

Vurdering for læring i fag  
Dobson & Eggen 2010  
Høgskoleforl.

## KAPITTEL 7

# Stillasbygging – i fremmedspråk og engelsk

Inger Langseth

I dette kapitlet vil jeg vise hvordan begrepene *innhold*, *språk* og *struktur* (jf. kapittel 6) kan fungere som nyttige «knagger» for elev og lærer i arbeidet med fremmedspråk generelt og i vurderingssammenheng spesielt. Begrepene settes i sammenheng med hovedområdet *språklæring* i læreplanene for engelsk og fremmedspråk.

Begrepene *språk*, *struktur* og *innhold* danner rammen for en lang vurderingspraksis i fremmedspråk. Når lærere vurderer *språk*, vurderer de elevens grammatiske kompetanse på setningsnivå, når de vurderer *innhold*, vurderer de elevens måloppnåelse i forhold til oppgaven, og når de vurderer *struktur*, vurderer de tekstens «røde tråd», tekstbinding og sjanger.<sup>13</sup> Utdanningsdirektoratet bruker også begrepene ved skriftlig, sentralgitt eksamen, i sensorveiledninger og vurderingsrettledninger. Det eksisterer imidlertid ingen definisjoner på disse begrepene i Kunnskapsløftet. Begrepene er lærerens tause kunnskap, ervervet gjennom lang erfaring med vurdering. Dersom elev og lærer skal kunne snakke et felles språk rundt elevenes tekster i faget, må disse begrepene defineres, deles og diskuteres med elevene før de brukes i planlegging og vurdering (O'Donovan, Price & Rust 2008).

Etter Kunnskapsløftet (LK06) har praksis endret seg noe i retning av å bruke hovedområdene i læreplanene: *språklæring*, *kommunikasjon og kultur*, *samfunn og litteratur* som referanseramme i sentralt publiserte vurderingsrettledninger.

Hovedområdet kommunikasjon er en blanding av *språk*, *struktur* og *digitale verktøy*, mens hovedområdet kultur, samfunn og litteratur i hovedsak refererer til *innhold* slik det har blitt brukt av lærere i skolen. Jeg vil argumentere for å beholde de tre opprinnelige begrepene i vurderingssammenheng fordi de har tydelige røtter både i akademiske disipliner og metodiske tradisjoner, og ikke minst fordi begrepene i seg selv er tydeligere for elevene i deres arbeid mot kompetanse i fremmedspråket. Det siste hovedområdet, *språklæring*, er derimot et nytt begrep som ble innført med Kunnskapsløftet. Begrepet ivaretar prinsippet om metakognisjon og egenvurdering og bygger bru mellom begrepene språk, struktur og innhold.

Innledningsvis presenterer jeg *stillasbygging* som teoretisk grunnlag for en metodisk tilnærming til begrepene språk, struktur og innhold i vurdering for læring. Deretter vil jeg vise hvordan språk først kan forstås som praktiske, meningsbærende uttrykk som kan settes sammen til setninger, og senere som teori og grammatikk. Deretter vil jeg vise hvordan læreren utvikler elevens forståelse for struktur gjennom sjangerbevissthet og skriverammer som gjør lesning og skriving av tekster lettere. Så vil jeg vise hvordan begrepet *innhold* kan forstås gjennom tolkningsrammer og kritisk tenkning. Til slutt settes begrepene i sammenheng med hovedområdet språklæring i læreplanene for engelsk og fremmedspråk.

## Stillasbygging

Begrepet *scaffolding* eller *stillasbygging* ble først brukt av Jerome Bruner (Wood mfl. 1976) og er en videreføring av Vygotskys teori om *den nærmeste utviklingssonen*.<sup>14</sup> I skolesammenheng innebærer Vygotskys teorier at undervisningen må tilpasses elevene alt etter hvilken kompetanse de besitter. Når elever klarer å utføre en oppgave på egen hånd, lærer de ikke noe nytt, de forsterker kunnskaper eller ferdigheter de allerede besitter, muligens i kjedsommelighet. Når elever får oppgaver som oppleves som uoverkommelige, lærer de ikke noe faglig nytt. De lærer imidlertid strategier for å unngå nederlag (bråk, skulking) og de mister motivasjonen og troen på seg selv (Dobson, Eggen og Smith 2009). Dersom elevene befinner seg i den sistnevnte sonen over tid, kan det få katastrofale følger for deres forhold til skole og læring (Dale 2008). For å kunne tilpasse opplæringen må læreren derfor kjenne elevenes faglige ståsted

(Hattie 2009). Dialogen mellom lærer og elev er avgjørende for innhenting av slik kunnskap. En god lærer reflekterer over mål for arbeidet sammen med elevene, stillasbygger oppgaver i den nærmeste utviklingssonen og sjekker om elevene har forstått for å tilpasse det videre arbeidet i faget. Dette betyr imidlertid ikke at elevene aldri skal få hvile på sin kunnskap, at de ikke skal få gjøre oppgaver de mestrer eller at de ikke skal få prøve seg på ting som kanskje blir for vanskelige.

Stillasbygging kan defineres som «å hjelpe elever til å nå et mål de ellers ikke ville ha nådd» (Sharpe 2006, s. 212). Stillasbygging er altså betegnelsen på den hjelpen læreren gir eleven som befinner seg i den nærmeste utviklingssonen. I begynnerundervisningen i fremmedspråk stillasbygger læreren elevenes forståelse for enkle setningsstrukturer gjennom tema knyttet til elevens personlige interesser. I vurderingen legges språk (subjekt, verbal og objekt) og innhold (personlige interesser) til grunn for mål og vurderingskriterier. Struktur kommer i betraktning når elevene lærer å skrive litt lengre tekster i spesifikke sjangre.

Wells (1999) deler stillasbygging inn i to nivå: makro- og mikronivå. Stillasbygging på makronivå betegnes som informasjon, og består i å gjøre kompetansemålene i læreplanen for fag tydelig for eleven. Det samme gjelder tilgjengelige ressurser for å nå målene samt vurderingsformene som anvendes. Elevene får dermed en oversikt over faget, og de kan til en viss grad vurdere det arbeidet som må legges ned for å bestå kurset. En måte å gjøre dette på er å vise eksempler på elevtekster: «Dette er en typisk besvarelse som står til 3.» I fremmedspråk på nivå II innebærer det for eksempel å produsere ca. en side med strukturert tekst, mens i engelsk Vg1 må elevene produsere to sider tekst til skriftlig eksamen. På den måten får de et bilde av faget.

Stillasbygging på mikronivå består av diskurs, presise måter å uttrykke seg på i forskjellige sammenhenger, og dialog. Det innebærer å utarbeide lokale delmål og vurderingskriterier elevene forstår. Et overordnet mål i denne sammenhengen er at elevene skal vurdere sin egen tekstproduksjon, slik det beskrives i hovedområdet språklæring i læreplanene. «Skal vi utvikle tanker og forstå ulike fag- og livsområder, trenger vi å beherske ord, begreper, termer og faguttrykk som brukes på de enkelte områdene» (Traavik mfl. 2009, s. 21). I fremmedspråk er det ikke bare snakk om å utvikle begrep for planlegging og vurdering av tekstproduksjon, men også ord og begrep som utgangspunkt for kommunikasjon på fremmedspråket.

## Hvordan bygger læreren stillas på mikronivå?

Barbara Rogoff (1990), en amerikansk forsker, deler i boken *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social context* stillasbygging på mikronivå inn i tre typer: Stillasbygging som *apprenticeship* kjennetegnes ved språklig interaksjon og variasjon ved for eksempel modellering av nye uttrykk og diskusjoner rundt deres betydning. Stillasbygging som *guided participation* kjennetegnes ved vurderingssamtaler rundt elevens tekstproduksjon, hvor elevens ståsted og arbeid for videre utvikling kommer klart frem for ham/henne. Stillasbygging som *appropriation* kjennetegnes ved at eleven får utfolde seg ved å ta i bruk kunnskapen sin i virkelighetsnære sammenhenger, som for eksempel i reell kommunikasjon på Internett, i multimodale tekster, i presentasjoner osv. Språk og struktur er områder hvor læreren opprettholder de samme stillasene helt til eleven når ønsket kompetanse. Det er for eksempel ikke hensiktsmessig å gå videre til verb i fortid før eleven har forstått og behersker verb i nåtid, eller å snakke om avsnitt før elevene er i stand til å skrive tre-fire linjer på fremmedspråket. Innholdet kan imidlertid endres regelmessig. De samme strukturene kan med andre ord innøves fra flere innholdsvinklinger. Lærere skal være oppmerksomme på at stillasbygging kan bli ei tvangstrøye dersom eleven ikke får utfolde seg og læreren ikke ivaretar Piagets syn på barnet som en aktiv utforsker. Videre i teksten skal vi tolke begrepene språk, struktur og innhold hver for seg.

## Språk

Lærere arbeider systematisk med å bygge opp en språklig kompetanse hos sine elever gjennom den disiplinen vi i skolen kaller grammatikk. Den tradisjonelle grammatikken kan betegnes som undervisning i språklige strukturer som støtter opp om elevenes språkproduksjon på setningsnivå. Den har røtter helt tilbake til latinskolen, hvor setningsanalyse var nødvendig for å forstå lærde skrifter. Nettopp på grunn av en slik metaspråklig og skriftlig tilnærming til språklæring, har mange en tendens til å betrakte fremmedspråk som teoretiske fag for teoristerke elever (OECD 2005). Kritikken er berettiget, og følgende forfekter Kunnskapsløftet (LK06) en praktisk tilnærming til språklæring: «Å lære et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å bruke språket – å lese, lytte, snakke og skrive – i forskjellige sammenhenger» (LK06 s. 1). Språk

hvordan læreren kan bygge språklige stillas med utgangspunkt i den amerikanske forskeren Tomasellos (2006) forskning på morsmålsføring og hvordan voksne mødre snakker med sine barn.

## Praktisk tilnærming

Den moderlige, språklige stillasbyggingen karakteriseres ved at barnet utsettes for en input på 5000–7000 ytringer per dag (Tomasello 2006), et nivå vi i skolen må se langt etter. Like fullt sier det noe om hvor viktig det er å bruke fremmedspråket som undervisningsspråk. Et annet interessant trekk ved morsmålsføring er at kun 15 prosent av ytringene er fullstendige setninger. Svært mange ytringer består kun av substantiv- og preposisjonsuttrykk. Barn kommuniserer situasjonsbetinget med kroppsspråk og enkeltord før de begynner å utvikle mer komplekse strukturer. Når det gjelder fremmedspråksføring og grammatikk, kan det derfor være hensiktsmessig å utvikle praktiske stillas med utgangspunkt i betydningsbærende enheter som preposisjonsuttrykk og substantivuttrykk. Figur 1 viser hvordan franske substantivuttrykk fortoner seg i praksis og i teori. Peking og gestikulering er viktige elementer som av praktiske årsaker ikke kommer med i figuren.

Tabell 1: Visualisert substantivuttrykk

Tilsvarende grammatiske termer	Fransk			
Substantiv f. sg.	Une	petite	filie	française
Ubestemt artikkel	La, (l')	grande		norvégienne
Bestemt artikkel	Quelle	jolie		extraordinaire
Spørrepronomen	Cette	belle		élégante
Påpekende pronomen	Ma	jeune		moche
Eiendomspronomen	Ta			etc.
Adjektiv	Sa			
Subjekt	Notre			
Objekt, indir. object	Votre			
Preposisjonsuttrykk	Leur			
Personlig pronomen			elle	

Stillasbyggingen modelleres gjennom meningsbærende ytringer i sanger, dikt, rim og regler, bilder, nyheter etc. Elevene arbeider med strukturene gjennom dialog, lesning og lytting lenge før de blir formelt undervist i grammatisk setningsanalyse og termene subjekt, objekt, indirekte objekt og adverbial. For-

(Tomasello 2006). Subjektet er ofte et subjektspronomen. Kommunikasjonen bryter sammen dersom eleven ikke behersker denne forbindelsen. Preposisjonsuttrykk, på linje med substantivuttrykk, må automatiseres for å oppnå et visst tempo i språkproduksjonen. De utgjør sentrale elementer i alle setninger: *in future, until further notice, en consequent, en primer lugar* osv. Ved alltid å bygge strukturer rundt nye verb i innlæringsfasen kan preposisjoner knytte verb og indirekte objekt eller adverbial sammen til en strukturell, betydningsbærende enhet. Dette gjøres ved å innøve både verb og preposisjon samtidig i uttrykk som: *look forward to ...ing, discriminate against, aller à, parler de, hablar de* osv. Læreren kan modellere og understreke uttrykkene i tekster fra læreboken eller elevtekster.

Læreren bør legge vekt på spørsmål og ordrer, og ikke fokusere ensidig på fortellende setningsstrukturer, fordi disse brukes mye mindre i muntlig språk (15 % er fortellende setninger, 25 % er spørsmål og 25 % er ordrer). Dette innebærer at læreren tidlig bør introdusere spørrekonstruksjoner og imperativ (Tomasello 2006).

Nedenfor vises et eksempel på en elevtekst som er brukt som utgangspunkt for en vurderingssamtale. Elevens bruk av preposisjonsuttrykk og substantivuttrykk i teksten danner rammen for vurderingen og har som hensikt å bygge forståelse for slike uttrykk. Elevens evne til egenvurdering utvikles i denne veiledningsfasen hvor han eller hun vurderer sine egne tekster i en meningsskapende kontekst (Rogoff 1990).

*Preposisjonsuttrykk:* Je m'appelle Hanne. Je habite en Norvège avec ma famille. J'ai dix-sept ans. Je vais au lycée à Trondheim. Au lycée j'ai ces matières: le norvégien, les mathématiques, le dessin, le français, l'éducation, physique, l'histoire, le géographique, les sciences, Je m'intéresse beaucoup au sport aussi, surtout à l'handball. Je commence à jouer à l'handball au deuxième ... Pendant mon passe-temps, je joue à l'handball, je m'entraîne avec mes amis. La semaine je reste avec mes amis, je me repose et fais les devoirs ...

*Substantivuttrykk:* Je m'intéresse beaucoup à Vinnie, mon chat. Elle a quatre ans. Elle est grise et blanche, assez grosse et jolie. Vinnie est un chat prudent, elle a peur des autres chats dans notre rue. Elle aime chasser des bogues et des oiseaux dormir et jouer.

Språk er – ifølge Mos (2003) språklige strukturer – basert på historisk automatisering av semantiske sammenstillinger. Dette synet på språk fremmer en pragmatisk tilnærming til begrepet, hvor språk blir ensbetydende med håndterlige uttrykk elevene kan forholde seg til i kommunikasjon med andre. Det innebærer at formell grammatikkundervisning kan endres i retning av stillasbygging rundt meningsbærende uttrykk – substantivuttrykk, verbaluttrykk og preposisjonsuttrykk – slik at elevene automatiserer disse strukturene og kan bruke dem i nye kontekster, som i spørrende setninger, imperativsetninger og fortellende setninger. Aurora, en av mine elever, oppsummerer i hovedsak elevenes erfaringer med opplæringen gjennom uttrykk slik:

Vi startet seint med å gå spesifikt inn på grammatikken, men det har vært greit fordi vi startet ganske tidlig med å produsere tekster uten å kunne grammatikk. Dette tror jeg førte til at vi lærte litt grammatikk underveis uten at vi viste det.  
<http://auroraa.wikispaces.com/Evaluering>

Metodisk sett handler språk om hvordan og i hvilken rekkefølge vi bygger stillas rundt elevens språklæring. Ved denne metoden legges et grunnlag for å forstå språkets form på et teoretisk nivå. Grunnskolen skal legge til rette for både akademiske språkstudier og mellommenneskelig kommunikasjon.

I neste del ser vi på tekster over setningsnivå og hvordan læreren kan stillasbygge elevens forståelse for tekstskapning gjennom ord, begrep, termer og faguttrykk som brukes i forskjellige kommunikasjonssituasjoner, de såkalte sjangrene.

## Struktur

Å gjenkjenne og skape struktur i tekst er en pragmatisk størrelse som utvikles og videreføres i menneskers samspill med hverandre over tid (Tomasello 2006b), og som utvikles hos den enkelte gjennom erfaring med slike tekster. Strukturer som er godt innarbeidet og kjent av mange, betegnes ofte som sjangrer, som f.eks. novelle, dikt, osv. Sosial webteknologi skaper nye strukturer som etter hvert blir ansett som sjangrer. Skolen utvikler også egne sjangrer som gloseprøver, lekseprøver etc. Å velge sjanger er å velge en av flere måter å formidle en tanke på. I tillegg er sjanger et nyttig pedagogisk begrep når det skal bygges stillas rundt tekstlesning og tekstskapning. Sjangerbetegnelser

produkt som må kunne gi sammenheng hos mottakeren. Tekst forholder seg til kulturelle tekstnormer, som for eksempel i forskjellige internasjonale former for brevoppsett. Tekst kan være verbalspråklig, muntlig, billedlig eller sammensatt (Selander og Skjelbred 2004).

Tekststruktur undervises gjennom lesning og lytting og omtales ofte gjennom overordnede begrep som innledning, hoveddel og avslutning. Lærere illustrerer gjerne tekststruktur som en fisk med hode, kropp og hale, men det er ingen tydelig tradisjon for å drøfte, definere og eksemplifisere hva som kjennetegner en god innledning, hoveddel eller avslutning, og begrepene konflikt og løsning er vilkårlig brukt. I Norge er det heller ingen sterk tradisjon for å undervise om struktur i avsnitt i fremmedspråk og engelsk. Tekststruktur i litterære tekster undervises eksplisitt gjennom sjanger og begrep og vil ikke bli behandlet her, mens faktatekster forutsettes i hovedsak lært gjennom lesning og lytting, det vi tidligere definerte som *apprenticeship*. I neste avsnitt skal vi se på hvilke faktatekster elevene leser og hvordan lesningen og lærerens vurdering for læring kan danne stillas for elevenes egenproduserte faktatekster i Kunnskapsløftet (LK06).

## Faktatekster

I lesning av faktatekster har vi ingen tydelig sjangertradisjon å vise til, kanskje fordi det er vanskeligere å bruke sjangerbegrepet på faktatekster enn på litterære tekster (Feuer 1992). Bildet blir enda mer komplisert med nye multimodale tekster. Ifølge forskere i Australia (Martin og Rothery 1986, Rothery og Callaghan 1988) går mange tekstsjangrer delvis over i hverandre, men ved å studere oppbygningen av faktatekster fant de seks hovedsjangrer:

- Gjenfortelling (recount)
- Rapport (report)
- Forklaring (explanation)
- Diskusjon (discussion)
- Overtalelse (exposition)
- Instruksjon (procedure)

De fant også at skolene brukte forholdsvis mye gjenfortelling, og at andre tekstformer var til dels lite brukt. Det forekommer meg at dette også kan være tilfellet i norsk skole. Kunnskapsløftet refererer i hovedsak til ten

drøft og sammenlign i kompetansemålene. Det betyr at rapporter og instruksjoner, som er typiske yrkesfaglige sjangrer, er utelatt.

Faktatekster utgjør en stor del av pensum i engelsk, men også til en viss grad i andre fremmedspråk. På Internett er tilgangen til faktatekster i forskjellig format og kvalitet enorm. Spørsmålet er om tekstene vi bruker i undervisningen ivaretar prinsippet om modellering og stillasbygging? Sitter elevene igjen med kompetanse i hvordan de leser og skriver faktatekster i de seks grunnleggende sjangrene? Faktatekstene i lærebøkene fungerer for eksempel ikke som modeller for kildehenvisning, siden de ikke opererer med litteraturlister og henvisninger. Ifølge en undersøkelse gjort av Kjersti Fløttum (1990), mangler de også kohesjon. Å skrive strukturerte, faktabaserte tekster er derfor en stor utfordring for elevene. Læreren må bygge en begrepsforståelse for faktatekster. En metode for utvikling av sjangerforståelse er å ta i bruk skriverammer for faktabaserte tekster (Langseth 2008).

## Skriverammer

Skriverammer kan defineres som stillasbygging på både setnings- og strukturnivå, og kan brukes på alt fra enkle tekster til akademiske avhandlinger. Skriverammer synliggjør strukturen i teksten ved for eksempel å eksemplifisere starten på hvert avsnitt. Skriverammer for fremmedspråk og engelsk på et elementært nivå kan defineres slik:

A writing frame consists of a skeleton outline to scaffold children's non-fiction writing. The skeleton framework consists of different key words or phrases, according to the particular generic form. The template of starters, connectives and sentence modifiers which constitute a writing frame gives children a structure within which they can concentrate on communicating what they want to say, rather than getting lost in the form. However, by using the form, children become increasingly familiar with it. (Lewis og Wray1998) <http://readingonline.org>

I fransk på nivå I brukte elevene en skriveramme for gjenfortelling som inneholdt sentrale verbaluttrykk for å fortelle om en historisk person. Den fungerte som en stillasbygging av språk og struktur (utdrag fra nivå 1):

Je présente ... Il est né le ... Il a fait ses études à/en ... Il s'est marié avec ...	Je présente Albert Camus Il est né le 7 novembre 1913 à Mondivi en Algérie. Il était un écrivain et philosophe français. Albert Camus a fait ses études à Gallimard, à l'université de Paris. En 1940, il est allé en France et il a habité avec Francine Faure. Il s'est marié avec elle la même année. Francine était une pianiste et mathématicienne ... (Anne36 Wikispaces)
---	---

Skriverammen i sin helhet ble konstruert i dialog med elevene før skrivingen startet, og den ble konkretisert i en tegning på tavla. I fremmedspråk er det vanskelig å få elevene til å skrive nok tekst til at de kan lære noe om struktur i egne tekster. Dersom elevteksten er på noen få linjer, må eleven først lære å skrive tekster som går over flere avsnitt før de lærer om tekstbinding. For flere eksempler, se Lewis og Wray (2002).

Skriverammer prøves ut i et «fra ord til handling»-prosjekt ved to videregående skoler i Trøndelag, hvor målet er å forbedre elevenes resultater i engelsk på yrkesfaglig studieretning (Langseth 2008). Gjennom aksjonsforskning ønsker lærerne å finne ut om skriverammer utvikler elevenes forståelse for faktateksters indre struktur og om det igjen fører til økt motivasjon og mestring. Så langt viser forsøkene at elevene definitivt skriver lengre, strukturerte tekster både i engelsk og fransk. De opplever også mestring. Tilbakemeldinger fra elevene går ofte på utsagn som: «Jeg har blitt flinkere til å skrive». Det gjenstår å se om sjangerbevisstheten også gjør seg utslag på elevenes leseferdighet. Å kunne noe om *topic sentences* i engelsk er for eksempel en god hjelp i leseforståelsen. I fransk er avsnittene bygd opp på en annen måte. En undersøkelse fra England viser at skriverammer hjelper elever på middels eller under middels nivå. Særlig gutter drar fordel av dette opplegget. Skriverammer gjør undervisning og læring eksplisitt (Marlin 2005), de er midlertidige og tas gradvis bort etter hvert som elevene mestrer tekststrukturene. (For skriverammer og eksempler, se <http://othprosjektet.wikispaces.com>)

Faktatekster er viktige i et moderne samfunn. Elever som ikke forstår konvensjonelle sjangrer, som ikke kan skrive formelle brev, formelle e-poster, rapporter osv., blir tapere på mange områder. Med Kunnskapsløftet legges det vekt på diskursanalyse, som innebærer kunnskap om tekst og tekstlige strukturer utover setningsnivå. Gjennom innsikt i og forståelse for underliggende strukturer i tekster vil elevene lettere kunne lese (Langseth 2009) og produsere egne tekster. I neste del skal vi se hvordan lærere kan bygge stillas rundt elevens tolkning av innhold i tekster i forskjellige sjangre, og hvordan elevene kan bruke

## Innhold

Innhold knyttes til yrkeskompetanse og den faglige kompetansen som defineres i læreplanene (Skolenettet 2009). Å kunne forholde seg til innhold er en stor utfordring i en digital og samhandlende verden, og derfor er kildekritikk et sentralt tema i Kunnskapsløftet. Elevene skal kunne skille, ikke bare mellom anerkjente og useriøse kilder, men også mellom akseptable og ikke-akseptable påstander i en ukjent kultur på et fremmedspråk de i varierende grad behersker (Langseth 2009b).

Stillasbygging av elevenes *avkodning* av tekster i fremmedspråk foregår gjennom uttale-, lytte- og lesetrening på et semantisk nivå. Stillasbygging av elevenes *tolkning* av tekster i fremmedspråk starter med enkle spørsmål, ofte i form av oppgaver i læreboken som til slutt gjennomgås i plenum. Å stille spørsmål til teksten ved hjelp av spørreordene *who, what, when, where, why, how / qui, quoi, que, où, pourquoi, comment* bidrar til tekstforståelse.

Forskjellige kulturer har ulike avkodings- og tolkningsfellesskap, og fransk, tysk, spansk og russisk kultur er til dels ukjent for elevene. Lærere og elever tolker tekster med utgangspunkt i sin egen referanseramme når de leser tekster fra andre tider og andre steder. Sett i lys av Vygotskys nærmeste utviklingssone er det derfor snakk om en maktrelasjon når det gjelder å tolke *innhold*. Læreren, eller elevene, har makt til å tolke tekst i klasserommet i mange retninger. I positive sammenhenger bidrar læreren til å utvikle og utfordre eksisterende holdninger, verdier og livssyn. I til dels kunnskapsløse sammenhenger kan læreren bidra til stereotypi og trangsynthet, og i negative sammenhenger kan det dreie seg om sladder, mobbing, fordommer og rasisme. «Det kreves et minimum av kunnskap for å kunne være kritisk» (Hoel 2008 s. 33). Siden det blant de fremmedspråklige kulturene kun er den angloamerikanske som er fremtredende i det norske samfunnet, gir dette fremmedspråklærere et slags tolkningsmonopol. Elevene besitter ikke «et minimum av kunnskap», og tolkningen blir overlatt til læreren.

Når vi vet at den norske skolen reproducerer sosiale ulikheter, at forskjellene er størst innad i skolene (PISA 2000), og at læreren har stor innvirkning på elevenes læring (Hattie 2009), bør vi som fremmedspråklærere stille oss spørsmålet om vi også reproducerer globale ulikheter. Kan det være slik at vår tekstlesning i fremmedspråk styrker stereotypier, eksisterende sosiale ulikheter og hemmer muligheten for sosial endring fordi vi ikke åpner for reell dialog i møtet med tekster fra andre kulturer? Som fremmedspråklærere har vi et spesielt

spesielt ansvar for å utvikle empati og respekt for alle kulturer, samtidig som vi skal stille kritiske spørsmål til både egen og andres kultur.

*Innhold* kan derfor bli en kilde til nytenkning, hvor læreren bygger elevenes interkulturelle kompetanse og utvikler deres empati (Vestli 2008). I neste del skal vi se nærmere på hvordan læreren kan bygge stillas for *innhold* i møtet med ukjent tekst gjennom sjangerforståelse og kritisk *literacy*.

## Sjangerforståelse

En sjangertilnærming til innhold er basert på en analyse av hvordan tekst skaper mening i en gitt kontekst og hvordan denne kunnskapen kan bli brukt til å skrive i den samme sjangeren. (Gallagher 2000). I undervisningssammenheng utvikles sjangerforståelse gjennom modellering av strukturen i andres og egne tekster. «Når man velger en fremstillingsform, så velger man også hva man vil tale om, og hvordan man vil gjøre det» (Gripsrud 2008, s. 68). Det innebærer at elevene bør reflektere over forfatterens valg av sjanger, og forstå hvilke signal den valgte sjangeren gir om innholdet. Tekstens sjanger er den første indikasjonen på hvilket innhold teksten søker å formidle.

Språk er et sosialt konstrukt som brukes til å instruere, informere, underholde, overtale og manipulere, og er derfor aldri nøytralt. Eleven danner seg et bilde av hva som skal formidles før selve lesningen eller lyttingen finner sted basert på sin egen erfaring med den konteksten en tekst opptre i (Halliday og Hassan 1976). En forelesning, en læreboktekst, en samtale med lærer osv. er alle eksempler på kontekster hvor elevene har en forutinntatt holdning til innholdet. Forutsigelse er på mange måter viktigere enn avkodning av selve teksten. Læreren kan gjøre denne prosessen eksplisitt ved å vurdere elevenes inntrykk av teksten i dialog med elevene før lesningen begynner. Jeg har selv brukt denne teknikken i fremmedspråk, og elevene var for eksempel i mange tilfeller i stand til å forutsi innholdet i tekstene vi leste fra læreboken. Dette hjalp dem da de skulle lese teksten.

Avkodning og tolkning av tekst er skritt på veien mot kritisk *literacy*, som innebærer å utvikle en forståelse for hvordan dialog om tekst utvikler vårt syn på og faktisk styrer den verden vi lever i (Shor 2009). I det følgende drøftes tilnærminger til likeverdig dialog mellom lærer og elever i vurderingssammenheng som et alternativ til stillasbygging.



## Kritisk literacy

Til nå har vi sett på hvordan læreren kan bygge stillas for innhold gjennom arbeid med avkoding av tekst og sjangerbevissthet. Men en forklarende tekst kan for eksempel være ironisk eller brukes som propaganda for noe useriøst eller pretensiøst. La oss ta et eksempel: Våren 2009 var en av eksamensoppgavene i engelsk Vg3 å kommentere en faktatekst om mobbing, hvor mobbere blant annet ble betegnet som psykopater. Som sensor forundret jeg meg over at bare tre av 170 elever stilte spørsmålstegn ved sannhetsgehalten i artikkelen, mens resten definerte nettsideutdraget som en objektiv, informativ og formell tekst uten å sette spørsmålstegn ved innholdet. I møtet med tekster er det derfor alltid viktig å ha en kritisk holdning, uansett hvor og hvordan budskapet presenteres.

Å tolke og reflektere over en tekst er en svært komplisert prosess, fordi tekster ikke er nøytrale. Å stille spørsmål ved tekstens forsøk på å påvirke leseren er essensielt i all faktatekstlesning og i nye litterære sjangre hvor det inngår historisk materiale. Margaret MacMillan (2009) skriver i sin bok «*The Uses and Abuses of History*» om hvordan historie som en måte å forstå verden på ofte blir endret, politisert og misbrukt. Innhold kan derfor defineres som diskurs, et sosialt og kulturelt fenomen hvor tekster påvirker og endrer samfunnet. En tekst eksisterer i kontekst som en form for samhandling og som en del av en større prosess (Hoel 2008 s. 33).

Elevenes kritiske lesning, lytting og tekstproduksjon kan ta utgangspunkt i disse spørsmålene for å få frem underliggende kommunikasjon i teksten (Paul 1995, fritt oversatt):

- Hva er hensikten med teksten?
- Hva vil forfatteren prøve å oppnå?
- Hvilke saker og problemer tas opp?
- Hvilke data, erfaringer og bevis legges frem?
- Hvilke metoder brukes for å organisere datainformasjonen og erfaringene?
- Hva tenker forfatteren om verden?
- Er tenkningen demokratisk og menneskerettslig forsvarlig?
- Hvordan argumenterer forfatteren for sitt syn?
- Hvordan kan vi innta forfatterens perspektiv for å forstå argumentasjonen?

Selv om elevene befinner seg på et lavt språklig nivå, kan de alltid utfordres på et høyt refleksjonsnivå. (Av og til også på morsmålet, om nødvendig.) Gjennom stillasbygging for kritisk tenkning lærer elevene å stille spørsmål ved alle tekster,

umiddelbare svar på. Når lærer og elev deretter går i dialog ut fra egne forutsetninger, er det ikke lenger snakk om stillasbygging, men om utvikling av kritisk literacy gjennom likeverdig dialog. Det gir muligheter til å klargjøre eget verdisyn og eventuelt til å handle for å endre samfunnet. I praksis kan tekst bearbejdes med tre forskjellige utgangspunkt, slik en gruppe lærere fra Latin-Amerika i samarbeid med The British Council og Universitetet i Nottingham viser i denne oversikten:

**Tabell 2:** Hentet fra websiden Critical Literacy i English Language Teaching <http://www.criticalliteracy.org.uk/elt/>

TRADITIONAL READING	CRITICAL READING	CRITICAL LITERACY
Does the text represent the truth? Is it fact or opinion? Is it biased or neutral? Is it well written/clear? What does the author say? What level of authority does he/she have?	To whom is the text addressed? What is the intention of the author? What is the context? How does the author manipulate the text? What claims are not substantiated? Why has the text been written in this way?	What are the assumptions and potential implications of the statements? How is reality defined? Who defines it? In whose name? For whose benefit? What are the limitations or contradictions in perspective? How could these statements (or words) be interpreted in different contexts?
STRATEGY: DECODIFICATION	STRATEGY: INTERPRETATION	STRATEGY: QUESTIONING
FOCUS: MESSAGE/CONTENT AND AUTHORITY AND LEGITIMACY OF THE SPEAKER AND THE TEXT	FOCUS: CONTEXT OF WRITING, INTENTIONS AND STYLE OF COMMUNICATION	FOCUS: ASSUMPTIONS, KNOWLEDGE PRODUCTION, POWER, REPRESENTATION AND IMPLICATIONS
AIM: TO DEVELOP UNDERSTANDING OF THE CONTENT AND/OR ESTABLISH THE TRUTHVALUE OF THE TEXT	AIM: TO DEVELOP CRITICAL REFLECTION (ABILITY TO PERCEIVE INTENTIONS AND REASONS)	AIM: TO DEVELOP REFLEXIVITY (ABILITY TO TRACE ASSUMPTIONS/IMPLICATIONS)

Elevene finner kritisk tenkning interessant og utfordrende i *alle* fag. Kritisk tenkning utvikles gjennom å stille fundamentale spørsmål som igjen genererer flere spørsmål. Desto flere spørsmål vi stiller, desto bedre forsår vi hvor lite vi faktisk vet (Paul 1995). Ingen kilder bør unndras et kritisk blikk. Å tro at nettsider med adresse .gov, .no, er bona fide, eller at aviser og læreboktekster inneholder oppleste sannheter, er en smule naivt og heller ikke utviklende. Å vurdere innhold er en komplisert prosess i engelsk, og dessuten en prosess vi bare ser starten på i fremmedspråkopplæringen, men vi bør ikke stoppe ved avkoding av teksten.

Avslutningsvis skal vi nå knytte begrepene språk, struktur og innhold

## Språklæring

Språklæring har en bred definisjon i læreplanene for engelsk og fremmedspråk. Begrepene språk, struktur og innhold – slik de er beskrevet i denne teksten – bidrar til å klargjøre språklæring og utgjør et begrepsapparat for utviklingen av mål for undervisningen og for dialogen mellom lærer og elev i vurdering for læring.

Hovedområdet *språklæring* omfatter innsikt i egen språklæring og språkbruk. Å utvikle evnen til å bruke hensiktsmessige læringsstrategier, som å definere egne læringsbehov, formulere mål, velge arbeidsmåter, bruke hjelpemidler og vurdere arbeidsprosess og måloppnåelse individuelt og i samarbeid med andre, vil kunne øke læringsutbyttet i faget (Læreplan for fremmedspråk LK06).

Stillasbygging av språklæring foregår i vurderingssamtaler hvor det diskuteres om eleven behersker de språklige strukturene klassen har arbeidet med (språk), om eleven behersker sjangrer han eller hun skriver i (struktur) og om eleven viser forståelse for innholdet i teksten gjennom relevante argumenter i en logisk rekkefølge med konkrete eksempler. Nedenfor følger et eksempel på en sjekkliste som blir brukt i vurderingssamtaler. Siden innhold er kontekstbetinget, er det utelatt her. I vurderingssamtalen må eleven krysse av og kommentere teksten sin med utgangspunkt i sjekklisten. Læreren bruker samtalen til å få innsikt i elevens språklæring og til å undervise med eksempler fra elevens egen tekst. Samtalen muner ut i konkrete mål for neste tekst. Det hele tar fra fem til ti minutter per elev.

**Tabell 4** Sjekkliste for faktatekst

Struktur (forenklet for begynneropplæring)	Kan ikke	Kan litt	Kan	Kan godt	Ekspert
Overskrift – fengende og relevant					
Marg – ser pent ut på arket					
Avsnitt – har mellom 3,5 og 15 linjer, har linjeavstand					
Innledning – en oppsummering og en oversikt over teksten					
Hoveddel – en tydelig rød tråd mellom avsnittene, dynamisk, med fremdrift					
Avslutning – et sammendrag og en refleksjon rundt tema					
Litteraturliste – henvisninger til nettsteder, bøker og andre kilder					
Sitat og kildereferanser – sitat over 3 linjer har innrykk					

Språk (hente fra Europarådets definisjoner)	Kan ikke	Kan litt	Kan	Kan godt	Ekspert
Ord som binder teksten sammen – and, but, although, however, after all, consequently, finally, moreover, ...					
Korrekthet – hvor godt beherskes grammatikken i setningene?					
Kompleksitet – hvor mange forskjellige setningstyper finnes i teksten?					
Ordforråd – hvor mange og hvor presise ord brukes i teksten?					
Stil – passer valg av ord til den type tekst som skrives (formell, uformell)?					
Rettskriving – skrives ordene som brukes riktig?					
Tegnsetting – stor bokstav og punktum. Brukes komma riktig?					

Arbeid for neste tekst:

Dialogen med eleven i vurdering for læring har gode forutsetninger for å bli konstruktiv og læringsfremmende fordi eleven forholder seg kritisk til sin egen lesning, tekstproduksjon og språklæring.

Eleven lærer å reflektere. Språklæring blir tydelig gjennom mål som eleven selv mener han eller hun kan nå i neste tekst. Karakterfastsettelsen blir også tydeliggjort og den følges av en beskrivelse av hvordan eleven kan forbedre sin kompetanse. Arbeid hvor elevene beskriver sine egne reaksjoner, fremstiller fakta uten kildehenvisning og er subjektiv i sin fremstilling, tilhører et lavt taksonomisk nivå. Elevene bør ikke stagnere på dette nivået i sin språklæring, selv ikke i fremmedspråk.

## Avslutning

Å kunne bruke presise begrep i vurderingssituasjoner gjør læringen av fremmedspråket mer oversiktlig og forutsigbart. Språklæring bygger bro mellom begrepene innhold, språk og struktur og bidrar til å utvikle elevenes evner.



Når lærere vurderer språk, vurderer de elevens grammatiske kompetanse på setningsnivå. I denne artikkelen har forskning på morsmåslæring vist at det handler om å innøve meningsbærende strukturer og ikke enkeltord, slik det ofte praktiseres i gloseprøver. Substantiv behandles som substantivuttrykk (*ma nouvelle voiture bleue*), adverb behandles som adverbialledd (*dans trois jours*) og verb knyttes til preposisjoner (*s'intéresser à quelque chose*). Spørsmål og imperativ introduseres tidlig, samtidig med fortellende setninger og personlige pronomen.

Når lærere vurderer struktur, vurderer de tekstens «røde tråd», tekstbinding og sjanger. I denne artikkelen har vi sett på de seks grunnleggende strukturene for faktatekster og hvordan læreren ved hjelp av skriverammer kan bygge stillas for tekstforståelse og tekstproduksjon.

Når lærere vurderer innhold, vurderer de elevens måloppnåelse i forhold til oppgaven. I denne artikkelen har vi sett på hvordan læreren kan bygge tekstforståelse gjennom tradisjonell lesning, kritisk lesning og kritisk tenkning. Læreren kan utvikle elevenes evne til å vurdere informasjon intellektuelt og bygge stillas for avkoding og produksjon av mening i tekst.

I vurderingssammenheng er det derfor svært viktig å få elevene i tale. Lærere oppfordres til å endre praksis i retning av å vurdere elevtekster på skolen, i dialog med elevene. Vurdering for læring handler om dialog i trygge omgivelser, mot felles mål med et felles begrepsapparat.

## KAPITTEL 8

# Samfunnsfag og elevvurdering

Svein Rognaldsen

Elevvurdering er i skuddet for tiden både i vårt land og i andre land. Skolemyndighetene presenterer elevvurdering som det viktigste og mest effektive tiltaket for å heve kvaliteten i skolen og inviterer lærerne til å diskutere, analysere og forbedre egen og skolens vurderingspraksis. I og med at signalene fra sentrale og lokale myndigheter er så sterke og forpliktende, er det vanskelig for lærerne å stille seg likegyldige til invitasjonen. Erfaringene så langt tyder imidlertid på at veien fram mot det som presenteres som et mer høvelig opplegg for elevvurdering, kan bli både lang og kronglete. Dypest sett handler det om retningen for norsk skoleutvikling, om skolens og skolefagenes innhold, om lærings- og undervisningssyn og om elev- og lærerrollen. Dette er tema som bidrar til at de politiske, pedagogiske og faglige skillelinjene blant lærerne kommer til overflaten, og dette gjelder ikke minst for de som underviser i samfunnsfag.

Den første delen av dette kapitlet handler om den diskusjonen som pågår for tiden blant samfunnsfaglærere om elevvurderingens hva, hvorfor og hvordan og om noen av de utfordringene og dilemmaene som oppstår når skolemyndighetene inviterer/pålegger lærerne å justere og forbedre dagens vurderingspraksis.

Den andre delen bygger på erfaringer fra samarbeid med skoler og lærere som har forsøkt å tilpasse myndighetenes visjoner om et nytt/justert vurderingskonsept til samfunnsfagenes egenart med særlig vekt på ønsket en utvikling i retning av en mer enhetlig og læringsfremmende vurderingskultur. Kapitlet avsluttes med en diskusjon om hva som skal til dersom myndighetenes