

Jan Olav Fretland, red.:

Kreative norsktimar

Artiklar om vidaregåande lese- og skriveopplæring

Jan Olav Fretland, red.:

Kreative norsktimar

Artiklar om vidaregåande lese- og
skriveopplæring

*Det de andre ser, det
får du vite en annen gang, det
får du vite etterpå*

*Da ser du det
du ikke så i speilet
da du gikk på gaten og fanget deg selv i vinduene*

Trine Nylehn

TITTEL Kreative norsktimar Artiklar om vidaregåande lese- og skriveopplæring		NOTATNR. 16/04	DATO 21.12.04
PROSJEKTTITTEL		TILGJENGE Alle	TAL SIDER 77
FORFATTAR Jan Olav Fretland, red.		PROSJEKTLIAR/-ANSVARLEG Jan Olav Fretland	
OPPDRA GSGJEVAR HSF – Avdeling for lærarutdanning og idrett		EMNEORD respons, leseopplæring, skriveopplæring, ikt i norskfaget	
SAMANDRAG Her er samla sju artiklar, som tek opp tema knytt til kreativitet og variasjon i norskundervisninga på ungdomssteget: ulike måtar å lesa litteratur på, tips for den kreative norsktimen, godt responsarbeid, teikneserien som utviklingsverktøy. Tre artiklar er knytte til bruken av ulike ikt-verktøy: rettleidd skrivning, debattforumet og programvara LingDys.			
SUMMARY			
PRIS 100 kroner	ISSN 0806-1696	ANSVARLEG SIGNATUR	

Innhald

Forord	4
Om å gjera norskfaget betre i grunnskulen	
Alvdis Berge: <i>Leseundervisning på mellomsteget og ungdomssteget</i>	7
Anne-Sigrunn Bjørset, Elin Nyborg og Ellen Aarseth: <i>Eit blikk for kreative norsktimar. Idear som kan få trøyte og ukonsentrerte elevar til å synast at norsk er gøy</i>	19
Norunn Lunde Furnes: <i>Responsarbeid, refleksjonar etter eit norskstudium</i>	30
Hinde Helene Røynesdal og Renee Kårtveit: <i>Teikneserie som verktøy for å utvikle elevars uttrykksevne og skrivekompetanse</i>	38
Bruk av ikt-verktøy i lese- og skriveopplæringa	
Knut Atle Skjær: <i>Det viktigaste er å lære å tore</i>	44
Jan Olav Fretland: <i>"De dødes nett" – ei falma sanning?</i>	56
Trine Nylehn, Elisabeth Skau og Monica W. Tufte: <i>LingDys – utvikling eller innvikling?</i>	72

Dikt

Det de andre ser, det
får du vite en annen gang, det
får du vite etterpå

Da ser du det
du ikke så i speilet
da du gikk på gaten og fanget deg selv i vinduene

Trine Nylehn, student Norsk 2, desember 2003

Førord

Denne artikkelsamlinga har vorte til i arbeidet med eit vidareutdanningsstudium i norsk på lærarutdanninga ved HSF studieåret 2003-2004. I studiet var det lagt stor vekt på lese- og skriveopplæring på ungdomssteget, og på korleis ikt kan vera eit nyttig verktøy i denne opplæringa. Mange av oss var einige om at me fekk til eit inspirerande samarbeid mellom studentar og lærarar på studiet, og det vart etter kvar naturleg å samla nokre av tekstane som vart laga, mellom to permar.

Heftet er todelt. Første delen tek for seg ulike metodar og verktøy i lese- og skriveopplæringa. Høgskulelektor Alvdis Berge summerer i ein lengre artikkel opp sine røynsler knytte til leseundervisning på mellomsteget og ungdomssteget. Eit springande punkt er å greia å få elevane til å bli aktive lesarar som styrer eiga lesing, og her peikar Berge på ”retteleidd lesing” som eit viktig verktøy. Med utgangspunkt i novella ”Tone 16 år” av Bjørg Vik går Berge gjennom tre ulike lesemåtar som kvar på sin måte kan gjera elevane til meir sjølvstendige og ivrige lesarar.

Tre studentar som går på desentralisert deltids lærarutdanning, har late seg inspirera til å skriva artikkelen ”**Eit blikk for kreative norsktimar** - Idear som kan få trøytte og ukonsentrerte elevar til å synest at norsk er gøy”. Dei tre, Anne-Sigrunn Bjørset, Elin Nyborg og Ellen Aarseth, kjem med spenstige idear og innspel på tre område: Dei tek grundig for seg drama som metode og syner fram nye og overraskande vinklingar. Vidare skrive dei om korleis respons- og sjangerarbeidet kan vere eit bidrag til lystprega norsktimar, og i siste delen bannar dei mildt i kyrkja med å hevda at grammatikk kan fungera som eit nyttig energiavbrekk i norsktimane. Mange hevdar sikkert det motsette, at grammatikkundervisninga lett tek bort all energi frå elevane.

Norunn Lunde Furnes, lærar i småskulen, skriv om ”**Responsarbeid, refleksjonar etter eit norskstudium**, ho skildrar korleis studiet har lært henne meir om å gje og få respons: ”*Som lærar er det sjeldan eller aldri høve til å få respons frå kollegaer i arbeidssituasjonen, det vert kanskje spontane ytringar i forbifarten. I studiet norsk 2 har eg arbeidd praktisk med førebudd skriftleg (visuell) respons på ulike måtar*”. Ho går og noko inn på ulike typar respons og kva funksjon responsen kan ha.

To andre studentar, Renee Kårtveit og Hinde Helene Røynesdal, er i det kreative hjørnet når dei i sin artikkel ”**Teikneserie som verktøy for å utvikle elevars uttrykksevne og skrivekompetanse**” slår eit slag for det potensialet teikneserien har som metodisk verktøy i norskfaget. Dei tek for seg ei stripe frå ein elev i åttande klasse om ”sheriff Kåre med det lange håret”, og ser på både kommunikasjonsnivået, det grafiske nivået og tekstnivået i vurderinga. Sidan teikneseriesjangeren er populær blant unge, kan den vere ein innfallsport til andre skriftlege tekstar, og kan appellere til både sterke og svake skrivarar, hevdar Kårtveit og Røynesdal.

I andre delen av denne vesle samlinga finn du tre artiklar som handlar om bruken av ikt i lese- og skriveopplæring. Eit interessant og omfattande døme på praktisk tekstutvikling finn me i høgskulelektor Knut Atle Skjær sin artikkel ”**Det viktigaste er å lære å tore**”. Responnarbeid var ein del av dei obligatoriske arbeidskrava på studiet, og som Lunde Furnes skriv i sin artikkel, opna responstreninga for ny innsikt i korleis me kan utvikla tekstar. Skjær tek for seg tre utkast til ein tre siders tekst med kommentarar på to elevtekstar. Han ser spesielt på korleis kollegaresponsen og lærarresponsen er med og utviklar teksten. Til slutt listar han opp åtte punkt som han meiner er viktige for å få denne typen tekstutvikling til å fungera. At struktur og studentaktive læringsformer er viktige punkt her, overraskar sjølv sagt ingen.

Underteikna har gjort ei undersøking av debattsidene på studiet. Studentane har vore uvanleg aktive og skrive meir enn 1000 innlegg og hatt meir enn 10 000 innloggingar på debattsidene. Slike debattsider blir av somme fagfolk omtalte som ”de dødes nett”, og andre fagfolk understrekar kor kraftig lærarar må styra aktiviteten på og organiseringa av debattsidene dersom dei skal fungera. I vår samanheng synte det seg at det vart stor aktivitet sjølv om sidene i hovudsak var studentstyrte og ikkje obligatoriske. Artikkelen min prøver å sjå på korleis dette kan forklarast, og om det kan seiast noko allment om kva som skal til for at slike sider skal fungera.

Den siste artikkelen, ”**LingDys – utvikling eller innvikling?**”, er skriven av tre lærarar frå Leikanger ungdomsskule. Dei tre, Trine Nylehn, Elisabeth Skau og Monica W. Tufte, tek for seg ei pedagogisk programvare for elevar som har lese- og skrivevanskar. Dei ser på kva hjelp elevane – og læraren deira . kan ha av eit slikt program. Men dei peikar og på problem som knyter seg til denne forma for ”automatikk” i læringa, særleg viss ikkje lærarane set seg godt inn i programmet og tenkejr over korleis det skal innpassast i resten av

undervisningsopplegget. Då risikerer ein ...” *at det kan verte eit hjelpemiddel som tek seg godt ut i individuelle opplæringsplanar (IOP) og halvårsrapportar, men som elles lever sitt liv på ei datamaskin og i verste fall fører til ekstra frustrasjon hjå eleven”.*

Me håpar at artiklane kan gje studentar og lærarar i grunnskule og høgskule praktisk hjelp i det daglege skularbeidet og ønskjer lukke til med lesinga.

Og hugs Vinjes ord: *Lærdom er forutan Vit som Gull i Grisetryne.*

Sogndal, november 2004

Jan Olav Fretland

I oppskoka ute i Vik
før jula, dei høyrde eit skrik.
Då klokka slo tolv
sat gjengen og skolv:
I øltyнна flaut det eit lik!

Einar Ese, student på Norsk 2, desember 2003

Leseundervisning på mellomsteget og ungdomssteget

av Alvdis Berge

Etter at fleire leseundersøkingar, både nasjonale og internasjonale, har vore gjennomførde det siste tiåret, er det ei allmenn oppfatning at leseferdigheita hos norske skuleelevar er for dårleg. Dette vil utdannings- og forskningsministeren gjera noko med. Ho har fått laga ein tiltaksplan, *Gi rom for lesing!* (UFD 2003), som skal hjelpe på stoda. Kravet er mellom anna at skulane må laga planar for leseopplæringa og at lærarane må få større kompetanse på området. For å sjå effekten av tiltaka skal det gjennomførast nasjonale lesetestar. Spørsmålet for den enkelte læraren blir då korleis han kan innfri kravet om at lesekompetansen til elevane må bli betre. Korleis skal ein undervisa elevane på mellomsteget og ungdomssteget i lesing?

Kva er det viktig å læra elevane?

Å utnytta det dei veit frå før

For å kunna hjelpe elevane må ein vita noko om kva som skjer på vegen frå lesaren ser bokstavane på arket til han har gjenskaft innhaldet i teksten. Dette er ein komplisert mental prosess som er vanskeleg om ikkje umogeleg å skildra i detalj. Det vi veit, er at det føregår koplingar mellom det ein ser i teksten og det ein veit frå før. Å skapa meining i teksten handlar mykje om gjenkjenning. Lesaren må kunna kjenna att ulike sider ved tekstforma, orda, setningane, tekstmønster på ulike nivå osv, og han må kjenna att sider ved innhaldet. Di større samanfall det er mellom teksten og det lesaren har av erfaringar og kunnskapar frå før, di lettare er teksten å lesa. Er det lite samanfall, vil teksten opplevast tung/ meningslaus for lesaren. Dette må læraren ta omsyn til når han vel ut lesetreningstekstar til elevane. Ein god øvingstekst er ein tekst som inneheld noko kjent og noko ukjent slik at elevane har noko å strekkja seg etter.

Sidan lesing handlar om gjenkjenning, vil ein viktig del av den vidare leseopplæringa vera å læra elevane å utnytta dei kunnskapane og erfaringane dei har frå før, men og å gi dei den kunnskapen dei treng for å forstå teksten,.

Å bruka lesestrategien: Oversikt – detaljar – ny oversikt

Ein annan del av leseopplæringa vil vera å læra elevane å bruka lesestrategien: Oversikt – detaljar – ny oversikt. Når ein skal skaffa seg oversikt over ein tekst, kan det vera lurt å fyrst finna ut kva slags tekst det er. Då kan ein utnytta kunnskapen sin om sjangeren i det vidare arbeidet med å finna ut kva teksten handlar om og kva han dreiar seg om.

Når ein til dømes veit at teksten er ein episk tekst, ventar ein å møta personar, at det skjer noko og at handlinga føregår ein eller annan stad over eit kortare eller lengre tidsrom.

Relevante spørsmål for å skaffa seg oversikt vil då t.d. vera å finna ut kven, kva skjer, kvar, når. Slike spørsmål kan ein gi elevane før dei startar. Då vil skumlesinga bli meir målretta.

Ein veit kva opplysningar ein skal vera på jakt etter.

Ofte vil innleiinga gi lesaren den nødvendige innføringa i kva teksten kjem til å handla om og stundom kan ein greia seg berre ved å lesa tittelen. Tor Åge Bringsværd har til dømes skrivne ei kjend novelle med tittelen *Matt. 18.20*. Dette bibelverset, som i novella blir gjengitt slik: ”For hvor to eller tre er samlet i mitt navn, der er jeg midt iblant dere”, gir lesaren ei svært god rettleiing om korleis denne teksten skal forståast. Om ein les denne novella med tittelen for auga, vil ein sjå at teksten handlar om meir enn rasediskriminering. Dette er og eit døme på korleis ein kan bli ein meir effektiv og målretta lesar ved å ta i bruk det ein veit om tekstar.

Tekst heng saman med ordet vev og tekstil. Det fortel at i ein tekst heng delane saman i ein heilskap og at detaljane må tolkast i lys av heilskapen og heilskapen i lys av detaljane. Det betyr at elevane må læra å leita etter samanhengar mellom detaljopplysningane og det dei meiner teksten dreiar seg om, og at enkelte detaljar kan vera viktigare enn andre for heilskapsforståinga.

Etter å ha studert detaljane, bør lesaren gjera opp status og finna ut kva han no meiner teksten eigentleg handlar om. Var hypotesen i starten rett, eller har detaljstudiet ført til at han må justera/endra oppfatning? Det er viktig å læra elevane å ikkje vera for snare med å laga ei endeleg tolking av teksten før dei har studert detaljane i han og prøvd å sjå samanhengen mellom dei. Ein feil mange lesarar gjer, særleg når dei les skjønnlitterære tekstar, er at dei byggjer tolkinga si på enkelte opplysningar i teksten, men ser bort frå andre, eller at dei tolkar enkeltopplysningar kvar for seg utan å leita etter samanhengar.

Å stilla relevante registreringsspørsmål og tolkingsspørsmål under leseprosessen

Som vi har vore inne på før, handlar lesing om fyrst å registrera det som står i teksten, deretter å gjenkjenna og ut frå det, finna ei meining i det som står der. Ei viktig oppgåve for læraren blir difor å læra elevane å stilla registrerings spørsmål og tolkingsspørsmål under leseprosessen, og ikkje minst å læra dei å stilla dei rette spørsmåla til dei ulike teksttypene. Om ein les novella *Skinndaud* av Hans Sande, vil relevante detaljspørsmål t.d. vera å finna ut kva det vil seia å vera skinndaud, kven som er skinndaud, kvifor, om vedkommande blir verande i den tilstanden eller om tilstanden endrar seg og i tilfelle til kva, og kva som førde til endringa.

Å kunna reflektera over det ein har lese

Leseprosessen er ikkje over når ein har lese teksten. Til lesedugleiken høyrer og med å kunna gå ut av teksten og å reflektera over han. I Pisa-rapporten blir lesedugleiken eller lesekompetansen, som dei omset det engelske uttrykket *reading literacy* med, definert slik:

kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig for å forstå, bruke og reflektere over skriftlig og elektronisk tekst for å kunne delta i samfunnet, nå egne mål og utvikle kunnskaper og eget potensiale.

Vi ser av denne definisjonen at det ikkje er nok å forstå tekstar, ein skal og kunna bruka dei til å utvikla seg sjølv som menneske og til å kunna fungera i samfunnet. Elevane skal læra å bli aktive lesarar som kan kontrollera sin eigen leseprosess, som kan vurdera det dei les og læra av det dei les. Siste del av leseprosessen vil difor handla om å stilla ulike typar refleksjonsspørsmål både til innhaldet og forma i det ein har lese.

Eit døme på rettleidd lesing

Rettleidd lesing vil seia at læraren bestemmer øvingstekst og styrer leseprosessen til elevane. Føremålet er å visa dei korleis dei bør gå fram når dei les og å hjelpa dei med å utvikla seg vidare som lesarar.

Novella *Tone 16* av Bjørg Vik, fyrst trykt i bladet *Sirene* i 1973, kan vera ein god leseøvingstekst på fleire lesenivå. Novella kan lesast som ein tekst om ei tenåringsjente som kjenner seg svikta av kjærasten. Eit sidetema i teksten kan og vera forholdet mellom foreldre og barn i tenåringsalderen. Dette er ein lese måte som dei fleste elevar vil kunna kjenna seg att i utan vidare. Ei leseutfordring for elevane på dette nivået kan vera å studera korleis forfattaren har skildra kjenslene til Tone.

Novella kan og lesast som ein tekst om kvinnefrigjering, om ei jente som står ved inngangen til det vaksne kvinnelivet og skal velja kva kvinnerolle ho vil gå inn i. Ein slik lese måte krev meir allmennkunnskap, til dømes om kvinnekampen på 70-talet og om bladet Sirene.

Det går og an å sjå Tone som ein representant for eit menneske som gjennomgår ei stor omvelting, frå å vera blind til å bli sjåande, frå lygn til sanning, jf. Ibsen og det klassiske dramaet.

Vi skal fyrst sjå på korleis ein kan rettleia elevane gjennom leseprosessen når ein tek utgangspunkt i den fyrste lese måten.

Lesemåte 1

Oversikt:

Tittelen vil i dette tilfellet vera eit godt utgangspunkt. Kva trur elevane at novella handlar om ut frå tittelen? Det elevane må kunna slutta seg til, er at det handlar om ei jente og når vi alt i tittelen får vita kor gammal ho er, må det vera fordi alderen er viktig.

Neste steg kan vera å stilla det Skardhamar kallar identifikasjonsspørsmål (Skardhamar 2001). Det er spørsmål som skal få elevane til å henta fram det dei veit frå før. Døme på spørsmål ein kan stilla: Kva er jenter i den alderen opptekne av? Korleis er forholdet til foreldra i den alderen?

Til slutt kan ein retta fokus mot teksten igjen og la dei tippe kva dei trur denne teksten vil fortelja om ei 16 år gammal jente, eller og kva dei ville ha likt at novella fortalde om henne. Deretter les ein innleiinga og prøver å finna ut kva informasjon denne gir. Den informasjonen som dei bør kunna koma fram til, er at Tone ventar desperat på at nokon skal ringja til henne. Ut frå den informasjonen innleiinga gir, kan ein førebu den vidare lesinga ved å laga spørsmål som ein vil ha svar på når ein les resten av teksten. Dette kan ein gjerne gjera saman med elevane. Då kan ein drøfta kva spørsmål dei meiner er relevante å stilla og på den måten gjera dei medvitne om at aktiv lesing er å leita etter svar på spørsmål ein stiller til teksten og at det ein får ut av teksten, er avhengig av kva spørsmål ein stiller.

Relevante spørsmål i denne sammenhengen vil vera å finna ut kven ho ventar telefon frå, kvifor det er så om å gjera at vedkomande ringjer, om ho får den telefonen ho ventar på eller ikkje, og viss ikkje, kva gjer ho då?

Som ei oppsummering av den fyrste gjennomlesinga kan elevane til dømes laga ei skjemaoversikt over kva Tone gjer: Ventar på telefon - tenkjer tilbake på det som har skjedd det siste året - bestemmer seg for å ringja til Arvid sjølv, men han er ute – går ut og gir han ein øyrefik.

Til denne skjemaoversikta kunne ein og ta med korleis forholdet mellom mora og Tone er i dei ulike fasane av handlinga. Då vil dei sjå skiftet hos mora frå mas og skjenn til støtte (og at mødrer kanskje ikkje er så ille likevel?)

Detaljstudium

Ei oppgave for læraren er å få elevane til å leggja merke til ting i teksten som dei kanskje ikkje vil oppdaga fordi dei har mangelfulle kunnskapar eller erfaringar og difor ikkje assosierer noko med det. Ei utfordring i denne teksten kan til dømes vera å leggja merke til korleis forfattaren ikkje berre skildrar kroppsspråket, men og brukar rytmen i språket for å få fram rastløysa og frustrasjonen til Tone, som til dømes her:

Tone reiser seg, går inn på rommet, smeller døren etter seg. Hun klatrer opp på skrivebordet, huker seg sammen om smerten i mellomgulvet, ser ut av vinduet, lytter, lytter til den tause telefonen.

og korleis ho førebur skildringa av samleiet gjennom opplysningar som gir erotiske assosiasjonar:

Slenger deg ned på sofaen, planter føttene i det tørre ullstoffet, ser på knærne sine, ser fra det ene kneet til det andre, mellom lårene ser hun moren

Hun løsner knappen og drar glidelåsen halvt ned på dongeribuksen....

Ikke skrev sånn, sier moren, ikke ligg så stygt.

Ei anna utfordring kan vera å fundera over kva funksjon opplysninga om epleknaskinga og jenta med fiolinen har i skildringa av samleiet. Det kan vera at læraren her må hjelpa elevane på veg ved å fortelja dei syndefallsmyten og kva symbolikk ein knyter til eplet på grunn av denne forteljinga. Jenta med fiolinen har ikkje så klår symbolikk, men dei fleste vil vel få assosiasjonar til klassisk musikk og til det ein forbind med denne musikkforma. Novelle er

'antydningens kunst', heiter det gjerne. Her har vi eit godt døme på korleis forfattaren nøyer seg med å antyda når ho skal skildra samleiet.

Følet, som Tone har modellert, vil truleg vera eit bilete som er lettare for elevane å oppdaga og forstå. Det same er silkeblomane, som vi får direkte forklaring på i teksten.

Ny oversikt

Ein går tilbake til den fyrste oversikta for eventuelt å utdjupa eller justera den oppfatninga ein starta med. Ein kan til dømes ta opp att dei spørsmåla ein starta med, for å sjå om ein har fått fyldigare svar på dei etter å ha lese teksten grundigare. Ein kan og fylla meir ut den oversikta ein laga etter den fyrste gjennomlesinga, eller ein kan summera opp ved å skriva eit resymè av den forståinga ein har kome fram til.

Etterarbeid - å vurdera teksten

Eit nærliggjande drøftingsspørsmål etter lesinga av denne novella er å la elevane gi uttrykk for kva dei meiner om handlemåten både til Tone og til Arvid. Kva ville dei ha gjort i den situasjonen? Har jenter og gutar ulike oppfatningar av kjærleiken?

Til god lesedugleik høyrer og med evne til å vurdera skrivemåten. Til denne novella kunne elevane til dømes få i oppgåve å peika på noko dei tykte var svært godt skildra/ uttrykt og kvifor, og om det var skriveteknikkar i denne novella som dei kunne tenkja seg å prøva å etterlikna i sine eigne skrivearbeid.

Lesemåte 2

Dette er ein lesemåte som krev meir allmennkunnskap av lesaren. Ein høveleg måte å starta på, kan difor vera å ta utgangspunkt i bladet som novella vart utgitt i, og når. Då har ein eit godt utgangspunkt til å førebu lesinga ved å fortelja elevane noko om kvinnekampen på 70-talet og synet på den tradisjonelle kvinnerolla. Det kan og vera relevant å ta opp forfattaren sitt engasjement i saka.

Oversikt

Det ein kan be dei vera spesielt på jakt etter under den fyrste gjennomlesinga, er å leggja merke til bevegelsesmønsteret til Tone. Etterpå kan elevane teikna ei rute over korleis og kvar

Tone bevegar seg i novella. Då vil dei truleg sjå mønsteret frå liggjande til ståande stilling, frå å vera passiv til å bli aktiv, frå å vera inne(stengd) til å gå ut (i det fri) og kanskje kunna slutta seg til at teksten kan handla om korleis Tone frigjer seg frå den tradisjonelle kvinnerolla.

Detaljstudium

Ei oppgåve kan vera å studera dei vaksne som er nemnde i teksten og finna ut i kva grad dei er gode eller dårlege rollemodellar for Tone. Elevane kan til dømes laga ei liste over kva som konkret blir sagt om mora. Det blir ei fin øving i å registrera detaljar i teksten, som dei så må tolka, til dømes kva desse to opplysningane fortel om mora:

Moren spiser alltid noe, kaker, brødsiver, middagsrester

de brede flate føttene i utgatte sommersko, åreknutene.

I byrjinga av novella er det ein annan detalj som kan vera verd å gjera elevane merksame på:

Slenger deg ned på sofaen, planter føttene i det tørre ullstoffet, ser på knærne sine, ser fra det ene kneet til det andre, mellom lårene ser hun moren med kaffekoppen og wienerbrødene.

Dette er nok eit døme på 'antydningens kunst' som elevane kan få i oppgåve å tolka. Ein måte å oppfatta dette på er at forfattaren gir eit bilete både av kvinna som kjønnsobjekt og av kvinna som utsliten husmor som ikkje har fått realisert seg sjølv, og samstundes får ho vist korleis det vil gå med Tone om ho ikkje gjer opprør mot den kvinnerolla ho er i ferd med å gå inn i. Det blir så vidt nemnt eit ektepar og:

Et eldre par sjangler nedover fortauet, kvinnen har en plastpose med klirrende tomflasker, hun går i tøfler.

Det burde ikkje vera så vanskeleg oppgåve for elevane å slutta seg til at det livet desse to kvinnene har fått, ikkje er noko å trakta etter. Paret slår vel og hol på myten om den store kjærleiken som Tone til no har trudd på, symbolisert ved papirblomane som ho har laga. Kva dei symboliserer, er forklart i teksten:

... sitte og krølle drømmene sammen til papirblomster. Hun tenkte på Tore og Arvid da hun laget dem, mest på Arvid.

Dette vil difor vera ei enkel oppgåve for elevane å finna ut. Ei meir utfordrande tolkingsoppgåve er kanskje å sjå kontrasten mellom papirblomane og det sjanglande paret, mellom draumen om den store kjærleiken og verkelegheita, og korleis forfattaren brukar silkeblomane når ho skal skildra den erkjenninga som Tone gjennomgår. Men det blir kanskje

lettare om dei får i oppgåve å tolka og sjå om dei finn ein samanheng mellom desse opplysningane i teksten:

Toneser ut av vinduet Et eldre par sjangler nedover fortauet, kvinnen har en plastpose med klirrende tomflasker, hun går i tøfler.

Hun ser på det lille føllet hun modellerte på skolen, brent leire, det står og spriker og ser vinglete og fryktsomt ut. Hun har også laget papirblomster, i vinter satt hun og tvinnet blomster av lyserødt og fiolett silkepapir og satte dem sammen i store klaser i grønne pulverkaffeglass. Nå ser de støvete og blasse ut.

Latterlig. Sitte og lage papirblomster, sitte og krølle drømmene sammen til papirblomster. Hun tenkte på Tore og Arvid da hun laget dem, mest på Arvid.

Ser det sprikete ynkelige føllet, skyver det vekk, reiser seg, rasker sammen papirblomstene fra de grønne kaffeglassene, krøller dem sammen, stapper alt i papirkurven,

Her er kan dei og få i oppgåve å tolka opplysningane om følet.

Ny oversikt/oppsummering

For å variera oppsummeringa kan til dømes elevane skriva ein omtale eller 'bok'- melding. av teksten. Då må dei ta i bruk den forståinga av teksten som dei har kome fram til. Ei bokmelding er eigentleg ein presentasjon av korleis ein lesar har forstått og vurderer teksten.

Lesemåte 3

Denne teksten har ein del trekk som får ein til å tenkja på Ibsen og det klassiske dramaet.

I det klassiske dramaet skal handlinga innebera ei omvelting for hovudpersonen

Vanlegvis gjennomgår helten desse fasane:

1. Feilvurderer situasjonen, handlar i blinde
2. Blir sjåande, den rette samanhengen går opp for han
3. Får livet totalt endra på grunn av erkjenninga

Det skal vera ei handling og handlinga skal gå føre seg innan eitt døger og på same staden.

Ibsen er kjend for sin bruk av retrospeksjon, dvs. at mykje av handlingsgangen er tilbakelagd når handlinga på scenen startar, gjerne fyrst når katastrofen og omveltinga i hovudpersonen sitt liv byrjar. Ibsen utvikla og ulike teknikkar for å tydeleggjera tematikken (underteksten):

Han legg symbolikk inn i scenerommet: At personane held seg innadørs, blir eit bilete på at dei er ufrie, innestengde i falske førestellingar. Når dei opnar vindaugo eller går ut, blir det eit bilete på frigjering.

Det same kan han gjera med rekvisittar: I Hedda Gabler blir portrettet av faren, generalen, eit symbol på autoriteten som gjer Hedda ufri. Han brukar og replikkar med dobbel botn som til dømes i Gengangere, der Osvald kjem med den kjende replikken: *Gi meg solen, mor.*

Slik symbolbruk kan vi og finna i Tone 16:

Rom: Tone som går ut av huset - forkastar draumane/ lygna – minner om Nora i *Et dukkehjem*

Rekvisittar: Følet og papirblomane

I denne novella kan det henda at handlingane og har fått symbolsk betydning: Liggja – reisa seg – gå.

Dette kan vera ein innfallsvinkel om ein les denne novella i 10. klasse etter at dei har gjennomgått temaet drama og lært om Ibsen.

Vi ser at i rettleidd lesing der målet er å få elevane til å utvikla seg vidare som lesarar, er læraren nøydd å bruka si eiga lesing av teksten som hjelpemiddel. Skal ei slik leseøving bli vellukka, må læraren ha førebudd seg godt og tenkt igjennom korleis han vil styra elevane gjennom leseprosessen og kva spørsmål han vil stilla under lesinga og når.

I dette dømet på undervisning i leseprosessen har eg brukt novelle, men for å ha høg lesekompetanse må ein vera god til å lesa ulike typar tekstar. Det er såleis ikkje nok å berre øva seg på ein teksttype. Lesetestar viser at lesedugleiken kan variera hos den enkelte eleven. Jentene er til dømes flinkare enn gutane til å lesa skjønnlitterære tekstar, medan gutane er flinkare enn jentene til å lesa ikkje-samanhengande tekstar som tabellar, diagram og liknande. Dette må læraren ta omsyn til, både når han vel ut leseøvingstekstar og når han skal vurdere lesedugleiken til den enkelte eleven.

Kjelder

Gi rom for lesing! UFD 2003

Austad, Ingolf: Mening i tekst. Teorier og metoder i den grunnleggende lese- og skriveopplæring, 1997.

Skardhamar, Anne-Kari: Litteraturundervisning. Teori og praksis, 2001.

Stangeland, Terje Kato og Forsth, Leif-Runar: Hurtiglesing-Superlesing-Fotolesing, 2001.

Lie, Svein m.fl: Godt rustet for framtida? Acta 4/2001.

Å lese for livet. Barn lærer å lese. 2003

Brudholm, Merete: Læseforståelse – hvorfor og hvordan? 2002

Sande, Hans: Skinndaud, frå antologien for barn *Folk flest trur ikkje på fuglar*, 1986

Bringsværd, Tor Åge: Matt.18.20. Frå *Rundt solen i ring* 1967. Novella er lagt ut på heimesida til forfattaren.

Vedlegg

Novella er skriven inn på data av Anne Marie Sunnarvik

Tone -16 av Bjørk Vik

Hver gang hun går forbi telefonen, ser hun fort på den. Røret ligger som det skal, ingen har tatt ut kontakten.

Hun ser på klokken. Slenger deg ned på sofaen, planter føttene i det tørre ullstoffet, ser på knærne sine, ser fra det ene kneet til det andre, mellom lårene ser hun moren med kaffekoppen og wienerbrødene. Moren spiser alltid noe, kaker, brødsiver, middagsrester. Hun tygger wienerbrød og ser ut av vinduet, hele tiden tørker hun kakesmuler av munnvikene og plukker smuler på duken.

Tone presser hånden mot magen, det gnager i mellomgulvet. Lårmusklene er stramme og harde.

Tre dager siden nå, og telefonen ringer ikke.

Hun løsner knappen og drar glidelåsen halvt ned på dongeribuksen, forsøker å puste roligere.

- Har du ikke noe å gjøre, sier moren. Tone kan høre at hun suger seg mellom tennene.

- Har du ikke lekser? Du skulle pusse vinduet på rommet ditt. Og vaske undertøy. Du er så stor at du får sannelig vaske undertøyet ditt selv.

Tone ser på neglene sine, den lengste er brukket. Moren maser stadig om undertøyet, at Tone skal vaske det selv. Hun får små frysninger ytterst i huden hver gang moren snakker på den måten. Hun får lyst til å gjøre noe, skrike, klore, et eller annet.

Høstmørket faller i gaten utenfor, bilduren hele tiden og plutselig en ambulanse. Moren er ved vinduet, strekker hals.

- Herregud, nå er det skjedd en ulykke igjen.

Hun ser opplivet ut, klør seg på overarmen, blir stående i vinduet.

Tone lukker øynene. Kanskje han er blitt syk, overkjørt. Hun ser seg selv med blomster og frukt ved sykesengen, det lange mørke håret hans på puten, hun vil legge ansiktet sitt i det.

- Ikke skrev sånn, sier moren, ikke ligg så stygt.

Tone reiser seg, går inn på rommet, smeller døren etter seg. Hun klatrer opp på skrivebordet, huker seg sammen om smerten i mellomgulvet, ser ut av vinduet, lytter, lytter til den tause telefonen. Et eldre par sjangler nedover fortauet, kvinnen har en plastpose med klirrende tomflasker, hun går i tøfler. I

hjørnebutikken er det høstsalg, de gule lappene lyser som signaler i skumringen. Det er en jumper der, sitrongul, hun får ikke penger til den.

Hun hopper ned fra skrivebordet, setter seg på sengen. Veggen er full av plakater og bilder, mest ansikter, hun er ikke så alene på den måten. Hun ser på det lille føllet hun modellerte på skolen, brent leire, det står og spriker og ser vinglete og fryktsomt ut. Hun har også laget papirblomster, i vinter satt hun og tvinnet blomster av lyserødt og fiolett silkepapir og satte dem sammen i store klaser i grønne pulverkaffeglass. Nå ser de støvete og blasse ut.

Hun slår på lampen, klipper neglene, lytter.

Latterlig. Sitte og lage papirblomster, sitte og krølle drømmene sammen til papirblomster. Hun tenkte på Tore og Arvid da hun laget dem, mest på Arvid. Det med Tore var ikke noe særlig, en del klining, og den gangen i parken -. Men det var Arvid hun tenkte på. Kanskje Arvid har fått vite det med Tore? At det er derfor han ikke ringer.

Hun reiser seg, roter på skrivebordet, blar i skoleaviser, hun burde lese over engelsken, hun burde lese skoletidsskriftet, hun burde se gjennom ikkevold-stoffet som Per Erik dyttet på henne.

Hun setter seg, plukker frem håndspeilet, kaster seg inn i sitt eget speilbilde, letende, nesten tiggende, tvinner det lange håret rundt fingrene.

Moren åpner døren. – Pusser du vindu?

Hun gjemmer ansiktet i håret, sitter med ryggen til.

- Sitter og glør i speilet, som vanlig, herregud!

- Gå! skriker hun. – Gå! La meg være i fred!

Moren rører seg ikke, det er stille.

- Så det er den dagen i dag.

Døren lukkes hardt.

Tone tygger på håret, det knaser i det. Hun presser hånden mot magen, mot underlivet, så varmt det er der. Nå er moren forbannet, nå nytter det ikke å bomme en røyk heller.

Helt nakne hadde de vært, begge to. Det var så fint. Det gikk nokså fort, han måtte jo være forsiktig. Men huden hans, den glatte gode huden, den rare lukten og at han syntes hun var deilig, det sa han flere ganger. Så deilig du er, Tone, så deilig du er. Og faren hans jobbet overtid, og moren hans var på bingo, de var alene på det lille rommet hans, noen spilte fiolin i blokken et sted, det var så fint. Hun tenkte seg at det var en av pikene i skoleorkesteret, en av de alvorlige fiolinpikene med bleke fingrer og håret strøket bak ørene, hun spilte det samme stykket om igjen og om igjen, en sånn gråteferdig liten vals. Og Arvid hadde epler på bordet, de luktet så godt, han hadde bilder av nakne jenter på skapdøren. De knasket epler og lo av bildene, han tok hardt rundt brystene hennes, og fiolinpiken spilte hele tiden. Det var sånt mildt, litt gammeldags sensommerlys gjennom gardinene, halsen hans var så vakker, halsen og det smale hodet, kanskje hun kunne modellere det en gang.

Bare hun hadde hatt en røyk.

Hun går inn i stuen, ser på telefonen, kikker i askebegrene, alle er tomme. Hun tygger på en fyrstikk, blar i avisen. Hun kan ringe til Grete, kanskje Grete kan låne henne penger.

- Skal du ringe nå igjen? Moren stikker hodet ut fra kjøkkenet, hun spiser på en sylteagurk.

Grete er ikke hjemme. Hun blir stående ved telefonen, kjenner at hun blir varm i hårfestet, trang i halsen. Hun gjør det, nå gjør hun det. Hendene durrer, stemmen er liksom så smal da hun spør om Arvid er hjemme. Han er ikke hjemme, jeg tror han skulle på kino. Å nå, takk. Takk skal de ha.

Moren har plutselig forsøkt å gjøre seg usynlig bak kjøkkendøren. Tone går inn på rommet, krummer seg sammen over skrivebordet, tygger på knokkene, dunker albuene i bordplaten. Ser det sprikete ynkelige føllet, skyver det vekk, reiser seg, rasker sammen papirblomstene fra de grønne kaffeglassene, krøller dem sammen, stapper alt i papirkurven, hører ikke at moren har åpnet døren.

- Hva er det nå igjen? Hun snur seg brått.

- Har du lyst på en røyk? Moren rekker henne pakken, hun tar en sigarett uten å se opp, leter etter fyrstikker, leter etter at hun har funnet dem også, for å få tid til å svelge unna i halsen.

- Er det ikke bedre at du går ut en tur, sier moren. Du har godt av litt luft. Du har jo bare vært inne de siste dagene.

Tone tenner sigaretten, nikker, tygger i leppen.

- Den genseren, sier moren, den genseren du snakket om som var på salg, kanskje vi kan ordne det.

- Fint.

Moren har satt seg på sengen. Tone står ved skrivebordet, hun kan ikke se på moren, hun ser på føttene hennes, de brede flate føttene i utgatte sommersko, åreknutene, at hun ikke kan være annerledes mot moren.

I trappen tenker hun at hun burde ha gredd håret, hun går forbi dørskilte hun kjenner, tenker flyktig på menneskene som bor innenfor, på kvinnene, de ligner på moren, de er liksom sperret inn, innefor disse brune dørene. Hun slipper sigaretten på det nederste trinnet og trækker på den.

Hun er redd, vet ikke hvorfor, har den vonde uroen under huden. Hun stryker stadig hånden gjennom håret, leter i bukselommene etter en tyggegummi, finner bare hårperler og bussbilletter.

Guttene står ved bensinstasjonen nedenfor kinoen, de står ved cola-automaten, Arvid, Tore, Per Erik og noen andre. Hun tenker: de har ikke sett meg, jeg kan stikke. Hun stanser, glør inn i butikkvinduet, de står på den andre siden av gaten, hun stirrer gjennom vinduet, det flimrer for øynene, hjertet dunker. Så svelger hun, går videre nedover, hendene er klamme i jakkelommene. Hun hører stemmene der borte et sted, på den andre siden av gaten. Hun ser på dem uten å se på dem, de har sett henne. En av dem sier noe, nå ler de, de ler alle sammen.

Plutselig krysser hun over, står rett foran dem.

- Hei, Tone, hvordan går det, forsøker Tore seg.

Hun skimter Arvid i en slags varm tåke, øynene hans som flykter, det lange håret han slenger bakover, det lille fliret, det lille feige fliret.

Det bare skjer, plutselig har hun gjort det, hånden suser mot ham, et flatt klask i det dumme fliret.

- Horebukk!

Etterpå tenker hun: de vet noe om meg, jeg vet også noe om dem, jeg skal aldri glemme det.

Det gnager ikke i magen lenger, hun trekker pusten dypt, det kjennes fint.

Eit blick for kreative norsktimar

Av Ellen Aarseth, Anne-Sigrunn Bjørset og Elin Nyborg

Idear som kan få trøytt og ukonsentrerte elevar til å synast at norsk er gøy

“Åh! Nei! Æsj! Norsk nå igjen! Eg fordrar `kje grammatikk, litteratur er pyton og respons er nåke tull!” Kven har vel ikkje høyrte sukk og stønn om norsktimane enten frå elevar, frå lærarar som har gått seg fast i eit bestemt opplegg eller frå eigen skulegang?

Variasjon er eit sentralt stikkord i denne artikkelen der vi er tre studentar som ynskjer å gi vårt bidrag til lystprega norsktimar i ungdomsskulen. Med denne artikkelen ynskjer vi å synleggjere korleis eit samarbeid kan gi utslag i varierte, spennande norsktimar ved at vi grip tak i kvarandre sine kreative sider, til gjensidig inspirasjon og motivasjon. Vi tek føre oss ulike tiltak fordelt på tre område som kan stimulere til auka motivasjon og lærelyst: drama som metode i litteraturundervisninga, respons- og sjangerarbeid og grammatikk som eit energiavbrekk i norskfaget.

Korleis kan vi bruke drama som metode i litteraturundervisninga?

Drama som metode

Drama som metode tvingar seg fram på grunn av det omfanget tema- og prosjektarbeid har fått i grunnskolen. Dramafaget sin eigenart innehar ein kompetanse som vi kan dra nytte av når vi skal jobbe tverrfagleg, samtidig som drama absolutt har stor verdi som metode også i arbeid med enkeltfag. Drama har som fag vore plassert under norskfaget, men intensjonane i L97 er at drama skal nyttast som arbeidsmetode i alle andre fag. Elevane får med drama som metode: bruke alle sansane, sjansen til å fordjupe seg, utvikle nysgjerrigheit og fantasi, bruke ulike språk, oppleve tryggleik, eigenverdi og engasjement og dei får oppleve glede ved samarbeid (Meek 2000). Nytteverdien er at drama fungerer godt til å konkretisere lærestoff. Ein annan god grunn til å bruke drama som metode, er at dramatisering kan utvikle ei djupare tyding og innsikt av lærestoffet enn det kanskje er mogleg å oppnå gjennom andre metodeval. Noko av grunnen til dette, er at elevane brukar fleire sansar når dei jobbar på denne måten enn dei brukar i andre klassiske undervisningsformer.

Drama og litteraturhistoria

Dersom vi jobbar med drama i forhold til litteraturhistoria, vil elevane hugse mykje meir og få eit større utbyte av undervisninga enn om dei berre les og diskuterer litteraturhistoria. Det som

blir viktig er at vi jobbar i ei ubunden form, det vil seie at vi ikkje er opphengt i bundne replikkar, men at elevane får lage sine egne replikkar ut frå si tolking av tekstane. Namn som har vore brukt på denne forma for dramatisering er "creative dramatics", ein metode frå Amerika og "child drama", ein metode frå England (Sæbø 1998). Sjølv om drama er metodeval, er det likevel naudsynt at ein brukar mykje tid på å lese tekstar frå dei ulike periodane. Det er nesten ein føresetnad for å lukkast med det vidare arbeidet, at vi les både heime og på skulen. I det følgjande skal vi sjå på bruk av drama i ulike delar av litteraturfaget.

Drama og ulike epokar i litteraturhistoria

I ein artikkel som denne vil det føre for langt å kome inn på konkrete undervisningsopplegg. Vi skisserer difor kva ein kan gjere i nokre av dei ulike epokane, med fokus på drama som metode. Det skulle likevel vere mogleg å lage opplegg basert på dei ulike forslaga som blir gitt. Dei kan lagast tverrfagleg ved å trekkje inn andre fag. Fag som naturleg høver saman med litteraturhistoria er musikk, kunst- og handverk, KRL, samfunnsfag og kroppsøving.

Norrøn diktning

Denne perioden eignar seg godt til dramatisering. Alle kvada var på ein måte underhaldninga dei hadde på den tida. Det går an å setje musikk til ulike kvad eller lage improvisasjonar. Ein kombinasjon av begge går også an. Trymskvida kan bli ei stor oppleving med Tor motvillig utkledd som dame! Klassen kan også delast opp i grupper der kvar gruppe kan jobbe med ulike delar frå den norrøne perioden til dømes "Den eldre Edda", "Den yngre Edda", skaldekvad, ættesoger, kongesoger, "Snorre", "Kongsspegelen". Gruppene kan vidare prøve å lage forskjellige uttrykk ved hjelp av ulike dramametodar ut frå tolking av tekstane. Eit eksempel kan vere at nokre elevar lagar "Den eldre Edda" ved hjelp av papp. Dei kan skrive norrønt språk, slik at dei parallelt jobbar med språkhistoria, og dei kan dramatisere eit museumsbesøk der resten av klassen er deltakarar, ved at dei kjem og besøker museet. Her må det brukast improvisasjon. Dei som har laga bøkene har hovudrollene og skal lære dei andre om "Den eldre Edda" i dramaet. Dei andre elevane sine delar kan også visast på same staden, altså på museet. Læraren kan gå i rolle som museumsdirektør og knyte dei ulike delane saman eller ei anna rolle, avhengig av elevane sine behov.

Denne perioden kan med fordel brukast til tverrfagleg samarbeid med andre fag, til dømes musikk, heimkunnskap, kunst- og handverk og historie. Storyline-metoden passar også godt til dette temaet, der dramatisering er ein del av hovudelementet. I storyline er undervisninga

sentrert rundt ei temaforteljing, som blir bestemt og veks fram ut frå eit samarbeid mellom elevane og læraren. Saman må ein finne opp tid og stad for forteljinga, menneske, landskap osv. (Eik:53). Sentralt kjem læraren sine nøkkelspørsmål, som er med på å drive forteljinga framover. I tillegg høyrer også overraskingar med for å få elevane til å gjere nye val. På denne måten må elevane diskutere, reflektere, samarbeide og ta val, medan læraren må halde på den raude tråden i forteljinga. Storyline-metoden kan dermed vere ein måte å setje elevane inn i norrøn dikting. For å konkretisere forteljinga, kan ein då knyte til seg nemnde fag.

Folkediktinga

Her ligg eit hav av moglegheiter til å bruke drama ved arbeid med dette temaet. Storyline-metoden passar også godt fordi dette er eit tema som i seg sjølv er tverrfagleg. Dette temaet hører heime på 8.klassesteget. Elevane kan dramatisere Asbjørnsen & Moe når dei går rundt og samlar inn eventyr. To elevar kan vere desse, og dei andre kan vere folk som Asbjørnsen og Moe møter på ferda. Slik er alle i rolle og kan improvisere og lage eventyr undervegs. Læraren kan også vere i rolle anten som Asbjørnsen og, eller Moe eller som personar diktarane møter på vegen. Ein annan ide er at elevane lager tablå frå ulike eventyr. Tablå eller frysbilete, som det og kallast, er at elevane rollemodellerer seg sjølv eller fleire, noko som kan gjerast med utgangspunkt i eit tema, eller ein situasjon med tilhøyrande kropps- og ansiktsuttrykk. Eit tredje alternativ kan vere å bruke bileteteater for å jobbe med eventyr, segn eller folkeviser. Dette uttrykket kjem frå Augusto Boal som meiner at menneske må utvikle evnene sine til å bruke, tolke og forstå kroppsspråket, noko som kan opptrenast ved å forandre og dynamisere tablåbileta. Målet er å utforske kva idealbilete er, og kva som må endrast for å nå idealbiletet (Sæbø 2000:98). Ein glimrande arena for dramatisering av folkedikting er skog og mark.

Nasjonalromantikken

Nasjonalromantikken er ein spennande periode som det er naturleg å jobbe tverrfagleg med. Ein Storyline-gang med hovudvekt på litteraturen, men kor ein også trekkjer inn tonekunstnarane Ole Bull og H. Kierulf samt malekunstnarane Tidemand og Gude, passar godt med temaet nasjonalromantikken. Nøkkelspørsmåla står beint fram i kø.

Elevane kan gå i grupper og velje mellom ulike personar frå perioden der dei skal setje seg inn i personane sine liv og forfattarskap. Deretter kan nokre frå kvar gruppe setje seg i "Hot seat" og svare på spørsmål frå dei andre elevane, som er nysgjerrige journalistar, omkring sin

person. "Hot seat" eller kryssavhøyr er ein intervjuteknikk der læraren eller enkelte elevar går i rolle og blir intervjuet av klassen (Meek:55). Nokre i gruppa sit i stolen kvar sin gong, medan andre teiknar gruppa sin person på gråpapir på veggen og skriv inn stikkord som skildrar personane etter kvart som intervjuet skrid fram. Det er ein fordel at det er to som skriv og at skissa er klar før intervjuet tek til. Dei som skriv kan også vere med på å stille spørsmål.

Dette kan utvidast med å dramatisere ut frå dei rollene som er oppteikna på veggen. Her kan elevane bestemme om dei vil fortsetje med dei same personane som dei hadde først eller om dei vil velje nye. Det som er fordelene med å velje nye, er at dei blir betre kjent med fleire av personane. Dei viktigaste i denne perioden er Welhaven, Wergeland, Collett, Aasen, Asbjørnsen & Moe og Vinje. Språkstriden mellom Welhaven og Wergeland kan vi lage stillebilete eller tablå av, eller det går an å lage ein sketsj. Tablå passar godt i denne perioden fordi diktarane var opptatt av oppleving, kjensler og fantasi, og dette kan vi få fram i frysbilete, i rolle-modellering eller teaterbilete. Bruk av desse metodane er verkemiddel som opnar opp for at elevane kan fortsetje å undre seg. Det er viktig at alle får vist fram det dei har jobba med undervegs eller som ei avslutning.

Kjærleiksforholdet til Collett og Welhaven og språkstriden mellom Wergeland og Welhaven er også forhold som kan vere aktuelle å dramatisere. Grunnen til at dette kan vere noko å merke seg er at begge forholda fekk konsekvensar for innhaldet i forfattarskapen til dei impliserte partane.

Realismen

"Problem under debatt" var slagordet for denne perioden. Derfor passar realismen godt til å jobbe med holdningar hos elevane og måtar å få fram desse på. Ibsen er ein av dei fem store i denne perioden, og kven eignar seg betre til dramatisering enn den store dramatikaren Ibsen? Det kan vere aktuelt å slå på stortromma og setje opp eit stykke av Ibsen når klassen jobbar med denne perioden. Det må då jobbast med rolleutvikling på ein mykje meir omstendeleg måte enn det som førebels er gjort. Eit godt utgangspunkt for å setje opp ei førestelling er å starte med å lage rolla på veggen for å få fram mest mogleg om personen. Desse punkta kan vere til hjelp; kjønn, alder, familieforhold, samfunnsstilling, økonomisk stilling, haldning, språk, vanar, andre kjenneteikn, karakter, humør, intelligens og interesser.

Andre måtar å jobbe med denne perioden på kan vere å jobbe med dei ulike forfattarane, der elevane får velje kva forfattar dei ønskjer å utforske. Dei kan velje ulike bøker, prøve å setje seg inn i temaet og budskapet i boka og til dømes sjå om dei kan finne eit mønster hos den enkelte forfattaren. Som ei avslutning skal dei framføre forfattaren sin. Dei vel sjølve om dei vil skrive brev som viser kven dei er, og kva dei er opptatt av i forfattarskapen sin. Dei kan lage ei dramatisering av ei av bøkene til forfattaren, eller ei dramatisering som viser både forfattarskapen og privatpersonen. ”Hot-seat”, kor dei kan ha revolverintervju med kvarandre, er og ei moglegheit, eller dei kan velje ein annan uttrykksmåte.

Ein annan ide er å jobbe med ei bok saman kor ein startar med å lese boka. Etterpå kan ein diskutere boka ut frå ulike kriterium før elevane vert delte inn i grupper, alt etter kva meiningar dei har om boka. Gruppene formar sine roller og finn sine argument, og avslutningsvis kan ein lage ein paneldebatt med læraren i rolla som leiar. Dette kan vere eit møte i Foreldretvalet for grunnskulen, ein TV-debatt eller eit radioprogram. Det er viktig å få fram dei ulike syna slik at det blir konfrontasjonar. På den måten må elevane vere tydelege i rollene sine.

Det er mange ulike moglegheiter til å bruke drama som metode i dei andre epokane av litteraturhistoria også. Fantasien og tidsrammene bestemmer kva ein skal velje. Det å utforske lærestoffet på denne måten, gjer at kunnskapen kjennest meir reell og forståeleg for elevane. Dei kan dessutan setje kunnskapen inn i ein større samanheng ved at dei ser tydinga av den for seg sjølve og samfunnet (Sæbø 1998).

Korleis kan respons- og sjangerarbeid vere eit bidrag til lystprega norsktimar?

Med respons konsentrerer vi oss i denne artikkelen om skriftleg respons i prosessorientert skriving. Respons kan då vere eigen-, medelev- eller lærarrespons. Vi ser på korleis respons og sjangerarbeid kan utfylle kvarandre, men først må vi sjå på kva grunnlag som må liggje i botnen for at sjanger- og responsarbeidet kan vere eit bidrag til lystprega norsktimar.

Grunnlag for lystprega respons- og sjangerarbeid

Skal responsgjeving vere eit lystprega bidrag i sjangerarbeidet, må tre grunnleggjande faktorar vere tilstades: tekstkompetanse, responskompetanse og felles responsmål. Først når elevane har tileigna seg tekstkompetanse, vert dei i stand til å gje ein utbyterik respons. Dette betyr at dei må kjenne til både sakprosa og skjønnlitterære sjangrar, i tillegg til at dei må vite

kven dei skriv for. Den russiske utviklingspsykologen Lev Vygotsky (1896-1934) meinte at språket er ein viktig reiskap i tenking og problemløysing. For å forstå handlingar, fører barn ein indre samtale med seg sjølv. I vaksen alder dannar denne monologen grunnlaget for refleksjon og kontroll. Sjølve skrivinga er som ei samtale med eit papir, med ein fråverande samtalepartnar. I motsetnad til ein konkret samtalesituasjon, der samtalepartnaren dannar sjølve konteksten, må ein i skriving konstruere kommunikasjonssituasjonen så tydeleg at den blir forstått av lesaren. Denne skilnaden på samtale- og skrivesituasjon kjem ofte fram når det gjeld samanheng i tekstar, som ofte er eit stort problem for elevar (Hoel 2000). Med ei definert målgruppe i tankane sine vert det mykje lettare for eleven å formulere ein tekst. Eit brev forfatta til ein ven vil då få ei heilt anna utforming enn eit brev som er stila til ein offentleg instans.

Responskompetanse inneber opplæring i kva ein god respons er, forskjell på munnleg og skriftleg respons, korleis og når vi brukar den, kvifor vi brukar den og ikkje minst kriteria for ein god respons. Desse kriteria er noko klassen og læraren kan kome fram til i fellesskap, slik at alle er med på å forme eit felles utgangspunkt for responsgjeving. Responskompetanse startar i det små og har heile tida ein progresjon. Vi kan starte med respons på deltekst før vi går vidare på heil tekst, korte tekstar før lengre tekstar, lettare tekstar før krevjande. Det kan også vere lurt å starte med munnleg før vi går på skriftleg respons. Små grupper kan også vere ein trygg og god start. Elevsamarbeid og responsgrupper kan slik utgjere ei av fleire støtter for å få elevane vidare til si næraste utviklingssone. Teorien om den næraste utviklingssona (zone of proximal development), som gjorde Vygotsky kjend, kan forklarast som avstanden mellom det ein kan gjere på eiga hand og det ein kan gjere med råd og hjelp frå ein annan. I ein dialog der partane byggjer vidare på tankane til kvarandre, diskuterer og konstruerer meining saman, kan elevane i dette samarbeidet skape utviklingssoner for kvarandre.

Byr grupperesponsen på kommunikasjonsproblem, må vi hjelpe gruppene å løyse problemet. Kva med eit kurs i gruppekommunikasjon? Kan elevane skrive ei meningsytring der alle legg fram sitt syn på korleis gruppa fungerer og korleis gruppa kan kome vidare? Ei bevisstgjerjing av den enkelte sitt ansvar kan føre til auka motivasjon for respons i tillegg til at responsgjevinga blir enno betre.

Elevar og lærar treng eit felles responsmål som stiller elevteksten i fokus. Elevteksten skal vere eit elevprodukt, også etter responsgjevinga. Kva er det eleven prøver på? Kva er

prosjektet til eleven? Korleis kan eg hjelpe eleven vidare? Ved å setje elevteksten i fokus og stille spørsmål som får skrivaren til å reflektere, unngår vi at elevteksten endar i ein heilt annan tekst enn det skrivaren har tenkt. Viss eleven skriv eit brennande innlegg for EU-medlemskap, kan ikkje læraren rettleie eleven slik at vedkomande blir usikker og endrar innlegget til mot EU-medlemskap. Derimot kan læraren stille spørsmål som får eleven til å reflektere og grunngi synspunkta sine.

Sjangerkompetanse

Når felles responsmål, tekst- og responskompetanse er på plass, har ein eit bra utgangspunkt for lystprega norsktimar. Neste steg kan då vere digital tilbakemelding som motivasjonsfaktor både i sjanger- og responsarbeid. Brukar skulen til dømes classfronter, kan elevane opprette mapper i dei ulike faga. For norskfaget inneber dette at elevtekstane er lett tilgjengelege på ein fast stad både undervegs og ved sluttvurderinga. Dermed er det lettare å få til hyppigare respons både frå medelevar og lærar. Når heile skriveprosessen er samla på ein stad, blir dette også ein fordel for lese- og skrivesvake fordi dei lettare kan lese tekstane sine. Styrken til digital tilbakemelding er nettopp denne eineståande sjansen til å følgje elevane tett opp. Rettleiinga undervegs i skriveprosessen kan dermed vere det vesle bidraget som skal til for å auke motivasjonen for norskfaget.

Forutan digital tilbakemelding kan læraren setje større søkjelys på sakprosa. Får elevane mest skjønnlitterære oppgåver eller er ein flink til å gi dei utfordringar i sakprosa? Kven skriv elevane til? Mange elevar vegrar seg for skjønnlitterær skrivning fordi dei har vanskar med å bruke fantasien sin. Desse elevane trivst oftast med faktatekstar og finn sakprosasjangeren nyttigare. Skal dei søkje jobb, treng dei skrive søknad eller ulike typar brev. Dei kan jobbe med intervju, reportasjar, artiklar og debattinnlegg. Dermed må dei både gjere seg opp egne meiningar i tillegg til at dei må lære seg argumentasjon. Sakleg argumentasjon bør mykje meir inn i skulen fordi dette er noko alle har nytte av seinare i livet. Ved å ta tak i engasjementet og interessa til elevane, kan vi få betre skrivarar som fører til auka tekstkompetanse og betre responsgjeving. Resultatet av sakprosaarbeidet kan på denne måten ende i kjekkare norsktimar.

Oppretting av nettavis ved skulen kan også vere ein måte å få opp engasjementet i norsktimane. Dette kan vere ei oppfølging av sakprosaarbeidet i norskfaget. Elevane får då høve til å ta opp emne som engasjerer dei, og læraren kan trå til med allsidige oppgåver som

har som mål å utvikle skrivearbeidene. Eit alternativ til skuleavis er å opprette eit diskusjonsforum i tilknytning til elevmappene der elevane får i oppgåve å meine noko og argumentere for standpunktet sitt. Brukar klassen verken nettavis eller debattsida, kan læraren gje dei i oppgåve å lage ei eller fleire aviser i papirutgåve. Alle desse tre alternativa kan styrke motivasjonen og interessa for norsktimane.

Eit anna bidrag til norsktimane er å ta i bruk hypertekstar, noko som kan nyttast både i skjønnlitterære og sakprosa-sjangerar. Elevane kan søkje informasjon på Internet, eit høve til å flette nye kunnskapsområde til tekstane deira. Bilete og illustrasjonar kan også vere spennande og utfordrande å ta med i tekstane. Vel vi publisering via Internet, kan dette vere både motivasjon og utfordring. Elevane får også ei sterkare oppleving av å skrive til fleire enn læraren og medelevane. Det er dermed større sjans for at elevane legg ned meir arbeid i ein slik skriveprosess. Ei eiga idebankmappe kan også vere eit tiltak for å auke interessa og engasjementet for norskfaget. Denne mappa kan innehalde godbitar, til dømes tekstar, ord og uttrykk eller sjølve utforminga. Grunnlaget for idebankmappa kjem læraren heilt sikkert over i arbeidet med sjanger og respons. Ved å nytte høvet til å samle godbitane, legg ein også til rette for å auke motivasjonen for norsktimane og auke skrivelysta til elevane.

Kurs for yngre elevar kan vere eit "gulrotinnslag" i norsktimane. Når elevane har tileigna seg sjanger- og responskompetanse, kan dei utvikle denne ved å halde kurs for yngre elevar. Dette kan skje gjennom samarbeid med ein eller fleire klassar eller ved å utveksle erfaringar og kunnskapar gjennom skulen si nettsida. Dermed får fleire elevar auka kompetanse med sjanger- og responsarbeid, og sjølv har elevane skapt sin eigen motivasjon for norsktimane.

Med felles responsmål, sjanger- og responskompetanse har ein lagt eit godt grunnlag for å setje inn tiltak som kan gjere norsktimane lystprega: Digital tilbakemelding, meir sakprosaarbeid, produksjon av avis på nett eller i papirutgåve, diskusjonsforum, hypertekstar, idebank og kursing av yngre elevar. Respons- og sjangerarbeid heng nøye saman, og med satsing på dette området kan ein få til spennande og kreative norsktimar.

Grammatikk som energiavbrekk i undervisninga

"Spissformulert: Elevene skal ikke skrive for å lære grammatikk bedre, men lære en type grammatikk som kan være til hjelp for å skrive bedre" (Moslet:11). Moslet, som er forfatter og

høgskulelektor i norsk ved høgskulen i Sør-Trøndelag, peikar på at ved dei retningsgivande dokumenta M87 og L97 skal vi kople det vi gjer gjennom språk og tekst og det vi lærer om språk og tekst. Han meiner at det er grunnlag for å kunne seie at den tidlegare noko frie skulegrammatikken no skal tilpassast funksjonelle siktemål (ibid:11).

Før eller sidan vil vi oppleve umotiverte og ukonsentrerte elevar. Dei kan vere trøytte eller dei kan synast at faget dei har er lite interessant. " Grammatikk er tungt, vanskeleg og kjedeleg ". Dette utsegnet høyrde vi då vi sjølv gjekk på skulen, og det er like aktuelt i dag. "Eg trudde at grammatikk var noko mystisk, noko vi helst ikkje skulle snakke om. Eg trudde lenge det hadde noko med sex å gjere, fordi lærarinna berre snakka om religion", sa ein mann som gjekk på folkeskulen i 50-åra. Ja, kanskje er grammatikk tungt, vanskeleg, kjedeleg og mystisk? Då må vi prøve å gjere noko for å endre på dette inntrykket.

Eit bidrag til norsktimen kan vere grammatikk innlagt som energiavbrekk, eller andre avbrekk innlagt i grammatikktimen. I følgje Tord Talmo sin artikkel i tidsskriftet Norsk læreren 1/03 (Tord Talmo. Energiavbrekk i undervisningen, 2003), er eit energiavbrekk ein bevisst innlagt pause i undervisninga, der fokuset til elevane vert retta mot noko anna enn det spesifikt faglege stoffet dei er i ferd med å innarbeide. Talmo skriv her positivt om ulike typar energiavbrekk. Han har prøvd ut forskjellige variantar av dette i ungdomsskulen. Talmo brukte først energiavbrekk for å samle klassen og få merksemd. Vidare såg han at han kunne overføre dette til anna type læring. Han meiner at trøytteleik, korttidsminne og motivasjon er avhengige av kvarandre og påverkar kvarandre når det gjeld elevane si læring. Energiavbrekk kan også vere med på å gjere timane meir interessante.

Norsk er eit omfattande fag, og det er lett å køyre seg fast i eit bestemt mønster. Ikkje berre elevane synest at faget er tungt, men også ein del lærarar mister gløden. Synest ikkje lærarane at norskfaget er interessant og inspirerende, blir det vanskeleg å overføre nokon entusiasme til elevane. Grammatikk er ikkje det som elevane ser mest fram til. Difor kan det bli meir motiverande og lettare når vi legg inn pausar med grammatikk i litteraturundervisninga, eller pausar med litteratur i grammatikkundervisninga. "Ved å legge inn pauser, og bruke pausene riktig, lærer man mye mer" (Ringom, 1992:35). Skal vi oppnå motivasjon ut frå faget sin eigenart, må vi ha ein del faglege i desse energiavbrekka. Talmo hevda at han fekk elevane fortare tilbake til arbeidet når han hadde faglege avbrekk.

Energiavbrekka kan bestå i å flytte seg rundt i klasserommet. Vi kan lage til gruppearbeid med svar på grammatiske spørsmål som ikkje tek lang tid. Berre det å komme i ein ny situasjon og røre kroppen aukar blodtilførselen og surstoffet til hjernen. Kva med å reise seg og bruke talekor på for eksempel alle bindeord eller oppramsing av adverb? "Elevene lærer best når de får være aktive, og ikke bare passivt lyttende" (Imsen 1997:269). Ein annan måte kan vere å gripe fatt i ei spesiell setning når vi har litteraturundervisning, og utføre ei analyse. Talmo fortel at han braut av undervisninga med å forklare den underliggjande strukturen til ei setning i ein roman. Han brukte eit syntaktisk tre på overhead, og elevane tykte det var kjekt og interessant. Kva med repetisjon av ordklassar? Ein ordklasse i kvart energiavbrekk og litt ordspel rundt vil gjere undervisninga meir spennande. Det er viktig at avbrekka er godt gjennomtenkte på førehand, elles kan dei verte meir forvirrande enn oppklarande.

Når elevane vert vane med at det kjem slike avbrekk, blir det spennande. Dei veit ikkje kva som kjem, og etter Talmods erfaring så var elevane alltid spente på kva læraren hadde funne på kvar gong. Dei vil sjå fram til desse avbrekka og dermed trur vi at det som skjer i dei korte pausane, frå det dei held på med, vil ha ein positiv verknad på læringsprosessen. Undervisning som gir læreglede, er kreativ undervisning. Den vil ikkje berre bidra til at elevane lærer det stoffet som dei held på med, men også til å utvikle kreativiteten deira.

Ved at ein aukar motivasjonen til elevane vert også merksemda til elevane skjerpa. Imsen skriv i *Elevenes verden*: "... det er nødvendig å fange elevens oppmerksomhet når vi vil ha formidlet noe" (Imsen, 1998:111). Vi trur at desse energiavbrekka vil vere med på å fremje fagleg læring. Avbrekka kan gjere delar av norskfaget meir spennande. Talmo siterer frå eit elevbrev i sin artikkel "Det er ekstremt kult med å lære små ting, og nye ting, hver time når vi bryter av den vanlige timen. Det gleder jeg meg til hver time".

Elevklassar kan vere forskjellige og læraren må sjølv sagt vurdere korleis han/ho vil bruke eit energiavbrekk. Ein kan også vurdere om ein vil bruke faglege avbrekk, eller om ein vil bruke heilt andre ting. Ei blanding av dette kan truleg vere mest motiverande. Vi meiner at om læraren brukar energiavbrekk, så må det bli noko som gjentek seg, slik at elevane har ei forventning, og ei spenning til kva som skal skje kvar gong. Det vil vere med på å skjerpe sansane deira og gjere faget meir lystprega.

Oppsummering

Vi har tatt føre oss varierte tiltak for å gjere norsktimane spennande og engasjerande slik at elevane får lyst til å lære meir og bli endå betre brukarar av språket vårt. Målet er at ideane våre kan vere med på å auke interessa for faget hos elevane og motivere lærarane til å bruke varierte metodar i norsktimane. Dette er ikkje noka oppskrift, derimot håpar vi at nokre elevar sine ”Æsj! Norsktime!” kan utvikle seg til: ”Så bra! Det er norsk vi skal ha nå!” Norsk er eit estetisk fag som absolutt burde kunne fange elevane sine interesser, ved at dei får bruke sine kreative evner og være aktive sjølv. Vi håper at vi med dette varierte bidraget har tråkka opp nokre spor som kan vere med på å gjere norskfaget til eit spennande og lystprega fag.

Litteratur:

- Gording, Elisabeth og Ribu, Anders: *Ungt teater*. Tell Forlag A.S, 1990
Eik, Liv Torunn: *Lekende læring og lærende lek*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon, 2000
Gronemeyer, Andrea: *Teater. Cappelens kulturguider*. Cappelens Forlag, 1996
Gunnerud, Nils, Jonassen, Roy og Høyset, Lars (red.): *Amatørteater*. Gylden Norsk Forlag, 1985
Heradstveit, Elisabeth, Hovig, Gudlaug, Ilsaas, Tove: *Spillerom, grunnbok i drama*. Tell Forlag a.s, 1995
Hoel, Torlaug Løkensgard: *Skrive og samtale*. Gyldendal Akademisk, 2000
Imsen Gunn: *Elevens verden*. Tano Aschehoug, 1998
Imsen Gunn: *Lærereens verden*. Tano Aschehoug, 2000
Lyche, Lise: *Norges teaterhistorie*. Tell Forlag A.S, 1991
Meek, Anne: *Lek, drama og teater i skolen*. Tell Forlag a.s, 2000
Morken, Ingrid: *Drama & teater i undervisning – en grunnbok*. Universitetsforlaget, 2. utgave, 2003
Moslet Inge (red): *Norskdiraktikk I. Ei grunnbok*. Tano Aschehoug, 1999
Ringom Bjørn: *Lær å lære, for bedre konsentrasjon, forståelse og hukommelse*. Institutt for Motivasjon og Lederutvikling A/S, 1992
Sæbø, Aud Berggraf: *Drama- eit kunstfag*. Tano Aschehoug, 1998
Talmo Tord: *Energiavbrekk i undervisningen*. Norskklæreren 1/03. Tidsskrift for språk og litteratur. Cappelen, 2003
<http://www.norsknettskole.no/globalskolen/ressurssidene/>

Responsarbeid, refleksjonar etter eit norskstudium

av Norunn Lunde Furnes

Gjevar og mottakar

Som student på vidareutdanninga norsk 2 ved høgskulen i Sogndal, har eg fått fleire nye erfaringar i høve til å få respons og særleg å gje respons. Til dagleg arbeider eg i småskulen der vi oftast gjev spontan, munnleg respons til elevar i samband med lesing og skriving. Som lærar er det sjeldan eller aldri høve til å få respons frå kollegaer i arbeidssituasjonen, det vert kanskje spontane ytringar i forbifarten. I studiet norsk 2 har eg arbeidd praktisk med førebudd skriftleg (visuell) respons på ulike måtar:

- Som deltakar i ei gruppe der vi saman utarbeidde framlegg til skriving av faglege oppgåver. Her nytta vi oss av munnleg og skriftleg respons i høve til ulike framlegg og versjonar av arbeidskravet. Alle var både gjevarar og mottakarar av respons.
- Som student i praksis i ein åttande klasse i ungdomsskulen. Her skreiv eg vurderingar til elevane sine skriftlege heimearbeid, ein eventyrtekst.
- I individuelle arbeidskrav har alle studentane fått og gjeve respons av medstudentar i to av arbeidskrava, eit undervisningsopplegg om lesestrategi og ei skjønnlitterær oppgåve.
- Grupperespons på tre ulike arbeidskrav om hypertekst, leselyst og vurdering av ein litterær samtale (og presentasjon av dikt) for dei eldste elevane.

Ordet respons kan også erstattast med tilbakemelding eller kommentar. I studiet norsk 2 vart KARK nytta som læringsplattform, tekstane låg i mapper og vi kunne kome med kommentarar direkte i det elektroniske dokumentet. Innan gruppa mi nytta vi i tillegg også meldingar og særleg gruppedebatt for å kommunisere om tekstane i startfasen.

I denne artikkelen vil eg fokusere på individuell, skriftleg responsgjeving mellom studentar, der eg brukar døme frå eit arbeidskrav der vi skulle skrive skjønnlitterært og eit arbeidskrav som gjeld responsen på desse tekstane. I det skjønnlitterære arbeidskravet kunne studentane velje mellom dikt eller limerick og kåseri eller novelle. To av oss som valde kåseri, vart sette til å gje respons til kvarandre. I tillegg til kåseriet, valde medstudenten min å skrive ein limerick der oppgåveteksten sa at tema var "jul" og første strofa skulle innehalde namnet på

ein geografisk tettstad i Sogn og Fjordane. Eg valde å skrive dikt med sjølvvald tema og utan bunden form.

Som responsgjevar var eg oppteken av å formulere for meg sjølv kva som var det overordna å sjå etter i teksten. Eg valde å kommentere både kåseri og limerick ut frå sjangerkunnskap fordi eg oppfatta arbeidskravet som ei oppgåve der vi skulle syne i praksis at vi meistra desse sjangrane. Særleg limericksjangeren er ganske eintydig, og difor kanskje enklare å kommentere. Samstundes opplevde eg denne responsen som vanskeleg fordi eg sjølv aldri hadde skrive ein god limerick, og medstudenten min var svært dyktig til dette. Difor vart responsen min meir prega av subjektive oppfatningar og nokre formelle sjangerkrav enn å gje gode råd for vidare arbeid med teksten. No trur eg også at limerickskrivaren var så god at det finst få som gjer det betre.

Eg opplevde å skrive respons som tidkrevjande, men lettare enn å lage eigne tekstar. Kan det vere at du i skjønnlitterære tekstar må vere meir skapande og bruke deg sjølv på ein annan måte enn når du skriv respons, der du kommenterer ein tekst i høve til visse faglege krav? Objektive kriterium for tilbakemeldingar kan lærast av dei fleste, men når ein skriv ein god skjønnlitterær tekst, krev det meir enn gode språktekniske kunnskapar. Dette er min påstand!

Kan det vere at du er meir sårbar når du utleverer eigne skjønnlitterære tekstar? Nyleg vart Paul Mc Cartney intervjuja på NRK fjernsynet i samband med ein konsert i Oslo. Han vart spurd om han kunne seie kva som var den beste songen han hadde skrive. Då sa han at han såg på songane sine som barna sine, og korleis kan ein seie at ein likar den eine betre enn den andre? Då eg hørde dette, smilte eg først, men eg trur samanlikninga mellom tekstar og barn er god. No trur eg ikkje at vi har same nære tilhøvet til alle tekstar, men kanskje dikt og noveller er i ein slik kategori. Mange utleverer eigne kjensler og opplevingar i det dei skriv, og kan vere ekstra vare for kritikk av slike tekstar i motsetnad til fagtekstar.

Eg ser også at dette kan variere frå person til person, vi set ulike krav til eige prestasjonsnivå både for det eine og det andre. Det er nærliggande å tru at det som får oss til å setje høge krav på eit område, kan vere både interesse, kunnskap og erfaringar om emnet. Eg la merke til at dei fleste studentane i starten av studiet norsk 2 var opptekne av å lære meir om å gje respons til elevtekstar. Det kan anten tyde på at studentane hadde lite erfaring med dette, men noko fagkunnskap – eller at dei hadde mykje erfaring og lite fagkunnskap.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L-97, set krav til praktisering av respons både blant elevar og lærarar. Dette kjem mellom anna fram i den generelle delen, men også i fagplanen for norsk på dei ulike klassestega. Responskompetansen vert påpeika allereie i småskulen, frå 1. klasse der elevane skal *“samtale om tekstane dei har skapt og om kva dei likar i tekstane til andre”*. I ungdomsskulen heiter det at elevane skal kunne *“gje og gjere seg nytte av tilbakemeldingar undervegs i skriveprosessen”*. I 8. klasse skal elevane *“vidareutvikle evna til å vurdere sine egne tekstar og til å gi tekstspesifikk og konstruktiv tilbakemelding. Drøfte vurderingskriterium”*. Ut frå dette er det viktig at responskunnskapen vert utvikla hos norsklærarar i grunnskulen.

Når eg tenkjer tilbake på responsar eg sjølv fekk av medstudentar, var dei ofte positive. Eg trur mange har problem med å gje respons på det som ikkje er så bra. Dersom ein set kjensler og medmenneskelege relasjonar øvst, vil det lett gå ut over dei kritiske og utfordrande spørsmåla til teksten. Eg var merksam på denne balansegangen som måtte gjerast, men tykte det var vanskeleg å gje gode råd. Her trur eg medstudenten min hadde same erfaringa, men han meistra det på ein god måte. Som mottakar av respons syntest eg særleg dei konkrete punkta han nemner både til dikt og kåseri var interessante å ta med vidare, men fleire gonger var det dei same vurderingane som eg allereie hadde gjort – og såleis vart det kommentarar tilbake til kommentaren frå responsgjeveren, ein slags dialog.

Det som medstudenten min var særleg dyktig på, var å gje positive, subjektive tilbakemeldingar . Dette samsvarar også med det som Torlaug Løkensgard Hoel har funne hos elevar på vidaregåande skule i samband med responsgjeving. Der hevdar ho at det store fleirtalet av elevar seier det er vanskeleg å gje kritisk-utfordrande respons fordi dei er usikre på sin eigen fagkompetanse. Eg opplevde sjølv dette at eg måtte setje meg meir inni sjangerkunnskapen for å verte trygg på kva kriterium eg skulle bruke for tilbakemeldinga på kåseri og limerick, som var dei skjønnlitterære sjangrane som medstudenten hadde valt å skrive. Eg vil tru at medstudenten min kanskje syntest det var ekstra vanskeleg å kommentere eit dikt utan bunden form, fordi det er færre tydelege sjangerkrav enn t.d. limerick.

Løkensgard Hoel (s.117) skil mellom tre retningar for tilbakemelding:

1. lesarfokusert respons
2. kriteriefokusert respons

3. skrifvarfokuserert respons

I lesarfokuserert respons kan kven som helst vere kvalifisert til å gje tilbakemelding fordi den ikkje stiller krav til fagleg kompetanse. Det er ein uklår skilnad mellom lesarfokuserert og kriteriefokuserert respons, men dei utfyller kvarandre. Kriteriebasert respons krev kunnskap om fagleg innhald og om korleis teksten skal utformast. Skrifvarbasert respons har ei pedagogisk og psykologisk side ved at ein er oppteken av korleis ein best kan formidle tilbakemeldinga til skrifvaren. Her opplevde eg den responsen eg fekk som eit godt døme både på lesar- og skrifvarfokuserert respons.

Innan responsgjeving har det vorte tradisjon at ein følgjer desse prinsippa:

1. Kommenter det som er positivt i teksten
2. Still spørsmål til teksten
3. Ver konkret/spesifikk

Mi erfaring var at dei fleste studentane var flinke til å praktisere det første prinsippet. Spørsmåla til teksten kunne variere mellom å vere opne eller lukka. Opne spørsmål brukar ofte spørjeorda kva, kvifor, korleis. Lukka spørsmål vil ofte krevje svar med ja eller nei, eller det ligg ei tydeleg antaking i spørsmålet, som gjer at mottakaren opplever at det er berre eitt rett svar. Spørsmåla kunne også variere mellom å vera oppklarande eller å skulle utvikle innhaldsmoment i utkastet.

Som mottakar av respons synest eg det er betre med konkrete tilbakemeldingar enn generelle ord og vendingar som kan høve på mange tekstar. Det er ein balansegang å formulere ei tilbakemelding slik at den er både tydeleg og open. Dette gjeld kanskje særleg dersom responsgjevar er utfordra på innhaldet i ein tekst eller meiner at teksten er svært dårleg både med omsyn til språk og oppbygging.

Då eg skreiv dei skjønnlitterære tekstane, dikt og kåseri, sende eg også med eit tradisjonelt dikt på rim. Dette var berre for moro, men alle tre tekstane var innanfor same tema, jul. Medstudenten min oppfatta diktet på rim som ein prøve på å skrive limerick. I responsen til den teksten var han rett på sak og skreiv: "*dersom du har prøvd å lage ein limerick, har du mislukkast*". Dette er tilsynelatande sterke ord, men han synte gode råd både gjennom døme

og humoristiske ordelag som gjorde at eg ikkje oppfatta responsen som vanskeleg å ta i mot. Ein annan grunn var også at han i tekstane elles (dikt og kåseri) hadde gjeve svært positive kommentarar. Eg opplevde responsen som verdifull, fordi den verka ærleg. Eg trur at studentar som gjev respons på internett, utan eigentleg å kjenne kvarandre, har lettare for å gje ærlege tilbakemeldingar.

Kva skal responsen innehalde?

Eg hevdar at utan å ha prøvd korleis det er å gje eller få respons, er det vanskeleg å verte ein god responsgjevar. Eit av delmåla i vidareutdanninga i norsk 2 er etter mi meining at studentane skal verte betre skikka til å vurdere elevar i ungdomsskulen sine tekstar. Dette krev både gode fagkunnskapar og godt mottakarmedvit. Då er det ikkje nok å påpeike manglar ved teiknsetjing eller feilskrivning av ord, men det gjeld å finne utviklingspunkta i fleire lag i teksten og kommunisere desse så tydeleg at eleven skjønner kva som er meint. Måten dette vert gjort på er avgjerande for korleis responsen vert oppfatta og brukt vidare.

Løkensgard Hoel skriv om mottakarmedvit i høve til eigne tekstar. Eg tenkjer at dette også er viktig i høve til respons på andre studentar sin tekst. Dette føreset eit høgt nivå av skrivedugleik, av metaspråkleg evne (at ein er i stand til å velje ut, vurdere, revidere og forkaste innhaldsmoment og språklege uttrykk som ikkje er tenlege i ein gitt situasjon, for eit bestemt formål og med bestemte lesarar i tankane) og metakognisjon (evne til å reflektere over eiga tenking). Vi kan tenkje oss at responsarbeid føreset både metaspråkleg evne og metakognisjon.

Løkensgard Hoel (side 155) nemner ulike sider av responskompetanse som treng å utviklast for at elevar skal verte gode responsgjevarar. Ho seier sjølv at krava kan verke omfattande, men at det er ein kontinuerleg lærings- og utviklingsprosess som må haldast ved like og utviklast vidare. Sidan eg trur elevrespons og respons til og frå studentar kan ha mykje til felles, tek eg med desse punkta her:

1. Innsikt i skriveprosessar, både mental og handverksmessig innsikt.
2. Tekstkompetanse, kunnskap om språk og sjanger.
3. Lesekompetanse, ei positiv-støttande og kritisk-konstruktiv haldning til lesing.
4. Sakkunnskap, innsikt i tema som teksten handlar om.

5. Pedagogisk kompetanse, denne krev både menneskekunnskap, innleving og formuleringsevne.
6. Metaperspektiv på responsarbeid, evne til å vurdere undervisning, læring, læringssituasjonar og arbeidsmåtar.
7. Ansvarskjensle, å yte ein innsats for medelevar.

Er det nokon skilnad på respons til vaksne studentar og elevrespons? Eg trur at den responsen som vi studentane gav kvarandre låg nærare kollegarespons, det vil seie ein større grad av vurdering enn oppmuntring. Dette skreiv også medstudenten i refleksjonane etterpå: han hadde ikkje formulert seg så sterkt som "no har du mislukkast" dersom responsen skulle vere til ein ungdomsskulelev. Han meinte også at det er skilnad på kva respons ein gjev til ressurssvake og ressurssterke elevar. Dei flinke skriarane treng noko anna enn "dette var fint" for å utvikle seg vidare. På den andre sida må vi velje ut kva som er det viktigaste for den dårlege skrivaren å arbeide meir med, det vert ein vanskeleg balansegang mellom faglege og menneskelege omsyn. På den måten kan vi seie at det vesentlege i all responsgjeving må vere å finne teksten sine vekstpunkt, noko Skjelbred skriv om i "Elevens tekst". Her vert sett opp korleis ein kan stille spørsmål til elevtekstar på ulike nivå. Sjølv om det er skilnad i korleis ein kommenterer tekstar til elevar og tekstar til ein medstudent, er det greitt å ha eit mønster å gå ut frå. Skjelbred nyttar desse nivåa:

- Kommunikasjonsnivå
- Tekstnivå (Sjanger, komposisjon, samanheng mellom setningar)
- Setningsnivå
- Ordnivå
- Oppsummering og vidare arbeid med teksten.

Ein god kommunikasjon er prega av aktiv lytting og opne spørsmål. Når ein gjev skriftleg respons, kan spørsmåla ein stiller vere avslørande for om ein har lese nøye og er interessert i teksten. Eg opplevde nokre få gonger i utdanninga mi å få respons og gode råd av ein lærar tidleg i teksten, moment som eg hadde skrive om eit par avsnitt seinare. I den situasjonen tenkte eg: her har responsgjevar hatt det travelt! Eg følte også at heile teksten truleg ikkje var lesen før ein starta med responsgjevinga. Dette gjer ingenting dersom ordfeil og mangel på komma er det viktigaste å kommentere. Men dersom ein skal vurdere det globale nivået i teksten, må den sjåast i heilskap før ein startar med responsgjevinga. Sjølv var eg svært merksam på dette i eiga responsgjeving. Kåseriet som medstudenten min hadde skrive handla

om ungdom og alkohol. Han kom med påstandar som eg var djupt usamd i. Det vart viktig for meg å tenkje nøye gjennom rolla mi som responsgjevar: hovudsaka var ikkje å diskutere ulike meiningar, men gje medstudenten gode råd for vidareutvikling av kåseriet . Difor måtte eg lese teksten nøye og vurdere kva som var dei viktigaste tilbakemeldingane før eg starta å skrive. Truleg vart responsgjevinga til denne teksten ei vesentleg erfaring for meg å ta med vidare.

Eg tenkjer at det var viktig at to studentar som laga kåseri, fekk gje respons til kvarandre. Løkensgard Hoel (s.76) peikar også på at *”størst læringsverdi har studium av modellar når det er direkte relevant for den skrivninga elevane sjølve arbeider med”*. Eg er ikkje i tvil om at kombinasjonen av å skrive eit kåseri og gje respons på eit kåseri var effektive læringserfaringar, ein arbeidsmåte som også kan brukast i ungdomsskulen dersom ein har lagt til rette for dette. Her kan ein også bruke tekstmodellar utanom klassemiljøet slik at ikkje enkeltelevar kjenner seg utrygge på andre elevar sin respons dersom dette er ei ukjend arbeidsform.

Løkensgard Hoel skriv om elevar og lærarar som modellar for responsarbeid. Ho nemner mellom anna korleis elevar som er dyktige responsgjevarar kan brukast som modell i opplæring til respons, ved at døme på skriftleg respons til ein tekst vert kopiert og drøfta i klassen. Det kan også tenkjast at lærar brukar dårlege døme (helst ikkje frå klassen) for å gjere elevane meir medvitne på kva god respons er.

Det er viktig å finne vekstpunkta i elevane sine skriftlege arbeid. God respons syner skrivaren både potensial og problem. Difor må responsen bygge på kunnskap om tekstar og kunnskap om kva som er problematisk for den som skal skape tekstar.

Å finne vekstpunkt i teksten krev kjennskap både til skrivar, situasjon, sjanger og språk. Mange ønskjer å få ein visuell, førebudd respons til ein tekst, men det vanlegaste i ungdomsskulen er nok ein spontan og auditiv respons frå lærar i ein skriveprosess. Unntak kan vere skriftlege heimearbeid der lærar gjev ei vurdering både til slutt og undervegs i tekstproduktet. Eg har inntrykk av at responsarbeid er eit forsømt område på nokre skular fordi det krev ikkje berre kunnskap, men også organisering og nye arbeidsformer som ikkje alle er budde på. Her gjer tekstskaping på datamaskiner organiseringa enklare og meir effektiv, elevane kan på kort tid kommentere tekstane til kvarandre, og ein kan få effektive læringsøkter.

Sjølv om den visuelle, førebudde responsen er noko dei fleste ønskjer å få, så er det ikkje realistisk at ein lærar skal gjennomføre dette ofte i ein ungdomsskuleklasse. Responsgjevinga er tidkrevjande når ein skal ta omsyn ikkje berre til faglege kriterium, men også pedagogiske. Likevel vil eg påstå at gjennom denne skriftlege responsen vert læraren ein modell for elevane, og det er difor så viktig at han er klår over ansvaret og rolla si i den situasjonen.

LITTERATURLISTE:

- Torlaug Løkensgard Hoel, *“Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap”* Gyldendal Akademisk 2000.
- Dagrun Skjelbred, *“Elevens tekst”* Cappelens Forlag a/s 1992

Teikneserie som verktøy for å utvikle elevars uttrykksevne og skrivekompetanse

av Renee Kårtveit og Hinde Helene Røynesdal

Ein artikkel om korleis arbeid med teikneserie kan utvikle metaspråk og mottakarmedvit hjå elevar, samt betre konsentrasjon og progresjon i tekstane deira.

Teikneserie er ein populær sjanger blant mange barn og unge. Undersøkingar syner at det særleg er aldersgruppa 10-15 år som les mykje teikneseriar (Harper, 1996:11). I skulen blir arbeid med teikneserie ofte nytta som ei motvekt til tyngre stoff i norskfaget, og blir etter vår meining ofte ei lettvektsoppgåve utan konkrete føremål.

Under arbeid med teikneserie i ein 8. klasse såg me korleis denne sjangeren eigna seg til å betre konsentrasjon og progresjon i tekstane til elevane. Konsentrasjon handlar om å kunne ta med det som er relevant for teksten, fokusere på det som er viktig og vere selektiv. Å gi ein tekst god progresjon krev at teksten har ein oppbygnad som målretta flyttar seg framover.

Elevane måtte øve opp mottakarmedvitet under planlegginga og gjennomføringa av arbeidet. Mottakarmedvit er evna til å vere klar over kven teksten vender seg mot, og å skrive på ein måte som tek vare på lesaren. Både undervegs i prosessen og då teikneseriane var ferdige, skildra elevane produkta sine og tok i bruk eit metaspråk. Med metaspråk meiner me eit språk om språket, eit omgrepsapparat som gjer det mogleg å skildre og setje ord på eigne og andres tekstlege grep, og å utvikle desse. Eit velutvikla metaspråk vil vere ein god reiskap når ein arbeider med andre tekstar.

Med denne artikkelen ønskjer me ikkje å presentere ei oppskrift på korleis ein kan arbeide med teikneseriar, men å skape medvit om det potensialet teikneseriesjangeren har for å utvikle uttrykksevne og skrivekompetanse hjå elevar.

Teikneserie er ein krevjande sjanger som er samansett av ulike verkemiddel. Fleire av særtrekka til teikneserien kan overførast til andre skriftlege sjangrar. Sidan teikneseriesjangeren er populær blant unge, kan den vere ein innfallsport til andre skriftlege tekstar, og kan appellere til både sterke og svake skrivarar.

Me har opplevd at elevar som har god rettskriving og teft for setningsbyggnad, kan skrive tekstar med dårleg progresjon og konsentrasjon. Desse tekstane kommuniserer ofte dårleg med lesaren, fordi skrivaren mellom anna treng å utvikle mottakarmedvit. Resultatet blir ofte keisame og innhaldsfattige tekstar som er gode på mikronivå, men som manglar gode grep på makronivå. Elevar som av ulike årsaker strevar med skriving på mikronivå, manglar også ofte grep om tekstens makronivå. Teikneserien krev at forfattaren heile tida må ha ein oversikt over tekstens makronivå. Elevar som er svake på mikronivå, kan oppleve å meistre ein tekst på makronivå, fordi teikneserie ikkje krev mykje på det skrivetekniske nivået. Også elevar som er gode på mikronivå kan møte nye utfordringar på makronivå.

Teikneserie er nemleg meir enn humor og fargerike bilete. Det er ein sjanger som krev planlegging og medvit for å formidle det ein vil ha fram. For å få oversikt over sjangeren, har me valt å dele dei inn i tre ulike nivå: Kommunikasjonsnivå, grafisk nivå og tekstnivå.

Kommunikasjonsnivået er det overordna nivået, og dreier seg om kva teksten vil formidle, og kven den vil formidle det til. Teikneserie har ei tydeleg handling med eit klart poeng. Denne handlinga skal formidlast til lesaren med hjelp av ord og bilete. Handlinga rører seg i tid og rom, medan bileta står stille og fangar opp dei augneblinka som er naudsynte for å få framdrift i historia. Mesteparten av handlinga i ei teikneserie går altså føre seg mellom rutene. Dette krev at forfattaren har evne til å velje ut kva som skal vere med og kva som skal sløyfast.

Det å vere selektiv er viktig i alle tekstar, men kan vere vanskeleg når teksten er samanhengande og ein har mykje plass å formidle seg på. I teikneserie jobbar forfattaren med konkrete ruter og er tvungen til å foreta eit utval fordi han eller ho har avgrensa plass. Når elevar lagar teikneserie, jobbar dei med å vere selektiv for å konsentrere handlinga og gje historia progresjon. Dette kan vere med på gje eleven ei forståing for kva som er relevant å ta med i andre tekstlege samanhenger. For at eleven skal lukkast med det, er det mellom anna viktig med ein grundig planleggingsfase der ein arbeider med kommunikasjonsnivået.

Undervegs i arbeidet må forfattaren setje seg inn i lesaren sin stad. Forfattaren må syte for at dei einskilte rutene følgjer kvarandre på ein måte som gjer at lesaren blir ført mellom rutene. Lesaren må også takast omsyn til når forfattaren planlegg kva for glimt av historia bileta skal syne, slik at lesaren lett kan følgje progresjonen i historia. I tillegg må ein tenkje på lesaren når dei einskilte rutene blir komponerte, og førestille seg kva for symbol og rekvisittar som

gir dei tiltenkte assosiasjonane hjå ein mottakar. Det handlar om å kunne leve seg inn i mottakarens røynsle med verda, altså ha mottakarmedvit.

Teikneserien ”Sheriff Kåre med det lange håret” er eit døme på korleis ein elev i 8. klasse har lukkast med å formidle ei historie med mykje handling og spenning på ti ruter. Eleven har vore selektiv ved å framheva vesentlege augneblink for å få historia fram. Teikneserien får framdrift fordi eleven har vore selektiv, og lesaren blir dermed rettleidd mellom rutene. Han i varetek lesaren ved å gi rutene det innhaldet lesaren treng for å forstå historia. Vesentlege detaljar, som westernrekvisittar, vekker assosiasjonar hjå lesaren slik at lesaren lett kan forstå historia. Eleven meistrar å halde på spenninga ved at han held tilbake informasjon om Sheriff Kåre sitt ”lassohår” heilt til slutten. Det fungerer som overraskingsmoment når spenninga er på det høgaste.

Under planleggingsfasen, undervegs i arbeidet og i etterkant bør elevane skildre arbeidet kontinuerleg for å aktivere eit metaspråkleg vokabular. Det som gjer teikneseriesjangeren særskilt godt eigna til å øve opp metaspråkleg medvit, er at den har ein visuell karakter. Den visuelle karakteren gjer at særtrekka blir tydelege og nokså enkle å bli merksam på, og mange finn det lettare å skildre eit bilete enn ein samanhengande skriftleg tekst. Dessutan er teikneserien ofte poengtert og enkel, og lett å få oversikt over, samstundes som det er mange detaljar å setje ord på. Det metaspråklege omgrepsapparatet eleven utviklar under arbeid med teikneserie blir ein reiskap som kan nyttast i arbeid med andre skriftlege tekstar.

Teikneseriens *grafiske nivå* handlar om dei visuelle uttrykka. Dei ulike visuelle særtrekka fungerer som reiskap for å få fram ei historie i teikneserien. Dette er sider som ein skriftleg tekst ikkje har, men me meiner likevel at desse verkemidla har overføringsverdi i forhold til annan tekst. Nokre er lette å overføre, andre krev litt meir argumentasjon.

Teikneseriar opererer med ulike biletformat og formata har ulike føremål. Nokre høver godt til å gi oversikt, slik som breiddeformat høver til landskapsbilete, medan høgdeformat kan gi kjensle av trengsle. Dette gir ikkje direkte overføringsverdi til andre skriftlege tekstar. Likevel vil det å jobbe grundig med biletformat gi eleven røynsle med medviten bruk av verkemiddel for å tydeleggjere eit poeng. Trening på medviten bruk av biletformat i teikneseriar, kan vere ei oppøving i å velje mellom ulike alternativ og nytte verkemiddel på ein føremålstenleg måte i andre sjangrar. I ”Sheriff Kåre med det lange håret” har eleven nytta ulike biletformat. For å

syne oversiktsbilete over "Kidtown" har eleven nytta breiddeformat, medan han nyttar smalare format for å formidle portrett av "Sheriff Kåre".

Eit verkemiddel som er lettare å overføre til andre tekstar er biletutsnitt. Ved å veksle mellom ultranærbilete, nærbilete og avstandsbilete, vel ein kva ved handlinga som skal vektleggast. Variasjon mellom å "zoome" inn for framheve detaljar og "zoome" ut for å gi oversikt over heilskap, gir dynamikk i teikneserien. Ein får understreka kva som er viktig og leidd lesarens merksemd dit ein vil. Biletet av "Kidtown" er eit avstandsbilete som gir oversikt, medan eleven "zoomar inn" plakaten "Wanted" og framhevar poenget med eit nærbilete. Eleven har også lukkast i å gi jakta på "Barte-Bill" høgt tempo ved han har kutta vekk delar av hestane. Då verkar dei to aktørane nærare kvarandre. Biletutsnitt er også sentralt når ein gradvis skal røpe eit poeng. Gradvis ut- eller innzooming kan knytast til retardasjonsprinsipp og spenningsoppbygning i ein tekst. Biletutsnitt kan også nyttast for å understreke synsvinkel. Dei ulike aktørane i ein teikneserie vil sjå ulike ting og oppleve røynda forskjellig.

Arbeid med det grafiske nivået i teikneserie gjev røynsle med verkemiddel som kan overførast som krydder i andre tekstar. Til dømes kan medvit om bruk av fargar i teikneseriar vere med å øve opp medviten bruk av skildringar og "fargebruk" i tekstleg samanheng. Ein forteljande tekst kan gjerast rikare ved å skildre fargar på det ein skriv om. Fargane kjem tydeleg fram i ein teikneserie, noko som lett fangar lesaren. I forteljande tekstar handlar det om å kunne uttrykkje dei bileta ein har i hovudet gjennom det ein skriv, slik at lesaren "ser" det same som forfattaren.

Kunnskap om skildring kan elevane også tileigne seg gjennom utvikling av figur. I teikneseriar må ein arbeide med korleis ein person ser ut og korleis den kjem til uttrykk gjennom bileta. I tillegg må ein vere medviten på korleis personlegdomen viser seg gjennom grimasar og oppførsel. Dette er ikkje sjølvstøtt i tekst. Her må ein vere medviten på korleis ein framstiller personen gjennom orda ein vel og korleis denne tenkjer. Eleven bak "Sheriff Kåre" har vurdert korleis han kan nytte rekvisittar, kostymer og utsjånad for å understreke kva for karakter han vil skildre.

Teikneserie er ein konsentrert sjanger. Dette gjeld og *tekstnivået*. Teikneseriar inneheld ofte lite tekst. Skrivaren kan ikkje sløse med orda, men må vege kvart ord. Teksten er med på å tydeleggjere ulike element i historia og for å framstille personar. Den teksten som er med, er

presentert i form av bobler, signal og/eller tekstfelt. Det er gjennom desse lesaren får vite tankar, meiningar og haldningar. Då teksten ofte er avgjerande for både handlinga og poenget, må ein vere medviten på kva inntrykk ein skapar gjennom ord. Igjen må ein vere selektiv og målretta for å nå lesaren. Det handlar om å ha medvit om kva lesaren treng av informasjon og systematisering av den for å forstå kva som skjer. I ”Sheriff Kåre med det lange håret” har eleven i stor grad nytta tekstfelt for å supplere bileta med verbal tekst. Tekstfelta inneheld berre relevant informasjon som lesaren treng for å forstå handlinga. ”Wanted-plakaten” er i ei særstilling fordi den kommuniserer verbal tekst, samstundes som den er eit kjend biletsymbol.

Teikneserie skil seg ut frå andre skriftlege sjangrar. Teikneseriens vesen og føresetnad kan sette i gong tankemåtar hjå elevar som dei kan dra nytte av ved ande høve. Me har understreka at teikneseriens krav til seleksjon og konsentrasjon stiller krav til elevane, i tillegg til at mottakarmedvitet deira må vere aktivert heile tida. Elevane kan få røynsler med dette ved å arbeide med sjølve teikneserien. For at dei skal kunne dra skikkeleg nytte av røynslene sine, bør dei gjerast merksame på dei ulike alternativa og moglegheitene teikneserie byr på. Kontinuerleg samtale og systematisering av omgrepsapparat undervegs og i etterkant av arbeidet, gjev elevane knaggjar som dei kan feste kunnskapen på. Desse knaggane kan refererast til under anna tekstarbeid, og vil vere eit viktig verktøy for å utvikle elevars uttrykksevne og skrivekompetanse.

Litteratur

Harper, Morten; Kapteinens skrekk. *Tegneserien i og utenfor rutene*; Telemark tegneserieverksted, 1997

Det viktigaste er å lære å tore

Arbeid med tekstar på nettet: Studentaktive eller studentpassive læringsformer?

Eit døme på tekstskaping i e-læringskvardagen

Knut Atle Skjær

I denne artikkelen gjev eg ein presentasjon og ei vurdering av arbeidet med tekstutvikling frå etterutdanningskurset i norsk ved Avdeling for lærarutdanning, Høgskulen i Sogn og Fjordane. Kurset var på 30studiepoeng, det gjekk frå august 2003 til mai 2004, og det var eit SOFF-støtta kurs som var eit ledd i Utdanningsdepartementet si satsing på å styrkje norskfaget i skulen.

Kurset gjekk som det ein kallar ”desentralisert, nettstøtta kurs”. I det ligg det at kurset er bygd opp av fysiske samlingar, arbeid på nettet, lesing av pensumlitteratur og anna stoff, arbeid i lokal studiegruppe og praksis i skule. Alle desse fem elementa skal verke saman, slik at det blir eit samanhengande opplegg.

Norskkurset var eit sterkt *tekstorientert kurs*, det vil seie at skriving stod sentralt, og bruk av tekstbehandling og nettet var nødvendig. Ved oppstart opplyste alle deltakarane at dei var brukbart gode i å bruke tekstbehandling, kople seg på nettet og bruke e-post. Det som var nytt for mange var nok å arbeide interaktivt med faglege og skjønnlitterære tekstar på nettet.

Til dette kurset nytta vi det *nettbaserte pedagogiske støttesystemet* Kark, som er utvikla ved Universitetet i Bergen. Kark er eit tekstbasert verktøy, som på ein enkel måte gjer det mogleg å arbeide med tekstar, gje respons på dei og omarbeide dei. Det er såleis godt eigna til prosessorientert arbeid og arbeid der ein skal utvikle tekstar.

I tillegg la vi ei viss vekt på å få til diskusjonar på nettet. Kark har eit diskusjonsforum kalla Debatt. Aktiviteten i dette furumet blir drøfta i ein artikkel av Jan Olav Fretland i dette kompendiet.

I kurset var det lagt inn 10 samlingar, alle på ein dag med unnatak av den fyrste. Det vil altså seie at deltakarane møttest ein gong i månaden. Til kvar av samlingane var det knytt eit

skriftleg arbeidskrav, nokre av dei individuelle, andre gruppeoppgåver. Innhaldet i desse arbeidskrava hadde samanheng med stoffet som vart gjennomgått på samlingane. Fire av desse arbeidskrava skulle studentane så velje ut til ei presentasjonsmappe til endeleg evaluering.

I eit slikt kurs er det viktig at det er ein nøye samanheng mellom *undervisningsemne* og *arbeidskrav*. I tillegg er det viktig å få til ein samanheng mellom desse to elementa og *dei faglege diskusjonane*.

Nokre av arbeidskrava er gruppeoppgåver medan andre er individuelle innleveringar. Går vi inn i Kark og ser på desse oppgåvene, ser vi at arbeidsprosessen har vore forskjellig for desse to oppgåvetypane. Prosessen for gruppearbeida er gjerne at ein av deltakarane startar med eit laust utkast, som så dei andre i gruppa kommenterer og kjem med tillegg til. Ved å gå inn i dokumenta på ulikt tidspunkt, kan vi rekonstruere arbeidsprosessen og sjå korleis tekstane har utvikla seg.

Når det gjeld dei individuelle tekstane, er det sjølvsagt ein annan prosess. Her skriv forfattaren sjølv ferdig arbeidet sitt, får kommentarar frå ein responsperson blant medstudentane og frå ein faglærer, og omarbeider så eventuelt teksten. Det er obligatorisk med studentrespons før det kjem lærarrespons. Det er heilt nødvendig å halde strengt på denne rekkjefølgja, nokre få gliappar i slikt arbeid har vist at det er svært vanskeleg å få studentane til å gje meiningsfull respons dersom læraren fyrst har kommentert.

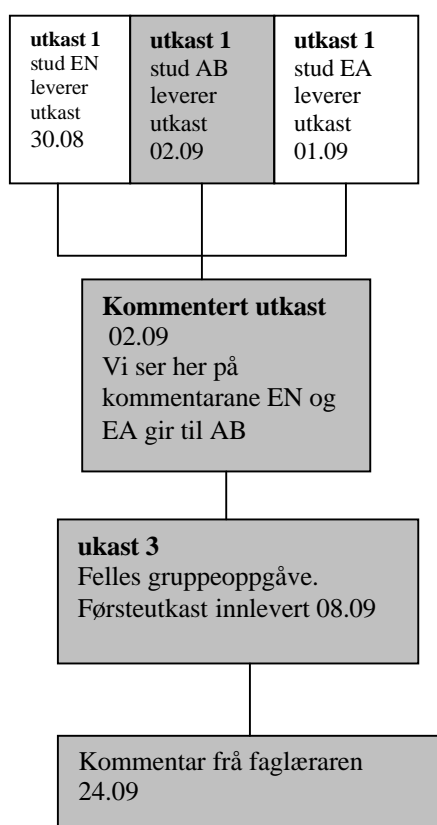
Vi skal no sjå på ei gruppeoppgåve frå vidareutdanningskurset i norsk. Dette var ei todelt oppgåve: Studentane skulle ta føre seg to ulike elevtekstar frå grunnskulen og kommentere dei. Vi går inn i denne prosessen og ser korleis studentane har jobba med oppgåva. Vi ser kven som har lagt inn fyrsteutkastet, kva dei andre medlemmene i gruppa har kommentert, og når dei gjorde dei ulike arbeidsprosessane. Deretter ser vi på korleis resultatet vart. Av praktiske årsaker ser vi her berre på det som gjeld ein av dei to tekstane.

Gjennom tekstane som blir presenterte nedanfor, får vi eit eineståande innsyn i korleis ei gruppeoppgåve oppstår som eit samarbeidsprosjekt mellom tre studentar. Vi får sjå fyrsteutkast, kommentarar, andreutkast, lærarkommentarar o.a. Det som er spesielt, er at vi

her har henta ut halvferdige utkast og forsøk. Dette er tekstar som til vanleg ikkje er tilgjengelege for læraren. Men her får vi altså eit forvitneleg innsyn i skapingsprosessen.

Utgangspunktet for arbeidet er to elevtekstar som skal analyserast. Vi ser på analysen av den som heiter *Draumen*. Teksten ligg som vedlegg til slutt i denne artikkelen.

Skapingsprosessen kan vi illustrere i figuren nedanfor. Det er berre dei figurane som er skraverte som blir attgjevne i denne gjennomgåinga.



Vi ser alt no følgjande: Studentane har arbeidt med teksten i om lag ei veke, frå 2.9 til 8.9. I løpet av denne tida har kvar student levert inn førsteutkast, kommentert framlegga frå kvarandre og så redigert dei tre utkasta saman.

Dette verkar kanskje ikkje så oppsiktsvekkjande, det er stort sett slik ein arbeider når ein skriv noko saman. Men vi må då hugse på at dette er studentar som tek ei desentralisert utdanning,

dei bur langt frå kvarandre og kan ikkje møtast fysisk. Kommunikasjonen må derfor skje på nettet, eventuelt som e-post og på telefon.

Slik ser det som heiter *utkast 1* frå studenten AB ut. Vi ser at det er lagt inn 2. september, og same dag er det kommentert av begge medstudentane på gruppa.

Arbeidskrav 1. Del 1 - Draumen Utkast 1 - 02. september frå studenten AB

I denne oppgåva vil vi gje ein karakteristikk av elevtekstane "Draumen" og "Huset", deretter nytte Skjelbred sin analysemodell før vi til slutt vurderer tekstane i høve til Wikborg og Bjørk sine funn om dårleg makrostruktur.

EN, student, skriv 02. september: *Informativ og grei innledning.*

EA, student, skriv 02. september: *Passe info i innleiinga.*

Med novella og grøssaren "Draumen" blir vi kjende med hovudpersonen i eg-form som balanserer mellom draum og verkelegheit. Truleg er det foreldra eg-personen overraskar medan dei pratar om skilsmissa og for hovudpersonen kjennest det som om draumen er skuld i skilsmissa til foreldra. Eg-personen er først inni eit hus, sidan utanfor huset og ser faren køyre bort. I neste avsnitt er vedkomande i eit fly og vidare i bil til faren sitt hus. Siste del av novella går føre seg på stranda, der hovudpersonen opplever at liket i draumen dukkar opp og liket er ho sjølv. Eg-personen avsluttar med ei dødsannonse i BT, om seg sjølv eller kan det vere ein annan person? Er vi nå i draum eller i verkelegheit?

EN, student, skriv 02. september: *Jeg lurer på om det er nødvendig å gjenfortelle teksten, spesielt mht. at vi alt i alt skal ha bare tre sider? Første delen av avsnittet er viktig å ha med. Dette er bare slik jeg ser det. Jeg er åpen for andre meninger.*

EA, student, skriv 02. september: *Kanskje kan vi bruke noko i analysa. Dette er vel eit første utkast slik at vi skal ha mykje å ta av.*

AB, student, skriv 02. september: *Eg er førebudd på å komprimere enno meir, men vil ha dåkke med på lasset. Litt gjenforteljing kan live opp teksten, men det må ikkje bli for mykje. Kjem noko att i analysa, blir det unødvendig å ta det med her.*

Skrivesituasjonen veit vi lite om, men forfattern skriv både til seg sjølv og delvis til ein lesar. Alderen på skrivaren er uviss, men truleg ein ungdomsskuleelev. [I oppgave teksten står det at tekstene er skrevet av en elev i 7 a og 7 b. Så dette for noen dager siden. EN] Hovudfokuset blir hos eg-personen som medvite eller ikkje, ønskjer å etterlate mange spørsmål utan at vi får noko svar. Skrivaren har her fått godt fram ein tekst som kan tolkast på mange måtar. Med raske sceneskifte, noko usamanhengjande, må vi lese mykje mellom linene. Vi skal ikkje vite, vi skal undrast. Eit bevisst virkemiddel? Eller er raske sceneskifte eit utslag av at hovudpersonen sjølv er forvirra over sitt eige liv og formidlar sitt eige indre kaos? Overskrifta "Draumen" passar til innhaldet, og blir ein raud tråd som bind saman fantasi og røynd slik at vi som lesarar må skjerpe sansane våre. Vi blir nøydde til å lese om att for å tolke og prøve å finne svar på undringane våre.

EN, student, skriv 02. september: *Det er fint at du stiller spørsmål og ikke fastslår at slik er det. Bra!*

EA, student, skriv 02. september: *Teksten, Draumen, har nok eit preg av usikker inferensbinding.*

Trass i stor tidsavstand mellom avsnitta som fører til ein litt usamanhengjande tekst, [Jeg er ikke helt ening at teksten er usammenhengende, den krever bare dyp konsentrasjon fra lesers side, noe du har pekt på et annet sted. EN] greier skrivaren å halde på tråden, draumen. God skildring, særleg i det første og dei to siste avsnitta,

får oss til å tru at vi har med ein flink og kreativ skribent å gjere. Skrivaren har eit godt ordforråd og skriv meiningsfylte setningar. Nynorsken er bra og forteljaren skriv også dialekt. Litt samanblanding av bokmål og nynorsk kjem fram i direkte tale: "...kva syns du om gaven din?" og "Det er ein strand her like ved..."

EA, student, skriv 02. september: *Meiningsfylte setningar blir kanskje ein kræsje i høve det eg har skrive seinare om Tema/rema binding som ikkje alltid er så god, da ho spesielt i første og andre avsnitt brukar mykje pronomener som ikkje viser tilbake på noko. Ny info byggjer ikkje på gammal osv. Etter det eg kan hugse snakka O (lærer på kurset) om at vi måtte vere så objektive som mogleg, eller hugsar eg feil?*

Med ein overraskande slutt, ei dødsannonse, blir mange spørsmål hengjande att. Kva er draum og kva er verkelegheit? Kanskje dødsannonse er ein del av draumen? Er Kristine skrivaren eller er forteljaren ein annan? Sidan hovudpersonen bur hos mora samtidig som vedkomande har sterke kjensler for faren, har dette ført til store smerter som kan gje assosiasjoner til døden?

EN, student, skriv 02. september: *Jeg synes karakteristikken er velskrevet og reflektert. Som du skrev i mailen, må den kanskje komprimeres noe, dersom vi skal klare å holde oss til ca. 3 sider. Det er kanskje naturlig at analysen får størst plass?*

EA, student, skriv 02. september: *Er einig i siste kommentar. PS: Kan draumen vere ein draum i draumen?*

Teksten ovanfor er kommentert av dei to andre studentane i gruppa. Vi ser også eit eksempel på at forfattaren sjølv, AB, same dag har vore inne og kommentert kommentarane medstudentane har gjeve. Det er tydeleg at 2. september har vore ein travel dag i samarbeidet.

Parallelt med dette har også studentane EA og EN skrive sine versjonar nr 1. Av plassomsyn tek vi ikkje med dei her, sjølv om det kunne ha vore interessant å sjå korleis element frå alle tre blir smelta saman til eitt produkt.

I tida frå 3. september har studentane tydelegvis arbeidd med teksten med analyse av teksten. Den 8. september er resultatet ferdig og blir levert inn til kommentar frå faglæraren. Nedanfor følgjer resultatet med kommentarane frå faglæraren.

Arbeidskrav 1: Karakteristikk og analyse av "Draumen" Gruppeinnlevering frå studentane EN, AB, EA. Innlevert 08. september.

I denne oppgåva vil vi gi ein kort karakteristikk av elevtekstane "Draumen" og "Det mystiske huset" før vi nyttar Dagrun Skjelbred sin analysemodell. Til slutt vurderer vi makrostrukturen i tekstane ut frå Wikborg og Bjørk si undersøking av manglande samanheng i tekst hos studentar, der vi har valt å kommentere dei punkta som peikar seg mest ut.

O, lærar, skriv 24. september: *Greitt programoppsett, litt på grensa til at de tek opp att for*

mykje frå oppgåveteksten. Men det er viktig å gje melding om kva ein har tenkt å gjera

"Draumen"

Temaet i "Draumen" er truleg skilsmisse og fortel oss kor vanskeleg det kan vere for barn når foreldra vel å gå frå kvarandre. Hovudfokuset blir hos eg-personen som ønskjer å etterlate mange spørsmål utan at vi får noko svar. Vi skal ikkje vite, vi skal undrast. Eit bevisst verkemiddel? Eller er raske sceneskifte eit utslag av at hovudpersonen sjølv er forvirra over sitt eige liv og formidlar sitt eige indre kaos. "Draumen" blir ein raud tråd som bind saman fantasi og røynd slik at vi som lesarar må skjerpe sansane våre. Usikker inferensbinding gjer at vi blir nøydd til å lese om att for å få ein samanheng. Med ein overraskande slutt, ei dødsannonse, blir mange spørsmål hengjande att. Kva er draum og kva er røynd? Er dødsannonsa ein del av draumen? Splittinga mellom foreldra kan ha ført til store smerter som kan gi assosiasjonar til døden.

O, lærar, skriv 24. september: Interessant! De går her rett på ei tolking av eg-personen. Kanskje er det litt dristig? Eit alternativ ville jo vera å la førsteavsnittet handla meir direkte om teksten. Men eg synest det går bra.

Annonsen er hankjønn, som dei fleste framandord på trykksvak -e

O, lærar, skriv 24. september: Eit alternativ kunne og vera å sjå dei to tekstane opp mot kvarandre, eit førsteinntrykk.

Ser vi på kommunikasjonsnivået finn vi lite om skrivesituasjonen denne teksten er blitt til i. Kanskje er den ei heimeoppgåve der mottakaren er læraren, eller er den eit førsteutkast som skal få respons? Vi veit at eleven går i 7. klasse. Sidan faren har kjøpt ei etterlengta badedrakt som gåve, kan vi gå ut frå at teksten handlar om ei jente. Gode skildringar syner mottakarmedvit og ei in-media-res-opning vekker interessa hos lesaren frå første stund. Teksten får eit personleg preg, skriven i førstepersonperspektiv og med setningar som ofte startar med "eg".

På tekstnivå finn vi mange trekk frå novellesjangeren, til dømes in-media-res-åpning, ein open slutt og eit lite personregister. Teksten har ei overskrift som passar godt til innhaldet. Draumen er den raude tråden som går igjen i heile novella. Teksten har sju avsnitt med god struktur. Avsnitta er logisk inndelt: nye avsnitt ved skifte i tid. I første og siste avsnitt er det brukt hybridavsnitt for å markere starten eller slutten på novella. Avsnitt fire, med dialog, har fleire hybridavsnitt brukt som verkemiddel eller til markering av "pustepause". Eleven beherskar bruk av grammatiske samanbindingar, som til dømes i 4. avsnitt: "fornøgd fra pappa", "din tulling, smilte han". Dette kallar vi referensiell identitet, det vil seie at ein refererer til same innhaldselement, men brukar eit anna ord. Eleven brukar skildring og handlingsreferat. Ho kunne gjerne ha variert med fleire scener.

På setningsnivået ser eleven ut til å ha god forståing sidan eleven meistrar å skrive komplekse setningar som: "augeblikk...i ein transe...mot denne skikkelsen". Det er god variasjon mellom side- og underordna setningar og ei bra veksling i bruken av leddsetningar. Setningane er fullstendige, med unntak av setningsemnet "At dei skal skiljast". Framfeltet er variert. Eleven startar mange setningar med "eg" og "det", men har likevel god variasjon i dei andre setningane. I framfeltet finn vi også nokre adverbial: etter, nå og då. Det ser ut til at eleven har få problem med setningsstrukturen sin, men referansebindinga er noko dårlegare. Særskilt i første halvdel av teksten brukar ho mange pronomen som ikkje viser tilbake på noko. Ho har heller ikkje heilt kontroll over kjend og ny informasjon.

O, lærar, skriv 24. september: Gode og viktige observasjonar her. At-setninga åleine blir eit eige verkemiddel: Det er så dramatisk med skilsmisse at ho bryt med normalt setningsmønster.

På ordnivået finn vi bra ortografi, men litt samanblanding av bokmål og nynorsk som til dømes: se, bare, gaven, en strand, stranden, vannet. Vi finn og eit par dialektord som "skulde" og "atte". Nokre skrivefeil kan skuldast

dobbeltasting på pc eller slurv. Eksempel her er "husset", "forran", "stille" og "kansje". Her er mange substantiv og verb. Flittig bruk av adjektiv gir mottakaren bilete, noko som gjer teksten spennande å lese.

O, lærar, skriv 24. september: *I høve til kvaliteten på innhaldet synest eg det er ein god del feil. merk og skjiljast, trøyt m.fl. Her er grunnlag for ein lita oppfølging på det*

Dersom vi oppsummerer ser vi at teksten har mange sterke sider sjølv om ein må lese den fleire gonger for å få tak på den. Eleven klarar å få fram spenning frå første stund. For å skrive på ein slik måte trengst det god tekstkunnskap. Vidare arbeid kan vere å unngå for mange like framfelt som "her", "eg" og "det". Samtidig kan "eg" her vere eit verkemiddel som skapar eit tettare band mellom skivar og lesar. Utan at det blir formidla direkte, blir vi godt kjende med kva som rører seg inni hovudpersonen. Kan eleven seie meir om hovudpersonen? Alder? Søsken? Vi høyrer om kjenslene som jenta har i forhold til skilsmissa, og vi ønskjer å bli enda betre kjent med ho. Ei gjennomlesing av teksten fleire gonger kan redusere skjemmaende tastefeil eller skrivefeil.

Ser vi på makrostrukturen i "Draumen", finn vi att nokre av punkta til Wikborg og Bjørk. I novella er det berre dei tre siste avsnitta som har ein samanheng. Dei andre avsnitta er alle prega av emnebytte og manglande tema/rema binding. Lesaren får ikkje noko konkret emne før i slutten av første avsnitt, der handlinga i draumen vert klårlagt. Går vi så til andre avsnitt blir det her blanda inn tre nye emne: ein blå bil, ei fæl nyheit og sommarferie. Nye emne kjem det også i tredje avsnitt der vi er innom ein flytur. Dei andre emna som vert omtalte i dette avsnittet, hjelper oss til å forstå det forfattaren vil fortelje oss tidlegare i teksten. I fjerde avsnitt kjem eit nytt emne: bilturen til pappa og ei skildring av huset hans blanda med draumen. Ein dialog startar også nå. I alle desse avsnitta er det usikker inferensbinding ved at det er manglande forklaring på ukjende emne som vert introduserte. Alt dette fører til ei villeiande fordeling av kjend og ny informasjon. Dei tre siste avsnitta har ein samanheng fordi vi kan knyte noko av teksten til tidlegare informasjon som vi har fått om draumen.

Ser vi vidare på tema/rema binding, er den også mangelfull, særskilt i tre avsnitt. I første avsnitt brukar forfattaren pronomenet "det" utan at vi får noko forklaring på kva "det" er. Går vi til andre avsnitt er det bruk av "han" og "dei" som ikkje viser tilbake på noko. I det siste avsnittet brukar forfattaren mange forskjellige pronomen som: "han", "eller" det", "ho", "eller kva det nå var", som til slutt endar opp med "tingen". Alt dette skapar vanskar med å forstå teksten fordi det ikkje viser attende til noko som er tematisert tidlegare. Lesaren må delvis skape seg ei meining sjølv, noko som medfører ei "mellom-linjene-lesing"

O, lærar, skriv 24. september: *Dette er innsiktsfullt og interessant, de kjem godt inn i teksten her. Kanskje er de litt for negative på bindingane, det er jo mykje som er bra og.*

Her er det nokre kommafeil, særleg knytt til setningar som tek til med "Går ..."

Teksten ovanfor er altså berre halvparten av det som vart levert inn i arbeidskrav 1. Vi har følgd arbeidsprosessen i ein grad som vi sjeldan har høve til, og det er verdt å merke seg at ein del av utkasta ikkje er meint for auga til læraren. Skapingsprosessen har strekt seg over tidsrommet 30.08 til 08.09, med tilbakemelding frå læraren 24.09.

Dette er eit eksempel på korleis studentar kan arbeide saman i gruppe og få fram eit felles produkt som tek opp i seg det beste frå dei individuelle bidraga. Vi ser korleis studentane stiller spørsmål til kvarandre og kjem med framlegg til endringar, og vi ser korleis sluttresultatet blir.

Vi ser her i praksis det vi kallar *proessorientert arbeid*, ei arbeidsform som er mykje nytta i grunnskulen, i vidaregåande skule og i på høgskular og universitet. Det er ei form for arbeid som er nedfelt i L97, vi finn att tankane om samarbeidskriving i dei nye eksamens- og evalueringsformene som no er aktuelle i grunnskulen og vidaregåande skule, og det er ei form for arbeidsform som er naturleg også i mange tilfelle der ein skal produsere noko skriftleg i arbeid og yrke.

Her har vi sett eit eksempel frå eit desentralisert studium. Det som skil dette dømet frå mange andre, er at studentane av praktiske grunnar ikkje har kunna møtast under arbeidet. På den andre sida har dei hatt til disposisjon eit nettbasert pedagogisk støttesystem som er spesielt utvikla for tekstarbeid.

Til slutt vil eg komme inn på nokre faktorar som eg meiner er viktige for at ein skal få eit slikt arbeid til å bli ein kreativ prosess, der deltakarane hjelper kvarandre framover.

1. Struktur

Den fyrste faktoren eg vil peike på er korleis dei ulike delane i opplegget heng saman. Det må vere ein tydeleg samanheng mellom presentasjon av fagstoff, faglitteratur/pensum, aktivitet i lokal studiegruppe, fagdebatt på nettet og respons under arbeidet. Derfor er det viktig med ein tydeleg plan der alle aktivitetane er plotta inn ved studiestart, slik at studentane kan planleggje. Sidan studentane skal gje respons til kvarandre, er alle avhengige av dei andre. Det er derfor svært viktig med disiplin når det gjeld slikt som fristar o.l., då forseinkingar forplantar seg gjennom heile systemet. Som oftast er det denne delen av eit slikt studium studentane klagar over.

2. Elektronisk læringssystem

Det finst mange slike system å velje i, og mange meiner dei er ganske like og inneheld stort sett dei same funksjonane. Dette er ikkje heilt rett. I dette kurset var det viktig å ha eit system som var sterkt på *tekstfunksjonen*. Det betyr at det skulle vere lett å arbeide med tekstar i systemet: Leggje inn tekstar, gje kommentarar på dei, skrive dei om og redigere dei, og så lagre dei i mapper. Vi brukte læringssystemet Kark til dette kurset, og eksempela ovanfor viser korleis tekstane ser ut i dette arbeidet. Fleire av studentane kjende frå før til e-

læringssystemet Classfronter, men i sluttevalueringa av kurset var dei klare på at tykte Kark fungerte betre til vårt føremål.

3. Samarbeid og prosess: Pedagogisk nudisme

Eit svært viktig pedagogisk prinsipp var at studentane skulle lese arbeida til kvarandre og kommentere dei. Men for dei fleste arbeidskrava vart tekstane opne, slik at alle studentane kunne lese tekstane til dei andre. For mange er dette nytt, det har ikkje vore vanleg i læringssituasjonar å bruke studentarbeid som lærestoff, og mange reagerer på det til å begynne med. Dei er redde for å blottlegge seg, men det er med dette som med nudisme, det er verst dei fyrste par gongene, seinare er det ingen som reagerer. Slik gjekk det også her. Det ligg mykje verdifullt lærestoff i studentarbeid, og det vil vere ein styrke for læringsprosessen dersom vi kan nyttegjere oss det.

I samband med dette tek vi føre oss eit sitat frå ein student, der ho skildrar korleis ho opplevde dette å opne opp teksten sin slik at alle kunne sjå han. Dette er skrive som eit refleksjonsnotat til slutt i studiet, altså i eit tilbakeskodande perspektiv:

Kva har eg lært: Det viktigaste eg har lært er å tore. Eg pleier ikkje skrive skjønnlitterære tekster, og det å late andre få lese mine tekstar var forferdeleg. Eg venta i det lengste før eg endra lesetilgangen frå forfattar i arbeid til tilgjenge for alle. (innstillingar i Kark). Det var ein høg terskel å passere, men eg veit at det var viktig å gjere det. For meg er det viktig å bruke dette arbeidskravet i mappa fordi det er ein ny terskel å passere. Kjem eg gjennom denne og blir det neste å nytte eigne tekstar i undervisningssamanheng. Kanskje kan eg starte med å lage ei forteljing som elevane kan jobbe vidare med og omforme til ein hypertekst.

Men for at dette skal fungere, er det visse føresetnader som må vere oppfylte. Det viktigaste er nok at det ikkje bør vere for stor spreiding blant studentane når det gjeld det faglege nivået. Å leggje ut tydeleg svake prestasjonar slik at alle kan sjå dei, vil vere utenkjeleg.

Slik blir dette eit punkt der ulike skuleslag ikkje kan overta arbeidsmåtene til kvarandre. Ein kan neppe tenkje seg å arbeide med slike opne tekstar i grunnskulen. Men blant studentar på høgskulenivå går det. Dette er såleis eit punkt der dei ulike skuleslaga vil ha ulike interesser når det gjeld krava til eit elektronisk støttesystem. Grunnskule og til dels vidaregåande skule vil vere interesserte i eit system der elevane kan levere inn arbeid til læraren og der læraren

kan leggje ut meldingar til elevane, medan høgskule og universitet vil vere meir interessert i eit system som opnar for prosessarbeid, kunnskapsdeling og gruppearbeid.

4. Faglege diskusjonar

Som vi har vore inne på tidlegare, er det viktig at det er ein samanheng mellom undervisning, innlevering av tekstar og faglege diskusjonar. Jan Olav Fretland er i sin artikkel inne på korleis dei faglege diskusjonane i dette kurset fungerte. Ofte vart det slik at når det vart introdusert eit nytt emne og eit nytt arbeidskrav, oppstod det faglege diskusjonar i tilknytning til det. Dermed vart det sett i gang prosessar der studentane utveksla erfaringar og kunnskap. Studentane organiserte også sine eigne diskusjonar på gruppenivå, der dei drøfta både faglege og praktiske spørsmål.

5. Lett å orientere seg i systemet

Etter vår erfaring er det viktig at eit nettbasert pedagogisk støttesystem er lett å orientere seg i. Folk som arbeider med undervisning og e-læring som profesjon vil sjølvsagt greie å orientere seg i alle slike system etter ei tid. Men korleis ser dette ut frå studentsida, og særleg frå vaksne studentar som ikkje har vore borti slikt før? Som lærarar må vi berre akseptere at det ikkje er dette som er hovudinteressa deira, dei ønskjer eit funksjonelt og oversiktleg verktøy som kan vere ei hjelp for dei og som dei ikkje må investere mykje arbeid i for at dei skal ha nytte av det. Desse studentane fekk ei innføring på to timar ved studiestart. Nokre tykte det var lite, men det viste seg at det var nok. Dessverre er ikkje dette tilfelle for mange andre slike system. Vi trur det kan vere mykje å hente på å gjere systema meir intuitive og brukarterskelen lågare.

6. Sosiale relasjonar

Dette kurset har vore ein kombinasjon mellom tre måtar å arbeide på: Regionale samlingar med undervisning, lokale samlingar med arbeid i lokale studiegrupper, og arbeid på nettet. Dette er det som i e-læringa blir kalla hybrid-undervisning. Ordet kan ofte oppfattast som negativt lada, det er liksom ikkje noko av noko. Men all erfaring viser at det er denne typen e-læring som gir best resultat. Studentane blir kjende med kvarandre og lærarane, og dette gjer at dei også blir friare i arbeidet sitt på nettet. Nettopp i slike strukturar ser vi kva ein kan få ut av nettet.

7. Ein ny lærar?

Denne måten å organisere undervisning på fører til ei ny lærarrolle. Læraren blir i mindre grad formidlar av fagstoff og kunnskap. I og med at slike kurs til vanleg vil ha mykje færre samlingar med vanleg undervisning, blir læraren i stor grad ein tilretteleggjar, rådgjevar og rettleiar. Noko av det lærarane er uvande med, er responsgjevinga på nettet. Denne må vere presis og poengtert, slik at den kan føre studenten vidare. Samstundes må den vere økonomisk, elles vil læraren nærast slite seg ut med responsen. Dette er ein overgang for mange, men det er og noko dei fleste tykkjer dei veks på etter kvart som dei får taket på det. Her trengst det opplæring og erfaringsdeling også for lærarar i høgare utdanning.

8. Studentaktive læringsformer

Dei læringsformene vi finn i L97 og i føringar frå den nye læreplanen som no er i arbeid, gir signal om elevaktive læringsformer. Den same utviklinga finn vi sjølvsagt i høgare skuleslag. Etter vårt syn er ei slik hybridutdanning som dette kurset eit godt døme på korleis ein kan få til slike læringsformer. Her må vi leggje til ein viktig faktor: Mange av deltakarane på dette kurset var lærarar i jobb eller med erfaring frå undervisning. At ein kan spele på praksis i ei eller anna form, prøve ut teori, analysere kva ein gjer og dra konklusjonar, kan sjølvsagt vere ein viktig faktor i eit læringsløp, ikkje minst når det gjeld slike som er delvis nettbaserte.

Draumen

(7. klasse etter L97)

Eg stirra opp inni fira forferda auge.

Eg skulde bare ha eit glas vatn, fekk eg stamma fram. Eg for opp trappa inn i det halvmørke rommet og slengte meg ned på senga. Det kunne ikkje vera sant. Eg prøvde og lukka augene, sei til meg sjølv at det heile var eit mareritt, og at eg ville vakna snart. Eg vakna ikkje. Det heile var draumen sin skyld. Det varden same draumen eg hadde hatt heile den siste veka. Eg gjekk bortover einasfaltveg, forbi eit nymalt, men gammalt kvitt hus. Vegen svingte mot ei øde strand. I vannet låg eit lik og flaut. Han var skalla på den eine sida av hovudet. I det eg skulle til og snu liket og sjå kven det var vakna eg alltid.

Det var med blanda følelser eg såg den velkjente blå bilen kjøyra ut av innkjørselen vår og mot hovudvegen som ville ta han med seg til Bergen. Nå var det 4 veker sidan eg hadde høyrd den fæle nyheiten. At dei skulle skjiljast. Nå skulle eg ikkje se han igjen før til sommaren, men det var bare 6 veker til eg fekk somarferie...

Eg var trøyt når eg endeleg steig av flyet. Eg hadde ikkje fått noke særleg søvn den siste natta. Marerittet hadde komme atte. For første gang sidan den fæle samtalen mellom mamma og pappa hadde eg drøymt den forferdelege drøymen. Eg var utsleten.

Etter ein lang biltur var vi endeleg framme. Pappa budde i eit "stort, gammalt hus eit lite stykke utanfor Bergen." Det var ein 2 timers biltur frå Flesland. Når eg såg huset fekk eg sjokk. Det var det same huset som i draumen.

"Kva syns du?" kom det fornøgd fra pappa som hadde merka at eg stod og glana.

"J-j-jo det er eit fint hus, men kanskje litt gammalt? fekk eg endeleg stamma fram.

"Ikkje huset din tulling," smilte han, "kva syns du om gaven din?"

Eg snudde meg og gispa. Det var den badedrakten eg hadde ønska meg lenge saman med eit handkle.

"Det er ein strand her like ved, kanskje vi skal dra og bade? Forresten dra i forvegen du så kjem eg etter om ei lita stund."

Eg gjekk nedover vegen mot stranden som, heldigvis, var ein grusveg og ikkje ein asfaltveg. Plutseleg såg eg ein skikkelse forran meg. Eg kunne ikkje sjå han skikkeleg fordi han stod i skuggen av eit tre. Eg såg han bare i ein brøkdel av eit sekund, for i neste øyeblikk var han vekke rundt hjørne akkurat i det grusen begynte.

Eg kom ned til stranda og såg utover vannet. Det var ein herleg, skyfri dag. Vinden laga forsiktige små bølger i fjorden. Det var den mest perfekte sommerdag eg hadde opplevd i år. Eg skifta til badedrakt og stillte meg i vasskanten, slik at dei ørsmå bølgene kilte meg på tærne. Eg vassa uti til knærne, Da la eg merke til ein klump som låg og flaut litt lengre ute i vannet, akkurat som i draumen.

Eit augeblikk bare stod eg der, som i ein transe, men så begynte eg å bevega meg mot denne skikkelsen. Eg lurte på kvifor eg ikkje hadde lagt merke til han før. I det eg nærma meg såg eg at han, eller det, var skalla på den eine sida av hovudet! Hjarta begynte og banka fortare, eg ville stoppa, men føtene mine fotsatte, nesten mekanisk. Då eg stod så nærme at eg kunne ta på ho, eller han eller kva det nå var, stoppa eg, samtidig som eg følte at armen min bevegte seg og snudde denne "tingen". Eg stirra inni eit kaldt, dødt ansikt, mitt eige.

BERGENS TIDENDE 21.6.1999

Kristine Jensen funnet druknet i hardangerfjorden av sin far.....

”De dødes nett” – ei falma sanning?

av Jan Olav Fretland

Studieåret 2003-2004 gjennomførte Høgskulen i Sogn og Fjordane eit SOFF-støtta vidareutdanningsstudium i norsk med e-læringsplattforma Kark i botnen. Studiet hadde 27 deltakarar, hadde 10 dagssamlingar fysisk, dessutan organisering i lokale grupper og nettkommunikasjon. Av det me såg spesielt på i dette pilotprosjektet, var dei faglege diskusjonane i det verktøyet som heiter Debatt i Kark. Det var omfattande aktivitet på Debatt på studiet, diskusjonsforumet vårt kan på ingen måte seiast å vera eit døme på ”de dødes nett”, som slike verktøy til tider har vore omtalte som. Artikkelen min er eit forsøk på både å kartleggja innhald og deltaking i debattane og å gje enkelte tilskot til forklaring på den høge aktiviteten.

I eit foredrag i 2003 skriv Carsten Jopp ved Universitetet i Bergen følgjande:

”I førstegenerasjons nettbaserte fjernstudiekurs på 90-tallet la man ut studiemateriale i form av nettsider, kanskje supplert med noen “interaktive” linker og “multimedia”. Det store kluet var et konferansesystem i form av et asynkront diskusjonsforum. “Der kan dere studenter treffes og diskuteres, med hverandre og med læreren. Akkurat som i et vanlig seminarrom.” Sa man. Men det fungerte ikke – *selvfølgelig ikke*, er man fristet til å tilføye ut i fra dagens perspektiv. Ingen kommuniserte, og et kjent begrep i denne sammenhengen ble *De dødes nett*. Grunnen er at det absolutt ikke er det samme å kommunisere via nettet som å treffes ansikt-til-ansikt. (Men det er heller ikke noe helt nytt.) Fortsatt synes ‘skurrende’ kurskommunikasjon å være en grunn til (nett-) studentfracfall. Dette understreker at det å legge tilrette for god kommunikasjon innenfor et helhetlig designet læringsmiljø fortsatt er en utfordring.” (Jopp 2003)

Jopp refererer her presist noko av den naive utviklingsoptimismen som har vore knytt til bruken av nettdiskusjonar, og konstaterer vidare at det framleis er vanskeleg å få til denne sida av e-læring. Mange har peikt på det same. Torstein Rekkedal skriv til dømes følgjande når han oppsummerer fleire års arbeid med e-læring hjå NTI:

”Våre praktiske erfaringar viser at studentene generelt er lite aktive i de faglige konferansene” (Rekkedal, 2001)

Rekkedal peikar likevel på at undersøkingar viser at studentar opplever sjølve verktøyet som nyttig, sjølv om dei ikkje har delteke sjølve. Det er vidare, av både Rekkedal og andre, gjennomført ei rad prosjekt både for å finna ut kvifor studentar ikkje er aktive nok i nettdebattar, og ikkje minst for å utvikla metodikk for å få til auka aktivitet. (I fleire av artikkelsamlingane til SOFF vil ein finna dokumentasjon på dette, særleg i Læring i dialog på nettet, SOFF 1/2003 og Gjøtterud/Strangstadstuen 2004 og Jamissen/Dalin 2004.) Ein kommentar som går att i fagstoffet om dette er behovet for lærarnærvær og deltakande lærar, læraren som moderator osv.

”Vi anerkjenner derfor at gode nettdiskusjoner sannsynligvis avhenger en god del av lærernes deltakelse. Vi er fortsatt heller ikke kommet lenger enn at de fleste studenter ønsker å bli sett og hørt av læreren.” (Jamissen/Dalin 2004)

Synspunkta eg har referert her dannar bakteppet for den undersøkinga me har gjort om ”vår” debatt. På enkelte punkt vil konklusjonane vera noko modifiserande og til dels avvikande frå det som kan synast å vera gjeldande synsmåtar. Eg skal diskutera nokre slike punkt spesielt i siste delen.

Metode og empirigrunnlag

Som nemnt før vart debattane på Norsk 2, 2003-2004 ved HSF (heretter No2) opplevt som positive, både av lærarar og studentar. Vårt inntrykk er at debattane vart viktige bidrag til læringsutbyttet på studiet. Studentane gjorde det elles godt til eksamen, uvanleg mange fekk karakteren B.

Eg har ønskt å vera så konkret som råd i analysen av debattane. Det inneber at sjølve debattbasen blir viktig som analyseobjekt: Me treng kunnskap om kva typar fagdebattar som har gått, relevans for læringsmåla, fagleg fordjupingsnivå og så vidare. Eg har gjennomført nokre slike analysar. Vidare er det interessant å samanlikna desse analysane med det studentane sjølve meiner om debattane. Ut frå det valde eg å gjennomføra ei spørjeundersøking mot slutten av studiet. Me har og gjennomført studentevalueringar av studiet, og der det er naturleg vil eg trekkja inn resultat frå dei. Det samla empirigrunnlaget her er såleis:

- Sjølv debattbasen: Per 6.juni 2004 inneheldt den 59 debattar med 943 innlegg. Det var over 10 000 påloggingar på debattsida. Den mest omfattande debatten, om smaklause ord i

skulen, hadde 135 innlegg og gjekk i 7-8 månader. (Etter dette har det komme 23 nye innlegg i debatten, det siste 3 månader etter at studiet var avslutta.). Eg har både talt opp innlegga manuelt, der eg har kutta ut dei reint sosiale og pålagde øvingar (tabell 1 a) og brukt Kark-verktøy til å telja alt, reint mekanisk (tabell 1 b).

- Ei spørjeundersøking om debattsidene, gjennomført individuelt på ei samling 10. mai 2004. 26 av 27 har levert skjemaet, ein student var langtidssjukmeld.
- Studentevalueringar: Ei intern midtvegsevaluering og ei spørjeundersøking mot slutten av studiet, gjennomført av Høgskolen i Lillehammer. (Den er ikkje publisert enno, men eg vil bruka svara på eit par av spørsmåla her.

Ut frå utgangspunktet er det naturleg å stilla nokre spørsmål til materialet og ut frå dei setja opp mål.

- Er diskusjonane i No2 så vellukka som fagleg verktøy som det ser ut som? Kva modifiseringar bør me leggja inn?
- Kven har drive fram sidene, kven deltek, kven deltek ikkje? Her vil eg peika på at fleire har understreka at trygghet i verktøyet og i databruk generelt kan vera viktig for god aktivitet.
- Er det eintydig korrelasjon mellom den faktiske empirien og det studentane sjølve har uttalt i spørjeundersøkinga?
- Kor viktige er lærarane for at debattane skal ta av og for at dei skal bli fagleg relevante?
- Kva tema har skapt interesse hjå studentane, og kvifor?
- Er det ein tydeleg samanheng mellom tidspunkt for debattstart og studieopplegget, eller er det andre viktige grunnar til at debattar kjem i gang og fungerer

Eit mål for artikkelen vil naturleg vera å finna ut om resultata frå undersøkinga kan gje nokon meir allmenne svar på kva som skal til for å få nyttig bruk av debattverktøyet, og om dei allmenne svara som alt er gjevne i fagmaterialet om dette, held mål. Eit tentativt sett med suksesskriteria og snublesteinar ville vera ønskjeleg, men alt no er det rett å seia at det kan synast å vera eit vel optimistisk mål.

Studentane har gjeve løyve til å bruka innlegga deira i denne undersøkinga.

Debattforum og debattdeltakarar

I opplegget for studiet var ikkje debatforumet lagt inn som eit obligatorisk verktøy, med arbeidskrav, som det elles var 10 av, eller oppgåver som studentane måtte gjera. Fleire av

lærarane på studiet har mindre gode erfaringar med det ein kalla pliktløp for å få debatten til å gå. Det pålagde studentsamarbeidet var derfor knytt til innlevering av gruppearbeid og andre pålagde arbeid i basisgruppene, dessutan gjennom omfattande trening i å gje respons, både gruppevis og individuelt, på andre sitt arbeid. Knut Atle Skjær (Skjær, 2004) har i ein eigen artikkel skrivt om denne delen av studiet. Debatt var framstilt som eit tilleggsverktøy, der studentane kunne halda fram og utdjupa faglege spørsmål og diskusjonar. Studentane fekk ei innføring i verktøyet på oppstarten og gjennomførte ein debattrunde som øving på første samling. Det var og gjeve hint til nokre studentar som var aktive på første samlinga om at dei gjerne kunne prøva seg, og fagleg leiar la inn eit par igangsetjarar. Men det gav altså inga meritering for studentane å delta.

Oversyn over studentane og debattane dei har vore med på

Av tabell 2 går det fram at det er 27 studentar som har fullført studiet. 13 av studentane er lærarar i jobb, 7 er D-nett-studentar, det vil seia studentar som tek it-støtta lærarutdanning på deltid og desentralisert. 7 er ordinære studentar ved lærarutdanninga i Sogndal. Ei oppteljing viser at 21 av dei har delteke i debattar. Alle D-nettstudentane har delteke, medan 3 lærarar (23 %) og 3 ordinære studentar (43 %) ikkje har delteke. D-nett-studentane kjende Kark-verktøyet frå før, og hadde såleis den tryggheita på teknologien og arbeidsmåten som skulle til. Spørjeundersøkinga frå Lillehammer viser at 13 av dei 24 som svarte på den, hadde arbeidd med nettlæring før.

Når eg så går nærare inn på detaljane, finn eg at 35 av dei 58 debattane er starta av 5 lærarar. Dei har til saman skrivt 353 innlegg av 561 opptalde. Dei 5 andre lærarane som har delteke, har skrivt 16 innlegg og starta berre 3 debattar. (For å gjera arbeidet noko mindre arbeidskrevjande har eg her valt å registrera innlegg berre på debattar som har hatt minst 20 innlegg.) Dei ordinære studentane har starta 4 debattar og hatt vel 30 innlegg (26 frå ein student), medan D-nett-studentane har starta 13 debattar og hatt 100 innlegg (5 av debattane og 53 av innlegga av éin student). Det er tydeleg at det har funnest ein kjerne av ivrige debattantar som har gått føre og teke initiativ: 6-7 lærarar, 2-3 deltidsstudentar og ein ordinær student. Tendensen til at ordinære grunnstudentar er vesentleg mindre aktive enn dei som studerer andre stader enn på studiestaden, stemmer med andre erfaringar frå lærarutdanninga ved HSF.

Av førelesarane har 2 av dei 3 som har vore aktive gjennom heile studiet vore med, medan to førelesarar som berre har vore inne på eitt emne, ikkje har delteke. Ein førelesar (fagleg leiar) har starta 5 debattar og hatt 44 innlegg. Ein førelesar har starta ein debatt og hatt 9 innlegg. Eit paradoks: Den førelesaren som ikkje har delteke på debattsidene, har hatt oppe tema som har avla flest debattar. Paradokset kan forklarast på to måtar: Anten har førelesaren hatt ei vellukka spørjande form på samlingane, slik at det var naturleg å gå vidare med debatt, eller så fekk ikkje studentane sleppa nok til på samlinga og var sprekkeferdige etter å få utløp for spørsmåla sine. I begge tilfella har studentane vorte inspirerte til å utdjupa tema frå samlinga.

Det må her klart slåast fast at lærarane ikkje har vore av dei mest aktive i denne debattbasen. Dei debattane som lærarar starta, har heller ikkje vore av dei som har gjeve flest innlegg. Resultata gjev derfor lite underlag for å hevda at lærarrolla er grunnleggjande som suksesskriterium for dette studiet.

Innhaldet i debattane

Tabell 2 viser tydeleg at temaa på debattsidene i No2 er relevante og interessante for læringsmåla i studiet. Studiet er altså knytt til norsk på ungdomsskulen og tredelt: Ein del knytt til lesing og leselyst, ein del til eiga og andres skriving og ein del knytt til it i norsk. I materialet finn me normdiskusjonar, både om tabuord og om tradisjonelle språkspørsmål. Her er rundt 20 debattar med nær 200 innlegg om leselyst og om bøker. Overskrifter som "Denne boka gav meg eit kikk", eller "Ei bok som gav elevane kikk" indikerer at studentane både tek opp eiga lesing og det som fengjer elevane. Som nemnt før er det og her så å seia berre studentinitierte debattar. I materialet er det vidare mange debattar knytt til skriving, skriveglede, sjangrar, som og er sentralt i studiet. Sjølv sagt er studentane opptekne av om norske lærarar og norsk skule er for dårleg, kvifor me ikkje les og skriv like godt som finnane osv. Denne typen fagpolitiske debattar er naturleg å få, sidan nær halvparten av studentane var lærarar i jobb i norsk grunnskule. Det er forholdsvis få innslag av it-debattar, men overskrifter som "Dataskrekk" og "Hypertekstar", "PC eller handskrift fyrst" viser at denne sida av studiet og har komme med i debattrundene. Eg viser elles til tabell 2 for ei meir fullstendig oversikt.

I tabell 3 har eg prøvt å sjå på samanhengen mellom temaa på dei ulike fysiske samlingane og debattsidene. Heile 12 debattar oppstod etter første samling, som var på to dagar. Der gjekk me gjennom læringsmåla for studiet, hadde innføringskurs i nokre emne osv. Temaa avspeglar dette, samstundes som frustrasjonen omkring for dårlege lærarar og eit enkelt

innspel om dataskrekk tyder på at folk torer å la pc-en renna over med det hovudet er fullt av. Første halvdel av studiet har meir enn to tredelar av debattane, og her er det nokså eintydig samanheng mellom samling og debatttema. I samling 7-10 er det lite samanheng med hovudtema. Då ser det heller ut til at ein går vidare på tidlegare tema der det framleis er meir å seia. Spekteret er framleis breitt: ”Responsgupper”, ”Er lesing farleg?” og normdiskusjonar som ”Smaklause ord”, ”Grammatikk, takk”, ”Konsekvens”. Me kjenner att temaa frå oppstarten.

Den kurven på debattfrekvens som er skissert her, er både naturleg og ønskjeleg. Det er viktig at studentane i første del av studiet er opne og spørjande og prøver ut faglege synspunkt. I siste delen av studiet er det konsentrasjon om å forbetra arbeidskrav før innlegging i evalueringsmappe, førebuing til anna avsluttande prøve osv. Samstundes vil det truleg vera eit mål å ha nokre diskusjonar som går på tvers, gjennom heile studiet, eit slag merkjelappar for nett dette studiet. To slike tydelege merkjelappar for No2 er ”Smaklause ord” og ”Relevant responsarbeid”.

4 Ei spørjeundersøking som gjev nye fasettar til undersøkinga

Det kvantitative materialet som er lagt fram frå studiet så langt, tilliks med dei faglege vurderingane, gjev i hovudsak eit positivt inntrykk. Det gjeld både tal deltakarar, relevansen på innlegga og samanhengen mellom debattsidene og studieopplegget elles.

Spørjeundersøkinga som vart gjennomført på siste samling, 10. mai, gjev eit mindre eintydig inntrykk. Det vart utarbeidd eit skjema med 5 spørsmål, som både er meint å vera ein kontroll opp mot det materialet elles viser, og ei utfordring til studentane i høve til bruk av debattsider på ungdomssteget i ungdomsskulen.. Spørjeundersøkinga har denne inndelinga:

1 Kor aktiv har du vore på debattsidene?

- a Har ikkje følgt med på sidene
- b Har følgt med, men ikkje vore aktiv
- c Har følgt med og skrive 1-2 innlegg
- d Har følgt med og skrive meir enn to innlegg
- e Har både starta debattar og skrive innlegg

2 Kan du seia litt om bakgrunnen for at du har/ikkje har vore aktiv på desse sidene?

3 *Kva nytte har du eventuelt hatt av debattsidene? Gje eksempel på minst to debattar som har gjeve deg fagleg utbyte*

4 *Generelt: Kan du gje to-tre føresetnader for at slike debattsider skal fungera, og to-tre grunnar til at dei ikkje fungerer*

5 *Kan debattsideverktøyet brukast i ungdomsskulen? Døme, idear?*

Spørsmål 1: om aktivitet

- a Ingen studentar kryssa av her. (Ein student sette alternativet i parentes.)
- b 6 studentar meinte dei hadde følgt med, men ikkje vore aktive
- c 6 studentar hadde følgt med og skrive 1-2 innlegg
- d 5 studentar meinte dei hadde følgt med og skrive meir enn to innlegg
- e 9 studentar hadde også, i tillegg til å delta i debattar, starta nye debattar

Her er det ei interessant underrapportering frå studentane når det gjeld kor aktive dei har vore. For e er talet at 15 studentar har starta debattar, mot 9 rapporterte. Resultatet er i utgangspunktet vanskeleg å forklara. Det kan vera at ein del studentar som startar debattar som er nærskyldige andre debattar som alt går, ikkje reknar "sin" debatt for å vera ny. Me har til dømes ein del debattar om ulike enkeltbøker og to debattar knytte til det å få kikk av spesielle bøker. Det kan og sjå ut til at dersom ein har starta berre ein debatt og skrive nokre få innlegg, kjenner ein seg ikkje "verdige" til å komma på øvste hylla i tabellen. Det kan sjå ut til at studentane ubevisst underkjenner sin eigen innsats i ein viss grad. Kanskje heng dette saman med at nokre studentar har vore så uvanleg aktive, at ein bevisst prøver å skapa avstand til dei.

Spørsmål 2: om årsaker til aktivitet / inaktivitet

Studentane gjev to hovudsvar på kvifor dei har vore aktive:

- Førelasingane gav refleksjon og ettertanke som ein hadde behov for å lufta med medstudentar (5 svar)

- Det var nokre interessante tema som ein hadde lyst å vera med på. (4 svar) I tillegg er det på den positive sida nemnt at det er sosialt å delta (1), og at ein får fagleg rettleiing (1)

Det er likevel mange fleire som har behov for å markera kvifor dei ikkje har vore så aktive på debattsidene. Heile 13 studentar peikar på mangel på tid og rom. 4 legg vekt på at det er vanskeleg og litt nifst å kasta seg på tidsnok, 3 slår fast at det meste er sagt før dei får skrive noko, 2 skriv at det tek tid å få skrive noko skikkeleg. 5 synest det er for mykje synsing og for

lite fagdebatt. 4 nemner og at sidene blir ein samtale mellom få, alt emna blir for interne. 2 studentar vedgår at dei ikkje er engasjerte nok til å vera aktive i debatt.

Desse synsmåttane er kjende frå annan faglitteratur. Livssituasjonen for studentgruppa er til vanleg hektisk og prega av ein evig stafett for å få alle gjeremål unna. Likevel er det eit tankekors at det er dei studentane som truleg har det travlast, som har vore ivrigast på debatt. Dersom ein gjekk nærare inn på den enkelte studenten og samanhengen mellom faglege prestasjonar og debattfrekvens, ville ein kanskje finna ut at somme av dei som gjer det aller best, ikkje er av dei mest aktive. Dei seier kanskje at ”det er for mykje synsing og for lite fagdebatt”, og vil stilla vesentleg strengare krav til temaa for debatten enn me som lærarar gjer.

Dei positive grunnane til deltaking er i hovudsak knytt til faglege vurderingar.

Spørsmål 3: Kva fagdebattar har vore nyttige for studenten?

Her har eg laga eit lite samandrag ut frå tema:

- 11 studentar har peikt på at debattar om bøker har vore viktige
- 6 studentar nemner spesielt språkdebattane
- 4 peikar på ymse spørsmål som gjeld språknormering
- 5 studentar nemner debatt om lese- og skriveferdigheiter hjå elevane
- 3 nemner spørsmål som gjeld metodar og emne i norskundervisninga
- 3 gjeld sjanger- og verktøyspørsmål
- 1 student framhevar debatten om læraryrket er ein profesjon
- 1 student nemner debatten om ”ord en ikke liker”

Her kan ein og gjera fleire interessante observasjonar. Den store debatten, den om smaklause ord, med 135 innlegg og 14 debattantar, er berre nemnt av ein student. Dette er ein debatt som har vakna til liv fleire gonger og har strekt seg over meir enn eit halvt år. Det er og tvillaust mange fagleg nyttige deltema som er oppe her: Kva er banning/uakseptabel språkbruk i skulen (kødda, drita på draget, saupskolt!), kor mykje bør me godta av slik språkbruk i ungdomsskulen, kva med språket hjå kjende rappegupper, forholdet mellom lærarens eigne preferansar og det dei bør godta hjå elevane, kva ord og uttrykk reagerer studentane personleg på og så vidare. Andre tema som ikkje er eller er lite nemnde, er skrivelyst og skrivetrening, resonsarbeid og fleire deltema innanfor dei store debattgruppene som leselyst, om norskfaget

og normspørsmål. Ei mogleg forklaring på at smaklaus-debatten ikkje blir trekt fram, kan vera at dette ikkje kjennest som ein fagleg verdfull debatt for studentane, og at dei derfor vel å ikkje nemna han av taktiske grunnar. Elles kjenner me att alle hovudgruppene av debatt i oppstillinga.

Spørsmål 4: Føresetnader for at debattverktøyet skal fungera og det motsette

Svara her samsvarar godt med det som tidlegare er rapportert i spørsmål 2. Nokre hovudsyn (Forsøka på samanfattande stikkord står for mi rekning):

- *Relevans*: Det må vera saklege, relevante tema (9), ikkje tanketomme innlegg (5), ikkje trongsynte meiningar (3). Mot dette siste hevdar 2 studentar at det er viktig med provokasjonar. Her kjenner me og motstridande syn frå faglitteraturen

- *Lærardeltaking*. Lærarane må visa interesse (7)

- *Aktivitet*. Det må vera mange deltakarar og engasjement (9), ikkje for internt (5). Ein kan førestilla seg at somme har kjent på at enkelte debattar har vore for interne: ”Per Sivle og vår tid” eller debatten med tittelen ”Coca Hola Company”, som tek til slik: ”Eg har ikkje sagt eit ord på mange dagar. Eg har lese Coca hola company. Og har ingenting å tilføye.” Den inngangen kan vera trå å leva opp til for dei fleste studentane! Legg forresten merke til at studenten skriv ”sagt”, ikkje ”skrive”.

- *Arbeidssituasjon*. Ein må ha nok tid (5), mindre arbeidspress (1),

- *Grensesnitt*. Dataverktøyet må vera enkelt å bruka (6), og at det må vera lett å få oversikt over debattane (2). Her peikar fleire på at Kark har eit vesentleg betre debattverktøy enn Classfronter, og at dette må vera ein hovudgrunn til at det ofte viser seg vanskeleg å få i gang anna enn styrte debattar i Classfronter.

Motivasjon og mot. Må starta i mindre grupper (2) med uformelle emne (1), lure igangsetjarar (1), ein må ha styrt debatt rett etter samling (1), fagdiskusjonar på samlingane (1), obligatoriske debattar, la debatt vera del av arbeidskrav (5). 1 student meiner frivilligheit er viktig, ikkje tvang og plikt.

Grunnen til manglande fungering kan vera at mange opplever det som vanskeleg å komma i gang (1), ein tykkjer ikkje ein kan nok (1), ein opplever det som vanskeleg å skriva (1). 15 svar er opptekne av tema knytt til motivasjon og mot.

5 Konklusjonar

Det er i og for seg gode grunnar til at Debatt på dette studiet kunne ha vore iallfall eit halvdaudt nett:

- Det er eit forum som heile tida er ope for alle 27 studentane. (I tillegg diskuterte studentane i lokalgruppene sine, men det er ikkje omtalt i denne undersøkinga.) Dette gjev klart ein høgare barriere for å delta enn med debatt i smågrupper. Me var og innstilte på å flytta meir av diskusjonane til gruppene, dersom debattane gjekk tregt.
- Vidare var det ikkje noko obligatorisk arbeid knytt til Debatt, noko som for somme studentgrupper ser ut til å vera viktig. Mange av studentane har jo ei stor samla arbeidsbelastning, noko dei understrekar i minst to spørjeundersøkingar.
- Me har og slått fast at lærarinnsetning på dette området ikkje har vore nokon hovudgrunn til stor aktivitet. Me har att ein beredskap for å gå inn og styra meir, men det var ikkje nødvendig. Eitt spørsmål frå Lillehammer-undersøkinga er knytt til på kva område den største læringseffekten for studentane ligg. 9 nemner det å skriva saman med andre studentar, 6 nemner individuelle oppgåver, medan berre 3 nemner førelesingar og lærarrettleiing.

Likevel meiner eg det må slåast fast at Debatt i No2 var vellukka: Nær 1000 innlegg, fagleg relevans, godt samsvar mellom samlingar og debatt-tema tilseier det. At 7-8 studentar har vore spesielt aktive og dermed har gjeve medstudentane dårleg samvit i spørjeundersøkinga, kan ikkje seiast å vera gale. Dei mange innloggingane (rundt 10 000) viser at Debatt-sida vart eit samlingspunkt. Også fleire av dei 6 som ikkje har delteke i Debatt, understrekar at dei har hatt utbyte (jf. Rekkedal 2001). Studentane si vurdering av kurset både midtvegs og mot slutten tilseier at studiet har vore bra: På ein skala frå 1 til 5 gjev studentane 4,5, som er uvanleg høgt på studium hjå oss i HSF. Me i lærargruppa har ingen fullgod analyse av dette, men kan peika på nokre moment:

- Halvparten av studentane hadde praktisert nettlæring før, og det vart dessutan gjeve skikkeleg opplæring i Kark, med ein prøvedebatt for alle. Slik sett var det for dei fleste trygt å logga seg på
- Kark har uvanleg lågt grensesnitt for å bli med på debatt og for å kommentera tekstar.
- Me la vekt på at studentane skulle bli godt kjende på den første todagars-samlinga. Me spelte og noko på at det var tre ulike studenttypar og lurte på kven som ville gjera det best på studiet

- To av lærarane følgde alltid med på debattane og var på pletten når det var direkte faglege spørsmål eller når me på annan måte meinte me hadde vesentlege bidrag
- Nokre av studentane hadde eit uvanleg stort behov for å kommunisera med medstudentane, slik at det straks oppstod ein løpande samtale på nettet. Kanskje var og nokre av dei litt uhøgtidlege innlegga i starten viktige for å ufarleggjera debattdeltakinga (Er lesing farleg? Kva skal vi med nynorsken?)
- Me bad uoffisielt nokre studentar om å setja i gang diskusjonar dersom det vart daudt på Debatt. Det gjorde dei og.
- Dei to gjennomgåande debattane eg har nemnt (om smaklause ord og respons) har og skapt interesse: - Er det noko nytt på smaklause ord i dag, tru?. Reint metodisk kunne det vera interessant å tenkja seg eit par slike gjennomgåande tema, der studentane gjorde til å vane å vera innom og lesa eller skriva det siste nye.
- Ein del tema i norskfaget høver sjølvsagt og godt for den typen frie diskusjonar det her er snakk om. Mange andre har og lyst til å diskutera bøker dei likar, om Jostein Gaarder høver i ungdomsskulen, om korleis ein får bort banning i skulen og så bortetter
- Eit siste moment, som ikkje er uvesentleg, er eigarskapen til Debatt i No2. Me meiner heilt klart at dette var studentane si side. Dermed låg det kanskje ei sterkare forplikting til å skriva innlegg enn om dette var ein tydeleg integrert del i lærargruppas opplegg. Dermed vart og debattgrunnlaget breiare og læringsutbyttet, trur me, større.

Ein viktig konklusjon frå dette materialet er at me må vera varsame med å laga avgrensa og stringente modellar for kva som skal til for at debattar på nettet fungerer. Trass i at me, med overlegg, braut med somme vedtekne sanningar i No2, vart det eit godt resultat. Erfaringane om ståande debatt-tema og vekslinga mellom uhøgtidlege og fagleg seriøse tema gjev me gjerne vidare. Samstundes viser undersøkinga at det viktigaste grunnlaget for suksess her, er opplæring og motivering i starten, og at delar av studentgruppa sjølve passa til og ønskte denne faglege fristaden. I vårt tilfelle ville pålagde debattar med lærarstyrte tema heilt sikkert gjeve dårlegare resultat enn det me fekk. Likevel; det er og sjølvsagt viktig å halda fram arbeidet med gode modellar og metodar for å få betre nettdebattar. Samstundes må me som rettleiarar vita å kunna vurdera ei studentgruppa og tilpassa metodane våre til dei, og ikkje omvendt. Me er ikkje like flinke til det alltid!

Litteraturliste

Nettbasert læring i høgre utdanning, 1/SOFF 2001

Læring i dialog på nettet, SOFF 1/2003

Treffsikker nettbasert læring? Noregsuniversitetet 1/2004

Bates, A.W. (Tony): "Fjernundervisning som del av høgre utdanningsvirksomheters virksomhet". I Grepperud/Toska, red.: *Mål, myter, marked* SOFF 1/2000

Jamissen og Dalin: "Interaksjon og ansvarsdeling. En artikkel om hvordan noe kan bli til mye mer, og om at du ikke bare kan ringe på og stikke av." NUV 1/2004

Jopp, Carsten: "IKT og læring: aktuelle trender og perspektiver"
Foredrag på Faglig-pedagogisk dag, UiB, 7. februar 2003,
http://lingo.uib.no/carsten/papers/peddag_jopp.pdf

Mason, Robin: "Successful online conferences: What is the magic formula?" SOFF 1/2003

Rekkedal. Torstein: "Nettbasert undervisning og læring. Modeller og metoder for læring og undervisning på nettet – fra NKIs erfaringer" i SOFF 1/2001

Saus, Alf (2002): "Nettpedagogen - en nøkkelrolle i interaktiv telelæring."

Strandstadstuen og Gjøtterud: "Synkron nettsamling – et artig prosjekt. ..." SOFF 1/2003

Tabellvedlegg

Tabell 1 a – Kven har vore aktive? Ei oppteljing av alle debattar som ikkje har vore pålagde øvingar og som har hatt fagleg tilsnitt. I tillegg teljing på kven som har vore med på debattar med minst 20 innlegg, og kor mange innlegg dei har hatt

Kven har starta debattar?

Student	Lærer	D-nett	4. års	Debattstart	Med på debattar
A	1			8	60
B	1			10	62
C	1			1	5
D		1		5	53
E	1			6	42
F	1			8	146
G	1			3	43
H			1	2	26
I		1		3	9
J			1	1	0
K		1		1	3
L	1			1	1
M		1		1	5
N			1	1	5
O	1			1	0
P	1				7
Q		1			20
R		1			5
S			1		3
T		1			5
U	1				3
V	1				
W	1				
X			1		
Y			1		
Z			1		
Æ	1				
Ø (slutta)	1			1	1
Å (slutta)	1				3
ÅÅ slutta	1				1
L1 førelesar				5	44
L2 førelesar					9
	16	7	7	58	561

Tabell 1 b – kven har vore aktive? Ei mekanisk teljing i Kark-verktøyet over all deltaking i debattar. Her er øvingsdebattar, debattar i gruppe og meir tekniske og sosiale debattar også irekna.

Namn	<u>Starta</u> <u>debattar</u>	<u>Delteke i</u> <u>debattar</u>
A	16	46
B	21	46
C	1	8
D	11	41
E	8	34
F	10	51
G	12	47
H	4	15
I	5	23
J	2	2
K	5	12
L	1	7
M	2	16
N	1	5
O	1	2
P	2	9
Q	2	30
R	1	12
S	0	3
T	1	9
U	2	8
V	4	6
W	2	11
X	0	2
Y	0	0
Z	1	1
Æ	1	0
Samla tal	116	

Tabell 2 – oversikt over emne og debattema

Emne	Debatt	Tal
Normdebatt om ord	Smaklause ord (136), Sensur av bøker i skulen	2
Norm: Rettskriving, språkspørsmål	Konsekvens (5), Linne verb (5), Ordlistar (15), Fretland og beiken (6), Han eller ho, Liks, Korleis undervisa i rettskriving? Pc eller handskrift først	8
Leselyst	Er lesing farleg (31), Gutar og lesing, Leselyst og gutar, Hvorfor lese da? Leselyst 1, Leselyst 2, Bøker som gjev elevar kikk, Bøker som gjev deg kikk, Harry Potter og leselyst	9
Om bøker/forfattarar	Jon Fosse, Krig og fred, Torvald Sund (2), Per Sivle, Jakob Sande (9), Heisann, Finn (7), Genanse og verdighet (24), Coca Hola Company, Wergeland i skulen, Bokhandleren i Kabul (10), Juleseriar, Nobelprisen	12
Om lærarar	Er lærarane for dårlege? Er læraryrket ein profesjon	2
Skrivelyst/skrivetrening	Skrivelyst, Kva skriv de helst? Skriveopplæring, Skriveglede – farleg ideologi?,	4
Om norskfaget	Grammatikk takk (7), Sidemål (9), Dialekt (2), Norsk og nynorsk? Går det an å snakka nynorsk (20)? Kva skal vi med nynorsk? Hypertekst i norskfaget	7
Responsarbeid	Responsgrupper (10), Korleis gje god respons (23)	2
Sjangrar	Prolog (17), Sjangerlære tom formalisme (20)? Ironi (37), Rapping (8), Kva sjanger er dette?	5
Lese- og skriveferdigheit	Dysleksi, Lese- og skriveferdigheit i norsk skule	2
Dataskrekk		1
Sum		54

Tabell 3 – Samanhengen mellom tema på samlingar og debatttema

OVERSIKT OVER SAMLINGANE OG OVER DEBATTANE

Sml nr	Dato S=Sogndal, F=Førde	Emne (alle emna er 3 timar dersom det ikkje står noko anna)	Debattar som er igangsette i samband med samlingane
1	25. – 26. august	Innføring i hovudemne	Undervisa i rettskriving – PC eller vanleg skiving først, Om skriveopplæring, Liks, Grammatikk, takk! Sjangerlære dum formalisme? Er lesing farleg? Leselyst, Skapa leselyst hjå gitar. Gitar og lesing, Er lærarane for dårlege, Dataskrekk 12 debattar
2	29 sept.	Sjangrar Opplæring i leseferdigheit	Han eller ho, Kva skal vi med nynorsk? Ironi, Kva sjanger er dette? Lese- og skriveferdigheit, Skriveglede - farleg ideologi? Hvorfor lese da? Sensur av bøker i skolen? 8 debattar
3	27 oktober	Lese-skrivevanskar IKT og hypertekst	Dysleksi, Hypertekst i norskoppl., Genanse og verdighet, Jon Fosse, Nobelprisen 5 debattar
4	10. – 11. november	Lese-skrivevanskar Lesing og leselyst	Er læraryrket ein profesjon? Smaklause ord, Leselyst, Bøker som gjev elevar kikk, Boka som gjev meg eit kikk, Harry Potter og leselyst, Kva skriv de helst? Skrivelyst, Krig og Fred, Wergeland i undervisning 10 debattar
5	1. –2. desember	Sjangrar, hypertekst Leselyst og litteraturutval	Sivle, Torvald Sund, Coca Hola Company, Heisann Finn, Jakob Sande, Juleseriar 6 debattar
6	12. – 13. januar	Skriving og sjangrar (6t)	Korleis gje god respons, Rapping, Bokhandleren i Kabul, Prolog, 4 debattar
7	9. – 10. februar	Tekst og respons IKT	Fretland & beikon, Ordlistar, Linne verb, Går det an å snakka nynorsk, Norsk og nynorsk! 5 debattar
8	15 mars	Litteraturdidaktikk Lette og vanskelege tekstar	Responsgrupper, Sidemål, Dialekt, 3 debattar
9	19 april	Nynorsk + – Gloppen o.s. Søk på nettet – kvalitetssikring -	Konsekvens 1 debatt
10	10 mai (flytta frå 3. mai)	Klargjering til eksamen – 2t Norsk som 2.språk – 4 t	Debattar som lever etter 15. april: Responsgrupper, Konsekvens, Er lesing farleg, Grammatikk, takk, Smaklause ord (135 innlegg)

I tillegg er 32 emne kutta ut som øvingsopplegg: 25. og 26. august

LingDys – utvikling eller innvikling?

av Trine Nylehn, Aud Elisabeth Skau og Monica W. Tufte

Bakgrunn

Det har i dei seinare åra vore fokusert mykje på personar som har stått fram og fortalt om ein skulegong fylt av frustrasjon og dårleg sjølvbilete, grunna mangelfull hjelp og tilrettelegging for lese- og skrivevanskar. Synneva Helland ved Høgskulen i Sogn og Fjordane skriv i si avhandling om vanskar personar med diagnosen dysleksi kan ha i høgre utdanning. Ho har intervjuar studentar med denne diagnosen, og ein får her eit innblikk i korleis lese- og skriveproblema verkar inn på studiekvardagen deira, og korleis dei sjølve ser på vanskane sine.

I dag veit me kor viktig det er at elevar med slike vanskar vert oppdaga tidleg, og at dei kan få den hjelp og tilrettelegging som er naudsynt for å fungera optimalt. Dysleksi er ein diagnose med eit livslangt perspektiv, og det vil difor i tillegg til mykje trening først og fremst vera snakk om kompensatoriske hjelpemiddel som til dømes datamaskin med retteprogram og lydbøker.

Når det gjeld vanleg retteprogram i teksthandsaming, kan det vere vanskeleg for ein dyslektikar å nytte seg dette. Dei forenklings- og forvekslingsfeila som dyslektikarar ofte har, vil ikkje gje rett alternativ i desse programma. Denne artikkelen vil ta for seg det nye stavekontrollprogrammet utvikla for dyslektikarar, LingDys. I samband med dette har vi vore observatørar under eit datakurs i regi av PPR, der ei gruppe elevar med dysleksi var mottakargruppe. Målsetjinga for kurset var at elevane skulle lære seg grunnleggjande funksjonar i tekstbehandlingsprogrammet Word, og korleis ein kan nytte LingDys som hjelpemiddel når ein arbeider med ein tekst. Vi har òg vore i kontakt med ein del foreldre som har barn med dysleksi og lærarar på ulike klassesteg rundt om på ulike skular. Sidan LingDys er relativt nytt, og det finst få skriftlege kjelder om programmet, har vi intervjuar fagpersonar som vi meiner kan medverke til å knyte saman våre praktiske røynsler med deira faglege fundament. Det er desse kjeldene, saman med våre eigne røynsler, som vil ligge til grunn for denne artikkelen.

Retten til hjelpemiddel

I Lov om folketrygd § 10-6 står det: ”Den som har fått si funksjonsevne i dagleglivet betydeleg og varig nedsett p.g.a. sjukdom, skade eller lyte, kan få låna hjelpemiddel som kan reknast som nødvendige og hensiktsmessige.” Dysleksi vert definert som ei varig funksjonshemming, og skulen er ein del av eleven sitt daglegliv. Elevar som etter sakkunnig utgreiing har fått denne diagnosen, vil difor etter søknad få rett til datahjelpemiddel gjennom hjelpemiddelsentralen. Hjelpemiddelsentralen i Førde opplyser at dei òg dekker kostnaden til lisens på stavekontrollprogram som til dømes LingDys.

Utvikling av LingDys

Hausten 1999 vart det sett i gang eit prosjekt knytt til *IT for funksjonshemma* (IT-FUNK), som på si side er ei fleirårig satsing i Noregs Forskingsråd. Utgangspunktet var ynsket om å definere og realisere eit stavekontrollkonsept som kunne hjelpe denne gruppa. Dette NFR-prosjektet resulterte i ein demonstrator som vart utvikla av professor Torbjørn Nordgård ved NTNU og 1.amanuensis Lars G. Johnsen ved Universitetet i Bergen. Denne vart så vidareutvikla og tilpassa Microsoft Word. Rettane til programvara er hjå programvareselskapet LingIT AS i Trondheim.

Det som skil LingDys frå andre retteprogram er at det kan rette opp fleire feil i eit ord. I tillegg til det å finne fleire feil, kan LingDys tilpassast behova til brukaren, til dømes dialektbakgrunn og individuelle feiltypar (LingIT AS 2003:5-6). Syntetisk tale kan også knyttast til programmet. LingDys er til no det einaste retteprogrammet retta mot dyslektikarar som og finst på nynorsk.

Praktiske røysler med programmet

LingDys er lett å administrere for elevane då programmet aktiviserer seg sjølv når ein opnar Word. Elevane på demonstrasjonsgruppa tykte sjølve at programmet var enkelt å bruke, og deler dermed ikkje skepsisen til ein del lærarar og foreldre. Vindauga som kontinuerleg foreslår alternativ verkar ikkje å forstyrre elevane i særleg grad. ”Vi berre flyttar vindauga dersom det er i vegen”, svarar ein av elevane då vi spør.

Som lærarar har vi ein del innvendingar til programmet. Det verkar som om brukaren må ha relativt god språkforståing og tekstkompetanse for å kunne gjere seg nytte av det. Grunnen til det er at brukaren ofte må velje mellom ei mengd forslag. I tillegg er det nokre feil som det ikkje kjem opp rett forslag til. Dersom ein til dømes skriv ”det er” i eitt ord, ”deter”, får vi

opp "detter" og "deretter" i forslagsvindauga. Eit anna faktum er at det oppstår problem dersom ord som vert skrivne feil likevel får ei meining. Eit døme her kan vere ordet "eg". Dersom ein i staden for enkel konsonant brukar dobbel, får ein ordet "egg" som LingDys fylgjeleg vil ha desse forslaga til : "egg", "egge", "Egge" og "erg". Ein del ord ligg ikkje inne på programmet, til dømes "tysdag". Dersom ein skriv "tyssdag" vil ein kunne få forslaget "tysse-dag". Det feilskrivne ordet "dattasamling" vil LingDys dele opp på denne måten : "data+samling". Alle desse døma illustrerer det vi veit, men av og til gløymer; uansett kor godt utvikla ei programvare er, har det ikkje intelligens og rasjonalitet. Programmet er ikkje i stand til å forstå ting ut frå ein kontekst eller ein brukar, men kan berre gjere det som det er programmert til å gjere. Sjølv om LingDys kjem med forslag til ord med fleire feil i, får det problem dersom grafema er stokka om. For ein dyslektikar kan ordet "svar" gjerne verte "sarv" når han skriv. LingDys har ingen forslag til eit slikt ord. Dette må i så måte leggest inn som alternativ eller individuell feiltype.

Elevane tykkjer i likskap med oss at det er ei ulempe at LingDys foreslår alternativ sjølv om eit ord er rett skrive. I tillegg har ikkje LingDys eit markeringsystem i form av til dømes raude strek ved skrivefeil. Elevane må difor sjølve finne ut om eit ord er skrive rett eller gale. Dersom ein i tillegg til LingDys koplpar inn vanleg stavekontroll, får ein fram dei raude streka. Det kan difor vere ein fordel å bruke LingDys i ein kombinasjon med vanleg stavekontroll.

Elevane som har brukt LingDys ei stund har vorte vane med å gløtte bort i forslagsvindauga heile tida. Sjølv om dette kan synast både tidkrevjande og forstyrrende, er dette truleg ein teknikk som brukaren tileignar seg. For elevane verkar prea å vege opp for ulempene. Spesielt den syntetiske talefunksjonen vert sett på som føremålstenleg og utbyterik. Dette er kanskje det som imponerer oss mest òg. Elevane kan nytte denne funksjonen på fleire måtar. Dei kan gjennom å markere tekst få maskina til å lese han opp. På denne måten kan dei sjølve avgjere kor mykje tekst som skal lesast opp om gongen. Føremålet er at dei skal få lytte til det dei har skrive, og ut frå denne auditive framstillinga oppdage dei feila dei har gjort. Funksjonen kan lese opp til hundre teikn samanhengande. Ein annan måte å bruke funksjonen på, er å lytte gjennom forslaga som LingDys kjem opp med. Dersom ein til dømes meiner å skrive "kjekke elevar", men ved ein feil byter ut kj-lyden med sj-lyd, får vi ei heilt anna meining. LingDys vil då mellom anna ha både "sjekke" og "kjekke" i forslagsvindauga sitt. Eleven kan då trykke på kvart einskilt ord i vindauga, og på denne måten konsentrere seg om å kople det uttalte ordet til meiningsinnhaldet. Dette krev derimot at eleven er relativt sterk auditivt.

Den syntetiske talen fungerer godt når det gjeld teiknsetjing. Elevane i demonstrasjonsgruppa hadde vanskar på nettopp dette området, og brukte talefunksjonen ivrig. Dei markerte tekstbolkar og kopla inn syntetisk tale, og på denne måten høyrde dei når det kunne ha vore greitt med ein liten "pause" eller eit "stopp". Ei svak side ved den syntetiske talefunksjonen, er at han gjerne er litt monoton og utydeleg – noko som stiller endå større auditive krav til brukaren. Det vil difor kunne vere ein fordel å investere i gode høgtalarar og headset, men trass i dette vil ein måtte konsentrere seg når ein lyttar til "blikkboksstemma". Ein må òg vere medviten om at det kan vere vanskeleg å skilje visse lydar ut frå talefunksjonen, til dømes sj- og skj-lyd. Spørsmålet om det skal vere enkel eller dobbel konsonant verkar derimot vere lettare å finne ut av når ein får det opplese.

Det verkar som om elevane i demonstrasjonsgruppa er nøgde med programmet. Ein elev i ein 9. klasse seier det slik : "Eg skriv mykje lengre tekstar enn før eg fekk installert LingDys på maskina mi. Det er kjekkare å skrive når eg veit at det vert rett, og eg føler sjølv at tekstane mine har vorte betre. Responen frå lærarar og medelevar tyder òg på det, og det gjer meg sjølvsglad". PP-rådgjevar med hovudansvar for matematikk og IKT ved PPR-Sogndalsregionen, Thorvald Moen, seier at LingDys stiller store krav til både brukarar og systemet rundt. Dei involverte lærarane må vere generelt datakyndige, men må òg ha kompetanse i høve LingDys. Berre på denne måten vil ein vere i stand til å tilpasse programmet til brukaren. LingDys er tenkt som ein støttestøttefunksjon i høve Word. Det skal såleis fyrst og fremst vere ein støtte i skriveprosessen for elevar med klart definerte dyslektiske vanskar. "For å få dekka utgifter til datamaskin, er det ikkje nok å ha skrivevanskar. Ein må helst ha ein lingvistisk diagnose – slik som dysleksi", seier Moen. Han meiner at hovudsiktemålet med LingDys må vere at brukaren lærer seg strategiar slik at han kan utvikle seg og vere så godt rusta som råd til seinare utfordringar, "...for slike vanskar forsvinn ikkje når ein vert vaksen", seier han. Kanskje vil det verte slik at desse elevane vil ha med seg ein versjon av LingDys når dei om nokre år entrar arbeidslivet – ?

Synspunkt på LingDys i eit logopedisk-pedagogisk perspektiv

Logoped Hildebjørg Helle ved Eikelund kompetansesenter har sjølv ikkje erfaring med LingDys, men har høyrte programmet omtala. Ho har imidlertid brei erfaring når det gjeld dyslektikarar og deira vanskar, og har ein del synspunkt når det gjeld bruk av stavekontrollprogram sett i eit logopedisk-pedagogisk perspektiv.

For det første meiner ho at det er viktig at læraren veit kva han vil med tiltak som vert sette i verk. Ein må ikkje alltid fokusere på rettskriving, det må også vera rom for å tenkja skriving som innhald. Dyslektikarar er ei gruppe elevar som ofte får så mykje feil i skriftleg arbeid at bruk av stavekontrollprogram lett kan føra til ei overfokusering på formsida. Helle rår ofte lærarar som arbeider med dyslektiske elevar til å kopla ut stavekontrollprogram, nettopp fordi det elles vil verte for mange raude strek under skrivinga.

Helle understrekar at det som kjenneteiknar dyslektikarar gjerne er at dei er auditivt svake, og sjølve ikkje klarar å vurdera kva som er rett og feil sjølv med alternativ. Dette kan lett føra til at eleven vel feil alternativ, noko som kan verka frustrerande i seg sjølv. Her meiner ho at den syntetiske uttalen av alternativa hos LingDys sikkert kan vera til nytte for mange. Ho er derimot litt skeptisk til syntetisk tale av heile setningar som eleven har skrive. Dette fordi teksten gjerne kan verte svært utydeleg og meiningslaus grunna mykje feilskrivning – noko som kan føra til frustrasjon dersom eleven arbeidar åleine og utan rettleiing. *”Graden av dyslektiske vanskar vil sjølv sagt ha relevans for korleis eleven kan gjera seg nytte av eit stavekontrollprogram,”* seier Helle. Men uansett graden av vanskar meiner Helle at det krev god oppfølging og tilrettelegging av lærar. Det er viktig at dyslektikarar etter kvart gradvis lærer seg å bruka eit stavekontrollprogram, og her ser ho at LingDys har sine fordelar. *”Når ein fokuserer på rettskriving skal ein vera klar over at det er dèt ein gjer”*, uttalar ho. *”Det er viktig at retting av ord ikkje tek overhand slik at det vert dette skrivinga først og fremst dreier seg om”*.

Reell hjelp eller frustrasjon?

Det er inga tvil om at eit stavekontrollprogram utvikla for dyslektikarar vil verte helsa velkommen i skulen. Er det nokon som treng stavekontrollprogram, er det nettopp dyslektikarar. Me vil òg tru at dei fleste dyslektikarar vil få tilgang til det etter kvart som det vert kjent rundt om på skulane, mellom anna fordi det vert rekna som eit hjelpemiddel og ikkje eit pedagogisk program. Dette gjer at utgifter til lisens vil verte dekkja av folketrygda og ikkje belasta skulebudsjettet. Her er det viktig å vera klar over at den lisensen ein elev får tildelt, kun kan brukast av den eleven. Slik vi vurderer programmet kan det også vera nyttig for andre elevar med lettare grad av lese- og skrivevanskar, utan at dei har diagnosen dysleksi. I slike tilfelle må skulen sjølv betala lisensen. Ved PPR i Sogndal får me opplyst at ein òg kan kjøpa nettverkstlisens eller kommunelisens.

Når eleven har fått LingDys, er det skulen sitt ansvar å installere programmet på eleven si maskin. Vi ser det som avgjerande at eleven har ei berbar maskin slik at han kan nytte ho i alle fag. Vidare må eleven sin spesiallærer ha ansvar for at eleven lærer seg å bruke programmet og følgjer opp bruken ved å leggje nye ord og dei rette korrigerane for eleven sine følgjefeil. Det er ikkje å vente at spesiallæraren er med i alle timar. Det er såleis viktig at òg til dømes norsklæraren set seg inn i programmet og kan rettleie eleven i desse timane. I stadig større grad vert det kravd av elevane at dei skal produsere tekst. Dette gjeld i alle fag og i særleg grad i prosjektarbeid. Her er det viktig at elevar med PC og LingDys kan nytte dette òg i desse samanhengane og at dei ulike faglærarane har ein minimumskunnskap om programmet. Det aller viktigaste er likevel at alle lærarar er positive og ser det naturleg at einskildelevar har med seg ein PC til ein kvar tid.

Slik vi ser det, vil programmet passa best for elevar med lettare eller moderate vanskar. For elevar med alvorleg grad av dysleksi, vil dette programmet ikkje vera til særleg hjelp utan tett oppfylgning. Grunnen til det er at store avvik i skrivemåte ikkje vil gje alternativ som eleven kan gjera seg nytte av.

Elevane som me var i kontakt med, uttrykte glede ved å ha fått tilgang til programmet. Me vil tru at desse elevane har fått god opplæring og oppfylgning, og dette meiner me er heilt avgjerande for at programmet skal fungera for kvar einskild. Ein elev som får installert programmet utan god rettleiing og tilpassing kan, slik vi ser det, få auka frustrasjonsnivå. Det er òg viktig å hugsa på det Helle seier om at det går an å kopla ut retteprogrammet medan eleven skriv fritt. På den måten unngår ein ei overfokusering på ordfeil. Etterpå kan ein gå gjennom teksten saman med eleven der ein gradvis øver han i å bruka programmet under rettleiing.

Det er positivt at det er kome eit stavekontrollprogram som er utvikla med tanke på dyslektikarar, og me reknar med at det vil verte vidareutvikla. Men som med alle andre hjelpemiddel til elevar, er det først og fremst viktig at dei ulike lærarane skaffar seg god innsikt i bruk av programmet, og at dei tenkjer gjennom korleis det best kan nyttast for den einskilde elev. Viss ikkje, er me redd for at det kan verte eit hjelpemiddel som tek seg godt ut i individuelle opplæringsplanar (IOP) og halvårsrapportar, men som elles lever sitt liv på ei datamaskin og i verste fall fører til ekstra frustrasjon hjå eleven.

Primærkjelder:

Helland, Synneva : *Å vere student med diagnosen dysleksi*. Ei empirisk analyse av studiesituasjonen til førskulelærarstudentar med spesifikke lese- og skrivevanskar. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Oslo 2002.

LingIT, Trondheim 2003

Lov om folketrygd av 28.februar 1997 nr. 19

www.lingit.no

Andre kjelder:

Helle, Hildebjørg v/Eikelund kompetansesenter

Hjelpemiddelsentralen v/Guro Lilleby

Moen, Thorvald v/PPR – Sogndalsregionen