

FoU i Praksis 2012

Samandrag av artiklane frå konferanse om
praksisretta FoU i lærerutdanning

Trondheim, 23. og 24. april 2012

Redigert av Ingar Pareliussen, Bente Bolme Moen,
Anne Beate Reinertsen og Trond Solhaug

Estetiske læringsformer i arbeid med romanen *The Absolutely True Story of a Part-Time Indian* – en case studie.

Hilde Tørnby*

Norsk skole er opptatt av lesing og leseopplæring, men hva som kjennetegner leseopplæringen i engelsk er derimot uvisst. Det er grunn til å tro at mange ulike faktorer påvirker elevens leseerfaring. I denne artikkelen velger jeg å drøfte sammenhenger mellom estetiske læringsformer og elevens leseerfaring. Utgangspunktet for artikkelen er en casestudie der jeg observerte to klasser i deres arbeid med romanen *The Absolutely True Story of a Part-Time Indian*. Det teoretiske fundamentet er «reader-response»-teori. Observasjonene fra casestudien kan tyde på at det er av betydning for elevens leseforståelse og leseopplevelse hvilke metoder man legger til rette for i forbindelse med lesing. Å lese litteratur med elever og studenter er alltid like engasjerende. Erfaring fra 14 år som engelsklektor og fem år som høgskolelektor gir meg grunn til å tro at estetiske læringsformer gir en annen type tekstforståelse enn tradisjonell stille- eller høytlesing. Artikkelen drøfter en casestudie der jeg observerte to klasser i deres arbeid med romanen *The Absolutely True Story of a Part-Time Indian*. Problemstillingen for casestudien så vel som for denne artikkelen er: Fremmer estetiske læringsformer en estetisk tekstforståelse?

Lesing en estetisk læringsform

Hva ligger i begrepene estetiske lesing og læringsformer? Det teoretiske rammeverket for case-studien er «reader-response»-teori som fremhever at møtet mellom tekst og leser er av betydning for forståelse av teksten. I en «reader-response» tradisjon forstås selve leseprosessen som en estetisk erfaring (Iser 1978 og Rosenblatt 1982 og 1994). Mellom leser og tekst oppstår ny forståelse og innsikt i selve leseprosessen. Iser (1978) beskriver og argumenterer for en slik lesemåte i boken *The Act of Reading a Theory of Aesthetic Response*. Han sier blant annet at leseforståelsen avhenger like mye av leseren som av teksten i seg selv: «This ‘transfer’ of text to reader is often regarded as being brought about solely by the text. Any successful transfer however – though initiated by the text – depends on the extent to which this text can activate the individual reader’s faculties of perceiving and processing» (ibid s. 107). Iser (ibid s. 112) ser lesing som dialogisk og hevder at samtalen mellom leser og tekst avhenger av leserens kreative handlinger. Et annet poeng Iser fremhever er at en tekst ikke er fullendt før den leses. Som en videreføring av dette sier Iser at en ny, virtuell tekst skapes i det den leses og dette er en *estetisk* leseprosess (ibid, s.21).

Rosenblatt (1994) skiller mellom *efferent* og *estetisk* lesing. Med *efferent* lesing mener hun en leseerfaring der poenget er å finne informasjon i vid betydning – det være seg å finne handlingsforløpet i en tekst, faktakunnskap, politiske meninger eller standpunkt, elementer i litterær analyse osv. *Efferent* lesing gir leseren konkret informasjon som kan tas med videre. Med *estetisk* lesing mener Rosenblatt at blikket vendes innover i leseren mot hva selve leseprosessen frembringer av personlige følelser, holdninger og

*Høgskolen i Oslo og Akershus

ideer (Rosenblatt 1982, s 269). Fokuset er på meningen som skapes i møte mellom tekst og leser. Hun sier videre: «The reader brings to the text his past experience and his present personality» (Rosenblatt 1994, s. 12). Så selve leseprosessen kan altså sees på som en estetisk læringsform i følge Iser og Rosenblatt. Pike (2003) bygger på Rosenblatt og Iser sine ideer om *estetisk* leseforståelse, men er noe mer kritisk til at det alltid skapes en ny tekst hos leseren. Om *estetisk* lesing erfares av elever avhenger av hvordan type leser man er i følge Pike: «What I am suggesting, is that certain types of reader will be more likely to experience aesthetic reading of certain sorts of poems» (Pike 2003, s. 66). Pike bruker Dias og Hayhoe sine ulike lesertyper som utgangspunkt i sitt arbeid og hevder at noen av disse lesertypene ikke har mulighet til å erfare en *estetisk* lesing. Taylor (2011) uttrykker et noe annet perspektiv og finner i sitt arbeid at leseprosessen er dialogisk i natur: «The main findings were that the meaning-making activity taking place during the reading transaction is dialogic in nature» (Taylor 2011, s. 151). Et slikt syn sammenfaller med Bakhtins (1982) dialogiske perspektiv der mening og forståelse oppstår i samtalen. Taylor stiller seg kritisk til Iser og Rosenblatts tanker om at det skapes en ny tekst og argumenterer for at teksten fungerer som gjest hos leseren (Taylor 2011, s.154).

Denne artikkelen drøfter hva som kan skape en *estetisk* lesing av tekst. For det er kanskje ikke helt opplagt at en slik *estetisk* leseprosess på et fremmedspråk bare skjer av seg selv for elever i ungdomsskolen og den videregående skole. Det kan være flere faktorer som påvirker dette, men fokuset i denne artikkelen er om valg av metoder i møte med tekst er av betydning. Rosenblatt (1982, s.271) sier at det er viktig å legge til rette for *estetisk* lesing for elever og at dette er et forsømt område i Amerikansk skole. Hun gir ikke noen omfattende metodisk innføring i hvordan dette kan løses, men påpeker at atmosfæren i klasserommet er viktig og at man bør vurdere ikke-verbale uttrykksmåter i møte med lesing. Det kan tenkes at estetiske læringsformer, her definert som kreative metoder elever bruker utover å lese teksten, fremmer en *estetisk* lesing av litteratur. Estetiske læringsformer til tekst kommer fra dramafaget. Her er det lang tradisjon med å analysere en tekst ved kreative tilnærminger gjerne i form av bruk av kropp og fysisk utfoldelse.

Lesing og estetiske læringsformer (i engelskfaget) i norsk skole

Det finnes forholdsvis lite forskning på engelskfaget i den norske skolen, ikke minst når det gjelder de grunnleggende ferdighetene slik som lesing og regning. Wiland (2007) har forsket på hva *prima vista metoden* kan bidra med i lesing av dikt på videregående skole og høyskole. *Prima vista metoden* vil si å lese linje for linje i et dikt og til hver linje skrive ned egne tanker underveis i leseprosessen. Hellekjær (2001) diskuterer hvordan tradisjonelle metoder i forbindelse med lesing, som for eksempel oversettelse og spørsmål om innhold, fører til lav lesehastighet i engelsk blant norske elever. Charboneau (2013) sammenligner leseferdigheter i to klasser der den ene er lærebokfokuser, mens den andre klassen bruker engelske barnebøker og forenklete engelske romaner. Hun finner at elever som får bruke autentiske barnebøker scorer signifikant høyere på nasjonale prøver i engelsk. NIFU STEP rapporten fra 2012 påpeker at «Den høyest prioriterte ferdigheten er imidlertid lesing, særlig i grunnskolen» (Aasen et al., 2012 s. 243). Nitti prosent av de spurte sier de arbeider med lesing hver time eller hver dag (ibid s. 250), men det er uvisst om noen av respondentene svarer i forhold til lesing i engelskfaget. Altså, det er gjort lite forskning på lesing i engelskfaget i norsk skole og ingen der estetiske læringsformer i arbeid med litteratur er i fokus. Case-studiet denne artikkelen analyserer vil i så måte bringe ny innsikt.

Sæbø har forsket på bruk av drama i norsk skole i lengre tid. Hennes arbeid er først og fremst knyttet til norskfaget. I artikkelen «Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse» beskriver hun et forskningsprosjekt der hun bruker prosessdrama for å skape engasjement og leseforståelse. Hun finner:

Dette prosjektet med detektiv Audry viser at drama som læringsform kan skape interesse og stimulere elevene til innsats og videre utvikling i lese- og læringsprosessen. Elevenes engasjement og leseforståelse er først og fremst et resultat av at de har vært aktive i sin egen læringsprosess gjennom det dialogiske, utforskende og reflekterende samspillet som ble skapt mellom teksten, elevene og læreren i det lærerstrukturerte prosessdramaet. (Sæbø 2010, s. 22)

Da engelsk og norsk har mange felles møtepunkter når det gjelder lesing og tekstforståelse er det grunn til å tro at Sæbø sine funn er relevante også for engelskfaget. En studie fra Canada sammenligner to fremmedspråkklasser i fransk i lesing. En gruppe brukte drama som arbeidsmetode, mens den andre gruppen leste teksten på tradisjonelt vis. De finner: «Our findings, both quantitative and qualitative, support these notions of enhancing student motivation and literacy development, particularly writing, when drama was used as an intervention» (Bournot-Trites, M., Belliveau, G., Spiliotopoulos, V., & Séror, J. 2007, s. 25). Videre påpeker de at elever i dramagruppen viser et større ønske om å lære fransk. Engelskfaget er lite forsket på i norsk skole og det er så vidt jeg vet ikke gjennomført noen studier som omhandler estetiske læringsformer.

Kunst og estetiske læringsformer har noen fellestrekk og derfor er Bamford (2008) sine funn interessante. Hun finner nemlig at 56 prosent av respondentene mente kunst i utdanningen bedret lese- og skriveferdigheter. Videre finner hun at 18 – 24 prosent fikk bedre lese- og skriveferdigheter ved bruk av kunst i utdanninga. Noen estetiske læringsformer bærer preg av kunstnerisk arbeid. Et eksempel er at elever skal illustrere eller tegne noe til en tekst, mens et annet eksempel kan være å lage tablå som en kunstnerisk representasjon av en tekst.

Case-studiene

Case-studiene er feltarbeid med observasjon som metode. Utvalget av skolene ble gjort slik Silverman (2001, s. 249) uttrykker det «simply because it allows access». Jeg fikk mulighet til å observere to lærere som tok videreutdanning hos oss våren 2011 i deres arbeid i klassen med romanen *The Absolutely True Story of a Part-Time* (Alexie 2008). Da jeg primært ønsket å se hvordan lesing av en slik tekst i engelsk-klasserommet ble gjennomført, ga jeg ingen føringer eller rammer i forkant av observasjonen. Alt det pedagogiske verktøyet rundt romanen, var det lærerne som utviklet uten direkte innspill fra meg. At undervisning på HiOA kan ha påvirket deres valg av metoder, kan selvsagt ikke utelukkes. Observasjonene ble gjort ved at jeg var til stede i undervisningen og tok feltnotater. På skole A observerte jeg en 10. klasse i en tre ukers periode i totalt seks engelsktimer. I tillegg til feltnotater fikk jeg på skole A ta lydopptak av rollespillene og fikk tilsendt elevtekster i etterkant av observasjonsperioden. På skole B observerte jeg en klasse i første videregående i en dobbeltime. Begge skolene befinner seg i Osloregionen.

På skole A observerte jeg først høytlesing av de fem første kapitlene av *The True Diary of a Part-Time Indian*. Elever ble spurt om å lese, men det var ingen tvang. Læreren leste en stor del av teksten. Underveis i denne leseprosessen ble det stilt spørsmål til teksten med fokus på handlingsforløpet. I etterkant av lesingen fikk elever i oppgave å lage et rollespill fra disse kapitlene. De kunne velge å dramatisere en av scenene fra teksten, eller å lage et egenprodusert rollespill med utgangspunkt i en av karakterene.

Noe som var interessant å observere på skole A, var at så lenge diskursen i klasserommet var fokusert på innholdet i romanen, var samtalen begrenset til handlingsforløpet. Læreren stilte konkrete spørsmål til tekstens innhold og fikk korte svar. En del ganger responderte ikke elevene i det hele tatt, og læreren svarte selv på spørsmålene.

Deretter observerte jeg dramatisering av teksten. Da elevene jobbet med rollespill i møte med teksten, åpnet det opp for en annen forståelse – elever laget sine egne, nye varianter av teksten de hadde lest. De fleste elevene presenterte engasjerende rollespill. Jeg vil trekke frem et av rollespillene her. En gruppe med fire jenter spilte ut scenen der Juniors foreldre ser seg nødt til å avlive hunden hans. Elevene holdt seg til handlingsforløpet i romanen, men rollespillet hadde en vesentlig forskjell. Hunden fikk menneskelige trekk og kunne snakke og be for sitt liv. En ny, virtuell tekst ble skapt i dette rollespillet slik Iser uttrykker det:

From this we may conclude that the literary work has two poles, which we might call the artistic and the aesthetic: the artistic pole is the author's text and the aesthetic is the realization accomplished by the reader. In view of this polarity, it is clear that the work itself cannot be identical with the text or with the concretization, but must be situated somewhere between the two. It must inevitably be virtual in character, as it cannot be reduced to the reality of

the text or to the subjectivity of the reader, and it is from this virtuality that it derives its dynamism. (Iser 1978, s. 21)

I hjemmearbeid fikk elevene i oppgave å skrive to-tre dagboknotater fra en av karakterene i romanen. Disse tekstene uttrykker elevens egne refleksjoner og leseforståelse i et estetisk uttrykk. Mange av tekstene uttrykker en bemerkelsesverdig forståelse for livsvilkårene til personene i romanen. For eksempel kommer Marys følelse av mangel på muligheter, samt av å være fanget til uttrykk i flere av dagboknotatene. Slik uttrykker en elev dette i rollen som Mary: «But as things are now, I just wanna fall asleep and be in a coma until something awesome happens. . . »

På skole B fikk elevene i oppgave å lage tablå i grupper som en førtekstoppgave. Hver gruppe fikk en del av kapittelet «How to Fight Monsters». Tablåene ble så vist foran hele klassen før selve kapittelet ble lest høyt sammen. Etter at kapittelet var lest, ble en klassesamtale gjennomført. Diskursen i denne klassen var av en annen art enn på skole A. Det kan ha vært flere årsaker til dette. For eksempel kan det skyldes lærerens spørsmål. På skole A dominerte lukkede spørsmål der konkrete svar fantes i teksten, mens på skole B ble det stilt flere åpne spørsmål som stimulerte til egne betraktninger.

Utdrag I av klasseromdiskursen:

Teacher: He feels like he is two people in one body. Do you ever feel like this?

Pupil 7: I live outside Oslo in NN where there are a lot of farmers. I was with friends and I started to talk «breiere», but when I came here and I speak «finere».

Pupil 8: Snakker du finere her?

Pupil 7: Yes, I feel this is not as big difference as it is for Junior, but I do have this feeling.

Utdrag II av klasseromdiskursen:

Teacher: I tried to explain Arnold as an either-nor person. What do you think?

Pupil 7: He tries being Indian and white and ends up being none of them – mixes up the roles.

Utdrag I og II viser tydelig hvordan åpne spørsmål gir rom for egen refleksjon. I det første utdraget stiller læreren et spørsmål som knytter innholdet i romanen til elevens eget liv «Do you ever feel like this?» Dette er et spørsmål som åpner opp for selvstendig refleksjon og en ny forståelse av den leste teksten. Chinn, Anderson and Waggoner (2001, s. 378) påpeker:

To construct new concepts and acquire new ways of thinking, students need a chance to express their ideas and hear others' ideas. But research suggests that discussion often fail to achieve these goals. During a typical discussion, teachers dominate the talking and tightly regulate the content of the discussion.

Her er kanskje kjernen i skole B sin samtale – læreren prøvde ikke å regulere innholdet i diskursen, men stiller seg åpen og undrende til hva elevenes samtale bringer.

Diskusjon

Funnene fra case-studien på skole A viser at når det stilles konkrete spørsmål om innhold begrenses klasseromdiskursen til *effert* lesing. Dette står i motsetning til når de samme elevene får arbeide med estetiske arbeidsformer. Gjennom rollespill og egen tekstproduksjon, åpnes døren for en *estetisk* leseforståelse og opplevelse. Det samme kan sies om diskursen i skole B der lærerens undrende, åpne spørsmål fremmer en annen leseforståelse enn å få oversikt over innholdet i teksten, eller oversikt over de litterære virkemidlene.

Wiland drøfter i sin doktoravhandling om det er selve Prima Vista metoden som åpner opp for en dypere refleksjon og finner at denne metoden er av betydning for leseren:

What is evident though is that the line by line method gives the respondents an opportunity to approach the text with the cognitive mind maps and find pleasure in it. Moreover, the

method gives them time to meet themselves through the poem and realize that it matters emotionally and existentially, which adds pleasure to the reading experience (Wiland 2007, s. 248).

Jeg vil hevde at det ikke nødvendigvis er selve *prima vista metoden* som er det viktige for en *estetisk* leseerfaring av teksten, men at metodene som benyttes gir elevene tid til refleksjon og ettertanke. I mine observasjoner ser det ut til at når elever får tid til å arbeide med estetiske læringsformer, det være seg åpne spørsmål, rollespill eller egen tekstproduksjon, kommer en slik refleksjon til syne. Når metodene er estetiske kan det late til at man lettere kommer i kontakt med sin egen meningssøken. Leseren finner en dypere mening med teksten når estetiske læringsformer tas i bruk.

Rosenblatt (1982 og 1994) og Iser (1978) sier at lesing i seg selv kan være en estetisk erfaring der ny erkjennelse oppstår. De drøfter ikke om ulike tilnærminger til lesing er av betydning. Observasjonene fra min case-studie tyder på at arbeidsmetoden i møte med teksten er av betydning for at elever skal finne en dypere mening med teksten. Det kan se ut til at når læreren bruker en «text-to-self» lesestrategi (Keene & Zimmermann, 2001) eller estetiske læringsformer, leses teksten på et annet nivå enn å systematisere handlingsforløpet og å gjennomføre en litterær analyse. Ved en slik tilnærming til romanen vendes elevenes blikk lettere innover og de leser teksten i møte med sine egne refleksjoner, følelser og erfaringer og opplever det Rosenblatt kaller en *estetisk* lesing. Case-studien gir grunn til å antyde at estetiske læringsformer ser ut til å fremme en *estetisk* leseforståelse.

På skole B kan det synes som en del av elevene erfarer en estetisk mening i selve dialogen slik Taylor tenker at mening i teksten oppstår: «Meaning-making needs first to be understood as full-bloodedly dialogic and then organized within the classroom in such a way as to make a central place for the pupil as initiator as well as responder» (Taylor, s. 159). Taylor vektlegger at det er viktig å legge til rette for at slike dialogiske prosesser kan finnes sted – kun da kan elever utvikle individuelle strategier for meningsskaping i leseprosessen.

Datamaterialet i denne case-studien er ikke av en slik art at man kan se om det er en sammenheng mellom ulike type lesere og *estetisk* lesing slik Pike hevder. Et slikt perspektiv vil være interessant å se på. For det kan selvsagt tenkes at det også avhenger av leseren så vel som av metodene dersom *estetisk* lesing av tekst skal finne sted. Målet for denne studien var heller ikke å se på andre mulige faktorer som for eksempel klassemiljø, valg av tekst, elevforutsetninger, tidspunkt og tidsbruk, sosiokulturelle faktorer o.l.

Til slutt blir spørsmålet hvorfor skal vi legge til rette for *estetisk* lesing av tekst. Hellekjær (2008) påpeker at i norsk skole er det mye fokus på å lese en tekst og så svare på spørsmål som går direkte på innholdet og ofte på små detaljer – altså fokus på *effeient* lesing. Dette gir en ensidig leseopplæring. Mer fokus på *estetisk* lesing vil gi en bredere leseopplæring i engelskfaget. Ved å legge til rette for en mer allsidig leseopplæring kan formodentlig elevens leseglede og lese lyst øke. Når elever erfarer at å lese gir mening og en bedre forståelse av seg selv og andre, vil døren inn til litteraturens verden kunne åpnes. Elevens møte med den opprinnelige teksten, dialogen og med sine egne nye virtuelle tekster bli et møte med seg selv som leser og som menneske. Et slikt møte gir en dypere innsikt i teksten og i livet. Muligens er møte med teksten slik Bakhtin (1981 s. 85) uttrykker møte i dialogen: «I cannot do without the other, I cannot become myself without the other; I must find myself in the other, finding the other in me». På samme måte som filosofen Levinas (2003) forstår møtet med den andre – i dette tilfellet med teksten: «The challenge to self is precisely reception of the absolutely other. The epiphany of the absolute other is face where the Other hails me and signifies to me, by its nakedness, by its destitution, an order» (Levinas 2003, s. 33).

Referanser

- Alexie, S. (2008). *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian*. London: Andersen Bakthin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Musikk i Skolen, Oslo.
- Bournot-Trites, M., Belliveau, G., Spiliotopoulos, V., and Séror, J. (2007) *The Role of Drama on Cultural Sensitivity, Motivation and Literacy in a Second Language Context*, *Journal for Learning through the Arts*, 3(1).
- Charboneau, R. (2013). The conventional versus the innovative: Comparing two approaches to English as a foreign language (EFL) reading instruction in Norwegian primary schools. In: Pareliussen, I., Moen, B.B., Reinertsen A., Solhaug, T.: *FoU i praksis 2012 conference proceedings*, Akademika forlag Trondheim, pp 53-61
- Chinn, C. A. Anderson, R. C. & Waggoner, M. A. (2001). *Patterns of Discourse in Two Kinds of Literature Discussions*. *Reading Research Quarterly*, 36 (4), 378 – 411.
- Culler, J. (1997). *Literary Theory. A Very Short Introduction*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Hellekjær, G. O. (2001). The Acid Test: From Upper-Secondary EFL Instruction to the Reading of English Textbooks at Norwegian Colleges and Universities. In J. Eschenbach & T. Shewe (red.) *Über Grenzen gehen Kommunikation zwischen Kulturen und Unternehmen: Festschrift für Ingrid Neumann*. Høgskolen i Østfold, Sarpsborg, 289-303
- Hellekjær, G.O. (2008). *Lesing som grunnleggende ferdighet: En utfordring for engelskfaget*. *Språk og språkundervisning*. 4, 10-15.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading a Theory of Aesthetic Response*. The John Hopkins University Press.
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (2001). *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. Portsmouth: Heinemann 2nd edition.
- Levinas, E. (2003). *Humanism of the Other*. Translated by Nidra Poller. Illinois: University of Illinois Press.
- Pike, M.A. (2003). *Personal to Social Transaction: A Model of Aesthetic Reading in the Classroom*. *Journal of Aesthetic Education*, 37 (2), 61-72.
- Rosenblatt, L.M. (1982). *The Literary Transaction: Evocation and Response*. *Theory into Practice*, 21 (4), 268-277.
- Rosenblatt, L.M. (1994). *The Reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction* (2nd ed.). London: Sage.
- Sæbø, A.B. (2010). *Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse*. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 9-25.
- Taylor, S. (2011). *The Pragmatist Reader: Reading as a Meaning-making Transaction in the English Classroom*. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 18 (2), 151-160
- Wiland, S. M. (2007). *Poetry: Prima Vista Reader-Response Research on Poetry in a Foreign Language Context*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T.S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU STEP rapport 20. [Oslo]

FoU i Praksis 2012

– konferanse om praksisretta
FoU i lærerutdanning

Den tiande FoU i praksis-konferansen fann stad i Trondheim 23. og 24. april 2012 og vart arrangert av Dronning Mauds Minne Høgskole for førskulelærerutdanning.

Sidan den fyrste FoU i praksis i 2002 har konferansen blitt ein viktig møtestad for dei som arbeider i lærar-utdanning og dei som forskar på lærarutdanning og praksisfeltet.

I år er artiklane for fyrste gang publisert digitalt på nettet.

I tillegg utgis ei papirutgåve med samandrag av dei publiserte artiklane.

