

Lesing av modelltekstar gir skriverammer Skriving av biotoploggar på femte trinn med utgangspunkt i autentiske loggar frå arbeidslivet

Anne Håland

Lesing og skriving av sakprega tekstar har med den nye læreplanen fått større fokus i skulen. Korleis kan undervisninga leggjast til rette slik at alle elevar utviklar den faglege skrivinga si? Denne artikkelen viser korleis sakprega modelltekstar henta frå eit autentisk arbeidsliv kan gi elevane nyttige skrivemønster. Skrivemønster ser ut til å stimulera elevane si faglege skriving og tenking. Ikkje minst kan det sjå ut som om modelltekstane gir rammer som dei fagleg svake elevane profitterer på.

I prosjektet «Sakprega skriving på mellomtrinnet» følgjer eg ei gruppe¹ elevar på femte trinn gjennom eit skuleår. I nært samarbeid med læraren initierer eg sakprega skriving med utgangspunkt i ulike modelltekstar. Læraren og elevane studerer først modelltekstane, sidan nyttar dei desse tekstane som mønster når dei skal skriva sjølve. Sjangrane elevane arbeider med, er logg, rapport og fagtekst.

Føremålet med prosjektet er å studera korleis elevane sine sakprega tekstar brukar mønster frå ulike modelltekstar. Modelltekstane, elevane sine tekstar, filmopptak av læraren si undervisning og elevane sitt møte med modelltekstane utgjer i tillegg til intervju med lærar og elevar materialet i prosjektet.

1 Gruppa består av to klassar på femte trinn, til saman 44 elevar. Eg har spesielt fokus på tolv av desse elevane. Desse tolv fokuselevane representerer både gutar og jenter, fagleg sterke og svake elevar.

Loggskriving

I denne artikkelen er det elevane si loggskriving som er temaet. Elevane har i grupper på to registrert endringar i ein avgrensa og sjølvvalt biotop, eksempelvis det biologiske mangfaldet rundt eit tre, i ein steingard eller i kanten av eit vatn. Observasjonane har elevane notert i eit sjølv laga loggskjema kalla biotoplogg. Desse biotoploggane er skrivne etter at elevane hadde møtt autentiske loggar frå arbeidslivet, ein brannmannslogg og ein logg henta frå heimesjukepleia i ein kommune. I det følgjande vil eg diskutera verdien av modelltekstar frå arbeidslivet gjennom å stilla spørsmåla *Kvifor bruka modelltekstar frå arbeidslivet?* og *Korleis set desse modelltekstane spor i elevane sine biotoploggar?* Nokre tidlegare undersøkingar har vist at elevar har best læringsutbytte om modelltekstane dei møter, er skrivne av andre elevar (Hoel, 1995). Eit slikt funn er også i tråd med Vygotskij sine teoriar om den næraste utviklingssona. Det er difor nødvendig å drøfta om *det å bruka modelltekstar frå arbeidslivet er noko som fremjar elevane si læring.*

Før sjølve drøftinga er det naturleg å ta ein kikk på modelltekstane, brannmannsloggen og sjukepleiarloggen. Kva er det som karakteriserer desse arbeidslivsloggane, og korleis vart dei brukte i undervisninga?

C. Brannsted								
Enebolig	Rekkehus	Blokk/leil.	Fritidsbolig	Camp hytte	Boligbrakke	Garasje	Fly	Skip
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
Næring					Annenbygning			
10 <input checked="" type="checkbox"/>	Beskriv type næring/industri				11 <input type="checkbox"/>	Beskriv		
	Gartneri							
D. Situasjonsbeskrivelse ved ankomst								
1 <input type="checkbox"/>	Røyk-utvikling	2 <input type="checkbox"/>	Brann i del/av objekt	3 <input type="checkbox"/>	Overtent	4 <input checked="" type="checkbox"/>	Brann#sløkket	
Merknader								
Brann i et mindre og konsentrert område								

Kva karakteriserer desse arbeidslivsloggane?

Innhald

Arbeidslivsloggane gir objektive skildringar av faktiske hendingar; ein brann i det eine eksempelet, og tilstanden til ein sjuk mann i det andre. Formelle opplysningar, slik som dato, klokkeslett og nøyaktig skildring

av situasjonen, er vektlagde. Arbeidslivsloggane inneheld faglege uttrykk slik som: *kompress, skur, Paralgin Forte, slangetrommel og røykdykkere.*

Form

Både brannmannsloggen og sjukepleiarloggen er ferdigproduserte skjema. Det som skil desse loggane frå kvarandre, er måten informasjonen er ordna på, sjølve komposisjonen. Brannmannsloggen er organisert i hovud- og underoverskrifter. Hovudoverskriftene er merkte med bokstavar frå A til J. Nokre av hovudoverskriftene er forma som spørsmål: t.d. *Hvor ble brannen slokkt?* Brannmannsloggen er dessutan organisert med ulike boksar. Til kvar boks er det tilhøyrande tekst. I desse boksane kan ein setja kryss eller skriva enkel tekst.

DATE	NR	VAKT	RAPPORT RELATERT TIL FUNKSJONSOMRÅDENE
15-08		A	Ola Norman kom heim frå sjukhuset i dag kl. 16. Han er operert for lårhalsbrøt i h. fot den 25/4-08. Kan belasta foten, går med krykker. Skuren er tørr og fin, har kompress over. Han er klar og orientert, treng hjelp til vask, nedentil og påkledding av bein. Burleine i eirebustad. Har sjukepleiar i 1. etg. Heimesjukepleiar går innom x 2 hjelp til morgonstell og hjelp i aetg. spl (AA)
25-08		D	Ola går greit med krykker. Har lite smerter i h. fot. Han

Loggen frå heimetenesta er ikkje organisert med hovud- og underoverskrifter. Organisasjonsprinsippet her er kolonnar med dato og vaktordning (D- for dagvakt, A- for aftenvakt). Informasjonen som er gitt, er skriven med samanhengande tekst, nokre gonger med forkortingar: t.d. *Har lite smerter i h.fot.* Setningane er ofte skrivne utan subjekt: t.d. *Har skifta på skuren.* Slik markerer teksten at det er handlingane som er viktige, ikkje kven som har utført dei. Avsendaren er altså ikkje tydeleg til stades i teksten i form av eit personleg pronomen. Dette gjeld for begge loggane. Avsendarane er berre markerte med initialar, t.d. *spl AA* (sjukepleiar AA) eller uttrykkingsnummer 1120.

Den største skilnaden på desse skjema er høvet til å skriva eigen tekst. I brannmannsloggen er mykje av teksten allereie ferdig produsert i oppsettet, medan det i sjukepleiarloggen er høve til å produsera større mengder tekst. Sjukepleiarloggen gir i seg sjølv heller ikkje rammer for korleis teksten skal skrivast.

Bruk

Desse tekstane skal først og fremst kommunisera med andre brannmenn og sjukepleiarar. Brannmannsloggen er ein avslutta logg og skal inngå i ei rapportering til overordna brannsjef som dokumentasjon på utført arbeid. Sjukepleiarloggen er også ei rapportering av utført arbeid til overordna sjukepleiarsjef, men denne loggen skal først og fremst kommunisera med sjukepleiaren som skal ha neste vakt. Sjukepleiarloggen får altså stadig tilført ny tekst så lenge pasienten får pleie av heimesjukepleia. Desse loggane fungerer også som dokumentasjon i tilfelle innsyn av ulike instansar som pårørande (sjuke) eller forsikringsselskap (brann).

Korleis vart modelltekstane brukte?

I forkant av modelltekstgjennomgangen hadde elevane valt sine biotopar. Det var ein viktig føresetnad at dei visste kva det var mogleg å studera i biotopen. I gjennomgangen av modelltekstane diskuterte lærar og elevar både innhaldet i arbeidslivsloggane, korleis opplysningane var organiserte, og kva brannmannen og sjukepleiaren brukar slike loggar til. Både form, innhald og bruk vart diskutert. Etterpå vart elevane utfordra til å sjå likskapar og ulikskapar ved desse loggane. Læraren var eit viktig bindeledd mellom modelltekstane og den moglege biotoploggen som elevane skulle laga. Ho valte å setja spesielt fokus på brannmannsloggen med hovudoverskrifter og underoverskrifter. Undervegs i skriveprosessen valte ho også å bruka to elevgrupper sine biotoploggar som modelltekstar nett i tråd med tidlegare undersøkingar (Hoel, 1995).

Kvifor bruka modelltekstar frå arbeidslivet?

Svært mykje av den skrivinga som går føre seg i skulen, er påverka av dei spesielle vilkåra som råder i sjølve skulekulturen, med lærar, klasserom og elevar. Skrivinga er ofte redusert til kommunikasjon mellom elev og lærarar, og er ein lekk i oppsedingsprosjektet; å læra å skriva. Slik står skrivinga i skulen i ei særstilling i høve til skriving elles i samfunnet. Ved å bruka autentiske loggar frå arbeidslivet var det min intensjon å visa elevane korleis skriving utanfor skulen kunne sjå ut. I samtalan omkring modelltekstane var det tydeleg at elevane hadde ei formeining om at foreldra skriv i arbeidet sitt, og at denne typen skriving er av fagleg art: *Mamma skriv som sjukepleiar* (Bente), *Far må føra logg over kor langt han kjører kvar dag* (Tone).

Både brannmannsloggen og loggen frå heimetenesta er spesialisert skriving. Det vil seia at dei som har skrive loggane, er spesialistar på sitt fagfelt. Vibeke Hetmar (2004) skil mellom tre ulike område som kommunikasjon kan inngå i. Det er dei spesialiserte kommunikasjonsformene, dei ikkje-spesialiserte og dei skulske. Dei spesialiserte kommunikasjonsformene opptre når den som kommuniserer, er spesialist. Slike kommunikasjonsformer er ofte knytte til arbeidslivet, nett slik som brannmannsloggen og sjukepleiarloggen. I dei ikkje-spesialiserte kommunikasjonsformene opptre ein som ikkje er spesialist. Denne rolla har ein ofte i ulike uformelle situasjonar, som når ein i samtalar med vener uttalar seg om kunst, bilar eller kosthald, utan at dette er noko ein har meir kunnskap om enn ut over det allmennfaglege. Dei skulske kommunikasjonsformene er ifølgje Hetmar knytte til heile skulekulturen. I skulen råder eit vell av kommunikasjonsformer som nettopp er prega av den spesielle skrivekonteksten som finst på skulen, slik som t.d. å gjera oppgåver i arbeidsbok og å svara på prøvar av ulike slag. Kommunikasjonsformene skjer ofte innanfor eit hierarkisk forhold der læraren er den som veit, og elevane skal reprodusera det læraren veit. Elevane skriv dessutan tekstar som skal kommenterast og bedømmast av ein lærar som har større tekstkompetanse enn dei sjølve. Det å skriva i skulen er ein lekk i eit oppdragande prosjekt som er påverka av det hierarkiske lærar-elev-forholdet. I dette forskingsprosjektet hadde eg eit ynskje om å bruka spesialiserte tekstar i håp om at også elevane skulle opptre som spesialistar i sine biotoploggar. Ved å nytta modelltekstar frå arbeidslivet ville eg nytta kommunikasjon som ikkje var prega av dei skulske kom-

munikasjonsformene, samstundes som eg ville visa korleis spesialisert skriving kan sjå ut.

Desse arbeidslivsloggane er kommunikasjon som går inn i ein heilskap, og som fyller ein nødvendig kommunikasjon frå ein spesialist til ein annan spesialist. Arbeidslivsloggane har ein funksjon. Det same har biotoploggane i dette forskingsprosjektet fordi biotoploggane skulle fungera som dokumentasjonsgrunnlag og utgangspunkt for ein rapport som elevane i etterkant skulle senda til miljøvernavdelinga i kommunen.² Slik fyller biotoploggane ein funksjon.

Korleis fungerer desse modelltekstane i praksis? For å kunna svara på det må eg studera nokre av biotoploggane som elevane har skrive.

Korleis set modelltekstane spor i elevane sine tekstar?

Til å svara på dette spørsmålet har eg valt ut biotoploggane til to jente-grupper. Deira elevtekstar skil seg ikkje nemneverdig ut frå alle dei andre elevane sine biotoploggar, loggane er rimeleg representative for utvalet. Grunnen til at eg har valt nett desse tekstane, er at den eine biotoploggen er skriven av ei fagleg sterk gruppe («Eli og Vibeke»), medan den andre biotoploggen er skriven av ei gruppe jenter som av læraren vert karakterisert som fagleg svakare («Gro og Tone»). Ved å velja desse biotoploggane har eg høve til å samanlikna to grupper som har ulike føresetnader.

Eli og Vibeke (sterk gruppe)

Eli og Vibeke har strukturert teksten sin etter fire hovudoverskrifter. Den første overskrifta, *Dato, Tid & Sted*, gir dei formelle opplysningane for observasjonen, kor observasjonane har gått føre seg (*Speiderhuset, i skogen*), og når det skjedde (*22. oktober kl 10:50*). Dei tre neste overskriftene er av meir fagleg karakter: *Trær & Busker*, *Planter* og *Småkryp*. Til kvar av desse hovudoverskriftene har dei laga underoverskrifter som er meir detaljerte. Dei har valt å fokusera på mengd, eksempelvis «*Antall*

2 Nær dette naturområdet er det ein fabrikk. I forkant av dette forskingsprosjektet fekk denne fabrikkjen kjøpa delar av naturområdet til eigen ekspansjon. Det førte til store protestar i nærmiljøet bl.a. framsett av elevrådet ved skulen. Rapporten, som skal sendast til kommunen, kan ha til hensikt å visa det biologiske mangfaldet som er att i denne biotopen.

Biotoplogg 22. Okt ELI OG VIBEKE

Dato, Tid & Sted		
Dato: 22. Okt 08		
Tid: 10:50		
Sted: Speiderhuset, i skogen		
Trær & Busker		
Antall trær: <input style="width: 30px;" type="text" value="1"/>		
Antall busker: <input style="width: 30px;" type="text" value="1"/>		
Navn på trær: <input style="width: 200px;" type="text" value="Rognebærtre"/>		
Navn på busker: <input style="width: 200px;" type="text" value="Barberis"/>		
Endring: Bladene er falt av trær & busker. Bladene er gule		
Planter		
Sorter: <input style="width: 150px;" type="text" value="Ormegress"/>	<input style="width: 100px;" type="text" value="Firkløver"/>	<input style="width: 150px;" type="text" value="Mose"/>
Antall: <input style="width: 50px;" type="text" value="4"/>	<input style="width: 50px;" type="text" value="1000"/>	<input style="width: 50px;" type="text" value="Overalt"/>
Navn på alle blomstene og antall: Det er ikke blomster, fordi det er høst.		
Sopp: Ikke sopp.		
Endring: Bare at det ikke var blader på trærne og ikke blomster.		
Småkryp		
Sorter: <input style="width: 150px;" type="text" value="Edderkopper"/>	<input style="width: 100px;" type="text" value="Snegle"/>	<input style="width: 150px;" type="text" value="Skrukke troll"/>
Antall: <input style="width: 50px;" type="text" value="4"/>	<input style="width: 50px;" type="text" value="1"/>	<input style="width: 50px;" type="text" value="15"/>
Navn på alle sortene: Edderkopp, Snegle og Skrukke troll.		
Farge: Svart, brun, grå og grønn.		
Endring: Ingenting.		
Lukt & Lyd		
Lukt: Natur og fuktig lukt.		
Lyd: Fuglelyd og billyd fra veien.		

trær», på sort, eksempelvis «*edderkopper*», og på endringar fører dei t.d. opp «*Bladene har falt av trær&busker. Bladene er gule*». Under den siste hovudoverskrifta, *Lukt & Lyd*, prøver jentene å skildra luktene og lydane i biotopen: «*Fuglelyd og billyd fra veien*».

Gro og Tone (svak gruppe)

Gro og Tone har valt å strukturera sin biotop i fem hovudoverskrifter. Desse hovudoverskriftene har dei systematisert med bokstavar nett slik me såg det i brannmannsloggen, eksempelvis A. *Sted og tid*, B. *planter*, C. *Småkryp*. Under hovudoverskriftene har dei underoverskrifter som seier noko om kva type planter og småkryp dei har funne, og kor mange dei har funne av kvart slag. Gro og Tone har sett både planter og tre under hovudoverskrifta *Planter*. Under hovudoverskrifta *Småkryp* har dei i tillegg til å ramsa opp småkrypa dei har funne, også valt å fokusera på utsjånaden til småkrypa. Marken vert karakterisert som «*lang, tynn, rynkete*». Desse jentene har ikkje skrive om endringane under kvar hovudoverskrift, slik som Eli og Vibeke, men har heller valt å ha ei eiga overskrift som heiter E. *endringar*. Her er det først og fremst endringar som gjeld treet, dei fokuserer på. Gro og Tone har også laga ei overskrift som heiter D. *Vil vite mer om*. Til denne hovudoverskrifta har dei laga to underoverskrifter: *Vil vite* og *Har fått vite*. Under desse overskriftene har dei sett inn ein litt større boks slik at det er plass til å skriva meir samanhengande tekst: *Vil vite mer om: Hvite knotter i jorda, mer om treet, er mosen spesiell?*

D. vil vite mer om

Vil vite

Hvite knotter i jorda, mer om treet, er mosen spesiell ?

Begge gruppene har valt å organisera biotoploggane sine i hovudoverskrifter og underoverskrifter, og her er modellar frå brannmannsloggen tydeleg til stades. Også layoutmessig minner biotoploggane om brannmannsloggen. Hovudoverskriftene er sett i egne boksar, og desse bok-sane har fått farge. Ikkje minst er dette tydeleg i Gro og Tone sin biotop-logg, som har brukt bokstavnummereringa på hovudoverskriftene nett slik som i brannmannsloggen.

Det er tydeleg at brannmannsloggen har sett spor i elevane sine biotop-loggar når det gjeld komposisjon og struktur. Men kva med språket? Har også språket i brannmannsloggen og sjukepleiarloggen sett spor i biotop-

BIOTOP

A. Sted og tid.

Sted: speiderhuset på Orstad.

Uke dag

onsdag

dato

22.10.08

år

08/
09

Navn på observatører

GRO OG TONE

B. planter

	Type1	type2	type3
Hva slaks type	bringebær	mose	tre
Hvor mange planter	2	1	
Hva slaks type tre	Lønn		

C. Smådyr

Arter

mark	maur
bila	Blalus

Utsene.

loggane? Både brannmannsloggen og sjukepleiarloggen har eit spesialisert språk. Her er brukt ord og omgrep som ein kan rekna som kjende også for andre som sløkkjer brannar eller steller sjuke. Er det også slik i biotoploggane? Brukar dei to eksempelgruppene eit spesialisert språk? I begge biotoploggane finn ein faglege ord og omgrep. Eli og Vibeke skriv om rognebærtre, ormegras, vevkjerringar og skrukketroll, og Gro og Tone skriv om bringebær, lønn, mark, maur og bladlus. Dette er spesifikke faglege ord og omgrep som høyrer til det naturfaglege språket.

Biotoploggane inneheld også meir overordna omgrep som er karakteristiske for skrivning innanfor dette fagfeltet, slik som *småkryp* og *arter*.

Elevane sine biotoploggar har mønster som dei har henta frå arbeidsloggane, men det er nok brannmannsloggen har sett flest spor. Kva kan vera grunnen til det? Brannmannsloggen har ein mykje strengare struktur enn sjukepleiarloggen. Medan skrivaren av sjukepleiarloggen må produsera tekst sjølv, kan skrivaren av brannmannsloggen i somme tilfelle berre setja eit kryss. Dei to jentegruppene som eg har skrive om i denne artikkelen, har ikkje valt ei slik kryssorganisering, men det finst elevar i materialet som har valt å organisera delar av biotoploggen med små boksar og tilhøyrande tekst og eit avkryssingsystem. Det kan sjå ut som om den strenge strukturen som brannmannsloggen har, gjer det lettare for elevane å nytta denne teksten som modell i eiga skrivning. Brannmannsloggen har ein klår visuell struktur med tydelege hovud- og underoverskrifter, det har ikkje loggen frå heimesjukepleia. Brannmannsloggen viser også ei tydeleg inndeling og kategorisering, det gjer ikkje sjukepleiarloggen på same måte. Det å kategorisera og klassifisera kunnskapar høver godt med dei naturfaglege observasjonane som elevane skal gjera, fordi nettopp klassifisering er ein viktig del av det naturfaglege språket (Martin, 1998). Analysar av andre sakprega tekstar i materialet mitt kan tyda på at dess tydelegare struktur det er på modelltekstane, dess lettare er det for elevane å nyttiggjera seg tekstane som modellar i eiga skrivning. Ein annan grunn til at det er brannmannsloggen som set flest spor i elevtekstane, kan også vera at klassen arbeidde mest med denne teksten i undervisninga. Læraren tok utgangspunkt i overskrifter i brannmannsloggen, og med utgangspunkt i desse fekk elevane koma med innspel til overskrifter i ein mogleg biotoplogg. Brannmannsloggen var også den loggen det vart brukt mest tid på, og det var den teksten som vekte størst merksemd hos elevane.

Både sjukepleiarloggen og brannmannsloggen set spor i biotoploggane, men kva seier desse funna oss? Er det nødvendigvis spor som fremjar læring?

Er det å bruka modelltekstar frå arbeidslivet noko som fremjar læring?

Eit meir spesialisert språk

Eg har i dette forskingsprosjektet også hatt tilgang til elevane sine skriftlege arbeid knytte til naturfaget og norsk på fjerde trinn. Difor kan eg samanlikna desse biotoploggane med tekstar dei har skrivne før prosjektperioden. Ein gjennomgang av dette materialet syner at elevane har skrivne omlag ni skjønnlitterære tekstar og omlag seks sakprega tekstar. Av desse sakprega tekstane er fire tekstar skrivne etter turar klassen har hatt til nære naturområde. Det er desse tur-tekstane frå fjerde trinn det er mest naturleg å samanlikna med biotoploggane, fordi det er tekstar skrivne etter observasjonsturar i det same naturområdet. I desse tur-tekstane frå fjerde trinn er det svært få spor, om nokon i det heile, som har innslag av eit fagspesifikt språk. Mange av tekstane handlar i staden om kven dei var saman med på turen, t.d. *På turen var jeg med Line, Tonje og Gorm*, og om leikar, t.d. *Og jeg klatra opp i et tre og satt fast*. Nokre gonger kan ein ana ei faglegheit, t.d. *Å så fant vi planter som vi kune spise*, men utan at det vert skrivne noko meir fagleg. Det er også fleire innslag i desse tekstane som kunne ha gitt næring til naturfaglege refleksjonar: t.d. *Line brant seg på brennesle*. Faglegheita frå slike turar er heller ikkje meir til stades hos det læraren karakteriserer som fagleg sterke elevar, enn hos dei som vert karakteriserte som fagleg svake. Desse tekstane er i det heile prega av eit manglande fagleg språk samanlikna med biotoploggane. Også andre har gjort liknande funn, så det er grunn til å tru at det manglande faglege fokuset i skrivinga etter ekskursjonar ikkje er noko eineståande for denne elevgruppa (Lykknes & Torvatn, 2008). Det kan sjå ut som om det å henta skrivemodellar frå desse spesialiserte modelltekstane tvingar fram eit meir spesialisert språk enn det som ofte er vanleg når elevar skriv om turar dei har hatt i naturen.

I tillegg til eit fagspesifikt språk viser også biotoploggane ei systematisering og kategorisering av kunnskapar. Edderkoppar og maur er plasserte under småkryp, og kløver og orme gras under planter. Slik klassifisering er absolutt ikkje til stades i tekstane frå fjerde trinn. Det å klassifisera i kategoriar er som tidlegare nemnt ein viktig del av naturfaget sitt språk (Martin, 1998). Rett nok kunne elevane gjort denne klassifiseringa endå meir finmaska ved å bruka overordna og underordna kategoriar. I deler av materialet finn eg døme på slik klassifisering. Blant anna har fleire

elevar delt mose inn i stjernemose og etasjemose. Eg vil tru at elevane kan bli endå meir fokuserte på å klassifisera etter kvart som dei gjer fleire observasjonar, men eg trur også at læraren spelar ei avgjerande fagleg rolle i klassifiseringsarbeidet. Her er det ikkje nok med modelltekstar. For å få til klassifisering trengst det gode naturfaglege kunnskapar.

Likevel kan det sjå ut som om det å gi elevane skrivemodellar kan vera med på å tvinga fram eit større naturfagleg fokus. Det kan òg sjå ut som om det å bruka modellar gir elevane høve til å posisjonera seg fagleg i høve til teksten.

Ei fagleg posisjonering

Korleis er det mogleg at tekstar frå to turar, faktisk til det same området, kan bli så forskjellige? Det er klårt at ei av årsakene til denne endringa er eit skifte av læringsfokus. Det kan godt tenkjast at lærarane ikkje har innarbeidd noko fagleg fokus verken før eller i etterkant av turane dei hadde på fjerde trinn. Men det er mest utenkjeleg at dei har skrive om så mange turar til nærområda utan at lærarane la vekt på noko naturfagleg arbeid. Då elevane skreiv om turane på fjerde trinn, hadde dei få rammer. Ramma var: Skriv *om* turen. Elevane måtte difor laga ramma sjølve. Med det meiner eg at dei måtte velja eit innhald, *Kva vil eg fokusera på?*; dei måtte velja ei form, *Korleis vil eg skriva?*; og dei måtte ta stilling til kven dei ville skriva for, og kvifor dei skulle skriva dette. I materialet mitt frå fjerde trinn finn eg mange tekstar som tyder på at elevane ikkje skriv fagleg om dei får få rammer. Undersøkingane til Lykknes & Torvatn (2008) støttar også eit slikt funn. Det kan sjå ut som om bruk av desse modelltekstane gir elevane nokre rammer og ei retning å skriva og tenkja innanfor. Men kan ikkje slike rammer bli skjematisk og overflatiske? Det kan dei nok dersom ein hadde gitt elevane ferdige rammer, ein ferdiglaga biotoplogg som alle skulle føra observasjonane sine inn i. Men rammene i biotoploggen har elevane laga sjølve. Dermed har dei vore aktive og teke val når det gjeld innhald og utforming, slik at loggen passar til føremålet, nemleg å gjera observasjonar i nett deira biotop.

For å kunna seia noko om kvifor tekstane skrivne på fjerde trinn og biotoploggane blir så forskjellige, kan det òg vera fruktbart å studera korleis elevane posisjonerer seg. Sigmund Ongstad (1997; 2004) ser på elevane si posisjonering i høve til tre kategoriar. Desse er *referensiell posisjon* (kva elevane skriv), *adressiv posisjon* (kven dei skriv til) og *ekspressiv*

posisjon (korleis dei sjølve kjem til uttrykk i teksten). Elevane posisjonerer seg språkleg i høve til alle desse tre dimensjonane. For å illustrera kor ulikt elevane posisjonerer seg i fjerde trinnstekstane og biotoploggane, tek eg utgangspunkt i ein av tekstane som Vibeke skreiv på fjerde trinn. Her er eit lite utdrag frå teksten hennar:

Tur onsdag 22. august. På turen var jeg med Line, Tonje og Gorm. Det var alt for varmt til og hoppe og sprette, så vi satte oss i skyggen og tegnet litt. Vi spiste bringebær også, de var røde og gode.

I teksten er den ekspressive posisjonen svært tydeleg. Vibeke brukar det personlege pronomenet «jeg» og er oppteken av kven ho var saman med. Ein kan seia at den referensielle posisjoneringa i teksten handlar mest om mellommenneskelege forhold og dei kjenslemessige sidene ved turen: *Line brant seg og på brennesler. Hun sa at det ikke gjorde så vondt. Tone og Marit kranglet litt også. Men det gikk veldig bra til slutt.* Kven er adressaten for denne teksten? Etter samtale med læraren er det tydeleg at elevane har fått denne typen oppgåver mest for, som ho seier, at alle skal ha noko å skriva. Det er altså ei slags sysselsetting. I biotoploggane posisjonerer både Vibeke og dei andre elevane seg annleis. Den ekspressive posisjonen er ikkje tydeleg. Elevane brukar ikkje personleg pronomen i det heile, og Gro og Tone tek ein distansert og upersonleg posisjon når dei kallar seg for *observatørar*. Derimot posisjonerer elevane seg i høve til kva dei skriv om, referensiell posisjon. I desse biotoploggane er det berre dei faglege observasjonane som er skrivne ned. Eg finn ingen døme på skildringar av kven dei var saman med, eller kjensler knytte til turen. Den adressive posisjoneringa i biotoploggane er det kanskje ikkje så enkelt å finna døme på. Men desse loggane skal som tidlegare nemnt fungera som arbeidsgrunnlag for ein rapport som skal sendast til kommunen. Elles er det mogleg å seia at den adressive, referensielle og ekspressive posisjoneringa ligg i sjølve rammene som biotoploggen gir. Turtekstane frå fjerde trinn gir få rammer og dermed også ei heilt anna posisjonering.

Turteksten til Vibeke skriven på fjerde trinn har ei sterk ekspressiv posisjonering, medan biotoploggen hennar har ei sterk referensiell posisjonering. Men er det nødvendigvis slik at ei referensiell posisjonering er betre enn ei ekspressiv posisjonering? Korleis ein posisjonerer seg i ein tekst, er avhengig av kven som er mottakar av teksten, og kva for domene teksten skal fungera innanfor. James Paul Gee (2003, s. 31)

nyttar omgrepet semiotisk domene, som han definerer slik: «By a semi-otic domain I mean any set of practices that recruit one or more modalities (e.g. oral written language, images, equations, symbols, sounds, gestures, graphs, artifacts, and so forth) to communicate distinctive types of meanings». Ein chat med ein venn vil truleg gi seg utslag i eit anna språk enn ein søknad om arbeid. Dette fordi mottakarane er forskjellige, men også fordi kommunikasjonen inngår i svært forskjellige semiotiske domene. Ein chat gir høve til å innta ein ekspressiv posisjon på ein annan måte enn ein jobbsøknad. Kva då med desse naturfaglege elevtekstane? Vil biotoploggen frå femte trinn fungera betre innanfor eit naturfagleg domene enn turteksten frå fjerde trinn? Den australske språkforskaren Jim Martin (1998) vil hevda det. Han er oppteken av at skriving i fag skal skje på faget sine premisser. Skriving i naturfag skal vera skriving av naturfaglege sjangrar uttrykt gjennom eit vitskapeleg språk som er presist og konsist, og kor avsendarane sjølve ikkje er tydeleg til stades i teksten. Martin meiner at personlege og uformelle former for fagleg skriving undergrev det eksplisitt faglege. Turteksten frå fjerde trinn tykkjer eg er eit godt eksempel på nettopp det.

Læringsutbytte for alle

Vibeke er ein av dei fagleg sterkaste elevane i gruppa, så det kan vera på sin plass å spørja om denne forma for skriving gir fagleg utbytte for alle elevane. Kva med dei elevane som strevar? Kan dei ha utbytte av slike spesialiserte modelltekstar? Ja, vil eg hevda. Fordi det er verdt å merkja seg at det ikkje er dei store faglege skilnadane på biotoploggen til den sterkaste og svakaste jentegruppa. Gro og Tone har rett nok plassert arten tre under overskrifta planter, men elles er det ikkje mogleg å seia at biotoploggen til Eli og Vibeke er mykje betre enn biotoploggen til Gro og Tone. Tvert imot har Gro og Tone posisjonert seg svært relevant innanfor dette domenet ved å stilla vitskapelege spørsmål: *Vil vite mer om hvite knotter i jorda, er mosen spesiell?* Den største skilnaden på desse gruppene er ikkje fagleg, men ortografisk. Skilnaden på desse gruppene er altså først og fremst synleg i talet på skrivefeil, ikkje i det naturfaglege. Jentene har skrive *bille* med ein l, *bladlus* utan d, *utsende* utan d, *tynn* med ein n osv. Det kan altså synast som om det å gi elevane modellar også hevar kvaliteten på dei svake elevane sine arbeid sett frå ein naturfagleg ståstad. Arbeidslivsloggane går inn i eit spesialisert skriveomene og har nokre formelle trekk som ser ut til å bli ein reiskap

til å tenkja og skriva fagleg både for sterke og svake elevar. Tekstane gir dessutan nokre rammer som ser ut til å jamna ut forskjellar mellom elevane. Det er viktig fordi mange undersøkingar syner at skulen i lese- og skriveopplæringa ser ut til å nøra opp under og vidareføra sosiale og faglege skilje mellom elevar (Smidt, 1989; Berge mfl., 2005; Penne, 2006).

Kvifor er det slik at bruk av desse modelltekstane fremjar elevane si faglege skriving?

Nokre undersøkingar har som nemnt tidlegare hevda at modelltekstar i skulen er best eigna dersom dei er skrivne av elevar (Hoel, 1995). Dette fordi elevane i større grad identifiserer seg med andre elevar enn med forfattarar eller andre som arbeider med skriving. Men også fordi elevtekstane i større grad minner om deira eigne tekstar og såleis er innanfor den næraste utviklingssona deira. Desse arbeidslivstekstane er spesialisert skriving som ein ikkje automatisk karakteriserer som modelltekstar innanfor utviklingssona til elevar på femte trinn. Det er difor tankevekkjande at elevane likevel ser ut til å ta i bruk relevante skrivemønster. Kvifor gjer dei det trass i at mange forskingsprosjekt har synt at elevtekstar ikkje nødvendigvis blir betre om ein fokuserer på modelltekstar (Bereiter og Skardemalia, 1984; Purcell-Gates, Duke & Martineau, 2007)?³

Ein kan tenkja seg ulike grunnar: For det første har modelltekstane i denne studien vore gjenstand for fokusert lesing. I ei slik fokusert lesing har elevane bl.a. blitt merksame på måten informasjonen i arbeidslivsloggane er organisert, og den ulike måten desse loggane er organiserte på.

Lærer:... Då lurar eg på, er det noko som er likt med desse to loggane? Er det nokre opplysningar eller ting som vi får vite i begge loggane? Kva er likt med desse to? Knut Arne?

3 For ordens skuld gjer eg merksam på at desse forskingsprosjekta nytta andre sjangrar enn dei har brukt i mitt forskingsprosjekt.

Knut Arne: I begge to får vi faktaopplysningar.

I denne fokuserte lesinga har læraren vore den katalysatoren som har hjulpet elevane med å overføra struktur og rammer frå arbeidslivsloggane til eigen biotoplogg.

Lærer: Eh, så ser de at ...viss vi går på utrykning og innsats, så er det ruter ... Her er små underoverskrifter: alarmering til alarmsentralen, første utrykning, antall personell i innsats, slokkemiddel, antall meter slangeutlegg ... Alt dette er underoverskrifter som har noko med hovudoverskrifta å gjera, ser de det?

(...)

Lærer: Viss de skulle ha laga små underoverskrifter, korleis ville de ha gjort det? Viss vi går til hovudoverskrifta som heiter «planter», kva for ei underoverskrift ville de hatt, viss de skulle skriva om biotopen dykkar og plantene der?

Arbeidslivsloggane gir ikkje ei oppskrift på korleis ein biotoplogg skal sjå ut. Modelltekstane er henta frå andre domene (brann og helse) enn det domenet som elevane skal kommunisera innanfor (naturfag). Det trur eg er eit viktig poeng, fordi elevane på den måten blir nøydde til å vera aktive i sjølve omformingsprosessen frå modellteksten til eigen tekst. Dei kan ikkje nødvendigvis kopiera ein av modelltekstane.

Lærer: (...) Kan det hende at de treng både brannmannloggen sitt avkryssingsystem og i tillegg treng å skriva litt? Eg veit ikkje. Kan det hende? Tore, trur du det?

Tore: Ja.

Lærer: Viss du tenkjer at du treng noko slikt som dette, kva ville du ha skrive då? (Peikar på brannmannsloggen)

Tore: Eg ville ha skrive ... viss eg skulle bruka avkryssing, (...) så ville eg ha skrive «hvor mange planter», eh ... «hvor mye biller» og «hvor mange småkryp».

For det andre set modelltekstane elevane inn i ei fagleg spesialisert skrivning som elevane ser ut til å utnytta ved at dei posisjonerer seg som spesialiserte innanfor sitt felt, i alle fall i mykje sterkare grad enn det som var tilfellet i tekstane henta frå fjerde trinn. Dessutan har modellteksten kompositoriske rammer som både set grenser for kva det er mogleg å skriva, og for kva det ikkje er mogleg å skriva. Desse rammene bidreg til å framheva det naturfaglege og let t.d. opplysningar om avsendar vera mindre viktig.

For det tredje er desse modelltekstane henta frå eit arbeidsliv der elevane har klare førestellingar om kva arbeidet går ut på; ein brannmann sløkkjer brannar, og ein sjukepleiar steller sjuke. Modelltekstane kunne fungert annleis om dei var henta frå andre yrke som det er grunn til å tru at elevane kjenner mindre til, t.d. ein arbeidslivslogg frå ein plattformarbeidar i oljeindustrien.

For det fjerde er desse modelltekstane uuttømmmande. Med det meiner eg at dei ikkje gir ein streng og lukka mal, men gir rom for at elevane kan ta ulike val når dei skal laga sine egne biotoploggar.

Modelltekstar gir rammer!

I denne artikkelen har eg prøvd å visa at modelltekstane frå arbeidslivet saman med fokusert lesing av desse tekstane gir elevane skriverammer. Desse skriverammene hjelper elevane til å skriva fagleg relevant og posisjonera seg som spesialistar. Samstundes bidreg rammene til å heva dei svakaste elevane og slik utjamna faglege forskjellar mellom elevar. Men det er også spørsmål knytte til tekstane og prosjektet som eg ikkje har kunna svara på i denne artikkelen, t.d. om arbeid med desse modelltekstane fører til læring utover prosjektperioden, og om det finst forskjellar mellom kjønn. Eg kunne også ha valt andre tekstar frå arbeidslivet, men heile poenget med nettopp å velja tekstar frå arbeidslivet er å setja den faglege skrivninga inn i ei ramme der elevane har høve til å posisjonera seg som spesialiserte innanfor det aktuelle fagområdet. Dét er viktig fordi materialet viser at elevane viser både evne og vilje til å gå inn i eit spesialisert og naturfagleg domene når undervisninga gir rom for det.

Litteratur

- Bereiter, C. & Scardemalia, M. (1984). Learning About Writing from Reading. *Written Communication*, 1 (2), s. 163–188.
- Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. & Wagle, W. (red.) (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*. Bind 2: *Norsk eksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gee, J.P. (2003). Opportunity to learn: a language-based perspective on assessment. *Assessment in education*, 10 (1), s. 27–46.
- Hetmar, V. (2004). Kulturformer som didaktisk kategori – litteraturpædagogisk konkretiseret. I K. Schack (red.), *Didaktik på kryds og tværs* (s. 1–16). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hoel, T.L. (1995). *Elevsamtaler om skrivning. Responsgrupper i teori og praksis*. Avhandling for graden dr.art. Trondheim: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Trondheim.
- Lykknes, A & Torvatn, A.C. (2008). *Skriving i naturfag på 4. og 5. trinn*. Innlegg på Nordisk konferanse om skrivning som grunnleggende ferdighet og utfordring i utdanning og yrkesliv, Skriveopplæring i «Kunnskapsfunnet»?, Trondheim, 17. og 18. november 2008.
- Martin, J. (1998). Skrivning i naturfaget: om å lære å behandle tekst som teknologi. I K.L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin* (s. 292–331). Oslo: Landslaget for norskundervisning / Cappelen Akademisk Forlag.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier*. Avhandling for graden dr.art. Trondheim: NTNU.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget / Landslaget for norskundervisning.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Purcell-Gates, V., Duke, N.K. & Martineau, J.A. (2007). Learning to read and write genre specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42 (1), s. 8–45.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.