

Kommunikativitet i elevtekster

*En studie av samhandlingssignal i
elevtekster på 10. trinn*

Ingeborg Kind Ekroll



Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Lektorprogrammet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010

Forord

Det er med stor glede og lettelse at siste punktum er satt. Masteroppgaven min er endelig ferdig, og jeg kan se tilbake på en lang, spennende og lærerik prosess. En prosess som startet allerede den dagen jeg som fersk student, nysgjerrig og ivrig etter ny kunnskap, fikk mitt første møte med studietilværelsen på Blindern. Og veien er virkelig blitt til underveis. Gjennom hele utdannelsen har jeg interessert meg spesielt for språk og skriving, og etter hvert var det derfor naturlig at denne interessen til tider styrte oppmerksomheten min. Under PPU ble jeg godt kjent med Kunnskapsløftet, og dens implementering av skriving som grunnleggende ferdighet. Senere i mastergraden min fikk jeg mulighet til å følge fordypningsemner som særlig satte fokus på skriftlige tekster og skriving i skolen. Da tiden var inne for å begynne på arbeidet med denne masteroppgaven, inspirerte og medvirket alt dette til at jeg valgte å gjøre en studie av elevers skriving. Denne masteroppgaven er blitt til som et resultat av ønsket om å studere hvordan elever bruker språket for å kommunisere med en leser gjennom sine tekster. Den faglige fordypningen som har fulgt i arbeidet med elevtekstene, har bidratt til at jeg i dag kan jeg si at interessen for dette fagfeltet er større enn noen gang.

Det er mange jeg ønsker å takke for nødvendig bistand og støtte slik at dette arbeidet kunne fullføres. Først og fremst vil jeg rette en varm takk til min kunnskapsrike veileder Kjell Lars Berge. Ditt engasjement er smittende, og samtalene med deg gir alltid en inspirasjons- og motivasjonsinnsprøytning. Spesielt i start- og slutfasen utgjorde dine faglige innspill viktige faktorer i arbeidet, og du viste meg en hensiktsmessig vei å gå. Takk for din kyndige, kloke og konstruktive veiledning.

Takk også til mine medstudenter på lesesalen, for fruktbare drøftinger, faglige idéutvekslinger og alle de nødvendige(!) pausene. Takk til Thomas for korrekturlesing. Det er en uvurderlig jobb, og vel vitende om din sans for korrekthet ga det sjelefred for en litt sliten masterskribent. Takk til min fantastiske og herlige gjeng med venner og familie, for oppmuntrende ord, omtanke, masse humør og humor. Dere har alle vært enestående støttespillere underveis.

En spesiell takk vil jeg rette til mamma og pappa. Takk først og fremst for at dere er akkurat de dere er. Det er omsorg å spore i alle deres handlinger, og gjennom hele prosessen har dere vist en entusiasme og begeistring for arbeidet mitt. Jeg setter stor pris på alle samtalene med dere, og jeg finner stor glede i at vi deler lidenskapen for språklige betraktninger i hverdagen.

Og sist, men ikke minst. Takk til deg som leser. Jeg har tenkt på deg underveis, og uten deg er denne ytringen menings-løs. Meningen er ikke definert før den blir formidlet – og lest! Da gjenstår det bare for meg å ønske deg lykke til, og god lesning!

Oslo, mai 2010, Ingeborg Kind Ekroll

Innhold

1	Tema, bakgrunn, tidligere skriveforskning og forskningsspørsmål	1
1.1	Kunnskapsløftet – en skriftkyndighetsreform	3
1.1.1	Skrijving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve	5
1.2	Refleksjon som oppgave og som teksttype	9
1.3	Tidligere skriveforskning i Norge.....	11
1.4	Forskningsspørsmål	16
1.5	Oppbygging av oppgaven – en kort orientering	17
2	Teoretisk rammeverk	18
2.1	Kommunikasjonsbegrepet	18
2.2	Språk og kommunikasjon i språkvitenskapelig sammenheng	19
2.2.1	Tre modeller for kommunikasjon.....	21
2.2.2	Å skape mening med tekst. Ytring og tekst – i kontekst	25
2.2.3	Hvordan skapes meningen i teksten?	28
2.2.4	Mottakerbevissthet og kunsten å beregne sitt publikum	30
2.3	Signaler og strategier for kommunikativ samhandling gjennom tekst.....	32
2.3.1	Språkhandling	34
2.3.2	Modalitet.....	38
2.3.3	Register	41
2.4	Kommunikativ kvalitet og forholdet til de andre vurderingskriteriene	46
3	Metodisk rammeverk, materiale og utvalg	48
3.1	Kvalitativ metode.....	48
3.1.1	Begrunnelse for valg av kvalitativ metode - i et hermeneutisk perspektiv.....	49
3.2	Materiale – elevtekstenes opprinnelige kontekst	53
3.2.1	Utvalgskriterier	55
3.3	Reliabilitet og validitet i tekstanalyse	56
3.4	Det konkrete analysearbeidet – i tilknytning til hypotesegenererende forskning.....	58
4	Analyse	60
4.1	Amund: ”Min tro”	60
4.1.1	Førsteintrykk	60
4.1.2	Språkhandling	62
4.1.3	Modalitet.....	64

4.1.4	Register	66
4.2	Beate: "Hvem, hva, hvorfor?"	67
4.2.1	Førsteintrykk	67
4.2.2	Språkhandlinger	68
4.2.3	Modalitet	70
4.2.4	Register	71
4.3	William: "Stjernene"	72
4.3.1	Førsteintrykk	72
4.3.2	Språkhandlinger	74
4.3.3	Modalitet	76
4.3.4	Register	77
4.4	Oppsummering og en skissering av mønstre	78
4.4.1	Senderintensjonalitetsmønsteret og posisjoneringsmønsteret	78
5	Avsluttende refleksjoner – noen betraktninger med tanke på en pedagogisk oppfølging og de utfordringer som ligger i skriveopplæringen i skolen	82
	Utadrettet sammendrag	87
	Litteraturliste	90
	Vedlegg	95
	Vedlegg 1. Forberedende arbeid med bakgrunnsstoffet: lærerens retningslinjer	95
	Vedlegg 2. Forenklet presentasjon av prøvekonstruksjonen: informasjon til læreren, instruksjon for gjennomføring og oppgavetekstene.	98
	Vedlegg 3. Vurderingsskjema	105
	Vedlegg 4. Elevtekstene	107
	Tekst 1: Amund: "Min tro"	107
	Tekst 2: Beate: "Hvem, hva, hvorfor?"	109
	Tekst 3: William: "Stjernene"	111

Figurer og tabeller

Figur 1.1: Skrivekompetansehjulet.....	8
Figur 2.1: Faircloughs tre nivåer i kritisk diskursanalyse.....	27
Tabell 2.1: Kjennetegn ved de ulike språkhandlingsklassene	37
Tabell 2.2: Teknisk og dagligdags språk: språklige implikasjoner av felt	42
Tabell 2.3: Uformelt og formelt språk: lingvistiske konsekvenser for relasjon.....	43
Tabell 2.4: Muntlig og skriftlig språk: språklige konsekvenser ved mediering.....	45
Figur 3.1: Forholdet mellom tekst og kontekst som fem hermenautiske sirkler.....	52
Tabell 3.1: Vurdering av utvalgstekstene. Vurderingskriterium 1. Kommunikativ kvalitet	56

1 Tema, bakgrunn, tidlige skriveforskning og forskningsspørsmål

Når vi bruker språket og ytrer oss, skaper vi mening. Denne meningen eksisterer ikke i språket eller ytringen selv. Vi bruker derimot språket som redskap for å formidle meningen, men de meningsskapende ytringene blir til først i samhandling med andre mennesker. Det er når ytringen inngår i en kommunikasjonssituasjon, at den språklige handlingen får mening, en mening som er avhengig av ytringens forhold til kommunikasjonssituasjonen og til dem som deltar i den. Temaet for denne oppgaven er hvordan meningsskapende ytringer viser seg i tekst, altså kommunikativ samhandling gjennom skrift. Jeg vil med denne studien rette fokuset spesielt mot kommunikativitet i tekster skrevet av elever på 10. trinn.

Dette temaet belyser et sentralt aspekt ved skriveopplæringen i skolen. Utdanningsreformen Kunnskapsløftet, med innføringen av skriving som en av fem grunnleggende ferdigheter, setter fokus på skrivekompetanse som stadig viktigere i dagens samfunn. Skriftligheten er økende, og som en følge av stadig flere kommunikasjonsformer er kravet til å mestre skriftlige fremstillinger i ulike sjangre blitt større. Som deltakere i en viss kultur skal elevene gjennom grunnskoleopplæringen tilegne seg den kompetansen de trenger for å beherske de tekstnormene¹ som forventes i kulturkonteksten. Dette innebærer for eksempel at elevene etter endt grunnskole skal ha tilegnet seg de kravene kulturen stiller til hvordan tekst skapes, og at de vet hvordan de kan fremstille og formidle mening med tekst.

Jeg har hentet materialet til denne studien fra piloteringen av Den nasjonale skriveprøva i 2005, som ble gjennomført våren 2005. Tekstene jeg vil ta for meg, er fra 10. trinn, og de representerer elevenes skriving i en skolekontekst. Tekstene de skriver, er

¹ Med tekstnormer menes her de normer som er utviklet innenfor en spesifikk kulturkontekst, for eksempel skolen, for å bestemme hvilke ytringer som kvalifiserer som tekster i den aktuelle kulturen. Tekstnormene vil da fungere som kriterier for å bedømme tekstverdien, og det å *beherske tekstnormer* vil slik sett si å ha skrivekompetanse på alle nivåer fra rettskriving til sjangertrekk (Berge 2008:44, Berge 2003:50). Selve tekstbegrepet, og skillet mellom ”ytring” og ”tekst” er interessant i denne sammenheng, og jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 2, avsnitt 2.2.2.

filosofisk reflekterende.² Tekstenes kommunikative kvalitet avhenger blant annet av hvordan elevene greier å kommunisere med en leser gjennom sine filosofiske refleksjoner. I en skolekontekst kan nettopp dette ofte oppleves problematisk for eleven. Tidligere forskning³ viser at mange elever har et uklart mottakerperspektiv når de skriver. Det er mange grunner til at elever har problemer med å skrive mottakerrettet, og en av årsakene kan være at de sjelden skriver tekster til reelle mottakere med utgangspunkt i et autentisk ønske om å ytre seg om et bestemt saksforhold. På bakgrunn av dette kan det være vanskelig for elevene å se tydelig for seg hva som skal være den ytterligere intensjonen med teksten reelt sett. Mye tyder på at mange elever i skolesammenheng først og fremst skriver tekster nærmest som et svar på de oppgavene de blir gitt. I disse oppgavene, og også i oppgavene fra piloteringen av Den nasjonale skriveprøva, ligger det oftest implisitt en forutsetning om at elevene selv må se for seg fiktive mottakere i fiktive kontekster, som de skal formidle meningsskapende ytringer til. I hvilken grad eleven evner å se for seg en fiktiv leser når han eller hun skriver sin tekst, og hvordan dette viser seg og kommer til uttrykk i teksten, vil være avgjørende for hvordan eleven greier å kommunisere med en leser. En elev som tydelig klarer å se for seg en spesiell eller mer generell mottaker, vil også lettere kunne avgjøre hva som er relevant innhold, hvordan teksten bør organiseres og hvilken språktone som passer seg.

I tillegg er det nærliggende å anta at dersom elevene skriver tekster nettopp som et svar på de oppgavene de blir gitt, vil det først og fremst være læreren de skriver til. Læreren kan derfor ofte bli den eneste mottakeren eleven ser for seg underveis i skrivingen, og dermed er det stor fare for at eleven står uten viktige premisser for å kunne svare tilfredsstillende på den gitte oppgaven, spesielt med tanke på det kommunikative. I forhold til elevenes tekstproduksjon i en testsituasjon vil det være naturlig å anta at elevene lar seg påvirke av det faktum at de vet at den reelle mottakeren leser teksten deres for å vurdere den. Det at de faktiske forhold tilskriver mottakeren en institusjonell makt, i forlengelsen av den makt som er tillagt skolen som institusjon, kan i realiteten virke inn på de avgjørelsene eleven tar i sin utarbeidelse av teksten. I skolesammenheng vil derfor mottaker inneha en tosidig rolle, en

² Elevene skulle under piloteringen besvare to oppgaver. I den første teksten fikk elevene i oppgave å drøfte mulighetene for liv på planeten Mars. I den andre teksten fikk elevene i oppgave å skrive en refleksjon om et av de evige spørsmål som stjernehimmelen inviterer til å stille. Og det er altså tekstene fra den andre oppgaven jeg vil ta for meg. Piloteringen hadde blant annet til formål å sjekke om oppgaveinstruksjonene fungerte. I all hovedsak så de ut til å gjøre det, og det ble derfor bare foretatt mindre endringer i instruksjonstekstene etter piloteringen.

³ Jf. for eksempel KAL-prosjektet, som omtales nedenfor.

rolle som leser, men også en rolle som vurderer. I skolekonteksten vil derfor en teksts kommunikative kvalitet også avhenge av hvorvidt disse rollene lar seg forene.

Videre i dette kapittelet vil jeg gi en kort redegjørelse for det som danner bakgrunnen for denne studien. Først vil jeg si noe om innføringen av Kunnskapsløftet, med tanke på den utdanningspolitiske bakgrunnen og de intensjoner reformen bygger på. Deretter vil jeg kort skissere den forståelsen av skriving som ligger til grunn for skriving som grunnleggende ferdighet, og for nasjonal prøve i skriving. Videre vil jeg si litt om refleksjon som oppgave og som teksttype, samt gi en liten oversikt over tidligere skriveforskning i Norge. Jeg vil også presentere forskningsspørsmålet mitt, før jeg avslutningsvis vil gi en kort orientering om hvordan oppgaven er bygd opp videre.

1.1 Kunnskapsløftet⁴ – en skriftkyndighetsreform

Innføringen av det nye læreplanverket har vært en lang prosess, fra etableringen av det såkalte Kvalitetsutvalget⁵ i 2001 til at de nye læreplanene var i bruk ved alle skoler fra skoleåret 2008/2009. Tar vi en titt i sentrale dokumenter fra disse årene, er det ikke vanskelig å finne både praktiske og prinsipielle argumenter for å utvikle en ny reform med nye planverk. Først og fremst vektlegges de store samfunnsendringene de siste 10-15 årene, knyttet spesielt til en omfattende globalisering og fremveksten av et betydelig mer distinkt flerkulturelt samfunn. Følgene av disse omveltningene er vesentlige i samfunns- og arbeidsliv, ikke bare i Norge, men i alle postindustrielle land. Vi ser at kunnskap fremheves som fundamentalt i det kunnskapssamfunnet vi lever i, og at skriving markerer seg som en av nøkkelkompetansene i samtiden og fremtiden.

Det er spesielt tre dokumenter jeg vil nevne i denne sammenheng. Det første er Kvalitetsutvalgets delinnstilling fra 2002 om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i grunnopplæringen, *NOU 2002:10 – Førsteklasse fra første klasse*. Som hovedtiltak fremla denne innstillingen forslaget om å innføre årlige nasjonale prøver i noen av de sentrale fagene. Det andre dokumentet er Kvalitetsutvalgets hovedinnstilling fra 2003, *NOU 2003:16 – I*

⁴ Senere i oppgaven kalt K06

⁵ Også kalt Søgner-utvalget. Utvalgets fulle navn var Utvalget for kvalitet i grunnopplæringen, og det ble nedsatt av Stortinget den 4. desember 2001. Tidligere statssekretær for, og daværende styreleder i Læringscenteret, nasjonalt kompetansesenter for utdanningssektoren i Norge, Astrid Søgner (Ap), ledet utvalget. Utvalgets mandat var å ”vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen” (Kunnskapsdepartementet 2001).

første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Det tredje dokumentet jeg vil nevne her, er Stortingsmelding 30 (2003-2004): ”Kultur for læring. Kunnskap, mangfold og likeverd”. I dette dokumentet ligger mye av det direkte forarbeidet for K06, og sommeren 2004 ga Stortinget sin tilslutning til denne meldingen. Dermed ble det slått fast noen prinsipper og målsetninger som skulle danne grunnlaget for den nye reformen. Kvaliteten i norsk skole skulle heves, og en rekke tiltak skulle iverksettes som samlet sett skulle bidra til at grunnopplæringen gjorde elevene bedre rustet i møte med kunnskapssamfunnets utfordringer. Et av de sentrale tiltakene som skulle iverksettes for å imøtekomme disse utfordringene, var innføringen av de såkalte *grunnleggende ferdighetene*. På Stortinget var det stor enighet om at det nå skulle satses på opplæring i grunnleggende ferdigheter som basis for læring i alle fag. Med de nye læreplanene har de grunnleggende ferdighetene skriving, lesing, muntlig, regning og digitale ferdigheter blitt et felles anliggende for alle fag.

Den nye reformen representerer en ny forståelse av hva læring er, og hvordan læring foregår. Det å forstå, lære og utøve et fag må ses i forbindelse med det å skape mening med språket og med andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i de enkelte fagene. Fagenes grunnleggende mål skal være at elevene tilegner seg den kompetansen som kreves for å praktisere fagrelevant skriving, lesing, og muntlighet. Ifølge professor i tekstvitenskap Kjell Lars Berge (2005) er det å *utøve et fag*, å kunne skrive, lese og snakke relevant innenfor faget. Skal man ta reformen på alvor, er det en forutsetning at alle fagmiljøene gjør tydelig for seg selv og andre hva de bruker skriving, lesing og muntlighet til i relevant faglig aktivitet. Dette innebærer at fagmiljøene blant annet må ta stilling til hva det innebærer å skrive i faget, hva som er relevant muntlighet i faget, og hva slags tekster som skal skapes i faget, og så videre. Hver enkelt fagplan inneholder såkalte *kompetansemål*. Disse er skrevet på en måte som både omfatter fagets innhold, og som viser til hva slags skriving, lesing og/eller muntlighet eleven må utøve for å tilegne seg den aktuelle kompetansen.

Den typen kunnskap som har med kompetanser i skriving og lesing å gjøre, kalles i internasjonal sammenheng for *literacy* (Goody:1986 i Berge 2005:164). Literacy-begrepet er et etablert begrep som brukes i litteratur om lese- og skriveferdighet. Vi kan snakke om

literacy eller *skriftkyndighet*⁶ i enten snever eller en mer utvidet forstand. Det er altså snakk om det å kunne lese og det å kunne skrive, men også det å forstå og gjøre seg nytte av de ressursene som ligger i en skriftspråklig tradisjon. Forståelsen av begrepet innlemmer også de utviklings- og læringsprosesser som forutsetter og utnytter alle mulige meningsskapende ressurser, ikke bare hverdagsspråket, men også for eksempel matematiske formler og visuelle fremstillinger. Skriftkyndighet må også oppfattes som en sosial praksis, hvor eleven må kunne fungere som en kompetent deltager i læringsprosessen, og skape mening i og med tekster til ulike formål i forskjellige situasjoner. Slik sett inkluderer Literacy-feltet den innflytelsen skriftkyndigheten har fått i den nye reformen. Berge fremholder derfor at det er viktig å se K06 som en literacy-reform for å forstå den på en relevant måte.

Mitt utgangspunkt er først og fremst læreplanen i norsk, og den eksemplifiserer på mange måter dette literacy-aspektet ved K06. Det er mye som tilsier at læreplanen i norsk må oppfattes som en *tekstplan*. Den formidler et utvidet totaliserende tekstbegrep, hvor muntlige, sammensatte og oversatte tekster har fått ”ny” status. Alle ytringer, muntlige, skriftlige og sammensatte, blir forstått som tekst, og dette peker mot den retoriske tradisjonen med interesse for alle slags tekster. Språk er fortsatt sentralt, men vies mindre oppmerksomhet enn hva som har vært tilfellet tidligere, til fordel for tekst. I tillegg legger den nye læreplanen større vekt på leseopplæringen, og med det menes en leserorientert tilnærming til tekst som skal strekke seg over alle de 13 årene av opplæringen. Planen må slik sett forstås som en literacy-plan.

1.1.1 Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve

Stortinget vedtok å innføre nasjonale prøver i noen av de grunnleggende ferdighetene på bakgrunn av Kvalitetsutvalgets delinnstilling *NOU 2002:10 – Førsteklasse fra første klasse*. Det var elevenes ferdigheter i skriving, lesing og regning, Stortinget ønsket å vurdere systematisk gjennom nasjonale prøver. Stortingets ønske om å gjennomføre nasjonale prøver i skriving kan tenkes var et resultat av myndighetenes ønske om et tillegg til de allerede eksisterende vurderingsformene. Dette prosjektet fikk stor oppmerksomhet av

⁶ I Norge har etter hvert begrepet *skriftkyndighet* etablert seg som en avløserterm for det internasjonale begrepet *literacy*. Mye tyder på at det første gang ble foreslått av Lise Iversen Kulbrandstad i et intervju i Norsklæreren, 3, 2004 (Berge 2005:164). Kanskje kan *tekstkyndighet* være en enda bedre avløserterm, men den diskusjonen skal jeg ikke gå inn i her.

skrivepedagogene her i landet, og de var kritiske til mange av aspektene ved prosjektet. Denne skepsisen bygde blant annet på internasjonal forskning, som viser at det er problematisk å måle skrivekompetanse gjennom testing.⁷

Skepsisen blant skrivepedagogene resulterte i at en forskergruppe ble etablert for å utvikle de nasjonale skriveprøvene. Forskningsgruppa hadde en bred faglig sammensetning.⁸ Ifølge Kjell Lars Berge (2005), som var et av medlemmene i gruppa, arbeidet de med spørsmål blant annet knyttet til definisjonen av skriving som kognitivt og sosiokulturelt fenomen, hva skriveferdighet er og hvordan den utvikles, hvordan det undervises og kan undervises i skriving, samt hvordan skriveferdighet kan prøves og vurderes. I forlengelsen av dette, arbeidet de også med definisjonen av ”skriving som grunnleggende ferdighet”, med tanke på reformen K06.⁹ På bakgrunn av en lite utviklet skriveforskning både nasjonalt og internasjonalt var forskergruppa på egen hånd nødt til å etablere grunnlaget for en forståelse av skriving som skriveprøvene, men også langt på vei læreplanarbeidet, kunne bygge på.

Berge betegner forskningsgruppas faglige ståsted som konstruktivistisk, forankret i sosiosemiotisk orientert skriveteori. Deres fokus har vært på den kompleksiteten skriving representerer, og at skriving innebærer å utføre mange ulike handlinger i forskjellige situasjoner. For at en skriveprøve skal være valid og bli pålitelig, fremholder Berge at den må ta hensyn til denne forståelsen av skriving. Skrivekompetanse i én skrivemåte¹⁰ kan ikke uten videre generaliseres til en annen skrivemåte. Når det gjelder den nasjonale skriveprøva, la forskergruppa vekt på at elevene skulle prøves i forskjellige skrivemåter. I tillegg var de opptatt av at de ulike skrivesituasjonene skulle være representative når det gjaldt mer etablerte kulturkontekster, men også for de mer frie situasjonskontekster. Intensjonen med oppgavene skulle være å få elevene til å skrive relevant innenfor en faglig sammenheng. Samtidig skulle elevene vise evne til å mestre kravet om å få en hvilken som helst leser til å ”godta” den

⁷ Blant annet det store IEA-prosjektet, *The study of written composition*, konkluderer med at det er vanskelig å måle situasjonsuavhengig skrivekompetanse på en reliabel måte (Berge 2003:50-51)

⁸ Forskergruppa bestod av professor Ragnar Thygesen, NTNU, senere Universitetet i Stavanger, professor Lars Sigfred Evensen, NTNU, professor Kjell Lars Berge, Universitetet i Oslo, forsker Wenche Vagle og stipendiat/høgskolelektor Rolf Fasting, Universitetet i Oslo. Til sammen representerer disse forskere med kompetanse innen spesialpedagogikk, skrivevansker, tekstvitenskap, skriveforskning, evalueringsforskning, anvendt språkvitenskap, medievitenskap og nordistikk (Berge 2005:166).

⁹ Med det mener jeg det forberedende læreplanarbeidet til K06, med dens implementering av skriving som grunnleggende ferdighet på tvers av fag.

¹⁰ Det som her menes med forskjellige *skrivemåter*, er ulike måter å mene på. For eksempel fortelle, forklare, beskrive eller argumentere.

forståelsen som teksten representerer, gjennom sitt bidrag til én eller annen kultur- og situasjonskontekst. Grappa utarbeidet et begrenset utvalg av vurderingskriterier for elevbesvarelsene som tar høyde for at skriveferdighet er en kompleks kompetanse. Til sammen var det fem vurderingskriterier som ble besluttet, og disse var: *kommunikativ kvalitet, innhold, tekstoppbygging, språkbruk, rettskrivning og tegnsetting og bruk av skriftmediet* (Berge 2005:172). Denne skriveprøva utgjør slik sett et pedagogisk verktøy, utviklet ved hjelp av en grundig teoretisk analyse av hva skrivekompetanse består i.

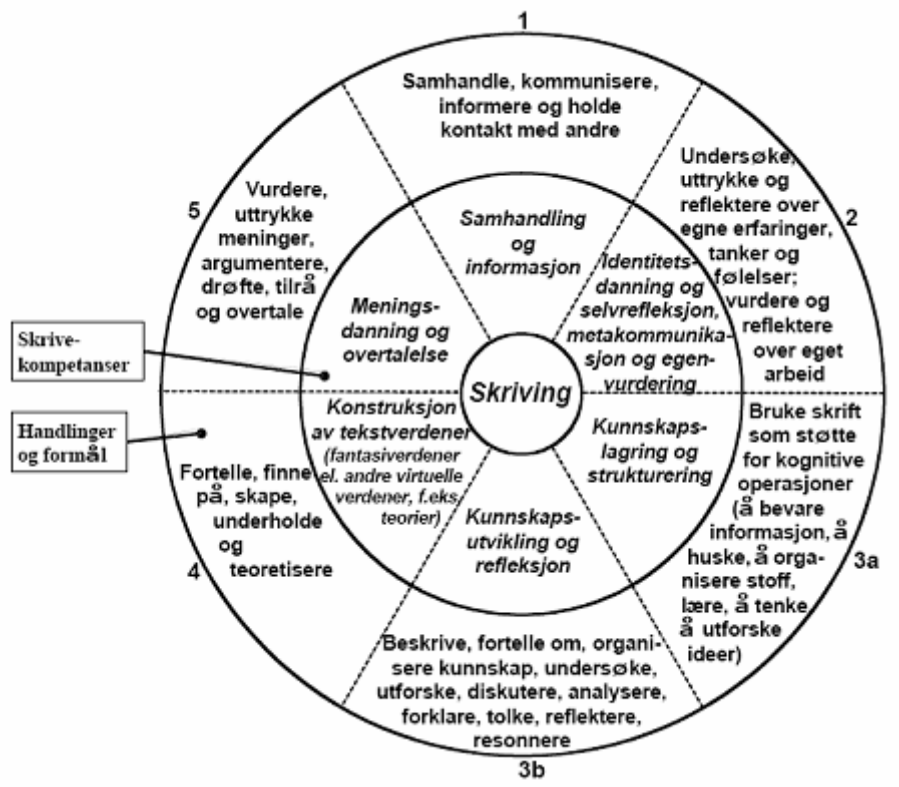
Kort sagt kan kompetanse i skriving forklares som beherskelse av tekstnormer, altså hvordan elevene mestrer alle nivåer fra rettskriving til sjangertrekk. Når det kommer til den nye reformens innføring av skriving som grunnleggende ferdighet, bunner det i en erkjennelse av at skrivekompetanse er grunnleggende for alle fag. Tekstkulturer og skrivetradisjoner fra alle fag i skolen er derfor reflektert inn i selve skrivekompetansebegrepet. Elevenes skrivesituasjoner er ofte koblet spesielt til faglig virksomhet, og det som er nytt, er at det nå skal legges vekt på skriveopplæringens betydning i alle fag. Gjennom læreplanenes kompetansemål skal elevene utvikle skriveferdighet i de enkelte fag. Det er kanskje rapporten ”Framtidas norskfag – språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn” som best formulerer intensjonen i K06:

”Frå 2006 skal alle fag drive skriveopplæring i dei fagspesifike sjangrane. Det fører til at ei stor breidde av sjagrane og skrivemåtane i samfunnet skal vektleggast i skolesamanheng, og det er derfor viktig å utvikle ein langsiktig dialog mellom lærarar om kva eigenskapar det er som kjenneteiknar fagtekstar på ulike årstrinn.” (Utdanningsdirektoratet 2006:56).

Det som kan bli utfordrende i denne sammenhengen, er det som ligger i uttrykket ”å utvikle ein langsiktig dialog mellom lærarar om kva eigenskapar det er som kjenneteiknar fagtekstar på ulike årstrinn”. Det er en forutsetning at det etableres et *tolkningsfellesskap* blant lærerne. Dette er viktig spesielt med tanke på tekstvurderingsarbeid, som naturligvis vil basere seg på den enkelte lærers tekstnormer. Og siden tekstnormer kan være mer eller mindre ustabile og endrer seg raskt, er det nødvendig at arbeidet med å skape et tolkningsfellesskap skjer fortløpende.

For å unngå at forståelsen av skriving generelt skal bli knyttet til visse kulturelt betingede tekstnormer, utviklet forskergrappa en modell som kan være til hjelp. Denne modellen har de kalt *Skrivekompetanshjulet*. Skrivekompetanshjulet fanger opp den kompleksiteten skriving representerer, og oppsummerer og illuminerer det grunnlaget som

danner forståelsen av ulike måter å skrive på. Skrivekompetanshjulet illustreres på følgende måte:



Figur 1.1: Skrivekompetanshjulet (Berge 2005:175).¹¹

Som vi ser, består hjulet av to sirkler. Disse sirkelene markerer skillet mellom grunnleggende skrivekompetanser og grunnleggende skrivehandlinger. Samtidig gir inndelingene en oversikt over hvordan de grunnleggende meningsskappingsoperasjonene (kompetansene) blir koblet sammen med bruken (handlingene). Tanken bak skrivekompetanshjulet er ifølge Berge at det skal kunne fungere som en generaliserende oversikt over alt det vi kan bruke skrijving til. Den omfatter ikke bestemte skrivemåter eller sjangre, men viser hvordan vi på en systematisk måte kan skille mellom alt det vi bruker skrijving til.

¹¹ Den teoretiske inspirasjonen er hentet fra funksjonelt orientert semiotikk, slik som Pragerskolen, talehandlingsteori og sosialsemiotikk (Berge 2005:174).

Når Kunnskapsdepartementet i dag har bedt Utdanningsdirektoratet om å sette i gang arbeidet med å utvikle nye prøver i skriving, denne gangen som utvalgsprøver, er nok målet fortsatt å få informasjon til nasjonale myndigheter om elevenes skrivekompetanse, men intensjonen bør spenne videre enn det. Det må være et mål at vi får kunnskap om hvordan elevene kan oppnå ønsket skriftspråkutvikling. Utviklingsarbeidet i forkant av Den nasjonale prøva i skriving i 2005, med etableringen av et begrepsapparat og et viktig pedagogisk verktøy, bør formidles videre til lærerne. I dagens skole er det som sagt avgjørende at det etableres et tolkningsfellesskap blant lærerne. Samtidig er det viktig med kunnskap om elevenes skriftspråkutvikling for å forbedre skriveopplæringen, og da med tanke på en kompetansehevelse i forhold til fagdidaktikk: utvikling av gode og tilpassede arbeidsmåter, bevissthet omkring læringsstrategier, og en bredere kunnskap om hvordan skriveferdighet kan prøves og vurderes i henhold til dette.

1.2 Refleksjon som oppgave og som teksttype

Under piloteringen av Den nasjonale skriveprøva våren 2005 fikk elevene i oppgave å skrive en reflekterende tekst hvor de skulle dele sine tanker omkring et av ”de store spørsmål” med andre mennesker. Intensjonen bak var blant annet at elevene skulle prøves i å reflektere skriftlig rundt eksistensielle spørsmål. Det å reflektere betyr å *tenke over noe*, og begrepet kommer fra det latinske ordet for å ”bøye tilbake”. Det er i denne sammenheng fristende å nevne Sokrates’ ”utvikling” av den filosofiske og etiske refleksjonen. På mange måter er hans spørrende og reflekterende holdning et ideal for fremstillingen av den filosoferende tanke. Hos voksne, ungdommer og barn arter refleksjon seg oftest som undring og spørsmål. Dette vil være en naturlig forløper for videre analyse og vurdering. Refleksjonen gjør ikke nødvendigvis krav på et svar, men det kan snarere være slik at tankefrihet, fabulering og undring vil kunne være utgangspunktet for noen grunnleggende egenskaper i et skapende arbeid. På samme tid som spørsmål kan være utgangspunkt for refleksjon, kan refleksjon være utgangspunkt for spørsmål. Det som er felles for spørsmål, analysering og vurdering, er behovet for og evnen til å omsette det man tenker, til ord. I en oppgave hvor elevene blir bedt om å reflektere, vil nettopp denne evnen være avgjørende for at en elev skal kunne dele sine tanker og erfaringer med en leser.

Denne oppgaven forutsetter altså både refleksjon og en evne til å dele sine refleksjoner med andre mennesker. Begge deloppgavene kan løses på ulike måter. I den første

deloppgaven er det tydelig å se at det som skiller de sterke og svake elevene, er i hvilken grad elevene mestrer å fokusere tematisk og gå inn i en faktisk refleksjon. I den andre deloppgaven ser vi også at elevene i varierende grad evner å kommunisere sine tanker på en måte som gjør det mulig for andre mennesker å dele disse tankene. Videre inviterer oppgaven til en refleksjon som er faglig underbygd, i den forstand at oppgaven er relatert til et tema elevene har arbeidet med i tiden før prøva.¹² Men oppgaven har et videre fokus enn skriveprøvas tema, og den er formulert på en måte som tilsier at den ikke nødvendigvis forutsetter at elevene bruker bakgrunnsstoffet direkte i sin besvarelse.

Denne oppgaven tester elevene innenfor den gruppa av kompetanser som Skrivekompetansehjulet (figur 1.1) kaller *Kunnskapsutvikling og refleksjon* (grunnkompetanse 3b). Når det gjelder refleksjon som teksttype, ser vi i skolesammenheng at den også kan bidra til at elevene utvikler sin identitet. Dermed vil denne oppgaven også tangere den gruppa av kompetanser som Skrivekompetansehjulet (figur 1.1) kaller *Identitetsdanning og selvrefleksjon, metakommunikasjon og egenvurdering* (grunnkompetanse 2). Det tverrfaglige aspektet ved skriving som grunnleggende ferdighet er sterkt representert, og vi kan se at oppgaven passer godt med et av kompetansemålene i læreplanen for Religion, livssyn og etikk (RLE). I kompetansemålene etter 10. trinn, og under hovedområde *Filosofi og etikk*, står det: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne - reflektere over filosofiske temaer knyttet til identitet og livstolkning, natur og kultur, liv og død, rett og galt” (Utdanningsdirektoratet 2009b:9).

Et trekk ved refleksjon som teksttype, er at den åpner for at elevene kan løse alle sidene ved oppgaven på en relativt fri måte. Reflekterende tekster er utforskende og utprøvende. Det er vanskelig å definere sjangerkriterier for reflekterende tekster, nettopp fordi de er utprøvende. Det at oppgaven er ”åpen”, krever samtidig en bevissthet hos elevene. Vi ser at de i varierende grad lykkes, og at dette i noen tilfeller kan relateres til deres skrivekompetanse. De intensjonene og premissene som ligger i oppgaven, vil ha konsekvenser for det vi kan kalle elevenes forventede skrivemåte. Som leser vil man ha visse forventninger til elevtekstene, disse er erfaringsbaserte og påvirket av bestemte tekstnormer, og på mange måter danner de grunnlaget for den meningen man vil tillegge tekstene. Det kan

¹² Se vedlegg 1. Forberedende arbeid med bakgrunnsstoffet: lærerens retningslinjer.

være interessant å lokalisere og identifisere eventuelle brudd med disse forventningene i elevtekstene, siden det kan gi mulighet for å tolke tekstene på flere måter.

Oppgaven og tekstens kontekstuelle rammer, vil også virke inn på forståelsen av teksten. Spesielt den mer lokale konteksten må ses i lys av *den skolske kontekst*. Begrepet ”skolsk” er lånt fra Kjell Lars Berge (Jf. Berge 2002:233), og det henspiller på en skriftspråklig tekstkultur som upåvirket av samfunnet rundt har og kan prege skrivningen i skolen. Det vil altså si en lokalt orientert kulturkontekst med tekstnormer som man kan tenke seg at virker inn på kommunikasjon og samhandling i skolen. I mitt materiale fra piloteringa er det derimot lite tradisjonell, skolsk prøveskriving. Elevene griper an oppgaven gjennom tekstsjangre fra dikt, mer essay-liknende tilnærming, til de mer selvkommunisierende tilnærming, hvor det de skriver, fungerer som en utvidet dagboktekst. Essayet er kanskje det mest klassiske eksemplet på reflekterende tekster, men også kåseriet kan være utprøvende. Som sagt er det vanskelig å knytte en refleksjonstekst direkte til én tekstsjanger, og derfor kan ikke disse tekstene klassifiseres utelukkende som for eksempel sakprosa eller diktning.

1.3 Tidligere skriveforskning i Norge

Skriving i skolesammenheng har, som vi ser, mange aspekter, og man kan studere dette fenomenet med ulike fokus og fra ulike perspektiver. I Norge har skriveforskningen en relativt kort historie, og hovedfokuset har vært på skrivning innenfor norskfaget. Jeg vil videre skissere en liten oversikt over det som er gjort på dette feltet i Norge. Denne oversikten er langt fra komplett, men den kan si noe om hvordan teori, metoder og problemstillinger endres og utvikles i takt med de ulike utfordringene som preger skole og samfunn.

Før 1980 ble det gjennomført svært få undersøkelser om skrivning, og de som ble gjort, var først og fremst opptatt av formelle ferdigheter, som rettskriving og karaktersetting. Pionerprosjektet PROSKO, ”*Prosjekt skolestil*”, som ble iverksatt på begynnelsen av 1980-tallet, representerer den første orienteringen vekk fra hovedvekten på rettskriving og karaktersetting. PROSKO-prosjektet dreide oppmerksomheten mot tekstopbygging og tekstkvalitet (Ongstad m.fl. 1982). Med prosjektet ”*Barn skriver*” i 1982 ble for første gang elevskriveren satt i fokus (Mehlum 1982, Moslet 1983).

Midt på 80-tallet skrev Kjell Lars Berge sin hovedoppgave om ”Artiumsstilen som genre”, og tre år senere fulgte han opp med boka *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*

(Berge 1988). I denne boka setter Berge frem noen kritiske spørsmål knyttet til tekstbegrepet, slik det kommer til uttrykk når elevene er strateger og skriver for eksamen, i stedet for å skrive til virkelige mottakere. I 1996 kom også Berge med en doktoravhandling om norsksensorens tekstnormer i videregående skole. Berges betraktninger har særlig relevans for min studie med tanke på de tekstnormer som har vært, og er rådende i norsk skole.

Fra slutten av 80-tallet hadde vi mange forsøk med prosessorientert skriving rundt om på skolene i Norge. I den forbindelse kom prosjektet SkrivePUFF, ”Utvikling av skriftlig kompetanse”, med base i Trondheim (Evensen mfl. 1991). Dette prosjektet er det første store prosjektet for norsk skriveforskning som handlet om anvendt, skolerettet skriveforskning. Formelt ble dette prosjektet avsluttet i 1995, men det skriveforskningsmiljøet som knyttet seg til dette prosjektet har virket videre frem til i dag, og mange skriveforskere har vært involvert i dette miljøet for kortere eller lengre perioder. Det som har preget miljøet, har vært den ulike faglige sammensetningen. I det opprinnelige skrive-PUFF-miljøet fantes det i det minste tre faglige innfallsvinkler: en tekstlingvistisk, en litteraturvitenskapelig og en norskdidaktisk.¹³ Etter hvert kom også sosialsemiotiske orienterte forskere med språkvitenskapelig bakgrunn inn i miljøet.¹⁴ Fra miljøet omkring dette prosjektet er det kommet en rekke forskningsrapporter om elevs tekst- og skrivekompetanse i skolen, og mye av denne forskningen er senere publisert i større artikkelsamlinger. Dette konkrete forskningsarbeidet fra slutten av 1980-tallet og frem til i dag er blitt til i dette faglige spennet, hvor alle de faglige stemmene i møte med hverandre, skolens virkelighet og samfunnsutviklingen har preget arbeidet.

På 1990-tallet var Olga Dysthe og Harald Nilsen sentrale i utviklingen av norsk skrivepedagogikk. Dysthe (1993, 1995) er også den første som har sett på skriving for å lære i andre fag enn norsk. Harald Nilsen (1990) har undersøkt ungdomsskoleelevers mottakerbevissthet i sin doktoravhandling med tittelen ”På leiting etter tekstens implisitte leser. Leserimpliserende signal i elevtekster fra grunnskolens 7.-9. klasse”. Nilsen benytter seg av Wolfgang Iser's begrep *implisitt leser* når han undersøker de ulike måtene som elevtekstene kommuniserer eller ”snakker” på. Han spør seg: Hvilke samhandlingssignal

¹³ Opprinnelig var Lars Sigfred Evensen den eneste anvendt-språkviteren og tekstlingvisten. De andre var norskdidaktikere og/eller litteraturvitere som hadde søkt til forskermiljøet på bakgrunn av interesse for prosessorientert skriving, ofte med utgangspunkt i egen lærerpraksis. Blant disse kan vi nevne navn som Inge Moslet, Rutt Trøite Lorenzen, Marthe Engdal Hasle, Jon Smidt og Torlaug Løkensgard Hoel.

¹⁴ Her kan vi for eksempel nevne navn som Kjell Lars Berge og Sigmund Ongstad.

sender tekstene ut? Og hvem inviteres som samtalepartnere? På jakt etter svar operasjonaliserer Nilsen Isers begrepet om den implisitte leseren gjennom det han kaller ulike samhandlingssignal. Han benytter seg av kategoriene *metasignal* (guiding om hensikten med teksten), *sjangerguiding*, *overordnet stemme/stil*, *dobbeltstemme* (for eksempel ironi eller latterliggjøring), *informasjonsmengde*, *sammenligning* (bilder, symbolikk), *harmonisering mellom skriver- og leserrolle*, og *spesifikke ord og uttrykk*. Nilsens avhandling er spesielt relevant for denne studien, og jeg har latt meg inspirere av hans operasjonalisering av Isers begrep i min utarbeidelse av en operasjonalisering av kommunikativiteten i elevtekstene.

Prosjektet "Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig" (KAL), representerte et forskningsløft i Norge. I dette prosjektet studerte noen av de fremste tekst- og skriveforskere over 3300 elevbesvarelser fra avgangseksamen i norsk i 1999, 2000 og 2001 og sensorvurderingene av dem, for å kartlegge norske skoleelevers skrivekompetanse. Disse analysene, med funn og kommentarer er publisert i to bind, redigert av Kjell Lars Berge, Lars Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle (Berge mfl. 2005c, 2005d).

Miljøet tilknyttet skrivePUFF-prosjektet i Trondheim orienterte seg også etter hvert mot et internasjonalt fellesskap. Selv om skriveforskningen i Norge er "liten", sammenlignet med for eksempel engelskspråklige land, har skriveforskningen i Norge fått oppmerksomhet internasjonalt. I 2002 viet et av verdens mest fremtredende tidsskrift for skriving, *Written Communication*, et temanummer til skriveforskningsmiljøet i Trondheim.¹⁵ Det er særlig tre av artiklene fra dette temanummeret jeg vil trekke frem i det følgende, for å belyse noen betraktninger som er særlig relevante for min studie.

Sigmund Ongstad (2002, jf. fotnote 15) introduserer i sin artikkel begrepet *posisjonering*, og presenterer det som et teoretisk rammeverk, en strategi og en metodisk

¹⁵ I juli kom *Written Communication*, 19, 3. <<http://wex.sagepub.com/content/vol19/issue3/>>. Med artiklene: Mari-Ann Igland og Sigmund Ongstad: "Introducing Norwegian Research on Writing". Sigmund Ongstad: "Positioning Early Research on Writing in Norway". Lars Sigfred Evensen: "Convention from Below: Negotiating Interaction and Culture in Argumentative Writing". Jon Smidt: "Double Histories in Multivocal Classrooms: Notes Toward an Ecological Account of Writing". Jeg vil særlig trekke frem artiklene til Ongstad, Evensen og Smidt her. I oktober kom *Written Communication*, 19, 4: <<http://wex.sagepub.com/content/vol19/issue4/>>. Med artiklene: Mari-Ann Igland og Sigmund Ongstad: "Introducing Norwegian Research on Writing". Kjell Lars Berge: "Hidden Norms in Assessment of Students' Exam Essays in Norwegian Upper Secondary Schools". Olga Dysthe: "Professors as Mediators of Academic Text Cultures: An Interview Study with Advisors and Master's Degree Students in Three Disciplines in a Norwegian University". Anne Haas Dyson: "The Drinking God Factor: A Writing Development Remix for "all" Children".

tilnærming til tekst. Ongstad tar utgangspunkt i triadisk semiotisk teori, og skisserer et rammeverk for operasjoneringen av posisjonering som en kontrollert reduksjonisme. Artikkelen betraktninger tjener i hovedsak to funksjoner: å kontekstualisere noen av de andre bidragene i denne utgaven av *Written Communication*, og å vise hvilken rolle en triadisk tilnærming til språk og kommunikasjon har i norsk skriveforskning. Med andre ord er hensikten med denne artikkelen å gi et bilde av utviklingen av norsk skriveforskning i relasjon til et triadisk syn på språk og kommunikasjon. I pedagogisk forskning forstås posisjonering hovedsakelig som diskursive roller (Harre & van Langenhove 1991, 1993, i Ongstad 2002). Ongstad viser til hvordan van Langenhove og Harre forklarer at tanken om posisjonering refererer til ”deler” eller ”roller” for deltakerne i den diskursive konstruksjonen av personlige historier som gjør en persons handlinger forståelige og relativt bestemte som sosiale handlinger. Men ved å kombinere triadiske aspekter i arbeidene til blant andre Bakhtin, Halliday og Habermas viser Ongstad hvordan posisjonering kan gis både en bredere og mer spesifikk mening, og en funksjon som rammeverk, strategi og metode.¹⁶ Ongstad trekker frem Bakhtins triadiske forståelse av ytringen. Kommunikasjon er avhengig av tre aspekter: form, innhold og handling. Dynamikken mellom disse tre aspektene forbinder de som ytrer seg. Det som kommuniseres, plasseres seg innenfor en systemisk ramme, hvor den som ytrer seg, referer til et semantisk innhold, uttrykker holdninger til dette innholdet og henvender seg til noen. Slik blir den som ytrer seg, posisjonert i ytringen, gjennom et samspill mellom disse tre aspektene. Videre viser Ongstad hvordan Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk må forstås som triadisk, belyst gjennom Hallidays inndeling av de kommunikative funksjoner: en ideasjonell, en mellompersonlig og en tekstuell metafunksjon. Ongstad trekker også frem de normative kravene kommunikasjonen står ovenfor, i tråd med Habermas’ teori, og forbinder posisjonering til en subjektiv, objektiv og sosial gyldighet.

Jon Smidts (2002, jf. fotnote 15) artikkel går inn i den pågående diskusjonen om nytten av ulike teorier og ulike forskningsdesign i analyse av elevers skriving i klasserommet. Han starter med spørsmål knyttet til hvordan elever i videregående skole tolker normene for skoleskriving. Det er mye som tyder på at elevene posisjonere seg selv ulikt i forhold til de ulike diskursroller de trer inn i. Smidt demonstrerer her relevansen av en økologisk orientert skriveteori, metodisk koblet til case-studier, for å vise det dialogiske forholdet mellom elev og

¹⁶ Ongstad bygger også på arbeidet til Bühler, Hernandi og J.R. Martin. Jeg har valgt å bare trekke frem Bakhtin, Halliday og Habermas her, siden dette er teoretikere jeg forholder meg til i teorikapittelet.

lærers posisjonering over tid, for å avdekke hvordan alle skriftlige ytringer er integrert i et komplekst diskursnettverk. Det relaterte konseptet for diskursive roller og posisjonering blir diskutert i lys av Bakhtin og Meads teorier. Smidt presenterer sin studie av to elever og deres lærere på en videregående skole. Studien strekker seg over to år, og analysen hans viser hvordan informantene posisjonerer seg dialogisk i forhold til sine tanker om seg selv og den andre, den sosiale betydningen av sine skriftlige ytringer i ulike sjangre i skolen, og hvordan deres tolkninger av sosiale regler i skolen og kulturens normer for skriftlig samhandling skifter. Samtidig viser Smidt også hvordan kommunikasjonspartenes posisjonering påvirker hverandre gjensidig. Han hevder at dette kan relateres til den skrivendes posisjonering i forhold til emne, komposisjon, stil og mottaker. Avslutningsvis argumenterer Smidt for den gevinsten det vil gi å oppmuntre elevene til bevisst å posisjonere seg i forhold til nettopp disse komponentene. Disse aspektene er relevante for min studie med tanke på den operasjonaliseringen jeg har utarbeidet i henhold til forskningsspørsmålet. Dette vil jeg utdype ytterligere i kapittel 2.

Med utgangspunkt i en kompleks dialogisk forståelse viser Lars Sigfred Evensen (2002, jf. fotnote 15) i sin artikkel hvordan elevene i deres tekstskaping forhandler med ulike kulturelle forventninger til hvordan tekster skal utformes på den ene siden, og med egne interesser og prosjekter på den andre. På bakgrunn av dette drøfter han hvordan elevenes ytringer vokser frem og blir tekster. Han argumenterer for en dialogisk tilnærming til skriving, og viser hvordan det han kaller en relieffanalyse, som vektlegger samspillet mellom en diskursiv forgrunn og bakgrunn, kan bidra til en operasjonalisering av Bakhtins dialogmodell.¹⁷ En innsikt i den skriveprosessen elevene går gjennom, skissert av Evensen, kan gi tilgang til en rikere forståelse av de utfordringene elevene står overfor, og de utviklingsmuligheter de har, enn det for eksempel en rent produktorientert tilnærming kan gi.

På bakgrunn av Kunnskapsløftets innføring av skriving og som grunnleggende ferdighet i alle fag har man sett behovet for å utvikle den eksisterende skriveforskningen ytterligere med tanke på det tverrfaglige aspektet. Prosjektet SKRIV, "Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring", er et større prosjekt som har pågått fra 2006, om skriving i ulike fag fra barnehage til videregående skole, med særlig vekt på naturfag,

¹⁷ I studie 7 i KAL, "Perspektiv på innhold? Relieff i ungdomsskoleelevers eksamensskrivning", presenterer Evensen (2005a) sin studie av relieff i ungdomsskoleelevers eksamensskrivning.

samfunnsfag, RLE, matematikk og norsk. Prosjektet er styrt fra Høgskolen i Sør-Trøndelag i samarbeid med flere andre prosjekter: "Elever som forskere i naturfag" (UMB, Ås, Erik Knain), "Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet og utfordring" (HVE, Bente Aamotsbakken og Dagrøn Skjelbreid), "Multimodalitet, leseopplæring og læremidler" (HIA, Elise Seip Tønnessen) og "Fagskriving på ungdomstrinnet og i videregående opplæring" (UIO, Frøydis Hertzberg). Forskningsmiljøet ved den nasjonale lesesenteret ved Universitetet i Stavanger kan også nevnes. Gjennom prosjektet "Literacy og ferdigheter" har forskeren Finn Egil Tønnessen (mfl.) sett nærmere på disse sentrale begrepene, og forsøkt å forstå hva det vil si å utvikle "ferdigheter" som lesing og skriving.

I august 2009 åpnet Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning i Trondheim, tilknyttet Høgskolen i Sør-Trøndelag. Dette skrivesenteret skal fungere som et nasjonalt ressurscenter for skrivestimulering, opplæring i skriving som grunnleggende ferdighet og skriveforskning. Skrivesenteret retter seg mot barnehage, grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring og lærerutdanning i Norge. Senterets skal arbeide med utvikling av arbeidsmåter, læringsstrategier og vurderingsformer for å forbedre skriveopplæringen. Etableringen av dette senteret markerer et stort skritt for skriveforskningen i Norge. Senteret har som mandat at den faglige virksomheten skal være kunnskaps- og forskningsbasert, og hensikten er at senteret skal bidra til informasjons- og erfaringsspredning fra forskning, forsøk og utviklingsprosjekter innen sitt fagområde. Tidligere har rammene for skriveforskningen i mange tilfeller vært begrensede. De involverte har ofte måttet "kjøpes" fri fra sine stillinger, noe som har satt sine begrensninger for engasjementet med tanke på tid og de økonomiske betingelsene. Senteret er underlagt Utdanningsdepartementet, men for første gang kan forskningen styres fra et eget nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.

1.4 Forskningsspørsmål

Bredden (eller kanskje rettere sagt begrensningen) i denne studien av kommunikativitet i tekst er knyttet til de filosofisk reflekterende elevtekstene jeg har i mitt utvalg, trinn og nivå. Mitt mål er ikke å skape en ny teori om kommunikasjon eller kommunikativitet, men med utgangspunkt i en grundig analyse av elevtekstene er målet å kunne si noe om det *typiske* for de elevtekstene jeg studerer. Jeg vil undersøke om jeg finner noen *mønstre* i mitt materiale som kan gi kunnskap om kommunikatitivet i elevtekster på 10. trinn. Dette innebærer da

også kunnskap om hvilke *variasjoner* som ligger i tekstene og tekstenes *sterke og svake sider*. Jeg vil avslutningsvis drøfte funnene fra analysearbeidet i en didaktisk sammenheng, med tanke på en pedagogisk oppfølging av de funnene jeg har gjort, samt de utfordringer som ligger i det videre arbeidet med skriving i skolen.

Mitt forskningsspørsmål er:

Hvordan kommuniserer eleven med en leser gjennom sin filosofiske refleksjon?

1.5 Oppbygging av oppgaven – en kort orientering

I kapittel 2 vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for studien. Jeg vil beskrive den teoribasen som studien hviler på, og redegjøre for min for forståelse av kommunikasjon som fenomen. Denne teorien er et utvalg av teori som belyser mitt forskningsspørsmål og fenomenet kommunikasjon. Hovedfokuset ligger på tekstlig kommunikasjon i et samhandlingsperspektiv og dialogisk perspektiv, og jeg anlegger en systemisk-funksjonelt tilnærming til tekstene. I analysen har jeg vært avhengig av en fruktbar og konkret operasjonalisering av utvalgte begreper som kunne hjelpe meg å måle kommunikativitet i elevtekstene. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg drøfte den operasjonaliseringen jeg har utarbeidet for å studere og måle kommunikativiteten i elevtekstene, særlig begrunnet ut fra Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk. I kapittel 3 vil jeg presentere det metodiske rammeverket. Denne studien tar utgangspunkt i kvalitativ metode, med data i form av elevtekster. Forskningsdesignen har fenomenologiske trekk, med operasjonsbasis i en hermeneutisk og abduktiv tilnærming for tekstanalysen. Her vil jeg også presentere materialet og de utvalgskriteriene jeg har lagt til grunn for utvalget mitt. I kapittel 4 vil jeg presentere analysen av elevtekstene, med kapittel 2 og 3 som rammeverk. Og til slutt, i kapittel 5, vil jeg diskutere funnene i en didaktisk sammenheng, først og fremst med tanke på en pedagogisk oppfølging.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for min forståelse av fenomenet kommunikasjon og beskrive den teoribasen som studien hviler på. Jeg vil ta for meg kommunikasjonsbegrepet i en språkvitenskapelig sammenheng, med eksemplifisering fra skillet mellom strukturell og funksjonell lingvistikk. Videre vil jeg se på tre kommunikasjonsmodeller, som på ulike måter visualiserer det abstrakte fenomenet kommunikasjon. Modellene viser ulike måter å forstå kommunikasjon på, men de er *modeller*, og siden kommunikasjon er et menneskelig fenomen, er det viktig å presisere at de ikke nødvendigvis representerer den hele og fulle virkelighet. Mitt mål med denne studien er ikke å utdype selve forståelsen av fenomenet kommunikasjon, men å si noe om hvordan kommunikativiteten kommer til syne eller viser seg i de elevtekstene jeg studerer. I undersøkelsen av kommunikativiteten i elevtekstene har jeg tatt utgangspunkt i en måte å forstå kommunikasjon på. Jeg anlegger et kulturorientert og sosiosemiotisk perspektiv, koblet til kritisk diskursanalyse, og en systemisk-funksjonell tilnærming til språk. Jeg har derfor valgt å studere elevtekstene i kontekst og i et samhandlingsperspektiv og dialogisk perspektiv.

Jeg har operasjonalisert kommunikativiteten i elevtekstene i ulike signaler og strategier for samhandling og benytter meg av kategoriene *språkhandlinger*, *modalitet* og *register*. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg begrunne dette valget og vise hvordan de strategiene elevene bruker for å opprette en relasjon mellom seg selv som sender og en lesende mottaker, kan være indikatorer på hvordan de greier å kommunisere med en leser gjennom sine filosofiske refleksjoner. Sigmund Ongstads posisjoneringsbegrep anser jeg som en overordnet operasjonalisering av kommunikativiteten, siden elevene som ytrer seg, hele tiden vil posisjonere seg språklig i forhold til verden, seg selv og lesere, i større eller mindre grad.

2.1 Kommunikasjonsbegrepet

Begrepet *kommunikasjon* blir brukt om mange ulike fenomen. Det gir mange assosiasjoner, og det har lenge vært et moteord. Fokuset på kommunikasjon omgir oss i mange sammenhenger. Vi hører om lærere og klasser som kommuniserer dårlig, om ustabil kommunikasjon mellom ledelse og ansatte i en bedrift, og vi vet alle hvor lett det kan oppstå misforståelser i familien eller vennegjengen dersom kommunikasjonen svikter. Alt dette gir

mening når vi vet at verbet *å kommunisere* kommer av det latinske ordet *communicare*, som betyr *å gjøre felles*.

Vi trenger en måte å forstå hverandre på, et felles språk. Lærere og elever trenger det, bedrifter og medarbeidere i ulike yrkesgrupper trenger det. Klassen, arbeidsplassen og familien eller vennegjengen kan fungere som et fellesskap dersom de når frem til hverandre med tanker og meninger. Språket er et kommunikasjonsmiddel for mennesker som har noe å dele, noe å gjøre felles. Et fellesskap er avhengig av en verbal kommunikasjon, og språket er derfor en forutsetning for at mennesker kan samarbeide og forstå hverandre i dette fellesskapet. Språket er et redskap for tanken. For at vi skal nå frem med budskapet vårt, trenger vi noe som kan formidle det til dem vi ønsker å dele våre tanker med. På grunn av den økende skriftligheten i dagens samfunn ser vi at blant de kommunikative aktivitetene er det å skrive og lese blitt stadig viktigere, samtidig som teksten som medium har utviklet seg til å bli et av de grunnleggende mediene for kontakt og kommunikasjon.

2.2 Språk og kommunikasjon i språkvitenskapelig sammenheng

Språkprofessor **Jan Svannevig** (2003) har i sin bok *Språklig samhandling* gitt et viktig bidrag for å beskrive hvordan vi i dag kan forstå forholdet mellom språk og kommunikasjon i en språkvitenskapelig sammenheng. Som et bakteppe viser han til utviklingen av den grenen av språkstudiet som fokuserer på hvordan mennesker bruker språket i ulike situasjoner for å skape mening, nemlig *pragmatikken*. På 50-60-tallet var det en gruppe filosofer i Oxford som utviklet denne pragmatiske tilnærmingen til språket. Blant dem finner vi **John L. Austin** (1911-1960), elev av den store språkfilosofen **Ludwig Wittgenstein** (1889-1951).

Wittgenstein selv ble en gang på 40-tallet overbevist om at det var nødvendig med en reorientering innenfor den praksisen han drev. Hans tidligere språkfilosofiske studier var preget av en type språkfilosofi hvor man forsøker å skille mellom sanne og usanne påstander om verden. Wittgenstein ønsket nå å rette fokuset mot det levende dagligspråket. Han innså at slik han tidligere hadde oppfattet språket, ikke hadde noe å gjøre med den måten vi i virkeligheten snakker og skriver. Han ble mer opptatt av språket som *handling*. Austin samlet mye av den nye språktenkningen i boka *How to do things with words* (utgitt 1962), hvor han rettet oppmerksomheten mot det faktum at språket ikke bare har som funksjon å representere verden, men også å utføre handlinger overfor mottakere. Han gikk systematisk til verks og

klassifiserte det han kalte ulike “språkhandlinger”.¹⁸ Disse betraktningene av språket er i ettertiden videreutviklet, blant annet av **John Searle** (f. 1932). Den viktigste essensen i denne språktilnærmelsen ligger i påstanden om at det å studere språk, grunnleggende sett – direkte eller indirekte – er å studere nettopp kommunikasjon.

Innenfor språkvitenskapen viser Svennevig til et tydelig skille mellom to grunnleggende forskjellige tilnærminger til språk. Dette skillet har også med hvilket fokus man har på fenomenet kommunikasjon når man studerer språk. Innenfor språkvitenskapen snakker vi om *strukturell* og *funksjonell* lingvistikk. De strukturalistiske språkteoretikerne har en mer formell tilnærming til tekst hvor hovedfokuset ligger på språkets interne struktur. De strukturalistiske språkteoriene kobles til blant andre den sveitsiske lingvisten **Ferdinand de Saussure** (1857-1913) og den amerikanske lingvisten **Noam Chomsky** (f. 1928).¹⁹ Saussure var opptatt av ”la langue” (språkssystemet), og han hevdet at dette var det vesentligste studieobjektet innen språkvitenskapen. Han mente at ”la parole” (språkbruken) var tilfeldig og individuell, og at dette derfor ikke egnet seg som studieobjekt for vitenskapelig beskrivelse. Mange strukturelle lingvister erkjenner likevel språkets kommunikative funksjon i bestemte situasjoner, men det er bare ikke her de har sin hovedinteresse.

I opposisjon til den formelle tilnærmingen til språk står de funksjonelle språkteoriene. Innenfor den funksjonelle lingvistikken er man opptatt av språket i bruk, og det er språkbruken som danner utgangspunkt for dannelsen av de funksjonelle språkteorier. Når det her er snakk om språket i bruk, vil det si hvordan språket *fungerer* i praksis. Den engelske lingvisten **Michael Halliday** (f.1925), som er en av de fremste innen denne retningen, hevder at språket er til nettopp for kommunikasjon. Derfor må språket studeres slik det fungerer i kommunikasjon, nemlig som en kommunikasjon av tanker, følelser og handlinger gjennom verbale og ikke-verbale medier. De funksjonelle lingvistene vil argumentere for at forholdet mellom språkssystemet og den kommunikative funksjonen ikke er tilfeldig, og at språket har utviklet seg slik det har gjort, på bakgrunn av at menneskers grunnleggende behov for å kommunisere skulle ivaretas. Halliday regnes som grunnleggeren av den meningsbaserte

¹⁸ Denne språkhandlingsteorien er svært sentral i denne studien, og jeg vil komme nærmere tilbake til den under avsnitt 2.3.1, hvor jeg vil drøfte mer utfyllende de fem språkhandlingstypene.

¹⁹ Jf. Kjell Lars Berge (1997). Berge peker på det faktum at kommunikasjon som fenomen har hatt lav status i lingvistikken, fordi de fleste lingvister først og fremst er opptatt av språk, ikke kommunikasjon. Språket kommer før kommunikasjon. Denne retningen er representert ved det Berge kaller ”The Abstract Objectivist View”, og Chomsky er en fremtredende representant for denne retningen.

teorien om språk, kalt systemisk-funksjonell grammatikk. Den operasjonaliseringen jeg har valgt for å studere og måle kommunikativiteten i elevtekstene, er særlig begrunnet ut fra Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk.

I språkvitenskapelig sammenheng har selve kommunikasjonsbegrepet lenge vært motiv for en ytterligere diskusjon. Kommunikasjon er et abstrakt fenomen, og det er derfor komplisert å gi en presis definisjon for *hva* kommunikasjon er. Samtidig som det er komplisert å uttrykke hva kommunikasjon er, så er det dristig å si noe om *hvordan* det hele fungerer. Det vil derfor være mer hensiktsmessig dersom vi kan si noe om hvordan vi *forstår* fenomenet i den aktuelle sammenhengen. Kommunikasjonsbegrepet er behandlet blant andre av **Winfried Nöth** (1990) og **Kjell Lars Berge** (1997). Både Nöth og Berge hevder nettopp dette, at kommunikasjon som fenomen er mangetydig, og begge poengterer det problematiske ved bruk av begrepet i mer praktisk empirisk arbeid. Som en hjelp til å forstå et fenomen som kommunikasjon benytter vi oss derfor av *metaforiske modeller* for å visualisere fenomenet, for slik sett å kunne avgrense eller beskrive det. I det følgende vil jeg se nærmere på tre av de vanligste kommunikasjonsmodellene i relasjon til den forståelsen for kommunikasjon som jeg anlegger for studien. De tre modellene jeg vil ta for meg, er: *den monologiske rørmodellen*, *den dialogiske sirkelmodellen* og *autopoeisis-modellen*.

2.2.1 Tre modeller for kommunikasjon

I boka *Handbook of semiotics* tar Nöth (1990) for seg den lineære kommunikasjonsmodellen til Claude E. Shannon og Warren Weavers fra 1949. Denne såkalte **rørmodellen** (også kalt "the conduit modell", eller "transportmodellen")²⁰ har fått kraftig kritikk. Nöth omtaler denne kritikken, men argumenterer samtidig for det faktum at dens innflytelse har vært så stor at den ikke kan overses i et semantisk perspektiv, selv om den ikke var ment som noen semantisk eller pragmatisk modell for meddelelse av mening. Shannon og Weavers hensikt med modellen var å skape en modell for kommunikasjon i tekniske prosesser, gjennom overføring av "signaler". Nöth hevder at denne modellen implisitt kan omhandle "tegn", på bakgrunn av at Shannon og Weaver anvender termen *budskap* ("message"). De definerer denne termen som en sekvens av elementære symboler ("symbols"), hvor symboler her referer til tegn. Nöth

²⁰ Betegnelsen "the conduit modell" er hentet fra Kjell Lars Berge (1997:96), og betegnelsen "transportmodellen" er hentet fra Johan Tønnesson (2004:67).

fremholder videre at budskap derfor vil være synonymt med tekst. Selv om modellen var ment for kommunikasjon som et fysisk fenomen, er det ikke uten grunnlag at den også blir brukt i forbindelse med mentale prosesser. Når vi snakker om budskap, vil det nødvendigvis omhandle meningsskaping, noe som igjen forutsetter mentale prosesser.

Den rørmodellen som vi i dag kjenner som modell for overføring av semantiske budskap, er en videreutvikling av den opprinnelige modellen til Shannon og Weaver. Eller som **Johan Tønnesson** (2004) snarere vil hevde, en rekonstruksjon, bygget på en feiltolkning av modellen. Modellen er forenklet til en treleddet *Sender*→*Budskap*→*Mottaker*-modell eller en *Sender*→*Budskap*→*Mottaker*→*Respons/Effekt*-modell. Den refererer en klassisk *monologisk*²¹ kommunikasjonsmodell som fokuserer på avsenderens intensjon.²² Denne modellen vil nødvendigvis gi en begrenset innsikt dersom vi forstår kommunikasjon som et sosialt fenomen. I et samhandlingsperspektiv²³ vil all kommunikasjon peke mot en situasjon hvor det er (minst) to som kommuniserer, enten som enveiskommunikasjon, eller som toveiskommunikasjon. I et samhandlingsperspektiv er derfor modellen i verste fall reduserende, siden man da er på utkikk etter det *dialogiske* i kommunikasjonen. I denne studien av kommunikativitet i elevtekster kan denne modellen brukes til å avdekke eller si noe om elevenes intensjon, men siden jeg ønsker å se disse elevtekstene i et samhandlingsperspektiv og med et dialogisk syn på kommunikasjon, vil den slik sett komme til kort.

Under oppslagsordet "Communication" i lingvistikkleksikonet *Concise encyclopedia of philosophy and language*, drøfter **Kjell Lars Berge** (1997) de tre modellene. Berges hensikt med å definere dem som modeller eller metaforer er for å bringe orden "into the rather chaotic world of the different approaches to the study of communication in linguistics" (Berge 1997:96). Berge behandler modellene på bakgrunn av den relasjonen språk og kommunikasjon tillegges av ulike lingvister, og knytter modellene til de ulike tilnærmingene.

²¹ En redegjørelse i forhold til begrepsbruken kunne i denne sammenhengen vært viet større plass, med tanke på motsetningen mellom et *monologisk* og et *dialogisk* syn på kommunikasjon. Kort sagt er det monologiske synet opptatt av kommunikasjonen fremstilt som en "fra-til"-prosess, og ikke som en "mellom"-prosess. Jf. Linell (1998:24-28). Jeg vil komme tilbake til dette under avsnitt 2.2.3, i relasjon til skrijving i et dialogisk perspektiv.

²² Jf. Kjell Lars Berge (1997) tar i motsetning til Nöth opp nettopp dette trekket ved den lineære modellen. I klassisk retorikk er intensjonell kommunikasjon synonymt med kommunikasjon, og derfor kan denne kommunikasjonsteorien visualiseres ved hjelp av nettopp den lineære modellen. Man kan hevde at retorikken har et dialogisk potensial, siden det her går an å tenke inn en mottaker og en respons fra denne.

²³ Mer om skrijving i et samhandlingsperspektiv under avsnitt 2.2.3.

På den ene siden viser Berge til den retningen som er representert ved blant andre Noam Chomsky, som nevnt ovenfor, nemlig ”The Abstract Objectivist View”. På den andre siden viser Berge til mer dialogorienterte tilnærminger til språk, og den retningen han betegner som ”Soviet Semiotic Dialogism”. Til denne retningen knytter han navn som språkfilosofen **Valentin N. Voloshinov** (1895-1936), psykologen **Lev S. Vygotsky** (1896-1934) og filosofen og litteraturviteren **Mikhail M. Bakhtin** (1895-1975). Deres hovedanliggende er at språk er essensielt dialogisk, og at språkets natur er fundamentalt sosialt. Denne forståelsen av språk viser til en oppfatning om at språket i seg selv er en stadig dialogisk kommunikasjonsprosess, hvor man ikke kan separere fenomenene språk og kommunikasjon, siden de vil være to sider av samme sak.

Ifølge Berge fokuserer **den dialogiske sirkelmodellen** på mottakerens reaksjon på budskapet. Denne modellen gir også rom for en intensjonalitet hos avsender, men den forutsetter at man gir mottakeren en mer aktiv rolle i kommunikasjonen. For at kommunikasjon skal skje, er det ikke tilstrekkelig at avsender har en intensjon for ønsket effekt, men mottakeren sin rolle vil også være avgjørende. Kommunikasjonen preges av et system med stadige spørsmål og svar, hvor begge parter er bundet av en gjensidighet for å konstruere budskapet. Slik jeg oppfatter sirkelmodellen, er den godt egnet til å studere meningsskaping i en muntlig samtale, og tilsynelatende mindre anvendelig for skriftlig kommunikasjon. Men jeg tror likevel den kan tilføre noe i forståelsen av elevtekstene. Som nevnt i kapittel 1 kan refleksjon som teksttype være preget av typen åpne tanke-, spørsmål- og ”svar”-konstruksjoner. Dette ser vi i elevtekstene, for eksempel eksplisitt i form av retoriske spørsmål, eller implisitt ved at teksten struktureres etter de responser elevene tenker seg kan komme underveis.

Den tredje modellen, **autopoeisis-modellen**, fremhever i særlig grad mottakerens autonomi, og den meningsskaping som går for seg inne i de kommuniserende parter. De to andre modellene forestiller seg det som kommuniseres, som et ferdig bestemt budskap hver gang ”ordet” går mellom de som kommuniserer. Slik Kjell Lars Berge beskriver autopoeisis-modellen, forutsetter den at det kommuniserte budskapet ikke er ferdig bestemt, men at meningen etableres underveis. Denne modellen fikserer den kommuniserendes såkalte ”self-regulation” og ”selv-creation”. Herav betegnelsen autopoeisis, hvor autopoeisis referer til den kommuniserendes selvrefleksjon. Hovedmålet med autopoeisis er å skape en respektfull distanse til alle andre (ekte eller potensielle) kommuniserende. Berge hevder, med rette, at:

”Interestingly enough, this model allows for another, more advanced view of linguistic message, such as written texts, than is normal in the linguistic tradition” (Berge 1997:97). Autopoeisis-modellen kan åpne opp for en mer avansert tilnærming til elevtekstene enn det de andre modellene kan, fordi den betrakter tekstualiserte budskap som mer kommunikative og kreative.

Sosiologen **Roar Hagen** (1997, i Tønnesson 2001) knytter selve begrepet autopoeisis til sin tyske kollega **Niklas Luhmanns** autopoeisiske kommunikasjonstenkning. ”Jeg” og ”meg” presenters som *ego* og *alter*. Jeg vil studere elevenes skriveprosess og leserens leseprosess i lys av autopoeisis-modellen, og jeg oppfatter da *alter* både som det vi kan kalle en konkret samtalepartner, og som en virtuell annen. Hagen bringer videre inn begrepet ”stemmer”²⁴, om ego og alter, slik man kan ”høre” dem i teksten. På bakgrunn av denne forståelsen kan vi si at eleven under sin skriving vil utgjøre et autopoeisisk system. Og vi kan forklare skrivingen som en prosess hvor elevens ego alltid er i dialog med alter gjennom elevens egen konstruksjon. Jo flere av sine indre stemmer eleven låner øre og penn til i denne prosessen, desto flere stemmer vil det finnes i teksten. Når leseren i sin tur – og i sin autopoeisis – møter teksten, møter ikke leseren bare elevens stemmer, men også et varierende antall tekstualiserte stemmer som leseren kan åpne opp for, så sant de samsvarer med de stemmene som leseren selv innehar.

Alter, som det kan være en eller flere av i systemet, kan knyttes opp til det den italienske semiotikeren **Umberto Eco** (f. 1932) betrakter som en *modelleser* eller *modellmottaker*.²⁵ Ecos (1979) utvikling av modelleserbegrepet er relevant for min studie, og jeg vil komme tilbake til en dette begrepet under avsnitt 2.2.4. Men jeg velger å trekke det inn også her, for å tydeliggjøre den kommunikasjonsforståelsen som jeg bygger denne studien på. Det vil da være relevant, med hjelp av Kjell Lars Berges ord, å belyse nettopp hvordan man kan forstå modellmottakerens rolle i autopoeisis-modellen:

”Forståelsen av hvordan meningsskaping skjer, har fått mange av oss til å mene at det vi gjør når vi skaper tekster, ikke er å forholde oss til eller kommunisere med en eller annen person eller gruppe vi kjenner mer eller mindre godt. Det vi først og fremst gjør, er å forholde oss til og kommunisere med oss selv. Vi skaper gjennom arbeidet med teksten noen samtalepartnere. Disse samtalepartnere kan være ulike modellmottakere i teksten. Dersom vi som lesere eller tilhørere skal forstå teksten slik den var

²⁴ Begrepet ”stemmer” vil jeg kommentere ytterligere under avsnittet 2.2.3, i relasjon til skriving sett i et dialogisk perspektiv.

²⁵ Begrepene *modelleser* og *modellmottaker* referer til en tenkt, modellert leser eller mottaker av en tekst.

ment å forstås – man behøver jo selvsagt ikke det – må vi innta posisjonene som slike modellmottakere” (Berge 2002:76).

Jeg vil studere elevenes kommunikative samhandling gjennom elevtekstene i lys av den forståelsen som autopoeisis-modellen åpner opp for. Jeg vil også poengtere at de tre modellene ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende, men at de snarere kan virke utfyllende for vår forståelse dersom de kombineres i de sammenhengene det er formålstjenlig. Mitt mål er som sagt ikke å studere forståelsen av kommunikasjon, men å studere hvordan den kommunikative samhandlingen kommer til syne eller viser seg i elevtekstene. Jeg vil nå gå dypere inn i den forståelsen jeg legger til grunn for analysen.

2.2.2 Å skape mening med tekst. Ytring og tekst – i kontekst

Den tidligere nevnte filosofen **Ludwig Wittgenstein** (1889-1951) er en av dem som inngående har fremholdt *kontekstens* betydning for språklig mening. Han hevder at betydningen av ord og setninger ikke kan beskrives på grunnlag av forhold i verden, men bare i relasjon til de kommunikative handlinger og aktiviteter de inngår i. (Wittgenstein 1953, i Svennevig 2003). Med kontekst mener man den *sammenheng* eller de ”omgivelser” en ytring inngår i, har inngått i eller kan tenkes å inngå i. Kontekst er slik sett et dynamisk begrep som må forstås som de omgivelser som i videste forstand setter de aktuelle deltakerne i stand til å samhandle, og som gjør samhandlingens språklige mening forståelig.

Selve tekstbegrepet er interessant i denne forbindelsen. Etymologisk har ordet *tekst* sitt opphav i det latinske *textus*, som betyr ”sammenføyning, vev”, og vi kan derfor gjerne si at en tekst er et vev av ytringer. Kjell Lars Berge (2008) belyser skillet mellom termene ”ytring” og ”tekst”, for å definere tekstbegrepet ytterligere. Berge beskriver dette skillet ved å henvise til den spesifikke sammenhengen det ytres i. Han illustrerer hvordan vi grovt sett kan forstå disse sammenhengene som delt i to dimensjoner: i en *kulturkontekst* og i en *situasjonskontekst*. Gjennom dette etablerte skillet mellom kultur og situasjon og disses kontekst kan vi altså skille mellom to typer av ytringer. Den situasjonen som ytringen opprinnelig er produsert eller mottatt i, er dens situasjonskontekst. Den videre kulturkonteksten innebærer et sett av forventninger for hvordan man uttrykker seg gjennom språket, og her er det vanligvis etablert et felles sett av normer for hva som kvalifiserer som relevant og rasjonelt. Det er de ytringene som er skapt ut ifra visse forutsetninger om at de må ytres på en måte som er forutsigbar og

konvensjonell for at de skal kunne forstås fullt ut relevant, som kalles *tekster*. Ifølge Berge vil slike ytringer fremstå som typifiserte, og tekstnormene vil kvalifisere som kriterier for hvordan tekstverdien til en ytring bedømmes. I forlengelsen av dette er det de stabile tekstnormene som etablerer seg som det vi kan kalle kulturens *tekstsjangre*.

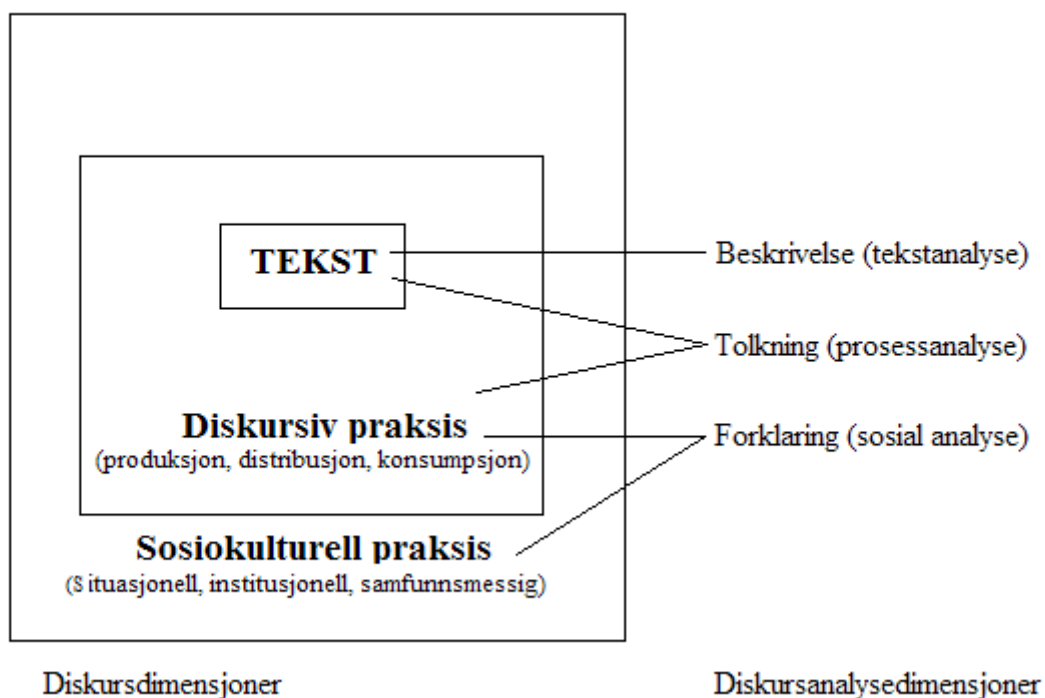
I boka *Vägar genom texten* tar den svenske tekstforskeren **Per Ledin** (Hellspong og Ledin 1997) grundig for seg forholdet mellom tekst og kontekst. I tråd med Berges betraktninger poengteres det i denne boka at en kontekst bare eksisterer nettopp i relasjon til en ytring, samtidig som en ytring trenger en kontekst for å bli meningsfull. I tillegg til situasjons- og kulturkonteksten har vi også den tekstuelle konteksten som den eller de aktuelle ytringene inngår i, nemlig det vi kjenner som *koteksten*. Koteksten omfatter den omkringliggende tekst. Svennevig (2003) definerer koteksten på følgende måte: ”Den tekstuelle konteksten er de ytringer som går forut for den aktuelle ytringen, eller de tidligere tekstene i en kjede av tekster, for eksempel en brevveksling. Hver enkelt ny ytring blir tolket i lys av den foregående” (Svennevig 2003:84). Svennevigs fokus på de *foregående* ytringene blir utfordret av Ledin. Ledin referer til den russiske litteratur- og språkforsker **Mikhail M. Bakhtin** (1895-1975), som jeg tidligere har koblet opp mot den lingvistiske gruppa ”Soviet Semiotic Dialogism”. Ifølge Bakhtin vil enhver ytring *foregripe* en svarende ytring (Bakhtin 1981, i Hellspong og Ledin 1997). Ledin bringer inn termen *intertekstualitet*, som postulerer at tekster kan betraktes som innvevd i hverandre. Men utgangspunkt i Bakhtin, deler Ledin intertekstualitet i *tekstsamspill* (fysiske tekster i den tekstuelle konteksten) og *normspill* (normer i situasjons- og kulturkonteksten). Dette er i tråd med den britiske lingvisten **Norman Fairclough** (f. 1941)²⁶ og **Michael Hallidays** forståelse av kontekstbegrepet. Med utgangspunkt i disse betraktningene kan man si at tekster går i ”dialog” med hverandre. I skolekonteksten vil derfor alle tekstene elevene kjenner til, spille inn når de ytrer seg. Elevenes tekster er resultater av sosiale forhold, samtidig som de påvirker de sosiale forholdene de har sitt utgangspunkt i.

For å skille tekst som struktur og tekst som ytring, kaller vi tekst i kontekst for *diskurs*. Den oppfatningen som ligger til grunn for **Norman Faircloughs** og **Michael Hallidays** forståelse av begrepet diskurs, kobler jeg opp mot elevenes skriving i skolekonteksten.

²⁶ Norman Fairclough drøfter forholdet mellom diskurs, ideologi og kulturkontekst i *Discourse and social change* (1992).

Diskursbegrepet kan forstås og brukes på mer en én måte, og det er den vide definisjonen av begrepet som omhandler språk i bruk eller tekst i kontekst. Vi kan bruke begrepet om ulike institusjonelle og historisk forankrede tenke-, tale-, handlings- og væremåter, for eksempel det vi kan kalle *skolediskursen*. Vi har ulike måter å bruke språket på i ulike aktiviteter, og på ulike områder i samfunnet vårt. Det jeg vil fokusere på i denne studien, er hvordan språket brukes og hva språket brukes til i konkrete situasjoner.

Basert på systemisk-funksjonell grammatikk har Fairclough (1995) innført begrepet *kritisk diskursanalyse*, som betegner på en modell og prosedyre for analyse av tekst i kontekst, hvor både tekst, situasjonskontekst og kulturkontekst behandles hver for seg og i sammenheng. Modellen kan illustreres slik:



Figur 2.1: Faircloughs tre nivåer i kritisk diskursanalyse (etter Fairclough 1992, 1995).

Av figuren ser vi at den ytterste rammen representerer den sosiokulturelle praksisen. Her ligger de sosiale og kulturelle betingelsene for produksjon og tolkning av en tekst. Forfatter og leser befinner seg innenfor den neste rammen, og teksten skapes og leses i en bestemt situasjonskontekst. Den teksten som skapes og tolkes, danner kjernen i modellen. Fairclough viser med denne modellen hvordan vi kan analysere en teksts tre diskursdimensjoner i tre

diskursanalyseudimensjoner. Først *beskrives* de relevante trekkene i teksten gjennom tekstanalyse, deretter *tolkes* disse gjennom prosessanalyse på bakgrunn av situasjonskonteksten, og til slutt kan man *forklare* hvorfor teksten er som den er, gjennom sosial analyse på bakgrunn av situasjonskonteksten og den sosiokulturelle praksisen.

Bakthin hevder at skolediskursen ofte er preget av mange ”stemmer”, og at den slik sett er sammensatt og ”uren” (Bakthin 1998). Elevene bringer med seg sine forestillinger og språk fra andre sosiale sammenhenger enn skolens, og læreren vil ofte forsøke å kombinere fagets ”diskurs” med det språket elevene kjenner. I kapittel 1 beskrev jeg det som ofte er problematisk ved skriving i skolesammenheng, nemlig det at skoleskrivingen ofte står utenfor en levende diskurs. Skrivningen tar ofte ikke utgangspunkt i konkrete virksomheter i det virkelige liv, og elevene skriver sjelden tekster til reelle mottakere med utgangspunkt i et autentisk ønske om å ytre seg om et bestemt saksforhold. På bakgrunn av dette kan det være vanskelig for elevene å se tydelig for seg hva som skal være den ytterligere intensjonen med tekstene reelt sett. Når elevene skal skrive tekster, må derfor oppgaveteksten eller det temaet som gis, sikte mot bestemte mottakere i en fiktiv situasjonskontekst. Bare med en forestilling om fiktive mottakere i fiktive situasjonskontekster kan elevene gjøre strategiske valg for å samhandle med en leser og skape mening i tekstene.

2.2.3 Hvordan skapes meningen i teksten?

Jeg bygger som sagt denne studien på teori som fokuserer på tekst som ytringer i sosial samhandling, altså språk og kommunikasjon i et samhandlings- og dialogisk perspektiv. Meningen må ligge i teksten, men meningen oppstår først i samhandling mellom den som ytrer seg, og den som leser teksten. Hvordan kan denne samhandlingen gi teksten mening?

Den amerikanske lingvisten **Martin Nystrand** og den norske psykologen **Ragnar Rommetveit** er to sentrale skikkelser innen sosiolingvistikken, som begge fokuserer på den dyadiske samhandlingen mellom skrivere og lesere, med utgangspunkt i Bakhtins teorier. Nystrand (1997) hevder at både skriveren og leseren arbeider ut fra det de vet om hverandre. I begynnelsen av teksten er innsikten minimal, men utover i teksten øker kunnskapen både når det gjelder skriverens skriving og leserens lesing. Skriveren vet hva han eller hun har fortalt, og leseren vet hva han eller hun har lest. Når kunnskapen øker utover i teksten, blir skriver og leseres aktiviteter viklet inn i hverandre, og den gjensidigheten som preger forholdet deres, øker også i takt med den økte kunnskapsutvekslingen som skjer etter hvert som teksten trer

frem. Slik sett vil det være en feilslutning at bare personer som kjenner hverandre godt, kan kommunisere godt. Skriveren trenger ikke vite alt om leserne sine for å skrive en tekst som fungerer. I enhver kommunikasjonssituasjon er graden av nødvendig samhandling mellom deltakerne betinget av hensikten med kommunikasjonen. Skriveren trenger bare å vite det som er relevant for formålet med kommunikasjonen, noe som ifølge Nystrand danner grunnlaget for at både skrivere og lesere kan kommunisere med fremmede. Slik Nystrand ser det, er altså ikke felles kunnskap en forutsetning for kommunikasjon. Men snarere tvert imot er behovet for felles kunnskap utgangspunkt for kommunikasjon, og felles kunnskap er resultat av kommunikasjon. Skrivning i skolesammenheng kan på mange måter oppleves annerledes for skriveren. Eleven frykter leserens (lærerens) jakt etter mangler, og at alt eleven ikke vet, skal blottstilles underveis i teksten. Dette viser noe av det utfordrende ved skrivning i skolesammenheng, og det handler mye om hvorvidt elevene har tillit til læreren.

Med dette i bakhodet vil jeg allikevel ta utgangspunkt i at både skriver og leser organiserer skrivingen og lesingen ut fra antagelser om den andre. Rommetveit (1974, i Nystrand 1997) understreker det faktum at vi skriver på leserens premisser, og leser på skriverens premisser. Dette gir seg utslag i at skriveren går frem som om han eller hun skulle vært leser, og leseren går frem som om han eller hun skulle vært skriver. Tekster får mening bare i den konteksten som et skriver-leser-par utgjør, det vil si at de bare fungerer når de blir lest. Disse betraktningene bygger på Bakhtins tanker om at selve teksten må forstås som en grunnleggende komponent i kommunikasjonen og som formidler av meningen. Med den oppfatningen Nystrand og Rommetveit presenterer, og Bakhtins forståelse av skrivning som en klart dialogisk prosess, nærmer vi oss den nevnte kritikken av rørmodellen, og den forståelsen denne metaforen bringer med seg. Autopoeisis-modellen harmonerer bedre med dette synet, siden den representerer en forståelse som ikke betrakter budskaper som overført fra skriver til leser, men som fremstilt underveis i en samhandlingsprosess mellom dem.

Et slikt dialogisk utgangspunkt har nødvendigvis konsekvenser for analysen av elevtekstene. Det interessante vil være å undersøke hvordan denne ”dialogen” kommer til uttrykk i elevteksten. Dialogen fremstår alltid som to eller flere *stemmer*. Denne *flerstemmigheten* kan fremme en produktiv skrivning og lesing av teksten, dersom den er tydelig. I artikkelsamlingen *Skriveteorier og skolepraksis* (Evensen og Hoel 1997) inntar den norske tekstforskeren Olga Dysthe et Bakhtin-dialogisk perspektiv og betrakter skrivning ”som en dialog mellom mange stemmer, men der forfatter har styringa” (Dysthe 1997:75).

Forfatteren preges av de sosiale, kulturelle og historiske forhold som omgir ham eller henne, disse forhold er en del av bakgrunnen til forfatteren. Når forfatteren ytrer seg, vil enhver ytring være ”svarende” i mange retninger og på mange måter. Den som ytrer seg, vil innta en posisjon i forhold til sitt emne, til tidligere ”talere”, i forhold til forventede mottakere, til de uttrykkemåtene som er tilgjengelige, og i forhold til hele den sosiale og kulturelle diskursen han eller hun befinner seg i. Alt dette er med å gi forfatteren en stemme som farger ytringen. Meningen blir skapt i interaksjonen mellom forfatter og leser. Relasjonen må være toveis, og både skriver og lesers stemme er til stede i teksten, men i varierende grad. Ingen eier ordet alene, og det er alltid minst to stemmer til stede i teksten samtidig. Dette harmonerer også med den forståelsen autopoeisis-modellen representerer. I elevtekstene vil de ulike stemmene komme til uttrykk eksplisitt eller implisitt. Eksplisitt for eksempel i form av retoriske eller pedagogiske spørsmål som inviterer til dialog, eller det kan skje implisitt ved at teksten struktureres etter de responser eleven tenker seg kan komme underveis.

For å oppsummere: Meningen i teksten skapes i samhandling og dialog mellom senderintensjonaliteten, mottakerintensjonaliteten, det meningspotensialet som stilles til disposisjon av tekstnormene og de semiotiske ressursene som fremstillingen og forståelsen av teksten forutsetter, og til slutt den unike teksten slik den foreligger som strukturert.

2.2.4 Mottakerbevissthet og kunsten å beregne sitt publikum

Torlaug Løkensgard Hoel (1990) tar for seg noen av de problematiske aspektene omkring mottakerbevissthet i skoleskriving, og hvorfor det ofte er vanskelig for elevene å skrive mottakerrettet. Disse problemene har jeg tidvis diskutert inngående, og i det store og det hele handler det om elevens evne til å *beregne sitt publikum* innenfor de rammer de opererer i. Kommunikasjon kan kobles til begrepet makt, og dette knytter seg til den klassiske retorikkens syn på språk og makt. I retorisk forstand er kommunikasjon mottakerrettet, hvor mottakeren besitter stor makt. Den som ytrer seg, må tilpasse seg sitt publikum. Hoel referer til hvordan Ibsen i *Peer Gynt* synliggjør nettopp dette aspektet ved kommunikasjon: ”Se, *det* fikk fanden fordi han var dum og ikke beregnet sitt publikum”. Å beregne sitt publikum er viktig, enten man er fanden eller Peer.

Når elevene ytrer seg, handler det både om å svare på andre ytringer og å vende seg til noen (en mottaker) om noe. Ifølge Bakhtin (1986) så posisjonerer vi oss selv hele tiden – dialogisk – i forhold til verden rundt oss. Når elevene ytrer seg, posisjonerer de seg selv i

forhold til eventuelle mottakere. Den tekstlige representasjonen av mottakeren som er tilgjengelig i ytringen, kan vi kalle *modelleseren*, et begrep lånt fra **Umberto Eco** (1979). Eco bruker begrepet ”model-reader”. Dersom vi oversetter det dirkete, vil jeg presisere at ”model” på engelsk underforstått handler om at det er noe som *skapes*. Eco operer med en grovinndeling av tekster i to kategorier: åpne og lukkede tekster. De åpne tekstene preges av at det er innskrevet en modelleser, en leserrolle leseren går inn i under lesningen av teksten. Begrepet modelleser innebefatter det settet av kompetanser som forfatteren forutsetter hos mottakeren, eller bygger opp hos mottakeren i løpet av teksten (Frandsen 2000). Siden begrepet er en tekstintern størrelse, vil den tekstlige representasjonen av modelleseren sjelden være identisk med den faktiske, empiriske leseren (jf. Svennevig 2003). Denne innskrevne modelleseren deler forfatterens koder, lagt inn i teksten, men dersom tekstens koder ikke resiperes og forstås, faller denne type tekst sammen. Modelleseren blir tilført kompetanse, samtidig som det kreves en betydelig kompetanse av modelleseren.

Disse tekstlige representasjonene kan omtales på flere måter. Harald Nilsen (1990) benytter seg av Wolfgang Isters begrep *implisitt leser* når han undersøker de ulike måtene elevtekstene ”snakker” til leseren på. Sigmund Ongstad (2002) anvender begrepet posisjonering som en strategi. Den som ytrer seg, posisjonerer seg i forhold til verden, seg selv og mottakere eller formål. Jon Smidt (2002) fokuserer på hvordan den som ytrer seg, posisjonerer seg i forhold til emne, komposisjon, stil og nettopp mottaker. I elevtekstene vil disse ulike rollene realiseres for eksempel gjennom bruk av personlige pronomen, ved at de forutsetter en spesiell encyklopedisk kompetanse hos sin leser (jf. Svennevig 2003), eller ved at eleven benytter seg av et bestemt språk eller sjanger. Vi kan også studere hvordan elevene forholder seg til de retoriske virkemidler (etos, logos og patos), noe som kan vise hvordan eleven ser på seg selv, sitt emne og sin relasjon til leseren. I tillegg vil det å studere hvordan eleven fremstiller seg selv, hvorvidt han eller hun uttrykker seg med en overbevisende autoritet eller tar ulike reservasjoner i forhold til emnet, og hvordan han eller hun tiltaler leseren, kunne gi dypere innsikt i hvordan eleven posisjonerer seg. Hvordan eleven forholder seg emosjonelt, og hvordan personer, ting, hendelser eller handlinger bedømmes eller vurderes, vil også være relevant.

2.3 Signaler og strategier for kommunikativ samhandling gjennom tekst

Michael Hallidays rammeverk for studier av språklige funksjoner, altså en systemisk-funksjonell tilnærming til språk, danner grunnlaget for verktøykassen i min studie av elevenes kommunikative samhandling gjennom de tekstene jeg tar for meg. Det sentrale i denne teorien er betraktningene av det systemet som uttrykker summen av de mulighetene og ressursene som språket stiller til disposisjon for alle språkbrukere når de skal skape mening. Disse mulighetene og ressursene grupperes igjen i en mengde av delsystemer. Halliday er opptatt av kommunikative funksjoner, *metafunksjoner*, for å undersøke hvordan disse sammen med et meningspotensial grammatikaliseres i språkssystemet. Det vil si hvordan det hele ordnes i grammatiske kategorier. I systemisk-funksjonell lingvistikk ordnes all grammatisk analyse i tre grunnleggende måter å skape mening på, og således deles språkets grunnleggende kommunikative funksjoner inn i tre metafunksjoner. Alle ytringer har slik sett tre ulike dimensjoner. Halliday interesserer seg ikke bare for språket i bruk, men også språket i samspill med konteksten, og dermed representerer denne teorien en helhetlig modell for språkbeskrivelse som omfatter både det grammatiske og det tekstlige nivået. Kontekstperspektivet er vesentlig, og Halliday viser til en ytterligere inndeling av de grunnleggende kontekstegenskaper i det han kategoriserer som tre *registervariabler*.

I denne studien er det metafunksjonen Halliday betegner som **den mellompersonlige metafunksjonen**, som er den vesentlige for analysen av elevtekstene. Ifølge Halliday kan vi knytte den mellompersonlige metafunksjonen til den måten teksten nærmer seg sine lesere på (Halliday 1998b, 1998c. Jf. Fairclough 1995), og på bakgrunn av dette kan vi koble den til hvordan elevene bruker språket for å kommunisere med en leser. Den mellompersonlige metafunksjonen viser seg gjennom den *språkhandlingen* eleven utfører overfor leseren, om eleven for eksempel lover leseren noe, om eleven påstår noe eller ber leseren om noe. Den mellompersonlige metafunksjonen assosieres og korrelerer med registervariabelen *relasjon* ("tenor"), og knyttes til begrepene *modus* og *modalitet*. Modus og modalitet omhandler trekk ved teksten som kan fortelle noe om hvordan skriveren forholder seg til innholdet i ytringene, og hvordan leseren inviteres til å forholde seg til dette. Ved å studere den mellompersonlige metafunksjonen i elevtekstene vil jeg kunne identifisere den intensjonen eleven har med det han eller hun ytrer, hvordan eleven forholder seg til saksinnhold og emne, hvordan eleven

kommer i kontakt med en leser, og eventuelt hvordan eleven tilpasser teksten til leseren ved å beregne leseren direkte eller indirekte inn i formuleringene.

Studieobjektet i systemisk-funksjonell lingvistikk er altså språket i samspill med konteksten ut ifra en hensikt. Jeg vil vektlegge både språkssystemet og språkbruken på tekstnivå i analysen av elevtekstene. Systemisk-funksjonell grammatikk åpner for en studie av språkvariasjonen i elevtekstene, altså hvordan elevene bruker de ulike *språkregistrene* for å skape mening med sine tekster. Språkbruken vil som oftest avhenge av den sjangeren elevene uttrykker seg gjennom, men den sammenhengen språket og sjangeren inngår i, altså situasjonskonteksten, betinger også de språkvalgene elevene gjør. En analyse av de språkvalgene elevene foretar i tekstene, vil kunne fortelle noe om elevenes posisjonering, med henblikk på den aktuelle situasjonskonteksten. Registervariablene, som er trekk ved konteksten, er av betydning for den språklige realiseringen i tekstene. Registervariablene er variabler som representerer noen spesifikke valg, og det er de samlede verdiene, eller valgene, som kan hjelpe oss med å forklare de helt konkrete realiseringene i elevtekstene. I analysen av elevtekstene benytter jeg derfor beskrivelse av register som et verktøy for å undersøke elevenes kommunikative samhandling gjennom tekst.

Som jeg har vært inne på er kommunikasjon et abstrakt fenomen. Jeg har derfor valgt å operasjonalisere kommunikativiteten i elevtekstene i ulike samhandlingssignal og samhandlingsstrategier, og benytter meg av kategoriene **språkhandling**, **modalitet** og **register**. Disse kategoriene har også nære forbindelser til de retoriske trekkene (etos, logos og patos) som konstituerer språklige handlingene som symbolske handlinger.²⁷ I det følgende vil jeg gjøre rede for og drøfte disse tre kategoriene. Som nevnt betrakter jeg elevenes posisjonering som en overordnet samhandlingsstrategi, og jeg vil derfor undersøke om det er en aktiv eller passiv posisjonering hos eleven som ytrer seg, spesielt med tanke på ytringens adressivitet²⁸ (modelleserrolle) og den posisjonen eleven anlegger for seg selv som skriver (skriverolle). Svennevig (2003) mener at den måten senderen tilpasser teksten til adressatene

²⁷ De retoriske bevismidlene etos, logos og patos referer tre forhold ved tekster som vil påvirke leserens oppfattelse og forståelse. Etos handler om å gi leseren tillit til forfatteren, og forfatterens troverdighet. Logos dreier seg om saksinnholdet i teksten, og hvordan leseren påvirkes av dette. Patos handler om testens appell til leserens følelser.

²⁸ Ifølge Bakhtin er alle ytringer rettet til noen. Dette kaller han for ytringenes *adressivitet*. ”Ytringas adressivitet, det at ho er retta til nokon, er altså hennar konstitutive særtrekk; utan adressivitet inga ytring” (Bakhtin 1998:43).

sine på, implisitt skaper et bilde av dem. De signalene som realiseres, og de strategiene elevene bruker for å opprette en relasjon mellom seg selv som sender og en lesende adressat, kan derfor være indikatorer på hvordan elevene greier å kommunisere med en leser gjennom tekstene.

2.3.1 Språkhandlinger

Ifølge Halliday er ikke forholdet mellom språkssystemet og den kommunikative funksjonen tilfeldig. Vi ytrer oss på bakgrunn av et grunnleggende behov for å kommunisere. På bakgrunn av vårt kommunikative formål (ønsket utbytte) inntar vi ulike roller når vi ytrer oss (Halliday 1994, i Maagerø 1998. Jf. Maagerø 2005). Den ytrende sin rolle kan skifte mellom enten å være krevende eller å være givende, og videre skiller Halliday mellom to typer av utbytte, nemlig varer og tjenester og informasjon. Dersom vi kombinerer disse to rollene med det ønskede utbytte, vil *fire grunnleggende språkhandlinger* realiseres: tilbud, påstander, spørsmål og ordre (Maagerø 2005:136ff). De ulike språkhandlingene vil nødvendigvis også medføre ulike reaksjoner hos mottaker. Dersom senderen inntar en rolle hvor han eller hun tilbyr adressaten noe (gi varer og tjenester), vil sender forvente en reaksjon hvor mottaker aksepterer tilbudet. Påstår sender noe (gir informasjon), håper han eller hun at mottakeren godtar informasjonen. Oppfordrer sender mottaker til å gjøre en handling (sender krever varer og tjenester), forventes det at handlingen utføres. Og dersom senderen stiller spørsmål (krever informasjon), forventes det at mottakeren kommer med et svar. Disse forventingene trenger nødvendigvis ikke bli innfridd, mottakeren kan velge å avslå tilbudet, motsi påstanden, avvise å svare på spørsmålet eller nekte å utføre ordren (Halliday 1994, i Maagerø 1998:48ff. Jf. Maagerø 2005:137ff). I min studie av elevtekstene er jeg imidlertid ikke opptatt av den responsen som ytringen i realiteten kan tenkes å gi, men det som først og fremst er relevant, vil være å studere det meningsinnhold som elevens ytring representerer i forhold til hans eller hennes forventede og ønskede reaksjon hos leseren. Når Svennevig (2003) hevder at teksten som struktur vil være representasjoner av kontekstuelle størrelser, som for eksempel et implisitt bilde av adressaten, poengterer han samtidig det faktum at denne tekstlige representasjonen av adressaten som en kontekstuell størrelse ikke er identisk med de reelle leserne. Dette er fordi virkelige mennesker kan oppleve seg feilvurdert i måten de blir adressert på.

Slik setningen er grunnenheten i grammatikk, er språkhandlingen grunnenheten i kommunikasjon. Innenfor pragmatikken betraktes kommunikasjonen som en *intensjonell* handling. Som et pragmatisk fenomen er språkhandlingsfunksjonen avhengig av kontekst, og handlingen er ikke kodet direkte inn i betydningen av ord og setninger. Når vi trekker slutninger for å komme frem til det mulige innholdet i en ytring, og for å identifisere språkhandlingsfunksjonen, går vi ut over det som i praksis er kodet i de enkelte ordene og i de grammatiske konstruksjonene. Svennevig (2003) påpeker at vi hele tiden benytter informasjon fra konteksten som premisser i slutningsprosessen, og dermed blir meningen delvis basert på de individuelle kjennetegnene ved den konkrete situasjonen, og ikke bare det konvensjonelle innholdet i de språklige uttrykkene. Kommunikasjon er å etablere en *felles mening*. Kommunikasjon innebærer slik sett to ulike prosesser.²⁹ For det første involverer det mentale prosesser hos de kommuniserende individer, gjennom senderens intensjoner og gjennom adressatens forståelse. For det andre involverer det sosiale prosesser mellom deltakere som samhandler, ved at deltakerne tilpasser seg hverandre og justerer seg for å etablere en felles mening.

Som nevnt tidligere videreutviklet **John Searle** språkhandlingsteorien vi kjenner fra **John L. Austin**. Ifølge Searle kan vi **dele språkhandlingene inn i fem klasser**, gruppert etter hva som er ytringenes kommunikative formål (Searl 1979, i Svennevig 2003). Vi skiller mellom *konstativer*, *direktiver*, *kommisiver*, *ekspressiver* og *kvalifiseringer*. Disse fem språkhandlingsklassene blir realisert språklig på ulike måter. Formen på setningen (spørresetninger, utsagnssetninger og bydesetninger) kan peke i retning av en type språkhandling. Det vil ikke nødvendigvis bety at setningsformen entydig kan bestemme hvilken handling som ønskes utført, men den vil allikevel kunne ha en betydning når deltakerne skal tilskrive en ytring funksjon som språkhandling. Svennevig understreker at språkhandlingene kan forstås både direkte og indirekte. Han viser i tillegg til det faktum at siden kommunikasjon er en sosial aktivitet, vil den innebære bestemte underliggende *normative krav* til dem som deltar i kommunikasjonssituasjonen. Filosofen **Jürgen Habermas** (f. 1929) har formulert visse gyldighetskrav i sin såkalte universalpragmatikk. For at en språkhandling skal være akseptabel for kommunikasjonsdeltakerne, må den regnes som oppriktig, sann og legitim. Det vil si at den må ha en *subjektiv*, *objektiv* og *sosial gyldighet*,

²⁹ Jf. Halliday 1994:108: Hallidays figur som viser de seks prosesstypene.

og at den som ytrer seg, må ta disse underliggende gyldighetsnormene til etterretning for å konstituere kommunikasjonen (Habermas 1984, i Svennevig 2003).

Relasjonen mellom deltakerne i en kommunikasjonssituasjon vil være med å prege hvem som har "rett" til å utøve hvilke språkhandlinger overfor hvem. Situasjonen preges av deltakernes ulike *sosiale makt*, og disse maktforholdene er med på å legitimere hvilke språkhandlinger deltakerne bruker overfor hvem. I et asymmetrisk forhold vil det være naturlig at det er den med autoritet som stiller spørsmål eller kommer med anmodninger, men i sosiale aktiviteter kan deltakerne også anvende språket for å utfordre eller endre maktforhold. De forskjellige kjennetegnene ved de ulike språkhandlingsklassene er oppsummert i følgende figur:

Språkhandlingsklasse	Eksempler	Typisk språklig realisering	Gyldighetskrav	Krav til målet	Krav til oppriktighet	Oppfatningen av innholdet	Forholdet mellom sender og mottaker
Konstativer (Påstander)	Påstander (eks: maskinbeskrivelse)	Utsagnssetning (performativt verb)	Sannhet	Senderen vil få mottakeren til å kjenne til innholdet	Senderen må tro at det han/hun ytrer er sant	Sann for både sender og mottaker	Senderen har autoritet
Direktiver	Anmodninger (eks. militærordre) Spørsmål	Imperativ Spørre- setning	Legitimitet	Senderen vil få mottakeren til å gjøre det han/hun ytrer	Senderen må ville at mottakeren skal gjøre det han/hun ytrer	Normerende/styr- ende for mottaker	Senderen har autoritet til å utføre direktiver rettet mot mottaker
Kommisiver	Løfter (eks: ekteskapsløfte)	Ingen typisk realisering	Oppriktighet	Senderen vil gjøre det han/hun ytrer til mottakeren	Senderen må ville utføre det han/hun ytrer til mottakeren	Normerende/styr- ende for sender	Ikke noen krav
Ekspressiver	Gratulasjoner (eks: gratulasjons- telegram)	Ønske- setning	Oppriktighet	Senderen vil uttrykke noe for mottakeren	Senderen må mene det han/hun uttrykker	Subjektiv for senderen	Ikke noen krav

Kvalifiser- inger (Performativer)	Erklæringer (eks: doms- avsigelse)	Utsagns- setning (performa- tivt verb)	Legitim- itet	Senderen vil skape ny virkelighet som gjelder for både sender og mottaker	Senderen må mene det som skapes	Normer- ende for sender og mottaker	Senderen har autoritet
---	--	---	------------------	---	---------------------------------------	--	------------------------------

Tabell 2.1: Kjennetegn ved de ulike språkhandlingsklassene (bearbeidet etter Svennevig 2003:63).

Den første språkhandlingsklassen, **konstativer** eller **påstander**, består av slike språkhandlinger som å påstå, informere, fortelle, forklare, gjengi og så videre. De blir gjerne realisert i utsagnsetninger, og de representerer et saksforhold i verden som i realiteten kan være sant eller usant, og mottaker kan i prinsippet akseptere eller avslå denne informasjonen. Det er senderen som er den autoritære, og den kommunikative hensikten er å informere mottakeren om noe han eller hun ikke visste fra før. For at mottakeren skal oppfatte dette virkelighetsbildet som legitimt, må senderen gi uttrykk for å snakke sant. Den neste språkhandlingsklassen, **direktiver**, består av språkhandlinger hvor den kommunikative hensikten er å få mottakeren til å gjøre noe. Direktivene kan være anmodninger eller spørsmål, som normalt realiseres ved hjelp av imperativ og i spørresetninger. Det kan være slike ting som å be om noe, beordre noen, anmode eller kreve noe. Senderen må ha autoritet for at mottakeren skal oppfatte språkhandlingen som legitim, samtidig som at mottakerens oppfatning av maktforholdet og meningsinnholdet i ytringen er styrende for om mottakeren utfører eller nekter å utføre ”ordren”. Den klassen av språkhandlinger hvor taleren overfor mottaker forplikter seg til selv til en fremtidig handling, er språkhandlingene **kommisiver**. Det kan være handlinger hvor sender for eksempel lover, garanterer eller tilbyr noe. Noen ytringer har som mål å uttrykke en eller annen følelse hos senderen, som for eksempel takknemlighet, glede, ønske eller misnøye. Ved hjelp av **ekspressiver** kan vi gratulere, unnskyld oss, gi en kompliment, og så videre. Både kommisiver og ekspressiver forutsetter at den som ytrer seg, er oppriktig i forhold til sine tanker og følelser for at mottakeren skal oppfatte ytringen som gyldig og legitim. Den siste klassen av språkhandlinger skiller seg fra konstativene ved at de ikke er sanne eller usanne beskrivelser av virkeligheten, men ytringer som viser til en ny virkelighet. Det kan for eksempel være domsavsigelser, krigserklæringer eller andre typer offisielle erklæringer. Gjennom **kvalifiseringer** skaper senderen en ny virkelighet for seg selv og mottaker, og disse blir også som oftest realisert i utsagnsetninger,

og ved hjelp av performative verb. Sender må ha en legitim grunn og autoritet til å utføre kvalifiseringer overfor mottaker, samtidig som sender oppriktig må mene det som skapes.

Wenche Vagle (1994) betegner den språkhandlingsklassen som dominerer teksten, som tekstens **makrohandling**.³⁰ Searls språkhandlingsteori omhandler de ulike språkhandlingene som utføres i enkeltytringer, men bruker også teorien for å studere elevtekstene på globalt nivå. Elevenes kommunikative intensjon virkeliggjør en eller flere språkhandling overfor adressaten, og intensjonaliteten realiseres i teksten som helhet. For å avdekke elevtekstenes makrohandling undersøker jeg hvilken språkhandlingsklasse som dominerer hver enkelt av tekstene. Jeg studerer spesielt åpningen og avslutningen i tekstene på jakt etter signaler som kan markere makrohandlingen. Makrohandlingen kan antyde noe om elevens overordnede intensjon med sin tekst. Samtidig tar jeg også i betraktning hvorvidt eleven selv tar ansvar for de språkhandlingene han eller hun utfører overfor leseren, eller om eleven indirekte eller direkte bringer inn andre stemmer som får ytre seg, enten for å styrke maktforholdet i kommunikasjonen eller styrke språkhandlingens legitimitet. Derom den underliggende kommunikasjonskontrakten ikke overholdes, for eksempel ved at eleven ikke overholder situasjonens normative krav, og at leseren derav ikke oppfatter språkhandlingene som oppriktige, sanne eller legitime, vil det kunne fortelle noe om hvorfor eleven mislykkes i sitt forsøk på å gjøre sin mening felles med leseren.

2.3.2 Modalitet

De fleste forbinder begrepet modalitet først og fremst med de *modale hjelpeverbene*: *skulle, ville, måtte, burde og kunne*. I tillegg til de modale hjelpeverbene har vi også andre mulige måter å uttrykke modalitet på gjennom ulike grammatikalske kategorier. Vi har adverb, som modifierer verb, adjektiver, verbfraser og setninger. Partikler, ubøyelige småord, som for eksempel ”nok”, og modifierende setninger, som for eksempel ”Du er hjemme til klokka tolv, håper jeg”. Begrepet modalitet er avledet av det latinske *modus*, som betyr måte. Modaliteten i elevtekstene kan være uttrykk for elevenes ulike måter å forholde seg til ytringens referensielle innhold på, og sånn sett viser den hvordan elevene uttrykker sin holdning til det de ytrer. De modale hjelpeverbene har som viktigste funksjon å modifisere

³⁰ Jf. den nederlandske diskursforskeren **Taun A. van Dijk** (f.1948). På samme måte som van Dijk (1980) kaller de oppsummerende representasjoner for hele eller deler av tekster for *makroproposisjoner* eller *makrostruktur*, vil denne også kunne forstås som en overordnet handling, altså tekstens makrohandling.

innholdet i en ytring, slik at det fremstår som mer subjektivt. Elevene bruker modalitet enten for å fremlegge innholdet som mer eller mindre sikkert eller sannsynlig, eller for å gi uttrykk for vilje, ønske eller krav.

Ifølge Halliday (1994) er det de såkalte modalitetsoperatørene og moduselementene som språklig realiserer den mellompersonlige meningen i ytringene. Modalitet regnes som et av den mellompersonlige metafunksjonens sentrale semantiske system. Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk viser hvordan de ulike språkhandlingene realiseres i kombinasjon med ulike grammatiske valg. I elevtekstene innebærer disse valgene at ulike språkhandlingene forekommer sammen med modalitet av ulike slag og ulik grad. Modalitet komplimenterer på den måten de ulike språkhandlingene, slik at vilkårene for elevens intenderte utbytte skapes. Dersom eleven gir eller krever informasjon gjennom påstander eller spørsmål, kobles det til *mulighet*, *sikkerhet* eller *sannsynlighet*, og det kan plasseres på en skala fra sant til usant. Leseren inviteres på den måten til å gå inn i en forhandling om hvorvidt for eksempel en påstand er sannsynlig. Dersom eleven gir eller krever varer og tjenester gjennom tilbud eller ordrer, kobles det til *vilje*, *ønske*, *nødvendighet* eller *tillatelse*. På bakgrunn av elevens tilbud eller ordrer med ulik grad av ønske, plikt eller tvang kan leseren forhandle om hvorvidt tilbudet vil bli akseptert, eller hvorvidt ordren vil bli utført. Svennvig (2003) skiller mellom **epistemisk modalitet** og **deontisk modalitet**, som tilsvarer skillet beskrevet ovenfor, for de to grunnleggende typer av utbytte: informasjon og varer og tjenester.

Modalitet uttrykkes blant annet grammatisk gjennom elevens valg av modus. I norsk skiller vi mellom to modustyper: *indikativ* ("indicative") og *imperativ* ("imperative"). Indikativ realiseres der subjekt og finitt element brukes, og vi kan dele indikativ i fortellende setninger ("declaratives") og spørresetninger ("interrogatives"). Det finitte elementets funksjon er ifølge Halliday "å bringe proposisjonen ned på jorda, slik at den blir til noe vi kan ta stilling til" (Halliday 1994:75, i Maagerø 1998:53). Dette bidrar til at vi kan koble proposisjonen til den aktuelle konteksten. Halliday regner subjektet som det ansvarlige element i proposisjonen, og med referanser til nettopp subjektet, kan proposisjonen bekreftes eller benektes. Imperativ er modustypen for utveksling av varer og tjenester, og valg av imperativer kan fortelle noe om hvordan eleven oppfatter den sosiale relasjonen til adressaten. Ordre og tilbud assosieres ofte med imperativer, og her spiller autoritet og maktforhold mellom deltakerne i kommunikasjonssituasjonen inn.

Wenche Vagle (1995) bruker begrepene *interpersonell modalitet* og *ekspressiv modalitet* for å skille ulike typer av modalitet. Hun viser til Halliday og redegjør for dette skillet ved å forklare hvordan ”interpersonell modalitet uttrykker senderens vurdering av nødvendighet og tilbøyelighet i direktive og kommisive språkhandlinger (*Du må gå nå*), mens ekspressiv modalitet uttrykker senderens vurdering av sannsynlighet eller ”vanlighet” i konstaterer eller kvalifiseringer (*Jeg tror det blir fint vær*)” (Vagle 1995:177). På bakgrunn av dette kan interpersonell modalitet relateres til deontisk modalitet, og ekspressiv modalitet kan relateres til epistemisk modalitet. Modalitet involverer elevens autoritet, og spørsmålet vil da være med hvilken autoritet elevene ytrer seg. Den interpersonelle modaliteten omhandler først og fremst hvordan den sosiale relasjonen mellom kommunikasjonsdeltakerne er definert, og hva slags relasjoner som er definert eller søkes etablert dem imellom. Den ekspressive modaliteten omhandler elevens autoritet i henhold til sannsynligheten for den virkelighet elevens ytring representerer.

Modus og modalitet omhandler altså trekk ved teksten som kan fortelle noe om hvordan skriveren forholder seg til innholdet i ytringene, og hvordan leseren inviteres til å forholde seg til dette. Slik sett vil dette være tekstlige representasjoner av hvordan eleven nettopp kommuniserer med leseren. I analysen studerer jeg også hvorvidt elevene i sine tekster bruker andre verdiladde ord og uttrykk som ikke tilhører modalitetskategorien, slike som kan signalisere hans eller hennes holdninger til og vurdering av innholdet i ytringene. Ifølge Svennevig (2003) er det adjektivene og adverbene som er det mest typiske uttrykket for disse holdningene, men også substantiver og verb kan uttrykke holdninger. Denne typen **evalueringer** kan vise seg gjennom underkategorier som *affeksjon*, *bedømming* og *verdsetting*. Affeksjon realiseres gjennom emosjonelle uttrykk, oftest formulert ved hjelp av verb som uttrykker følelser, mens bedømming realiseres gjennom etiske uttrykk knyttet til sosiale normer, og verdsetting realiseres gjennom den måten fysiske egenskaper ved mennesker, objekter, handlinger eller hendelser blir vurdert på i ytringene. På samme måte som med modaliteten, kan disse evalueringene komme til uttrykk med ulik grad av styrke, på bakgrunn av hvor sterkt disse holdningene, følelsene eller vurderingene formuleres av den som ytrer seg.

2.3.3 Register

Elevenes ytringer bærer med seg informasjon om den sammenhengen de inngår i. En ytring kan ikke ses løsrevet fra konteksten og sjangeren, samtidig må også de øvrige tematiske og kompositoriske elementene knyttes til disse, og omvendt. I boka *Språket som mening* gir Eva Maagerø (2005) en utførlig beskrivelse av forholdet mellom språk og situasjonskontekst i systemisk-funksjonell lingvistikk. De alle fleste mennesker disponerer flere *språklige registre*, og alle behersker et visst *registersett*. Fra dette registersettet velger vi det språklige registeret som passer best til den sammenhengen (konteksten) vi handler innenfor. Mennesker med mange språklige registre, har muligheten til å skifte register ofte, avhengig av den sosiale sammenhengen de deltar i. På den måten kan disse menneskene tilpasse og nyansere språket etter sammenhengen. Mennesker som innehar mange registre, har det vi kan betegne som en stor *registervariasjon*. Grunnen til at vi mennesker skifter språklig register, kan kobles til behovet for å tilpasse seg den språklige sammenhengen, den eller de personene som er involvert, eller det emnet som tas opp. Denne måten å tilpasse seg språklig, betegnes ofte som språklig **akkomodasjon**.

Halliday (1994) er opptatt av de faktorene i situasjonskonteksten som er avgjørende for de språkvalgene vi foretar. Han hevder at det hovedsakelig er tre faktorer i enhver situasjonskontekst som har betydning for den språklige akkomodasjonen. Disse tre faktorene, eller variablene, er *felt* ("field"), *relasjon* ("tenor") og *mediering* ("mode"). Variabelen felt omhandler selve aktiviteten som foregår i situasjonen, eller emnet som det skrives om, mens variabelen relasjon omhandler forholdet mellom dem som deltar i samhandlingen, og variabelen mediering omhandler den rollen språket spiller i samhandlingen. Disse tre variablene kaller Halliday for *registervariabler*. I analysen gjør jeg en registerbeskrivelse av hver enkelt av elevtekstene, hvor jeg beskriver disse registervariablene i forbindelse med den enkelte tekst.

I elevtekstene referer variabelen **felt** til den skrivesituasjonen hvor elevene skrev tekstene, altså til den skrivedagen hvor de utarbeidet teksten. I tråd med Halliday, definerer jeg felt i en bred forstand, og derfor anser jeg også *fokuset* i den sosiale aktiviteten som betydningsfull for de språkvalgene elevene tar. Selve emnet "de store spørsmål" er vesentlig for det språket elevene velger å bruke. En kombinasjon av disse to aspektene skaper

betingelser for meningsproduksjonen, med tanke på elevenes valg av ord og uttrykk, men også strukturen i ytringene og mellom ytringene. Ifølge Svennevig (2003) er skriftsjangeren³¹ først og fremst knyttet til den kommunikative aktiviteten deltakerne er engasjert i, altså til *hva* de gjør. Registervariabelen felt kan derfor knyttes opp mot sjangerbegrepet. På samme måte som to tekster i samme sjanger kan være svært ulike, kan også to tekster med samme felt, altså tekster med samme sosiale aktivitet eller emne, være helt forskjellige. Ifølge Halliday er det utslagsgivende for språkvalgene om det er eksperter eller mer allmenne folk som kommuniserer. En tekst kan derfor beskrives som teknisk eller dagligdags, eller midt i mellom i sin konstruksjon av aktivitetsfokus, og forholdene ved denne variabelen kan beskrives i kontinuum. I analysen av elevtekstene studerer jeg hvorvidt elevene posisjonerer seg som ”naturvitere” eller som ”privatpersoner”, eller et sted midt imellom. Jeg studerer også hvorvidt det er et allmennmenneskelig eller et personlig perspektiv på emnet som kommer til uttrykk i tekstene. Selve oppgaveteksten inviterer til refleksjon rundt personlige spørsmål, samtidig som elevene inviteres til en refleksjon som er faglig underbygd, siden oppgaven er relatert til et tema elevene har arbeidet med i tiden før prøva.³² De tenkelige språkvalgene elevene foretar når feltet blir mer eller mindre faglig fokusert, rommer den språklige variasjonen vi kan finne innenfor ett og samme felt. Denne variasjonen kan vi skissere med følgende oversikt:

Teknisk språk	Dagligdags språk
<ul style="list-style-type: none"> • Tekniske termer (ord som bare ”insidere” forstår) • Akronymer • Forenklet setningsbygning • Prosesser som relaterer to ting til hverandre 	<ul style="list-style-type: none"> • Dagligdagse ord (ord vi forstår selv om vi ikke er eksperter) • Ingen forkortelser • Standard setningsbygning • Identifiserende prosesser (som definerer eventuelle termer)

Tabell 2.2: Teknisk og dagligdags språk: språklige implikasjoner av felt (Eggins 1994:74, i Maagerø 2005:47).³³

³¹ Jf. Berges (2008) definisjon av tekstbegrepet, og hvordan han forklarer at *tekstsjangre* må forstås som de mer stabile og etter hvert etablerte tekstnormene skapt i kulturen.

³² Jf. vedlegg 1. Forberedende arbeid med bakgrunnsstoffet: lærerens retningslinjer.

³³ Jf. Svennevig 2003:248: Tabell 11: Teknisk vs. hverdagslig stil.

Ifølge Halliday vil de sosiale forholdene mellom kommunikasjonsdeltakerne også påvirke språkvalget, og graden av formalitet viser seg i tekstens språkmessige utforming.

Registervariabelen **relasjon** knyttes spesielt til tre forhold: status- og maktforbindelsene mellom dem som deltar i den språklige samhandlingen, det følelsesmessige engasjementet hos deltakerne og kontakten mellom deltakerne. Jeg har diskutert sider ved denne variabelen under språkhandlinger og modalitet ovenfor, men jeg vil her presisere at de tre forholdene ved denne variabelen kan, på samme måte som for forholdene ved felt, beskrives som kontinuum. Elevtekstene vil slik sett kunne variere i grad av maktrelasjoner, følelsesmessig engasjement og kontakt. Disse tre faktorene har derfor betydning for den språklige realiseringen i elevtekstene, og samlet kan beskrivelsen av disse tre avgjørende faktorene vise til to generelle situasjonstyper, enten en uformell eller formell situasjonskontekst. Vi kan sette opp følgende tabell for å skissere de ulike språkvalg elevene kan tenkes å gjøre, på bakgrunn av om konteksten er uformell eller formell:

Uformelt språk	Formelt språk
<ul style="list-style-type: none"> • Ord som viser holdning • Gruppespråk • Forkortelser • Slang • Banneord • Fornavn, kallenavn, kjæleavn • Uttrykk som realiserer mulighet 	<ul style="list-style-type: none"> • Nøytrale ord • Formelle ord • Fulle former • Ikke slang • Høflighetsuttrykk • Titler, etternavn • Uttrykk som viser ærbødighet og respekt

Tabell 2.3: Uformelt og formelt språk: lingvistiske konsekvenser for relasjon (Eggins 1994:67, i Maagerø 2005:51).³⁴

I elevtekstene referer variabelen **mediering** til det mediet elevene bruker for å ytre seg. I analysen, hvor jeg beskriver av denne registervariabelen, er fokuset på den rollen språket spiller i situasjonen. Det er selve språket som danner grunnlaget for samhandlingen mellom dem som deltar i kommunikasjonssituasjonen, og medieringsvariabelen knytter seg til de språklige forskjellene som følger dersom språket enten brukes som *handling* eller som

³⁴ Jf. Svennevig 2003:252: Tabell 12. Formell vs. uformell stil.

refleksjon.³⁵ I tilknytning til elevtekstene, kan dette eksemplifiseres på følgende måte: Da elevene i forkant av skrive dagen forberedte seg sammen med læreren, snakket de om det temaet de skulle skrive om. Da var det språket som akkompagnerte den sosiale prosessen, og det ble brukt som handling. Da elevene skulle skrive tekstene sine, på selve skrive dagen, var det språket som konstituerte den sosiale prosessen, og det ble brukt som refleksjon. Når språket beveger seg fra handling til reflektering, skjer det en viss distansering og en bearbeidelse av kunnskap og erfaringer. Jim R. Martin (1984, i Maagerø 2005) forklarer denne forskjellen ved å vise til graden av distansering i situasjonen.

Et typisk muntlig språk viser til en situasjon hvor den som ytrer seg, kan støtte seg mer på konteksten, mens et typisk skriftlig språk viser til en situasjon hvor den som ytrer seg, må gjøre seg mer uavhengig av konteksten. Selv om konteksten alltid vil være til stede også for skriftlige tekster, må nødvendigvis skriftlige tekster gjøres mindre avhengige av konteksten, fordi kommunikasjonsdeltakerne ikke er til stede samtidig. Forhandling om felles mening vil derfor ikke være mulig på samme måte, som ved for eksempel en samtale mellom to venner. I analysen studerer jeg hvordan hver enkelt elev skriver leseren inn i ytringen, direkte eller indirekte for å konstituere kommunikasjonen. Og som nevnt tidligere, er for eksempel retoriske spørsmål en indikator på et slik samhandlingssignal. Nettopp fordi dette indikerer en strategi elevene bruker for å "møte" leseren, på bakgrunn av de antagelser de har for spørsmål leseren kan tenkes å stille til meningsutvekslingen underveis.

I tekstene bruker elevene språket som refleksjon. Derfor kan vi anta at de uttrykker seg mer eksplisitt enn i de situasjoner hvor de bruker språket som handling. For å vise noen av de språklige valgene vi kan anta at elevene gjør på bakgrunn av medieringen, kan vi sette opp følgende tabell:

³⁵ Jeg vil presisere av bruken av begrepene *handling* og *refleksjon* i denne sammenhengen baserer seg på den forskjellen vi kan regne med å finne i språkbruk dersom språket blir brukt som handling (typisk muntlig mediering) eller som refleksjon (typisk skriftlig mediering), slik det blir beskrevet i systemisk-funksjonell grammatikk (jf. Maagerø 2005:52). Bruken har derfor en annen betydning her enn den jeg legger til grunn for bruken av begrepene i henhold til de ulike *språkhandlingene* og *refleksjon* som teksttype.

Muntlig språk	Skriftlig språk
<ul style="list-style-type: none"> • Organisert etter turtaking • Kontekstavhengig • Dynamisk struktur • Interaktiv oppdelig • Uten markert slutt • Språklige uttrykk for spontanitet (ny begynnelse, nøling, avbrytelser, overlappinger, ufullstendige setninger) • Hverdagslig ordforråd • Variert grammatikk • Grammatisk kompleksitet (lange setninger med mange innskudd) • Mindre leksikalsk tetthet (informasjonen spredd utover) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mer monologiske orientert • Mindre kontekstavhengig • Synoptisk struktur • Tilrettelagt og gjennomtenkt oppdeling • Med mer markert slutt • ”Siste utkast” (redigert) (indikasjoner på at tidligere utkast er borte) • ”Prestisjefyllt” ordforråd • Standardisert ordforråd • Grammatisk enkle setninger • Leksikalsk tetthet (informasjonen pakket sammen)

Tabell 2.4: Muntlig og skriftlig språk: språklige konsekvenser ved mediering (Eggins 1994:57, i Maagerø 2005:55).³⁶

Siden leseren ikke er til stede samtidig som eleven, må eleven gjøre seg mer uavhengig av en kontekst og uttrykke seg eksplisitt for å konstituere kommunikasjonen med en leser. Denne registervariabelen kan også knyttes til de indekseringer av teksteksterne og tekstinterne stemmer som vi kan finne i elevtekstene, og slik språket brukes for å kommunisere med en leser.

I forhold til kategorien register vil jeg trekke paralleller til Svennevigs (2003) betraktninger omkring begrepet *sjanger*, som nevnt ovenfor, og begrepet *stil*. Han opererer med et tydelig skille mellom stil og sjanger. Stilen kan knyttes til de variasjonsmulighetene som finnes innenfor eller på tvers av aktivitetene, og den sier noe om *hvordan* de gjør det de gjør. Svennevig definerer stilbegrepet som de språklige og tekstuelle trekk som typisk forekommer sammen som et mønster, motivert ut ifra sammenhengen.³⁷ Stilen skiller seg fra tekstsjangrene ved at den ikke konstituerer egne kommunikative aktiviteter, men bare variasjonen innenfor eller på tvers av aktiviteten. Bakhtin (1998) på sin side, er mer opptatt av

³⁶ Jf. Svennevig 2003:259: Tabell 13: Syntetisk vs. analytisk stil.

³⁷ Jf. Hallidays vektlegging av de samlede verdiene, eller språkvalgene sett samlet i en tekst.

sammenhengen mellom stil og sjanger, siden alle elementene ved ytringens natur bidrar til å påvirke og forme ytringen som helhet, hver for seg, eller sammen. Ifølge Bakhtin er stilen et viktig element som inngår i ytringens sjangermessige sammenheng. En studie av stilen i elevtekstene vil derfor bare være produktiv dersom man hele tiden tar hensyn til den språklige stilens sjangernatur og bygger studiet på erkjennelsen av det mangfoldige ved sjangrene. Når Bakhtin på sin side også advarer mot en overgeneraliserende klassifisering av stil, mener jeg likevel at Svennevigs kategorisering av stil kan være fruktbar og virke utfyllende for analysen dersom den kombineres med den systemisk-funksjonelle modellen.

2.4 Kommunikativ kvalitet og forholdet til de andre vurderingskriteriene³⁸

En vurderingsmetode som vektlegger et begrenset utvalg av vurderingskategorier, tenderer til en *analytisk* vurderingsmetode, noe som er tilfellet for den vurderingen av de elevtekstene som inngår i vurderingsveiledning som forelå Den nasjonale prøva i skrijving i 2005. Dette bryter med den vurderingstradisjonen som har vært rådene i norsk skole. Det vanlige har vært å praktisere en vurdering hvor teksten vurderes som helhet, i tråd med *holistisk* tankegang, hvor bare ulike delkompetanser spesifiseres i en tekst når tekstens sterke eller svake sider trekkes frem. Prøvekonstruksjonen her anlegger en analytisk vurderingsmetode, men samtidig legger den til rette for en mer helhetlig vurderingstilnærming gjennom fokuset på generelle trekk, og dernest kan elevenes skriveprestasjon brytes ned i delkompetanser, som kan vurderes enkeltvis. Dette tilsvarer en vurderingsmetode vi kaller *primærtrekkmotoden*. Det jeg ønsker å belyse her, er at den kommunikative kvaliteten ofte vil henge sammen med de fem andre delkompetansene.³⁹ Det vil si at den kommunikative kompetansen stadig er avhengig av også av de andre kompetansene. For eksempel dersom innholdet er relevant og tilstrekkelig utdypet, vil det naturligvis bli en bedre kommunikasjon med leser. Om tekstopbygningen er systematisk, vil det være enklere for leser å få oversikt over teksten og følge fremstillingen, og dersom tekstbindingen er god, vil det også være lettere å følge elevens tanker. Men samtidig er det viktig å være klar over at det ikke alltid trenger å være nær sammenheng mellom hvordan elevene presterer i de ulike delkompetansene.

³⁸ Jf. Kapittel 1 og 3.

³⁹ Se vedlegg 3. Vurderingsskjema.

Analysen av elevtekstenes kommunikativitet må derfor bli noe farget av kriteriene for de andre delkompetansene, noe som de strategiene jeg har valgt for å operasjonalisere elevtekstenes kommunikativitet, tar høyde for. En tekst er og blir en helhet der alt henger sammen. I analysen valgte jeg derfor først å lese tekstene for å danne meg et førsteinntrykk. Deretter gikk jeg dypere inn i tekstene og analyserte og studerte den kommunikative samhandlingen på bakgrunn av de kategoriene jeg har valgt, og kunne dermed avdekke samhandlingssignal og samhandlingsstrategier for å gjøre kommunikativiteten operasjonell.

3 Metodisk rammeverk, materiale og utvalg

3.1 Kvalitativ metode

Begrepet *metode* kommer av det greske *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Målet med denne studien er å si noe om hvordan elevene kommuniserer med en leser gjennom sine filosoferende refleksjoner. Studieobjektet er altså *den sosiale virkelighet*. Det er studieobjektet og undersøkelsens formål (forskningsspørsmålet) som skaper betingelsene for valg av metode. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for studien, hvor jeg foretar analyse av elevtekster. Det sentrale i empirisk forskning er innsamling, analyse og tolkning av data. Empirien ligger i selve elevtekstene, men som forsker er jeg avhengig av teoretiske perspektiv og begreper for å kunne beskrive og tolke denne empirien. Forholdet mellom virkelighet, empiri og teori er derfor viktig i denne studien. I kontrast til empirisk-induktiv og hypotetisk-deduktiv metode, har jeg valgt **en abduktiv metodisk tilnærming**. Når jeg har valgt en abduktiv tilnærming, bunner det i at jeg betrakter forholdet mellom teori og data som dialektisk. Teorier er nødvendig for å forstå data, samtidig som teori utvikles gjennom analyse av data. En abduktiv tilnærming stimulerer, gjennom kombinasjon av teoretiske begrep og empiri, muligheten til å oppdage og utdype meningsbærende mønstre i elevtekstene.

Selv om data er noe man skaper, utgjør de bindeleddet mellom virkeligheten og analysen av den. Det perspektivet jeg inntar, har slik sett avgjørende betydning for hvilke sider av virkeligheten som avdekkes. Mitt perspektiv for å undersøke kommunikativiteten i elevtekstene tar utgangspunkt i den bakhtinske tilnærmingen, som anser all tekst som dialogisk. Et dialogisk syn på tekst innebærer å studere språket i bruk, altså å studere teksten som ytring, ikke bare som system. En slik bakhtinsk tilnærming til språk har jeg i kapittel 2 vist hvordan jeg kobler opp mot sosialsemiotikkens funksjonelle språksyn. Halliday betrakter språket fra et funksjonelt ståsted, og i tråd med dette fokuserer jeg på at språket får sin form gjennom forhandling om mening. Samhandlingsperspektivet på skriving står derfor sentralt i min tilnærming til elevteksten i denne studien, og jeg har betraktet elevenes skriving som en sosial handling. I tråd med Hallidays sosiale syn på språk bunner dette perspektivet i en erkjennelse av at mennesket ytrer seg på bakgrunn av et grunnleggende behov for å kommunisere med andre mennesker.

Arbeidet med forskningsspørsmålet knytter til seg en begrepsliggjøring av aktuelle nøkkelbegreper. Jeg har tidligere understreket at mitt mål ikke er å studere forståelsen av fenomenet kommunikasjon, men å studere hvordan kommunikativiteten som fenomen (jf. fenomenologi) viser seg eller kommer til syne i elevtekstene. Begrepsliggjøringen handler i hovedsak om å gi nøkkelbegrepene et presist meningsinnhold, samt å avgrense og dekomponere fenomenet som skal studeres. En **operasjonalisering** av begrepene inngår i prosessen for å gjøre forskningsspørsmålet forskbart, fra det generelle til det konkrete. Min operasjonalisering angir de ”tiltak” jeg vil gjøre for konkret å kunne registrere og måle kommunikativiteten i elevtekstene. Med et teoretisk utgangspunkt ønsker jeg med min operasjonalisering å vise hvordan jeg har tenkt at mer generelle ideer kan gjøres operative. Siden begrepet kommunikasjon er et abstrakt begrep, har jeg valgt å operasjonalisere kommunikativiteten i elevtekstene i samhandlingssignaler og samhandlingsstrategier, og benytter meg av de tekstlige kategoriene *språkhandlinger*, *modalitet* og *register*.⁴⁰ De strategiene de bruker for å opprette en forbindelse mellom seg selv som sender og en lesende mottaker, kan si noe om hvordan de greier å kommunisere med en leser. En abduktiv tilnærming stimulerer til utvikling av ny kunnskap og mulighet for ny innsikt, både for læreren og eleven. Og i kapittel 5 kommenterer jeg de funnene jeg avdekker på bakgrunn av analysen, først og fremst i et didaktisk perspektiv.

3.1.1 Begrunnelse for valg av kvalitativ metode - i et hermeneutisk perspektiv

Dersom vi går noen tiår tilbake i tid, var det kvantitativ forskning som hadde den dominerende stillingen innen samfunnsvitenskapen. I kjølvannet av en økende kritikk mot ensidig bruk av kvantitative metoder har etter hvert kvalitativ forskning fått større utbredelse. Denne kritikken knyttes til debatten omkring det positivistiske forsknings- og vitenskapsidealet i samfunnsforskningen og har sin forankring i den hermeneutiske tradisjonen (Johannessen mfl. 2009:311ff). Den moderne varianten av hermeneutikken fremstår som en metodelære for fortolkning og forståelse, og det er de tyske filosofene **Friedrich Schleiermacher** (1768-1834) og **Wilhelm Dilthey** (1833-1911) som regnes som den moderne hermeneutikkens ”fedre”. Denne tradisjonen knyttes også ofte opp mot andre

⁴⁰ Jf. Kapittel 2.









store navn, som for eksempel den tyske filosofen **Hans-Georg Gadamer** (1900-2002), den franske filosofen **Paul Ricoeur** (1913-2005), den tyske filosofen og sosiologen **Jürgen Habermas** (f.1929) og den britiske sosiologen **Anthony Giddens** (f.1938). De to førstnevnte er begge kjent for å kombinere fenomenologi og hermenautikk, og i en omfattende meningsutveksling med Ricoeur, har disse tre vært sentrale aktører for å definere innholdet i hermenautikken (jf. Ulstein 2006). Men sitt holistiske syn har også Giddens bidratt til forståelsen av hermenautikken innen samfunnsvitenskapen.

Den hermenautiske tradisjonen vektlegger en fortolkende tilnærming til menneske og samfunn. Oppgaven er ikke å forklare årsaker, men å *forstå* mennesket og samfunnet. I tråd med alternativet til den positivistiske tradisjonen kan vi med en hermeneutisk tilnærming trenge inn i hensikten, målet og motivet hos de handlende, og tolke de meninger som ligger bak ytringene. Kvalitativ metode er godt egnet til å få frem meningsaspekter (jf. Johannessen mfl. 2009). Men det holder ikke å kjenne til den ytrendes kunnskap, vi må også kjenne til den situasjonen den ytrende handler i. Derfor utgjør som nevnt konteksten et viktig aspekt i analysen og fortolkningen av elevtekstene i denne studien. Kunnskap om konteksten kan gi innblikk i forståelsen av ytringene som intensjonelle, styrt av en bevisst hensikt. Noe svakere kan man si at i all handling finnes en mening, og det er den jeg ønsker å avdekke.

Gadamer (1975) hevder at forskeren nødvendigvis vil bringe med seg sin forforståelse⁴¹ inn i tolkningsprosessen, og han argumenterer for at denne forståelsen vil være en betingelse for å gjøre forskerens forståelse og fortolkning mulig. Implisitt i denne forståelsen ligger forskerens teoretiske tilknytning og de begreper han eller hun anvender som sine analyseredskaper. Derfor vil tolkningene aldri bli verken nøytrale eller objektive. Jeg har tidligere vært inne på at jeg som forsker vil møte teksten med visse *forventninger*, disse er erfaringsbaserte og kulturelt betingede. For å klargjøre min forskerrolle har jeg tidligere presisert mitt teoretiske perspektiv og de forhold jeg vil fokusere på i analysen. Et viktig hermenautisk prinsipp er representert ved begrepet *den hermeneutiske sirkel*, som referer til selve fortolkningsprosessen. Dette prinsippet vil jeg støtte meg til. Derav består min fortolkning av stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det jeg skal fortolke, og den

⁴¹ Denne forforståelsen bunner i forskerens erfaringsbaserte for-dommer. Gadamer bruker her betegnelsen *fordommer*, som vanligvis et negativt ladet uttrykk, på en nøytral måte, for ikke å si i positiv forstand. Det er en for-mening, som kan være fore-løpig, og siden vi allerede har en mening, en for-forståelse, vil vi kunne interessere oss for å finne en enda dypere mening.

konteksten det fortolkes i, og min egen erfaringsbaserte forståelse. Min begrunnelse for hvordan delene skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og begrunnelsen for hvordan helheten fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes og omvendt. Den hermeneutiske sirkel illustrerer hvordan fortolkninger av meningsfulle fenomener kan og må begrunnes. De hermeneutiske fortolkningsprinsipper har sterke koblinger til kritisk diskursanalyse, hvor konteksten er avgjørende for fortolkning både av helhet og del. Måten jeg betrakter forholdet mellom tekst og kontekst på, kan oppsummeres i fem hermeneutiske sirkler der polene konstituerer hverandre gjensidig, illustrert ved figuren under:

1		Hendelse System		Den enkelte tekst forstås på bakgrunn av systemet av språklige regler og kommunikative konvensjoner	Kulturkontekst
2		Intensjon Tolkning		Tekstens mening er delvis skapt ut fra opphavspersonens intensjon, delvis ut fra adressatens tolkning. En felles mening søkes skapt gjennom gjensidig tilpasning til hverandre: Taleren/forfatteren innberegner adressaten i sin formulering, og adressaten forsøker å gripe dennes intensjon.	Situasjonskontekst
3		Proposisjon Verden		Det proposisjonelle innholdet i teksten forstås ut fra vår bakgrunnskunnskap om verden. Samtidig inneholder den en representasjon av virkeligheten og er sånn sett med på å danne vårt bilde av verden.	Kulturkontekst
4		Handling Aktivitet		Som bidrag til en kommunikativ aktivitet blir teksten delvis forstått på bakgrunn av konvensjonene for aktiviteten (sjangertrekkene), men samtidig er teksten selv med på å definere hva slags aktivitet som realiseres.	Situasjonskontekst



Figur 3.1: Forholdet mellom tekst og kontekst som fem hermenautiske sirkler (bearbeidet etter Svennevig 2003:110-111).

Av figuren ser vi at disse sirklene representerer de ulike kontekstnivåene. Den tekstuelle konteksten er representert gjennom utvekslingen av ytringer (5), mens situasjonskonteksten er representert gjennom kommunikasjonsdeltakernes gjensidige tilpasning til hverandre (2) og gjennom ytringens forhold til typen meningsskapende aktivitet (4). Kulturkonteksten inkluderer både det virkelighetsbildet som danner bakgrunn for ytringen (3), og de ressursene språk- og sjangersystemet stiller til rådighet for deltakerne i kulturen (1).

Det kan være fristende å skrive slagordmessig om den metodelæren som råder på feltet. Når noe er ”3-stjerners”, er jeg av den oppfatning at det er viktig å smake på det. Jeg har derfor gått inn i metodelæren med noen kritiske spørsmål i forhold til min egen studie. Hva *er* innholdet, og hva betyr det for meg? Og jeg har blant annet spurt meg selv: Hva er det som skiller hermeneutikk og fenomenologi? I den forbindelse har jeg funnet Giddens betraktninger interessante og relevante, samt den norske sosiologen Dag Østerbergs (1993, 2007) perspektiver. Fenomenologien, som også er en filosofi, blir oppfattet både som metode og en måte å tenke på i møte med empirisk materiale. Men Østerberg på sin side problematiserer fenomenologien sett fra et fortolkningsperspektiv. Dette har resultert i at jeg har vært kritisk til fenomenologiens plass i denne studien. Jeg har valgt å ikke anvende fenomenologi som en overordnet metode for denne studien. Derfor er jeg tilbakeholdende med å markere min design som rendyrket fenomenologisk, selv om den har fenomenologiske trekk.

3.2 Materiale – elevteksternes opprinnelige kontekst⁴²

Materialet til denne studien er hentet fra piloteringen av Den nasjonale prøva i skriving, som ble gjennomført våren 2005. Når det gjelder den kulturkonteksten elevene, og dermed også elevtekstene, opererer innefor, vil jeg vise til innledningskapittelet, hvor jeg også presenterte noen betraktninger omkring skriving i skolekonteksten. *Skolediskursen*⁴³ markerer seg med en kompleks karakter, preget av den plassen skolen har i samfunnet, den situasjonskonteksten som legger premisser for skoleskrivingen⁴⁴ og den institusjonelle forvaltningen skolen besitter på bakgrunn av kulturelle og politiske betingelser.

Mitt materiale utgjør tekster fra elever på 10. trinn, som er besvarelser på oppgave 2. under piloteringen. Oppgaveinstruksjonen lød slik:

”Til alle tider har stjernene, planetene og verdensrommet inspirert mennesker til å tenke omkring ”de store spørsmål” og det å være menneske:

Hvem er jeg, og hvorfor er jeg her? Hva er meningen med livet? Hva kan vi vite sikkert, egentlig? Hva er rett, og hva er galt? Hva er vakkert, og hva er stygt? Moder jord – hva er det vi gjør med vår blå-grønne planet?

Dette er kanskje bare noen av de evige spørsmål som himmelhvelvingen kan få en til å fundere over. Kanskje har du fundert over slike spørsmål en gang iblant – kanskje i forlengelsen av tanker og ideer du er blitt kjent med gjennom KRL-faget? Kanskje har du egne erfaringer som gjør at disse eller andre spørsmål er blitt viktige for deg? *Skriv en reflekterende tekst* der du deler med andre mennesker dine tanker omkring ett av ”de store spørsmålene.” Gi teksten din en tittel.”

I forkant av prøva hadde elevene jobbet med bakgrunnsstoffet på skolen⁴⁵, og det er dette arbeidet i kombinasjon med oppgaveordlyden som vil bestemme og strukturere den tekststrategien eleven bruker i sin utarbeidelse av teksten. Oppgaven er todelt: Elevene skal reflektere omkring ”de store spørsmål”, samtidig som de skal dele sine tanker med andre mennesker. Eleven må selv se for seg en fiktiv mottaker i en fiktiv kontekst, noe oppgaveteksten bare implisitt anmoder om. Videre ser vi at oppgaven kan løses på ulike måter, avhengig av elevens språkregister. I analysen av elevtekstene studerer jeg de

⁴² Jf. kapittel 1

⁴³ Jeg velger her å ta inn termen *skolediskurs*, i tråd med diskursbegrepet som jeg drøftet i kapittel 2.

⁴⁴ Det problematiske ved denne situasjonskonteksten for skrivingen i skolesammenheng, er den begrensningen, som man kan knytte opp mot den virkeligheten samfunnet utenfor skolen representerer. Mangelen på en autentisk skrivesituasjon kan være utfordrende for elevene. Jf. kapittel 1.

⁴⁵ Jf. vedlegg 1. Forberedende arbeid med bakgrunnsstoffet: lærerens retningslinjer.

samhandlingsstrategiene elevene bruker, og undersøker hvordan de greier å kommunisere med en leser gjennom sine filosofiske refleksjoner. Når det gjelder skrivemåte, kan elevene selv velge skrivesjanger. I analysen belyser jeg også hvorvidt sjangervalgene elevene har gjort, er i tråd med den intensjonen som foreligger. Som leser vil jeg, i likhet med lærere/sensorer, likevel møte tekstene med visse norm- og erfaringsbaserte forventninger.

Pilotundersøkelsen hadde som formål å teste ut prøva på en mindre gruppe elever, før den ble tilbudt alle elever gjennom den sentralt gitte prøva. På bakgrunn av denne piloteringen, utarbeidet forskergruppa en informasjonsrik vurderingsveiledning, som skulle foreligge den sentralt gitte prøva. Fra forskergruppa var det Lars Sigfred Evensen (NTNU) som var den ansvarlige for 10. trinn. Vurderingsveiledningen for 10. trinn forteller hvilke delkompetanser i skrivehjulet som inngår i prøva, samt hvordan de ulike tekstene som skrives til oppgavene er tenkt vurdert. Forskergruppa som stod bak prøvekonstruksjonen, hadde knyttet til seg et bedømmerkorps bestående av to grupper som var uavhengige av hverandre. I januar 2005 ble disse to gruppene grundig kurset. Bedømmerkorpsset skulle vurdere elevtekstene fra piloteringen etter et gitt vurderingsskjema⁴⁶ utarbeidet av forskergruppa. Dette skjemaet inneholder seks kategorier for ulike vurderingskriterier, *kommunikativ kvalitet, innhold, tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving og tegnsetting* og *bruk av skriftmediet*. Vurderingskategoriene skiller mellom tre nivåer. De aller fleste elevene vil ha en skrivekompetanse som samsvarer med det vi kan forvente å finne på årstrinnet. Et lite fåtall vil ha en skrivekompetanse som ligger *mye under* det vi kan forvente, og noen få elever vil ha en kompetanse som ligger *mye over* det vi kan regne med å finne på årstrinnet. Trinnmålene for 10. årstrinn danner utgangspunktet for vurderingen.

Vurderingsveiledningen forteller hvordan de ulike vurderingskriteriene er tenkt praktisert på de ulike tekstene, og inneholder flere autentiske eksempler⁴⁷ på skrivning innenfor begge oppgavene. Disse tekstene blir presentert som såkalte referansetekster. De ulike referansetekstene som inngår i vurderingsveiledningen fungerer også som eksempler på ulike kvalitetsnivåer innenfor begge oppgavene. I vurderingsveiledningen er referanseteksten i tillegg til den tredelte nivåinndelingen vurdert etter en gradering fra 1 til 5. Kolonne 1 representerer en vurdering av vurderingskriteriet til ”Mye over det vi kan forvente på

⁴⁶ Se vedlegg 3. Vurderingsskjema. Dette er for øvrig det samme skjemaet som ble benyttet for den sentralt gitte prøva.

⁴⁷ Hentet fra piloteringen og vurdert av minst to uavhengige bedømmere fra bedømmerkorpsset.

årstrinnet”. Kolonne 2-4 representerer en vurdering av vurderingskriteriet til ”Omtrent som vi kan vente av de fleste på årstrinnet”. Kolonne 2 markerer en vurdering nært opp til kolonne 1, og kolonne 4 markerer en vurdering nært til kolonne 5. Kolonne 5 representerer en vurdering av vurderingskriteriet til ”Mye under det vi kan forvente på årstrinnet”.

Det er oversikten over bedømmerkorpsets vurderinger av referansetekstene i denne vurderingsveiledningen som danner grunnlaget for de utvalgskriteriene jeg valgt for å begrense materialet. Slik sett utgjør også denne vurderingsveiledningen en del av mitt materiale, og jeg anvender den som et arbeidsredskap når kvalitetsbegrepet, i forhold til den kommunikative samhandlingen, drøftes med utgangspunkt i mine operasjonaliseringer og i lys av bedømmerkorpsets vurderinger av tekstene. De referansetekstene som presenteres i vurderingsveiledningen, er som sagt vurdert av minst to bedømmere, en fra hver av gruppene i bedømmerkorpset, og man kan anta en viss kvalitetssikring fra forskergruppa. Det er derfor stor sannsynlighet for at en referansetekst som er bedømt til ”Mye over det vi kan forvente på årstrinnet”, representer nettopp den gruppa av elever på 10. trinn som har en skrivekompetanse over det vi kan forvente på dette trinnet.⁴⁸ Det materialet jeg har hatt tilgang til, består av i alt åtte filosoferende refleksjoner, kjønnsmessig representert ved seks gutter og to jenter.

3.2.1 Utvalgskriterier

På bakgrunn av et ønske om å studere tekster av elever som markerer seg som gode skrivere, har jeg benyttet følgende to kriterier for å begrense materialet: For det første må elevteksten inngå som en av referansetekstene i vurderingsveiledningen til Den nasjonale prøva i skriving på 10. trinn. For det andre må elevteksten være vurdert til ”Mye over det vi kan forvente på årstrinnet”, markert ved kolonne 1, eller i det minste vurdert til nært opp mot dette, altså markert ved kolonne 2, når det gjelder vurderingskriteriet ”kommunikativ kvalitet”.

Utvalget utgjør da tre elevtekster, hvor to av dem er skrevet av gutter. Tekstene er kodet slik: refl_Amund [g,nn], refl_William [g,nn] og refl_Beate [j,bm]. Navnene er fiktive, ”refl”, referer til oppgavenummer, og bokstavene referer til kjønn og hovedmål (j = jente,

⁴⁸ Mer om ekstern validitet under avsnittet om reliabilitet og validitet i tekstanalyse.

g = gutt, nn = nynorsk, bm = bokmål). Vurderingen av elevtekstene fordeler seg som vist i tabellen:

Vurderingskriterium og ledespørsmål	Mye over det vi kan forvente på årstrinnet		Omtent som vi kan forvente av de fleste på årstrinnet		Mye under det vi kan forvente på årstrinnet
	1	2	3	4	5
1) Kommunikativ kvalitet Hvordan greier elevene å kommunisere med en leser gjennom sin filosoferende refleksjon?	Refl_Amund [g,nn] (Refl_Beate [j,bm]?)	Refl_Beate [j,bm]? Refl_William [g,nn]			

Tabell 3.1: Vurdering av utvalgstekstene. Vurderingskriterium 1. Kommunikativ kvalitet.

Jeg har hatt tilgang på skanninger av tekstene slik de ble skrevet originalt, men jeg har også maskinskrevet disse. De maskinskrevne sidene ligger vedlagt, og her har jeg latt elevens linjeinndeling ligge til grunn for linjeskift i min gjengivelse, og jeg har markert hver linje i teksten med et linjenummer.⁴⁹ Avsnittsmarkering, rettskriving og tegnsetting i min gjengivelse følger forøvrig også elevens. I kapittel 4 presenterer jeg min analyse av disse elevtekstene, og her vil jeg referere til tekstkoden og linjenummeret for direkte sitater og ellers der jeg referer eller eksemplifiserer fortløpende i analysene.

3.3 Reliabilitet og validitet i tekstanalyse

Spørsmål i henhold til reliabiliteten knytter seg først og fremst til det antallet som har bedømt og vurdert disse tekstene, og hvorvidt det er store forskjeller i bedømmermønsteret til bedømmerkorpsset. Dersom det er tre eller færre bedømmere/sensorer som har vurdert tekstene, vil det i forskning vanligvis gi lavere reliabilitet enn det som ønskelig (IEA, og KALs prosjektbeskrivelse 2003:83). I dette tilfettet vil jeg vise til hvordan selve vurderingen har et bredere fokus, begrunnet ut fra forskergruppas intensjon. Forskergruppa konstruerte

⁴⁹ Se vedlegg 4. Elevtekstene.

ikke måleinstrumentet, vurderingsskjemaet og bedømmerkorpset bare for å avdekke den reelle skrivekompetansen. Hensikten var i tillegg å avdekke den faktiske og reelle reliabiliteten. Og det hele prøva avdekker, er nettopp det som var et av forskergruppas hovedanliggende: Den avdekker et manglende normgrunnlag blant bedømmere. Forskergruppa ønsket å sette fokus på dette problemet, som knytter seg til vurdering av skriving i skolesammenheng.

Vurderingsskjemaet er derfor ment som et pedagogisk verktøy for den pedagogiske oppfølgingen av Den nasjonale prøva i skriving. Det må være et mål at vi får kunnskap om hvordan elevene kan *oppnå* ønsket skriftspråksutvikling. Forskergruppa viser til det behovet norsk skole har for en kompetansehevelse i møte til de didaktiske utfordringer skriveopplæringen står overfor, og behovet for at det etableres et tolkningsfellesskap blant lærerne.

De tekstene som er benyttet som referansetekster i vurderingsveiledningen, er tatt med på bakgrunn av enighet mellom bedømmerne, eller fordi de tydelig eksemplifiserer hvordan en tekst kan vurderes svært ulikt. De tekstene som representerer interessante karaktertrekk, og som benyttes i vurderingsveiledningen nettopp for de egner seg for en ytterligere diskusjon med tanke på hvordan de kan vurderes ulikt, er først og fremst noen av de svakere tekstene. Vurderingsveiledningen belyser slik sett noen av de utfordringene som ligger i vurderingen av skrivekompetanse. En av hensiktene med referansetekstene er at de skal fungere som eksempler på ulike kvalitetsnivåer innenfor de to oppgavene som vurderingsveiledningen behandler.

I forhold til reliabiliteten vil jeg referere til det som er målet med studien, nemlig å avdekke noen mønstre og si noe disse tekstenes sterke og svake sider med tanke på den kommunikative samhandlingen, og drøfte funnene med tanke på en pedagogisk oppfølging.⁵⁰ Når det kommer til dataenes relevans, vil jeg først kommentere begrepsvaliditeten, og da vil jeg vise til mine tiltak for å måle kommunikativiteten i elevtekstene. Jeg har valgt å operasjonalisere den kommunikativiteten i samhandlingssignaler og samhandlingsstrategier, som beskrevet i kapittel 2, avsnitt 2.3. Jeg vurderer det slik at bruken av begreper, og operasjonaliseringen av disse viser en relasjon mellom kommunikasjon som fenomen og bruken av relevante data. I forhold til den eksterne validiteten, som er et pragmatisk kriterium som går på studiens heuristiske verdi, vil jeg vise til den kvalitetssikringen vi kan anta at

⁵⁰ Jf. avsnitt 3.4 om abduksjon som hypotesegenererende metode.

referansetekstene har vært gjennom. Med stor sannsynlighet kan vi si at de tekstene som er bedømt til ”Mye over det vi kan forvente på årstrinnet” representerer den gruppa av elever på 10. trinn, som har en skrivekompetanse over gjennomsnittet. Gjennom en abduktiv lupe kan funnene gi kunnskap om hva de flinke elevene er gode på, og hva de kan jobbe med for å bli enda flinkere. Det vesentlige blir i hvilken grad jeg greier å kommunisere den innsikten jeg ønsker å gjøre felles med deg som leser denne oppgaven. Den kunnskapen jeg presenterer som grunnlag for pedagogisk oppfølging, i et didaktisk perspektiv, baserer seg på et mål om en økt forståelse for hva dette fenomenet består i, i tråd med hermeneutisk kunnskapsinteresse og en abduktiv hypotesegenererende innsikt.

Dette er i hovedsak en deskriptiv studie forankret i empiri, og formålet med å utvikle ny kunnskap og innsikt blir derfor et spørsmål om å *utvikle* mine beskrivelser av elevtekstene. Som forsker har jeg forsøkt å gjøre det klart når jeg beskriver, når jeg vurderer og når jeg fortolker. I tråd med hermeneutisk tankegang har jeg fokusert på å skape en *harmoni* mellom del og helhet. Ikke bare i analysene av tekstene (del) og fortolkningen (helheten), men også som et overordnet mål har jeg bestrebet å harmonisere forskningsspørsmålet, de forutsetningene de teoretiske overveielserne tilknyttet kommunikativitet som fenomen stiller, de forutsetningene den tidligere skriveforskningen stiller, samt datamaterialet og analyseteknikken.

3.4 Det konkrete analysearbeidet – i tilknytning til hypotesegenererende forskning

En abduktiv tilnærming betegnes ofte som en *hypotesegenererende forskningsmetode*.⁵¹ I min studie innebærer det, med utgangspunkt i relevant teori og analysen av elevtekstene, å trekke slutninger om hva som er *sannsynlige mønstre* når det gjelder den kommunikative samhandlingen i elevtekstene. En abduktiv metode tar sikte på vise en rik variasjon i mulige måter å forstå og beskrive et fenomen på, sett i forhold til konteksten, snarere enn å gi sikre konklusjoner. Forskningsspørsmålet mitt er: *Hvordan kommuniserer eleven med en leser gjennom sin filosoferende refleksjon?* Med utgangspunkt i de funnene som analysen avdekker, vil jeg beskrive de sannsynlige mønstrene og presentere mulige måter å forstå hvordan

⁵¹ Jf. Gallagher og Guessoum 2000:416-118

elevene kommuniserer med en leser i tekstene sine. I det siste kapittelet vil jeg, i en didaktisk sammenheng, diskutere hvordan denne innsikten kan legge grunnlag for en pedagogisk oppfølging i skolen.

I det konkrete analysearbeidet har jeg benyttet meg av det vi kaller en kategorisk analyse. Fra engelsk kjenner vi dette som *labeling*, altså det å ”sette merkelapp på” eller ”kode” tekstene. Faren ved denne metoden er at jeg bare ser det jeg leter etter. For å unngå nettopp det er den doble hermeneutikk viktig, og jeg har lagt vinn på å studere tekstene ut ifra det prinsippet som ligger i den hermeneutiske sirkel (figur 3.1), hvor polene konstituerer hverandre gjensidig. Jeg har derfor operert innenfor tre ulike faser i analysearbeidet, hvor de tre fasene danner grunnlag for en bredere forståelse, og slik sett konstituerer hverandre.

Den første fasen bygger på erkjennelsen av at en tekst er og blir en helhet hvor alt henger sammen. Derfor valgte jeg i denne fasen å lese de tre tekstene for å danne meg et førsteinntrykk av hver og en av dem i sin helhet. I den andre fasen gikk jeg mer analytisk og kategorisk til verks for å studere hvordan elevenes kommunikativitet markerer seg konkret i tekstene. Fokuset var rettet spesielt mot de tekstlige samhandlingssignalene og samhandlingsstrategiene som kan indikere tekstenes kommunikativitet. Jeg har analysert og vurdert den kommunikativiteten i hver enkelt tekst i lys av elevens reflektering omkring de filosofiske spørsmålene, som er tekstenes overordnede skrivehandling. Fase tre utgjør den beskrivende fasen, hvor jeg har beskrevet både hva kommunikativiteten består i, og hvordan dette kommer til uttrykk i elevtekstene. På bakgrunn av den abduktive tilnærmingen har jeg også hatt som mål også å beskrive de mønstrene som oppdages på bakgrunn av analysen, for å fremme forståelsen for hvordan disse elevene kommuniserer med en leser. På bakgrunn av analysene av språkhandling, modalitet og register i elevtekstene har jeg valgt å skissere to mønstre for å oppsummere funnene: *senderintensjonalitetsmønsteret* og *posisjoneringsmønsteret*. Disse beskrivelsene rommer betraktninger i forhold til hva som er det typiske ved disse elevtekstene, samt de individuelle variasjonene som viser seg, og denne innsikten kan danne grunnlag for en pedagogisk oppfølging.

4 Analyse

Forskningsspørsmålet mitt er altså: *Hvordan kommuniserer eleven med en leser gjennom sin filosofiske refleksjon?* For aller først å gi deg som leser et innblikk i hvordan jeg har tilnærmet meg dette spørsmålet i selve analysen, vil jeg kort gjenta de ulike fasene i analysearbeidet. I den første fasen valgte jeg å lese de tre tekstene for å danne meg et førsteinntrykk av tekstene. I den andre fasen har fokuset vært rettet spesielt mot de tekstlige samhandlingssignalene og samhandlingsstrategiene som kan gi informasjon om tekstenes kommunikativitet, gjennom en mer analytisk og kategorisk tilnærming. Den siste fasen utgjør den beskrivende fasen, hvor jeg har beskrevet hva kommunikativiteten består i, hvordan dette kommer til uttrykk i elevtekstene. Til slutt har jeg oppsummert funnene ved å skissere de mønstre som viser seg. Disse ulike fasene er i så måte i tråd med tanken om analyse og tolkning som en dialektisk og hermeneutisk prosess.

De tre tekstene som utgjør mitt utvalgsmateriale er skrevet av to gutter og ei jente. Det er interessant å se hvordan disse tre elevene trer inn i ulike skriveroller, og hvordan de anvender forskjellige strategier for å kommunisere med en leser, selv om de skriver delvis om det samme temaet og med den samme intensjonen. Jeg presenterer analysene av hver enkelt av de tre tekstene hver for seg, men trekker inn sammenlikninger med hensyn til de ulike strategiene der det er naturlig. Jeg avslutter med å gi en oppsummering av funnene ved å skissere senderintensjonalitetsmønsteret og posisjoneringsmønsteret. Tallene i parentes henviser til linjenummeret i de aktuelle tekstene.⁵²

4.1 Amund: "Min tro"

4.1.1 Førsteintrykk

I overskriften, "Min tro", antyder Amund først og fremst hva som er hans fokus i teksten. Overskriften er det første jeg møter som leser, og den vekker en nysgjerrighet som gir meg lyst til å lese videre om de tanker Amund ønsker å dele om sine personlige holdninger,

⁵² Se vedlegg 4. Elevtekstene.

oppfatninger og synspunkter i forhold til sin egen tro. Innledningsvis knytter han eksistensielle spørsmål om meningen med livet, hvordan vi ble til og hva som skjer etter døden, til det han kaller ”*ein realistisk tanke*” (5), tanken om at det finnes en allmechtig Gud. Underveis i besvarelsen kobler Amund også inn det naturvitenskapelige aspektet, og danner slik en motsetning med en annen realistisk tanke, nemlig teorien om The Big Bang. Amund viser gjennom sin utdypning av erfaring og viten at han søker etter troverdige svar på de spørsmålene han reflekterer omkring. Med dette som utgangspunkt eksemplifiserer han gjennom ulike betraktninger hvordan religiøse og naturvitenskaplige forklaringer kommer til kort i en logisk sammenheng.

Amund tilnærmer seg temaet på en essay-liknende måte, og besvarelsen er på to tettskrevne sider, i alt 440 ord fordelt på 51 linjer. Amund posisjonerer sin skriverolle på en aktiv måte, benytter gjennomført førstepersonpronomenet ”*eg*” (subjektsform) som representant for forfatterstemmen, og andrepersonpronomenet ”*du*” (subjektsform) om adressaten. I tillegg bruker han førstepersonspronomenet ”*vi*” (subjektsform) i flertall. Disse subjektsformene indikerer valget av en personlig vinkling, og er i tråd med den man vil forvente av en filosofisk reflekterende tekst. På den første siden av besvarelsen kommer Amunds refleksjoner tydelig frem, mens utover på side to går han mer eller mindre over til å presentere en rekke faktasetninger. Min umiddelbare tolkning av dette er at Amund kanskje så at han fikk litt dårlig tid, og at da han ”oppdaget” dette, prioriterte han å uttrykke sine faktakunnskaper. Som leser opplever jeg dette som et brudd med de forventningene jeg har til teksten, samtidig som Amunds aktive posisjonering av sin skriverolle som reflekterende skriver og en adressat faller noe sammen. Dette fordi han i mindre grad henvender seg til en leser, og det blir mer en oppramsing av fakta.

I det siste avsnittet i teksten forteller Amund hvordan partikler fra The Big Bang dannet forskjellige molekyler, som formet seg til ulike ting, og ”*kanskje til og med levande vesen*” (49). Og det hele slutter midt i setninga ”*Dei utviklet*” (51), noe som gir inntrykk av en ufullstendig tekst. Og som leser sitter jeg igjen med en rekke spørsmål om hva Amund ville skrevet videre. Hva var det disse vesenene utviklet? Leseren etterlates her uten noen videre avslutning på teksten, noe man gjerne venter seg. Avslutningen av en tekst har en viktig kommunikativ funksjon, ved at den gjerne oppsummerer og antyder hva som er intensjonen med teksten, og dette mangler i denne teksten.

Rent språklig viser Amund at han har et velutviklet ordforråd, men ved enkelte passasjer ser vi flere eksempler på setningsstrukturer og ordvalg, som jeg anser som uheldige. Ser vi på den første setningen: ”*Mangen* (dialektform) *folk lurar på kva som er meninga med livet, korleis vart vi* (ordstilling) *til og kva skjer etter døden*” (1-2), har vi eksempel på både ordstillingsfeil, kommafeil og bruk av upassende dialektform. Nynorsken er heller ikke gjennomført stødig, da han bruker for eksempel ”*fra*” (10, 12, 24 og 42) og ”*då*” (12), noe som viser at han veksler mellom ulike ordformer i nynorsk. Amund har også en del bøyingsfeil. Han skriver ”*danner*” (31), ”*stanset*” (36) og ”*formet*” (48), som alle er såkalte a-verb, og som derfor skal ha endelsen -a. I tillegg viser han usikkerhet i forhold til substantivbøyning. For eksempel skriver han ”*stjerner*” (33 og 37), som er feil siden dette substantivet er et hunnskjønnsord, og derfor skal det ha endelsen -er. Han skriver også ”*molekylane*” (48), og bøyer dette substantivet som et hannkjønnsord, og ikke korrekt som et intetkjønnsord. Amund er slik sett et eksempel på en skriver som jeg får et inntrykk av at i høy grad mestrer de tre første delkompetansene, kommunikativ kvalitet, innhold og tekstopbygging, men som er noe svakere med tanke på sin kompetanse i rettskriving og relevant språkbruk. Når det gjelder Amunds språkvalg i henhold til det vi kan kalle hans register, vil jeg komme tilbake til dette nedenfor.

4.1.2 Språkhandlinger

Når det gjelder språkhandlinger, vil jeg rette fokus spesielt mot den mellompersonlige metafunksjonen i teksten, og perspektivet går derfor ut over den rent referensielle funksjonen som teksten har. Innledningsvis konstaterer Amund at ”*Mangen folk lurar på kva som er meninga med livet, korleis vart vi til og kva skjer etter døden*” (1-2). Deretter introduserer han sine egne refleksjoner omkring disse spørsmålene. Amund trer med det inn i en skriverrolle, hvor han på bakgrunn av sine egne tanker om temaet legger grunnlaget for å posisjonere seg som et troverdig reflekterende individ. Denne troverdigheten forsøker han å bygge opp ytterligere ved å ytre en rekke resonnementer knyttet til logikken i religiøse og naturvitenskaplige forklaringer på de spørsmål han stiller. For eksempel konstaterer han videre, realisert ved utsagnssetninger:

”*Det logiske i denne tanken er at med Gud har vi ein forklaring, for ting blir skapt av ein grunn og det må ha kommet fra eit sted. Men det ulogiske med denne tanken er at Gud må også ha kommet fra eit sted, og då er vi tilbake til starten.*” (8-13). ”*Men ifølge 'Big-Bang'-teorien var det partiklar som eksplosjonen, men partiklar kan ikkje komme ut av ingenting.*” (19-21) ”*I Guds tilfelle var han eit allmektig vesen, men vesen kan bare komme av eit annan vesen eller ein utvikling blant partiklar, og trur du på partiklane kan du tro på 'Big-Bang'.*” (24-26).

Gjennom disse ytringene viser også Amund en evne til å se saken fra flere sider, noe som er med på å styrke troverdigheten i hans refleksjon omkring de eksistensielle spørsmålene han tar for seg. Amund tar selv ansvar for de språkhandlingene han ytrer, og bringer ikke eksplisitt inn andre stemmer som får ytre seg. Enkelte steder i teksten finner vi indekseringer på andre tekststreksterne stemmer som får ytre seg implisitt. For eksempel i ytringen hvor Amund trekker inn teorien om The Big Bang, uttaler han at ifølge denne teorien startet det hele ved at det var noen partikler som eksploderte (19-20), og han hentyder da til de menneskene som står bak denne teorien. Han kommer tilbake til denne teorien på side to, hvor han utdyper den ytterligere, og konstaterer at:

”Under eksplosjonen møttes brennande partiklar som fløy til alle retningar kvarandre og dannet glovarme steinar som festet seg til fleire glovarme steinar. Nokon brennar framleis som stjernar og andre partiklar hadde andre reaksjonar som kjølte ned av det kalde rommet og blei til forskjellige planetar.” (30-36). ”Partiklar som framleis var der dannet forskjellige molekylar, og molekylane formet seg til forskjellige ting” (47-49).

Som oftest kan ytringer som viser til teorier, forskning eller faglige påstander (tekststreksterne stemmer) være med å styrke forfatterens troverdighet, eller styrke forfatterens etos i forhold til intensjonen i kommunikasjonen. Dette gjelder i de tilfeller hvor de aktivt brukes for å underbygge for eksempel egne tanker eller synspunkter, slik at adressaten godtar informasjonen. Men her vil jeg vise til det jeg på bakgrunn av førsteinntrykket skrev innledningsvis, og omtalte som et brudd med mine forventninger til teksten. Amund presenterer teorien for leseren, men han fjerner seg fra sitt tidligere forsøk på å posisjonere seg som en reflekterende skriver. Ytringene blir stående uten underbygning av hans egen refleksjon omkring denne teorien. Den mellommenneskelig meningen Amund forsøker å skape, blir her mer utydelig, da hans egne synspunkt i forhold til det han ytrer, er vage. Ytringen i forkant, hvor han henvender seg til leser: *”Da fortsetter vi med teorien om partiklar som møttes og hadde eksplosive reaksjonar, ’Big-Bang’.”* (28-29), er på mange måter interessant. Denne setningen markerer en overgang fra refleksjon til fakta, men det uttrykkes ikke eksplisitt, og leser vil gjerne forvente reflektering i det følgende. Derimot er ytringen en tydelig kommunikativ henvendelse til leser. Amund forbereder leser på hva som kommer videre.

Gjennom hele teksten møter Amund leseren med åpenhet i forhold til at vedkommende kan ha andre oppfatninger enn ham selv. Denne implisitte strategien, hvor han

viser leseren respekt og modifierer sine ytringer av hensyn til adressaten, understøtter hans kommunikative samhandling. I linje 16-18 uttrykker Amund et direktiv, språklig realisert ved modustypen imperativ og kontrastiv bindingstype; ”*Du kan tro at rommet må ha kommet av noko viss det er noe, men tenk (imperativ) heller at verdensrommet er ingenting og ergo kom av ingenting* (direktiv).”. Her inviteres leseren til dialog, og spørsmålet blir hvorvidt leseren godtar denne anmodningen. Denne strategien kan fungere som et indirekte bidrag til leseren, for å vise hvordan han tenker, og som en støtte til leseren for å følge hans refleksjoner.

Den dominerende språkhandlingen i Amunds tekst er konstativer, og det er disse som utgjør tekstens makrohandling. Tekstens kommunikative intensjonalitet realiseres gjennom språkhandlingene overfor adressaten, samtidig som intensjonaliteten betinger de strategiene han benytter for å konstituere den kommunikative samhandlingen med en leser. Amunds bruk av språkhandlinger fremkaller forskjellige reaksjoner, og på globalt nivå kan det gjenspeile den adressaten Amund forsøker å posisjonere i sin tekst. Hans strategi for å posisjonere egen skriverolle er ved å *konstatere* flere saksforhold, *fortelle* om og *forklare* hvorfor han tenker som han gjør om disse spørsmålene, og ved å *gjengi* for eksempel teorien om ”The Big-Bang”. Som leser oppfatter jeg disse språkhandlingene som oppriktige og legitime, og Amund gir uttrykk for et virkelighetsbilde som kan oppfattes som både sant og relevant i lys av den filosofiske refleksjonen vi møter. Amund ser saken fra flere sider og viser leseren respekt. Slik sett er disse konstativene med å posisjonere en adressat på en vellykket måte. Gjennom sin aktive posisjonering i forhold til emne, adressat og sin egen skriverolle som et reflekterende menneske – personlig, natur- og religionsfaglig – konstituerer han den kommunikative samhandlingen med en leser, med unntak av noen passasjer som beskrevet ovenfor.

4.1.3 Modalitet

Modalitetsoperatørene representerer den språklig realiseringen av den mellompersonlige meningen i ytringene. Denne meningen viser seg gjennom Amunds ulike språkhandlinger i kombinasjon med visse grammatiske valg. Når Amund uttrykker sine holdninger til meningsinnholdet i konstativene han ytrer, realisert gjennom epistemisk modalitet og valg av modustypen indikativ, bruker han det modale hjelpeverbet ”*må*” for å uttrykke sannsynlighet og sikkerhet: ”*Det må* (epistemisk modalitet) *være ein grunn til at folk trudde (indikativ) på/ han, og i følge bibelen skapte han alt*” (6-7). ”*for ting blir skapt av/ ein grunn og det må*

(epistemisk modalitet) *ha kommet* (indikativ) *fra eit sted.*” (9-10). Dette viser hvordan han garderer seg i forhold til sannsynligheten for de saksforhold han ytrer, og i forhold til hvor sikkert han ytrer disse forhold. Leseren inviteres slik sett til å gå inn i en forhandling om hvorvidt meningsinnholdet i utsagnsetningene er sannsynlig, eller med hvor stor sikkerhet leser kan ta det han ytrer, innover seg.

Videre modifieres det proposisjonelle innholdet i flere av ytringene, ved for eksempel å gi leser tillatelse til å ha sin mening om de saksforhold han presenterer, realisert gjennom deontisk modalitet og bruk av modustypen imperativ. Som nevnt ovenfor ytrer han i linje 16-18 en anmodende språkhandling: ”*Du kan* (deontisk modalitet) *tro at rommet må ha kommet av noko viss det er noe, men tenk* (imperativ) *heller at verdensrommet er ingenting og ergo kom av ingenting* (direktiv).”. Valg av imperativ kan fortelle noe om hvordan Amund oppfatter den sosiale relasjonen til adressaten, og hvorvidt Amund anser seg selv for å være den autoritære til å gi en ordre. Amund bruker her det modale hjelpeverbet ”*kan*” (også for eksempel linje 23 og 27), og viser at Amund garderer seg i tilfellet adressaten ikke aksepterer ordren. På den måten gir han leseren tillatelse til å ha andre oppfatninger enn de han anmoder overfor vedkommende.

Flere av påstandene i teksten ytres som uforbeholdne sannheter. Amund tar dermed på seg rollen som forteller med stor grad av selvsikkerhet. Dette gjelder spesielt for de ytringene hvor han utdyper teorien om The Big Bang, på side to:

”Under eksplosjonen møttes brennande partiklar som fløy til alle retningar kvarandre og dannet glovarme steinar som festet seg til fleire glovarme steinar. Nokon brennar framleis som stjernar og andre partiklar hadde andre reaksjonar som kjølte ned av det kalde rommet og blei til forskjellige planetar.” (30-36).

Som jeg har nevnt, viser Amund at han ser saken fra flere sider, men han benytter seg hverken av modifierende adverb eller hele setninger som viser grad av forbehold. Han fremstår allikevel ikke som kategorisk. Han garderer seg og signaliserer reservasjoner gjennom markerte respektstrategier, som vist ovenfor.

Amund ytrer en evaluering i linje 8 og 10, ”*Det logiske* (bedømming) *i denne tanken er at med Gud har vi ein forklaring, [...]. Men det ulogiske* (bedømming) *med denne tanken er at Gud må også ha kommet fra eit sted, [...].*”. Evalueringen viser seg gjennom underkategorien bedømming, og språklig realiseres denne bedømmelsen gjennom adjektivene logisk og ulogisk, som knytter seg til sosiale normer. Amund bruker det positivt ladde adjektivet for å knytte positive bedømminger til ”*denne tanken*”, men også det negativt ladde

adjektivet ulogisk for å fremheve sin refleksjon omkring ”*denne tanken*”. Dette er en eksplisitt bedømmelse av en måte å tenke på. Amunds skriverolle trer tydelig frem gjennom evalueringene, og han posisjonerer også adressaten til å gjøre de samme bedømmelsene av nettopp hva som er logisk, og hva som er ulogisk ved denne måten å tenke på.

4.1.4 Register

Som nevnt har Amund et godt utviklet ordforråd. Når det gjelder språkvalgene hans, vil jeg studere disse i sammenheng med den situasjonskonteksten som her danner rammene for meningsproduksjonen. Den kommunikative aktiviteten og emnet Amund skriver om, altså de forhold som knytter seg til kontekstegenskapen felt, har betydning for de språkvalgene Amund gjør. Den kommunikative aktiviteten knytter seg først og fremst til skriving i en testsituasjon. Situasjonskonteksten er uautentisk i den forstand at Amund skriver under de premisser som knytter seg til denne testsituasjonen. En kombinasjon av situasjonskonteksten, og det emnet Amund skriver om, skaper betingelser for den meningsproduksjonen teksten representerer. Selve emnet ”de store spørsmål” er vesentlig, og Amund anlegger både et faglig og et personlig perspektiv på de forhold som kommer til uttrykk i teksten. Men språkbruken i teksten fremstår i feltkontinuum, som et sted nærmere hverdagslig enn teknisk. Tonen gjenspeiler hans posisjonering av både seg selv og adressaten som mer eller mindre allmenne mennesker, verken eksperter eller fagspesialister. Dette indikerer hvordan han anser de sosiale forhold mellom dem som kommuniserer. Amund sjangervalg, en essay-liknende tilnærming til temaet, er fruktbart innenfor de premissene som ligger i oppgaven. Essayet er det klassiske eksempelet på en reflekterende sjanger, siden refleksjon tradisjonelt regnes som selve grunnmodusen for essayet.

For å beskrive registervariabelen relasjon vil jeg referere til det forhold jeg behandlet under språkhandlinger og modalitet ovenfor. Tonen i teksten indikerer at han betrakter det sosiale forholdet deltakerne imellom som symmetrisk, noe som viser seg i de respektstrategiene han bruker. Graden av maktrelasjoner, følelsesmessig engasjement og kontakt viser seg gjennom et språk som tenderer mot det uformelle. Han uttrykker egne holdninger, dialektformer (1), benytter uttrykk som realiserer mulighet, men også uttrykk som viser respekt (jf. de respektstrategier som er beskrevet ovenfor). Dette viser til konteksten, som tenderer til å være uformell. Den uformelle språktonen gjør at forholdet til adressaten

preges av nærhet, noe som også er indikatorer på at han anser maktforholdet mellom deltakerne som symmetrisk.

Amund bruker språket for å dele sine tanker med adressaten. Stilistisk fremstår språket som analytisk, og det bærer preg av den skriftlige medieringen. Strukturen og setningsgrammatikken viser til typisk skriftlig språk. Amund er avhengig av å gjøre meningen så eksplisitt som mulig, siden leseren ikke er til stede når han ytrer seg. Amund henvender seg med jevne mellomrom til leseren og skriver på den måten leseren inn i ytringen, direkte eller indirekte for å konstituere kommunikasjonen (jf. eksempler ovenfor). Disse henvendelsene kan være indikatorer på en strategi Amund bruker for å møte leseren, på bakgrunn av de antagelsene han har om vedkommende.

4.2 Beate: “Hvem, hva, hvorfor?”

4.2.1 Førsteintrykk

Beates tekst er på to håndskrevne sider, til sammen 242 ord fordelt på 49 linjer. Beate har valgt å skrive et dikt, hvor diktet er inndelt i 6 strofer med 8 verselinjer i hver strofe. Overskriften ”*Hvem, hva, hvor?*” er lite spesifikk, og gir derfor ingen tydelige frempek for hva leseren kan vente seg. At det faktisk er en refleksjon, åpenbares for leseren først når diktet leses i sin fulle sammenheng, og spesielt når det leses flere ganger. Innholdet i diktet er både relevant og tilstrekkelig utdypet, noe som støtter opp under kommunikasjonen med en leser. Beate bruker et passende og nyansert språk, og ordforrådet er variert. Hun har noen uregelmessigheter i forhold til tradisjonell tegnsetting, men siden dette er et dikt, fremstår dette som bevisste valg, og tegnsettingen fungerer heller som et poetisk virkemiddel. Beate er selvkommuniserende, samtidig som hun inviterer leser med inn i sin refleksjon. Hun posisjonerer sin egen skriverolle aktivt. Skriverollen gis gjennom hele diktet tydelig stemme gjennom jeg-personen, som taler personlig til leser. Forfattersstemmen formidler på den måten meningsinnholdet slik at det oppstår nærhet mellom forteller, emne og leser.

Beate henvender seg ikke eksplisitt til leser, men den kommunikative samhandlingen konstitueres gjennom fremstillingen og reflekteringen omkring de spørsmål hun stiller. Det eneste eksempelet på entallsformen av andrepersonspronomenet finner vi i linje 35: ”*Jeg ser,*

men famler,| blindet av lys| viten du samler| er plutselig fnys” (33-36). Dette representerer ikke en direkte henvendelse til adressaten, men i denne sammenheng fungerer det heller som en form for et ubestemt pronomen (”en” eller ”man”). Bruk av flertallsformen av førstepersonspronomen finner vi i linje 8 og i linje 47: ”*Men hvem* (spørrepronomen) *stiller kravet| at vi skal (forstå*” (7-8) og ”*kan vi’kke bare leve| livet som det er!*” (47-48). Selv om Beate ikke henvender seg så direkte til leser, spiller hun på felles erfaring, felles verdier og felles undring. På den måten fremstår meningsinnholdet som eksempel på noe mange kan identifisere seg med, og på den måten skaper hun et fellesskap.

Beates tekst er spesielt interessant fordi hun har valgt å skrive teksten som et dikt. I utgangspunktet kan dette bryte med de forventningene man har til en filosofisk reflekterende tekst, men dette er et godt eksempel på hvordan sjangervalget allikevel fungerer utmerket. På en aktiv måte posisjonerer Beate seg som et filosofisk reflekterende individ, og siden hun viser høy måloppnåelse på de fleste av delkompetansene, styrkes også troverdigheten hennes som filosofisk reflekterende skriver.

4.2.2 Språkhandlinger

I den første strofen konstaterer Beate at: ”*Jeg svever omkring,| helt vektløs og fri| og tenker på ting,| og hva det vil si| å leve i havet,| som fugl i det blå.*” (1-6). Gjennom denne innledningen presenterer hun sitt anliggende, og hun posisjonerer seg som et individ med tanker om ”selve livet”. Hun fortsetter med et retorisk spørsmål ”*Men hvem stiller kravet| at vi skal forstå*” (7-8). Gjennom dette retoriske spørsmålet utfører Beate en indirekte språkhandling, et utsagn som antyder at hun stiller seg spørrende til hvilke mulighet mennesker har til å forstå alle forhold i livet. Når hun formulerer det som et retorisk spørsmål, inviteres leseren til dialog. Videre trekker hun frem ulike betraktninger omkring seg selv og hennes eget liv. Realisert ved utsagnsetninger konstaterer hun videre:

”Jeg dupper stille på drømmenes elv” (9-10). ”Jeg haster og løper” (17). ”Jeg lytter til sangen| som stillheten bringer| den ørlille klangen,| og tanker får vinger| For stillheten taler| langt mer enn ord| om dypere daler| og renere jord.” (25-32). ”Jeg ser, men famler,| blindet av lys” (33-34).

I tilknytning til disse betraktningene, stiller hun seg videre flere spørsmål koblet opp mot noen av de eksistensielle forhold i hennes eget liv: ”*hva var det jeg ville?| hvem er vel jeg selv...?*” (12-13). Her trer det reflekterende aspekt ved teksten tydelig frem, og hun styrker sin posisjonering som et reflekterende individ.

Det er flere eksempler på retoriske spørsmål i teksten. Beate benytter her en samhandlingsstrategi, og posisjonerer adressaten til å dele hennes tanker og undring, realisert gjennom de retoriske spørsmålene. Dette finner vi linje 18-20: *”Men tid, hva er det?/ en uendelig rød løper/ for ting som skal skje?”*, og i linje 41-46: *”Hvis jeg spør, som venn/ hvem er jeg og hva/ igjen og igjen,/ blir jeg klokere da?/ Og hva er verdt strevet/ når svar ei er her”*. Beate utfører også her språkhandlinger på en implisitt måte, realisert gjennom de retoriske spørsmålene. I linje 18-20 uttrykker Beate indirekte en påstand om at tiden er dyrebar, og det proposisjonelle innholdet antyder at Beate inntar en skeptisk holdning til stress og jag etter alle *”ting som skal skje”*, underforstått utsagnet forut, *”Jeg haster og løper”* (17). I linje 41-46 uttrykker Beate også indirekte en påstand. Hun antyder en påstand om at hun ikke blir klokere av å stille seg disse eksistensielle spørsmålene – *”igjen og igjen”*. Og hun antyder en begrunnelse for påstanden, ved å hevde at *”svarene ei er her”*. Beate posisjonerer seg her tydelig i forhold til adressat, som hun ønsker skal få kjennskap til hennes synspunkt, og dele denne oppfatningen. Beate avslutter med en anmodning, realisert i en spørresetning: *”Kan vi ikke bare leve/ livet som det er!”*. Gjennom den direkte språkhandlingen Beate utfører her, uttrykker hun sin vilje. Hun har et ønske for alle parter. Adressaten anmodes til å godta hennes oppfordring om å leve livet som det er.

I diktet er det kun en indeksering av teksteksterne stemmer (se eksempel under modalitet nedenfor), noe som antyder at Beate selv tar ansvar for de språkhandlingene hun utfører overfor adressaten. Hun uttaler seg med en selvstendig autoritet, men viser samtidig respekt overfor leserens tanker og holdninger. På den måten fremstiller hun en aktiv posisjonering av adressaten som et tenkende individ. Beate overholder også de normative kravene som stilles til kommunikasjonssituasjonen, siden språkhandlingene oppfattes som oppriktige uttrykk for en sannhet. Ytringene er legitime i den sosiale relasjonen mellom kommunikasjonspartene, og de oppfattes som ærlige uttrykk for Beates tanker og følelser. Samtidig presenterer hun meningsinnholdet på en strukturert og oversiktlig måte, noe som er fordelaktig for kommunikasjonene med leseren, siden det gjør det ukomplisert å følge tankene hennes.

Konstativer er tekstens dominerende språkhandling, og tekstens makrohandling kan på bakgrunn av dette oppfattes som en konstatering av de refleksjoner Beate gjør seg omkring *”selve livet”*. På bakgrunn av dette kan vi anta at Beates kommunikative intensjon er å dele

sine refleksjoner med leseren – og gjøre disse felles. Denne intensjonen virkeliggjøres gjennom språkhandlingene, og realiseres på det globale nivået i teksten.

4.2.3 Modalitet

I linje 52 bruker Beate det modale hjelpeverbet ”*kan*”, og modifierer det proposisjonelle innholdet i den indirekte direktive språkhandlingen, realisert gjennom deontisk modalitet: ”*kan* (deontisk modalitet) *vi'kke bare leve/ livet som det er!*” (52-53). Dette viser en forsiktighetsstrategi (gardering), i tilfelle adressaten ikke aksepterer anmodningen. Ytringen fremstår med relativt sterk grad av oppfordring til leser, samtidig er den godt underbygd av hennes foregående refleksjon og må derfor anses som legitim. Beates bruk av modalitet kan fortelle noe om hvordan hun oppfatter den sosiale relasjonen til adressaten, og med hvilken grad av vilje og ønske hun ytrer anmodningen. Adressaten inviteres her til dialog, samtidig som Beates forsiktighetsstrategi viser at hun gir adressaten tillatelse til å avstå anmodningen. Dette antyder at Beate anser den sosiale maktrelasjonen til adressaten som symmetrisk. Beates bruk av modalitet kan vise til indekseringer av tekstinterne stemmer, noe som indikerer hvordan hun posisjonerer seg i forhold til sin egen skriverolle og adressat.

Beate bruker hjelpeverbet ”*skal*” (8) for å uttrykke graden av nødvendighet for å forstå alle forhold i livet, realisert gjennom en indirekte direktiv spørresetning og modustypen indikativ: ”*Hvem* (spørrepronomen) *stiller* (indikativ) *kravet/ at vi skal* (deontisk modalitet) *forstå.*” (7-8). Bruken av indikativ kobler det proposisjonelle innholdet til konteksten, og subjektet (hvem) blir trukket inn som den ”ansvarlige” faktor i proposisjonen. Med referanser til dette subjektet, som viser indeksering av en tekststern stemme, åpner Beate for at det proposisjonelle innholdet enten kan besvares eller avvises. Som leser tolker jeg dette som at Beate indirekte kommuniserer et synspunkt. En holdning som antyder at hun stiller seg undrende til ”*hvem*” som kan reise dette kravet, på bakgrunn av at hun modifisert spør om det er noen som har autoritet til å kreve at ”*vi*” skal forstå.

Flere steder i diktet er det eksempler på hvordan Beate evaluerer sin tilværelse og eksistens. I linje 1-2 realiseres en verdsetting: ”*Jeg svever omkring, / helt vektløs og fri*”. Adjektivene ”*vektløs*” og ”*fri*” er verdiladde ord som refererer til hvordan Beate vurderer sine (selvets) fysiske egenskaper. Beate ytrer også flere andre evalueringer, for eksempel i linje 37-40 hvor hun uttrykker en bedømming: ”*Jeg trodde jeg visste... / At galt ei var rett. / men rett i det siste / var galt rett og slett.*”. Her representerer adverbene ”*rett*” og ”*galt*” etiske

uttrykk, knyttet til de sosiale normene Beate forholder seg til, og på den måten også den aktuelle kulturkonteksten. I linje 33-34 realiseres en type affeksjon, gjennom verbene ”*famler*” og ”*blindet*”: ”*Jeg ser, men famler, blindet av lys*”. Gjennom bruken av disse verbene, som uttrykker Beates sanser, får vi innblikk i Beates emosjonelle holdning til meningsinnholdet, og hun styrker sin patos.

4.2.4 Register

En analyse av språkbruken i teksten, kan som sagt fortelle oss noe om den aktuelle kommunikasjonssituasjonen, de som deltar og selve kommunikasjonsaktiviteten. Jeg har tidligere bemerket at Beate anvender et godt egnet og nyansert språk, og at ordforrådet hennes er variert. Dette vil jeg utdype i det følgende. Tekstene til Amund og Beate er gode eksempler på hvordan tekster med samme felt kan være ulike. I dette tilfellet knytter det seg først og fremst til sjangervalget, siden Amund skriver essay-liknende, og Beate skriver et dikt. Diktsjangeren fordrer at meningsinnholdet konsentreres, og Beates språk er knappere, og mer økonomisk. Hun bruker færre ord for å fremme budskapet sitt og benytter seg av en rekke litterære virkemidler som kan knyttes til diktsjangeren, for å formidle det meningsinnholdet hun ønsker å gjøre felles med leseren.

Beate anlegger et personlig perspektiv på emnet ”de store spørsmål”. Noe som er mer fremtredende hos Beate enn hos Amund, siden innholdet er mindre faglig fokusert. Det subjektive perspektivet trer tydelig frem gjennom jeg-stemmen, som formidler meningsinnholdet på en direkte måte. Dette bidrar til å skape en nærhet mellom forteller, emnet og leser. Den språklige implikasjonen av felt viser seg tendert mot dagligdags i feltkontinuum. Beate bruker for det meste et dagligdags språk, men setningsoppbygningen er mer eller mindre gjennomført forenklet, noe som kan relateres til valg av dikt som sjanger. Setningsfremstillingen fungerer som et litterært virkemiddel, noe som viser til de poetiske trekkene ved teksten (rim og rytme).

I forhold til registervariabelen relasjon, antyder de språklige valgene Beate utfører, en kontekst som tenderer mot uformell. De forhold som påvirker kommunikasjonssituasjonen, er blant annet de status og maktforbindelsene som preger det forholdet Beate anser å ha til adressaten, og Beates følelsesmessige engasjementet. Disse forhold har som sagt nær tilknytning til de språkhandlinger Beate utfører overfor adressaten, i kombinasjon med modalitetsoperatørene og moduselementene, og jeg vil vise til de forhold og de eksemplene

som jeg har beskrevet ovenfor. Språket Beate anvender, er en indikasjon på at hun anser forholdet til adressaten som jevnbyrdig, og at maktforholdet er symmetrisk. Det er Beate som er den aktive i samhandlingen, men teksten rommer flere språklige realiseringer som signaliserer at hun inviterer leseren til dialog, for også å gjøre adressaten virksom. Beate viser høy grad av følelsesmessig engasjement, noe som kommer til uttrykk gjennom de bedømmingene, verdsettingene og affektive uttrykkene hun bruker. Den nærheten hun bygger opp til adressaten, kommer til syne gjennom det personlige perspektivet hun anlegger for emnet og gjennom bruk av uformelt språk som viser holdninger.

I tråd med den skriftlige medieringen viser Beates språk seg som typisk skriftlig. På samme måte som Amund bruker hun språket som refleksjon for å reflektere og dele sine tanker med leseren, og språket fremstår som skriftlig og med analytiske trekk. Beate inviterer leseren til dialog for å konstituere den sosiale prosessen og skriver leseren inn i ytringene både ved å spille på felles erfaring, refleksjoner og verdier, og gjennom de retoriske spørsmålene som hun møter leseren med. Disse direkte og indirekte strategiene er med å gjøre teksten mindre kontekstavhengig. Strategiene viser samhandlingssignaler som antyder at hun posisjonerer seg i forhold til en likeverdig adressat å dele sine tanker med. Beate posisjonerer seg tydelig i forhold til sin egen skriverolle, emnet og en adressat. Hun posisjonerer seg selv som et reflekterende og tenkende individ, med refleksjoner og tanker om livet, som hun ønsker å dele med likeverdig adressat. Dette virkeliggjøres gjennom det personlige perspektivet hun anlegger, og gjennom den måten hun uttrykker sin holdning til det hun ytrer.

4.3 William: “Stjernene”

4.3.1 Førsteintrykk

Williams overskrift ”*Stjernene*”, viser til en tydelig tematisering av stjernene. Overskriften har en viktig kommunikativ funksjon siden den kan formidle et perspektiv på innholdet, og på den måten belyse fokus i teksten slik at det gir støtte til leseren underveis i lesningen. Dette gir overskriften ingen signaler om, selv om temaet fokuseres tydelig. William innleder med en presentasjon av en rekke betraktninger omkring verdensrommet og stjernene, og viser en tydelig fascinasjon for de ulike stjernebildene vi kan se på himmelen. Han reflekterer omkring

spørsmål som knytter seg til dannelsen av disse, og *"Alle dei tinga som skjer i vår galakse, som vi menneskar ikkje har kontroll på"* (12-13). Det blir etter hvert åpenbart at William i særlig grad forholder seg til spørsmål knyttet til den delen av oppgaveteksten som spør: "Hva kan vi vite sikkert, egentlig?".

Teksten er på to tettskrevne sider, i alt 494 ord fordelt på 44 linjer. På samme måte som Amund griper han oppgaven an gjennom en essay-liknende tilnærming til temaet, og teksten i sin helhet er svært selvreflekterende. William viser at han tar hensyn til leserens behov gjennom strategier for å etablere et troverdig forhold mellom seg selv og en adressat. Han etablerer troverdighet gjennom eksplisitt å vurdere sannsynligheten av en rekke forhold som knytter seg til stjernene, stjernebildene, verdensrommet og hva vi mennesker kan vite sikkert, og hva som nødvendigvis må forbli gåter. Disse betraktningene knytter han så opp mot et større fellesskap. Teksten fremstår med mange modalitetstrekk, realisert gjennom en rekke indirekte utførelser av ekspressive språkhandlinger. Han har en også aktiv bruk av modalpartiklene *"nok"* (6 og 18), *"jo"* (6,18 og 35) og *"vel"* (16 og 20).

William er som sagt selvreflekterende, men han henvender seg samtidig tydelig til en leser. Han viser en aktiv posisjonering både i forhold til sin egen skriverolle, emnet og adressaten. William posisjonerer en tydelig forfatterstemme, og bruker gjennomført førstepersonspronomenet *"eg"* (subjektsform) for å gi stemme til sin egen skriverolle, og andrepersonspronomenet *"du"* i sine henvendelser til adressaten. Han benytter seg også noen steder av flertallsformen av førstepersonspronomenet *"vi"*, først og fremst med referanse til det *"vi menneskar"* (12-13, og for eksempel 25-26) har til felles, og slik sett spiller han på det kollektive. William posisjonerer seg tydelig som et reflekterende individ, med et personlig perspektiv, siden feltet må beskrives som mer eller mindre personlig fokusert. Dette viser seg tydelig gjennom både pronomensbruken og de evalueringer han foretar underveis. Evalueringene viser til de synspunktene William har på de forhold som trekkes frem ved emnet. William stiller mange spørsmål, og reflekterer omkring disse. Spørsmålene fungerer derfor ikke bare som retoriske spørsmål, men som ledd i hans egen refleksjon. Avslutningsvis oppsummerer han sitt hovedanliggende, og konstaterer at *"Som sagt er det utruleg mange spørsmål å lure på"* (41). Han viser til de spørsmålene han har stilt underveis, og kommer med et indirekte ønske for fremtiden om at han kanskje en gang kan få svar på noe av det han lurer på.

William viser en høy måloppnåelse på de fleste av delkompetansene, noe som bidrar til å styrke hans troverdighet som reflekterende individ, samtidig som den tekstens kommunikative intensjonalitet underbygges. Williams språkbruk fremstår som nyansert og til en viss grad variert. Han utmerker seg derimot ikke med et særskilt omfattende og variert ordforråd, men han er anslagsvis på et nivå som tilsvarer det vi kan forvente på 10. trinn. I likhet med Amund har han enkelte formelle språklige feilgrep, og han vakler i noen tilfeller i bruken av ordformer i nynorsk. For eksempel i bruken av spørreord veksler han mellom ”kva” (for eksempel 8 og 9) og ”hva” (34). Amund viser også noe usikkerhet i substantivbøyningen.

4.3.2 Språkhandlinger

Williams åpner sin tekst med å utføre en direktiv språkhandling, realisert i en imperativ-konstruksjon: ”*Tenk (imperativ) på alle dei stjernene som er i verdsrommet.*” (1). Dette er en direkte oppfordring til leser, som tematiser samhandlingen. Denne anmodningen utvikler han videre gjennom en rekke vurderende ytringer hvor han fremmer ulike påstander om stjernene, stjernebildene og verdensrommet, og via spørsmål som uttrykker hans undring i forhold til disse påstandene. Gjennom de påstandene William ytrer, utfører han konstative språkhandlinger, realisert gjennom utsagnssetninger: ”*Det er uendeleg (vurderende adverbial). Kvar dag når det er mørkt og skyene er vekke ser du uendeleg (vurderende adverbial) med stjerner.*” (1-3). ”*Dei er jo alltid på forskjellige plassar og ein dag er det karlsvogna du ser, mens ein anna dag er det orionsbelte du ser.*” (6-8). William følger opp påstandene med å rette et retorisk spørsmål: ”*Kva er det som avgjer kva du ser og kor du ser det?*” (8-9). Her utfører han en indirekte direktiv språkhandling, ledsaget av setningskonstruksjonen inviterer han leseren til dialog, for så å presentere sitt eget ”svar”. Og han konstaterer videre at: ”*Det er eit spørsmål eg har tenkt på lenge og kommer kanskje aldri til å finne ut av. Men (kontrastiv bindingstype) det er veldig fascinerande og tenke på.*” (9-11). Her bruker William kontrast for å underbygge sin refleksjon og som ledd i en type argumentasjon. Det er tydelig at William vet at han ikke kan finne svar på alle sine spørsmål, men det å stille seg disse spørsmålene gir ham allikevel *noe*, nettopp fordi han finner det fascinerende å tenke på det gåtefulle ved verdensrommet og stjernehimmelen.

I teksten er det flere eksempler på hvordan William bruker foranstilte leddsetninger, med bruk av konjunksjonen ”*at*” som innledningsord for å tematisere avsnittene. Disse setningene realiserer også flere påstander, ledsaget av flere vurderinger: ”*At verdsrommet skal*

vere uendeleg er også vanskeleg å fatte. At ein bare reiser og reiser, men det tar aldri slutt.” (14-16). ”At det bare er dei planetane i vårt solsystem som eksisterer er vel (modalpartikkel) umuleg, siden verdsromet er uendeleg.” (19-21). Han modifierer påstandene gjennom bruk av det modifierende adverbialet ”vel” for å vurdere sannsynligheten. Disse strategiene er med på å redusere kravet om sikkerhet, og gir adressaten en mulighet for å uttrykke uenighet. William utfører videre en konstativ språkhandling: ”Det er rart og tenke på at f.eks. dei som jobbar på NASA og har jobba der lenge. Kor mykje dei vet, men alikevel kor lite dei vet.” (21-24). Denne påstanden er interessant siden William markerer en type felleskap. Gjennom sin referanse til ”dei som jobbar i NASA”, blir disse menneskene representanter for empiriske deltakere i samfunnet, og på en implisitt måte tar han inn teksteksterne stemmer. Han utfører en indirekte sammenlikning mellom seg selv og dem som jobber i NASA; de som jobber i NASA vet *heller* ikke alt. Dette bidrar til å styrke troverdigheten hans, siden denne sammenlikningen kan underbygge det reelle ved hans egne refleksjoner, slik at adressaten godtar informasjonen. På denne måten styrker han også sin etos.

Det er flere eksempler i teksten på hvordan bruken av retoriske spørsmål realiserer en direktiv språkhandling, på en implisitt måte:

”Kvifor vart menneskene til akkurat på jorda? Kvifor ikkje på Jupiter eller Saturn?” (28-30). ”Blir vi utrydda eller har vi kanskje flyttet til Mars? Er det liv på Mars eller er det ikkje?” (36-37). ”Hvis vi vert utrydda kva skjer da? Blir galaksen tom for liv eller er den ein anna plass i galaksen der det er intelligent liv?” (38-40).

Her forsøker Villiam å få leseren til å tenke eller svare, før han presenter sitt eget synspunkt. På den måten fungerer spørsmålene som ledd i hans egen refleksjon. Den dominerende språkhandlingen i teksten er konstativer, ledsaget av de mange indirekte direktivene, og det er disse som utgjør tekstens makrohandling. William posisjonerer seg i forhold til sin egen skriverolle gjennom å fortelle og konstatere sine egen ”svar” på de spørsmål han ytrer. Adressaten skrives inn i teksten spesielt gjennom de retoriske spørsmålene som inviterer til dialog. Williams aktive bruk av modalitetsoperatører antyder at han anser den sosiale relasjonen til adressaten som symmetrisk, og han posisjonerer adressaten som en likeverdig samtalepartner å dele sine tanker med. Han reduserer kravene i forhold til de språkhandlingene han utfører, slik at adressaten står fritt enten til å godta eller avvise informasjonen. Williams ytring oppfattes som legitim i den sosiale relasjonen han oppretter med adressaten, og ytringene fremstår som oppriktige og sanne uttrykk for de tankene og refleksjonene William ønsker å dele med leseren.

4.3.3 Modalitet

Som nevnt fremstår teksten med mange modalitetstrekk, og William har blant annet en aktiv bruk av modalpartiklene ”nok” (6 og 18), ”jo” (6,18 og 35) og ”vel” (16 og 20), og setningsadverbialet ”kanskje” (10, 38, 42 og 44). Bruken av disse reduserer kravet om sikkerhet eller sannsynlighet for de språkhandlingene de står sammen med, og de realiserer en gardering. Adressaten gis tillatelse til å være uenig. I linje 14 bruker William det modale hjelpeverbet ”skal”, realisert i en tematiserende at-setning: ”At verdensrommet skal (epistemisk modalitet) *vere uendeleg er også vanskeleg å fatte*.” Dette uttrykker en sterkere grad av sikkerhet om at verdensrommet er uendelig, samtidig som han vurderer påstanden, ved å ytre at han synes dette er vanskelig å fatte. I linje 35-36 anvender han det modale hjelpeverbet ”ville”, realisert i en utsagnsetning og modustypen indikativ: ”*Meteoren er jo (modalpartikkel) større enn jorda, så jorda ville (epistemisk modalitet) bli (finit verbal) knust*.” William uttrykker også her en sterk grad av sikkerhet, samtidig som han garderer seg gjennom bruken av modalpartikkelen for å forsterke sin redusering av sikkerhetskravet overfor adressaten.

Det er overvekt av såkalt ekspressiv modalitet i teksten til William, noe som gjenspeiler den autoriteten han uttaler seg på bakgrunn av, i henhold til sannsynligheten i den virkelighet ytringene presenterer. Samtidig ser vi at han søker å etablere en sosial relasjon til adressaten gjennom de retoriske spørsmålene, og på bakgrunn av de garderingene han fremstiller, ser vi tydelige indikatorer på respektstrategier overfor adressaten. William utfører også en rekke evaluerende kvalifiseringer, som indirekte fungerer som ekspressive språkhandlinger. Siden de ikke uttrykkes direkte, er det er opp til leser å tilskrive disse ytringene funksjon som språkhandling. Denne ekspressiviteten blir i språkbruken på setningsnivå (det lokale nivå) for eksempel uttrykt i formuleringer hvor William knytter bedømmelser og verdsettinger til meningsinnholdet:

”Det er uendeleg (verdsettende adverb). Kvar dag når det er mørkt og skyene er vekke ser du uendeleg (verdsettende adverb) med stjerner.” (1-3). ”Men det er veldig (bedømmende gradsadverb) fascinerande (bedømmende adjektiv) og tenke på.” (11). At verdensrommet skal vere uendeleg (verdsettende substantivert adverb) er også vanskeleg (bedømmende adverb) å fatte.” (14-15). ”At det bare er dei planetane i vårt solsystem som eksisterer er vel umuleg (verdsettende adverb), siden verdensrommet er uendeleg (verdsettende substantivert adverb).” (19-21). ”Verdsrommet er ei stor (verdsettende adjektiv) gåte.” (24). ”Fordi det ikkje er muleg (verdsettende og bedømmende adverb) å bu der.” (29-30). ”Det er uendeleg (bedømmende adverb) med gåter.” (32). ”Meteoren er jo større (verdsettende gradsadjektiv) enn jorda, så jorda ville bli knust.” (35-35).

På bakgrunn av Williams personlige fokusering, først og fremst gjennom førstepersonspronomen "eg" og det personlige meningsinnholdet, posisjoneres adressaten til å stole på jeg-personens evalueringer og være enig i hans vurderinger, bedømminger og verdsettinger. Dersom en slik posisjonering skal være vellykket, er William avhengig av at den sosiale relasjonen mellom ham selv og adressaten er symmetrisk og preget av nærhet og personlighet, samt at han aktivt styrker sin patos. Nærheten i forholdet mellom forfatteren, emnet og adressaten etableres, på samme måte som i Beates tekst, nettopp gjennom Williams personlige fokusering. Nærheten underbygges og signaliseres også via den måten William trer frem i teksten på som leserens kommunikasjonspartner, gjennom de retoriske spørsmålene som inviterer leseren til dialog, og via de evalueringer som uttrykker hans følelsesmessige engasjement i forhold til emnet.

4.3.4 Register

De språkvalgene William gjør på bakgrunn av den sosiale aktiviteten og det emnet han skriver om, viser seg først og fremst gjennom det personlig perspektivet på emnet som preger teksten hans. Feltet er på mange måter likt som hos Amund, men William anlegger en noe mer dagligdags tone. Språket er noe mindre faglig spesialisert, og vi finner ingen innslag av særskilt teknisk fokusering. Når det gjelder den sosiale aktiviteten, posisjoneres han både seg selv og adressaten som mer eller mindre allmenne folk som kommuniserer. Samtidig finner vi indikatorer som tyder på at han anser det sosiale forholdet som symmetrisk, eksemplifisert ovenfor. William har valgt, i liket med Amund, en essay-liknende tilnærming til teksten, et sjangervalg som fungerer godt med tanke på den kommunikative intensjonen om å dele sine refleksjoner med en leser.

Når det gjelder registervariabelen relasjon, antyder de språkvalgene Williams gjør, en kontekst som tenderer mot uformell. Jeg vil jeg også her vise til forhold og eksempler jeg behandlet under språkhandling og modalitet, siden de tre forholdene som påvirker kommunikasjonssituasjonen i forhold til denne registervariabelen, har nære forbindelser med de ulike språkhandlingene William utfører overfor adressaten, i kombinasjon med de grammatiske valgene realisert gjennom modalitetsoperatørene og moduselementene. De ulike indikatorene på maktforbindelsene i den språklige samhandlingen, Williams følelsesmessige engasjement og den nærhet han oppretter mellom seg selv, emnet og adressaten, viser seg i teksten gjennom de språkvalgene som peker i retning av en uformell situasjonskontekst (jf.

eksempler ovenfor). Den uformelle tonen blir spesielt tydelig gjennom de ytringene hvor han uttrykker seg ekspressivt, ledsaget av den personlige fokuseringen.

I likhet med Amund, fremstår språket til William som analytisk. William bruker språket som refleksjon for å dele sine tanker med leseren. Han bruker det til å reflektere omkring sin fascinasjon for stjernene, stjernebildene og verdensrommet. Siden medieringen er skriftlig, bærer språket preg av de konsekvensene som typisk følger av skriftlig mediering. For å konstituere den sosiale prosessen benytter William en aktiv bruk av retoriske spørsmål til å opprette en dialog med leser. Gjennom disse spørsmålene skriver han adressaten inn i ytringene. Implisitt skapes det et bilde av adressaten gjennom den måten William akkommoderer og tilpasser teksten på, direkte eller indirekte, på bakgrunn av de antakelser William har om adressaten. Dette viser at han evner å skape de rammer som er nødvendige for å konstituere kommunikasjonen med en leser. William posisjonerer seg aktivt mot en identitet som et filosofisk-reflekterende individ, først og fremst med et personlig perspektiv han holder frem gjennom sine egne synspunkter og allmennkunnskap, og han posisjonerer en likeverdig adressat å dele disse refleksjonene og tankene med.

4.4 Oppsummering og en skissering av mønstre

På bakgrunn av analysene av språkhandlinger, modalitet og register i elevtekstene vil jeg skissere senderintensjonalitetsmønsteret og posisjoneringsmønsteret for å oppsummere funnene, og for å peke på mønstre ved tekstene som kan fremme en forståelse for hvordan elevene greier å kommunisere med leseren.

4.4.1 Senderintensjonalitetsmønsteret og posisjoneringsmønsteret

Både Amund, Beate og William kommuniserer en tydelig intensjonalitet i tekstene sine, tatt i betraktning hva vi kan forvente av elever på 10. trinn. Makrohandlingen i hver av tekstene antyder elevens kommunikative intensjon med sin tekst. På lokalt nivå realiseres senderintensjonaliteten gjennom språkhandlingene, i kombinasjon med modalitetsoperatørene og moduselementene, evalueringene og den språklige akkomodasjonen. Alle de tre tekstene er eksempler på tekster hvor vi kan se et tydelig samsvar mellom makrohandlingen, modaliteten og registervariasjonen. Det er ikke overraskende at vi finner den samme makrohandlingen i de

tre tekstene, noe som kan relateres til de premissene som ligger i den gitte skriveoppgaven. Amund, Beate og William skriver for å reflektere omkring filosofiske spørsmål og for å dele sine tanker med en leser. Analysen viser at det er konstateringer som er den dominerende språkhandlingen i alle de tre tekstene, noe som bekrefter at elevene ytrer seg for å informere og for å gjøre dette meningsinnholdet felles med leseren.

Elevene ytrer seg for å skape mening, men ytringene blir først meningsfulle i en gjensidig samhandling med leseren. I tekstene går elevene inn i en sosial relasjon til adressaten. De handlingene elevene utøver overfor adressaten, styrt av den kommunikative intensjonen med teksten, avhenger av de sosiale maktforholdene som preger relasjonen. Amund, Beate og William trer inn i roller i relasjon til de roller de "andre" har eller tilskrives. Hvordan elevene greier å kommunisere sin intensjon med en leser, blir da et spørsmål om hvordan de posisjonerer seg dialogisk i forhold til tankene om seg selv, emnet og en adressat. Analysen viser at elevene går inn i roller som reflekterende og tenkende individer, og hvordan de søker å fremstå som troverdige i møte med leseren. For at leseren skal få tillit til forfatteren, benytter de seg av strategier for å styrke sin etos og patos. Disse strategiene indikerer nettopp hvordan de anser den sosiale relasjonen til adressaten.

Både Amund, Beate og William anlegger et personlig perspektiv i tekstene. Å dele informasjon om seg selv og sine egne tanker forutsetter en viss tillit og signaliserer et fellesskap som preges av likeverdighet og symmetriske maktrelasjoner. Elevene oppretter en nærhet mellom fortelleren, emnet og adressaten gjennom det personlige perspektivet de anlegger. Dette bidrar til å konstituere tekstenes kommunikative intensjonalitet. I tekstene er det elevene som er den aktive part, og fellesskapet med adressaten etableres blant annet gjennom respektstrategier og garderinger, og gjennom de invitasjoner elevene setter frem for å aktivisere adressaten. De ulike deltakerrollene realiseres gjennom elevenes bruk av personlige pronomen og retoriske spørsmål. Dette går igjen i tekstene som indikatorer på hvordan elevene henvender seg til leseren, og hvordan de inviterer leseren til dialog. For å konstituere kommunikasjonen med leseren er elevene avhengige av å overholde de gyldighetskrav som stilles for at ytringene skal være akseptable, noe de tar høyde for gjennom det fellesskapet de etablerer. Alle disse strategiene er avgjørende bidrag for å underbygge de handlingene elevene utfører overfor adressaten, og viser til ulike samhandlingssignaler som kan fortelle hvordan disse elevene greier å kommunisere med en leser. Analysen viser hvordan tekstualiserte samhandlingssignaler kan lokaliseres i bruken av modalitetsoperatører, det

emosjonelle engasjementet og den språklige akkomodasjonen. Handlingene som realiseres i tekstene, forteller samtidig om den identiteten elevene posisjonerer seg mot, og den adressaten de posisjonerer inn i tekstene.

Amund posisjonerer seg som et reflekterende individ på bakgrunn av de tanker han ønsker å dele om sine personlige holdninger og oppfatninger i forhold til hans egen tro, og viser hvordan han søker logiske svar i religiøse og naturvitenskapelige forklaringer. Han tar i stor grad på seg rollen som forteller med selvsikkerhet, samtidig som hans språkvalg gjør at han ikke fremstår som kategorisk. Amund viser at han ser saken fra flere sider og signaliserer en respektfull posisjonering av adressaten. Adressaten posisjoneres til å gjøre de samme bedømmelsene av logikken i de religiøse og naturvitenskapelige forklaringene, samtidig som han garderer seg i tilfelle adressaten har andre oppfatninger enn ham selv. Den aktive posisjoneringen faller noe sammen i enkelte deler av teksten, slik jeg beskrev i analysen. Amunds tekst mangler en avslutning, dermed får leseren ingen oppsummering som tydelig antyder tekstens intensjonalitet. Når jeg i analysen påpekte at Amund og William skårer noe lavere i henhold til rettskriving, enn på de andre delkompetansene, er det viktig å poengtere at begge faktisk er på et nivå som tilsvarer det vi kan forvente av de fleste på 10. trinn. Vi har grunn til å anta at de færreste blant ungdomsskoleelevene har utviklet en tilstrekkelig bredde av språkregistre til å kunne takle kravene til alle de tekstformer som samfunnet, K06 og videregående skole stiller. **Beate** er et unntak i denne sammenhengen, og det er flere trekk ved teksten hennes som kan tyde på at hun har utviklet et språkregister som i stor grad evner å møte kravene som stilles for mange av disse tekstformene.

Beate posisjonerer seg som et reflekterende individ med tanker om "selve livet", koblet opp mot de refleksjonene hun gjør seg omkring noen av de eksistensielle forholdene i sitt eget liv. Beate styrker sin posisjon gjennom den måten hun spiller på felles erfaring, felles verdier og felles undring, og hun posisjonerer adressaten som et likeverdig tenkende individ. Beate er et godt eksempel på hvordan forfatteren utgjør **et autopoeisisk system**. Gjennom en konstruksjon evner hun å bruke sitt ego (jeg) i en dialog med alter (den andre). Hun forholder seg og kommuniserer med seg selv og skaper seg en samtalepartner gjennom arbeidet med teksten. I møte med teksten møter leseren, i sin autopoeisis, ikke bare Beates stemmer, men også de tekstualiserte stemmer som leseren bringer med seg og åpner opp for. På den måten blir realiseringene av alter implisitte bilder av adressaten (modelleseren), og leseren kan dermed innta rollen som denne modelleseren for å forstå den intenderte meningen i teksten.

Teksten til Beate viser et potensial for en fruktbar autopoeisis hos leseren, siden den setter i gang videre tenkning hos leseren, og på den måten konstitueres kommunikasjonen med leser.

I motsetning til Amund, benytter både Beate og William overskrifter som i liten grad belyser tekstens intensjonalitet. **Williams** overskrift viser derimot en tydelig tematisering av stjernene. Han posisjonerer seg som et reflekterende individ med fascinasjon for stjerner, stjernebilder og det gåtefulle ved verdensrommet. Han søker troverdighet som reflekterende individ gjennom sin vurdering av den sannsynligheten som knytter seg til de forhold han tar for seg, med tanke på stjernene og verdensrommets gåter. Adressaten posisjoneres inn i teksten som en likeverdige kommunikasjonspartner å dele disse refleksjonene med. Denne posisjonen realiseres gjennom en rekke modalitetstrekk som viser respektstrategier, og de retoriske spørsmål han stiller på bakgrunn av de antakelser han har om adressaten.

På abduktivt vis har jeg kommet frem til noen mønstre, og har nå skissert senderintensjonalitetsmønsteret og posisjoneringsmønsteret. I det siste kapittelet vil jeg vise hvordan denne innsikten kan brukes i en pedagogisk oppfølging i skolen.

5 Avsluttende refleksjoner – noen betraktninger med tanke på en pedagogisk oppfølging og de utfordringer som ligger i skriveopplæringen i skolen

Med utviklingsarbeidet som ble gjennomført i forkant, og delvis underveis i arbeidet med Den nasjonale prøva i skriving i 2005, fikk vi et begrepsapparat og et viktig verktøy i arbeidet med å heve vurderingskompetansen i skriving. Det er et stort behov for at dette arbeidet også videreføres til skolene på flere områder, ikke bare i forhold til hvordan skriveferdighet kan testes og vurderes. Denne studien har hatt som hensikt å fremme ny innsikt om elevers skriving som kommunikativ og sosial handling, med fokus på kommunikativiteten i elevtekster på 10. trinn.

Det er i selve teksten at eleven, leseren og den verdenen de begge er en del av, møtes. Elevenes ytringer må forstås som et avbilde av deres virkelighetsforståelse. En forståelse av virkeligheten som ytringene posisjonerer seg mot, rommer muligheter for dialog og ny innsikt, både for læreren og for eleven. Ifølge Fairclough (1992) posisjonerer skriveoppgavene i skolen elevene på to ulike måter: i *skriveroller* og i *diskurser*. I denne gitte skriveoppgaven, som ”privatperson” eller ”vitenskapsmann”, eller som en kombinasjon av disse, og i de diskurser som viser natur- og religionsfaglige måter å tenke og uttrykke seg på. Samtidig som skriveoppgavene posisjonerer elevene, vil elevene i sin tur posisjonere seg i forhold til de ulike tekstnormene og premissene de skriver under. Hver enkelt elev bærer med seg et sett av ressurser i forhold til de modellene de har for å uttrykke seg skriftlig, noe som gjenspeiler elevenes ulike *funksjonelle* skrivekompetanse.

De operasjonaliseringene jeg har valgt for å studere og måle den kommunikative samhandlingen i elevtekstene, er særlig begrunnet ut fra Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk. Analysen viser at denne modellen er funksjonell for å identifisere samhandlingssignal og samhandlingsstrategier i elevtekstene. I forrige kapittel skisserte jeg senderintensjonalitetsmønsteret og posisjoneringsmønsteret for å oppsummere funnene i analysen. Disse mønstrene kan fremme forståelsen for hvordan elevene som ble vurdert til høyeste måloppnåelse i delkriteriet kommunikativ kvalitet i piloteringen av Den nasjonale prøva i skriving, kommuniserer med en leser gjennom sine filosofiske refleksjoner. For å belyse det faktum at elevene må forholde seg til ulike tekstnormer, skolekonteksten på den ene siden og kulturkonteksten på den andre, har jeg først og fremst betraktet elevenes skriving

som sosial handling, ikke bare som en ”prestasjon”. Hvorvidt elevene klarer å se for seg fiktive mottakere i fiktive kontekster, er avgjørende for hvordan de greier å kommunisere med en leser i tekstene sine.

Med utgangspunkt i analysen, ser vi at elevene gjør strategiske valg for å skrive leseren inn i ytringene, for slik sett å konstituere kommunikasjonen med en leser. Formidlingen av meningsinnholdet, den kommunikative intensjonen, kan bare lykkes dersom leseren bringes inn i en dialog som fungerer som en gjensidig kommunikativ forhandling om forståelse. Den abduktive lupen fremmer en forståelse for og en innsikt i hva de flinke elevene er gode på, og hvordan de kan stimuleres til å utvikle sin skrivekompetanse ytterligere. Innsikten som presenteres som grunnlag for pedagogisk oppfølging, i et didaktisk perspektiv, baserer seg på målet om økt forståelse for hva dette fenomenet består i, i tråd med hermenautisk kunnskapsinteresse og en abduktiv hypotesegenererende innsikt.

I norsk skole er det nedfelt ved lov at elevene skal ha *tilpasset opplæring*.⁵³ Målet med tilpasset opplæring er en individrettet oppfølging over tid, og det forutsetter at opplæringen tar utgangspunkt i den enkelte elev. Ut fra et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringsperspektiv er det viktig å ta i bruk elevens egen kunnskap som hovedressurs. Dette er også svært relevant for å skape rom for nettopp tilpasset opplæring i skriving. Elevene må veiledes frem mot det å utvikle egen kompetanse, og det ligger en særlig pedagogisk utfordring i det å utnytte den enkelte elevs proksimale utviklingszone.

Vi kan anta at tekstene til Amund, Beate og William representerer et nivå over det vi kan forvente på 10. trinn, og tekstene ble under piloteringen vurdert til høyeste grad av måloppnåelse i delkriteriet kommunikativ kvalitet. Analysen viser likevel at de har noe forbedringspotensial i forhold til den kommunikative samhandlingen med leser. På bakgrunn av analysen er det spesielt tre forhold jeg vil trekke frem med tanke på en pedagogisk oppfølging. For det første vil jeg fremheve det utbytte det kan gi, å stimulere elevene til enda tydeligere å *bevisst* posisjonere seg i forhold til sin egen skriverolle, det emnet de skriver om, og i forhold til adressat. Dette dreier seg da om en ytterligere bevisstgjøring hos den enkelte elev i forhold til de kommunikative ressursene som ligger i en slik strategi. Tekstene til Amund, Beate og William viser stort sett en aktiv posisjonering, men en ytterligere

⁵³ Jf. Kunnskapsdepartementet 2008. Opplæringsloven, § 1-3.

bevisstgjøring kan hjelpe elevene til å opprettholde sin aktive posisjonering gjennom hele teksten. Disse strategiene kan støtte elevene i en mottakerrettet skriving, slik at de beregner sitt publikum inn i hele tekstskapelsesprosessen. En slik stimulans er i tråd med det Jon Smidt (2002) argumenterer for i sin artikkel i *Written Communication*.

For det andre vil alle de tre elevene ha nytte av undervisning som kan fremme en bevisstgjøring i forhold til den betydning de kompositoriske trekkene har for virkeliggjørelsen av tekstens intensjonalitet. Overskriften, innledningen, hoveddelen og avslutningen er alle komponenter som er vesentlige for formidlingen av tekstens intensjonalitet. Beate og William bruker overskrifter som i liten grad eksplisitt peker i retning av senderintensjonaliteten, mens Amunds tekst mangler en tydelig avslutning som kan antyde og oppsummere intensjonaliteten.

Det tredje forholdet jeg vil trekke frem, knytter seg til en tidsproblematikk som dreier seg om den tiden som stilles til rådighet for skriveoppgaven. Flere av de flinke elevene trenger å trene på hvordan de kan utnytte og prioritere tidsbruken på en mer fornuftig og hensiktsmessig måte. Det er trekk ved teksten til Amund som kan tyde på han trenger veiledning og bevisstgjøring nettopp i forhold til hvordan han disponerer tiden. Disse tre forholdene har for noen elever nære forbindelser, men samtidig trenger de ikke ha en sammenheng for alle. Når det gjelder teksten til Amund, kan vi anta en sammenheng mellom manglende avslutning og det jeg betegner som en tidsproblematikk. I analysen påpeker jeg at Amund og William har en noe lavere måloppnåelse i forhold til delkriteriet rettskriving. Dette velger jeg å ikke kommentere ytterligere her, siden det er utenfor denne studiens fokus, men i en pedagogisk oppfølging vil også dette være viktig å ta med i betraktningen for å tilpasse opplæringen.

I en pedagogisk oppfølging må det i tillegg være et overordnet mål at elevene får skrivetrening som gir bred tekstferaring, slik at de kan utvikle seg som funksjonelle skrivere og utvikle den kommunikative kompetansen innenfor alle de ulike skrivemåtene som skolen og samfunnet krever. Tekstene i denne studien er skrevet i en testsituasjon i skolesammenheng og begrenser seg til refleksjon som teksttype og kommunikativitet i elevtekster på 10. trinn. Med tanke på skriveopplæringen i skolen ville det være hensiktsmessig å gjøre videre studier av elevenes kommunikative samhandling i andre teksttyper og andre skrivemåter, for å undersøke samhandlingssignal og hvorvidt det er forskjeller i strategier når elevene bruker språket til andre handlinger og formål.

Skrivekompetanse i én skrivemåte kan ikke uten videre generaliseres til en annen skrivemåte, derfor ville det kunne gi en fruktbar innsikt dersom man undersøkte graden av samsvar i den kommunikative kvaliteten på tvers av teksttyper og skrivemåter.⁵⁴

Jeg tar i denne studien bare for meg tekster som representerer høyeste grad, eller nært opp til høyeste grad av måloppnåelse i delkriteriet kommunikativ kvalitet. Det ville også være interessant å gjøre studier av elevtekster, for å undersøke nærmere hvilke forskjeller og sammenhenger det er mellom delkriteriet kommunikativ kvalitet, de øvrige delkriteriene og et overordnet kriterium for tekstkvalitet. Samtidig kunne det også være nyttig å gjøre videre studier av tekster hvor ungdommer skriver ut fra et autentisk ønske om å ytre seg, hvor de selv bestemmer emne og hva de vil ytre seg om, for å undersøke hvorvidt det er samsvar mellom kommunikativiteten i tekster produsert i en testsituasjon, og tekster som er produkt av mer spontan og frivillig skriving. I en slik studie kunne man undersøkt hvorvidt man finner forskjeller i samhandlingssignal og i strategier på bakgrunn av skrivesituasjonen. Dette ville kunne stimulere til en dypere innsikt i problematikken som knytter seg til skriving i skolesammenheng, siden man kan anta at det er enklere å fremme den kommunikative intensjonaliteten i teksten når ungdommene ikke trenger å se for seg en fiktiv mottaker i en fiktiv kontekst.

I skolen er det mange politiske, ideologiske og pedagogiske utfordringer i det videre arbeidet med skriving som grunnleggende ferdighet på tvers av fag. Vi kommer ikke utenom at didaktikken er normativt betinget. Den måten elevene og lærerne tolker skriveoppgaver på i skolen, preges av en individuell posisjonering i forhold til sosiale og kulturelle føringer, de forventninger som gjenspeiler skolens tekstnormer og kulturens mange stemmer. Skriveopplæringen i skolen blir derfor et spørsmål om hvordan elever og lærere posisjonerer seg selv og andre gjennom tekstualiserte dialoger i skriveoppgaver, elevtekster, lærerkommentarer og så videre. Det er et faktum at skolediskursen rommer ulike sjangerkonvensjoner og ulikhet i bedømmelse av forskjellige kriterier for skrivekompetanse. Derfor er det avgjørende at det etableres et tolknings- og bedømmerfelleskap i skolen, der det utvikles normer for skriveundervisningen og vurderingen av tekstkvalitet. Vi ser at det er nødvendig med en fortløpende etablering av et slik tolkningsfelleskap – på tvers av fag. Hvert enkelt fagmiljø må gjøre klart for seg selv og andre hva de bruker skrivingen til i faglig

⁵⁴ Jf. kapittel 1. avsnitt 1.1.1.

aktivitet. En lærer som har et monologisk perspektiv på tekster, vil ha en helt annen tilnærming til elevtekstene enn en lærer som ser tekstene i et dialogisk perspektiv. På samme måte vil det være avgjørende forskjeller i tilnærmingen til elevtekstene dersom teksten blir sett på som en gitt størrelse og kun som en ”prestasjon”, eller om det er snakk om å se tekstene som et produkt av et gjensidighetsforhold mellom forfatter og leser. Uansett skrivemåte må elevene få skriveopplæring, og lærere i alle fag må synliggjøre sentrale tekstsjangre og ta i bruk og utvikle begreper og uttryksmåter som er særskilte for faget. Skrivekompetanshjulet (figur 1.1) som ble utarbeidet i arbeidet med Den nasjonale prøva i skriving, er ment som et bidrag til skriveopplæringen, for å avverge en forståelse av skriving som generelt blir knyttet til visse kulturelt betingede tekstnormer.

Utadrettet sammendrag

Bakgrunnen for denne studien er innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet og de forhold som knytter seg til selve skrivekompetansebegrepet, skriveopplæringen, og testing og vurdering av elevers skrivekompetanse. Jeg har undersøkt elevers skriving, hvor hovedfokus har ligget på tekstlig kommunikasjon i et samhandlingsperspektiv og dialogisk perspektiv. Jeg har studert hvordan elever bruker språket til å kommunisere med en leser gjennom sine tekster, og i analysen har jeg særlig anlagt en systemisk-funksjonell tilnærming til tekstene. På bakgrunn av analysen har jeg oppsummert funnene ved å skissere noen mønstre i elevtekstene, og jeg viser hvordan disse mønstrene kan danne grunnlag for en pedagogisk oppfølging i et didaktisk perspektiv.

Denne studien tar utgangspunkt i kvalitativ metode, med data i form av elevtekster. Forskningsdesignen har fenomenologiske trekk, med operasjonsbasis i en hermeneutisk og abduktiv tilnærming for tekstanalysen. Jeg har valgt å operasjonalisere kommunikativiteten i elevtekstene i ulike samhandlingssignal og samhandlingsstrategier, og jeg har benyttet meg av kategoriene språkhandlinger, modalitet og register. Operasjonaliseringen som er valgt for å studere og måle kommunikativiteten, er særlig begrunnet ut fra Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk. I tillegg har jeg betraktet elevenes posisjonering som en overordnet samhandlingsstrategi, og jeg har derfor undersøkt hvorvidt det er en aktiv eller passiv posisjonering hos eleven som ytrer seg, spesielt med tanke på ytringens adressivitet (modelleserrolle) og den posisjonen eleven anlegger for seg selv som skriver (skriverolle). Materialet er hentet fra piloteringen av Den nasjonale prøva i skriving, som ble gjennomført våren 2005. Jeg har studert tre tekster skrevet av elever på 10. trinn, og disse ble under piloteringen vurdert til høy grad av måloppnåelse i delkriteriet kommunikativ kvalitet.

De samhandlingssignalene som realiseres i tekstene, og de strategiene elevene bruker for å opprette en relasjon mellom seg selv som sender og en lesende adressat, peker mot noen sannsynlige mønstre som kan fremme forståelsen for hvordan elevene greier å kommunisere med en leser gjennom tekstene. På bakgrunn av analysene av språkhandlinger, modalitet og register i elevtekstene har jeg skissert senderintensjonalitetsmønsteret og posisjoneringsmønsteret for å oppsummere funnene. Elevene kommuniserer en tydelig intensjonalitet i tekstene, hvor makrohandlingen i hver av tekstene antyder elevens kommunikative intensjon med sin tekst. Senderintensjonaliteten realiseres gjennom

språkhandlingene i kombinasjon med modalitetsoperatørene og moduselementene, evalueringene og den språklige akkomodasjonen. Analysen viser et markert samsvar mellom makrohandlingen, modaliteten og registervariasjonen i tekstene. Det er ikke overraskende at vi finner den samme makrohandlingen i de tre tekstene, noe som kan relateres til de premissene som ligger i den gitte skriveoppgaven. Elevene skriver for å reflektere omkring filosofiske spørsmål, og for å dele sine tanker med en leser. Den dominerende språkhandlingen i tekstene bekrefter at elevene ytrer seg for å informere og for å gjøre dette meningsinnholdet felles med leseren.

Hvordan elevene greier å kommunisere sin intensjon med en leser, blir et spørsmål om hvordan de posisjonerer seg dialogisk i forhold til tankene om seg selv, emnet og en adressat. Elevene går inn i roller som reflekterende og tenkende individer, og de søker å fremstå som troverdige i møte med leseren. For at leseren skal få tillit til forfatteren, benytter de seg av strategier for å styrke sin etos og patos. Disse strategiene indikerer hvordan elevene anser den sosiale relasjonen til adressaten. Elevene oppretter en nærhet mellom forteller, emnet og adressat, gjennom et personlig perspektiv i tekstene. Å dele informasjon om seg selv og sine egne tanker forutsetter en viss tillit og signaliserer et fellesskap som preges av likeverdighet og symmetriske maktrelasjoner. I tekstene er det elevene som er den aktive part, og fellesskapet med adressaten etableres i stor grad gjennom respektstrategier og garderinger, og gjennom de invitasjoner eleven setter frem for å aktivisere adressaten.

De ulike deltakerrollene realiseres særlig gjennom elevenes bruk av personlige pronomen og retoriske spørsmål. Dette går igjen i tekstene som indikatorer på hvordan elevene henvender seg til leseren, og hvordan de inviterer leseren til dialog. For å konstituere kommunikasjonen med leser, er elevene avhengige av å overholde de gyldighetskrav som stilles for at ytringene skal være akseptable, noe de tar høyde for gjennom det fellesskapet de etablerer. Alle disse strategiene er avgjørende bidrag for å underbygge de handlingene elevene utfører overfor adressaten og viser til ulike samhandlingssignaler som kan fortelle hvordan disse elevene greier å kommunisere med en leser. Analysen viser hvordan tekstualiserte samhandlingssignaler og samhandlingsstrategier lokaliseres særlig i bruken av modalitetsoperatører, det emosjonelle engasjementet og den språklige akkomodasjonen. Handlingene som realiseres i tekstene, forteller om den identiteten elevene posisjonerer seg mot, og den adressaten de posisjonerer inn i tekstene.

Vi kan anta at de tre tekstene representerer et nivå over det vi kan forvente på 10. trinn, men analysen viser likevel at tekstene har noe forbedringspotensial i forhold til den kommunikative samhandlingen med leser. Det er spesielt tre forhold jeg vil trekke frem med tanke på en pedagogisk oppfølging: For det første vil jeg fremheve det utbyttet det kan gi, å stimulere elevene til enda tydeligere å bevisst posisjonere seg i forhold til sin egen skriverolle, det emnet de skriver om, og adressaten. Dette dreier seg da om en ytterligere bevisstgjøring hos den enkelte elev med tanke på de kommunikative ressursene som ligger i en slik strategi. Elevtekstene viser stort sett en aktiv posisjonering, men en ytterligere bevisstgjøring kan hjelpe elevene til å opprettholde sin aktive posisjonering gjennom hele teksten. Disse strategiene kan støtte elevene i en mottakerrettet skriving, slik at de beregner sitt publikum inn i hele tekstskaepelsesprosessen.

For det andre ville disse elevene hatt nytte av undervisning som kan fremme en bevisstgjøring i forhold til den betydningen de kompositoriske trekkene har for virkeliggjørelsen av tekstenes intensjonalitet. Overskriften, innledningen, hoveddelen og avslutningen er alle komponenter som er vesentlige for formidlingen av tekstens intensjonalitet. To av elevene bruker for eksempel overskrifter som i liten grad eksplisitt peker i retning av senderintensjonaliteten, og den ene teksten mangler en tydelig avslutning som antyder og oppsummerer intensjonaliteten.

Det tredje forholdet jeg vil trekke frem, knytter seg til en tidsproblematikk som dreier seg om den tiden som stilles til rådighet for skriveoppgaven. Flere av de flinke elevene trenger å trene på hvordan de kan utnytte og prioritere tidsbruken på en mer fornuftig og hensiktsmessig måte.

Litteraturliste

- Bakhtin, Mikhail M. 1998. *Spørsmål om talegenre*. Oversatt, og med etterord av Rasmus T. Slaattelid. Bergen: Ariadne Forlag.
- Berge, Kjell Lars. 1988. *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, Kjell Lars. 1997. "Communication". I: Lamarque, Peter V. (red). 1997. *Concise encyclopedia of philosophy of language*. s. 95-103. Oxford: Pergamon Press.
- Berge, Kjell Lars. 1998. "Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevers sosialsemiotikk". I: Berge, Kjell Lars, Patrick Coppock, Eva Maagerø (red.). 1998. *Å skape mening med språk*. s. 67-118. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, Kjell Lars. 2002. "Å skape mening med tekst – et etterord om sakprosa og tekstvitenskap". I: Tønnesson, Johan L. (red.). 2002. *Den flerstemmige sakprosaen*. s. 232-242. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg. 2003. "Utviklingen av nasjonale skrivetester – noen motforestillinger". Brev til statsråd Kristin Clemet 12.2.2002. I: *Norsklæreren*. s. 50-53. nr. 3. 2003.
- Berge, Kjell Lars. 2005a. "Studie 6: Tekststruktur og tekstkvaliteter". I: Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg, Wenche Vagle (red.). 2005. *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*. s. 11-190. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, Kjell Lars. 2005b. "Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier". I: Aasen, Arne Johannes, Sture Nome (red.). 2005. *Det nye norskfaget*. s. 162-182. Oslo: fagbokforlaget.
- Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg, Wenche Vagle (red.). 2005c. *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg, Wenche Vagle (red.). 2005d. *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, Kjell Lars. 2008: "Teksten". I: Asdal, Kristin m.fl. 2008. *Tekst og historie. Å lese tekster historisk*. s. 24-55. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brekke, Mary. 2006. "Analyse og fortolkning av tekst i forskningen". I: Brekke, Mary (red.). 2006. *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. s. 19-38. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brekke, Mary (red.). 2006. *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Bunt, Harry, William Black (red.). 2000. *Abduction, Belief and Context in Dialogue. Studies in Computational Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- van Dijk, Taun A. 1980. *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition*. Hillsdale m.fl: Lawranse Erbaum.
- Dysthe, Olga. 1993. *Writing and talking to learn. A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Avhandling (dr. art.). Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Tromsø.
- Dysthe, Olga. 1995. *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, Olga. 1997. "Skriving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvenser for undervisning". I: Evensen, Lars Sigfred, Torlaug Løkensgard Hoel (red.). 1997. *Skriveteorier og skolepraksis*. s. 45-77. Oslo: LNU/Cappelen Akademiske Forlag.
- Eco, Umberto. 1979 [1985]. *The role of the reader. Explorations in the semiotics of texts*. London: Hutchinson University Library.
- Evensen, Lars Sigfred, Jon Smidt. 1991. *Roller i relieff – tekster – lesestrategier*. Rapport nr. 6 skrivePUFF, SEMSAM, ALLFORSK. Trondheim.
- Evensen, Lars Sigfred, Torlaug Løkensgard Hoel (red.). 1997. *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen Akademiske Forlag.
- Evensen, Lars Sigfred. 2002. "Convention from Below: Negotiating Interaction and Culture in Argumentative Writing". I: *Written Communication*. s. 382-413. Vol 19, no 3, 2002.
- Evensen, Lars Sigfred. 2005a. "Studie 7: Perspektiv på innhold? Relieff i ungdomsskoleelevers eksamensskrivning". I: Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg, Wenche Vagle (red.). 2005. *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*. s. 191-236. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, Lars Sigfred m.fl. 2005b. "Vurderingsveiledning. Den nasjonale prøven i skrivning, 2005. 10. trinn". Utdanningsdirektoretet.
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press
- Fairclough, Norman. 1995. *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language* Harlow: Longman.
- Frandsen, Finn. 2000. *Umberto Eco og semiotikken*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gallagher, John, Ahmed Guessoum. 2000. "Abductive reasoning with knowledge bases for context modelling". I: Bunt, Harry, William Black (red.). 2000. *Abduction, Belief and Context in Dialogue. Studies in Computational Pragmatics*. s. 413-428. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gadamer, Hans-Georg. 1975. *Truth and Method*. London: Sheed & Ward.

- Giddens, Anthony. 1993 [1976]. *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociologies*. London: Hutchinson.
- Halliday, Michael A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar, Second Edition*. London og New York: Edward Arnold
- Halliday, Michael A.K. 1998a. "Situasjonskonteksten". I: Berge, Kjell Lars mfl. (red.). 1998. *Å skape mening med språk*. s. 67-79. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Halliday, Michael A.K. 1998b. "Språkets funksjoner". I: Berge, Kjell Lars mfl. (red.). 1998. *Å skape mening med språk*. s. 80-94. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Halliday, Michael A.K. 1998c. "Registervariasjon". I: Berge, Kjell Lars mfl. (red.). 1998. *Å skape mening med språk*. s. 95-118. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugaløkken, Ove Kristian, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg, Hildegunn Otnes (red.). 2009. *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsfaget.
- Hellspong, Lennart, Per Ledin. 1997. *Vägar genom texten*. Lund: Studentlitteratur.
- Hertzberg, Frøydis. 2001. "Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse". I: *Rhetorica Scandinavia*. s. 92-105. nr. 18/ juni 2001.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen. 2006. "Tekstanalyse diskursanalytisk og hermenautisk perspektiv". I: Brekke, Mary (red.). 2006. *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. s. 73-85. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haanæs, Ingrid Rygg. 2009. "Tekster og notatark fra "Elevenes skriveprosjekt" i avgangsprøva i norsk – hva forteller de om elevenes skrivekompetanse?". I: Smidt, Jon (red.). 2009. *Å skrive i alle fag*. s. 159-168. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn. 2003: *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 5. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn. 2006: *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen. 2009 [2005]. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjeldstadli, Knut. 1999. *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsfaget.
- Kunnskapsdepartementet. 2001. "Kvalitetsutvalget grunnopplæringen". Internett. Lastet ned 15.1.2010. <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Styret-rad-og-utvalg/kvalitetsutvalget-grunnopplaringen.html?id=475817>>.
- Kunnskapsdepartementet. 2004. *St.meld nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring*. Internett. Lastet ned 25.9.2009. <<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>>.
- Kunnskapsdepartementet. 2009 [1998]. "Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa". Internett. Lastet ned 25.3.2010. <<http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>>.

- Larsson, Steffan. 2005. "Om kvalitet i kvalitative studier". I: *Nordisk Pedagogikk*. s. 16-35. nr. 1. 2005
- Linell, Per. 1998. *Approaching dialouge. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lorentzen, Rutt Trøite. 2008. "Å skrive i alle fag". I: Jon Smidt (red.). 2008. *Å skrive i alle fag*. s. 9-21. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lothe, Jacob, Cristian Refsum, Unni Solberg. 1999 [1997]. *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Maagerø, Eva. 1998. "Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon". I: Berge, Kjell Lars, Patrick Coppock, Eva Maagerø (red.). 1998. *Å skape mening med språk*. s. 33-66. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Maagerø, Eva. 2005. *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mehlum, Anders. 1982. *Skapende ord. Kreativ skriving i grunnskolen*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Moslet, Inge. 1983. "Barn skriver". I: Breines, Ingeborg, Knut Einar Eriksen, Sigmund Ongstad (red.). 1983. *Fag og forskning. Skoleforskning i humanistiske fag*. s. 111-118. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, Harald. 1990. *På leiting etter tekstens implisitte leser. Leserimpliserende signal i elevtekster fra grunnskolens 7.-9. klasse*. Avhandling (dr. art.). Trondheim: Institutt for anvendt språkvitenskap. Det historisk-filosofiske fakultetet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Nöth, Winfried. 1990. *Handbook of Semiotics*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Nystrand, Martin. 1997. "Tekst på deling. Leserens innvirkning på unge skrivere". I: Evensen, Lars Sigfred, Torlaug Løkensgard Hoel (red.). 1997. *Skriveteorier og skolepraksis*. s. 130-152. Oslo: LNU/Cappelen Akademiske Forlag.
- Ongstad, Sigmund. 1983. *Prosjekt skolestil: Hva vil vi med norskstilen?* Løvenstad: Prosjekt skolestil, publikasjon nr. 2.
- Ongstad, Sigmund. 2002. "Positioning Early Research on Writing in Norway". I: *Written Communication*. s. 345-381. Vol 19, no 3, 2002.
- Smidt, Jon. 2002: "Double Histories in Multivocal Classrooms: Notes Toward an Ecological Account of Writing". I: *Written Communication*. s. 414-443. Vol 19, no 3, 2002.
- Smidt, Jon. (red.). 2008. *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon. 2008. "Skriving og skriveformål – barns og unges veier til ulike fag". I: Smidt, Jon. (red.). 2008. *Å skrive i alle fag*. s. 22-36. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saussure, Ferdinand de. 1970. *Kurs i allmänn lingvistikk*. Staffanstorps: Bo Cavefors Bokforlag.

- Svennevig, Jan. 2003 [2001]. *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Tønnesson, Johan L. 2001 [1998]. *Vitenskapens stemmer. Vitenskapsbilder, dialogisme og forskernærvær i fire historiefaglige tekster fra allmennheten*. Bind 2 i serien *Sakprosa – skrifter fra prosjektmiljøet Norsk Sakprosa*. Oslo: Falch AS.
- Tønnesson, Johan L. (red.). 2002. *Den flerstemmige sakprosaen*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Tønnesson, Johan L. 2004. *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon: Nærlesning av fire historietekster skrevet for ulike lesergrupper*. Avhandling for graden doktor artium, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub AS.
- Ulstein, Jan Ove. 2006. "tolking av autoritative tekstar – nokre kryssande perspektiv". I: Brekke, Mary (red.). 2006. *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. s. 107-139. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. 2005. "Den generelle delen av læreplanen". Internett. Lastet ned 25.9.2009. <http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf >.
- Utdanningsdirektoratet. 2006a. "Framtidas norskfag – språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn". Internett. Lastet ned 20.1.2010. <http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Framtidas_norskfag.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. 2006b. "Læreplan i religion, livssyn og etikk". Internett. Lastet ned 25.9.2009. <http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/lareplan_religion_livssyn_etikk.rtf>.
- Utdanningsdirektoratet. 2006c. "Læreplan i naturfag". Internett. Lastet ned 25.9.2010. <http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/naturfag.rtf>.
- Utdanningsdirektoratet. 2008. "Læreplan i norsk". Internett. Lastet ned 25.9.2009. <http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/norsk.rtf>.
- Vagle, Wenche. 1995. "Kritisk tekstanalyse". I: Vagle, Wenche, Margareth Sandvik og Jan Svennevig. 1995: *Tilnærminger til tekst*. s. 123-138. Oslo: LNU og Cappelen Akademisk Forlag.
- Østerberg, Dag. 1993 [1997]. *Fortolkende sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerberg, Dag. 2007. "Forord". I: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 2007 [1967]. *Åndens fenomenologi*. Oslo: Bokklubbens kulturbibliotek. Oversatt av Jon Elster mfl.

Vedlegg

Vedlegg 1. Forberedende arbeid med bakgrunnsstoffet: lærerens retningslinjer

NASJONAL PRØVE I SKRIVING

10. trinn

Tema: MARS – DEN RØDE PLANETEN

Den nasjonale prøven i skrijving er ikke ment som en kunnskapsprøve i et bestemt fag, men skal prøve elevenes ferdighet i skrivemåter som er vanlige i naturfag og norsk.

Introduser temaet og utforsk det sammen med elevene. Ta utgangspunkt i det elevene vet om verdensrommet, solsystemet vårt og planeten Mars. La så elevene arbeide med bakgrunnsstoffet, som dere laster ned fra <http://www.utdanningsdirektoratet.no> > Nasjonale prøver > Nasjonale prøver i skrijving. Orienter elevene om at de skal bruke stoffet om Mars på en skrivedag litt senere, og at de da skal skrive to ulike tekster.

Hver enkelt skole sørger for å skrive ut fra nettet slik at læreren kan gi papirkopier til elevene. Disse arkene omtales nedenfor som <i>bakgrunnsstoffet</i> . I tillegg finnes det lydfiler som kan lastes ned fra samme nettsted.
--

Det kan brukes opp til 6 x 45 minutter til det forberedende arbeidet i klassen/basisgruppa, fordelt på arbeidsøkter slik det passer best for den enkelte elevgruppa. I tillegg til norsk-læreren vil det være hensiktsmessig om også naturfaglæreren er involvert i det forberedende arbeidet. Det bør ikke gå for lang tid mellom gjennomgåelsen av bakgrunnsstoffet og selve prøven. **Lærerne velger selv ut** hvilke tekster og lydinnslag de vil bruke, men sørger for at både faktastoffet, den andre sakprosaen og det skjønnlitterære stoffet blir representert.

Bakgrunnsstoffet inneholder en rekke diskusjonsspørsmål som en kan ta utgangspunkt i i samtalen med elevene. Under det forberedende arbeidet drøfter elevene aktuelle spørsmål, tanker og ideer sammen med lærer og medelever. Elevene kan få lov til å ta med bakgrunnsstoffet hjem, men det skal ikke gis som hjemmelektse. Elevene skal under forberedelsen bruke notatark (ett til to ark, maks to sider). Bare elevens egne notater skal stå på notatarket. Det kan

være stikkord, momenter, faktaopplysninger og korte sitater etter eget ønske, men notatarkene skal ikke brukes til avskrift av lengre tekstdeler. Notatene kan være håndskrevne eller skrevet på datamaskin. Notatarkene skal navnes. De oppbevares på skolen. **På selve prøvedagen får elevene bruke notatarkene sine som støtte for skrivingen, men ikke kopier av bakgrunnsstoffet.**

På prøvedagen deler læreren ut de utfylte notatarkene sammen med oppgavene. Etter at hver oppgave er delt ut på prøvedagen, skal læreren og elevene sammen oppsummere hva elevene vet om temaet. Elevene skal på forhånd bli gjort kjent med at dette vil skje. Læreren samler inn elevtekstene. Etter den siste skriveøkta samler læreren inn notatarkene sammen med elevtekstene, og sørger for at arkene følger rett tekst.

Elever med spesielle behov kan arbeide i egne rom dersom de er vant til det. Det gjelder også elever som er vant til å arbeide på datamaskin.

Skolenummer _____

Elevnummer _____

Gutt

Jente

MARS – DEN RØDE PLANETEN
Elevens notatark

Mens dere forbereder dere til skriveprøvedagen, skriver du dine egne notater på arket.

Vedlegg 2. Forenklet presentasjon av prøvekonstruksjonen: informasjon til læreren, instruksjon for gjennomføring og oppgavetekstene.

NASJONAL PRØVE I SKRIVING

10. trinn

Tema: MARS – DEN RØDE PLANETEN

Informasjon til læreren: hensikten med skriveprøvedagen

Skriveprøvedagen er en sentral del av den nasjonale prøven i skrijving. Hensikten i dag er å få et nasjonalt bilde av våre tiendeklassingers skrivekompetanse. Et slikt bilde trenger både elever, lærere, foreldre og myndigheter. For første gang vil vi kunne følge skriveutviklingen fra trinn til trinn i skolen. Innad i skolene vil det også gi lærere, foreldre og elever et bilde av hvordan den enkeltes kompetanse er sammensatt, sammenlignet med jevnaldringer over hele landet. Det vil videre gi lærere et tydeligere bilde av hvilke enkeltelever som trenger ekstra utfordringer eller ekstra støtte på konkrete områder.

For å få et nasjonalt bilde av skrivekompetansen til elevene må alle skrive under de samme betingelsene. Prøveopplegget avviker derfor litt fra det opplegget som mange ellers følger når elevene skriver i skolesammenheng. For eksempel er det viktig å få øye på dem som sliter med skrivevansker. Derfor er det ikke tillatt å bruke ordbok eller retteprogram på denne prøven.

Skrivekompetanse er sammensatt; vi skriver på ulike måter i ulike sammenhenger. På skriveprøvedagen skriver elevene derfor to tekster med utgangspunkt i to forskjellige oppgaver:

- I den første oppgaven skal elevene *drøfte* om det kan ha vært liv på planeten Mars, og om det fortsatt kan være liv der.
- I den andre oppgaven skal elevene *skrive en reflekterende tekst* der de deler med andre mennesker sine tanker omkring ett eller flere filosofiske spørsmål.

Den første oppgaven prøver eleven i en skrivemåte som er vanlig i natur- og miljøfaget. Det er da viktig at innholdet i teksten er organisert som en drøftende fagtekst med sammenheng. Den andre oppgaven prøver eleven i en skrivemåte som er vanlig i norskfaget.

I den sentrale rapporteringen av resultater skal bare skolenummer, elevnummer og elevens kjønn oppgis.

Hjelpemidler

- *For læreren:* denne veiledningen for hvordan skriveprøvedagen skal gjennomføres, og ekstra skriveark til elever som eventuelt trenger det
- *For hver elev:* oppgavehefte med ark til å skrive på, blyant og penn, viskelær, notatark (eventuelt datamaskin uten aktivert retteprogram)

Instruksjon for gjennomføringen av skriveprøvedagen

Gi elevene oversikt over arbeidet, og presenter oppgavene på bakgrunn av følgende momenter:

- Elevene skal skrive to tekster med en pause mellom de to skriveøktene.
- Oppgavene vil først bli lest opp og gjennomgått i fellesskap.
- Elevene får anledning til å stille spørsmål til oppgavene.
- De skal arbeide individuelt.
- De vil bli minnet på tidsrammen (læreren sier ifra når det er cirka ti minutter igjen).
- De kan bruke notatarket og det de ellers vet og tenker om temaet.
- Oppgaven vil bli lest på nytt som siste ledd i instruksjonen før skrivingen begynner.

Forslag til muntlig presentasjon av skriveoppgavene

Læreren: *Vi har tidligere arbeidet med Mars, og i dag skal dere skrive to ulike tekster om dette emnet. Dere skal arbeide med én tekst om gangen, og før hver skriveøkt skal vi snakke kort sammen om oppgaven. Dere får en pause mellom de to tekstene. Tidsplan for dagen ser dere her (skrives gjerne på en vanlig tavle, en arktavle eller lignende):*

15 min	Gjennomgang av oppgave 1 (felles)
135 min	Oppgave 1 (alle arbeider hver for seg) <i>Læreren sier fra når det er cirka ti minutter igjen av skriveøkta.</i>
Minst 45 min	Pause
15 min	Gjennomgang av oppgave 2 (felles)
135 min	Oppgave 2 (alle arbeider hver for seg) <i>Læreren sier fra når det er cirka ti minutter igjen av skriveøkta.</i>

Oppgave 1

Presentasjon av oppgaven og idémyldring

(ca. 15 minutter)

Del ut elevenes notatark og heftet med den første oppgaven. Gi elevene litt ro til å ta et første overblikk over oppgaven. Be dem skrive skolenummer og elevnummer og krysse av for kjønn på den første siden i heftet.

Læreren: *Til den første skriveoppgaven trenger dere oppgaveheftet og notatarket. Oppgaveheftet skal dere skrive i, notatarket kan være til hjelp mens dere skriver. La begge deler ligge foran dere på pulten. Nå skal jeg presentere den første oppgaven for dere. Utforskingen av planeten Mars reiser på nytt spørsmål om det kan ha vært noen form for liv på planeten, og om det fortsatt kan være liv der. Skriv en fagtekst med sammenheng der du gjør greie for hva som taler for, og hva som taler imot at det er eller har vært liv på planeten. Gi en vurdering av hva som er mest sannsynlig.*

Elevene ser gjennom notatarkene sine, og læreren organiserer en kort samtale omkring hva de husker av relevante momenter.

Oppgavebesvarelse

(ca. 135 minutter)

Læreren: *Nå skal dere snart begynne å skrive, men først skal jeg gjenta skriveoppgaven. Utforskingen av planeten Mars reiser på nytt spørsmål om det kan ha vært noen form for liv på planeten, og om det fortsatt kan være liv der. Skriv en fagtekst med sammenheng der du gjør greie for hva som taler for, og hva som taler imot at det er eller kan ha vært liv på planeten. Gi en vurdering av hva som virker mest sannsynlig. Bruk gjerne stoff fra notatarkene dine når du skriver, men husk at du skal skrive din egen tekst nå i dag. Lag en tittel til teksten din. Det er ikke lov å samarbeide med noen underveis. Dere har 135 minutter til å arbeide med denne teksten. Jeg sier ifra når det er ti minutter igjen av tida. Lykke til!*

Elevene begynner å skrive.

Oppgave 2

Presentasjon av oppgaven og idémyldring

(ca. 15 minutter)

Del ut heftet med den andre oppgaven. Gi elevene litt ro til å ta et første overblikk over oppgaven. Be dem skrive skolenummer og elevnummer og krysse av for kjønn på den første siden i heftet.

Læreren: *Til den andre skriveoppgaven trenger dere også oppgaveheftet og notatarket. La begge deler ligge foran dere på pulten. Nå skal jeg presentere den andre oppgaven for dere.*

Til alle tider har stjernene, planetene og verdensrommet inspirert oss mennesker til å tenke omkring ”de store spørsmålene” og det å være menneske:

- *Hvem er jeg?*
- *Hvorfor er jeg her?*
- *Og de andre – hvordan er det med dem i forhold til meg?*
- *Mennesket – hva er et menneske egentlig?*
- *Livet – hva er meningen med livet?*
- *Tid og rom – hva betyr det å eksistere i tid og rom?*
- *Evig og uendelig – finnes det noe som er det?*
- *Hva kan vi vite sikkert, egentlig?*
- *Hva er rett, og hva er galt?*
- *Hva er vakkert, og hva er stygt?*
- *Moder jord – hva er det vi gjør med vår blå-grønne planet?*

Dette er bare noen av de evige spørsmål som himmelhvelvingen kan få en til å tenke på. Kanskje har du fundert over slike spørsmål en gang iblant – kanskje i forlengelsen av tanker og ideer du er blitt kjent med gjennom KRL-faget? Kanskje har du egne erfaringer som gjør at disse eller andre spørsmål er blitt viktige for deg? Du skal skrive en reflekterende tekst der du deler med andre mennesker dine tanker omkring ett eller flere av ”de store spørsmålene”. Gi teksten din en tittel.

Læreren organiserer en kort samtale rundt hva elevene husker fra diskusjoner om eksistensielle og filosofiske spørsmål som de har vært borti i ulike sammenhenger. Elevene ser gjennom notatarkene sine, og noterer kanskje ned nye ideer som dukker opp under samtalen.

Elevene begynner å skrive.

Oppgavebesvarelse

(ca. 135 minutter)

Læreren: *Nå skal dere snart begynne å skrive, men først skal jeg gjenta den andre skriveoppgaven.*

Til alle tider har stjernene, planetene og verdensrommet inspirert oss mennesker til å tenke omkring ”de store spørsmålene” og det å være menneske:

- Hvem er jeg?*
- Hvorfor er jeg her?*
- Og de andre – hvordan er det med dem i forhold til meg?*
- Mennesket – hva er et menneske egentlig?*
- Livet – hva er meningen med livet?*
- Tid og rom – hva betyr det å eksistere i tid og rom?*
- Evig og uendelig – finnes det noe som er det?*
- Hva kan vi vite sikkert, egentlig?*
- Hva er rett, og hva er galt?*
- Hva er vakkert, og hva er stygt?*
- Moder jord – hva er det vi gjør med vår blå-grønne planet?*

Dette er bare noen av de evige spørsmål som himmelhvelvingen kan få en til å tenke på. Kanskje har du fundert over slike spørsmål en gang iblant – kanskje i forlengelsen av tanker og ideer du er blitt kjent med gjennom KRL-faget? Kanskje har du egne erfaringer som gjør at disse eller andre spørsmål er blitt viktige for deg? Du skal skrive en reflekterende tekst der du deler med andre mennesker dine tanker omkring ett eller flere av ”de store spørsmålene”. Lag en tittel til teksten din. Bruk gjerne notatene dine når du skriver. Det er ikke lov å samarbeide med noen underveis. Dere har 135 minutter til å arbeide med denne teksten. Jeg sier ifra når det er ti minutter igjen av tida. Lykke til!

Elevene begynner å skrive.

NASJONAL PRØVE I SKRIVING

10. trinn

Oppgave 1

Skolenummer: _____

Elevnummer: _____

Gutt

Jente

Utforskingen av planeten Mars reiser på nytt spørsmål om det kan ha vært liv på planeten, og om det fortsatt kan være liv der.

Skriv en fagtekst der du *gjør greie for hva som taler for, og hva som taler imot at det er eller kan ha vært liv på planeten*. Gi din vurdering av hva som virker mest sannsynlig. Lag en tittel til teksten din.

Bruk gjerne notatene dine når du skriver.

NASJONAL PRØVE I SKRIVING

10. trinn

Oppgave 2

Skolenummer: _____

Elevnummer: _____

Gutt

Jente

Til alle tider har stjernene, planetene og verdensrommet inspirert mennesker til å tenke omkring ”de store spørsmålene” og det å være menneske:

Hvem er jeg? Hvorfor er jeg her? Og de andre – hvordan er det med dem i forhold til meg? Hva er et menneske egentlig? Hva er meningen med livet? Tid og rom – hva betyr det å eksistere i tid og rom? Evig og uendelig – finnes det noe som er det? Hva kan vi vite sikkert, egentlig? Hva er rett, og hva er galt? Hva er vakkert, og hva er stygt? Moder jord – hva er det vi gjør med vår blå-grønne planet?

Dette er bare noen av de evige spørsmål som himmelhvelvingen kan få en til å fundere over. Kanskje har du fundert over slike spørsmål en gang iblant – kanskje i forlengelsen av tanker og ideer du er blitt kjent med gjennom KRL-faget? Kanskje har du egne erfaringer som gjør at disse eller andre spørsmål er blitt viktige for deg? *Skriv en reflekterende tekst* der du deler med andre mennesker dine tanker omkring ett eller flere av ”de store spørsmålene”. Gi teksten din en tittel.

Vedlegg 3. Vurderingsskjema

Oppgave 2. Vurderingens fokus: Elevens kompetanse til å reflektere over filosofiske spørsmål

Vurderingskategoriene skiller mellom tre nivåer. De aller fleste elevene vil ha en skrivekompetanse som samsvarer med det vi forventer å finne på årstrinnet. Et lite fåtall vil ha en skrivekompetanse som er *mye* under det vi forventer. Noen få elever vil ha en kompetanse som er *mye* over det vi vanligvis finner på årstrinnet.

Vurderingsveiledningen og trinnmålene for tiende årstrinn danner utgangspunktet for vurderingen.

Sett kryss i én boks for hvert vurderingsområde.

Vurderingsområder og ledespørsmål – Kompetansenivå – Kommentarfelt for tilbakemelding til eleven

Førsteintrykk Hva er ditt førsteinntrykk av teksten?	<i>Mye</i> over det en kan forvente <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Omtrent som en kan forvente av de fleste elever på årstrinnet <input type="checkbox"/>	
	<i>Mye</i> under det en kan forvente <input type="checkbox"/>	
1) Kommunikasjon Hvordan greier eleven å kommunisere med en leser gjennom sin filosoferende refleksjon?	<i>Mye</i> over det en kan forvente <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Omtrent som en kan forvente av de fleste elever på årstrinnet <input type="checkbox"/>	
	<i>Mye</i> under det en kan forvente <input type="checkbox"/>	
2) Innhold a) Har teksten tilstrekkelig, relevant informasjon?	<i>Mye</i> over det en kan forvente <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Omtrent som en kan forvente av de fleste elever på årstrinnet <input type="checkbox"/>	
	<i>Mye</i> under det en kan forvente <input type="checkbox"/>	
b) Er innholdet tilstrekkelig konkretisert og eksemplifisert?	<i>Mye</i> over det en kan forvente <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Omtrent som en kan forvente av de fleste elever på årstrinnet <input type="checkbox"/>	
	<i>Mye</i> under det en kan forvente <input type="checkbox"/>	
3) Tekstopbygging a) Er teksten bygd opp på en måte som passer i en reflekterende tekst om filosofiske spørsmål?	<i>Mye</i> over det en kan forvente <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Omtrent som en kan forvente av de fleste elever på årstrinnet <input type="checkbox"/>	
	<i>Mye</i> under det en kan forvente <input type="checkbox"/>	

Vurderingsområder og ledespørsmål – Kompetansenivå – Kommentarfelt for tilbakemelding til eleven

3) Tekstopbygging b) Har teksten en tekstbinding som passer i en reflekterende tekst om filosofiske spørsmål?	<i>Mye over det en kan forvente</i> <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Omtrent som en kan forvente av de fleste elever på årstrinnet <input type="checkbox"/>	
	<i>Mye under det en kan forvente</i> <input type="checkbox"/>	

4) Språkbruk Har teksten ordvalg og setningsstrukturer som passer i en reflekterende tekst om filosofiske spørsmål?	<i>Mye over det en kan forvente</i> <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Omtrent som en kan forvente av de fleste elever på årstrinnet <input type="checkbox"/>	
	<i>Mye under det en kan forvente</i> <input type="checkbox"/>	

5) Rettskriving og tegnsetting a) Har teksten en passende rettskriving?	<i>Mye over det en kan forvente</i> <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Omtrent som en kan forvente av de fleste elever på årstrinnet <input type="checkbox"/>	
	<i>Mye under det en kan forvente</i> <input type="checkbox"/>	
b) Har teksten en passende tegnsetting?	<i>Mye over det en kan forvente</i> <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Omtrent som en kan forvente av de fleste elever på årstrinnet <input type="checkbox"/>	
	<i>Mye under det en kan forvente</i> <input type="checkbox"/>	

6) Bruk av skriftmediet a) Har teksten en utforming (inkl. språklige bilder og andre virkemidler) som passer i en reflekterende tekst om filosofiske spørsmål?	<i>Mye over det en kan forvente</i> <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Omtrent som en kan forvente av de fleste elever på årstrinnet <input type="checkbox"/>	
	<i>Mye under det en kan forvente</i> <input type="checkbox"/>	
b) Har eleven en leselig og funksjonell håndskrift?	<i>Mye over det en kan forvente</i> <input type="checkbox"/>	Kommentar
	Omtrent som en kan forvente av de fleste elever på årstrinnet <input type="checkbox"/>	
	<i>Mye under det en kan forvente</i> <input type="checkbox"/>	

Ytterligere kommentarer som kan belyse elevens skrivekompetanse:

Vedlegg 4. Elevtekstene

Tekst 1: Amund: "Min tro"

Kode	Antall ord	Antall linjer
Refl_Amund [g,nn]	440	51

1. Mangen folk lurar på kva som er meininga med
2. livet, korleis vart vi til og kva skjer etter døden.
3. Eg har tenkt slike spørsmål til meg sjølv
4. e ingong iblant, men for å svare må eg begynne
5. med ein realistisk tanke som f.eks. Gud.
6. Det må være ein grunn til at folk trudde på
7. han, og i følge bibelen skapte han alt.
8. Det logiske i denne tanken er at med Gud
9. har vi ein forklaring, for ting blir skapt av
10. ein grunn og det må ha kommet fra eit sted.
11. Men det ulogiske med denne tanken er at
12. Gud må også ha kommet fra eit sted, og då
13. er vi tilbake til starten.
14. Derimot kan vi tenkje på "Big-Bang"-teorien,
15. at alt begynte i verdsrommet.
16. Du kan tro at rommet må ha kommet av noko
17. viss det er noe, men tenk heller at verdsrommet
18. er ingenting og ergo kom av ingenting.
19. Men ifølge "Big-Bang"-teorien var det partiklar
20. som eksplosjonen, men partiklar kan ikkje komme
21. ut av ingenting.
22. Bøyer du litt på tanken og tenkjer at partiklane
23. var der kan du også bøye på tanken om kvar
24. Gud kom fra. I Guds tilfelle var han eit allmektig
25. vesen, men vesen kan bare komme av eit annan
26. vesen eller ein utvikling blant partiklar, og trur
27. du på partiklane kan du tro på "Big-Bang".
28. Da fortsetter vi med teorien om partiklar som
29. møttes og hadde eksplosive reaksjonar, "Big-Bang".
30. Under eksplosjonen møttes brennande partiklar som
31. fløy til alle retningar kvarandre og dannet
32. glovarme steinar som festet seg til fleire glovarme

33. steinar. Nokon brennar framleis som stjernar
34. og andre partiklar hadde andre reaksjonar som
35. kjølte ned av det kalde rommet og blei til
36. forskjellige planetar. Som i vårt solsystem stanset
37. stjernar opp og gravitasjonen fanget opp planetar
38. som fekk nokk avstand til ikkje å bli dradd inn
39. i stjerna, men i staden roterte rundt den.
40. Yttersiden av nokon planetar vart frossen til
41. stein, men på innsiden var det store vulkanar
42. som ofte var så store at dei kom ut fra jord-
43. skorpa.
44. Anten det kom av dampen til vulkanane eller
45. partiklar som framleis kunne brukas vart det
46. vatn på planetar, som Tellus (Jorden).
47. Partiklar som framleis var der dannet forskjellige
48. molekylar, og molekylane formet seg til forskjellige
49. ting, kanskje til og med levande vesen.
50. Dei vart født med instinktar om å overleve.
51. Dei utviklet

Tekst 2: Beate: ”Hvem, hva, hvorfor?”

Kode	Antall ord	Antall linjer
Refl_Beate [j,bm]	242	48

1. Jeg svever omkring,
2. helt vektløs og fri
3. og tenker på ting,
4. og hva det vil si
5. å leve i havet,
6. som fugl i det blå.
7. Men hvem stiller kravet
8. at vi skal forstå.

9. Jeg dupper stille
10. på drømmenes elv
11. hva var det jeg ville?
12. hvem er vel jeg selv...?
13. Og hva er vel tanker
14. i intet, i alt
15. de hamrer og banker
16. de stakk når det gjaldt

17. Jeg haster og løper
18. Men tid, hva er det?
19. en uendelig rød løper
20. for ting som skal skje?
21. En liten politimann
22. et fengsel, et tog
23. med bremses i ustand
24. liv og døds dialog?

25. Jeg lytter til sangen
26. som stillheten bringer
27. den ørlille klangen,
28. og tanker får vinger.
29. For stillheten taler
30. langt mer enn ord
31. om dypere daler
32. og renere jord.

33. Jeg ser, men famler,
34. blindet av lys
35. viten du samler
36. er plutselig fnys
37. Jeg trodde jeg visste...
38. At galt ei var rett.
39. med rett i det siste
40. var galt rett og slett!

41. Hvis jeg spør, som venn
42. hvem er jeg og hva
43. igjen og igjen,
44. blir jeg klokere da?
45. Og hva verdt er strevet
46. når svar ei er her
47. kan vi'kke bare leve
48. livet som det er!

Tekst 3: William: ”Stjernene”

Kode	Antall ord	Antall linjer
Refl_William [g,nn]	494	44

1. Tenk på alle dei stjernene som er i verdsrommet. Det
2. er uendeleg. Kvar dag når det er mørkt og skyene er
3. vekke ser du uendeleg med stjerner. En ting eg alltid
4. har lurt på er korleis stjernebilete blir til. Vi vet om
5. karlsvogna, orionsbelte, lillebjørn og storebjørn, men det finst
6. nok mange fleire. Dei er jo alltid på forskjellige plassar
7. og ein dag er det karlsvogna du ser, mens ein anna
8. dag er det orionsbelte du ser. Kva er det som avgjer
9. kva du ser og kor du ser det? Det er eit spørsmål
10. eg har tenkt på lenge og kommer kanskje aldri til å finne
11. ut av. Men det er veldig fascinerande og tenke på.
12. Alle dei tinga som skjer i vår galakse, som vi menneskar
13. ikkje har kontroll på.

14. At verdsrommet skal vere uendeleg er også vanskeleg
15. å fatte. At ein bare reiser og reiser, men det tar
16. aldri slutt. Heilt utruleg og tenke på. Det må vel vere
17. fleire planetar enn vi vet om. Vi mennesker har
18. jo funnet ut masse, men det er nok enda meir
19. vi ikkje har funnet ut. At det bare er dei
20. planetane i vårt solsystem som eksisterer er vel
21. umuleg, siden verdsrommet er uendeleg. Det er rart
22. og tenke på at f.eks. dei som jobbar på NASA og
23. har jobba der lenge. Kor mykje dei vet, men likevel kor
24. lite dei vet. Verdsrommet er ei stor gåte. Vi kommer
25. aldri til å finne ut alt om verdsrommet men vi
26. veit stadig meir og meir.

27. Og at vi bur på den planeten som vi gjer. Kvifor gjer
28. vi det. Kvifor vart menneskene til akkurat på jorda?
29. Kvifor ikkje på Jupiter eller Saturn? Fordi det ikkje er muleg
30. å bu der. Kanskje menneska var først på Jupiter, men dei
31. døydde ut. Og sånn fortsatte det heilt til dei kom til jorda.
32. Det er uendeleg med gåter. Enkelte finn vi aldri ut,
33. mens nokon finn vi kanskje ut ein gong. Eit anna stort
34. spørsmål er om ein meteor treff jorda. Hva skal
35. vi gjere da. Meteoren er jo større enn jorda, så jorda
36. ville bli knust. Blir vi utrydda eller har vi kanskje flyttet
37. til Mars? Er det liv på Mars eller er det ikkje? Ikkje veit
38. eg, men kanskje eg finn det ut ein gong. Hvis vi vert
39. utrydda kva skjer da? Blir galaksen tom for liv eller
40. er den ein anna plass i galaksen der det er intelligent liv?

41. Som sagt er det utruleg mange spørsmål å lure på.
42. Noen lurar eg spesielt på, mens du lurar kanskje spesielt
43. på andre. Nå har eg fortalt deg litt om mine, og kven
44. vet. Kanskje får eg ein gong svar på noko eg lurte på.