sofa, siffer, sukker* og *almanakk*.
22 *Anorakk* stammer fra inuittene på Grønland, *restaurant*
23 fra fransk, *lakk* fra persisk og *jungel* fra indisk, bare for
24 å nevne noen få eksempler.

25 Men vi har også lånt fra oss ord. I vikingtida hadde
26 nordmenn og dansker herredømme over deler av
27 England. Da kom det en rekke nordiske ord inn i
28 engelsk: *law* (lov), *fellow* (gammelnorsk: félagi;
29 kamerat), *husband* (husbond), *lady* (leiv-deie; husmor),
30 *ill* (av illr; syk), *wrong* (sammenlign med vrang). Til og
31 med pronomenene *they, them* og *their* er nordiske lånord.

32 Et artig eksempel på hvordan ord kan vandre, har vi i
33 ordet *bag*. Det ble lånt inn i engelsk fra nordisk i
34 vikingtida (*baggi*). Så gikk det ut av bruk i Norden,
35 men kom tilbake i 1960-årene som lån fra engelsk.

36 I nyere tid har for eksempel det norske ordet slalåm
37 blitt internasjonalt. Det kommer av låm, som betyr
38 skiløype, og sla, som betyr skrå.

Spørsmål fra intervjuguiden:

- a. Var det noe du ikke forsto?
- b. Hvorfor får vi nye ord, og hvorfor forsvinner gamle ord?
- c. Kan du nevne eksempler på språk som norsk har lånt ord fra? Eksempler på ord?
- d. Finnes det norske ord som er brukt i engelsk?
- e. Hva var det som gjorde at engelskmennene lånte nordiske ord? (Når skjedde det? Hvem bestemte i England da?)
- f. Hva er det som er så spesielt med ordet *bag*? (spørsmålet ble føyd til halvveis i intervjurunden)

9.2.2.3 Spørsmål med begrunnelser

Hovedpoenget i kapitlet ”Ord forsvinner og nye kommer til” er, etter min mening, at et språk har de ordene det har bruk for. Når vi får nye gjenstander eller konsepter, trenger vi nye ord for det. Ord for ting som ikke lenger er i bruk, forsvinner etter hvert ut av språket. Mitt innledende spørsmål til dette kapitlet var derfor et overordnet emnespørsmål: ”Hvordan forsvinner ord fra språket vårt, og hvordan får vi nye?”

Teksten ramser opp en rekke språk som norsk har fått lånord fra. Det skulle være rimelig enkelt for elevene å huske noen av disse. For å gi elevene mulighet til å kunne mestre noen av spørsmålene, spurte jeg derfor om de kunne nevne språk som norsk har lånt ord fra, noe som er et faktaspørsmål.

Et litt vanskeligere resonnement i teksten er det som går ut på å forklare at det finnes norske lånord i engelsk. Dette er særlig vanskelig på grunn av en noe uheldig formulering i boka. På linje 25 står det: ”Men vi har også lånt fra oss ord.” Samtlige elever hadde problemer med å lese denne setningen. Dette er kanskje ikke så rart, ettersom ordet *fra* tidligere i teksten blir brukt som preposisjon, men her fungerer som verbalpartikkel (se kap.7.3.3) De fleste elevene leste derfor setningen på følgende måte: De startet med å lese med samme intonasjon som de ville bruke dersom de skulle lese at vi lånte noe fra for eksempel fransk, dvs. ved å lese ”lånt fra” i ett uttrykk, og uten å legge trykk på ordet ”fra”. Da de kom til ordet ”oss” ble de forvirret. Vi i Norge kan jo ikke låne fra oss selv! Derfor stoppet alle sju kasuselevne, uten unntak, opp ved ordene ”fra” eller ”oss”. Marit og Vidar gikk tilbake til begynnelsen av setningen og leste på nytt. Unni leste bare ufullstendig før hun gikk videre:

Men vi har også lånt - vi har også lånt ... - for i vikingetida hadde nordmenn og dansker herredømmer over deler av England.

Den ovennevnte setningen er med andre ord forvirrende, selv om den er kort. Det gjør det ikke akkurat enklere at det å ”låne fra seg noe” er et lite brukt uttrykk. Vanligvis snakker man vel heller om at noen ”får låne noe av noen”, eller liknende. På bakgrunn av den ovennevnte forvirringen valgte jeg å spørre elevene om hvorfor det finnes norske lånord i engelsk.

Utover i intervjuene oppdaget jeg hvor dårlig historieforståelsen til elevene i 8D var. Da slo det meg etter hvert at også historien om ordet *bag*, som står i nest siste avsnitt i teksten, vil kunne være uforståelig dersom man ikke har noe tidsperspektiv. Hvis et ord gikk ut av bruk i Norge, men holdt seg i engelsk over en periode på 10 år, er det ikke like imponerende som at det har holdt seg i engelsk fra vikingtiden, og kom tilbake i norsk på 1960-tallet. Jeg spurte derfor de tre elevene som ble intervjuet sist om hva som er så spesielt med ordet *bag*.

9.2.2.4 Elevenes svar på spørsmålene

Da jeg spurte elevene om det var noen ord de ikke forsto i denne teksten, svarte alle benektende, så nær som Marit, som ikke forsto ordet "Felagi" (L 28). Dette var et ord som stod i parentes, og som kun var ment å vise hvor ordet "Fellow" opprinnelig kom fra, så en manglende forståelse av dette ordet er neppe et problem.

"Hvorfor forsvinner ord fra språket vårt, og hvordan får vi nye?" Det første spørsmålet krevde at elevene kunne se en del linjer i teksten. Den delen av teksten som er mest relevant å trekke inn som svar, er:

01 Grovt sett kan vi si at et språk har de ordene det
02 trenger. I vinterlandet Norge har vi flere ord som
03 betegner former for snø (snø, skare, sludd, hagl...).
04 Andre språk har ikke ord for snø i det hele tatt. Stadig
05 forsvinner det ord ut av språket fordi vi ikke har bruk
06 for dem lenger. Navn på gamle redskaper som ingen
07 bruker, for eksempel, blir borte på denne måten. Andre
08 ganger må det lages nye ord for å dekke det vi vil ha
09 uttrykt.

Et mulig skolsk svar på spørsmålet om hvorfor ord forsvinner og nye kommer til, er å si at et samfunn har de ordene som trengs i det samfunnet. Vi mister

ordene på gjenstander som ikke lenger trengs, og vi lager nye ord til gjenstander og fenomener som oppstår.

Fire av kasuselevene ga svar på mitt første spørsmål som liknet den skolske tolkningen. Disse fire elevene var Eirik, Marit, Fredrik og Unni. Svaret til Fredrik er representativt for svaret til de fire:

ACT: Hvorfor får vi nye ord, og hvorfor forsvinner gamle ord?
F: Det kjæm nye ting inn. Lages nye ting.... Så kanskje dæm va ... Vi bruke itj dæm ... en del tinger e bort', dæm gamle ordan da.
ACT: Mm..
F: Dæm e bort', de tingern der da. Brukes itj nå mer.
ACT: Mens nye ord, det får vi fordi at...?
F: Det kjem nye tinger. Det lages nye tinger hele tida. Og da må det nye ord te da.

Av de fire var det imidlertid bare Marit som hadde fått med seg opplysningen om at innføringen av ny konsepter krever ny ord. Hun sa blant annet:

ACT: Og så lurer jeg på - det står littegranne der om hvorfor forsvinner ord og hvorfor får vi nye ord, liksom.
M: For at vi har ikke bruk for dem lenger.
ACT: Mm..
M: Og så e det mange ord som vi - uttrykk som vi må ha ord på.
ACT: Mm. For eksempel?
M: Stress.

De tre øvrige elevene svarte på spørsmålet mitt ved å vise til at vi tar inn lånord fra andre land. Dette er etter min mening ikke direkte feil, men årsaken til at vi har behov for å hente nye ord fra andre språk er ikke angitt. Overfor disse elevene prøvde jeg å komme med eksempler for å få dem på glid. Denne strategien lyktes ikke overfor Åse og Berit. De klarte fremdeles ikke å svare adekvat på spørsmålene mine. Her er Berits svar:

ACT: Skjønte du hvorfor språket vårt får nye ord og hvorfor gamle ord forsvinner?
B: Ja, det e fordi ... hm... vi fikk liksom ord fra andre land og sånn.
ACT: Mm.

- B: Mm... Og gamle ord forsvinn. Æ veit itj helt - ...
ACT: Nei. Men ... hvis du tar et ord som - ja, f.eks. at man - før i tida så liksom ... å lage smør, ikke sant, man kjernet smør. Hvorfor tror du vi ikke bruker det ordet mer nå?
B: Å kjern smør?
ACT: Mm. Eller vi bruker det jo, men ...
B: Ja..
ACT: ... veldig sjelden.
B: Hm... Æ veit itj, æ.

Det er mulig at mine strategier for å få Berit og Åse på glid, ikke var gode nok. Faktum er i hvert fall at de ikke av seg selv klarte å gi uttrykk for noen forståelse av hvilke ord vi har bruk for virker inn på hvilke ord språket vårt har.

Om Berit og Åse ikke fikk noen hjelp av tilleggsspørsmålene mine, så gjorde Vidar det. Med litt hjelp svarte han på spørsmålet. Her er et utdrag fra intervjuet med ham:

- ACT: Det står littegranne om.. Hvorfor forsvinner gamle ord? Skjønnte du det? Hvorfor slutter vi i Norge å bruke gamle ord? ...
V: For det kjæm nye te fra andre land og sånn.
ACT: Mm. Det er riktig det. Men hvis du tar et sånt ord som ... står - som står her, f.eks. ...(kikker i læreboka) Ja - nå står det ikke noe ord på det, men hvis du f.eks. har et ord som har noen ting med å kjerne ... med å lage smør å gjøre, sånn som man gjorde i gamle dager, hvorfor tror du man ikke bruker det ordet mer nå? ...
V: For det har kommet nye maskina og ... vi bruke andre hjelpemidla enn ka bare hendern.

I fortsettelsen av denne samtalen kom Vidar med svar som gjorde at jeg valgte å omredigere intervjuguiden min. La oss se på hva han sa:

- ACT: Hvorfor kommer det nye ord da?..
V: For sjøfarere og sånn kom te Norge for læng ... så tar de med nye ord. Maskinan hete itj det samme som verktøy og sånn.
ACT: Mm. Det er riktig det. Kjøpmennene tok med seg nye ord, ja. Vet du når DET var? Vet du noe om det?
V: 1980-tallet.

Jeg var dessverre ikke helt oppmerksom da Vidar begynte å snakke om sjøfarere. Jeg hadde problemer med å forstå hva han refererte til. Jeg gjettet at det dreide seg om kjøpmenn. I teksten står det: ”I middelalderen fikk vi mange lånord fra Nord-Tyskland gjennom tyske kjøpmenn, for eksempel (...)” (L18-20). Det som fikk meg til å reagere på det han sa, var den presensformen han brukte da han sa ”så tar de med nye ord.” Hele teksten handler jo om ord som er kommet inn i språket vårt for ganske lenge siden. Jeg prøvde derfor å se om jeg hadde skjønnet hva han mente. Jeg brukte ordet kjøpmenn uten at han reagerte på det. Samtidig prøvde jeg å finne ut noe om historieforståelsen hans. Hvis han ikke har noe forhold til middelalderen, blir jo teksten om tyske lånord nesten meningsløs. Derfor spurte jeg ham om når han trodde de tyske kjøpmennene tok med seg nye ord. Svaret 1980-tallet overrasket meg. Jeg trodde Vidar plasserte middelalderen i 1980. I ettertid ser jeg at han slett ikke behøvde å ha svart på når middelalderen var, han kan ha trodd han svarte på noe om sjøfarere som jeg ikke helt hadde fått med meg. Dessverre ble dette for dårlig fulgt opp av meg der og da. Jeg vet derfor egentlig ikke noe om hva Vidar vet om middelalder. Vidar var imidlertid den første eleven jeg intervjuet, og i pausen etter intervjuet hans gikk det opp for meg at det var viktig å spørre elevene litt ut om hva slags historieforståelse de har. Dersom de overhodet ikke har noen forestillinger om hva som er lenge siden og hva som er kort tid siden, vil det etter min mening virke inn på deres forståelse av teksten. Spørsmålet: ”Vet du når middelalderen var?” ble derfor stilt til de øvrige elevene.

Det vanligste svaret jeg fikk på spørsmålet om når middelalderen var, var at eleven som svarte ikke hadde noen anelse, og at vedkommende heller ikke ville gjette. Åse, Berit og Marit hadde den holdningen. Berit la til at det er

”længe sida”, mens Marit sa at hun ikke vet det fordi hun ikke interesserer seg for årstall:

- ACT: Når tror du det var vi lånte ord fra tysk?
M: Tysk? Når det kom sånne kjøpmenn fra Tyskland.
ACT: Ja. Når var det de kom, vet du det? Det står IKKE i boka.
M: Det vet æ ikke.
ACT: Nei... Det er derfor jeg spør, fordi at det - egentlig for å skjønne den teksten ordentlig så bør man vite når ... når tyskerne var i Norge... Ja. Det var tyske kjøpmenn som var i Bergen i middelalderen.
M: Ja.
ACT: Vet du når middelalderen var?
M: Nei (ler litt).
ACT: Nei (ler litt).
M: Æ e ikke nå flink med sånne års- ... sånne ... sånn middelalder og alt sånn der. Når vi hadde det så syntes æ det va så uinteressant at æ nesten ikke gadd å ... læs om det.

Blant de som i det hele tatt forsøkte seg på å plassere middelalderen, var meningene delte. Fredrik var den som hadde den mest korrekte oppfatningen slik jeg så det, men han var langt fra sikker:

- ACT: Kan du nevne noen eksempler på språk som norsk har lånt ord fra?
F: Tyskland og England.
ACT: Mm.
F: Masse ...
ACT: Du sier at vi har lånt fra Tyskland... Hvorfor har vi lånt ord fra tysk, har du tenkt på det? ...
F: Æ trur det va kjøpmenn, tyske kjøpmenn som kom.
ACT: Mm... Det var tyske kjøpmenn som kom, ja.... Når var det de var i Norge da? ...
F: I middelalderen, trur æ. Vet itj - huske itj - ...
ACT: I middelalderen, ja. Hvor i Norge var de, vet du det? ... Det står ikke i boka, altså...
F: Nei, det huske itj æ helt, men ...
ACT: Middelalderen, er det lenge siden?
F: Ja. Ganske læng, ja.
ACT: Mm. Er det hundre år siden, 500 år siden, tusen år siden eller ... mer enn det?
F: Mer ... Nei, tusen
ACT: Tusen år siden?
F: Litt mer enn tusen, trur æ. E itj helt sikker.

Unni og Eirik plasserte middelalderen henholdsvis på 1600-tallet og før bronsealderen. Historieforståelsen til de utvalgte elevene er altså ikke helt solid. Dette avspeilte seg også i Berits svar på mitt neste spørsmål: ”Hvordan kan det ha seg at engelsk har lånt ord fra norsk?”

Slik jeg ser det, kunne et mulig svar på spørsmålet om hvorfor engelsk har lånt ord fra norsk, ha vært at vikingene hadde herredømme i deler av England en periode, og at norske ord kom inn i språket da. Dette hadde Berit en nokså uklar oppfatning av:

ACT: Så står det det at i engelsk så har de noen ord som de har lånt fra norsk.

B: Ja.

ACT: Hvordan skjedde DET, at engelskmennene - Norge er jo et lite land, hvorfor skulle de låne noen ord fra norsk? ...

B: DET vet itj æ helt. .. Men kanskje skull dæm ... Nei ... æ e itj helt sikker, æ... Men ... det va nåkka med ... at dem fór dit med skip eller nå sånt.

ACT: Ja, det er riktig det.

B: Ja.

ACT: De dro dit med skip.

B: Mm..

ACT: Hva gjorde de med de skipene da?

B: Kanskje dem levert nåkka? ... Nei.. Dæm kanskje ... (ler litt) Vet itj helt, æ.

ACT: Ja, de dro dit med skip, det er riktig det. Mm. ... Det sto det i teksten at ... ”vi har også fått lånt ord fra oss. I vikingtida hadde nordmenn og dansker herredømme over deler av England.” Vet du hva herredømme betyr? ...

B: At dem styrt ... der.

ACT: Ja. Så det står at nordmenn og dansker styrte i deler av England.

B: Mm.

ACT: Det var da de lærte seg ordene.

Avslutningsvis ser vi at jeg selv trakk en slutning som Berit ikke gjorde, istedenfor å følge opp videre. Det man likevel kan konstatere, er at Berit ikke av seg selv nevnte at herredømmet som nordmenn og dansker hadde i deler av England hadde noen innvirkning på ordtilfanget i engelsk.

Det mest interessante med utdraget er imidlertid at det sier noe om Berits uklare bilde av vikingenes trafikk med skip. At hun ikke kunne svare på mitt spørsmål om hva de gjorde med skipene sine, sier mye om den manglende historieforståelsen.

De øvrige elevene hadde en varierende forståelse av hvorfor engelsk har lånt ord fra norsk. Unni, Vidar og Åse klarte ikke å forklare det norske ordtilfanget i engelsk, selv ikke etter hjelp fra meg. Åse svarte slik:

ACT: Så står det det at i engelsk så har de faktisk lånt noen norske ord. Altså de har tatt inn norske ord inn i engelsk. Så lurer jeg på: Hvordan har DET skjedd? Norge er jo et lite land, og England større? ...

Å: Vet itj...

ACT: Kan du huske om det sto om det her?

Å: Nei, æ trur itj det.

ACT: Nei, det står - men det er et ord som jeg lurer på om du forstår. Det står: "Vi har også lånt fra oss ord. I vikingtida hadde nordmenn og dansker herredømme over deler av England." Vet du hva herredømme betyr?

Å: Nei, men ... Nei, æ trur itj det...

ACT: Hva TROR du det kan bety da, ut fra sammenhengen?

Å: Akkurat det samme som kongedømme, på en måte, bare at liksom anna [uhørbart] Æ vet itj...

ACT: Mm. Hvis vi hadde et slags kongedømme i England, hva gjør vi da? ... Da bestemte vi litt i England, gjorde vi ikke det?

Å: Jo...

ACT: Så det det står her, det er at - bare at ... siden vi bestemte litt i England, så - styrte over England litt, så lærte de seg norsk og

Igjen ser vi at jeg var litt for kjapt ute med å svare på spørsmålet selv. Men koblingen mellom herredømmet og de norske ordene gjorde ikke Åse selv, og heller ikke i boka gjøres denne koblingen eksplisitt. Dermed er det lite trolig at Åse har skjønt årsakssammenhengen av seg selv.

Eirik klarte ikke å svare på mitt åpne spørsmål om hvorfor engelsk har tatt til seg norske ord. Etter et par hjelpespørsmål kom imidlertid svaret:

ACT: Så lurer jeg på her - Det står at engelsk har lånt en del ord fra norsk. Men Norge er jo et lite land. Hvorfor har engelsk lånt ord fra norsk, tror du?

....

E: Æ e itj sikker..

ACT: Nei. Det står her at ... at i vikingtida så hadde nordmennene herredømme i deler av England. Vet du hva herredømme betyr?

E: Ja, dæm har tadd over nån plassa.

ACT: Og hvilken betydning har det for språket engelsk, tror du? ...

E: Språket?

ACT: Mm.

E: Dæm har sikkert en del norske ord.

De to elevene som Eline hadde plassert som de to sterkeste, Marit og Fredrik, svarte greit på spørsmålet om norske ord i engelsk. Svaret fra Fredrik brukes som eksempel denne gangen:

ACT: Men engelsk har også lånt ord fra norsk. Hvorfor har de det? ...

F: Det va vikinga som fór te England og tok over nån dela av landet der... Og så va det engelskmenn som bodd der fra før da. Og da lånt dæm ord fra oss.

Som vi kan se, var det varierende hvor godt elevene svarte på spørsmålet om norske ord i engelsk. De presumptivt sterkeste kasuselevne (altså de som av læreren var klassifisert som de flinkeste til å trekke essensen ut av en tekst) så ut til å ha skjønt hvorfor det er ord med norsk opprinnelse i engelsk, mens de presumptivt svakeste ikke hadde det. Dette kan tyde på at teksten gir noe støtte for å svare på spørsmålet, men at det ikke ligger helt opp i dagen. At segmentet ”Da [i vikingtida] kom en rekke norske ord inn i engelsk” er en kjerne i RST- strukturen, men ikke spesielt høyt oppe i strukturen, kan muligens bidra til å forklare elevenes lesninger.

Det siste forståelsesspørsmålet fra min side var spørsmålet om hva som var så spesielt med ordet *bag*. Om *bag* står det i lærebokteksten at:

Et artig eksempel på hvordan ord kan vandre, har vi i
33 ordet *bag*. Det ble lånt inn i engelsk fra norsk i
34 vikingtida (*baggi*). Så gikk det ut av bruk i Norden,
35 men kom tilbake i 1960-årene som lån fra engelsk.

Etter min mening er det spesielle med ordet *bag* at det opprinnelig har vært norsk, men så har dødd ut fra norsk. I engelsk har ordet vært i bruk helt fra vikingtida, og det er fra engelsk vi nå har lånt ordet.

Spørsmålet om *bag* klarte ingen av de tre informantene som ble spurt om det, å svare godt på. De kan nok ha fått med seg vandringen fra norsk til engelsk, men hvorfor dette er interessant, skjønnte de ikke. Unnis svar er typisk:

ACT: Så står det der om ordet bag. Hva er det som er så spesielt med ordet bag?

U: Det kjæm fra ... fra derre... ka det står [kikker i boka]... eh ... Nei, nei [kommentar til at jeg forsøker å fjerne boka fra henne]... Jo, det e altså et nordisk ord - baggi eller nå sånt.

ACT: Ja.

U: Ja. Og så ...

ACT: Og så?

U: Vart det engelsk.

ACT: Ja.

U: Ja.

ACT: Det er riktig. Det ble et engelsk ord.

U: Ja..

ACT: Er det det som er så spesielt med det? Eller var det noe mer?

U: Æ vet ikke. Æ tror ikke det va ... Jo, det va sikkert nå anna spesielt, men det huske æ ikke.

For å få en oversikt over elevenes svar på spørsmålene om ”Språket vårt forandrer seg” vil jeg sette opp en tilsvarende oversikt som den jeg laget over svarene om teksten ”Eventyr” i kapittel 9.1.2.3. Også i dette tilfellet gjelder det at tabellen ikke må leses isolert sett, men forstås på bakgrunn av drøftingene lenger opp.

<i>Spørsmål</i>	<i>Adekvat svar</i>	<i>Delvis forstått</i>	<i>Ikke forstått</i>
Hvorfor får vi nye ord og hvorfor forsvinner gamle?	Eirik, Fredrik, Marit, Unni	Berit, Vidar, Åse	-
Når var middelalderen? ²⁴	Fredrik	Vidar	Berit, Eirik, Marit, Unni, Åse
Hvorfor har engelsk lånt ord fra norsk?	Fredrik, Marit	Eirik	Berit, Unni, Vidar, Åse
Hva er spesielt med ordet bag?			Eirik, Fredrik, Unni ²⁵

Figur 7 Oversikt over elevenes forståelse av teksten "Ord forsvinner og nye kommer til"

Som vi ser, klarte flere elever denne gangen å svare på ett av spørsmålene som trakk opp større linjer i teksten (altså et emnespørsmål) "Hvorfor får vi nye ord og hvorfor forsvinner gamle". Det kan se ut som om teksten har vært lett forståelig på dette punktet. Spørsmålet om hvorfor engelsk har lånt ord fra norsk (et annet emnespørsmål), er imidlertid kun forstått av de to presumptivt sterkeste elevene. Vi ser også at spørsmålet om hva som er så spesielt med ordet bag, ikke ble forstått av de som ble spurt. Dette er også et spørsmål som krever at man trekker essensen ut av større tekstdeler.

Spørsmålet om når middelalderen var, er spesielt fordi det ikke står noe svar på det i teksten. Hadde svaret stått, hadde det vært et faktaspørsmål, men slik det nå er, er det mer et emnespørsmål. Det er ikke overraskende at elevene ikke visste svaret. Elevenes manglende kunnskaper på dette området setter imidlertid deres lesing av teksten i perspektiv.

²⁴ Spørsmålet er spesielt fordi det ikke omtales direkte i teksten, men tester nødvendig bakgrunnskunnskap.

²⁵ Dette er alle som ble spurt om ordet bag.

9.3 Andre intervjurunde

Andre intervjurunde ble gjennomført i begynnelsen av mai 2000. Jeg brukte de samme informantene som i november 1999. Den eneste endringen fra den gang var at Åse hadde sluttet i klassen. Jeg valgte ikke å trekke inn noen flere elever i studien, men heller konsentrere meg om de seks elevene som hadde vært med i første runde.

9.3.1 Utvalgte tekster

I denne intervjurunden hadde jeg også to læreboktekster som utgangspunkt for samtale. Her er nærmere om bakgrunnen for valgene av de aktuelle tekstene:

Artikkel var et emne elevene jobbet relativt mye med i norsktimene.

Undervisningsopplegget de fulgte, var over 10 dager. I tillegg skrev elevene to skriftlige tekster hjemme. Siden emnet var såpass vektlagt, valgte jeg å følge det opp med å intervju elevene om "Fagartikkelen" på s. 214. Årsaken til valget var at denne teksten gir en innføring i hvordan man skal skrive en fagartikkel. Jeg syntes det ville være interessant om elevene klarte å ta til seg og anvende det som stod i teksten.

Samtale var et emne som ble undervist rett før påske. Det var et poeng for meg å ha en viss spredning i når i skoleåret det aktuelle emnet ble undervist. Den teksten jeg valgte å snakke med elevene om, var "samtale" på s. 148-149. Dette fordi det var et oversiktskapittel som ga mye informasjon om emnet.

9.3.2 Teksten ”Fagartikkelen”

9.3.2.1 Undervisningsopplegget

Emnet ’artikkel’ ble undervist i 8D av fem lærerstudenter som gjennomførte sin praksisperiode i klassen. Det ble satt av til sammen 10 undervisningstimer til dette temaet. I de første fire timene lærte elevene å identifisere ulike deler av en artikkel, som innledning, midtdel og avslutning. De arbeidet da med å lese andres artikler.

Resten av timene fikk elevene i oppgave å skrive artikler selv. De skrev en artikkel om et fritt valgt emne, og en artikkel om et fritt valgt prosjekt de hadde holdt på med de siste ukene før jul. Når det gjaldt det fritt valgte emnet, fikk elevene flere timer på datasalen for å finne stoff om det emnet de hadde valgt.

Det lærerstudentene la vekt på da de lot elevene skrive artikler selv, var at elevene måtte velge seg ut ett bestemt emne som de skulle konsentrere seg om i artikkelen. Elevene måtte huske at de ikke kunne skrive om alt som falt dem inn, det måtte ha med et bestemt tema å gjøre.

Elevene ble presentert for en oversikt over hvordan en fagartikkel skal disponeres. Denne oversikten ble senere presentert for elevene på nytt ved at den ble plassert på arket der læreren skrev en evaluering av den enkelte elevs artikkel. Oversikten var slik:

FAGARTIKKEL

- Skal handle om sak eller et emne.
- Den skal ha mye informasjon om emnet.
- Informasjonen skal ha sammenheng med saken eller emnet.
- Den skal være sammenhengende.

Oppbyggingen av en artikkel

Innledning

- presentere emnet, gjøre klart hva du vil skrive om
- kan også begynne med ei skildring som beskriver et viktig poeng i teksten
- ei problemstilling eller påstand

Brødtekst eller hovedtekst

- grundig gjennomgang av hele emnet eller problemstillinga sett fra forskjellige sider, med eksempler
- drøfting, vurdering av de forskjellige sidene av emnet, for eksempel med argumenter for og imot saken

Avslutning

- ei oppsummerende konklusjon, og gjerne med skriverens egen mening.

[NB! Feil i teksten finnes i originalen, ikke i avskriften, ACT]

På grunn av sykdom var jeg lite til stede som observatør i den perioden det ble undervist i samtale. Jeg var imidlertid til stede i en av timene der elevene satt på skolen og skrev artikler. De arbeidet individuelt. Det som slo meg, var at elevene hadde lært mye om hvordan de skulle velge seg et emne å skrive om, men lite om hvilke vinklinger man kan bruke på det stoffet man har. En av elevene skulle for eksempel skrive om dyr. Jeg kikket litt på et tankekart hun hadde laget en tidligere time. Der var følgende stikkord med: husdyr, kjæledyr, dyrefor, dyrebutikker (nye og nedlagte). Det var tydelig at det var vanskelig for henne å finne fokus for det hun skulle skrive om. Også andre elever nevnte tilsvarende problemer for meg da jeg gikk rundt og kikket på arbeidene deres. Som vi har sett ut ifra tekstanalysene, er heller ikke læreboka spesielt god til å forklare for elevene hvordan de skal finne fokus for artikkelen sin (se kapittel 7.4.2).

9.3.2.2 *Tekst*

Fagartikkelen

- 01 En fagartikkel er komponert på en annen måte enn
- 02 nyhetsartikkelen, mer likt en fortelling. Den har en *inn-*
- 03 *ledning* som presenterer emnet, en *hoveddel* som ut-
- 04 dyper, forklarer og gir eksempler, og en *avslutning* som
- 05 kommer med en konklusjon på bakgrunn av det som
- 06 er skrevet i artikkelen. ”Alt du ser, er feil” er et eksem-

07 pel på en slik artikkel, som vi kan kalle en fagartikkel.

08 Angrepsvinkel

09 Når du skal skrive en artikkel, er det viktig å vite *hvor-*
10 *for* du skriver den. Du må finne ut hva du vil få fram i
11 artikkelen, hva du vil fortelle leseren. Du må med
12 andre ord finne en *angrepsvinkel* på stoffet.

13 La oss si at du er bedt om å skrive en artikkel om
14 bilen og bruken av privatbil i Norge. Da må du vite
15 hva du selv mener om saken. Trenger vi privatbiler,
16 eller trenger vi dem ikke? Forurenses de for mye, eller
17 er *det* noe vi må tåle?

18 Det er ikke sikkert du har noe klart standpunkt
19 når du begynner å arbeide med artikkelen. Det spiller ikke
20 så stor rolle, for underveis vil du finne ut mer om
21 emnet, og da blir det lettere å se hvordan du skal
22 presentere stoffet for leseren, og hva du selv mener om
23 det.

9.3.2.3 Spørsmål med begrunnelser

Spørsmål fra intervjuguiden:

- a. Var det noe i denne teksten du ikke forsto?
- b. Hva er en fagartikkel?
- c. Hvordan mener forfatterne at du må ordne stoffet når du skal skrive en fagartikkel?
- d. Hva legger du i begrepet angrepsvinkel?
- e. Hvordan vil du starte å arbeide hvis du skal skrive en artikkel om for eksempel bruk av karakterer på ungdomsskolen? (leste du rammen i teksten?)

Mitt første spørsmål var ment å være om det var noe elevene ikke forsto. I forbindelse med denne teksten glemte jeg dessverre å stille dette spørsmålet i fire av intervjuene. De to elevene som ble spurt om dette, nevnte ingen problemer.

Mitt neste spørsmål gikk på hva en fagartikkel er for noe. Dette er et emnespørsmål, fordi det ikke gis noe entydig svar i teksten. Spørsmålet er sentralt fordi innledningen til den første teksten omhandler hva en fagartikkel

er. Dessuten omhandler resten av teksten hvordan man skal disponere og innlede en fagartikkel, og da bør jo elevene vite hva det er de skal disponere eller innlede.

Etter å ha forsøkt å få elevene til å *definere* begrepet fagartikkel, forsøkte jeg å få dem til å si litt om hvordan man kan *disponere* en slik tekst. Tanken var å få dem til å si noe om hoveddel, midtdel og sluttdel, og at de selv skulle nevne at de måtte vinkle stoffet.

Den delen av teksten som omhandlet disponering av en artikkel, hadde overskriften ”Angrepsvinkel”. Dette er et ord med uklar betydning. Det er nærmere omtalt i analysen av teksten. Samtidig som ordet har en uklar betydning, er det fremhevet som sentralt i teksten fordi det er brukt som deloverskrift. Fordi ordet både er viktig men også vanskelig, valgte jeg å spørre elevene hva en ”angrepsvinkel” er.

Boka presenterer et eksempel om privatbilisme. ”Da må du vite hva du selv mener om saken” står det i teksten. I figuren under teksten er det satt opp et eksempel på hvordan man kan finne ut av hva man mener om privatbilisme. Figuren har en kolonne for fordeler med privatbilisme og en kolonne for ulemper. Da jeg snakket med elevene om teksten, håpet jeg derfor at elevene selv skulle nevne at man kan organisere stoffet i fordeler og ulemper. I tillegg håpet jeg at de kunne komme opp med andre forslag til måter man kan organisere en tekst på. Derfor prøvde jeg å spore dem inn på den artikkelen de selv hadde skrevet tidligere, for å få dem til å snakke om den.

9.3.2.4 Elevenes svar på spørsmålene

Jeg startet som nevnt samtalen om denne teksten med å spørre elevene om hva en fagartikkel er. Den passasjen av teksten jeg først og fremst ønsket at de skulle vise til i sitt svar, var:

01 En fagartikkel er komponert på en annen måte enn
02 nyhetsartikkelen, mer likt en fortelling. Den har en *inn-*
03 *ledning* som presenterer emnet, en *hoveddel* som ut-
04 dyper, forklarer og gir eksempler, og en *avslutning* som
05 kommer med en konklusjon på bakgrunn av det som
06 er skrevet i artikkelen. ”Alt du ser er feil” er et eksem-
07 pel på en slik artikkel, som vi kan kalle en fagartikkel.

Læreboka presenterer emnet fagartikkel, men gir ingen egentlig *definisjon* av hva en fagartikkel er. Den nærmeste definisjonen boka gir, er at en fagartikkel likner på en nyhetsartikkel. Begrepet nyhetsartikkel er nevnt i forrige tekst i læreboka. Der står det om nyhetsartikler at ”De forteller om en hendelse eller gjør rede for en sak. De er ofte bygd opp slik at de presenterer det viktigste først” (s. 212). Det å henvise til nyhetsartikkelen for å forklare hva en fagartikkel er, er et svar på mitt spørsmål som trolig hadde blitt akseptert innenfor skolens rammer. I utdraget om fagartikkelen får leseren ellers vite at en fagartikkel har en innledning, en hoveddel og en avslutning (L2-4), noe elevene også kunne trekke frem i sin forklaring av begrepet.

Elevene var tydeligvis usikre på hvordan de skulle forklare hva en fagartikkel er. På den ene siden hadde de selv skrevet fagartikkel i undervisningen. Som vi så, la lærerstudentene som underviste, vekt på at en fagartikkel omhandlet et bestemt emne. I oversikten som elevene fikk utdelt om hvordan en artikkel skal skrives, står det jo at en fagartikkel skal ha informasjon om emnet. På den andre siden nevner ikke boka noe om dette, bortsett fra i omtalen av

nyhetsartikkelen. Marit valgte å bruke både bokas definisjon og studentenes definisjon da hun svarte:

ACT: Kan du fortelle meg: Hva er en fagartikkel for noe?

M: Det er om - det er fakta ...

ACT: Mm.

M: Det er kanskje ikke det, men - ... Det skal være en innledning, en hoveddel og en avslutning og konklusjon.

Senere i intervjuet ga Marit igjen uttrykk for at hun syntes det var vanskelig å skjønne hva en artikkel er for noe. Hun fortalte at hun fikk en (relativt) dårlig karakter på en oppgave hun skrev fordi hun ikke helt hadde skjønt hvilke krav som ble stilt til en fagartikkel. Så fortsatte hun:

M: Fikk liksom så - skal artikla skrives likedan, alle artikla, eller (sukker)

ACT: Mmm -

M: -forskjellen liksom på fagartikla, kritiske artikla - sånn mer hva du selv mener og ... Det syns æ e veldig vanskelig. Æ har ikke forstått helt forskjellen.(Lang pause)

M: Æ har snakka med andre også som - vi hadde problema og dem har ikke helt forstått det, de heller, så - Hva som er forskjellen på - Det må jo være en forskjell... på fagartikkel og nyhetsartikkel og ...

Det var ikke bare Marit som strevde med denne forskjellen. Vidar sa rett ut at han ikke visste svaret:

ACT: Hva ER en fagartikkel for noe?

V: Vet itj æ. Det huske æ ikke...

ACT: Nei. Hva TROR du det er for noe?

V: At vi ska skrive om noe spesielt ... Og da du bare holde deg til det.

At man skal skrive om noe spesielt er også det Berit, Unni og Eirik nevner når det gjelder fagartikkel. Dette er noe lærerstudentene tok opp med klassen da temaet fagartikkel ble undervist.

Den som holdt seg klarest til bokas beskrivelse av fagartikkelen da han svarte, var Fredrik:

- ACT: Kan du forklare meg hva en fagartikkel er for noe?
F: En annen måte å skrive en artikkel på, som er mer utdypende og gir eksempla og sånt, tror æ.
ACT: Annen måte enn hva da?
F: Enn en vanlig artikkel.
ACT: Mm. Gir mer utdypende eksempler, ja... Er det andre ting som er med en fagartikkel?
F: Det vet itj æ ..

Det Fredrik viste til i svaret sitt, var trolig bokas omtale av hvordan hoveddelen i en fagartikkel skal være. Om hoveddelen står det i teksten at den ”utdyper, forklarer og gir eksempler”. Dette har Fredrik gjort om til at fagartikkelen ”gir mer utdypende eksempler”. Dette er ikke det samme innholdet. Her ser vi at Fredrik forsøkte å gjenta setninger fra boka da han svarte, men at han ikke klarte å gjengi dette på en måte som ivaretok hva som etter min mening stod i teksten. Da han ble bedt om å forklare hva bokas ord om at fagartikkelen skrives på en ”annen” måte, klarte han ikke å svare. Han ga med andre ord ikke uttrykk for at han var i stand til å gjengi bokas innhold med andre ord enn boka bruker, og da kan en stille spørsmålstegn ved om han virkelig har skjønt teksten.

Alt i alt så det ut til at elevene var forvirret når det gjaldt hva en fagartikkel er. De visste at en fagartikkel omhandler et bestemt emne, men hva som skiller fagartikler fra andre artikler var uklart for dem. Dette er etter min mening ikke spesielt overraskende, særlig tatt i betraktning at lærebokteksten gir en såpass upresis forklaring. En kan blant annet spørre seg om ikke nyhetsartikler også har innledninger, hoveddeler og avslutninger.

Tekststrukturelt kan man også muligens forklare elevenes manglende forståelse av fagartikkelbegrepet. Ingen av de f-enhetene i teksten som er kjerner som er mest fremhevet i RST-strukturen, omhandler hva en fagartikkel er.

Etter å ha forsøkt å få elevene til å *definere* begrepet fagartikkel, forsøkte jeg å få dem til å si litt om hvordan man kan *disponere* en slik tekst. Opprinnelig prøvde jeg å få dem til å si noe om innledning, hoveddel og sluttdel, og om at man må finne en måte å vinkle artikkelen på. Dette var det vanskelig å få elevene til å snakke om. Etter hvert utvidet jeg derfor også mine spørsmål for å se om de i det minste hadde fått med seg at man kan disponere stoffet i fordeler og ulemper, slik en figur til i tilknytning til teksten viser.

Marit var den eneste av elevene som grep fatt i den delen av teksten der læreboka forklarer hva en fagartikkel er, da hun gjorde greie for hvordan en artikkel skal disponeres:

ACT: Hvordan mener forfatteren at du skal ordne stoffet når du skal skrive en fagartikkel?

M: Først skal man - i innledningen skal man presentere, sånn at leseren blir interessert sånn.

ACT: Mm.

M: Og i hoveddelen, der skal man liksom ... fordype - altså man skal skrive det som det handler om, liksom, og komme med - hvis du har kritikk og sånt og ... Det skal liksom være - Ja, det er sånn [uhørbart] Eller sånn [uhørbart] - Og så skal - på avslutningen - det skal liksom være en konklusjon eller noe sånn...

Akkurat som Fredrik var Marit ganske tekstnær i sin gjengivelse av hva en innledning, hoveddel og avslutning på en artikkel bør inneholde. Imidlertid trakk Marit inn et par momenter som ikke er nevnt i den aktuelle delen av teksten – at man skal skrive hva det handler om, og at man skal komme med kritikk. Marit virket dermed mer selvstendig i sin tilnærming enn det Fredrik var.

Marit forklarte at årsaken til at hun var såpass tekstnær i sin gjengivelse av disponeringen av en fagartikkel, var at hun følte seg usikker på disponeringen av en fagartikkel, ut over hoveddisposisjonen.

ACT: Er det noe du syns er problematisk med de to tekstene[spørsmålet er stilt mot slutten av intervjuet, og er ment å oppsummere hennes lesing av både "Fagartikkelen" og "Samtale"]?

M: Den første jeg leste ["Fagartikkelen"], den syntes jeg var litt sånn - måtte jeg lese litt flere ganger sånn ... for liksom å få med meg, for det var så mye sånn ... å huske, syns æ.

ACT: Kjente du noe igjen fra ting som du har hatt i timene, eller?

M: Ja, vi har jo hatt om artikkel - Æ syns det er veldig vanskelig med artikla, har ikke forstått det enda...

ACT: Hva er det du ikke har forstått da?

M: Har liksom ikke forstått kordan det skal bygges opp hvis det skal være en fagartikkel eller en sånn ... leserinnlegg eller ... For at æ skulle skrive en fagartikkel om et prosjekt æ hadde hatt - da syntes æ det ble liksom ... Det var veldig vanskelig å skrive om det, så æ visste liksom ikke helt kordan æ skulle skrive den... for at det skulle bli en BRA artikkel. Men det - æ fikk ... så fikk æ veldig bra på den andre artikkelen æ skrev, så æ forstår ikke helt (ler litt)..

ACT: Fikk du ikke så bra på den du skrev om prosjektet?

M: Nei. Eller ... den er jo helt grei, liksom, men ... det var - det skulle liksom være en konklusjon, og æ kan ikke helt forstå hvordan æ skal ha en konklusjon på alle artikla og ... Syns det er vanskelig.

Det var flere enn Marit som strevde med hvordan en disponerer en fagartikkel. Vidar og Eirik klarte ikke å si noe om hvordan man kan disponere en fagartikkel. Det hjalp heller ikke da jeg sporet dem inn på figuren. Eirik sitt svar var som følger:

ACT: Hvordan mener forfatteren at du skal - må begynne å ordne stoffet når du skriver en fagartikkel?

E: Æ vet ikke.

ACT: Det er et eksempel der med privatbiler. Hvordan ordner de stoffet i boka, når det gjelder privatbiler?

E: De bare rett fram eller sånn ...

ACT: Rett frem? Det er en figur her, leste du den da du leste teksten?

E: Mm.

ACT: Hvordan har de ordnet stoffet der?....

E: Nei...

Mer klarte jeg ikke å få ut av Eirik om dette spørsmålet. Og Vidar var altså omtrent like ordknapp. Berit, Unni og Fredrik svarte noe mer, men relaterte det ikke til *disposisjonen* av en artikkel.

Et av temaene jeg valgte å ta opp med elevene da jeg snakket med dem om å ordne stoffet i en fagartikkel, var å disponere teksten ut fra fordeler og ulemper. Ingen av elevene nevnte denne muligheten på egen hånd, men flere kom på dette med fordeler og ulemper da jeg eksplisitt sporet dem inn på figuren. Dette gjaldt blant annet Berit, Fredrik og Unni. Unni kom dessuten etter hvert med et annet alternativ da hun snakket om sin egen artikkel, alternativet å begynne med noe allment.

ACT: Mm.... Ja... Altså, det står at du må ordne stoffet når du skal skrive en fagartikkel. Hvordan mener forfatteren at du skal gjøre det?

U: Finne fram stoffet - bakgrunnsstoff og sånn.

ACT: Mm.

U: Finne tak i det.

ACT: Ja, hvordan ville du ha startet arbeidet hvis du skulle skrive en artikkel om kanskje karakterer på ungdomsskolen?

U: Hm.... Har ikke peiling!

ACT: Men har du sett på denne figuren som er i teksten?

U: (nikker)

ACT: Så du på den da du leste?

U: Ja.

ACT: Hvordan setter DEN opp stoffet da?

U: Fordela og ulempa ved karaktera -

ACT: Ja, nettopp. Den setter fordeler på den ene sida og ulemper på den andre sida.

U: Mm...

ACT: Hvordan - du skrev om [organisert fritidstilbud],gjorde du ikke det?

U: Mm.

ACT: Hvordan jobbet du da?

U: Var på internett og leita

ACT: Men hvordan - hvordan ordna du stoffet, liksom, som du hadde? Du må jo vite veldig mye om [organisert fritidstilbud]?

U: Hm - Koss æ ordna det?

ACT: Ja, altså - hva tok du først og sist og sånn?

U: Æ tok først sånn allment...

Det ser altså ut til at det å forklare hvordan en artikkel skal disponeres, var for vanskelig å svare på uten hjelpespørsmål for alle elevene bortsett fra de to som av læreren var klassifisert som sterkest, Marit og Fredrik. Det å trekke inn fordeler og ulemper var noe lettere. Ingen av elevene trakk imidlertid inn at man må ha en vinkling på det man skriver. Dette kunne ha noe med deres

forståelse av ordet *angrepsvinkel* å gjøre. Jeg spurte elevene hva en *angrepsvinkel* er for noe. I boka står det følgende:

09 Når du skal skrive en artikkel, er det viktig å vite *hvor-*
10 *for* du skriver den. Du må finne ut hva du vil få fram i
11 artikkelen, hva du vil fortelle leseren. Du må med
12 andre ord finne en *angrepsvinkel* på stoffet.

Som jeg har skrevet i analysen av strukturen i lærebokteksten, er bokas forklaring av begrepet *angrepsvinkel* forvirrende. Slik jeg tolker utdraget, mener forfatterne å si at eleven må finne en innfallsvinkel til emnet, en måte å nærme seg emnet på. Det var et slikt svar jeg hadde ønsket meg fra elevene. Slike svar fikk jeg imidlertid ikke. Berits svar er representativt:

ACT: Hva er en *angrepsvinkel* for noe?
B: Eh ... Det er ... kanskje - æ vet itj helt... Hm...
ACT: Du kan bare prøve å gi et eksempel hvis du vil...
B: Hvis du skal skrive om noe ... du ikke er enig i eller sånn, kanskje.
ACT: Mm.
B: Da kan du skrive hva du mener er feil eller sånn...

Det virker som om Berit mente at en *angrepsvinkel* er å kritisere/angripe en annen persons standpunkt. Og hun var ikke alene om en slik tolkning av ordet. Både Eirik, Vidar og Unni hadde liknende svar. Også Marit la den samme tolkningen av ordet *angrepsvinkel* til grunn. I sitt svar viste hun også hvorfor hun tolket ordet *angrepsvinkel* som hun gjorde, hun tolket det fordi at å si i mot noen er å *angripe* dem.

ACT: Det står noe om *angrepsvinkel*. Hva legger du i begrepet *angrepsvinkel* på en artikkel?
M: At man har et kritisk blikk på det man skriver...
ACT: Mm.
M: At man *angriper* problemet - F.eks. æ ... æ skrev en artikkel om likestilling i klassen -
ACT: Ja. Jeg leste den, den var veldig bra.
M: Og da ... der liksom angrep æ liksom dette her med med jenta og gutta, om det - at æ mener at - IKKE at det er likestilling. Så angrep æ liksom det der at det skal være likestilling og [tausket].

Fredrik var den eneste av elevene som ikke la denne tolkningen av ordet angrepsvinkel til grunn. Hans svar holdt seg, som vanlig for hans vedkommende, nært opp mot lærebokas tekst:

- ACT: Hva er en angrepsvinkel for noe, vet du det?
F: Forskjellige måter å se på teksten ... Og vite HVORFOR du skriver den ...
ACT: Mm. Forskjellige måter å se på teksten - hva mener du med "å se på teksten"?
F: Nei ... Hva du skal skrive for noe ... som DU synes er bra, kanskje.

Her ser vi at Fredrik refererte direkte til lærebokteksten da han hevdet at en angrepsvinkel er å "vite hvorfor du skriver den". Samtidig var hans innspill om "forskjellige måter å se på teksten" mer i samsvar med bruken av ordet i Norsk Språkråds nyord-database

(http://www.dokpro.uio.no/bokmaal/nyord/nyord_ramme.html)(se kapittel 7.4.4). Det er mulig at Fredrik faktisk visste hva ordet betyr, men ble forvirret på grunn av bokas uklare forklaring. Intervjuet ga dessverre ikke grunnlag nok for å trekke sikre konklusjoner på det punktet.

Samlet sett kan vi si at elevene viste stor usikkerhet rundt spørsmålet om hvordan man skal ordne fagstoffet i en artikkel. Da jeg rettet oppmerksomheten deres mot figuren i læreboka, klarte flere av elevene å nevne inndelingen i fordeler og ulemper, så figuren så ut til å kunne gi elevene noe støtte for å forstå emnet. Imidlertid nevnte ingen av elevene ordet angrepsvinkel, eller det at man må finne en vinkling på emnet, og bare Marit og Fredrik viste til inndelingen i innledning, hoveddel og avslutning, så elevene hadde tydeligvis ikke fått så mye ut av brødteksten på dette punktet. Her vil jeg tro at bruken av ordet angrepsvinkel kan ha hatt noe å si.

En oppsummering av elevenes svar på spørsmålene knyttet til teksten "Fagartikkelen" viser følgende:

<i>Spørsmål</i>	<i>Adekvat forståelse</i>	<i>Delvis forstått</i>	<i>Ikke forstått</i>
Hva er en fagartikkel?	Fredrik, Marit	-	Berit, Eirik, Vidar, Unni
Hvordan kan du ordne stoffet?	Marit	-	Berit, Eirik, Fredrik, Vidar, Unni
En artikkel kan disponeres i fordeler/ulempes	Berit, Fredrik, Marit Unni	-	Eirik, Vidar
Hva er en angrepsvinkel?	Fredrik	-	Berit, Eirik, Marit, Unni, Vidar

Figur 8 Oversikt over elevenes forståelse av teksten "Fagartikkelen"

Som vi ser, forsto ikke elevene spesielt mye av denne teksten. Bare Marit og Fredrik kunne svare på de fleste spørsmålene. Dette tyder på at på at teksten har vært vanskelig for elevene.

9.3.3 Teksten "Samtale"

9.3.3.1 Undervisningsopplegg

Emnet "Samtale" ble undervist i klassen i slutten av mars. Dette emnet valgte Eline for det meste å dekke ved hjelp av klasseromssamtaler. Hun gikk gjennom de tre hovedtypene samtale som læreboka nevner, og forklarte disse grundig for elevene. I gjennomgangen la hun stor vekt på samtale sine sosiale funksjoner.

Temaene "etterprøvende og problemløsende samtale" ble kun gjennomgått ved hjelp av klassesamtale rundt lærebokteksten, der Eline styrte og elevene svarte. "Sosial samtale" fikk i tillegg oppfølging ved at Eline lot elevene dramatisere med utgangspunkt i et bilde.

Bildet Eline tok utgangspunkt i i opplegget sitt var ”Roernes lunch” som står på s. 151 i ”Språk og sjanger”. Elevene fikk tildelt hver sin rolle i bildet, med en liten bakgrunn som fortalte hvem de snakket med, og hva de hadde på hjertet. Når alle hadde stilt opp slik at de stod på samme plass som personene de spilte gjorde på bildet, lot Eline dem få snakke sammen noen minutter, med utgangspunkt i rollene deres. Etterpå snakket hele klassen om bildet, og om hvordan de opplevde å være en del av det, og om hvordan kommunikasjonen fungerte mellom dem og de personene de snakket med.

9.3.3.2 *Tekst*

Samtale

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

10 Vi samtaler nesten like selvfølgelig som vi trekker
11 luft, og tenker vel ikke så mye på hva vi sier, og hvor-
12 dan vi snakker, når vi er sammen. *Den sosiale samtalen*
13 er mangfoldig og ikke helt forutsigbar, som en slags
14 viltvoksende plante i sjangerhagen. Gjennom prat om
15 løst og fast legger vi merke til hverandre, lærer hver-
16 andre å kjenne og får fram følelser for hverandre. Og
17 samtalen er mer enn bare ord. Vi bruker hele oss-
18 blikk, bevegelser, stemme og tonefall. Rundt selve
19 praten ligger et slør av signaler som vi sender og mot-
20 tar. Å snakke sammen er en viktig del av det sosiale
21 fellesskapet, det skjønner nok de best som av en eller
22 annen grunn har problemer med å samtale med andre.
23 Har du tenkt på hva du
24 sier når du vil ha i gang en
25 slik sosial samtale? ”Hei...”,
26 ”takkt for sist...”, ”nå...”,
27 ”hvordan går det...”, ”har

28 du hørt...”, ”skal si det er
29 kaldt i dag...” er vanlige
30 utskytings signaler som
31 egentlig varsler en annen
32 om at “deg vil jeg snakke
33 med”, “deg har jeg lyst til å
34 være sammen med”.

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

45 Du samtaler også når du deltar i en *diskusjon*. Et *intervju*
46 og en *paneldebatt* er også samtaler.

47 Det vi sier i løpet av en dag, har betydning for oss
48 og er med på å forklare for oss selv og andre hvem vi
49 er, og hvordan vi tenker.
50 Det finnes regler for god
51 samtaleskikk, men vi må
52 alltid justere dem etter
53 situasjon, sted, hvem vi
54 snakker med, og hva slags
55 samtale vi fører. I utgangs-
56 punktet er det viktigst for
57 dem som snakker sammen
58 at de vet de har to roller i
59 samtalen: å lytte og å
60 snakke selv.

9.3.3.3 Spørsmål med begrunnelser

Spørsmål fra intervjuguiden:

- a Var det noe i denne teksten du ikke forsto?
- b Kan du nevne ulike typer samtaler som nevnes i boka?
- c Hva er ”den sosiale samtalen”?
Hva snakker man om i en sosial samtale?
Hvorfor har folk sosiale samtaler?
- Hva kan man finne ut om hverandre gjennom sosiale samtaler?
- d Hva er ”den etterprøvende samtalen”?

- I hvilke situasjoner bruker man etterprøvende samtaler?
- Hva prater man om i en slik samtale?
- Hva vil man oppnå ved å bruke etterprøvende samtale?
- e Hva slags type samtale er den problemløsende samtalen?
- Hva prater man om i en slik samtale?
- Hva vil man oppnå ved å bruke problemløsende samtale?
- f Kan du nevne andre typer samtaler enn de vi har snakket om til nå?
- g Hva menes med at det finnes regler for god samtaleskikk?
- Er det de samme reglene hvis du snakker med læreren og hvis du snakker med en venn?

Som vanlig startet jeg med å spørre om de var noe i teksten de ikke forsto. Så lot jeg elevene nevne ulike samtaleyper. Spørsmålet var et faktaspørsmål (samtaleytypene er nevnt eksplisitt i teksten). Det ble stilt for å få dem til å starte å snakke. Det er et enkelt spørsmål, som alle kan svare noe på, slik at alle skal oppleve samtalesituasjonen som trygg.

Etterpå fulgte jeg opp det innledende spørsmålet ved å la elevene fortelle om hver av de tre samtaleytypene som omtales i boka, sosial, problemløsende og etterprøvende samtale.

Ved hver av samtaleytypene var jeg opptatt av flere aspekt, som for eksempel: Hva er målet med samtalen, hva snakker man om i slike samtaler og i hvilke situasjoner er det aktuelt å ha en slik type samtale. Dersom elevene kommenterte alt dette når de svarte på mitt overordede spørsmål: "Hva slags type samtale er [navnet på samtaleytypen]?", gikk jeg videre til neste samtaleytype. Dersom elevene ikke nevnte alle aspektene med en gang, fikk de tilleggsspørsmål.

Mot slutten av teksten nevner forfatteren at det finnes ulike regler for samtaler. Jeg syntes at omtalene av disse reglene var noe forvirrende, derfor var jeg interessert i å vite om elevene hadde forstått det. Av den grunn lød

mitt siste spørsmål: ”Boka nevner at det finnes regler for god samtaleskikk. Kan du nevne noen slike regler?”

9.3.3.4 Elevenes svar på spørsmålene

Jeg startet, som ved alle tekstene, med å spørre elevene om det var noe de ikke forsto i teksten. Det viste seg at ordet *paneldebatt* var en gjenganger. Både Berit, Marit og Fredrik nevnte selv uoppfordret at de ikke skjønnte dette ordet. På direkte spørsmål fra meg sa også Eirik og Vidar at de ikke visste hva en paneldebatt er. Unni ble ikke spurt om hun forsto eller ikke, men samtalen avslørte at hun ikke forsto ordet, som vi skal se litt lenger ned. Paneldebatt er ikke definert i boka, så det er kanskje ikke spesielt overraskende at elevene ikke forsto det. Mer interessant er det imidlertid at både Vidar og Unni blandet andre deler av teksten inn da de skulle snakke om paneldebatt. På spørsmål fra meg om hva han trodde en paneldebatt kunne være for noe, svarte Vidar:

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.

I teksten om samtale står det følgende på linjene rett under den linja hvor ordet *paneldebatt* er nevnt: ”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” (L47-49) Det er denne delen av teksten Vidar siterte. Her ser vi altså at Vidar forventet at det som sto rett etter at ordet *paneldebatt* ble nevnt, var en definisjon av dette ordet. At boka her har en avsnittsmarkering før den aktuelle setningen, la han tydeligvis ikke vekt på. Her viste Vidar at han

hadde merket seg mønsteret i teksten. Når det gjelder de sosiale, etterprøvende og problemløsende samtaler, følger definisjonene rett etter at teksten har innført begrepene. Vidar overførte trolig dette mønsteret da han svarte på spørsmålet mitt.

Også Unni blandet inn en annen samtaletype da hun omtalte paneldebatt. Hun koblet paneldebatt til det som sto om problemløsende samtaler i avsnittet ovenfor. Teksten ser slik ut:

42 Gjennom den problemløsende samtalen kan
43 Du kjenne hvordan ordene har kraft til å lette hjertet og
44 klare tanken.

45 Du samtaler også når du deltar i en diskusjon. Et intervju
46 og en paneldebatt er også samtaler.

Unnis uttalelse var som følger:

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.

Her ser vi at Unni, da hun ble bedt om å si mer om den problemløsende samtalen, leter etter en utdyping eller definisjon i avsnittet som kommer etterpå. Trolig vet Unni hva et intervju er, og hun avviser det som en mulig utdyping av problemløsende samtaler. Hva en paneldebatt er, vet hun kanskje ikke. Dermed tolker hun dette ordet, som jo følger ganske tett oppi at ordet problemløsende samtale er nevnt, som en slags beskrivelse av hva man gjør i en problemløsende samtale.

For Unni og Vidar så det altså ut til at rekkefølgen i teksten kunne ha noe å si for forståelsen. De leter muligens etter en videre utdyping av innholdet i begrepet etter at begrepet er nevnt. At de leter rett etter begrepet i teksten,

kan være en tilfeldighet. Men det er mulig at rekkefølgens betydning for hva elevene får ut av en tekst er verd å se nærmere på i en senere studie.

Etter å ha stilt elevene generelle spørsmål om teksten, gikk jeg over til å snakke med dem om de ulike samtaletypene. Den samtaletypen som de hadde mest å si om, var *den sosiale samtalen*. I lærebokteksten står det følgende:

10 Vi samtaler nesten like selvfølgelig som vi trekker
11 luft, og tenker vel ikke så mye på hva vi sier, og hvor-
12 dan vi snakker, når vi er sammen. *Den sosiale samtalen*
13 er mangfoldig og ikke helt forutsigbar, som en slags
14 viltvoksende plante i sjangerhagen. Gjennom prat om
15 løst og fast legger vi merke til hverandre, lærer hver-
16 andre å kjenne og får fram følelser for hverandre. Og
17 samtalen er mer enn bare ord. Vi bruker hele oss -
18 blikk, bevegelser, stemme og tonefall. Rundt selve
19 praten ligger et slør av signaler som vi sender og mot-
20 tar. Å snakke sammen er en viktig del av det sosiale
21 fellesskapet, det skjønner nok de best som av en eller
22 annen grunn har problemer med å samtale med andre.

23 Har du tenkt på hva du
24 sier når du vil ha i gang en
25 slik sosial samtale? ”Hei...”,
26 ”takk for sist...”, ”nå...”,
27 ”hvordan går det...”, ”har
28 du hørt...”, ”skal si det er
29 kaldt i dag...” er vanlige
30 utskytingssignaler som
31 egentlig varsler en annen
32 om at “deg vil jeg snakke
33 med”, “deg har jeg lyst til å
34 være sammen med”.

Etter min mening er det som står fra og med L16 til og med L22 om samtaler generelt, og ikke om den sosiale samtalen. Det svaret jeg ventet meg av elevene på dette spørsmålet, var derfor at denne samtalen oppleves naturlig, og at man uttrykker følelser overfor en person ved å innlede en sosial samtale. Videre ventet jeg at elevene skulle nevne at man vanligvis har en

sosial samtale med venner. Dette var noe læreren hadde snakket mye om, selv om det faktisk ikke står i lærebokteksten.

Alle de utvalgte elevene nevnte at den sosiale samtalen er en samtale med venner og bekjente. Eiriks svar er typisk:

ACT: 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 ...

Det de fleste elevene ikke så ut til å ha festet seg ved, er at man ved å ha en sosial samtale også gir uttrykk for noe mer enn et ønske om å prate, man gir uttrykk for at man liker en person og vil være sammen med vedkommende. Vidar nevnte i alle fall ikke dette aspektet ved en sosial samtale da han svarte på mine spørsmål:

ACT: Hva er en sosial samtale for noe?
V: Nei, at ... noen i familien sitter og snakker eller ... noen fra - noen kompisa...
ACT: Mm.
V: -som snakker.
ACT: Hva bruker man å prate om i sånne samtaler da?
V: Æ vet ikke, æ ... Noe som er felles, kanskje.
ACT: Mm... Hvorfor tror du at man prater med kompiser om sånne ting?
...
V: Vennan sine?
ACT: Ja...
V: VIL snakke med dem.
ACT: Ja.
V: Har noe å TJENE kanskje...
ACT: Mm. Hvis du sitter og prater om været med en kompis, hvorfor gjør du det? Eller ... det er ikke sikkert du gjør det, men
V: Får høre hva han synes om været, kanskje.
ACT: Ja.
V: Om det er bra eller dårlig... Om han TRUR det blir bra eller dårlig vær ... Vite hva han vil si...
ACT: Mm. Men prater du om været med alle mennesker da?
V: Nei.

ACT: Hvorfor prater du om været med noen og ikke med andre?
V: Kjenner ikke dem...

I samtalen med Vidar klarte jeg ikke helt å formidle hva jeg ville ha ham til å utdype. Hans svar på spørsmålet mitt om hvorfor man prater om været, er helt logisk. Jeg klarte ikke å formidle at jeg her ba om et svar på et mer abstrakt plan. I samtalen med Berit valgte jeg å eksemplifisere starten på en samtale, og da gikk det bedre:

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 mo.

Mine spørsmål til elevene angående hva en etterprøvende samtale er, fikk ikke fullt så adekvate svar, etter min oppfatning. Det avsnittet i lærebokteksten som omhandler etterprøvende samtaler er slik:

34 Vi samtaler også på annet vis - både med oss selv og
35 med andre mennesker. Du har sikkert erfart at du
36 husker og forstår bedre når du har fått sagt høyt hva
37 du kan. En *etterprøvende samtale* kan vise om vi har lært
38 og oppfattet riktig. Det hjelper også å snakke med noen
39 når problemene tårner seg opp, enten det er snakk om
40 personlige problemer, eller rett og slett en oppskrift vi

41 ikke forstår. Gjennom *den problemløsende samtalen* kan
42 du kjenne hvordan ordene har kraft til å lette hjertet og
43 klare tanken.

Spørsmålet mitt om hva en etterprøvende samtale er, var ment å fange opp om elevene skjønnte at man i en etterprøvende samtale setter ord på hva man har lært. Boka presiserer ikke hva man skal ha lært noe av, derfor er dette noe

jeg vil spørre elevene om de har noen tanker om. Ettersom det står at en etterprøvende samtale kan vise om *vi* har lært og oppfattet riktig (L38-39), anser jeg at det ikke behøver å dreie seg om en skeiv samtale der en stiller spørsmål og en person lærer, men om en mer jevnbyrdig utveksling av tanker rundt noe man har lært noe om.

De fire elevene som jeg mener hadde forstått begrepet best, var Marit, Berit og Unni. Marits og Berits svar kan stå som eksempel på deres forståelse:

- ACT: Hva med en etterprøvende samtale? Hva gjør man da?
M: F.eks. når æ har lest nå - nå har jo du en etterprøvende samtale med mæ da (ler litt).
ACT: Ja, det er riktig.
M: For liksom å spørre mæ om spørsmål fra det man har lært og ... får liksom rydda opp tankene mine og -
ACT: Syns du det hjelper?
M: Æ vet ikke, æ...
ACT: Får du noen klarere tanker?
M: Æ kan jo spørre om det er noe jeg lurer på.
ACT: Ja.
M: Sånn som nå fikk æ jo vite hva paneldebatt er.
ACT: Ja.
M: Så da hjelper det jo da.
ACT: Mm. I hvilke situasjoner er det man bruker sånne etterprøvende samtaler - sånn ...? EN ting er jo dette intervjuet nå, men ellers?
M: På skolen. Når Eline skal gi oss lekse og sånn ...
ACT: Ja.
M: Etterprøving.
- ACT: Hva er en etterprøvende samtale for noe da?
B: Når du ...ser om en finner ... kanskje ... helt - f.eks. lærerne spør etter leksene og sånne ting, tror æ.
ACT: Mm. Hvorfor er det etterprøvende? Eller -
B: Eh ... E itj helt sikker, æ...
ACT: Altså - det jeg mener er: Hva er det man prøver å oppnå med en sånn etterprøvende samtale, når man spør om leksene? Hva er hensikten, liksom?
B: Å høre om en har gjort det.
ACT: Mm.
B: Om du kan det og sånn.
ACT: Ja. Er det andre grunner til at man kan ha en sånn samtale? ...
B: Eh - få vite nåkka sjøl, kanskje. Æ vet itj æ.
ACT: Ja... Få vite noe selv, ja. Hvordan da, eller -?

- B: Hvis dem lurer på noe så kan dem spørre
ACT: Kan man lære noe av en etterprøvende samtale, tror du?
B: Ja.
ACT: Ja. Hvordan da?
B: Hvis ... hvis du spør om noe som du ikke kan så får du svar på det, kanskje.
ACT: Ja. Enn den som blir spurt da, kan DEN lære noe, tror du?
B: Hm... Æ e itj sikker æ... Sikkert ...

Som vi ser av både Marits og Berits svar, knytter de først og fremst den etterprøvende samtalen til samtaler i klasserommet der læreren kontrollerer hva de har lest. At det som skjer, også kan være med på å øke forståelsen til alle som deltar i samtalen, kommer ikke frem. Dette er da heller ikke spesielt tydelig i teksten, selv om ordet "etterprøve" gir litt andre assosiasjoner enn ordet "høring".

Verken Eirik eller Fredrik hadde en oppfatning av hva en etterprøvende samtale er, som stemmer med min tolkning. Eirik sa rett ut at han ikke forsto begrepet, og han ville heller ikke prøve å gjette hva det kunne være for noe. Han ante rett og slett ikke. Fredrik forsto trolig mer av teksten, men han hadde problemer med at han blandet etterprøvende og problemløsende samtaler:

- 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, er etterprøvende og problemløsende samtaler omtalt i samme avsnitt, noe som tydeligvis forvirret Fredrik. Han blander de to samtaletypene.

Da intervjuet kom inn på hva en *problemløsende* samtale er, fikk flere av elevene problemer med å svare. La oss se hva læreboka skriver om emnet:

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

Vi ser at det står det at man kan bruke problemløsende samtaler når problemene tårner seg opp. Denne samtaletypen kan hjelpe ved at man får satt ord på problemene, noe som for det første gjør at man får gitt uttrykk for følelsene sine (lette hjertet) og man får satt ord på hva man mener er problemet (klarnet tanken). Alt dette mener jeg er elementer som kan nevnes i en skolsk tolkning av teksten.

Igjen var det Marit som ga det svaret på spørsmålet som lå nærmest den skolske tolkningen av teksten:

- ACT: Hva med problemløsende samtaler? ...
M: Det er jo ... Det brukes jo kjempemye, det da.
ACT: Mm.
M: Hvis du har f.eks. et prosjekt eller noe sånt, og så får du ... så vil noen det og noen vil det og noen vil det. Da er det ... problemløsende samtale hvis man kommer fram til et ... noe som alle er enige i.
ACT: Ja. I hvilke situasjoner utenom prosjekt er det du kan tenke deg at man har problemløsende samtaler?
M: Det er jo et eksempel på det da - sånne politikere som har sånne ... store problemer og ... F.eks. dette her med ... når Simon Perez var - Yasir Arafat - de hadde jo i Oslo ...
ACT: Ja.
M: -at de var enige
ACT: Det stemmer det.
M: Det var jo problemløsning.
ACT: Mm. .. Tror du at det hjelper å prate om problemer?
M: Ja. Hvis man bare sitter der og så - det er jo ikke noe Man må jo - man må jo snakke med ... med vedkommende for å komme til en løsning.

Noe av det jeg var opptatt av å finne ut, var om elevene forsto at i en problemløsende samtale behøver ikke målet være at man skal bli enige, det kan også være at man snakker om problemer for å klare ut hva en uenighet egentlig dreier seg om. Selve det å snakke sammen har altså en funksjon i seg selv. Dette nevnte ikke Marit. Heller ikke Vidar og Eirik, som også hadde forstått hva en problemløsende samtale er, men som uttrykte seg litt mer kortfattet enn Marit, sa noe om samtalens viktige funksjon til å klare ut hva problemene dreier seg om. Eirik sitt svar kan illustrere dette:

- ACT: Hva med en problemløsende samtale da?
E: De diskuterer et problem og blir enig om noe.
ACT: Mm... Og blir enige om noe, ja. Kan du komme på noen situasjoner hvor det kan være lurt å ha en problemløsende samtale?
E: Vet itj - i en slåsskamp eller noe sånn ... Og så i kriga.

Som vi ser, snakket Eirik om at man må bli enige om noe for å ha en problemløsende samtale. At man kan drøfte et problem uten å komme frem til enighet, ble ikke nevnt fra hans side.

Ikke alle elever ga uttrykk for at de kunne noe om den problemløsende samtalen. Blant de som ikke klarte å gi uttrykk for at de visste hva en problemløsende samtale er, var Berit, Unni og Fredrik. Berit sa bare at hun ikke visste hva en problemløsende samtale er, og at hun ikke ville forsøke å gjette. Unnis svar på spørsmålet om hva en problemløsende samtale er, har vi alt sett under temaet paneldebatt. Hun sa altså at man kan ha en problemløsende samtale ved hjelp av en paneldebatt. Jeg er på det rene med at det å ha en paneldebatt om et problem kan være en av måtene å nærme seg problemet på, men det er ikke den eneste eller den beste måten å ha en problemløsende samtale på, og heller ikke den mest aktuelle for folk flest.

Jeg har tidligere vært inne på at Fredrik blandet begrepene etterprøvende samtale og problemløsende samtale. Dette kunne man se allerede i starten av samtalen, da jeg ba Fredrik om å nevne ulike samtaletyper. Han nevnte da alle samtaletypene utenom den problemløsende, og fortsatte så:

- 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.

I svaret sitt refererte Fredrik helt tydelig til lærebokteksten. Det står det blant annet:

- 42 Gjennom den problemløsende samtalen kan
- 43 du kjenne hvordan ordene har kraft til å lette hjertet og
- 44 klare tanken.

Fredriks svar har flere interessante trekk. For det første nevnte Fredrik her for første gang at han mente at en problemløsende samtale er en samtale der en kan si sin egen mening. Dette standpunktet gjentok han senere, da han ble bedt om å klargjøre hva som er forskjellen mellom en etterprøvende samtale og en problemløsende samtale. Hvor han har denne tolkningen fra, vet jeg ikke. Jeg klarer ikke å se noe i selve lærebokteksten som skulle danne grunnlaget for en slik oppfatning. Vel så interessant er det imidlertid å se hvor tekstnært resten av svaret hans er. At ”å lette hjertet og klare tanken” (L43-44) har blitt til ”lettet tanken fra hjernen” er morsomt for en voksen leser, men det er ikke det som er viktig her. Det sentrale er at Fredrik gjorde et forsøk på å gi en tekstnær gjengivelse av bokas definisjoner. En slik teknikk kan ofte få elevene til å se ut som de kan mye, men i dette tilfellet tyder vrien på sitatet på at Fredrik ikke helt hadde grepet konseptet.

Det siste spørsmålet elevene fikk angående dette kapitlet, var hva de trodde boka mener med at det finnes regler for god samtaleskikk. Ingen av elevene nevnte alle de punktene som boka nevner; at man må tilpasse seg etter situasjon, sted, hvem vi snakker med og hva slags samtale vi fører. Vidar var den av elevene som var mest tekstnær i sitt svar:

ACT: Og så står det at det finnes regler for samtaleskikk, står det... Kan du komme på noen sånne regler? ...

V: Å justere ting etter situasjonen. Hvis det er – betydning hvem vi er og hvem vi snakker med.

ACT: Mm. Det står det...

V: Og hva slags samtale vi fører.

ACT: Ja. Det står det. Hvordan - kan du komme på noen eksempler på at du gjør det? At du justerer samtalen

V: Nei, vet ikke. Ikke som Æ vet, nei...

ACT: Snakker du likt med alle?

- V: Hva mener du med det?
ACT: Snakker du på samme måte med Eline som du snakker med ... noen i klassen din?
V: Nei. Tror itj det.
ACT: Nei. Hvorfor ikke det? ...
V: Kanskje ikke så godt - ... kanskje at æ sier litt andre ting til en kamerat sånn Æ sier litt andre ting til broren min enn hva æ sier til søskenbarnet mitt og kameratan mine og sånn...
ACT: Mm. Og da justerer du det etter -?
V: Kor liten dem e og kor stor dem e.

Som vi ser, gjenga Vidar bokas formuleringer nesten ordrett i starten.

Imidlertid skjønnte han ikke helt hva det vil si å justere samtalen etter samtalepartneren. Han var inne på at alder har betydning, men at for eksempel status har noe å si, nevnte han ikke. De øvrige elevene skjønnte imidlertid enda mindre av det hele. Unnis svar er typisk:

- ACT: Mm.... Det står her at det finnes regler for god samtaleskikk...
Hvordan - hva slags regler er det?
U: (Ler litt) Har ikke peiling! ...
ACT: Nei...
U: AT man skal snakke og ikke være sjenert, kanskje
ACT: Ja.
U: Presentere seg
ACT: Er det de samme reglene hvis du snakker med Eline eller hvis du snakker med -
U: Nei.
ACT: Nei - hva er det man må tenke på - hvilke ting er det man må tenke på når man skal ha en samtale?
U: Alder (ler litt).
ACT: Ja, det er riktig...
U: At ikke du skal fornærme folk ...
ACT: Nei, men det skal man ikke gjøre.
U: Ja, men
ACT: Ja, men alder er i hvert fall en ting som er viktig.
U: Ja.
ACT: Er det andre ting som gjør at du snakker annerledes med Eline?
U: Hun er lærer.
ACT: Ja, nettopp, det om status.
U: Mm.
ACT: Mm
U: Mm... Ja Det er sikkert bare det ...
ACT: Ja.
U: Kanskje hun er voksen -
ACT: Men hvis du traff Eline på kino da, ville det bli det samme?

- U: Mm...
- ACT: (Ler litt) Du ville ikke spørre henne hvilken film hun skulle se engang?
- U: Jo, kanskje.
- ACT: Hva er det som - ja, men det ville du ikke spørre henne om på skolen?
- U: Nei.
- ACT: Hva er det som gjør at det er annerledes å treffe henne på kino?
- U: Da er vi utenfor skolen.
- ACT: Ja... Så det betyr at DET også har noen ting å si da?
- U: Ja.
- ACT: Hvor samtalen foregår.

Vi ser at Unni med litt hjelp kom på momenter som er viktige (alder og status og høflighet, for eksempel). Det er imidlertid ingenting som tyder på at hun hadde skjønnet dette ut ifra teksten, det er erfaringsbasert kunnskap hun her setter ordet på. Heller ikke de øvrige elevene hadde fått med seg hva slags regler som styrer samtaler.

Generelt ser det altså ut til at elevene ikke hadde fått med seg så mange regler for god samtaleskikk. Dette kan kanskje skyldes at hver enkelt opplysning om samtaleskikk står som en separat funksjon i teksten, som ikke er knyttet til resten av RST-strukturen.

Dersom vi samler erfaringene fra elevenes lesing av teksten "Samtale", ser vi følgende:

<i>Spørsmål</i>	<i>Adekvat forståelse</i>	<i>Delvis forstått</i>	<i>Ikke forstått</i>
Hva er en paneldebatt? ²⁶	-	-	Alle
Hva er en sosial samtale?	Alle		
Hva er en etterprøvende samtale?	Berit, Marit, Unni, Vidar		Eirik, Fredrik
Hva er en problemløsende samtale?	Marit	Vidar, Eirik	Berit, Fredrik, Unni
Regler for god samtaleskikk		Vidar	Berit, Eirik, Fredrik, Marit, Unni

Figur 9 Oversikt over elevenes forståelse av teksten "Samtale"

I forbindelse med denne teksten ble elevene altså bedt om å klassifisere tre samtaletyper. Alle disse spørsmålene er emnespørsmål, ettersom svaret ikke kan tas rett fra teksten. To av disse (etterprøvende- og problemløsende), blir svært dårlig besvart, noe som er interessant.

Spørsmålet om hva en sosial samtale er, er også et emnespørsmål. Dersom man bare sier at en sosial samtale er mangfoldig, gir ikke det et godt nok svar på spørsmålet. Likevel klarer alle elevene å svare på dette spørsmålet. Det er interessant, og det er grunn til å se på hva som kan være årsaken til at de får det til.

²⁶ Spørsmålet dukket opp fordi elevene lurte på dette. Det var ikke med blant mine opprinnelige spørsmål.

Reglene for god samtaleskikk, som også er et emnespørsmål, er dårlig besvart av elevene, noe som er mer i overensstemmelse med elevenes svar på andre emnespørsmål.

9.3.4 Samlede erfaringer fra intervjuene

Vi har nå sett på de utvalgte elevenes lesinger av fire læreboktekster, og sammenliknet elevlesingene med min oppfatning av forventet svar ut fra en skolske normen. Hva elevenes lesinger kan fortelle om forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse, skal vi se på i neste del. Her vil jeg komme med et par oppsummerende kommentarer om funnene fra forståelsesstudien.

Nedenfor følger en samlende oversikt over elevenes lesing av de fire tekstene. Det er verd å merke seg at spørsmålene som ble stilt elevene, hadde svært ulik vanskelighetsgrad. Derfor vil jeg her skille mellom faktaspørsmål og emnespørsmål. For faktaspørsmålenes vedkommende er det ingen mening å skille mellom helt og delvis forstått, derfor tar jeg bare med kategoriene forstått og ikke forstått.

Faktaspørsmål

<i>Spørsmål</i>	<i>Forstått</i>	<i>Ikke forstått</i>
Hva er et folkeeventyr?	Berit, Fredrik, Marit, Unni, Vidar, Åse	Eirik
Navn på eventyrsamlere	Alle	-
En artikkel kan disponeres i fordeler/ulemper	Berit, Fredrik, Marit Unni	Eirik, Vidar
Når var middelalderen?	Fredrik	Berit, Eirik, Marit, Unni, Vidar, Åse
Hva er en angrepvinkel?	Fredrik	Berit, Eirik, Marit, Unni, Vidar,
Hva er en paneldebatt?	-	Alle

Figur 10 Oversikt over elevenes forståelse av faktaspørsmålene til tekstene

Emnespørsmål

Spørsmål	Adekvat forståelse	Delvis forstått	Ikke forstått
Eventyrenes alder	-	Alle	-
Hvorfor leser folk eventyr i dag?	Marit	-	Berit, Eirik, Fredrik, Unni, Vidar, Åse
Hvorfor har eventyrene sluttet å utvikle seg?	Fredrik, Marit, Unni	Eirik, Vidar	Berit, Åse
Hvorfor får vi nye ord og hvorfor forsvinner gamle?	Eirik, Fredrik, Marit, Unni	Berit, Vidar, Åse	-
Hvorfor har engelsk lånt ord fra norsk?	Fredrik, Marit	Eirik	Berit, Unni, Vidar, Åse
Hva er spesielt med ordet bag?	-	-	Eirik, Fredrik, Unni ²⁷
Hva er en fagartikkel? ²⁸	Fredrik, Marit	-	Berit, Eirik, Vidar, Unni
Hvordan kan du ordne stoffet?	Marit	-	Berit, Eirik, Fredrik, Vidar, Unni
Hva er en sosial samtale?	Alle	-	-
Hva er en etterprøvende samtale?	Berit, Marit, Unni, Vidar		Eirik, Fredrik
Hva er en problemløsende samtale?	Marit	Eirik, Vidar	Berit, Fredrik, Unni
Regler for god samtaleskikk		Vidar	Berit, Eirik, Fredrik, Marit, Unni

Figur 11 Oversikt over elevenes forståelse av emnespørsmålene til tekstene

Ut fra materialet kan det se ut som om deler av teksten blir forstått av mange, mens andre deler i liten grad blir forstått. Dersom enkelte elever forstår, mens de fleste andre ikke gjør det, er det gjerne Marit og Fredrik som er unntaket. Dette er de to elevene som av Eline ble klassifisert som sterke.

²⁷ Dette var alle elevene som ble spurt om ordet bag

Målet med denne avhandlingen er å belyse forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse. Selv om jeg har plukket ut individer som jeg ser nærmere på, er det ikke enkeltpersoners lesestrategier som står i fokus. Årsaken til at jeg har trukket inn elevenes evner (slik de blir forstått av læreren), er at jeg har ønsket elever med så ulik bakgrunn som mulig. Ettersom intervjuene likevel har gitt et visst bilde av hver kasuselev som leser, ønsker jeg å komme med noen få oppsummerende kommentarer om hver person.

Åse er den som jeg fikk det mest utydelige bildet av, ettersom hun bare var med i én intervjurunde. Hun ble i utgangspunktet klassifisert som en svak leser, noe som ser ut til å stemme. Vi ser at jeg ikke klarte å få henne til å vise at hun hadde forstått noe særlig av de utvalgte tekstene. Dette kan ha sammenheng med intervjusituasjonen, og at hun av en eller annen grunn følte seg usikker i samtale med meg. I så tilfelle følte hun seg mindre vel sammen med meg enn de øvrige kasuselevne. Sett i sammenheng med den klassifiseringen Eline gjorde av henne, er det imidlertid nærliggende å tro at hun faktisk ikke forsto så mye av de utvalgte tekstene.

Vidar viste gjennom intervjuene at Eline trolig undervurderte kapasiteten hans noe. Han svarte ofte bedre enn både Berit og Eirik, som begge ble klassifiserte som middels flinke. Vidar er veldig arbeidsom, og han strevde med å forstå hvilke tekstdeler han skulle gjengi for å svare korrekt på spørsmålene. Sånn sett liknet hans lesestrategi en del på Fredrik sin (se senere).

²⁸ Ut fra spørsmålets formulering kan det kanskje se ut som om det er et faktaspørsmål. Man må imidlertid trekke ut essensen av større tekstbiter for å kunne svare adekvat, derfor er spørsmålet klassifisert som emnespørsmål

Berit ble av Eline klassifisert som middels. Det er en klassifisering som ikke ble rokket ved gjennom intervjuene. Vi ser at *Berit* kunne svare på de fleste faktaspørsmålene, men ellers var ikke hennes svargiving spesielt imponerende, sett i forhold til en skolsk kvalifikasjonsnorm.

Det som ble sagt om *Berit*, kan også sies om *Eirik*. Han fremstår som en nokså middels leser, og var også opprinnelig klassifisert som det av Eline.

Gjennomgangen av intervjuene tyder på at *Unni* er en relativt sterk elev. Hun ble i utgangspunktet klassifisert som middels av Eline, og har derfor muligens blitt litt undervurdert. Hun svarte helt korrekt på to av emnespørsmålene, samt de fleste av faktaspørsmålene (i alle fall de der svaret sto i boka).

Fredrik ble av Eline klassifisert som en sterk leser. Hans uttalelser i intervjuene tyder på at dette delvis er riktig. Samtidig kan vi tydelig se hvor uselvstendig *Fredrik* var i sine svar. Han forståelse stoppet ofte ved bokas formuleringer. Han fikk problemer med å svare i de situasjonene der han ble bedt om å forklare hva disse formuleringene betydde. Dette kan tyde på at *Fredrik* har god hukommelse, og er flink til å trekke frem rett svar i rett situasjon, men at han kanskje ikke forstår alt like godt. noe som kan tyde på at Eline bedømte ham som litt bedre enn han egentlig er.

Klassifiseringen av *Marit* som en sterk elev ble bare styrket under intervjurunden. Hun forsto det meste, og klarte å reflektere rundt det hun leste.

DEL IV

KAPITTEL 10- 11

**FORHOLDET MELLOM TEKSTSTRUKTUR OG
LESEFORSTÅELSE**

10 FORHOLDET MELLOM TEKSTSTRUKTUR OG LESEFORSTÅELSE

10.1 Innledning

Ut i fra analyser av strukturen i de fire utvalgte læreboktekstene, samt analyser av forholdet mellom tekststruktur og illustrasjoner, dannet jeg meg i del II noen tanker om sannsynligheten for at elever skulle huske og/eller forstå bestemte funksjonelle enheter i de aktuelle tekstene, og ikke andre. I del III presenterte jeg så forståelsesstudien. Jeg vil nå samle trådene fra de to delstudiene og drøfte i hvilken grad hypotesene om forståelse som ble fremsatt i del II stemmer med elevenes gjengivelse av innholdet i intervjuene.

Jeg vil legge opp drøftingen på den måten at jeg deler opplysningene fra tekstene inn i to grupper. Først vil jeg se nærmere på alle opplysningene som ifølge min tolkning var høyt oppe i RST-strukturen i teksten. Jeg vil ta for meg en og en opplysning, og kommentere hvor mange og hvem av de utvalgte elevene som helt eller delvis har fått med seg den nevnte opplysningen. I presentasjonen av elevenes tolkninger av den enkelte opplysning vil jeg legge vekt på å bruke andre eksempler på elevsvar enn i presentasjonen av materialet i kapittel 9. Dette er mest for variasjonens del. I noen tilfelle vil jeg likevel gjengi samme elevsvar, dersom svaret er veldig illustrerende.

Etter på denne måten å ha gått gjennom min hypotese om hva elevene kommer til å legge vekt på i lesningen sin, vil jeg gi en tilsvarende gjennomgang av opplysninger som læreren har ansett som sentrale, men som

jeg ut ifra min analyse av RST-strukturen mener det er mindre sannsynlig at elevene har festet seg ved. En oppsummerende konklusjon følger så.

Mot slutten av kapitlet vil jeg så kommentere resultater fra studien som sier noe om lærebøker, men som ikke omhandler tekststrukturen.

10.2 Grunnlaget for bedømmingene

Når jeg skal si noe om i hvor stor grad elevene har skjønt en bestemt opplysning i en tekst, må jeg ha kriterier for forståelse. I noen tilfelle er det relativt enkelt. Da har jeg stilt spørsmål til elevene som er ment å fange deres forståelse av akkurat den opplysningen jeg vil vite noe om. I og med at spørsmålene mine ble utviklet før RST- analysen var utført, finnes det imidlertid funksjonelle enheter jeg ikke har spurt direkte om. I slike tilfeller har jeg måttet trekke inn deres svar på litt andre spørsmål. Det er mer komplisert.

Jeg har tidligere vært inne på at kjerner og satellitter i RST-strukturen i en tekst utfyller hverandre. Det er satellittene som bidrar til at man husker kjernen. I noen tilfeller kan det være vanskelig å bedømme elevenes forståelse av en funksjonell enhet uten å trekke inn satellittens vinkling i forhold til kjernen. La meg ta et eksempel: I teksten om samtale presenterer forfatterne en rekke opplysninger om en samtaletype som blir kalt ”den sosiale samtalen”. Opplysningene utdyper hva en sosial samtale er. Samtidig innføres begrepet uten at det defineres hva det er. Det står ”*Den sosiale samtalen* er mangfoldig og ikke helt forutsigbar, som en slags viltvoksende plante i sjangerhagen” (funksjonell enhet 11). Jeg har valgt å klassifisere denne funksjonelle enheten som kjernen i de relasjonene som er knyttet til

den sosiale samtalen, fordi dette er det eneste stedet i teksten at samtaletypen navngis. Når jeg skal finne ut om elevene har fått med seg denne kjernen, er det imidlertid ikke spesielt viktig for meg å avgjøre om de vet at den sosiale samtalen er mangfoldig. Det som er vesentlig, er om elevene har skjønnet summen av innhold i alle satellittene som underbygger denne kjernen, og som til sammen gir en forklaring av hva en sosial samtale er for noe. For å finne ut av om elevene har skjønnet denne kjernen, vil jeg derfor bruke elevenes svar på spørsmålet "Hva er en sosial samtale?". Isolert sett kan det virke underlig å bruke dette spørsmålet til å finne ut om elevene har skjønnet funksjonell enhet 11, men tar man i betraktning bakgrunnen for at denne funksjonelle enheten ble analysert som kjerne, er avgjørelsen kanskje ikke så urimelig. Tilfeller som dette finnes det flere av, og i hvert enkelt tilfelle vil jeg kommentere hvorfor jeg bruker et gitt spørsmål for å belyse elevenes forståelse av en bestemt kjerne.

Andre ganger er jeg i den situasjonen at jeg ikke har noen spørsmål fra intervjuguiden min som kan belyse elevenes forståelse av en bestemt kjerne. I så tilfelle finnes det to muligheter. Noen ganger hender det at selv om jeg ikke har spurt elevene om et bestemt tema, har enkeltelever selv nevnt temaet i forbindelse med andre ting vi har snakket om. I de tilfellene vet jeg noe om forståelsen til disse elevene, mens jeg ikke kan uttale meg om de øvrige elevenes lesing. Jeg kan altså vite at minst så og så mange elever har forstått noe fra teksten. Kanskje alle elevene har det, men jeg vet noe sikkert kun om dem som selv har nevnt temaet. I forbindelse med en del andre funksjonelle enheter har jeg rett og slett ikke opplysninger om elevenes tolkninger. Dette er altså tema jeg ikke har spurt om, og som elevene heller ikke har nevnt av seg selv.

10.3 Teksten "Eventyr"

10.3.1 Funksjonelle enheter høyt oppe i RST- strukturen

Ut i fra analyser av RST-strukturen i teksten dannet jeg i kapittel 7.1.8 hypoteser om at følgende funksjonelle enheter (som altså er kjerner på høyt nivå i RST-strukturen, eller underbygd med minst 3 andre f-enheter) ville ha noe større sjanse enn andre funksjonelle enheter til å bli forstått av elevene som leste teksten om eventyr:

- De mest berømte eventyrsamlerne her i landet er likevel Peter Christen Asbjørnsen og Jørgen Moe. (15)
- Et eventyr som ble fortalt muntlig, forandret seg litt fra gang til gang og fra forteller til forteller. (21) Derfor utviklet eventyrene seg. (22)
- I det øyeblikket da eventyrene blir skrevet ned og brukt som litteratur, sluttet de å utvikle seg. (26)
- Vi er på 1700-1800-tallet. (33)
- Folkeeventyr har vandret fra generasjon til generasjon. (Margteksen)

I forståelsesstudien kom følgende frem: Alle de utvalgte elevene visste at Asbjørnsen og Moe var eventyrsamlere. Dette er en opplysning som mange av dem trolig vil ha kjent til før de leste denne teksten. I og med at jeg ikke har samlet inn data om elevenes tidligere kunnskaper om emnet, er det vanskelig for meg å ta hensyn til hva de kan fra før. Faktum er uansett at de, etter å ha lest teksten, nevnte for meg at Asbjørnsen og Moe var eventyrsamlere.

Jeg spurte ikke elevene om de visste *hvorfor* eventyr som blir fortalt muntlig, utvikler seg. Derfor kan jeg ikke vite helt sikkert om de har forstått at dette skjer ved at eventyrene forandret seg fra forteller til forteller. Imidlertid spurte jeg elevene om hvorfor eventyrene *ikke* utvikler seg lenger, og ut fra

svarene på dette spørsmålet kan man se at i alle fall to elever (Unni og Marit) hadde skjønnet enkeltfortellernes påvirkning. Marits svar kan illustrere dette:

ACT: Og så prøver forfatteren å forklare hvorfor han mener at de [eventyrene] kanskje har sluttet å utvikle seg. Skjønnte du det?

M: Ja. Fordi at dæm e skreve ned, så da kan dæm ikke utvikle seg mer.

ACT: Mm

M: Så... når det har gått gjennom generasjona så har dæm jo blitt litt nyer og nyer. Så kanskje hvis det hadde fortsatt å utvikle sæ så hadde det vært sånn at de bodde i blokkeiligheta og... at dæm kjørte rundt i bila og sånn.

Vi ser her at Marit dessuten skjønnte *konsekvensen* av at eventyrene utvikler seg fra forteller til forteller, nemlig at det kan tenkes at dersom eventyrene fremdeles hadde eksistert som muntlig tradisjon, kunne eventyrene i dag ha inneholdt moderne elementer.

Det at eventyrene sluttet å utvikle seg da de ble skrevet ned, var også en opplysning som jeg ut ifra en analyse av RST-strukturen i teksten ville tro at flere elever vil kunne ha forstått. I presentasjonen av intervjumaterialet kom jeg inn på dette emnet da jeg spurte elevene ”Hvorfor hevder boka at eventyrene har sluttet å utvikle seg?”. Svarene på dette spørsmålet er allerede gjennomgått i kapittel 9.1.3. Der kom det frem at Åse og Berit i det hele tatt ikke nevnte at nedskrivningen av eventyrene hadde noe med saken å gjøre, mens Eirik og Vidar husket det med litt hjelp. Marit, Fredrik og Unni nevnte det umiddelbart.

At eventyrene kobles til 1700-1800-tallet, var noe alle elevene husket. Åses svar på dette spørsmålet er representativt:

ACT: Kan du huske omtrent hvor gamle eventyrene er?

Å: Kor gammel dæm e... det veit æ itj

ACT: Mm. Men husker du når de ble nedskrevet?

Å: Æ trur det va på 17-1800- tallet

Etter min mening vil elevene derfor vite at eventyrene henter sine omgivelser fra gamle dager, selv om spørsmålet altså ikke fokuserte på akkurat dette. At folkeeventyr er eventyr som vandret fra generasjon til generasjon var noe alle unntatt Eirik nevnte da de ble bedt om å definere eventyr. De øvrige elevene svarte omtrent som Åse:

- ACT: Vet du hva et folkeeventyr er for noe?
Å: Hm... Et sånn eventyr som går igjen eller sånn...
ACT: Mm. Går igjen, på hvilken måte?
Å: Fortelles...videre og sånn

Oppsummert kan man se at et flertall av elevene (men ikke alle) har forstått mange av de opplysningene som ifølge RST-analysen var vektlagt i teksten om eventyr.

10.3.2 Funksjonelle enheter langt nede i RST-strukturen

Som jeg var inne på i kapittel 7, var det min hypotese at opplysningen som læreren i 8D syntes var sentrale, men som ikke var fremhevet i RST-strukturen i teksten, neppe ville bli oppfattet av elevene. Ut ifra denne hypotesen laget jeg i 7.1.8 følgende liste over funksjonelle enheter som elevene trolig ikke ville huske:

- Vi kan spore eventyrsjangeren og mange enkelteventyr flere tusen år bakover i historien. (4)
- De inneholder kunnskaper og sannheter om det å være menneske, om livet og om døden. (7)
- I våre dager blir eventyrsjangeren og trekk fra eventyr brukt en god del i film. (39) Kanskje det er i filmmediet at vår generasjons eventyr blir til. (40)

Vi skal nå se om hypotesen min om vanskelig tilgjengelige opplysninger stemmer. I intervjuene spurte jeg elevene om de visste hvor gammel eventyrtradisjonen er. Som jeg var inne på i kapittel 9.1.3, er det et spørsmål

som kan få tre litt ulike svar, avhengig av perspektiv. Den eneste som nevnte at eventyrene var flere tusen år gamle, var Vidar. Hans svar er gjengitt i kapittel 9.1.3. Vidar nevnte hvor gamle eventyrene er etter at jeg kom med ulike alternativer. Derfor har jeg kategorisert hans forståelse som delvis. De øvrige elevene klarte ikke å si noe om hvor gammel den muntlige eventyrtradisjonen er. Det omtales i funksjonell enhet 4. Unnis svar var kontant, og helt representativt for de som ikke visste dette:

ACT: Husker du hvor lenge man – Det står ikke akkurat da – men omtrent hvor lang tid tilbake det er sånn muntlig tradisjon?

U: Nei

At eventyrene er flere tusen år gamle, var med andre ord ikke noe flertallet av elevene har fått med seg, selv om Eline hadde ønsket at de skulle lære det.

Eline mente at det var viktig at elevene skulle forstå følgende funksjonell enhet: ”De inneholder kunnskaper og sannheter om det å være menneske, om livet og om døden.”. Dette var noe ingen av elevene hadde festet seg ved. Flere elever stusset på den ovennevnte formuleringen da de leste teksten høyt. Da jeg ba dem forklare meg hva formuleringen betydde, ble de nesten stumme. Som Berit:

Berit: Hm, nei, æ veit itj – det e vel kanskje... Kunnskapa og sannheta [snakker mest til seg selv]... [blir så stille].

Andre opplysninger som Eline hadde ønsket at elevene skulle sitte igjen med etter å ha lest den aktuelle teksten, men som jeg – med utgangspunkt i analysen av RST-strukturen i teksten – mener det er lite sannsynlig at elevene vil ha lagt seg på minne, har med filmmediet å gjøre. Boka hevder at trekk fra eventyr blir brukt i film, og at våre dagers eventyr muligens blir skapt i dette mediet. Dette syntes Eline det hadde vært fint om elevene hadde kunnet noe

om etter å ha lest teksten. Slik ble det imidlertid ikke. Den eneste som i det hele tatt nevnte film i forbindelse med eventyr, var Fredrik. På mitt innledende spørsmål om hva han husket fra teksten, sa han blant annet:

F: [Teksten handler] om at kanskje eventyran blir GLEMT da, eller kjæm te å bli helt bortglemt, da.

ACT: Du sier at eventyrene har blitt glemt. Hvorfor det? Står det noe om det?

F: Hm... kanskje for – huske itj. For at det e my' anna som har komme i stedet sånn som TV

Fredrik var den eneste som nevnte filmmediet i det hele tatt, og da ikke som noe som hadde potensial, men som noe som erstattet eventyrene. De øvrige nevnte ikke temaet i det hele tatt. Etersom jeg oppdaget at flere av elevene hadde problemer når de leste opp ordet ”filmmediet”, valgte jeg å spørre både Åse, Unni og Vidar om de visste hva ordet ”filmmediet” betyr. Alle disse tre svarte benektende på spørsmålet, og jeg regner derfor med at de ikke hadde merket seg at vår generasjons eventyr kanskje blir til i filmmediet.

Denne funksjonelle enheten ble altså ikke forstått av elevene. Det ser ut som elevene i liten grad har fått med seg de funksjonelle enhetene som læreren hadde understreket som sentrale, men som ikke var vektlagt i RST-strukturen i teksten om eventyr.

10.4 Teksten ”Ord forsvinner og nye kommer til ”

10.4.1 Funksjonelle enheter høyt oppe i RST-strukturen

I utgangspunktet var det min hypotese at følgende funksjonelle enheter ville ha noe større sjanse enn andre funksjonelle enheter til å bli husket av elevene som leste teksten om språkhistorie:

- Grovt sett kan vi si at et språk har de ordene det trenger. (2)
- Mange av disse nye ordene vi har bruk for, låner vi fra andre språk. (9)
- Men vi har også lånt fra oss ord. (17)
- Et artig eksempel på hvordan ord kan vandre, har vi i ordet *bag*. (21)

Opplysningen om at et språk har de ordene det trenger, var noe som alle elevene hadde fått med seg, med unntak av Åse og Berit. Unnis svar kan sees på som representativt for de som forsto:

- ACT: Hvordan har det seg at vi får nye ord inn i norsk?
U: Bytter dem ut fordi de blir brukt opp
ACT: Vi bytter dem ut fordi de -?
U: Blir brukt opp – Eller vi skifte –
ACT: Ja, hvordan blir de brukt opp a?
U: – Skifte når det e sånn gamle ting
[...]
ACT: I indisk finnes det ikke noe ord for snø, for eksempel. Hvorfor tror du det ikke gjør det?
U: Dæm har ikke snø! (Ler)

Åse, derimot, nevnte ikke noe om at et språk har de ordene hun har bruk for:

- ACT: Den teksten sier noe om hvorfor noen ord forsvinner i språket vårt. Skjønner du hvorfor vi mister noen ord? ...
Å: Hm... E det itj for at det kjæm i nye eller noe sånt da?
ACT: At det kommer nye inn? Ja. Hvordan kommer det nye ord? ...
Å: Det kjæm fra andre land og sånn.

ACT: Kommer fra andre land, ja. Mm... Er det andre måter det kan komme inn nye ord i språket vårt på?
Å: Nei, æ trur itj det. Æ veit itj.

Åse viste med andre ord ikke at hun hadde fått med seg at hvilke gjenstander man trenger i et samfunn, kan spille inn på ordforrådet i samfunnet. Derimot var Åse inne på et annet fenomen; det at vi låner ord fra andre land. Dette er en opplysning som elevene burde ha store muligheter til å sitte igjen med etter å ha lest denne teksten, ifølge analysen av RST-strukturen. Den hypotesen viste seg å stemme. Samtlige elever nevnte dette fenomenet.

En funksjonell enhet jeg ikke vet nok om elevenes forståelse av, er nr 17:

- Men vi har også lånt fra oss ord. (17)

Det at andre språk har lånt ord fra norsk, er noe jeg tok for gitt i mine spørsmål. Jeg ba elevene fortelle hvorfor engelsk har lånt ord fra norsk. Ettersom jeg ikke stilte spørsmål om emnet, vet jeg ikke om elevene hadde forstått dette. Når denne funksjonelle enheten er sentral i RST-strukturen i teksten, er det imidlertid fordi den oppsummerer en rekke funksjonelle enheter som omhandler eksempler på at andre språk har lånt ord fra norsk. Dermed mener jeg at det kan forsvares å bruke elevenes eksempler på ord som andre språk har lånt fra norsk, som et grunnlag for å si at de har forstått denne funksjonelle enheten. Fire av elevene ble spurt om dette i intervjuene, og alle disse hadde eksempler. Som Unni:

ACT: Finnes det norske ord som er brukt i engelsk?

U: Mm.. Ja.

ACT: Ja. For eksempel?

U: Ja, low... fellow...og ill...

Når det gjelder ordet *bag*, skjønnte ingen av de tre elevene som ble spurt om det (Eirik, Fredrik og Unni) hva som var så spesielt. Fredrik var for eksempel svært kort i sitt svar:

ACT: Men så står det noe om ordet ”bag”. Hva er det som er så spesielt... eget ved det ordet?

F: Det veit æ itj. Det huske æ itj.

For Fredriks vedkommende er det for øvrig interessant å merke seg at han, da han leste høyt, leste ordet bag med ”norsk” uttale. Dette vil jeg tro kan skyldes at man tidligere i teksten opp norske ord, og at Fredrik derfor regner med at dette ordet også vil ha norsk uttale. Uansett står det fast at elevene ikke husket hva som var spesielt med ordet bag.

10.4.2 Funksjonelle enheter langt nede i RST- strukturen

Som jeg tidligere har vært inne på, er teksten ”Språket vårt forandrer seg” relativt veldisponert, og det er stort samsvar mellom Elines understrekinger og hva som er uthevet i RST-strukturen i teksten. Kun i ett tilfelle understreket Eline at elevene burde forstå noe som ikke er plassert høyt oppe i strukturen, ifølge min analyse. Eline mente at det var viktig å vite at vi har flere ord for snø i norsk. Dette er en opplysning som jeg heller ikke spurte elevene om, og som jeg derfor ikke vet om elevene har fått med seg eller ikke.

10.5 Teksten ”Fagartikkelen”

10.5.1 Funksjonelle enheter høyt oppe i RST-strukturen

Hypotesen min var at følgende funksjonelle enheter ville ha noe større sjanse enn andre funksjonelle enheter til å bli husket av elevene som leste teksten ”Fagartikkelen”:

- En fagartikkel er komponert på en annen måte enn nyhetsartikkelen, mer likt en fortelling (2)
- Når du skal skrive en artikkel, er det viktig å vite hvorfor du skriver den (8)
- Det spiller ikke så stor rolle [at du ikke har noe klart standpunkt når du begynner å skrive artikkelen] (19)
- Stoffet man samler til en artikkel kan blant annet ordnes ut fra fordeler/ulempene (figur)

Når det gjelder hvordan en fagartikkel er komponert, så var ikke dette noe jeg spurte elevene om. Imidlertid ba jeg dem om å forklare meg hva en fagartikkel er for noe. Da nevnte Marit av seg selv fagartikkelens komposisjon:

ACT: Kan du fortelle meg: Hva er en fagartikkel for noe?

M: Det er om - det er fakta ...

ACT: Mm.

M: Det er kanskje ikke det, men - ... Det skal være en innledning, en hoveddel og en avslutning og konklusjon.

De øvrige elevene nevnte ikke selv komposisjonen av en fagartikkel da de ble spurt hva en slik artikkel er for noe. Det er derfor vanskelig å vite om de har fått med seg det eller ikke. Imidlertid mener jeg at svarene deres tyder på at komposisjonen til en artikkel ikke var helt klar for dem. Se for eksempel på Berits svar:

- ACT: Hva er en fagartikkel for noe?
B: Du skriv om en spesiell ting?
ACT: Ja.. Om en spesiell ting?
B: Ja
ACT: Er det noe mer som kjennetegner en fagartikkel?
B: Hm... Veit itj helt... veit itj æ.

Da jeg ba Berit om å angi andre kjennetegn på fagartikkel, hadde det ikke vært unaturlig om hun hadde nevnt komposisjonen, dersom hun hadde skjønt at denne var viktig. Det gjorde hun imidlertid ikke. Jeg vil derfor anta at Berit ikke har oppfattet at komposisjonen i en fagartikkel skiller seg ut fra andre artikler, men sikker på dette kan jeg ikke være.

Opplysningene om at man må finne ut hvorfor man skriver en artikkel, og at man ikke behøver å ha bestemt seg for temaet før man begynner å jobbe med stoffet til artikkelen, handler begge om hvordan man skal arbeide med stoffet for å skrive en artikkel. Jeg forsøkte å spørre elevene om nettopp dette: Hvordan mener forfatteren at du skal ordne stoffet når du skal skrive en fagartikkel. Dette var et spørsmål som elevene syntes var vanskelig å snakke om på en generell måte. Da jeg forsøkte å eksemplifisere med å spørre hva de ville gjort hvis de skulle skrive en artikkel om karakterer, klarte de å svare konkret, men noen generell tilnærming til emnet virket det ikke som de hadde. Ut ifra dette mener jeg at de ikke klarte å forstå disse to temaene.

Den siste opplysningen som jeg antok at elevene burde ha forstått, er opplysningen om at man kan organisere fagstoffet i fordeler/ulemper. Fem av de seks elevene som ble intervjuet om den aktuelle teksten, nevnte fordeler og ulemper som en måte å strukturere stoffet på. Alle bortsett fra Marit måtte imidlertid bli minnet om figuren før de nevnte denne distinksjonen. Unnis svar var typisk:

- ACT: Hvordan ville du ha startet arbeidet hvis du skulle skrive en artikkel om kanskje karakterer på ungdomsskolen?
U: Hm... Har ikke peiling!
ACT: Men du har sett på denne figuren som er i teksten?
T: Ja
ACT: Så du på den da du leste?
T: Ja.
ACT: Hvordan setter DEN opp stoffet da?
T: Fordela og ulemper med karakterer –

Det er verd å merke seg at boka setter opp fordeler og ulemper med privatbilisme, så Unnis svar viste her tilbake til mitt spørsmål om hvordan hun ville skrive om karakterer på ungdomsskolen. Unni klarte med andre ord å overføre fra figuren og til en annen skrivesituasjon.

Eirik var den eneste av elevene som ikke nevnte dette med fordeler og ulemper da jeg viste til figuren:

- ACT: Hvordan mener forfatteren at du skal - må begynne å ordne stoffet når du skriver en fagartikkel? ...
E: Æ vet ikke.
ACT: Det er et eksempel der med privatbiler. Hvordan ordner de stoffet i boka, når det gjelder privatbiler?
E: De bare rett fram eller sånn ...
ACT: Rett frem? Det er en figur her, leste du den da du leste teksten?
E: Mm.
ACT: Hvordan har de ordnet stoffet der?...
E: Nei...

10.5.2 Funksjonelle enheter langt nede i RST-strukturen

Jeg antok at nedenstående funksjonelle enhet ville ha noe mindre sjanse enn andre funksjonelle enheter til å bli husket av elevene som leste teksten om fagartikkelen, selv om læreren synes den er viktig:

- D•u må med andre ord finne en *angrepsvinkel* på stoffet (11)

Jeg spurte elevene hva en *angrepsvinkel* er for noe. Ingen av dem forsto dette, noe jeg tok opp i analysen av intervjumaterialet. Her kan vi se på Vidars svar:

- ACT: Hva er en angrepsvinkel for noe - skjønte du det?
V: Ja
ACT: Hva da?
V: Nei, at du må starte med nåkka som – går imot noen.

Både Vidar og de øvrige utvalgte elevene trodde angrepsvinkel hadde noe å gjøre med å angripe en person - å gå i mot vedkommendes standpunkt. Kanskje ikke rart når man vet hva ordet "angripe" betyr, og man også vet at ordet angrepsvinkel ikke eksisterer i ordlister på norsk.

10.6 Teksten "Samtale"

10.6.1 Funksjonelle enheter høyt oppe i RST-strukturen

I utgangspunktet var det min hypotese at følgende funksjonelle enheter ville ha noe større sjanse enn andre funksjonelle enheter til å bli husket av elevene som leste teksten om samtale:

- Vi skal gå nærmere inn i ulike samtale typer (5)
- Den sosiale samtalen er mangfoldig og ikke helt forutsigbar, som en slags viltvoksende plante i sjangerhagen (11)
- Eksempler på starten av en sosial samtale (gjengitt i funksjonell enhet 19)
- vil trolig huskes fordi det er så mange eksempler²⁹. (19)
- Vi samtaler også på annet vis – både med oss selv og med andre mennesker (20)

Både funksjonell enhet 5 og funksjonell enhet 20 omhandler mye av det samme. Funksjonell enhet 5 innbefatter alle samtale typer i teksten, mens

funksjonell enhet 20 innbefatter de samtaletypene som ikke har fått egne definisjoner, det vil si intervju og paneldebatt. Disse behandles derfor under ett.

Tidlig i intervjuene spurte jeg elevene om de kunne nevne ulike samtaletyper. Det kunne alle sammen. Ikke alle elevene husket navnet på samtlige typer, men alle husket minst tre typer. Svaret til Eirik er typisk:

ACT: Kan du huske noen ulike typer samtaler som det står om i boka.
E: Paneldebatt, diskusjon, og så var det sånn sosial samtale.

Flere av elevene nevnte *intervju*, *diskusjon* og *paneldebatt* da de ble spurt om å ramse opp ulike samtaletyper. Hele tre av dem nevnte alle disse samtaletypene (Vidar, Unni og Marit), to av dem nevnte to typer (Eirik og Fredrik), mens Berit bare nevnte diskusjon. Imidlertid var det, som jeg var inne på i presentasjonen av materialet, ingen av elevene som visste hva en paneldebatt er for noe. La oss se på Berits svar:

ACT: Hva er en paneldebatt for noe? ...
B: Det sto itj noe om det.
ACT: Nei. Stemmer det. Det sto ikke noe om det... Vet du hva det er?
B: Nei.

Stort sett ser det ut til at elevene hadde fått med seg mye av det som var sentralt i RST-strukturen, selv om de altså ikke visste betydningen av ordet paneldebatt. Jeg har derfor skrevet at alle seks har en adekvat forståelse av de to nevnte funksjonelle enhetene.

Det er vanskelig å vite hva som ligger i at den sosiale samtalen er mangfoldig og ikke helt forutsigbar. Jeg har tolket det slik at dersom elevene har skjønnet hva en sosial samtale er, har de skjønnet denne funksjonelle enheten, jamfør

²⁹ Dette er ikke en ordrett gjengivelse av segmentet, men en omtale av det

kapittel 10.2. Alle elevene hadde skjønt hva en slik samtale er. Marits svar var typisk:

- ACT: Kan du fortelle meg hva du legger i en sosial samtale?
M: Det er en vanlig samtale som man har.. sånn med vennene dine...
ACT: Mm
M: Når du går til skolen - hvis du går sammen med noen, så har du en sosial samtale... Det er liksom ikke – kan jo være... at man snakker om... alvorlige ting da, men det er sånn - litt sånn hei, hvordan har du det.

Når det gjelder mulige åpninger på sosiale samtaler, så var dette et tema jeg ikke tok opp med elevene i intervjuet. Tre elever nevnte imidlertid dette av seg da jeg spurte hva en sosial samtale er for noe, blant annet Fredrik:

- ACT: Hva er en sosial samtale for noe, kan du si noe om det?
F: Det er en sånn – hvor du møter en kjent på gata og sånt, og så snakke dåkker om hva som... hvordan du har det og..

Også Marit nevnte eksempler på starten av slike samtaler av seg selv (se svaret ovenfor). Det samme gjorde Eirik.

10.6.2 Funksjonelle enheter langt nede i RST-strukturen

I utgangspunktet var det min hypotese at følgende funksjonelle enheter vil ha noe mindre sjanse enn andre funksjonelle enheter til å bli husket av elevene som leste teksten om samtale, selv om læreren syntes de var viktige:

- Vi bruker hele oss – blikk, bevegelser, stemme og tonefall. (14)
- Rundt selve praten ligger et slør av signaler som vi sender og mottar. (15)
- Å snakke sammen er en viktig del av det sosiale fellesskapet, (16) det skjønner nok de best som av en eller annen grunn har problemer med å samtale med andre. (17)
- En *etterprøvende samtale* kan vise om vi har lært og oppfattet riktig. (22)
- Gjennom *den problemløsende samtalen* kan du kjenne hvordan ordene har kraft til å lette hjertet og klare tanken. (24)
- Det fins regler for god samtaleskikk, (29) men vi må alltid justere dem etter situasjon, sted, hvem vi snakker med, og hva slags samtale vi fører (30)

På denne lista er det hele to grupper av funksjonelle enheter som jeg ikke spurte elevene om i intervjuene, og som elevene heller ikke nevnte av seg selv. Dette gjelder bl.a. de funksjonelle enhetene 14 og 15: ”Vi bruker hele oss – blikk, bevegelser, stemmer, tonefall”(14), og ”Rundt selve praten ligger et slør av signaler som vi sender og mottar”(15). Disse to funksjonelle enhetene mener jeg henger sammen, og at de begge utdyper at samtalen er mer enn bare ord. Jeg behandler derfor disse som én enhet.

De to andre funksjonelle enhetene som jeg burde hatt informasjon om, men som jeg ikke spurte eleven om i intervjuet, var de funksjonelle enhetene 16 og 17: ”Å snakke sammen er en viktig del av det sosiale fellesskapet, det skjønner nok de best som av en aller annen grunn har problemer med å snakke med andre.”. (16-17) Disse funksjonelle enhetene vet jeg derfor heller ikke noe om forståelsen av.

Når det gjelder hva en etterprøvende samtale er, så er det et av spørsmålene jeg stilte i intervjuene. To av elevene viste seg å ha forstått dette helt. Det var Marit og Vidar. La oss se på Vidar sitt svar:

- ACT: Hva er en etterprøvende samtale for noe?
V: Vet ikke, æ. Det huske ikke æ ...
ACT: Du kan kikke litt i boka
V: Skal vi se - Hva sa du det var?
ACT: Etterprøvende samtale
V: [uhørbart] Om du har lært og oppfattet ting riktig ...
ACT: Mm. Det står det i boka. Hva tror du - hvordan tror du - i hvilke situasjoner tror du man bruker en sånn samtale? ...
V: Sånn ... prøver ...
ACT: Mm.
V: Når du holder på med et tema når du skal ha fagskriving eller sånn prøve...
ACT: Mm.
V: For å se om du har fått med dæ ting og sånn.

Berit og Unni forsto konseptet når de fikk litt hjelp, mens Eirik og Fredrik ikke skjønnte det i det hele tatt:

- ACT: Hva er en etterprøvende samtale?
E: Eh- nei... Noe med å oppfatte noe
ACT: Med å oppfatte noe ja. Kan du huske situasjoner hvor man har en etterprøvende samtale?
E: Nei
ACT: Nei. Har DU hatt en etterprøvende samtale noen gang?
E: Æ e ikke sikker på ka det e, så.

Min hypotese var opprinnelig at elevene ikke ville forstå hva en etterprøvende samtale er. Det viste seg å være feil. Begrepet ble helt eller delvis forstått av fire av de seks elevene. I dette tilfellet stemte altså ikke hypotesen min.

Når det gjaldt problemløsende samtaler, derimot, slo hypotesen min til. Det viste seg at få hadde forstått hva en problemløsende samtale er for noe. Marit var den eneste som viste at hun hadde forstått det. De øvrige elevene trodde at problemløsende samtaler måtte ha med å løse problemer å gjøre, men hva det innebærer å løse problemer via en samtale, visste de ikke. Se for eksempel på Berits svar:

- ACT: Mm... Hva slags type er en problemløsende samtale? ...
B: Eh - at ... en kan ... [uhørbart] Nei, æ huske itj helt ka det sto...
ACT: Hva tror du det ligger i ordet da?
B: (stillhet)
ACT: Problemløsning.
B: Hvis du snakker med folk om problemer og sånn ...
ACT: Hva er det man prøver å oppnå med en sånn samtale da? ...
B: Prøve å få løst probleman, kanskje...

En kan si at det er korrekt at man løser problemer via problemløsende samtaler, så Berits svar er ikke feil. Imidlertid sa hun ingen ting om at det å snakke sammen kan bidra til å løse problemer, hun bare sa at samtalen kanskje kan løse problemer, uten at hun vet noe om hvordan det kan skje. Hennes svar kom dessuten kun etter at jeg har pekt veldig tydelig på ordets

betydning, så jeg vil ikke si at hun av seg selv har skjønt hva begrepet innebar. En slik manglende forståelse preger også de øvrige elevsvarene (bortsett fra Marits). Elevene skjønnte hva ordet betyr, men hva dette hadde med samtaler å gjøre, var uklart for dem. Jeg mener derfor at deres forståelse var veldig halvveis.

Det siste punktet jeg antok at elevene ville kunne få problemer med å få med seg, er at det finnes regler for god samtaleskikk, og at man tilpasser seg samtalepartnerne. Det viste seg at ingen av elevene helt skjønnte hva slags regler det var snakk om, selv om en av dem var inne på det. Eiriks svar er her representativt for de som ikke forsto noe:

ACT: Det står litt om at... det finnes noen regler for hvordan man kan snakke med andre mennesker. Kan du huske noen av de reglene?

E: Nei

ACT: Nei.. Finnes det... Snakker du på samme måte med ulike personer?

E: Nei. Sånn ungdomma, det e litt mer slang

ACT: Mm

E: Og så foreldrene og sånn det er jo ikke noe... Snakker mer sånn vanlig.

Da jeg nevnte regler for samtaler generelt, ante ikke Eirik hva han skulle svare. I boka står det om å tilpasse samtalen etter tid, sted, person osv, men dette nevnte ikke Eirik. Når jeg så nevnte det å snakke på en bestemt måte, tenkte Eirik trolig i retning av dialekter og sosiolekter, ikke i retning av å tilpasse seg samtalesituasjonen.

Den eneste eleven som i det hele tatt nevnte bokas formuleringer om samtaleskikk, var Vidar, men han forsto ikke hva det som står i boka innebærer:

- ACT: Og så står det at det finnes noen regler for samtaleskikk, står det...
Kan du komme på noen sånne regler?
- V: Å justere ting etter situasjonen. Hvis det er ... hvem vi er og hvem vi snakker med
- ACT: Mm, det står det
- V: Og hva slags samtale vi fører
- ACT: Ja. Det står det. Hvordan- kan du komme på noen eksempler på at vi gjør det? At du justerer samtalen?
- V: Nei, vet ikke. Ikke som æ vet, nei.
- ACT: Snakker du likt med alle?
- V: Hva mener du med det?
- ACT: Snakker du på samme måte med Eline som du snakker med noen i klassen din?
- V: Nei. Tror itj det.
- ACT: Nei. Hvorfor ikke det?
- V: [...] Æ sir litt andre ting til en kamerat, sånn... Æ sir litt andre ting til bror min enn hva a sier til søskenbarnet og kameraten min og sånn..
- ACT: Mm. Og da justerer du det etter?
- V: Kor liten dæm e og kor stor dæm e

Som vi ser, klarte ikke Vidar å koble fra det boka sier om å justere samtale og over til det fenomenet at han snakker ulikt med forskjellige personer. Vi kan si at han har en delvis forståelse.

10.7 I hvor stor grad stemmer hypotesene?

Jeg vil her presentere en figur over hvor mange elever som hadde en adekvat, delvis eller manglende forståelse av f-enhetene som ifølge min hypotese burde ha stor sjanse for å bli forstått. Figuren er ordnet slik at de funksjonelle enhetene som er mest i overensstemmelse med min hypotese er plassert først, mens de som er minst i overensstemmelse med mine hypoteser er plassert sist. Dette gjør den lettere å lese. Her må det føyes il at jeg har lagt en streng definisjon av forståelse til grunn. Jeg har bare sett på hvor mange elever som hadde en adekvat forståelse av et segment. Dersom jeg hadde valgt å ta med svarene i kategorien ”delvis forstått” som en støtte til min hypotese, hadde

for eksempel den funksjonelle enheten ”man organiserer stoffet i fordeler/ulempes” kommet høyere opp i oversikten.

Ettersom sju elever ble intervjuet om to av tekstene, mens bare seks av dem ble intervjuet om de to andre tekstene, har jeg laget en egen kategori, N, som viser hvor mange elever som totalt sett ble intervjuet om teksten.

Figur 12 Gjennomgang av de f-enhetene som ifølge hypotesen ville bli forstått

Funksjonelle enheter (nummer i parentes)	Adekv t	Delvis forstå tt	Ikke forstå t	Ikke spur t ³⁰	N
De mest berømte eventyrsamlerne her i landet er likevel Peter Christen Asbjørnsen og Jørgen Moe. (Eventyr 15)	7				7
Vi er på 1700-1800-tallet. (Eventyr 33)	7				7
Mange av disse nye ordene vi har bruk for, låner vi fra andre språk. (Ord forsvinner og nye kommer til 9)	7				7
Vi skal gå nærmere inn i ulike samtale typer. (5) Vi samtaler også på annet vis - både med oss selv og med andre mennesker. (Samtale 20)	6				6
<i>Den sosiale samtalen</i> er mangfoldig og ikke helt forutsigbar, som en slags viltvoksende plante i sjangerhagen (Samtale 11)	6				6
Folkeeventyr har vandret fra generasjon til generasjon (margteksten)	6		1		7
Grovt sett kan vi si at et språk har de ordene det trenger. (Ord forsvinner og nye kommer til 2)	5		2		7
Men vi har også lånt fra oss ord. (Ord forsvinner og ny kommer til 17)	4			3	7
I det øyeblikket eventyrene ble skrevet ned og brukt som litteratur, sluttet de å utvikle seg (Eventyr 26)	3	2	2		7
[Eksempler] ³¹ er vanlige utskytningssignaler som egentlig varslers en annen om at "deg vil jeg snakke med", "deg har jeg lyst til å være sammen med". (Samtale 19)	3			3	6
Et eventyr som ble fortalt muntlig, forandret seg litt fra gang til gang fra forteller til forteller. Derfor utviklet eventyrene seg (Eventyr 21 og 22)	2			5	7
Man organiserer stoffet i fordeler/ulemp(er) (Fagartikkelen figur)	1	4	1		6
En fagartikkel er komponert på en annen måte enn nyhetsartikkelen, mer likt en fortelling (Fagartikkelen 2)	1			5	6
Når du skal skrive en artikkel, er det viktig å vite <i>hvorfor</i> du skriver den. (Fagartikkelen 8)			6		6
Det spiller ikke så stor rolle (19) [at du ikke har noe klart standpunkt når du begynner å skrive artikkelen] (Fagartikkelen 18)			6		6

³⁰ Kategorien "ikke spurt" inneholder antallet elever som ikke er spurt om et emne, og som ikke selv har kommet inn på emnet uten å bli spurt

³¹ I lærebokteksten står det her flere eksempler på mulige begynnelse(r) på sosiale samtaler.

Dobbeltstreken i tabellen markerer et skille mellom de f-enhetene som i hovedsak følger hypotesen (over streken) og de som ikke gjør det (under streken).

Figur 13 (under) viser hvor mange elever som hadde en adekvat, delvis eller manglende forståelse av f-enhetene som ifølge min hypotese burde ha stor sjans for *ikke* å bli forstått. Oversikten er ordnet slik at de funksjonelle enhetene som er mest i overensstemmelse med min hypotese er plassert først, mens de som er minst i overensstemmelse med hypotesene er plassert lenger ned. Aller sist har jeg plassert de funksjonelle enhetene som jeg ikke har spurt noe av elevene om, og som heller ingen av dem har nevnt av seg selv. Igjen gjelder det at jeg har lagt en streng definisjon til grunn når jeg avgjør om noe følger hypotesen eller ikke. Jeg lar bare svar i kategorien ”ikke forstått” telle. Svar som er delvis forstått, regnes ikke med.

Figur 13 Gjennomgang av de f-enhetene som ifølge hypotesen IKKE vil bli forstått

Funksjonelle enheter (nummer i parentes)	Adekvat	Delvis forstått.	Ikke forstått.	Ikke spurt	N
I våre dager blir eventyrsjangeren og trekk fra eventyrene brukt en god del i film. (39) Kanskje det er i filmmediet at vår generasjons eventyr blir til. (Eventyr 40)			7		7
Du må med andre ord finne en <i>angrepsvinkel</i> på stoffet. (Fagartikkelen 11)			6		6
Vi kan spore eventyrsjangeren og mange enkelteventyr flere tusen år bakover i historien. (Eventyr 4)		1	6		7
Det fins regler for god samtaleskikk, (Samtale 29) men vi må alltid justere dem etter situasjon, sted, hvem vi snakker med, og hva slags samtale vi fører. (Samtale 30)		1	5		6
De inneholder kunnskaper og sannheter om det å være menneske, om livet og om døden (Eventyr 7)	1		6		7
Gjennom <i>den problemløsende samtalen</i> kan du kjenne hvordan ordene har kraft til å lette hjertet og klarne tanken. (Samtale 24)	1	5			6
En <i>etterprøvende samtale</i> kan vise om vi har lært og oppfattet riktig. (Samtale 22)	2	2	2		6

NB! I tabellen har jeg utelukket 3 segmenter som ingen av elevene ble spurt om, og som heller ingen av dem nevnte av seg selv. (Ord forsvinner og nye kommer til 3 og Samtale 14-15, samt Samtale 16-17)

Den tjukke streken i tabellen markerer et skille mellom de f-enhetene som i hovedsak følger hypotesen (over streken) og de som ikke gjør det (under streken).

Som vi kan se av oversikten, kan det virke som om plassering i RST-strukturen kan ha noe å si for de utvalgte elevene. De opplysningene som jeg, på grunnlag av RST-analysene, antok at elevene ville forstå, ser i større grad ut til å være forstått enn de andre opplysningene som læreren er opptatt av. Et par forbehold vil jeg ta. Som det fremgår av teksten under figur 13, er det tre funksjonelle enheter av i alt 26 som jeg ikke vet noe om i det hele tatt. I tillegg er det fire funksjonelle enheter som jeg ikke kjenner alle elevenes forståelse av. Dette er en svakhet. Det må imidlertid presiseres at i ett av de fire tilfellene jeg delvis vet noe om, vet jeg noe om alle elevene bortsett fra to.

Når det gjelder de funksjonelle enhetene jeg kjenner elevenes forståelse av, ser hypotesene mine *i stor grad* ut til å være bekreftet. Det er likevel ikke et helt entydig bilde. Jeg skal derfor kommentere de tilfellene der hypotesene mine ikke stemte.

Når det gjelder de funksjonelle enhetene jeg antok at elevene mest sannsynlig ville huske, ser vi at det er to funksjonelle enheter der elevenes faktiske forståelse var helt motsatt av hva jeg hadde ventet. Det vil si at ingen forsto noe som jeg hadde trodd at alle ville forstå. Begge disse funksjonelle enhetene er fra teksten "Fagartikkelen" (enhetene 8 og 18 +19). Som en vil se av RST-analysen, hadde jeg problemer med å bestemme strukturen i akkurat denne teksten. Dersom en legger hypotesene til Péry-Woodley (1989) og

O'Brien (1995) til grunn (se kapittel 5.2.8.2), er det slik at en tekst som har en RST-struktur som er vanskelig å bedømme, er vanskelig tilgjengelig for leserne. I så fall kan man forklare elevenes manglende forståelse av hele denne teksten. En annen sak er at selve emnet i teksten (hvordan skrive en fagartikkel) muligens er svært vanskelig å forklare skriftlig, uansett struktur (hvilket Eline var inne på i sin skriftlige kommentar). Kanskje er det derfor elevene ikke har skjønnet disse funksjonelle enhetene. Uansett er teksten så spesiell at den ikke nødvendigvis svekker en hypotese om at funksjonelle enheter som er fremhevet via RST-strukturen i teksten er lettere å forstå enn andre funksjonelle enheter.

I to andre tilfeller finnes det elever som ikke har forstått funksjonelle enheter som jeg mener er sentrale ut fra RST-strukturen i teksten. Dette gjelder betydningen av vandringen til ordet bag (Språket forandrer seg – enhet 21) og betydningen av at eventyrene sluttet å utvikle seg da de ble skrevet ned. Når det gjelder ordet bag, er det mulig at mitt spørsmål om hva som var spesielt med dette ordet, rett og slett var for uklart for elevene. Det kan hende at elevene hadde forstått vandringen mellom norsk og engelsk, men ikke skjønnet hva jeg var ute etter. Et annet moment er elevenes flate historieforståelse, som jeg har omtalt tidligere, som kan ha gjort at elevene ikke skjønnet betydningen av at ordet vandret ut og inn av språket på tidspunkt som hadde stor avstand i tid.

At eventyrene sluttet å utvikle seg da de ble skrevet ned, er et ganske innviklet resonnement. Vi ser da også at det er de to sterkeste elevene som har forstått det helt, mens de middels og svake elevene bare har forstått det delvis (to elever) eller ikke i det hele tatt (to elever). Dette var altså tydelig en relativt krevende tekstpassasje å prosessere.

De funksjonelle enhetene som jeg regnet med at ikke ville bli forstått av elevene, har i liten grad blitt forstått, noe som støtter mine hypoteser. De to unntakene fra mønsteret, er begge fra teksten om samtaler. De omhandler den problemløsende og etterprøvende samtalen. Det er tydelig at noen av elevene har fått med seg mer fra teksten enn jeg antok. Kanskje har illustrasjonen av en problemløsende samtale med en medfølgende bildetekst vært med på å forklare hva en problemløsende samtale er, selv om brødteksten er svak på dette punktet. Og at Marit er så flink til å lese at hun forstår hva en etterprøvende samtale er (selv om teksten er problematisk) er kanskje ikke spesielt overraskende. Se bare på hennes evner til å lese tekster generelt.

11 OPPSUMMERING OG DRØFTING AV RESULTATENE

11.1 Oppsummering av resultatene

Problemstillingen som denne avhandlingen skulle belyse, var

Hvordan bidrar strukturen i læreboktekster til elevers muligheter til å forstå tekstene mest mulig i samsvar med en skolsk tolkning av disse tekstene?

Jeg vil nå, med utgangspunkt i drøftingen av forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse (kapittel 10) oppsummere hva studien min har vist om dette spørsmålet.

Den oversikten jeg nå har gått gjennom, viser sju enkeltindividers lesing av et lite utvalg tekster. Siden det dreier seg om få informanter og tekster, er det grunn til å være forsiktig med å trekke allmenne konklusjoner på grunnlag av dette materialet. Som jeg tidligere har nevnt, har jeg imidlertid valgt å bruke en abduktiv fremgangsmåte. En av egenskapene ved abduksjon er at man fremsetter noen konklusjoner som kan forklare materialet, og som senere kan danne hypoteser for videre utforskning. Jeg vil derfor nå fremsette en konklusjon som kan forklare mitt materiale. Denne konklusjonen danner så en hypotese som andre kan teste ut senere.

De resultatene som fremkom i kapittel 10 peker i retning av at strukturen til en tekst (slik strukturen fremkommer via en RST-analyse) kan ha noe å si for elevenes forståelse. Bildet er, som jeg har nevnt, ikke helt entydig, men unntakene kan i stor grad forklares. En konklusjon på denne studien, og

derved også en ny hypotese som kan studeres, er at opplysningens plassering i den hierarkiske strukturen i en tekst *har* noe å si for hvor lett opplysningen forstås. Jo høyere opp i strukturen en opplysning er, og jo mer underbygd opplysningen er av ulike satellitter, jo mer sannsynlig er det at elevene forstår den.

Studien har imidlertid vist at selv om plasseringen i den hierarkiske strukturen kan ha noe å si for elevenes forståelse, så er ikke det den eneste faktoren som spiller en rolle. Å arbeide med strukturen til en tekst er altså trolig en nødvendig, men ikke tilstrekkelig, betingelse for at elevene skal kunne forstå mer av teksten. Elevenes kunnskaper og kunnskapssyn samt tekstens abstraksjonsnivå, er forhold som denne studien har vist at kan virke inn på elevenes forståelse. Dette skal jeg komme grundigere inn på når jeg drøfter øvrige funn om lærebøker. Først vil jeg imidlertid knytte noen kommentarer til RST-strukturens nytteverdi som redskap for å beskrive tekststruktur.

11.2 Diskusjon av RST- strukturens nytteverdi

Etttersom RST- analyse meg bekjent ikke har vært brukt til å beskrive strukturen i læreboktekster før, kan det være interessant å se nærmere på hvor godt dette redskapet har vist seg å fungere for formålet.

Analysene tyder på at det spiller en rolle for elevers forståelse hvor høyt oppe i funksjonshierarkiet av en tekst en opplysning er plassert. RST- strukturen er ikke den eneste måten å beskrive dette hierarkiet på, men det er én mulig måte å nærme seg denne strukturen på. Likeledes ser det ut til å spille en rolle

hvor mange opplysninger som på ulike vis støtter opp under en bestemt opplysning. RST-analyse fungerer godt for å beskrive hvilke opplysninger som støtter opp om hvilke.

Videre ser det ut til at de passasjene der det er vanskelig å bestemme RST-strukturen i en tekst, er vanskelig tilgjengelig for elevene. Dette kan tyde på at en via RST-analyse *kan* identifisere mulige problematiske tekstpassasjer. Om dette skyldes at RST-analysen er et spesielt egnet redskap, eller det bare betyr at man ville få problemer med å analysere problematiske passasjer uansett hva slags redskap man anvendte, er vanskelig å si. At RST-analysen kan brukes til bedømminger av hva som er svært problematiske tekster, virker i hvert fall klart. På de ovennevnte områdene må man derfor si at RST-analysen fungerer godt.

De problemene som først og fremst oppstod da jeg skulle nærme meg tekstene ved hjelp av RST-analyse, var for det meste knyttet til de sidene ved en tekst som ikke er eksplisitt uttrykt, men som man måtte tilegne seg via inferenser. For eksempel så jeg flere tilfeller der tekstdeler hang sammen tematisk sett, men der selve kjernen var implisitt. Det hadde jeg problemer med å beskrive, fordi RST-analysen så sterkt bygger på ideen om en kjerne og en eller flere satellitter.

Et annet problem som oppstod i forbindelse med analysene, var at jeg ikke visste hvordan jeg skulle analysere tekstelementer som inneholdt ulike metatekstuelle kommentarer. For eksempel var jeg svært usikker på hvordan jeg skulle forholde meg til ulike retoriske spørsmål.

Studien min har videre indikert at det kan finnes strukturelle trekk ved tekster som har betydning for elevenes forståelse, men som ikke fanges opp av RST-strukturen. Det gjelder blant annet i hvilken rekkefølge opplysningene kommer i teksten. Som vi så i gjennomgangen av teksten ”Samtale” prøvde både Unni og Vidar å definere begreper de ikke forsto ved å lete i de etterfølgende setningene. Dette var bare to forekomster, men de var såpass spesielle at jeg mener at det kan være verd å se nærmere på rekkefølgen opplysninger kommer i, når man skriver en læreboktekst.

På meg syntes det som om det generelt var en forventning hos elevene om hvilken rekkefølge opplysningene kom i, selv om søkingen etter denne rekkefølgen bare kom eksplisitt til uttrykk i to tilfeller. At enkelte elever har en slik forventning, kan ha med læreboktradisjonen å gjøre. Det kan derfor være interessant å studere sjangeren, både historisk sett og i et nåtidsperspektiv, og se om det er grunnlag for å hevde at læreboktradisjonen faktisk er slik at det eksisterer en konvensjonalisert rekkefølge på opplysningene. Dersom en slik konvensjon eksisterer, kan den utnyttes på ulike vis. For eksempel kan man velge å følge dette mønsteret fast, eller man kan velge å tydelig markere byttet i rekkefølge i de tilfellene dette mønsteret er brutt. Man kan også lære opp elevene i å kjenne til dette mønstret, slik at de lettere kan ta til seg informasjon.

Oppsummert kan jeg si at RST-analysen kan være nyttig for å beskrive den hierarkiske strukturen i teksten, mens den ikke fungerer for å beskrive den sekvensielle strukturen. Begge typene analyser er imidlertid nødvendige for å beskrive relevante trekk ved læreboktekstene.

11.3 Øvrige funn om lærebøker

Vi har nå sett på hva denne studien kan bidra med når det gjelder å belyse forholdet mellom tekststruktur og leseforståelse. Når man utfører en så bredt anlagt studie som det her er snakk om, legger man imidlertid merke til andre sider ved lærebøker enn de som er direkte knyttet til den valgte problemstillingen. Jeg vil her presentere noen av disse funnene.

11.3.1 Bakgrunnskunnskapenes betydning

Gjennom intervjuene mine fikk jeg flere ganger illustrert hvor viktig elevenes bakgrunnskunnskaper er for deres forståelse av tekster. Det som særlig slo meg, var den betydningene elevenes historieferdigheter hadde for deres lesing.

Materialet mitt inneholder lesinger som sju elever har gjort. Det er usikkert hvor representative disse sju elevene er for 8.klassinger generelt. At disse elevene spesielt, og klassen generelt, ikke skåret spesielt lavt på oppgavene fra PISA-studien, peker i retning av at de ikke er spesielt dårlige til å forstå tekster. Deres kunnskaper på ulike områder behøver imidlertid ikke stemme med hva flertallet av 8. klassinger kan og ikke kan. Uansett hvor representative de utvalgte elevene er, er det imidlertid interessant å merke seg hvor svak deres historieforståelse synes å være. Elevenes manglende kunnskaper om når middelalderen var, burde kunne illustrere dette. I og for seg er det ikke noe bemerkelsesverdig i at de ikke kan plassere middelalderen. Dette vil trolig mange voksne også ha problemer med. Mer

problematiske for lærebokforfattere er det at de ikke har noe forhold til hva middelalderen kommer før og etter ("før bronsealderen" var ett av forslagene på når middelalderen var), og at de ikke vet hva slags typer aktiviteter man drev med da. En av kasuselevne, Berit, nevnte for eksempel i en sammenheng at vikingene hadde noen skip i England. Da jeg lyttet til Berits svar om hva vikingene gjorde med skipene sine, gikk det opp for meg at hun overhodet ikke hadde noen forestillinger om vikingferdene. Den totale mangelen på historiekunnskaper som både Berit og de øvrige kasuselevne viste, var noe overraskende for meg.

Nå er det ikke min hensikt å henge ut historieferdighetene til sju 8. klassinger. Det kan være tilfeldig at elevene visste lite om middelalderen. En kan dessuten spørre seg hvor dyp historieforståelse en kan vente seg av barn som er om lag 13 år gamle. Det som er mitt poeng, er at dersom de sju utvalgte kasuselevne ikke er spesielt utypiske (noe de *kan* være) så bør lærebokforfattere og lærere være forsiktige med å forvente at 8. klassinger kan noe særlig om historie fra før. En slik innsikt bør få konsekvenser for hvordan man kan omtale et emne. Hvis man ikke har noe begrep om at det er ca tusen år siden middelalderen (når alternativene er 10 år siden, hundre år siden, 500 år siden, tusen år siden), og man heller ikke vet noe om hanseatenes stilling i Norge i den perioden, skjønner man ikke hvorfor det kom tyske ord inn i språket vårt i middelalderen. Som jeg har vært inne på tidligere, vil en flat historieforståelse dessuten også innebære at eksempler som ordet "bag" (se kapittel 9.1.2) ikke gir noen mening for elevene. Hvis et ord forsvant ut fra norsk for ca 10 år siden, og kom tilbake fra engelsk like etterpå, er det ikke like oppsiktsvekkende som at det forsvant i vikingtiden og så først kom tilbake til norsk rundt 1960.

Også i andre tilfeller observerte jeg at dersom elevene manglet en del grunnleggende forkunnskaper, klarte de ikke å forstå læreboktekstene. Jeg har tidligere gjengitt utdrag fra observasjonsnotatene fra en time der elevene i 8D diskuterte studieteknikk. En tekst som ble diskutert i den timen, er særlig interessant når det gjelder å belyse forkunnskapenes betydning for forståelsen. Dette var en tekst av Kjell Aukrust (*Språk og sjanger* s. 6 og 7). I teksten får leseren vite at Aukrust, da han gikk på skolen, en gang pekte på Kiev da han skulle peke ut Moskva på kartet. For en som vet noe om geografi, er dette en relativt stor bom. For lesere uten geografikunnskaper virker kanskje ikke feilen spesielt ille. Videre står det i teksten at Aukrusts barneskolelærer senere hadde uttalt at ”Kjell var ikke akkurat den eleven jeg ville eksaminere først når skoledirektøren kom på besøk!”(s.7). For å kunne skjønne denne uttalelsen, må leseren blant annet vite hva det vil si å få skoledirektøren på besøk. Uttalelsen fra Kjells lærer og eksempelet fra geografitimen er samlet ment å gi leseren et inntrykk av at Aukrust ikke var noe flink på skolen. Elevene i 8D hadde imidlertid ingen av de nødvendige forkunnskapene for å gjøre denne tolkningen. Da læreren skulle snakke med 8D om teksten, tok hun tekstens poeng som gitt. Hun ville bruke teksten som utgangspunkt for å snakke om at noen er skoleflinke mens andre ikke er det, men det kan gå godt med de som ikke er så skoleflinke like vel. Ganske fort ble det imidlertid klart at elevene ikke hadde skjønt hva teksten handlet om. Da Eline til slutt spurte elevene om Kjell Aukrust var flink på skolen eller ikke, visste de ikke svaret. I dette tilfellet hindret altså manglende geografikunnskaper og manglende forståelse av en institusjon som ikke lenger eksisterer (skoledirektørens besøk) elevene i å få med seg tekstens hovedpoeng. Humoren som teksten var ment å frembringe, ble dermed også tapt for dem.

Det er klart at man ikke alltid kan sette elevenes manglende kunnskaper om et emne som begrensninger når man skal skrive en tekst. Dersom elevene ikke utfordres på punkter de kan lite om, kan de jo ikke lære mer. Spørsmålet er imidlertid på *hvilken måte* og *i hvor stor grad* elevene skal utfordres. Dersom teksten om Kjell Aukrust for eksempel var blitt fulgt opp med spørsmål til elevene om å finne Moskva og Kiev på kartet, og å undersøke hva det vil si at skoledirektøren kommer på besøk, kunne teksten kanskje ha utvidet elevenes horisont. Slik den stod, fungerte den trolig bare som utilgjengelig for elevene, uten at de lærte noe nytt.

11.3.2 Kunnskapssynet i oppgavene

Et annet sentralt funn fra studien min er knyttet til oppgavene som ble gitt til læreboktekstene. For meg var det tydelig at elevene tilpasset sin leseteknikk ut i fra oppgavene i læreboka. Jeg har tidligere nevnt at når elevene fikk beskjed om å lese noe på skolen, og svare på spørsmål etterpå, valgte de fleste å starte rett på spørsmålene. De benyttet seg da av en slags matcheteknikk. De lette i teksten til de fant en formulering som så ut til å stemme med hva det ble spurt om, og brukte denne som utgangspunkt. De mer avanserte elevene omformulerte lærebokteksten. De mindre avanserte skrev direkte av setninger fra boka. Det som var noe overraskende for meg, var hvor ofte denne teknikken fungerte godt. Hadde spørsmålene krevd at elevene skulle trekke ut innholdet av lengre tekstpassasjer for å kunne svare, hadde de vært nødt til å lese mer. Slik det fungerte, var det sjelden nødvendig for elevene å gjøre mer enn å skimme et par linjer. Jeg må understreke at jeg ikke tror det var arbeidsoppgavene i den læreboka jeg her har analysert, som var spesielt uvanlige. Jeg observerte akkurat den samme lesemåten i de

samfunnsfagtimene jeg var inne i. At teknikken var mulig, skyldtes rett og slett spørsmålstradisjonen i norske lærebøker.

Noe annet som elevenes arbeidsmåte fortalte meg, var hvilke kunnskaper de var opptatte av. Dersom elevenes hovedmål med å lese læreboktekster hadde vært forstå de sammenhengene teksten fremsatte, hadde de trolig lest hele tekstene. I diskusjonene i timene observerte jeg imidlertid hvordan elevene stadig kunne gjengi noe som etter min mening var relativt irrelevante opplysninger (for eksempel at uttalelsen fra Aukrust sin lærer kom i 1963), mens de ikke visste like mye om de store linjene i teksten. Dette er alvorlig når man tenker på hva det betyr for hvilke kunnskaper elevene sitter igjen med i et fag. Dersom årstall og definisjoner er det de husker, er det svært vanskelig å sette disse sammen uten en eller annen form for overbygg. Man kan derfor frykte at elevenes kunnskaper blir svært fragmentariske, og lite anvendbare.

Min oppfatning er at elevenes syn på hva som er kunnskap, har klar sammenheng med hvordan de blir evaluert. Elever i ungdomsskolen får karakterer, og de fleste i 8D ga på ulike vis uttrykk for at den instrumentelle motivasjonen var sterk. I den grad de jobbet med skolen, var det, ikke overraskende, fordi de ønsket gode karakterer. Dersom elevene hadde opplevd at de store linjene i tekstene var blitt vektlagt i oppgaver de skulle svare på, hadde de kanskje vært mer opptatt av helheten.

En annen årsak til at elevene legger så stor vekt på faktakunnskaper når de leser, kan for øvrig være at det er vanskelig å finne en helhet i læreboktekstene når man forsøker å finne den. Som vi så da jeg analyserte RST-strukturen i de utvalgte tekstene, hadde jeg problemer med å bestemme

strukturen i flere passasjer. Dersom det er riktig at tekster der RST-strukturen er vanskelig å analysere, også er vanskelig tilgjengelig for lesere, sier dette noe om elevenes muligheter til å kunne forstå helheten og resonnementet.

11.3.3 Tekstenes abstraksjonsnivå

Noe som slo meg da jeg leste læreboktekstene, var hvor ofte de krevde et høyt abstraksjonsnivå for å bli forstått. Teksten "Samtale" innleder for eksempel med at "Når mennesker møter hverandre gjennom språket, muntlig eller skriftlig, oppstår en tekst". En kan spørre seg hva elevene får ut av denne formuleringen. Det at begrepet "tekst" er verd å diskutere og problematisere, er noe som de grunnfagsstudentene og lærerhøgskolestudentene jeg personlig har undervist, har brukt lang tid på å forstå. Jeg anser det derfor som usannsynlig at elever i ungdomskolen har noe annet enn en konkret oppfatning av begrepet "tekst". Hvis man mener at en tekst er noe som er trykt på et papir, vil det være vanskelig å forstå at det kan oppstå en tekst når mennesker møter hverandre gjennom språket. Formuleringen "møter hverandre gjennom språket" er for øvrig også relativt abstrakt. Dersom man ser på det å møtes som en fysisk aktivitet, kan det bli vanskelig å forstå hvordan man kan møtes gjennom språket. Dette eksempelet er langt fra enestående. Andre kapitler inneholder andre like abstrakte formuleringer.

Gitt min skolering i nordisk språkvitenskap kan jeg forstå bakgrunnen for mange av de abstrakte formuleringene i de analyserte tekstene. For forfatterne som skriver om samtale, er ikke lenger "tekst" et entydig begrep. Det er sikkert lett å glemme at elevene ikke er på det samme nivået. Det kan

være vanskelig for både forfattere og lærere å vite hvilket abstraksjonsnivå som er passende for en bestemt aldersgruppe. Et interessant forskningsprosjekt ville derfor være å se på hvilke abstraksjoner tekster krever, og hva slags abstraksjoner som når inn hos elevene.

11.4 Den ”umulige” læreboksangeren

I denne avhandlingen har jeg pekt på en del uheldige trekk ved flere læreboktekster, og jeg har forsøkt å si noe om hvordan man kan identifisere disse trekkene. Analyser av tekststrukturen viser imidlertid ikke *hvorfor* problematiske tekster ble som de ble. I min beskrivelse av læreboktradisjonen, og senere i min gjennomgang av øvrige trekk ved lærebøker har jeg imidlertid pekt på en del sider ved læreboksangeren som gjør det vanskelig for forfatterne å skrive gode tekster. Jeg vil avslutte med noen refleksjoner om hvordan en utvikling av sjangeren kan gi forfatterne bedre vilkår for å skrive mer forståelig.

I kapittel 3 var jeg inne på at lærebøker skal fylle en rekke ulike funksjoner i klasserommet. De skal både definere hva elevene skal lære, de skal formidle selve lærestoffet, de skal overbevise læreren om at boka bør kjøpes, de skal motivere elevene, dekke alt pensum, og samtidig ikke bestå av for mange sider. Dette får konsekvenser for tekstene.

I flere av analysene av RST-strukturen i læreboktekstene har jeg vist at ulike deler av en tekst forsøker å ivareta ulike formål. Når det i teksten om eventyr står at eventyrene ”inneholder kunnskaper og sannheter om det å være menneske, om livet og om døden”, er dette muligens mest rettet mot lærerne

som kanskje skal kjøpe boka til sine elever. Eventyrenes overføringsverdi er et emne som er sentralt for norsklærere, men den nevnte formuleringen er trolig for abstrakt for 12-13 åringer. Dette er muligens også årsaken til at boka i neste setning forsøker å motivere elevene til å lese videre ved å skrive: ”Selv om mange har forsøkt å tolke eventyrene, er det ikke lett å se dette innholdet klart”. Når teksten på denne måten henvender seg til en rekke ulike grupper, og skal ivareta ulike hensyn, er det ikke overraskende at den fremstår som fragmentarisk.

Et annet problem som tydelig trer frem når man ser på læreboktradisjonen, er den manglende bevisstheten rundt illustrasjonenes rolle i læreboktekstene. Jeg har nevnt forlagenes manglende koordinering av illustrasjoner og brødtekst. Gjennom analysene av illustrasjonene av de fire utvalgte tekstene viste jeg også at illustrasjonene i enkelte tilfeller kan skape mer forvirring rundt brødteksten enn de skaper støtte til å forstå den.

Ettler min mening skyldes den problematiske utformingen av læreboktekster at selve læreboktradisjonen forsøker å ivareta for mange hensyn på én gang. Det er i dag liten bevisstgjøring rundt, og debatt om, hva man vil at lærebøkernes rolle i klasserommet skal være. Skal en kunne få bedre tekster, må en vite hva en vil med disse tekstene. Dagens lærebokdiskurs skaper et nesten umulig ideal for forfatterne.

Jeg tror at dersom man i dag skal gjøre noe grunnleggende for å få bedre læreboktekster, må man ikke bare se på tekstenes utforming. Man må i like stor grad vurdere om det kan tenkes nytt rundt om lærebokas rolle i klasserommet. Dersom man er seg bevisst hva man trenger lærebøkene til, og hvor læreren kan bidra, vil man kunne utforme bøker som er mer spisset mot

det behovet man har. Dette vil automatisk gjøre det enklere å utforme tekstene. Fremdeles er man nødt til å gjøre en rekke vurderinger av hvordan språket bør utformes, men noen av forfatterens dilemmaer kan bli mindre. Nedenfor følger noen skisseaktige forslag til mulige endringer av sjangeren. De er neppe gjennomførbare slik de står, men kan tjene som utgangspunkt for debatt.

Ideen om at lærebøker skal inneholde hele pensum, og at pensum også inkluderer alt som er nevnt som eksempler i læreplanen (se kapittel 3) gjør at lærebøkene inneholder svært mye tekst. Én måte å løse dette på, er å velge ut noen hovedtema fra planen som blir grundig behandlet skriftlig, mens andre tema kun blir muntlig behandlet i undervisningen.

Et annet alternativ er å prioritere den pedagogiske siden ved lærebøkene, og arbeide fokusert på formidling ved å presentere lærestoffet på en engasjerende måte for eleven. Muligens må lærerens rolle da bli å definere begreper og komme med ulike faktaopplysninger, men til gjengjeld blir det da trolig enklere å la elevene forberede seg på et tema hjemme.

Ideen om de tynne lærebøkene er også en forestilling som bør utfordres. Studier av forenkling har vist at for å gjøre en tekst mer lesbar, må man ofte gjøre den lengre enn den opprinnelig er, ikke kortere (Se for eksempel Simensen 1986). Mange elever kan trolig lettere forholde seg til en lang tekst der forbindelsen mellom momentene er klart uttrykt, enn en kort tekst. Tykkere lærebøker kan også i større grad vie egne kapitler til detaljer som tidligere er blitt definert midt inne i en sammenhengende tekst. Imidlertid er tykke bøker dyrere å produsere enn tynne, så av økonomiske årsaker er dette alternativet mindre aktuelt. Dessuten kan tykke bøker være tunge å bære for

elevene, så praktiske argumenter taler heller ikke for en rendyrket bruk av denne varianten, med mindre man deler opp det enkelte verk i flere hefter.

Dersom tekstene blir mer utbygd, og legger mer vekt på formidlingsaspektet, vil muligens forfatterens behov for å motivere elevene til å lese videre, bli mindre. Noe av det som gjør bøkene så lite motiverende for elevene, er nettopp den fragmentariske tekstoppbyggingen og vektleggingen av definisjoner.

Noe annet som kan bedre læreboktradisjonen, og gjøre tekstene lettere tilgjengelig for elevene, er eksplisitt opplæring i sjangeren. Som jeg var inne på i kapittel 3, er lærerne kompetente medlemmer av diskursfellesskapet skolen. De kjenner til rammene for at tolkninger av læreboktekstene kan regnes som akseptable innenfor en skolsk norm. Dersom lærerne var seg bevisst denne rollen, og utforsket sine egne, implisitte kunnskaper om sjangeren, kunne de utvikle noen formaliserte regler, slik det har vært gjort for andre sjangere. Disse formaliserte reglene kunne så danne et utgangspunkt for praktisk undervisning i hvordan en skal lese en slik sjanger.

Lærebøker kan sannsynligvis utformes på mange andre måter enn de som er foreslått over, og sjangerbevisstheten kan sikkert brukes på andre måter. Poenget i denne sammenheng, er å vise at en nytenking av hvordan lærebøkene fungerer i klasserommet vil kunne ha betydning for den tekstlige utformingen av bøkene. Slik læreboksjangeren er i dag, er den en sjanger som det er knyttet svært ulike interesser til, og derfor er det vanskelig for lærebokforfattere å forholde seg adekvat til den.

LITTERATURLISTE

- Addison, A. (1983) *A Discourse Analysis of Secondary School Science Textbooks with a Comparison of Text Features and Reading Comprehension for Native and Non-native English-speaking*. Upublisert doktoravhandling fra Georgetown University, USA.
- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, S. (1997) *Case-studier og generalisering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Askeland, N. (1984) *Læreboka som samhandling. Ein analyse av liks, syntaks og tekstbinding i to lærebøker i kristendoms-kunnskap for ungdomstrinnet*. Hovedoppgåve, Nordisk institutt, Universitet i Oslo.
- Bassey, M. (1999) *Case Study Research in Educational Settings* Buckingham: Open University Press.
- Bateman, J., Kamps, T., Klein, J., Reichenberger, K. (1999). *The DArt(bio) system: constructive text, diagram and layout generation for information presentation*. Association for Computational Linguistics, som publisert på nettet: <http://www.gem.stir.ac.uk/newframe.html>
- Bech, K., Heggem T. og Kverndokken K. (1997 a) *Språk og sjanger*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Bech, K., Heggem T. og Kverndokken K. (1997 b) *Språk og sjanger. Lærerens bok*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Beck, I., Mc Keown, M., Sinatra, G. og Loxterman, J. (1991) "Revising Social Studies Text from a Text-processing Perspective: Evidence of improved comprehensibility". *Reading Research Quarterly*, 26 (3): 251-275.

Berge, K. (1990) *Tekstnormers diakroni. Noen ideer til en sosioteknologisk teori om tekstnormendring*. Meddelande från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet. MINS 33.

Berge, K. og Ledin, P. (2001) "Perspektiv på genre". *Rhetorica Scandinavica* 18/2001: 4-16

Berge, K., Solheim R. og Torvatn, A. C. (1997) *Lærebøkene : utvikling, språk og tekstopbygging*. Rapport fra prosjektet "Fellespråklige lærebøker i samfunnslære". Trondheim: Senter for etterutdanning, Allforsk.

Björnsson, C. (1968) *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.

Britton, B. og Black J. B. (1985) "Understanding Expository Text: From Structure to Process and World Knowledge." I Britton og Black (1985) *Understanding Expository Text. A theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text*. New Jersey: Lawrence Hillsdale, Erlbaum Associates: 1-7.

Chall, J. (1988) "The beginning years". I Zakaluk, B. og Samuels, J.(red.) *Readability. Its Past, Present and Future*. Newark, Delaware: The International Reading Association.

Corsini, R. (1999) *The Dictionary of Psychology*. Philadelphia: Bruner/Mazell.

- Danielson, S. (1975) *Läroboksspråk. En undersökning av språket i vissa läroböcker för högstadium och gymnasium*. Umeå: Acta Universitatis Umensis.
- Dawes, R. (1966) "Memory and Distortion of Meaningful Written Material". *British Journal of psychology*, Volume 57: 77-86.
- De Beaugrande, R. og Dressler, W. (1981) *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Flesch, R. (1949) *The Art of Readable Writing*. New York: Harper & Row.
- Forbes, F. og Cottle, W. (1953) "A new method for Determining Readability of standardized tests". *Journal of Applied Psychology* 37:185-190.
- Fredriksen, C. (1972) Effects of task-induced cognitive operations on comprehension of memory processes. I Freedle, R. og Carroll, J. (red.) *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*. New York: Wiley
- Golden, A. og Hvenekilde, A. (1983) *Rapport fra prosjekt lærebokspråk*. Senteret for språkpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Gunnarsson, B. (1982) *Lagtexters begriplighet En språkfunktionell studie av medbestämmandelagen*. Lund:Lieber.
- Halliday, M. og Hasan R. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harrison, C. (1993) "Readability" I Asher, R. (red.) *The Encyclopedia of Language and Linguistics, volume 7*, Oxford, New York, Seoul, Tokyo: Pergamon press: 3444-3447.
- Heyerdahl-Larsen, C. (2000) *Læreboken - Tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen*. Hovedoppgave i pedagogikk, Universitet i Oslo.

Hvenekilde, A. (1986) "Nærbutikk på o-fags-tekster". *Norsklæreren* 3, LNU.

Høien, T. Og Lundeberg, I. (1989) *Lesing og lesevaner*. Oslo: Gyldendal.

Johnsen, E. B. (1993) *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research of Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press.

Kirke, utdannings og forskningsdepartementet (1984) *Forskrift for godkjenning av lærebøker for grunnskole og videregående skole*, 13.01 1984, nr. 3520

Klare, G. (1969) *The Measurement of Readability*. 3. print. Ames Iowa U.S.A: Iowa State University Press.

Kulbrandstad, L. A. (1998) *Språkets mønster. Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kulbrandstad, L. I. (1996) *Lesing på et andrespråk – en studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Avhandling for dr art graden, Universitetet i Oslo.

Kulbrandstad, L. I. (2000) "Metoder for undersøkelse av unges leseforståelse - En oversikt og en teoretisk diskusjon" I Kulbrandstad, L. *Unge lesere – fire artikler*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr 2-2000.

Kulbrandstad, L. I. (2001) "Grunnskolefaget norsk og målet om innblikk i andre kulturar" I *Fokus på pedagogiske tekster* 3. Fem artikler om vurdering av lærebøker. Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold.

Sidetallene henviser til utgaven på internett:

http://www.bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001_08/not8-2001-05.html

- Kvale, Steinar (1999) *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lakoff, G. & Johnson, M (1999): *The philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to the Western thought*. New York: Basic Books.
- Ledin, P. (1999) *Texter och textslag - en teoretisk diskussion*. Rapport 27 fra prosjektet Svensk sakprosa. Institutionen för nordiska språk. Lunds universitet.
- Levin, J. og Mayer R. (1993) "Understanding Illustrations in Text". I: Britton, B., Woodward, A. og Binkley, M. : *Learning From textbooks. Theory and practice*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001) *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactica nr. 4 (2001). Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lieber, P. (1979) *Cohesion in ESL Students' Expository Writing: A Descriptive Study*. Doktoravhandling, New York University.
- Lindeberg, A. C. (1986) "A functional role analysis of expository and argumentative student essay in EFL" I Lindblad og Ljung (red.) *Proceedings from the Third Nordic Conference for English studies. Hässelby, sept 25-27 1986*, Volume I. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Lively, B. og Pressey, S. (1923) "A Method for Measuring the 'Vocabulary Burden' of textbooks", *Educational Administration and Supervision*, 9: 389-398.

Luke, C., de Castell S. og Luke, A. (1989) "Beyond Criticism: The Authority of the School Textbook" I de Castell, S., Luke A. og Luke C. *Language, Authority and Criticism. Readings on the school textbook.* London. New York. Philadelphia: The Falmer Press.

Lunzer, E., Waite M. og Dolan T. (1979) "Comprehension and Comprehension tests". I Lunzer, E. og Gardner, K. (red.) *The Effective Use of Reading.* Oxford: Heinemann Educational books.

Mac Ginitie, H. (1984) "Readability as a Solution Adds to the Problem." I: Anderson, Richard C., Jean Osborn, Robert J. Tierney (red.) *Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Content Texts.* L. Erlbaum Associates: Hillsdale, New Jersey

Mann, B. (2001) <http://www.sil.org/~mannb/rst/>

Mann, W., Matthiessen C. og Thompson S. (1992). "Rhetorical Structure Theory and Text Analysis". I Mann W. og Thompson S. (red.) *Discourse Description: Diverse Linguistic Analyses of a Fund-raising Text.* Amsterdam: John Benjamins 39-77.

Mann, W. og Thompson, S.(1986), *Rhetorical Structure Theory: description and construction of text structures*, Information Sciences Institute, Nijmegen, The Netherlands, ISI/RS-86-174, 1-15.

Mann, W. og Thompson S. (1987). Antithesis: A Study in Clause Combining and Discourse Structure. I Steele R. og Threadgold T. (red.) *Language topics: Essays in Honour of Michael Halliday.* Amsterdam: John Benjamins: 359-384.

Mann, W. og Thompson S. (1988). "Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization." *Text* 8 (3): 243-281.

Mann, W. og Thompson S. (1992). "Relational Discourse Structure: A Comparison of Approaches to Structuring Text by 'Contrast'. I Hwang S. J. and Merrifield W. R. (red.) *Language in Context: Essays for Robert E. Longacre* 19-45, Dallas: SIL.

Matthiessen, C. and Thompson S. (1987). The Structure of Discourse and "Subordination". I J. Haiman og S. A. Thompson (red.) *Clause Combining in Discourse and Grammar*. Amsterdam: John Benjamins

Meyer, B. (1975) *The Organization of Prose and its Effects on Memory*. Amsterdam, Oxford : North Holland Publishing Company.

Meyer, B. (1977) "What is remembered from prose: A function of Passage Structure". I Freedle, O. (red) *Discourse Production and Comprehension*. Volume I in the series "Discourse processes: Advances in Research and Theory". Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Miller, C. (2001) "Genre som sosial handling" *Rhetorica Scandinavica* 18/2001: 19-35

Norsk språkråd (2001) Bokmålsordlista på internett:

<http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html>

Norsk språkråd (2001) Database over nyord:

http://www.dokpro.uio.no/bokmaal/nyord/nyord_ramme.html

Nystrand, M. (1986) The Structure of Written Communication. *Studies in Reciprocity between Writers and Readers*. Orlando, Florida: Academic press INC.

O'Brien, T. (1995) "Rhetorical Structure Analysis and the Case of the Inaccurate, Incoherent Source-hopper". *Applied Linguistics* Volume 16: 442-482.

- Pearson, D. og Camperell K. (1985) "Comprehension of Text Structure". I Singer H. og Ruddell R. B. (red.) *Theoretical Models and Processes of Reading* (Third edition) 323-343. Newark : International Reading Association
- Peirce, C. (1955) *Philosophical Writings of Peirce*. Redigert av Buchler, J. New York: Dover.
- Péry-Woodley, M. (1989) *Textual designs: Signalling Coherence in First and Second language academic writing*. Doktoravhandling, University of Lancaster.
- Platzack, C. (1974) "Om läsbarhet". I Telman, U. Og Hultman, T.G. *Språket i bruk*. Lund: Lieber
- Reichenberg, M. (2000) *Røst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg studies in educational sciences 149.
- Rosen, H. (1981) *Morsmålsdidaktiske essay*. Oslo: Novus.
- Ryeng, S. (1998): "Metode og teori i læreverksanalyse". *Unikoms publikasjoner 1/98*. Universitetet i Tromsø.
- Selander, S. (1988) *Lärobokskunnskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. og van Leeuwen, T. (1999) "Vad gör en text? Om hur texter avgränsar kunskaper om hjärtat och anger olika läsarpositioner" I Säfström, C. A. og Östman, L. (red.) *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik* Lund: Studentlitteratur.
- Sigurdgeirson, I. (1992) *The Role, Use and Impact of Curriculum Material in Intermediate Level Icelandic Classrooms*. Doktoravhandling, Universitetet i Sussex

- Simonsen, Kathrine (1947) *Om lærebokvokabularet i den høyere skole: hvordan elevene tilegner seg det*. Avhandling, Universitetet i Oslo
- Sivertsen, J. (1996) *Vitenskap og rasjonalitet*. Ad Notam Gyldendal: Oslo.
- Skjelbreid, D. (2000) Norskfaget for ungdomstrinnet, noen faglige og pedagogiske tendenser: *Norsk pedagogisk tidsskrift* 6.
- Solheim, R. (1996) *Språkkløyvt samfunn - språkkløyvde lærebøker?* Hovedoppgave ved INL, Universitetet i Trondheim.
- Solheim, R. 1997 "Lærebokutviklinga" I Berge, Solheim og Torvatn: *Fellesspråklege lærebøker i samfunnslære. Rapport nr 5: Lærebøkene – utvikling, språk og tekstopppbygging*. Senter for etterutdanning. Allforsk.
- Spilich, J., Versonder G., Chiesi, H. Og Voss, J. (1979) "Text processing og Domain- Related Information for Individuals with High and Low Domain knowledge" *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 18: 275-290.
- Stake, R. (1995) *The Art of Case Study Research* Thousand Oaks, California: Sage.
- Svennevig, J. (2001) "Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction". *NORskrift* 103: 3-22.
- Svensson, A. C. J. (2000) *Nya redskap för lärande. Studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Swales, J. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Säljö, R. (1982) *Learning and understanding. A study of Differences in Constructing Meaning From a Text*. Doktoravhandling, Göteborgs universitet.

Säljö, R. (2001) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perpektiv* Oslo: Cappelen.

Stray, Chris (1991) "Paradigms Lost: Towards a Historical Sociology of the Textbook." Paper på PEXU konferansen i , Härnösand 1991.

Thorndyke, E. (1921) *A Teachers Word Book of 10,000 Words*. New York: Columbia University.

Torvatn A. C. (1995) «Jeg har ikke problemer med nynorsken, men jeg vil helst slippe» *Om en skoleklassens oppfattelse av innholdet i en fellesspråklig lærebok*. Hovedoppgave ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Trondheim.

Tønnesson, J. (2001) Muntlig fremlegg (ikke publisert) på konferansen „Samhaldets diskurser” i Stockholm 18.- 20.oktober 2001. Opplysningene er hentet fra manus og sjekket med forfatteren.

Ulvestad, T. F. (1995) *Språkløyd lærebok i allmennfagleg studieretning : erfaring frå eit skuleår i klasse 3SK; samfunnskunnskap*. Hovedoppgave i nordisk språk, Universitetet i Trondheim.

Werlich; E. (1982) *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer

Yin, Robert (1993) *Applications of case study research* Newbury Park, California: Sage

Yin, Robert (1994) *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage.

Liste over vedlegg:

1. Brev til foreldrene
2. Brev til elevene
3. Resultater fra PISA- testen i 8D

Anne Charlotte Torvatn
Institutt for anvendt språkvitenskap
NTNU
Tlf. 73 52 97 50 (priv.)

Trondheim august 99

Foreldre til elever i 8D

Forskningsprosjekt i klassen

Jeg er en doktorgradsstipendiat ved NTNU som skriver en avhandling om hva elever på ungdomsskolen skjønner av det som står i lærebøkene deres i norsk. I forbindelse med oppgaven min ønsker jeg å gjennomføre en del undersøkelser i 8D. Jeg vil observere i norsktimene, intervjuere elevene, og lese tekster de skriver i timene. Innsamlingen av materiale vil foregå gjennom skoleåret 1999/2000. En grundigere beskrivelse av hva det innsamlede materialet skal brukes til, finnes i et eget skriv, som dere kan få ved å henvende dere til norsklæreren.

Det materialet jeg samler inn i 8D, vil bare brukt i forbindelse med avhandlingen min. Straks avhandlingen er levert og godkjent, vil alle lydbånd med intervjuer bli spilt over, og alle kopier av tekster ødelagt. Det materialet som blir brukt i avhandlingen, vil bli presentert på en måte som gjør at ingen skal kunne vite hvilken skole materialet er samlet inn på, eller hvilke elever det er som har skrevet hva.

Jeg håper at du er villig til å la meg få samle materiale om ditt barn. Det vil hjelpe meg til å skaffe verdifull informasjon om hvordan lærebøker virker på elevene. Men skulle du av ulike årsaker ønske å reservere deg fra at ditt barn blir med i undersøkelsen, vil dette selvsagt bli respektert.

Med hilsen Anne Charlotte Torvatn

.....

Jeg gir/gir ikke (stryk det som ikke passer) tillatelse til at Anne Charlotte Torvatn kan få intervjuere og samle inn skriftlig informasjon fra mitt barn.....(navn)

Trondheim..... (dato).....(foreldresignatur)

Til: Berit, Eirik, Fredrik, Marit, Vidar, Unni, Åse
Fra: Anne Charlotte Torvatn (forsker)

Intervju?

I forbindelse med det forskningsprosjektet jeg har i klassen deres, ønsker jeg å intervju noen av elevene, og jeg lurte på om jeg får lov til å intervju akkurat deg. Hvis du blir med på intervjuet, kan det hende at jeg tar deg med på et nytt intervju til våren.

I intervjuet vil jeg bl.a. spørre litt om hvor mye du leser leksur, og en del andre ting som har med studieteknikk å gjøre. Jeg vil også spørre om din mening om den læreboka dere bruker i norsk. I tillegg vil jeg la deg lese fra en tekst som du har lest og en annen tekst som du ikke har vært borti tidligere, og så vil jeg at vi skal snakke sammen om disse tekstene. Andre spørsmål kan også komme. Hvis du føler at du ikke har noe å si til meg om disse temaene, så ikke vær redd for å bli intervjuet likevel. Jeg skal sørge for at intervjuet fungerer uansett.

Jeg har festet en liten svarlapp til dette brevet. Fyll den ut og lever til meg så fort du kan, gjerne når denne timen er over. Der sier du om du vil være med eller ikke.

Hvis du sier ja til å bli med på intervjuet, kommer jeg til å ta deg ut av vanlig undervisning en skoletime. Sannsynligvis vil intervjuet foregå i uke 47, dvs. uka fra 22 november til 26 november. Har du noen spørsmål angående intervjuet, så snakk med meg!

Anne Charlotte

Resultatene av PISA studiens prøvesett for elevene i 8D i forhold til resultatene på landsbasis i 1999 er som følger:

Oppg.	Gj. snitt 8D %	Res. 99 %
DS54	88	86
DS55	82	79
DS56	94	90
DS57	82	85
B55	100	84
B56	76	56
B57	82	64
B58	70	48
B59 1p	52	33
2p	41	35
B60	64	57
G37	75	75
RD32	100	61
Rd331	38	13
2p	19	30
RD34	44	36
RD35a	75	32
RD35b	75	35

Oppg.	Gj. snitt 8D %	Res. 99 %
RD36	87	45
M34	81	83
M35	93	88
M36	69	57
M391p	31	22
2p	69	59
M401p	19	7
2p	63	70
M41	62	68
M37	69	52
M381p	31	21
2p	25	40
My46	93	95
My47	100	96
My48	100	91
My49	100	98