

Å POSISJONERE SEG SOM FAGTEKSTSKRIVER

AV ANNE HÅLAND, NASJONALT SENTER FOR LESEOPPLÆRING OG LESEFORSKNING, STAVANGER

Denne artikkelen tar utgangspunkt i et doktorgradsprosjekt som satte fokus på sakprega skriving. Formålet var å undersøke hvordan elever på 5. trinn brukte modelltekster i sin egen skriving og hvordan de posisjonerte seg som fagskrivere. Denne artikkelen tar utgangspunkt i to skrivesituasjoner fra prosjektet. Det er skriving av labrapporter og fagbøker. Artikkelen viser hvordan noen utvalgte elever posisjonerte seg som fagtekstskrivere i labrapporter og i fagbøker om «Det gamle Egypt». Disse posisjoneringene danner bakgrunnen for å diskutere hvilken betydning viten om elevenes posisjoneringer kan ha for skriveopplæringen i skolen.

Hva vil det si å posisjonere seg som fagtekstskriver?

Å posisjonere seg som fagtekstskriver i skolen kan relateres til to skrivetradisjoner, «writing across curriculum» (WAC) og «writing in the discipline» (WID). WAC-skriving er nært knyttet til lesing av tekster hvor elevenes skriving først og fremst skal støtte opp om leseprosessen og styrke deres faglige læring. I Norge er denne typen skriving ofte omtalt som «tenkeskriving» (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2000). WID-skriving derimot har fokus på de sjangrene som har relevans i faget. Hvert fag har sine mer eller mindre særegne sjangrer, og det å skrive i faget innebærer å tilegne seg de sjangrene og konvensjonene som er en del av fagets egenart. Å tilegne seg disse sjangrene blir sett på som en måte å lære på innen faget. I Norge blir denne typen skriving gjerne omtalt som «presentasjonsskriving» (ibid.). De skrivesituasjonene som det refereres til i denne artikkelen støtter seg til «Writing in the Discipline»-tradisjonen (WID).

Med dette utgangspunktet er det å posisjonere seg som fagtekstskriver å bruke de sjangrene og det språket som kjennetegnes av fagets egen «disciplinary literacy» (Shanahan & Shanahan, 2008). Det å posisjonere seg som fagtekstskriver er både å vite hvilken type kommunikasjon som er en del av faget, hvilken språkføring som er forventet og hvordan disse to kriteriene er tett knyttet til fagets særegne tenke- og væremåte. Michael Carter (2007) uttrykker det slik: «From this perspective, writing may be understood as a metadoing: particular kinds of writing are ways of doing that instantiate particular kinds of doing by giving shape to particular ways of knowing in the discipline.» (s. 389).

Å posisjonere seg som fagtekstskriver kan oppsummeres gjennom disse tre punktene (Håland, 2013).

1. At elevene bruker kommunikasjonsformer som er en del av fagets literacy
2. At elevene bruker et språk som kjennetegnes av fagets literacy
3. At elevene forstår hvordan kommunikasjonsform og konvensjoner for språkbruk er knyttet til fagets egen tenke- og væremåte

De to skrivesituasjonene i denne artikkelen er svært forskjellige og posisjonerte både skriveren og mottakerne på forskjellige måter. Mens skriving av labrapporter har klare referanser til et naturvitenskapelig domene, har ikke fagbøkene like klare referanser til et avgrenset domene. Labrapportene inngår dessuten i en form for faglig formidling som referer til spesialisert skriving utenfor skolen, og som vender seg til en mottaker som er spesialist. Det betyr at både skriver og mottaker har en kontrakt hvor begge er innforstått med og kjenner til sjangerens form, innhold og bruk. Fagbokskriveren derimot, vender seg til en som ikke er spesialist. Skriveren er i stedet satt i en posisjon hvor han må overbevise leseren om at dette er en tekst en bør lese. Slik gir de ulike skrivesituasjonene ulike forventninger til hvordan elevene skal opptre i teksten,

hvordan de skal posisjonere seg som fagtekstskrivere både i forhold til kommunikasjonsform, språkføring og tenke- og væremåte.

Det å posisjonere seg som fagtekstskriver er både å vite hvilken type kommunikasjon som er en del av faget, hvilken språkføring som er forventet og hvordan disse to kriteriene er tett knyttet til fagets særegne tenke- og væremåte

Å posisjonere seg som naturviter i en labrapport

Naturviterens oppgave er å fortolke verden slik at fortolkningene av verden kan diskuteres (Martin 1998, s. 296). I denne fortolkningen trenger naturviteren å gjøre språket så presist som mulig og å komprimere språket: «Uten denne komprimeringa ville vitenskapelige tekster bli svært lange, og sannsynligvis uleselige, selv for profesjonelle» (Martin 1998, s. 299). På denne måten er de strenge sjangerkonvensjonene for labrapportskriving direkte knyttet til fagets egen tenke- og væremåte. Å posisjonere seg som naturviter i en labrapport er derfor først og fremst å bruke den kommunikasjonsformen som

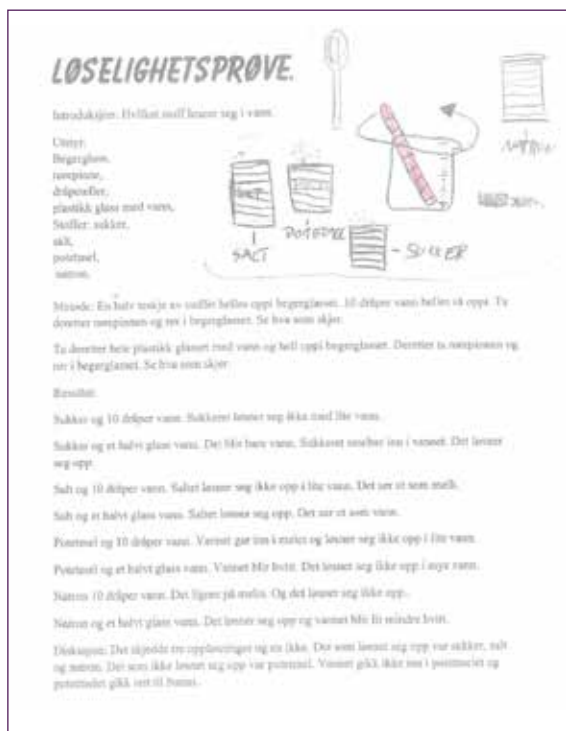
kjennetegner naturviteres kommunikasjon med hverandre, IMRaD-strukturen. IMRaD betyr: I for introduksjon, M for metode, R for resultat og (and) D for diskusjon. Introduksjonen skal stille et relevant naturfaglig spørsmål, eller sette frem en naturfaglig hypotese. For å svare på spørsmålet må en gjøre greie for metode og resultatet av forsøket og svare på spørsmålet eller hypotesen i diskusjonen. Dessuten er det også bestemte krav til språkføring. En labrapport legger vekt på prosesser og at uttrykket skal være presist, slik er passivkonstruksjoner, nominalisering og fraværet av personlige pronomen direkte konsekvenser av naturviterens tenke- og væremåte.

Slik gir de ulike skrivesituasjonene ulike forventninger til hvordan elevene skal opptre i teksten, hvordan de skal posisjonere seg som fagtekstskrivere både i forhold til kommunikasjonsform, språkføring og tenke- og væremåte

Hvordan posisjonerer elevene seg som naturvitere i labrapporter

Elevparet Vegard Et Morten bruker flere av sjangerkonvensjonene for labrapportskriving.





Figur 1: Vegard og Mortens labrapport

De forholder seg til IMRaD-strukturen med introduksjon, metode, resultat og diskusjon. De stiller et relevant spørsmål: «Hvilket stoff løsnest seg i vann?» som de så svarer på i diskusjonen: «Det som løsnest seg opp var sukker, salt og natron. Det som ikke løsnest seg opp var potetmel.» Vegard & Morten har innslag av passivkonstruksjoner i metodedelene, «En halv teskje av stoffet helles oppi begerglasset» og nominalisering i diskusjonsdelen, «Det skjedde tre oppløsninger og en ikke».

I intervjuet viser guttene at de har kunnskaper om sjangeren. Morten poengterer at denne typen tekster ikke skal ha egennavn, og han har kunnskaper om passivkonstruksjoner som han illustrerer på denne måten: «For eksempel, hånden legges flatt på papiret, ikke legg hånden på papiret.» Vegard uttrykker kunnskaper om sammenhengen i IMRaD-strukturen: «Ja, så begynte vi med et spørsmål som vi skulle finne svar på gjennom teksten.» Vegard har med seg vernebriller til skolen, og sammen gjør de hele forsøket med vernebriller på. Guttene går dessuten aktivt inn i rollen som naturvitener og markerer en væremåte som er relevant for faget.

Å posisjonere seg som naturviter i en labrapport er derfor først og fremst å bruke den kommunikasjonsformen som kjennetegner naturviteres kommunikasjon med hverandre, IMRaD-strukturen

Det er også mulig å finne brudd på naturvitenskapelig posisjonering i Vegard og Mortens labrapport. Eksempelvis går de over fra passivkonstruksjoner til imperativkonstruksjoner, «Ta deretter rørepinnen og rør i begerglasset» og de har innslag av språkføring med andre referanser enn labrapportskriving, «Se hva som skjer».

Vegard & Morten blir av læreren karakterisert som middels faglig sterke elever. Men også hos elever som læreren karakteriserer som faglig svake vises tegn på at de posisjonere seg som naturvitener i labrapportene. Gro & Tine er et slikt eksempel.

Slip skrivningen fri... og læs!

Samarbejde, refleksion og skrivning går op i en højere enhed.



Med disse it-programmer fra MV-NORDIC kan skoleelever skrive sig til læsning:

IntoWords

det intuitive læse- og skriveværktøj på iPad, Mac og til web.

LEGO StoryStarter

smelter klodser og it sammen i et stærkt værktøj til tidlig skrivning.

Den Talende Bog

i opdateret version til web med integreret dialogfunktion, skrivehjælp og oplæsning.

CD-ORD

det professionelle læse- og skriveværktøj til elever med læse- og skrivevanskeligheder.

Besøg vores stand på Danmarks Læringsfestival 25.- 26. marts i Bella Center og Skolemessen i Århus 9. - 10. april og hør nærmere.

MV-Nordic er Mikro Værkstedets nye navn.

mv-nordic.com

MV·NORDIC

Learning made easy



Figur 2: Gro & Tines labrapport

Også Gro & Tine har skrevet en labrapport med mange fagrelevante sjangerkonvensjoner: IMRaD-strukturen er tydelig, metodedelene inneholder passivkonstruksjoner og i diskusjonen har de brukt faguttrykk som «vannmolekyler». Slik posisjonerer de seg som naturvitere både gjennom kommunikasjonsform og

språkføring. I intervjuet understreker de flere av konvensjonene for denne typen skrivning, eksempelvis at det ikke skal være personlige pronomen, de illustrerer passivkonstruksjoner «For eksempel salt, natron og sukker løses opp i vann» og de har kunnskaper om komposisjonen, «Så skrev vi utstyr, så metode, hvordan vi skulle gjøre det, tror jeg det var, så var det resultat, hvordan sukkeret løste seg opp, så var det diskusjon.» Også hos Gro & Tine finnes brudd på naturvitenskapelig posisjonering, for eksempel er resultatdelen heller mangelfull og labrapporten framstår full av ortografiske feil.

Det finnes ikke et sett av sjangerkonvensjoner en kan ta i bruk for å posisjonere seg som fagbokforfatter, slik fremstår skrivesituasjonen som mye mer åpen enn skrivingen av labrapportene

Oppsummert kan en si at Vegard & Morten og Gro & Tine posisjonerer seg som naturvitere i labrapporten ved å bruke en kommunikasjonsform som er gjenkjennelig (IMRaD), innslag av naturvitenskapelig språk (passiv, nominalisering, ikke bruk av personlige pronomen) og de simulerer en tenke- og væremåte som naturvitere (intervju + vernebriller).

Figur 3: Løveoppslaget, Lila Prapp (2004)



Å posisjonere seg som fagbokforfatter

Det finnes ikke et sett av sjangerkonvensjoner en kan ta i bruk for å posisjonere seg som fagbokforfatter, slik fremstår skrivesituasjonen som mye mer åpen enn skrivingen av labrapportene. Å posisjonere seg som fagbokforfatter er likevel å bruke en gjenkjennelig kommunikasjonsform som blir gjenkjent som ei fagbok, et språk som både er faglig, men som samtidig prøver å fange leserens interesse, og å forstå seg selv som forfatter som skal formidle noe faglig til noen som ikke er spesialister.

Elevene studerte ulike modelltekster for å finne inspirasjon til ulike måter å posisjonere seg som fagbokforfatter på. Alle modelltekstene var fagbøker skrevet for barn. En av modelltekstene var Lila Prapps bok «Hvorfor det, da?» (2004).

Det karakteristiske for denne boka er at hvert oppslag stiller et spørsmål, eksempelvis «Hvorfor har løven manke?» Dette svaret blir besvart på to måter, gjennom et vitenskapelig svar markert med en stjerne på høyre side i oppslaget, og gjennom flere tøysesvar plassert rundt omkring på oppslaget.

I og med at det ikke finnes bestemte konvensjoner for denne typen skriving er det interessant å analysere

hvordan forfatteren posisjonerer seg som fagbokforfatter i teksten, såkalt tekstposisjonering (Ongstad, 2004). Forfatteren posisjonerer seg referensielt gjennom faktaopplysningene, adressivt gjennom direkte vending til leseren i innledningen og den forutsigbare lay-outen med spørsmål og svar, og til slutt, ekspressivt gjennom humoren og alle de morsomme tøysesvarene. Boka kan karakteriseres ved en rimelig balanse mellom referensiell, ekspressiv og adressiv tekstposisjonering av forfatteren (Håland, 2013).

Mange elever ble svært inspirerte av denne modellteksten og brukte den som utgangspunkt for sin egen fagbok. Eivind var en av dem.

”Elevene viser noen tegn på at de forstår seg selv som naturvitere og fagbokforfattere. Disse tegnene viser seg i tekstene de skriver (writing), men også i deres viten om tekster (knowing) og måten de opptrer på (doing)

Figur 5: Oppslag fra Gros bok om "Det gamle Egypt":





Figur 4: Oppslag fra Eivinds bok om «Det gamle Egypt»

Eivind posisjonerer seg referensielt gjennom faktaopplysningene som han har plassert i ramma til høyre, han posisjonerer seg ekspressivt gjennom de tre humoristiske tøysesvarene og han posisjonerer seg adressivt gjennom lay-out med spørsmål og svar som retter seg til en mottaker. Intervjuet med Eivind støtter opp om disse tekstposisjoneringene. Han sier at målet hans var å skrive morsomt (ekspressiv posisjonering) og samtidig få med det viktigste om Egypt (referensiell posisjonering) og han har et ønske om «å finne fram mye fakta som folk ikke har hørt før» (adressiv posisjonering).

En kan tydelig se at Eivind tar utgangspunkt i modellteksten, samtidig går han også ut over den og videreutvikler det potensialet som ligger i modellteksten. Eivind bruker for eksempel *tøysesvar som har en faglig vri*, «Det var hun som brekte nesen av sfinxen». Dette er tøysesvar som inneholder noe faglig, slike *tøysesvar finnes ikke i modellteksten*. Slik posisjonerer Eivind seg som en kreativ fagtekstskriver.

Eivind posisjonerer seg likevel også som eleven Eivind i denne teksten, selv om det ikke vises i dette tekstutdraget. På et par oppslag bruker han seg selv og sitt eget navn som tøysesvar. En slik sterk ekspressiv posisjonering bryter balansen mellom referensiell, ekspressiv og adressiv posisjonering. Tøysesvaret vekker ikke humor hos andre enn de som vet hvem Eivind er, og slik brytes rollen som fagbok-

forfatter Eivind. I stedet posisjoneres han som eleven Eivind.

Eivind er av læreren karakterisert som en faglig sterk elev. Men også Gro, som av læreren karakteriseres som en elev som strever faglig på skolen, posisjonerer seg som en bevisst fagbokforfatter. Gro har brukt samme utgangspunkt og inspirasjon for teksten sin som Eivind.

Også Gro videreutvikler den modellen hun har blitt vist. Stjernemerket som indikerer faktasvaret i modellteksten har hun byttet ut med bildet av en skarabé. Dessuten har hun laget overskrifter til fagtekstene inni faktaboksene. Disse er merket med et utropstegn, dette er et trekk som Gro selv er svært bevisst på og som hun har klar føring for hvordan skal leses.

Gro: *Guder!*

Intervjuer: *Så vi skal liksom rope det ut?*

Gro: *Ja. For nå kommer liksom svaret.*

Også Gro viser tegn som bryter med posisjoneringen som fagbokforfatter. Hun er ikke spesielt interessert i tøysesvarene og den ekspressive tekstposisjoneringen. For henne er det faktasvarene og den referensielle posisjoneringen som er den viktigste. Det fører blant annet til at hun i liten grad varierer tøysesvarene sine og kommenterer denne mangelen på variasjon slik:

Intervjuer: «For det var kult» *Har du den på alle?*

Gro: *Nei bare når jeg ikke fant på noe annet.*

Oppsummert kan en si at både Eivind og Gro bruker en kommunikasjonsform som er gjenkjennelig for fagbøker som retter seg til barn, de bruker et språk som både er faglig, men som også søker å vekke interesse hos leseren. Begge er opptatt av å formidle noe faglig på en morsom måte til en tenkt mottaker. Slik viser de også en tenke- og væremåte hvor de søker å simulere rollen som fagbokforfatter.

Hvilken betydning kan elevenes posisjoneringer ha for skriveopplæring i skolen generelt sett?

For det første viser analysene at elevene kan simulere posisjoneringer som naturvitere i labrapportene og fagbokforfattere i fagbøkene selv om de er 10 år gamle. Elevene viser noen tegn på at de forstår seg selv som naturvitere og fagbokforfattere. Disse tegnene viser seg i tekstene de skriver (writing), men også i deres viten om tekster (knowing) og måten de opptrer

på (doing). Sagt på en annen måte, elevene viser tegn på at de forstår skriving som «metadoing» og som «doing, knowing and writing in the discipline» (Carter, 2007). Men elevene posisjonerer seg også som elever som er underveis i sin skriveutvikling og som har andre agendaer enn å opptre som en anonym naturviter og en engasjert fagbokforfatter.

For det andre viser analysene at også de elevene som strever med skriving kan posisjonere seg både som naturvitere i labrapportene og fagbokforfattere i fagbøkene. Gro bruker relevante kommunikasjonsformer, et språk som er gjenkjennelig og i noen grad forstår hun sammenhengen mellom språkføring og tenke- og væremåte. Hun posisjonerer seg riktig nok også som elev, men det gjør også de andre elevene. Kanskje har lærerens stillaser rundt elevenes skriving hjulpet henne til å posisjonere seg som naturviter og fagbokforfatter? I alle fall har ulike stillasbyggende faktorer vært viktige i prosjektet, slik som bruk av modelltekster og metasamtaler om språk. Modelltekstene har trolig gitt elevene modeller som de kan bruke som en ramme og retning for sin egen tekst. Samtidig er ikke modelltekstene så nær deres egne tekster at de kan brukes som avskrift. De ulike språklige uttrykksmåtene må transformeres til deres egne tekster. Samtalene om språk har trolig gitt et metaperspektiv på skriving som igjen kan gi en bevissthet om uttrykksmåte og språkføring. Slik metakunnskap er «power», hevder Gee (Gee, 1989, s. 181). Modelltekstene og metasamtalene om språk kan gjøre det språklige universet synlig for elevene.

For det tredje har elevene vist et stort engasjement for skrivingen. De har vært villige til å ta på seg roller som ulike typer fagtekstskrivere. James Paul Gee hevder at inngangsbilletten til ulike diskurser nettopp er det at en er villig og motivert til å gå inn i ulike praksiser og å ta på seg ulike identiter: «The entry price for any domain is this: Learners must be willing and motivated to engage in extended practice in the domain in such a way that they take on and grow into a new socially-situated identity, an identity that they can see as fruitful extensions of their core sense of self (Gee, 2002, s. 30). Elevene ble ikke posisjonert som elever, men som naturvitere og fagbokforfattere. Skriving av labrapportene inngikk i egne forskeruker hvor klassen samtalte om ulike yrker som har behov for å gjøre analytisk arbeid. Fagbøkene ble stilt ut i biblioteket og lest for eldre elever på skolen. Dette var elementer som skulle gjøre det lettere for elevene å simulere rollene som forsker og fagbokforfatter. Slik simulering er en måte

å lære på: «The newcomer imagines or simulates (at the time or later) the viewpoint or perspective of the more advanced person and concludes that from this perspective that person must (or might) mean to simulate such-and-such a meaning. The newcomer eventually tries it out in a similar situation and sees if it works.» (Gee, 2002, s. 26). Dette studiet forsøkte å legge opp til en simulert læringsbane som skulle gi muligheter for elevene til å posisjonere seg som naturvitere og fagbokforfattere (Håland, 2013).

Litteratur

Carter, M. (2007). Ways of Knowing, Doing and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication*, 58(3), 385-417.

Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forl.

Gee, J. P. (1989). Self, Society, Mushfake, and Vygotsky: Meditations on Papers Redefining the Social in Composition Theory. *The Writing Instructor*, 8(4), 177-183.

Gee, J. P. (2002). Learning in Semiotic Domains: A Social Situated Account. I D. Schalert, C. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch & J. Hoffman (red.), *The 51st Yearbook of the National Reading Conference* (vol. 51, s. 23-32). Oak Creek.

Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevlar posisjonerer seg i ulike skprega skrivesituasjonar*. Avhandling for graden Philosophiae Doctor, Universitetet i Stavanger, Stavanger.

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.

Prap, L. (2004). *Hvorfor det, da?* Oslo: Schibsted.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.