

*Tuva Bjørkvold*

*Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus*

## Fra avskrift til populærvitenskapelig artikkel – mottakerbevissthet som didaktisk grep

### **Sammendrag**

*Sakpreget skrivning i skolen bærer ofte preg av avskrift og har læreren som eneste mottaker. I denne artikkelen vises en annen praksis, der elevene gjør stoffet til sitt, fordi de har noen andre enn læreren å skrive til. I denne studien analyseres utviklingen av én elevtekst, samskrevet av åtte elever. Denne kausstudien følger skriveprosessen til en gruppe elever på sjuende trinn som deltar i forskningskonkurransen "Nysgjerrigper". Tekstens forløp fra tegning, via avskrift til en populærvitenskapelig artikkel, blir satt inn i en kontekst gjennom videoobservasjon og elevintervjuer. Tekster i elevenes forskningsarbeid er utgangspunkt for studien. Jeg bruker en triangulering av datamateriale gjennom 14 timer videoobservasjon med helklassekamera og hodekamera på tre elever, innsamling av 53 elevtekster samt video- og tekststimulerte intervju av elever. Literacyhendelsene i hele tekstutviklingsløpet, kalt tekstbanen, analyseres ved bruk av skrivetrekanten. Funn tyder på at lærerens innføring av interne mottakere – elever på skolen, og påpeking av eksterne mottakere – juryen i forskningskonkurransen, ser ut til å påvirke elevene til å utvikle teksten. Jeg drøfter om en literacydidaktikk kan konkretiseres ved å framheve skrivning som sosial praksis.*

*Nøkkelord: Literacy, literacydidaktikk, skrivning, mottakerbevissthet, tekstbane, Nysgjerrigper, kausstudie*

### **Abstract**

*Factual writing in school tends to consist of direct copying with the teacher as the only recipient. This article shows another praxis, with students appropriating the content because they have someone other than the teacher as audience. This case study analyses the writing process of a collectively written student text produced by eight students in grade 7. The text was produced as part of their participation in the research competition "Nysgjerrigper". The process of text production is traced, placed in context through video observation and student interviews, from drawing to article production within the field of popular science. The data for analysis consists of 14 hours of whole class video observation and observation of three individual students through use of a head*

*mounted camera. The collection of 53 student texts and video and text stimulated student interviews are included as well. The literacy practices employed throughout the development of the text or the "text trajectory" is analyzed using the writing triangle. Results indicate that the inclusion of an internal intended audience – students at the school – as well as an external intended audience - the jury in the research contest motivated the students to improve the text. As a result, the potential of a promotion of writing as a social practice in developing a model of literacy didactic is explored.*

*Key words: Literacy, literacy didactics, writing, receiver awareness, text trajectory, Nysgjerrigper, case study*

## Innledning

Sakpreget skriving i skolen kjennetegnes ofte av avskrift, og at man skriver for læreren. Finnes det arenaer der skrivingen kan løftes til noe annet, der elevene skriver om noe de kan til noen som er interessert i det de har å presentere? Artikkelen baserer seg på en kasusstudie der en klasse på sjuende trinn deltar i forskningskonkurransen Nysgjerrigper og skriver til reelle interne og eksterne mottakere. Utviklingen av én elevtekst, som inngår i klassens endelige rapport, følges over tid. Arbeidet med den kontekstualiseres ved hjelp av elevintervjuer og videoobservasjoner. Videostudium egner seg til å analysere hele literacyhendelsen, fordi konteksten i større grad blir fanget opp og kan gjenanalyseres enn ved direkte observasjon. Tekstutvikling plassert i kontekst kalles *tekstbane* (text trajectory) (Silverstein & Urban, 1996). Teksten følges kronologisk, fra tegning, via avskrift til populærvitenskapelig artikkel. Å følge den gir anledning til å studere det literacydidaktiske arbeidet med teksten, ikke bare det ferdige produktet. Særlig interessant er elevenes tekstlige reaksjoner på innføring av interne og eksterne mottakere. Det første forskningsspørsmålet er: *Hvordan påvirker innføring av mottakere utviklingen av en elevtekst som starter som avskrift?*

Plassert i en teoretisk ramme kan man si at elevene handler gjennom tekst, deres valg knyttet til skriveprosessen er avgjørende for utfallet av forskningen deres. Å bruke tekst i samspill med andre er sentralt i forståelsen av literacy<sup>1</sup> som sosial praksis. Gjennom å følge tekstbanen ser vi en praksis som dreier fra isolert skriving til sosialt situert literacy. Hvordan dette kan gjøres, danner utgangspunkt for artikkelen. Studien er dermed i tråd med en del annen literacydidaktisk forskning, med konkret undervisningspraksis som utgangspunkt (Hudson, 2002; Ongstad, 2012). *Literacydidaktikk* forstås som en fagdidaktikk knyttet til literacyfeltet, på tvers av skolefaglige grenser (Larson & Marsh, 2005). Det andre forskningsspørsmålet er: *På hvilken måte kan den analyserte*

*tekstbanen være et eksempel på realisering av literacy som sosial praksis innenfor skolens rammer?*

## **Teori**

En sentral teoretisk orientering i denne artikkelen er literacy, i betydningen å kunne delta i en tekstkultur på en hensiktsmessig måte (Street & Hornberger, 2008). Oppfatningen av literacy som sosial praksis er etablert gjennom blant andre New Literacy Studies (Barton, 2007; Heath, 1983; Street, 1995; 2008). Sosial praksis innebærer at literacy er situert, knyttet til spesifikke situasjoner der tekst er i bruk. Situasjonen der noen leser, skriver eller snakker om tekst, kalles her *literacyhendelser* (literacy events) (Barton, 2007 s. 35; Karlsson, 2006). Literacyhendelsene er knyttet til kontekst, forstått som det som rammer inn hendelsen – sosial setting, muntlig og skriftlig språk, samt påvirkning utenfra (Duranti & Goodwin, 1992). Når hendelsene blir etablert og danner et mønster, kalles dette *literacypraksiser* (literacy practices) (Barton, 2007). Literacy som sosial praksis forstås her som at tekstene oppstår i en mellommenneskelig situasjon, og at de spiller en rolle i samhandlingen mellom mennesker (Street, 1995).

Mye av literacyforskningen tar utgangspunkt i tekstpraksiser i hverdags- og arbeidsliv, og en av skolens oppgaver er å forberede elevene på nettopp disse praksisene de vil møte som voksne (Kunnskapsdepartementet, 2015; OECD, 2005). Men selv om literacy som sosial praksis er etablert i teori, kalt *den ideologiske modellen for literacy*, er de praktiske følgene av oppfattelsen ikke utbredt i skolen (Street & Hornberger, 2008). I motsetning til en fagovergripende literacylæreplan, finner vi læreplaner som ikke kopler tekstopplæringen direkte til sosial praksis, men ser literacy som en del av språkopplæringa. Dette kan kalles den *autonome modellen for literacy* (Street, 2008). I den norske læreplanen er ikke selve termen literacy brukt, verken på norsk eller engelsk. Vi kan likevel si at en literacytenkning er realisert som et gjennomgående prinsipp (Berge, 2005; Udir, 2014), da skriving og lesing er grunnleggende ferdigheter i alle fag, og det framheves at eleven gjennom bruk av språket rustes til deltakelse i samfunnet. Å jobbe med skriving og lesing i alle fag gjør imidlertid ikke automatisk elevene i stand til å kunne delta i tekstkulturen (Aamotsbakken & Askeland, 2013) på en hensiktsmessig måte. En spesifikk literacydidaktikk, der elevene blir trent i literacy som sosial og faglig praksis, har derfor blitt etterspurt (Kleve, Penne & Skaar, 2014). Dette perspektivet danner utgangspunktet for drøftingen i artikkelen. Kan den analyserte tekstbanen være et eksempel på realisering av en literacydidaktikk med vekt på sosial praksis? I det videre avgrenses literacyfokuset til skriving. Særlig vektlegges literacyhendelser og formålet med skriving.

*Skrivetrekant* brukes her for å konkretisere literacy som sosial praksis, både som teori og analytisk verktøy (Smidt, 2010; Solheim, Larsen & Torvatn, 2010). I skrivetrekanten framheves tre aspekter ved enhver skrivehandling –

innhold, form og formål (se fig. 1). Innholdet vil si hva teksten handler om, formen omfatter sjanger, språkføring og ordvalg og formålet gjenspeiler tekstens hensikt. Formålet omtales også som hva teksten brukes til (Ongstad, 2004; Smidt, 2010, s. 23). Innbakt i denne forståelsen ligger i tillegg det kommunikative aspektet, med en avsender og mottaker (Smidt, 2010; Solheim et al., 2010) og det er et dynamisk forhold mellom de tre aspektene.

### Tidligere forskning

Det er begrenset hva som finnes av tidligere forskning i Skandinavia med oppmerksomhet på skriving fra mellomtrinnet, relevant i forhold til artikkelens kasus. SKRIV-studien er særlig aktuell. Her ble skriveopplæring på tvers av fag fra barnehage til videregående skole kartlagt (Smidt, 2010; Aasen, 2011). Sentrale funn var utbredt fragmentert skriving i skolen, og en økt, men variert vekt på elevenes fagskriving. Med grunnlag i funn fra studien utviklet prosjektet ti teser om skriveopplæring i alle fag. Å diskutere formålet med skrivearbeidet, sette tekster i bevegelse, og gi tekstene liv ved å bruke tekstene til noe, var blant de rådene som ble gitt (Smidt, 2010, s. 28-29). Dette videreføres i Normprosjektet, *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*, der formålet med skrivingen er i sentrum både i det teoretiske rammeverket og designet av studien. Prosjektet Forskerføtter og leserøtter ser på literacyhendelser i naturfag, deriblant skriving (Sørvik, Blikstad-Balas, Ødegaard, 2015; Haug: 2014) I Danmark er prosjektet Faglighet og skriftlighet (Krogh, Elf & Spanget Christensen, 2014) der elevers skrivepraksiser i spenningsfeltet mellom skole- og fritidsskriving studeres og en intervensjonsstudie innen skriveidaktikk på tvers av fag (Brok, 2014). I Sverige belyses elevers skrivekompetanse på mellomtrinnet i et literacyperspektiv (Liberg, 2012). Fellestrekket ved disse studiene og den studien som presenteres her, er skriving på tvers av arenaer, det være seg faggrenser, skole – fritid eller innenfor – utenfor skolens rammer. Men den refererte studien skiller seg ut ved å kartlegge vanlig praksis innenfor en strategisk valgt kontekst og følge én tekstbane tett.

Mottakerstudier er et sentralt emne innen skriveforskning, om enn med ulik vinkling (Fulkerson, 1990; Vandenberg, 1995). I den klassiske retorikken er mottakeren en del av den retoriske situasjonen og viktig i planlegging av skriftlig eller muntlig tekst, og en som ofte gir respons (Bakken, 2014; Bitzer, 1968; Eisenhart & Johnstone, 2008). Dette står i motsetning til kognitive teorier der mottakeren er en indre representasjon av den man retter teksten mot, en abstrakt idé kalt modell-leser (Eco, 1981), adressert publikum (Ede & Lunsford, 1984) eller mottaker (Hayes & Flower, 1986). I sosialt orientert teorier er mottakeren en del av den sosiale situasjonen, siden literacy i seg selv er en sosial praksis (Barton, 2007; Street & Hornberger, 2008). I det videre anvendes termen mottaker, og kognitivt og sosialt orientert teori koples sammen. Hvordan

mottakeren oppfattes av skriveren, kalles mottakerbevissthet, se analytisk verktøy nedenfor.

Avskrift er en vanlig strategi for elever som skal utforme en fagtekst (Nilsson, 2002; Skaar & Hammer, 2014). Mona Blåsjø (2010) peker på at for skrivere, uansett nivå, er gjenfortelling og avskrift eneste strategi om man ikke skjønner innholdet.

Skolen har et vidt mandat for å utvikle kyndighet når det gjelder å handle med tekst (Stortinget, 2014), noe som tilsier at det er behov for å utvikle en literacydidaktikk, med vekt på sosial kompetanse. Denne artikkelen har som formål å bidra til dette. Den har derfor et todelt forskningsspørsmål. Først det konkrete: *Hvordan påvirker innføring av mottakere utviklingen av en elevtekst som starter som avskrift?* Deretter det teoretiske perspektivet: *På hvilken måte kan den analyserte tekstbanen være et eksempel på realisering av literacy som sosial praksis innenfor skolens rammer?*

## Metode

Studien er del av et større prosjekt der literacyhendelser i forbindelse med forskning som metode studeres. Elevene i studien deltar i Nysgjerrigper, Norges Forskningsråds tiltak for å øke interessen for forskning blant barn og unge, og en forskningskonkurrans for barneskoleelever (Forskningsråd, 2004). Kravet er at elevene finner en felles problemstilling for klassen, systematisk tester ut hypoteser knyttet til denne, og dokumenterer arbeidet i en skriftlig rapport (Stenstad & Løken, 2006). Alle som leverer bidrag til Nysgjerrigper, får en skriftlig tilbakemelding av en jury som består av forskere. Siden oppstarten av konkurransen i 1990 har ca. 2500 elever deltatt årlig (Nysgjerrigper, 2013).

## Utvalg

Objekt for studien er elever som deltakere i Nysgjerrigper der dette er vanlig både på skole- og elevnivå. Derfor ble en informasjonsorientert kasusstudie designet. Det innebærer at kasusen er valgt på grunnlag av mulig informasjonsrikdom (Flyvbjerg, 2010, s. 474). Det er den spesielle konteksten som er av interesse, ikke personer, sted eller annet. På skolen i studien er forskning som metode, det vil si at elever selv finner en problemstilling, hypoteser og tester ut disse systematisk (Kolstø & Knain, 2011; Mason & Watson, 2014; Mills, O'Keefe, Hass & Johnson, 2014), nedfelt i den lokale læreplanen og har vært det i en årrekke. Arenaen i kasuset er oppsøkt fordi det var antatt å representere god praksis, derfor er dette også en *best praxis kasusstudie* (Stake, 1995; Yin, 2014). Videre er læreren erfaren i bruk av metoden, og hun veileder både på skole-, kommune- og nasjonalt nivå. Klassen har jobbet med forskning tidligere, og deltatt i Nysgjerrigper. De

literacyhendelsene som studeres, inngår derfor som del av normal praksis ved denne skolen.

Klassen består av 21 elever, hvorav 6 jenter og 15 gutter på 7. trinn, siste år i barneskolen. Det er ikke samlet inn data angående språkbakgrunn eller faglig nivå. Elevenes egenvalgte problemstilling var *Hvor langt unna kan hunder lukte en godbit?* De formulerte ca. 10 hypoteser som de studerte nærmere, primært ved å gjøre systematiske forsøk på fire ulike hunder, lese relevant litteratur og ta kontakt med ulike eksperter på feltet. Rapporten, som endte på 52 PC-skrevne sider, ble sendt inn til Nysgjerrigper.

Kasuset dreier seg om utviklingen av én tekst, som utgjør 2 sider i rapporten, og alle de 53 tekstene som denne bygger på, både innholds- og formmessig. Kasuset er valgt av flere grunner. Kontrasten mellom den første og den endelige teksten er stor. Videre ser det spesielle med konteksten, en forskningskonkurransen, ut til å prege tekstbanen. Til sist er denne teksten valgt fordi den skiller seg ut ved å starte som en avskrift. Samtidig er den representativ for hvordan klassen jobbet med tekster i eget forskningsprosjekt, gjennom samskriving. Samskriving var mest utbredt i elevenes prosjekt, kun ett eksempel på individuelt arbeid er kartlagt, der en jente selv ønsket å kontakte en veterinær, intervjuet denne og skrev en fagtekst.

### **Innsamling av data**

For å få et rikt materiale i en kompleks situasjon brukes flere datakilder (Cohen, Manion, Morrison & Bell, 2011, s. 197). For det første er det benyttet et klassekamera<sup>2</sup> med trådløs mikrofon på læreren, samt hodekameraer med innebygget mikrofon på ulike elever. Videoanalyse har flere styrker innen klasseromsforskning, blant annet å fange inn en kompleks kontekst (Derry et al., 2010; Klette, 2009; Stigler, Gallimore & Hiebert, 2000), selv om video også vil ha begrensninger i form av kameravinkel blant annet. For det andre er alle elevproduserte tekster samlet inn, både digitale og analoge. En tekst er i denne sammenhengen elevenes skriftlige materiale, skrevet eller tegnet. Det er registrert hvem som har skrevet teksten, samt dato. For det tredje er det gjort video- og eller tekststimulerte intervjuer med elevgrupper om oppstart av skriving, der en filmsnutt fra elevens eget hodekamera er forevist. Klippet er alltid vist samme dag, normalt etter et friminutt, så elevene har maksimalt blitt intervjuet 60 minutter etter sekvensen foregikk. Intervjuene er semistrukturerte (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 130), og har som utgangspunkt at elevene skal forklare med egne ord hva som foregår på klippet, både når det gjelder skriving, formålet med skrivingen og valg de har gjort. Denne trianguleringen bidrar også til å styrke studiens validitet, fordi det samme fenomenet, elevenes skriving, blir belyst med forskjellige datakilder (Blikstad-Balas & Sørvik, 2014). Reliabiliteten er forsøkt ivaretatt ved et transparent design, videoobservasjon som kan bli gjenanalysert av forskeren og at intervjuene blir foretatt kort tid etter literacyhendelsene utspant seg (Hammersley, 2008).

Datamaterialet som anvendes, er samlet over ca. seks uker og består av 53 elevtekster, 14 timer videoobservasjon av 8 skrivende elever, samt 3 video-/tekststimulerte intervjuer. I de fleste av disse 14 timene har én elev tilknyttet arbeid med denne tekstbanen benyttet hodekamera. Intervjuene og videoobservasjonene er transkribert av forfatteren. All tale er inkludert, med tegnsetting for å lette lesingen, men ekstraverbale lyder, kortere pauser og intonasjon er ekskludert, da dette ble sett på som unødvendig i sammenhengen. I gjengivelsene av elevtekster er elevenes layout, linjedeling, orddeling og rettskriving, fulgt, jamfør Skjelbred (2014).

### **Analytisk verktøy**

Analysen av den studerte tekstbanen er både teori- og datadrevet ved at jeg blant annet bruker skrivetrekanten i analysen, men også ser etter strukturer som kommer fram gjennom systematisk arbeid med materialet. Et funksjonelt språksyn danner utgangspunkt for analysen (Halliday & Matthiessen, 2004; Maagerø, 2005). I dette ligger at språk i bruk sees i lys av en spesiell kontekst. Utgangspunktet for analysen er literacyhendelser, sentrert rundt skriving, og videre hendelser som henger naturlig sammen, i utviklingen av én endelig tekst. Dette kaller jeg *tekstbane* (text trajectory) (Silverstein & Urban, 1996). I denne sammenhengen betyr det at det kronologiske forløpet av ulike tekster som fører fram til én tekst, plassert i en kontekst, blir studert.

Som nevnt over brukes skrivetrekanten (Smidt, 2010; Solheim et al., 2010) også analytisk for operasjonalisering av skriving som sosial praksis. De tre områdene innhold, form og formål anvendes, og formålet utvides med mottakerbevissthet.

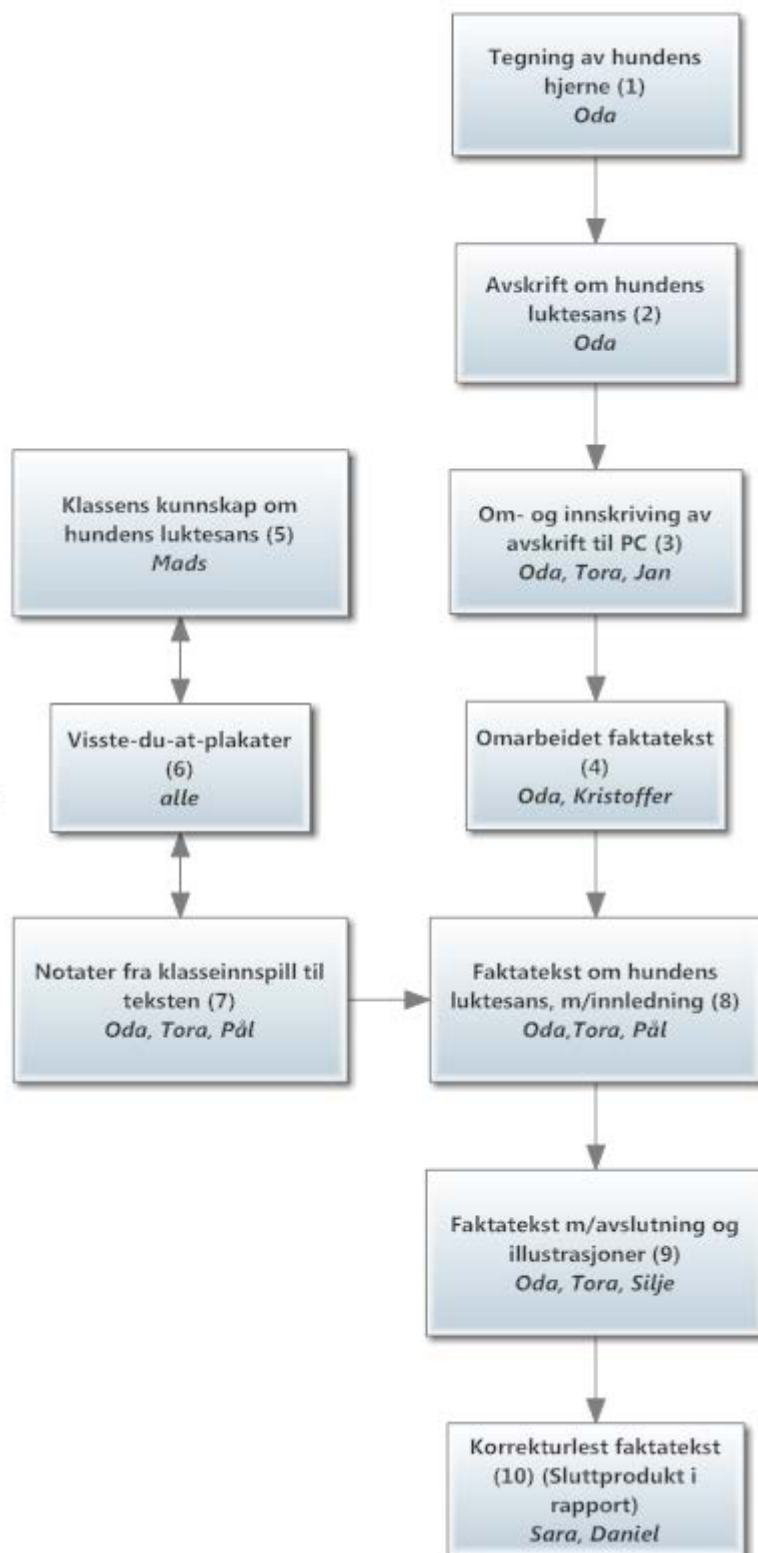
Mottakerbevissthet anvendes i tråd med Magnifico (2010) todelt, dvs. både kognitivt og sosialt. Men der Magnifico har et vitenskapsteoretisk blikk på mottakerbevissthet, konkretiseres det her til den aktuelle skrivesituasjonen. Den kognitive forståelsen betyr at skriveren har en mottaker, enten reell eller tenkt, av sin tekst i tankene i skriveprosessen (Skjelbred, 2014). Dette ligger i konteksten. Den sosiale forståelsen betyr at leseren er innskrevet i teksten. Språk og henvendelser blir tilpasset mottakeren enten direkte ved at skriveren påpeker muntlig eller skriftlig at teksten er rettet mot noen, eller indirekte ved språklige uttrykk i teksten (Otnes, 2013). I analysen vektlegges hva elevene eksplisitt eller implisitt sier om mottaker, og hvordan mottakerperspektivet kommer fram i teksten.

Analysen foregår dermed i tre steg, anvendt på flere tekster i samme tekstbane: Først undersøkes literacyhendelsen i kontekst, og teksten plasseres i tekstbanen. Deretter anvendes skrivetrekanten for å analysere elevteksten ved å se hvordan innhold, form eller formål ser ut til å prege elevenes skriving. Til slutt studeres om, og i tilfellet hvordan mottakerbevisstheten kommer fram hos elevene, i konteksten og innskrevet i teksten, for eksempel ved bruk av direkte og indirekte henvendelse eller ved omtale av mottaker.

## Analyse og resultater

I det videre analyseres tekstbanen til én elevtekst, fagartikkelen *Hundens luktesans*. Den endelige versjonen av denne teksten er i sluttrapporten til hele klassen. Tekstutviklingen presenteres i kontekst, gjennom elevtekst, videoobservasjon og video-/tekststimulert elevintervju. Tekstbanen er framstilt grafisk i flydiagrammet i Figur 1 og starter øverst med "Tegning ..." og går nedover. Pilene indikerer at følgende tekst bygger på foregående. Tekstene er nummerert kronologisk (1-10). Hver firkant representerer en ny tekst, definert ved at det er markerte endringer, eller at andre personer skriver videre på teksten. Det er totalt 53 tekster, hvorav 44 er plakater (tekst 6), 7 er ulike versjoner eller omarbeidinger av fagteksten (tekstene 1-4, 8-10), 2 er bakgrunnstekster for omarbeiding av fagteksten (tekstene 5, 7).





**Figur 1** Tekstbanen til elevteksten "Hundens luktesans"

Tekstbanen er relativt rettlinjert, med fem omarbeidinger og én sentral innholdsmessig sidebane. Åtte elever har bidratt med skriving i samme tekst, i tillegg til at omtrent halve klassen har gitt innspill til momenter som kan egne

seg i den konkrete teksten. Én elev, Oda, som lagde en tegning av hundens hjerne, er den eneste som er med i alle stegene utenom korrektur. I det følgende beskrives hvordan denne teksten utviklet seg fram mot ferdig produkt. Elevtekstene vises av plasshensyn i ulik grad, men sentral utvikling blir påpekt. Analysen er strukturert i tre faser, etter hvordan elevteksten blir tolket ut fra skrivetrekanten.

## Fase 1 – Form uten forstått innhold og formål (Tekst 1-4)

### *Tekst 1-2*

Første uke i arbeidet bestemte elevene seg for problemstillingen *Hvor langt unna kan hunder lukte en godbit?*, felles for hele klassen. De formulerte hypoteser og tenkte over hvordan de kunne teste disse. Andre uke fikk elevene Nysgjerrigperlekse: "Finn en nyttig oppgave du kan gjøre i forbindelse med Nysgjerrigper." (lekseplan) Oda valgte å tegne av en oversikt over hundens hjerne fra en faktabok om hunder (Fogle, 2006). Hun fikk god respons fra medelever og læreren på at tegningen var nøyaktig og fin. I samtale med læreren, før oppstart av timen, forekom denne dialogen:

Lærer: Jeg tenkte på en ting som hadde vært skikkelig gøy. Siden du hadde fått så fint til.

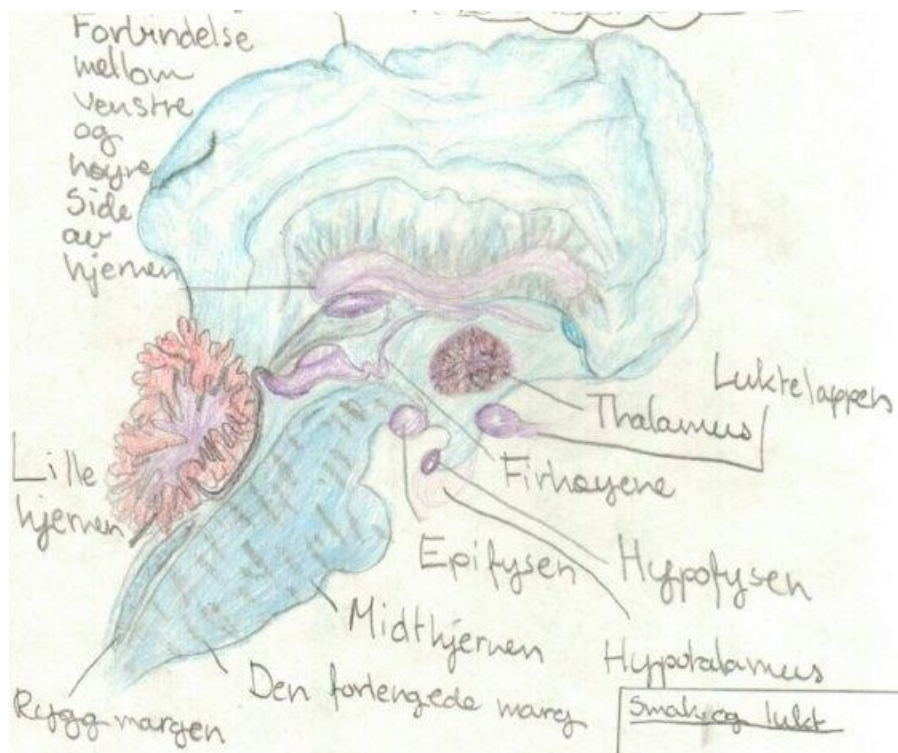
*(Peker på tegning av hjernen eleven har gjort i hjemmelekse.)*

Lærer: Se her, her er tegningen din av hjernen og her *(peker i faktabok)* står det en del om lukt og sånn. Det hadde vært veldig gøy om vi kunne ha en læretegning.

Oda: Ja, så kunne jeg skrive inn.

Lærer: Ja, så kunne vi scanne og ha den i rapporten. Så kunne jeg scanne og ha den på PC, på dataskjermen for alle. Men da må du på en måte få med mest om hundens luktesans. Du husker hvordan vi lager læretegning i naturfag? Vi tegner, men skriver informasjon til, ikke sant? Prøve å lære mest mulig. Kanskje søke på noen kilder for å finne mer. Det hadde vært innmari fint. Har du lyst til det? *(Eleven nikker, tar tak i tekstene de har snakket om.)* Ja, kjempebra. *(Eleven tar med egen tegning, kopi fra faktabok og begynner å jobbe.)*

Eleven har først gjort noe hun er god til, å tegne. Læreren tar tak i dette og ønsker at tegningen skal videreutvikles til en læretegning. En *læretegning* er en tegning med forklarende informativ tekst, et kjent begrep for klassen, hentet fra et videreutdanningskurs om sammensatte tekster. Eleven har tilsynelatende forstått oppgaven, og fullfører, med følgende resultat:



- 1 Smak og lukt
- 2
- 3 Lukt og smak er begge en kjemisk natur. En vanlig hund
- 4 har over 200 millioner lukteresjotorer i nese hulens slim-
- 5 hinner, til sammenlikning med menneskets 5millioner. En
- 6 teori går også ut på at den også har et spesielt
- 7 luktesenter i ganetaket, som fanger opp dufter av
- 8 Kjønnslig karakter og meddeler det til hjernen.
- 9
- 10 <ny side>
- 11 Luktesansen er hundens
- 12 mest avenserte sans – en
- 13 stor del av dens hjerne er
- 14 viet tolking av lukter. I
- 15 tillegg har hunden et
- 16 Luktorgan, det vomerona-
- 17 sale organ, i gane taket
- 18 innenfor overtennene,
- 19 som reagerer på
- 20 kjønnsrelaterte lukter.
- 21 Dette lukteapparatet formidler
- 22 informasjon direkte til det limbiske system.

Figur 2 Elevtekst 2 - Læretegning "Smak og lukt" inkludert tegning, fagbegreper og prosatekst

I Figur 2 har Oda skrevet av teksten fra faktaboka, med tegningen sin som utgangspunkt. Tegning, forklarende begreper og den løpende teksten utgjør læretegningen, og er skrevet over to sider. Selv om teksten er avskrift, er den ikke korrekt skrevet av, f.eks. når det gjelder orddeling: *nese hulens* (4), *gane taket* (17). Første setning skulle vært *av kjemisk natur* (3), men eleven har skrevet *en* (4). Dette kan tyde på at eleven har kopiert mekanisk fra boka, men

tilpasset noe, bevisst eller ubevisst. Etter denne økta der eleven jobbet med sin læretegning, ble hun intervjuet, og teksten over var utgangspunktet for samtalen.

Intervjuer: Kan du forklare meg hva som er på det arket?

Oda: Det er om hunden, med tegninger.

Int.: Og kan du forklare hva du har med?

Oda: Jeg har med alt sammen og så har jeg skrevet her.

Int.: Hvorfor har du laget denne teksten?

Oda: Fordi Mette (*læreren*) sa det.

Int.: Hva skal den brukes til?

Oda: Den er om hjernen til hunden.

Int.: Kan du forklare litt hva du har skrevet?

Oda: Det står der og så står det ord der og der er tegningen.

Int.: Kan du si litt hva det handler om, hva det betyr?

Oda: Du kan jo lese det, det er litt vanskelig.

I intervjuet kommer det fram at Oda har laget teksten fordi læreren sa hun skulle gjøre det, og at hun ikke kan forklare hva som står i den. Hun sier: *Du kan jo lese det, det er litt vanskelig*. På globalt nivå framstår teksten som en riktig læretegning. Med skrivetrekanten som utgangspunkt er kun formen på plass, og den har hun kopiert. Tekstens formål er ikke klart, innholdet forstår hun tilsynelatende ikke, og det er vanskelig å spore noen mottakerbevissthet i konteksten eller innskrevet i teksten. Mottakeren finnes i den opprinnelige faktaboka, men denne er ikke den samme som den eleven her har.

### **Tekst 3-4**

Etter oppfordring fra læreren jobbet elevene for å forklare teksten, blant annet ved å endre *Lukt og smak er begge en kjemisk natur (3)* til *Lukt og smak er noe som tilhører hundens natur*. Ordene er nå antakelig kjente for elevene, men setningen er relativt meningsløs. De markerte også krevende ord med \*, og skriver kursivert forklaring i fotnoter nederst på siden. Likevel sier Jan (video) underveis i skrivearbeidet: "Jeg skjønner ikke noe særlig mer."

\**luktreseptor er luktstoffer som binder seg med lutereseptorer på luktecellene*

\*\**vomeronasale organ er et sanseorgan for lukt som finnes hos mange virveldyr .*

Om vi tar et skritt tilbake og ser overordnet på denne tekstbanen, framgår det at elevene sliter med å utvikle teksten videre med veiledningen å *forklare*, at *vi må forstå den* eller den frasen som ofte brukes, *å skrive med egne ord*. Elevene klarer kun å flikke på enkeltord og fraser, og teksten som helhet framstår fremdeles som avskrift, dårlig tilpasset situasjonen. Innholdet er ikke forståelig for elevene, og det er ikke antydning til å snakke om tekstens formål. Formen, sjangeren læretegning og sakpreget tekst, er det eneste som holder teksten oppe. I det følgenes vises hvordan læreren snur denne skriveopplæringen til å bli literacyopplæring, der sosial praksis, konkretisert ved å innføre mottakere, fungerer som brekkstang.

## Fase 2 – Innholdet approprieres (tekst 5-7)

### Tekst 5-6

Etter to uker samlet læreren klassen for å finne ut hva de til sammen kunne om hundens luktesans:

- 1 Hunders luktesans kunnskapen til 7c
- 2
- 3 Hunder lukter bedre enn mennesker.
- 4
- 5 De bruker litt hørsel og syn.
- 6
- 7 De har noen ganger våt nese.

Figur 3 Elevtekst 5 - Klassens kunnskap om hundens luktesans

Teksten viser svært begrenset kunnskap om hundens luktesans, et magert utgangspunkt å bygge en faktatekst ut fra. Læreren leste et par uker senere opp teksten "Kunnskapen til 7c", og oppfordret elevene til å få fram mer fakta om hundens luktesans. Gruppevis skrev elevene opp fakta, noen brukte oppslagsverk, noen Internett, men de fleste tok fram notater og ark de selv hadde jobbet med i perioden. Alle hadde gjennomført to runder med systematiske forsøk på hunder, samt vært i kontakt med ulike hundeeksperter.

Elevene ble videre utfordret til å lage *Visste-du-at-plakater*, beregnet på andre elever ved skolen. Hensikten var å skape interesse for forskningen utad. Elevene ble delt i grupper etter hvilket klassetrinn de skulle lage plakater for. Totalt ble 44 plakater laget. Det var stor variasjon mellom plakatene, og i Figur 4 under vises en plakat rettet mot 1. klasse.



Figur 4 Elevtekst 6 - Visste-du-at-plakat

Plakaten består av en fargerik overskrift *VISSTE DU AT...*, lik for alle plakatene. Det er tegning av to hunder med hver sin tankeboble, som presenterer en faktaopplysning om hundens luktesans. Ordvalget er hverdagslig, som "HUNDER LUKTER BEDRE" og treffer trolig unge elever. Samtidig strekker innholdet seg utover hverdagskunnskapen til elevene. Teksten vender seg til et yngre publikum med tegneserieaktige hundeillustrasjonen, fargebruk og skrift i versaler. Det er direkte henvendelse til leseren i "Visste du at ..." som overskrift, mottakerbevisstheten er her framtrædende. Det er en tydelig innskrevet mottakerbevissthet i disse plakatene.

Under er gjengitt utdrag av en samtale der en gruppe elever lagde plakater rettet mot 3. trinn:

Tora: Visste du at hunden har beholdt ulvens gode luktesans. Jeg synes det høres rart ut, setningen liksom.  
Vibeke: Nei da, det er ikke så farlig. Det er til 3. klasse. Det er jo riktig.  
Mads: At setningen er rar! Du kan ikke bry deg om at setningen er rar. De skal jo forstå det.  
William: Du kan jo skrive med litt tykkere skrift, så blir det tydeligere.  
Tora: Greit, men jeg synes at det høres rart ut. (Video)

Elevene argumenterer ut fra hva de tror vil passe til mottakerne "Det er ikke så farlig. Det er til 3. klasse." "De skal jo forstå det." Om setningen er dårlig formulert, som Tora påpeker, mener de andre på gruppa er underordnet. Ut fra videomaterialet ser det ut til at alle elevgruppene snakket om det trinnet de lagde plakater for. Noen trakk fram hva de andre kunne klare å lese, hva som ville være gøy, hvor høyt de skulle henge plakatene og hvordan de kunne pynte og tegne for at andre skulle se på plakatene. Dette viser mottakerbevissthet på det kontekstuelle planet. Formålet med tekstene, å skape interesse for forskingen, ser ut til å danne utgangspunktet for hva elevene skriver, og hvordan de utformer tekstene når det gjelder layout, språk og innhold.

### **Fase 3 – Formål, å få folk til å lese teksten (tekst 7-10)**

#### ***Tekst 7-8***

Etter to nye uker tok læreren opp tråden med teksten om hundens luktesans ved å vise tekst 4 på storskjerm. Hun framhevet at det var en utfordring å få teksten forståelig for andre, teksten trengte mer fakta. En stor del av klassen leste deretter en artikkel om hundens luktesans i bladet "Nysgjerrigper" (Pettersen, 2014) med særlig blikk for hva som kunne være relevant for faktateksten de trengte til rapporten. Oda, Tora og Pål fikk så innspill fra klassen med tanke på hva de kunne ta med av interessante fakta, som antall luktceller, at hunder kan lukte sykdom og en elektronisk nese. De noterte underveis og innarbeidet siden en del av kommentarene. Mens de jobbet, kom læreren bort og snakket om hvordan innledningen burde være. Samtalen med læreren omtales slik i intervju:

Intervjuer: Ja, og så ser jeg at første delen. (*Peker på skjermen.*) Der har dere skrevet med sånn fet skrift.

Oda: Ja, det er en innledning, for å få folk til å lese den. (*Ser mot intervjueren og smiler.*)

Int.: Ja, kan ikke dere lese den for meg?

Tora: Visste du at hundens luktesans er dårligere når det regner? Og at hvis overflaten på luktorganet til hunden inne i nesten kunne brettes ut, ville dette dekke arealet på en vanlig fotballbane? Dette og mer til får du vite i denne faktateksten om hundens luktesans.

Int.: Hvordan fant dere på å skrive det sånn, da?

Oda: Mette (*læreren*) sa at vi burde skrive noe så folk vil lese.

Tor: Spørsmål. Så de blir nysgjerrige og sånn.

Int.: Ja, og hvor fikk dere de faktaene der fra, da?

Tora: Det var visste-du-at-plakatene som vi hengte ut over skolen.

Oda: Ja, det var noe jeg glemte forresten. Jeg glemte en plakat.

Tora: Ja, ja vi fant den aldri.

Int.: Og hvis dere leser litt videre, hva ser vi da?

Oda: Da står det, da kommer faktateksten om hundens luktesans, hoveddelen.

Int.: Ja. Men på den innledningen, sa Mette at dere skulle skrive akkurat det?

Oda: Nei, men at vi kunne ta spørsmål.

Tora: Så fant vi det ut, hva vi synes var interessant, da. Hva som kanskje ville få en voksen mann til å lese mer.

Int.: Ja

Tora: Og hva som kanskje ville fått meg til å lese mer.

Elevene ble oppfordret av læreren til å lage innledning der hensikten var å skape interesse, men fant selv ut at de ville bruke Visste-du-at-plakatene. Elevenes tekstbane dreier dermed. De bruker ikke lenger oppslagsbok og Internett som direkte kilde i teksten sin, men bygger på Visste-du-at-plakater utformet av elever i klassen. Videre påpeker elevene mulige mottakere som *meg*, *vi* og *en voksen mann*, noe som blir uttalt direkte, og det mer diffuse *folk*, som blir gjentatt. De har med andre ord en kognitiv representasjon av hvem de skriver for, setter ord på dette og tilpasser teksten deretter. At teksten skal være en del av forskningsrapporten klassen skal sende inn, er ikke spesielt framhevet av læreren her. Men læreren har gjennomgående hatt fokus på rapporten, og at de som skal lese det elevene skriver, er en jury som ikke kjenner klassens arbeid. Et eksempel er hentet fra videoobservasjon en av de siste dagene i arbeidet:

Lærer: Nå må vi få på plass rapporten vi skal sende til Nysgjerrigper, der forskere skal lese det dere har gjort. Hva trenger vi da?

Peder: Forside.

Lærer: Ja, hvordan bør den være?

Peder: Kul, med hund.

Lærer: Ja, hva tenker du med kul?

Peder: At den er kul å se på.

Læreren påpeker at *forskere skal lese det dere har gjort*, men går ikke i dybden på hva dette kan bety for rapporten til elevene. Hun legger initiativet hos elevene: *Hva trenger vi da?* og følger opp svaret. Dette ser ut til å være vanlig hos læreren, de eksterne mottakerne nevnes regelmessig, men blir ikke hauset opp.

**Tekst 9-10**

Teksten ble nå kraftig omarbeidet, den endelige versjonen, etter to omarbeidinger og korrektur, ser sånn ut, med elevenes uthevinger.

1 **Hundens luktesans**☺  
2  
3 **Visste du at hundens luktesans er dårligere når det**  
4 **regner? Og at hvis overflaten på luktorganet inne i**  
5 **nesen på hunden kunne brettes ut ville dette på en**  
6 **vanlig hund vært like stort som arealet av en halv**  
7  **fotballbane? Dette om enda mer får du vite i denne**  
8 **faktateksten om hundens luktesans.**  
9  
10 En vanlig hund har over 200 mikkioner lukreseptorer i  
11 nesehulens slimhinner, sammenliknet med menneskets 5  
12 millioner. En teori går også ut på at den har et spesielt  
13 luktesenter i ganetaket (toppen av ganen), som fanger opp  
14 lukter av det motsatte kjønn og meddeler det til hjernen.  
15  
16 Lutesansen er hundens mest avanserte og viktigste sans. 1/3  
17 av hundens hjerne er viet til tolkning av lukter mens bare  
18 1/20 av menneskets hjerne brukes ti det samme. Hundens  
19 luktesans kan bli dårligere med årene, men i mye mindre  
20 grad i forhold til hvor dårlig menneskenes sanser blir.  
21  
22 God luktesans har ikke alltid bare med nesen å gjøre, hjernen  
23 spiller også en viktig rolle.  
24  
25 Det sies også at hunden lukter 1 million ganger bedre enn oss  
26 mennesker.  
27  
28 Noen eksperter mener at tisper lukter bedre enn hannhunder,  
29 store hunder lukter bedre enn små, sorte hunder lukter  
30 bedre en lyse. Men det er veldig stor uenighet  
31 blant eksperter. En av grunnene til at dette er så usikkert er at det  
32 er så små forskjeller at vi i praksis ikke kan skille mellom dem.  
33  
34 I England kan spesial trente hunder lukte endringer i  
35 blodsukkeret til en pasient. Og i Japan utvikler de en  
36 elektronisk hundenesese, men det er ikke sikkert de klarer å få  
37 den like bra som nesen til hunden. Hunder begynner å bli  
38 trent opp til å lukte syksom, politiet lærer hunder å lukte  
39 sprengstoff og mye annet. Lukteceller til hundene er mer  
40 fintfølte enn menneskets.  
41  
42 **Nå vet du forhåpentligvis enda mer om hundens luktesans.**  
43 **Som for eksempel at hundens luktesans er dårligere når det**  
44 **regner og at det trenes opp hunder til å lukte forandringer i**  
45 **blodsukkeret til en pasient.**  
46  
47 <I tekstboks>  
48 Her er tegningene som T har  
49 regnet av hundens hjerne og  
50 innsiden av hodet.  
51 <tekstboks slutt>  
52  
53 <Tegning av hundens hode og hjerne, satt opp på linje>



Teksten har overskriften "Hundens luktesans☺" og består av innledning og avslutning markert med fet skrift, samt seks avsnitt og en tegning av hundens hjerne, koplet til en bildetekst. Tekstens overordnet struktur og layout er som forventet av en fagartikkel. *Visste du at ...*(3) er hentet fra plakatene, det samme er innholdet i noen av disse. Dette gjelder alle punktene i innledningen og at hunder lukter 1 million ganger bedre enn mennesker (25). Den direkte henvendelsen til leseren finnes i avslutningen *Nå vet du forhåpentligvis enda mer om hundens luktesans.*(42) Også smilefjeset i overskriften (1), som er et sjangerbrudd i fagartikler, appellerer til en ung leser. Denne direkte henvendelsen gjør at teksten framstår som populærvitenskapelig. Visste-du-at som sjanger kjenner elevene fra bladet "Nysgjerriger" og barneavisen "Aftenposten junior", dette kan være eksempel på bruk av modelltekst for elevene.

Ordvalget er preget av et fagspesialisert språk *luktesans* (3), *luktorgan* (4), *nesehulens slimhinner* (11), *blodsukkeret* (35), men ikke på et ekspertnivå som vi så i avskriften (*luktreseptorer, vomeronasal*). Fotnotene er fjernet, ordforklaringer som f.eks. om ganetaket er skrevet inn i parenteser (13) eller enklere ord er benyttet. Med unntak av setningene som henvender seg direkte til mottakeren, er alle setningene skrevet i 3. person, noe som er vanlig i faktatekster. Stort sett (unntatt 25-26) er setningene i aktiv. De fleste setningene (unntatt 4-5, 31-32) har få ord i forfeltet, noe som gjør teksten lett å lese. Samlet sett virker ordvalg og setningsstruktur hensiktsmessig med tanke på at mottakerne er voksne forskere, og at teksten er forfattet av elever.

Innholdet består ikke av hverdagskunnskap, men er på et høyere nivå, det virker adekvat med tanke på mottakerne. Elevene har beholdt noe innhold fra den opprinnelige avskriften (10-14) og omformulert noe (16-18). Videre har de føyd til utfyllende kommentarer, som i linje 19-20 om at luktesansen kan bli dårligere med årene. Resten av innholdet er hentet fra elevenes egen forskning (28-32), eller innspill fra klassen (22-23, 34-40).

Elevenes mottakerbevissthet som innskrevet i teksten finnes særlig i de direkte henvendelsene og smilefjeset. Men også formen. Struktur, layout og ordvalg er godt tilpasset. Det samme gjelder innholdet.

Når det gjelder mottakerbevissthet i konteksten, har denne tidligere blitt omtalt som blant annet *meg, en voksen mann og folk*. I intervjuet under, foretatt da avslutningen var skrevet, forekommer en presisering av hvordan elevene nå forklarer hvordan hele skriveprosessen har vært.

Intervjuer: Kan dere ikke fortelle hvordan dere har jobbet med den (teksten)?  
Tora: Først så skrev Oda, skrev av og sånn. (*Ler og ser på hverandre.*) Så måtte vi ta alt det og skrive det på nytt.  
Int: Hvorfor det da?  
Oda: Det var mange ukjente ord og sånn.  
Tora: Som vi ikke kunne forklare engang.  
Oda: Det er fordi jeg skrev av. Man skal jo liksom skjønne det selv.  
Int.: Men hva har dere gjort for å skrive på nytt, da?  
Oda: Vi har byttet ut de vanskelige ordene med ord vi kan. Forklart.  
Tora: Forklart litt bedre så alle kan skjønne det.  
Int.: Og hvordan fant dere ut de vanskelige ordene, hva de betyr?  
Oda: Vi søkte litt på nettet.  
Tora: Så kunne vi vel de fleste, men det tok bare litt tid å finne andre ord.  
Int.: Ja  
Tora: Og det var noen vi ikke klarte. Noen vi ikke fant forklaring på. Så da tok vi det bort.  
Int: Ja. Og hvordan synes dere teksten har blitt nå da?  
Oda: Bra  
Tora: Ja, veldig bra.  
Oda: Nå tror jeg folk skjønner litt mer.

Oda sier i intervjuet: "Man skal jo liksom skjønne det selv." og "Nå tror jeg folk skjønner litt mer." Hun framstår som at hun har skjont poenget med hva læreren sa om å forklare, at teksten skulle være forståelig både for dem og andre. Oda har mottakeren i tankene, noe som ikke var tilfellet i begynnelsen av prosessen. Læreren har ikke sagt at det er uakseptabelt å skrive av, problemet var at teksten ikke var forståelig.

## Diskusjon

Det første forskningsspørsmålet i denne artikkelen er: Hvordan påvirker innføring av mottakere utviklingen av en elevtekst som starter som avskrift og ender opp som populærvitenskapelig artikkel? Funnene viser tre faser, konkretisert i en tekstbane, der elevenes mottakerbevissthet har vært avgjørende for utvikling av teksten i to av dem. Dette gjelder både på innholds- og formålssiden.

I første fase skriver eleven av, en kjent strategi (Nilsson, 2002; Skaar & Hammer, 2014). Med begrenset kunnskap om hundens luktesans, framstår å skrive en faktatekst på et tilfredsstillende faglig nivå nærmest umulig. Elevene har verken et tekstuelt formål eller et innhold å skrive om. De har kun formen, og tyr derfor til avskrift, et kjent trekk når stoffet ikke er appropriert (Blåsjø, 2010). For praksisfeltet er avskrift en stor utfordring. Ett viktig grep er å ikke la elevene starte med presentasjonstekster (Hoel, 2008) for tidlig i prosessen. I prosjektet Forskerføtter og Leserøtter ledes elevene gjennom fasene gjør det, si det, les det før de går i gang med å skrive det de skal lære seg (Cervetti, Marco, Duong, Hernandez & Tilson, 2008; Haug, 2014). Min studie viser at elevene kan komme seg ut av avskriften også uten sterk ledelse fra læreren, om de får et annet formål med skrivningen enn å lage en tekst. Det kan dermed argumenteres

for at lærere bør vente med å gi skriveoppgaver som presentasjonstekster, ment for å legge fram et endelig produkt, til eleven har nok å skrive om og et reelt formål. For sterkt fokus på produktet kan hemme utviklingen av en god tekst, fordi eleven blir låst i formen.

I andre og tredje fase innfører læreren i denne studien mottakere, for å hjelpe elevene ut av uføret de har kommet i. Først skal elevene lage "Visste-du-at-plakater" for elever på egen skole. Deretter skal teksten heves nivåmessig til en rapport rettet mot voksne forskere. Når reelle mottakere blir innført, vekkes en mottakerbevissthet hos elevene. Dette er helt i tråd med teorien om en modelleser (Eco, 1981) eller tenkt leser (Skjelbred, 2014). Etter at skrivingen ble satt inn i en eksplisitt sosial kontekst, med tydelig definert formål og mottaker, la elevene mer vekt på både innhold og form. Mottakerbevissthet blir dermed et fagdidaktisk grep både for at elevene skal gjøre stoffet til sitt eget, og for at de skal kunne formidle det til andre. Kontekstualisering av skriveoppgaver (Otnes, 2013) ved innføring av mottakere i skolekulturen, tydeliggjør skrivingen som situert og sosial for elevene, ved at den er koplet til en spesiell situasjon med konkrete mottakere. Min studie viser altså godt hvordan det å få mottakere kan hjelpe elevene til å legge vekt ikke bare på innhold, men også på form og formål.

Av overføringsverdi for praksisfeltet vil innføring av reelle mottakere til yngre elever være et effektivt og mulig grep å benytte. Læreren bør da fra starten informere om mottakerne, og sette i gang elevenes tanker om hvordan teksten kan være, med hensyn til formål, form og innhold. En utfordring med mottakere i skriveoppgaver ellers er at disse ofte er konstruerte. Begrensninger i studien gjelder særlig at ikke alle elever vil ha tilstrekkelig tekstkompetanse til å kunne finne relevante teksttyper og bearbeide disse. Men dette er et område læreren bør kunne veilede på, underveis i arbeidet. Videre strakte tekstbanen i artikkelen seg over seks uker, langt mer enn hva en normalt kan få til på mellomtrinnet.

Det andre forskningsspørsmålet i artikkelen er: *På hvilken måte kan man se den analyserte tekstbanen som en realisering av literacy som sosial praksis innenfor skolens rammer?* Funnene her er todelt, for det første om elevenes tekstpraksis kan kalles literacy, dernest om lærerens grep i undervisning var avgjørende for denne praksisen.

Literacy som sosial praksis er for det første forstått som en situert tekstpraksis, og dermed knyttet til en spesiell kontekst (Barton, 2007; Street, 2008). I denne studien er elevenes tekstpraksis knyttet til den overordnede konteksten, ved at de deltar i en forskningskonkurranse. Innenfor denne konteksten skjer det konkrete literacyhendelser ved at elevene lager plakater og en fagartikkel til rapporten. Alle situasjonene har klare formål, med mottaker og en forventning om form og innhold (Smidt, 2010). For det andre innebærer literacy som sosial praksis at tekstene oppstår i en mellommenneskelig situasjon (Street, 2008). I dette kasuset forekommer dette i dobbel forstand. Det finnes

mottakere og tekstene har oppstått i en spontan samskrivingsprosess. Elevene har, i fase to og tre, handlet adekvat ut fra situasjonen (Street & Hornberger, 2008), og situasjonene kan karakteriseres som literacyhendelser (Barton, 2007).

Literacydidaktikk handler om å aktualisere literacy for en spesiell elevgruppe, det vil si å iscenesette fagfeltet (Ongstad, 2012). Læreren har i denne tekstbanen innført interne og eksterne mottakere så skrivingen ble mer enn mekanisk avskrift – den ble satt i en sammenheng og dermed gjort til literacyopplæring. Mottakerbevisstheten har tydeliggjort at elevenes skriving er situert, at skrivingen er et samspill mellom dem og mottakere og at de handler ved å skrive. Fordi denne dreiningen er en bevisst tilnærming fra læreren for å få elevene til å handle med tekst, kan det kalles en literacydidaktikk. Formålet, og å bruke tekstene til noe, har dermed blitt styrende i prosessen, i tråd med SKRIV-studiens ti teser om skriveopplæring (Smidt, 2010, s. 28-29). Denne studien har paralleller til Larson og Marshs (2005) ved at en praksis i skolen framstår som et god praksis innen literacyopplæring, uten at literacy var utgangspunktet for opplæringen.

Om dette kasuset skal kunne ha overføringsverdi, kan tre momenter framheves. Det første er deltakelse i Nysgjerrigper eller tilsvarende forskningskonkurranser, noe som automatisk gir reelle eksterne mottakere. Eksterne mottakere kan også være foresatte, lokalmiljø eller for eksempel diskusjonsspalter for barn. For det andre ser tekstbearbeiding og evne til revisjon ut til å bli relevant, med utgangspunkt i de ulike literacyhendelsene elevene er i. Det vil ikke være gitt i enhver elevgruppe at elevene har kompetanse til tekstbearbeiding. Men læreren kan i større grad veilede på tekstenivå enn vi har sett i dette tilfellet. Det tredje momentet er at elevene må få rom til å handle med tekst og løse oppdragene de får på ulike måter. Dette er en kjerne innen literacy, kyndigheten ligger i å skjønne hvilken literacyhendelse man befinner seg i.

### **Avslutning**

Oppsummert kan den studerte skriveopplæringen med utgangspunkt i tiltaket Nysgjerrigper karakteriseres som sosial og situert. Tekstbanen viser en dreining fra en autonom skriveopplæring til en ideologisk fundert literacyopplæring, (Street, 2008). I dette ligger at skriveopplæringen er integrert i en kontekst der skriving inngår som en nødvendig del av arbeidet med å forske på egen problemstilling. Ved å gjøre skriving til sosial praksis gjennom innføring av interne og eksterne mottakere, får elevene en arena å handle tekstuelt adekvat på. Larson og Marsh (2005, s. 22) etterspør kontekster i skolen der elevene kan delta i varierte literacypraksiser. Kanskje kan mottakerbevissthet, her innenfor rammene av elever som forsker, være et skritt på veien mot en literacydidaktikk i skolen? I videre forskning kan det være interessant å se på hvordan elevene selv oppfatter skrivesituasjonen med reelle mottakere, sammenlignet med mer typiske skrivesituasjoner i skolen.

## Litteratur

- Aamotsbakken, B. & Askeland, B. (2013). *Syn for skrivning: læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aasen, A. J., Solheim, R. & Smidt, J. (2011). *På sporet av god skriveopplæring: ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publ.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - Ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-189). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bitzer, L. F. (1968). The rhetorical situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1(1), 1-14.
- Blikstad-Balas, M. & Sørvik, G. O. (2014). Researching literacy in context: Using video analysis to explore school literacies. *Literacy*. doi:10.1111/lit.12037
- Blåsjö, M. (2010). Appropriering av fakkunnskap förutsättning för ett «godkänt» akademiskt skrivande. I G. Å. Vatn, I. Folkvord & J. Smidt (Red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet* (s. 143-159). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Brok, L. S. (2014). Skrivdidaktikk på mellomtrinnet. *Viden om læsning*, 15, 10-19.
- Cervetti, G. N., Marco, A. B., Duong, T., Hernandez, S. & Tilson, J. (2008). *A Research-based Approach to Instruction for English Language Learners in Science*. University of California, Berkeley.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53. Hentet fra <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ880347&site=ehost-live>  
<http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/10508400903452884>
- Duranti, A. & Goodwin, C. (1992). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eco, U. (1981). The Theory of Signs and the Role of the Reader. *The Bulletin of the Midwest Modern Language Association*, 14(1), 35-45. doi:10.2307/1314865.
- Ede, L. & Lunsford, A. (1984). Audience Addressed/Audience Invoked: The Role of Audience in Composition. *College Composition and Communication*, 35(2), 155-171.
- Eisenhart, C. & Johnstone, B. (2008). *Rhetoric in detail: discourse analyses of rhetorical talk and text*. John Benjamins Publishing Company.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 463-487). København: Reitzel.
- Forskningsråd, Norges. (2004). *Om Nysgjerrigper*. Hentet fra <https://nysgjerrigper.no/Artikler/om-nysgjerrigper>.
- Fulkerson, R. (1990). Composition Theory in the Eighties: Axiological Consensus and Paradigmatic Diversity. *College Composition and Communication*, 41(4), 409-429.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hammersley, M. (2008). Troubles with Triangulation. I M. M. Bergman (Red.), *Advances in Mixed Methods Research* (s. 22-36): SAGE.

- Haug, B. (2014). Inquiry-Based Science: Turning Teachable Moments into Learnable Moments. *Journal of Science Teacher Education*, 25(1), 79-96. doi:10.1007/s10972-013-9375-7.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1106.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar: for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforl.
- Hudson, B. (2002). Holding Complexity and Searching for Meaning: Teaching as Reflective Practice. *Journal of Curriculum Studies*, 34(1), 43-57. Hentet fra <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/00220270110086975>
- Klette, K. (2009). Challenges in Strategies for Complexity Reduction in video Studies. Experiences from the PISA+ Study: A video Study of Teaching and Learning in Norway. I T. Seidel & T. Janík (Red.), *The Power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (s. 61-81). Münster: Waxmann.
- Kleve, B., Penne, S. & Skaar, H. (2014). *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus.
- Kolstø, S. D. & Knain, E. (2011). *Elever som forskere i naturfag*. Oslo: Universitetsforl.
- Krogh, E., Elf, N. F. & Spanget Christensen, T. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niendeklasse*. Danmark: Syddansk Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kunnskapsløftet, Norsk formål*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, California: Sage.
- Larson, J. & Marsh, J. (2005). *Making literacy real: theories and practices for learning and teaching*. London: Sage.
- Liberg, C. (2012). Mottagande av ungt skrivande. *Svenskläraren. Tidskrift För Svenskundervisning*, 4, 12-14.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforl.
- Magnifico, A. (2010). Writing for Whom? Cognition, Motivation, and a Writer's Audience. *Educational Psychologist*, 45(3), 167-184. doi:10.1080/00461520.2010.493470.
- Mason, J. & Watson, E. (2014). Researching Children: Research on, with, and by Children. I A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (Red.), *Handbook of Child Well-Being* (s. 2757-2796): Springer: Netherlands.
- Mills, H., O'Keefe, T., Hass, C. & Johnson, S. (2014). Changing Hearts, Minds, and Actions through Collaborative Inquiry. *Language Arts*, 92(1), 36-51.
- Nilsson, N. E. (2002). *Skriv med egne ord: en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Området för lärarutbildning, Malmö högskola. Malmö.
- Nysgjerrigper. (2013). *Deltakelse i Årest Nysgjerrigper*. Norges Forskningsråd.
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competences: Executive Summary*. Hentet fra <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs* (Bind nr 154). Bergen: Fagbokforl.
- Ongstad, S. (2012). Før en sammenlikner fag og fagfelt. Om begrepene amorf, sentripetal og sentrifugal i dagdidaktisk forskning. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: forskning, felt og fag* (s. 311-326). Oslo: Novus.

- Otnes, H. (2013). Fiktive skriveroller og ukjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver. I B. Aamotsbakken, N. Askeland, & E. Maagerø (Red.), *Læreboka : studier av ulike læreboktekster* (s. 201-214). Trondheim: Akademika.
- Pettersen, L. (2014). Nase for sjukdom. *Nysgjerrigper, 1*, 19-21. Hentet fra [https://nysgjerrigper.no/Artikler/2014/januar/nase\\_for\\_sjukdom](https://nysgjerrigper.no/Artikler/2014/januar/nase_for_sjukdom)
- Silverstein, M. & Urban, G. (1996). *Natural histories of discourses*. Chicago: Chicago University Press.
- Skaar, H. & Hammer, H. (2014). Inspirert eller plagiert? Internettilgang, skrivestrategier og læring på tredje videregående trinn. I B. Kleve, S. Penne, & H. Skaar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 149-173). Oslo: Novus.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring* (Bind [63]). Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skrijving i alle fag: innsyn og utspill* (s. 11-38). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Solheim, R., Larsen, A. S. & Torvatn, A. C. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet - tre døme. I J. Smidt (Red.), *Skrijving i alle fag - innsyn og utsyn* (s. 39-67). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Stenstad, T. & Løken, M. (2006). *Nysgjerrigpermetoden; Vitenskapelig arbeidsmetode i barneskolen; Veiledning for lærere*. Hentet fra <http://nysgjerrigper.no/filearchive/nysgjerrigpermetoden.pdf>
- Stigler, J. W., Gallimore, R. & Hiebert, J. (2000). Using Video Surveys to Compare Classrooms and Teaching Across Cultures: Examples and Lessons From the TIMSS Video Studies. *Educational Psychologist, 35*(2), 87-100. doi:10.1207/S15326985EP3502\_3.
- Stortinget. (2014). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography and education*. London: Longman.
- Street, B. V. & Hornberger, N. H. (2008). *Literacy* (Bind 2). New York: Springer.
- Sørvik, G. O., Blikstad-Balas, M. & Ødegaard, M. (2015) "Do Books Like These Have Authors?" New Roles for Text and New Demands on Students in Integrated Science-Literacy Instrucion. *Science Education*. ISSN 0036-8326. 99(1) 39-69.
- Udir. (2014). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Vandenberg, P. (1995). Coming to Terms: Audience. *The English Journal, 84*(4), 79-80. doi:10.2307/819776
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Los Angeles, California: SAGE.

---

<sup>1</sup> *Literacy* blir brukt som term, da dette er utbredt praksis også på norsk (Skaftun, 2009), selv om det finnes gode norske alternativer som *tekstkyndighet* (Skjelbred og Veum, 2013).

<sup>2</sup> Kamera og mikrofoner er lånt fra ILS, UiO. Takk for velvillighet og hjelp fra Kirsti Klette og Torgeir Christiansen.