

Fagskriving og fagforståelse hos tospråklige studenter

En studie av tekster i profesjonsutdanninger

Ellen Beate Hellne-Halvorsen

CC-BY-SA Høgskolen i Oslo og Akershus

HiOA Tema 2013 nr 5

ISSN 1893-0425

ISBN 978-82-93208-47-1

Opplag trykkes etter behov, aldri utsolgt

HiOA,
Læringscenter og bibliotek,
Skriftserien
St. Olavs plass 4,
0130 Oslo,
Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 Oslo

Adresse hjemmeside: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Nettbokhandel>

For elektronisk bestilling klikk Bestille bøker

Trykket hos Allkopi
Trykket på Multilaser 80 g hvit

Ny utgave, samme innhold.

**Tidligere utgitt som publikasjon 14/2007 Forskningsserie, Høgskolen i Akershus
(isbn 82-488-0023-7/978-82-488-0028-6).**

Forord

I perioden 1997 til 2001 deltok jeg i et prosjekt kalt Norsk fagspråk ved Høgskolen i Oslo. Norsk fagspråk var initiert, av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), på bakgrunn av en antakelse om at mange tospråklige studenter hadde mangler i språkkompetanse og kultur- og samfunnsforståelse. KUF mente dette kunne forklare at tospråklige studenter generelt sett hadde lengre studietid, svakere studieresultater og studieprogresjon enn sine medstudenter med norsk som morsmål. Målet for Norsk fagspråk ble derfor å utvikle tiltak for å bedre språkkompetansen og samfunnsforståelsen til tospråklige studenter ved høgskolen. Mitt arbeidsområde var særlig konsentrert om språklige temaer knyttet til fagskriving og forståelse av fagtekster. Det ble utviklet kursinnhold og strategier for å bedre språkkompetansen til minoritetsstudenter. På bakgrunn av mine erfaringer med veiledning av tospråklige studenter ved flere profesjonsutdanninger og de erfaringer jeg fikk med å utvikle tilbudet, gjorde jeg systematiske undersøkelser av studentenes kompetanse i fagspråk, både reseptivt og produktivt. Utfordringer som mange tospråklige studenter opplevde i møte med tekster, både når de skrev fagoppgaver og når de leste pensumlitteratur, ble etter hvert mulig å identifisere i språklige og tekstlige kategorier.

Til grunn for arbeidet ligger et variert utvalg av tekster; fagtekster som studentene selv har skrevet, pensumtekster fra ulike profesjoner og tester som ble utviklet gjennom Norsk fagspråk. Resultatene av analysen er sammenlignet med hovedtendenser i tekstkompetansen hos majoritetsstudenter. Undersøkelsen er likevel ikke en sammenlignende studie mellom minoritets- og majoritetsstudenters tekstkompetanse. Til dette er materialet og informantene for tilfeldige, ulikt i størrelse og omfang, og dermed ikke komparativt. Fokuset for undersøkelsen er minoritetsstudenter, og resultatene herfra er satt opp mot visse tendenser en kan gjenfinne hos majoritetsstudentenes tekstkompetanse.

Undersøkelsen ble slutført studieåret 2000/2001, og skulle publiseres våren 2001. Men omorganisering av Norsk fagspråk og undertegnedes skifte av arbeidssted til Høgskolen i Akershus, førte til at materialet ikke ble publisert. Selv om det er gått flere år siden materialet ble analysert, har jeg, etter oppfordring fra flere hold, likevel valgt å publisere resultatene av undersøkelsen. En viktig grunn til dette er at undersøkelsen eller studien har dannet viktig basis for faglig utvikling ved Høgskolen i

Akershus. I perioden 2003 til 2005 ble Høgskolen i Akershus tildelt EU-midler til et Leonardo da Vinci pilotprosjekt, hvor jeg var prosjektleder. Prosjektet *Integration of Minority Students in Higher Education and Worklife* utviklet flere produkter, blant annet en *Studiebok* for tospråklige studenter. Pilotsprosjektet ble også startskuddet for å utvikle et internkurs i fagskriving for tospråklige studenter. Dette kurset tilbys tospråklige studenter hvert år og følger en egen studieplan *Akademisk språk og yrkeskultur* (15 sp). Studieboken utgjør det viktigste verktøyet for internkurset.

Som lærer og veileder av minoritetsspråklige studenter har jeg erfart at mange minoritetsstudenter møter store utfordringer når de leser pensumlitteraturen, og når de skal skrive fagtekster i tråd med studieforventninger og studiekrav. De språklige utfordringene kan ikke relateres til språk alene. Kulturelle og sosiale forhold, tidligere utdanning, erfaringer og individuelle faktorer virker sammen på hvordan studentene mesterer studiesituasjonen. Denne studien har et språklig perspektiv og undersøker ikke hvilke faktorer som gir og/eller hemmer språklæring eller språkforståelse utover de som er knyttet til språklige forhold. Den pretenderer derfor ikke å gi kulturelle, sosiologiske eller eventuelle individuelle forklaringer. Analysene er tekstlingvistisk fundert og kartlegger tekstkompetansen til tospråklige studenter i profesjonsstudier.

Siden studien ble avsluttet i 2001, er det forsket og utviklet ny kunnskap og ny faglitteratur innenfor det tospråklige feltet. Disse er ikke integrert i denne studien. Selv om det kan ha vært fristende å forankre materialet og analysen til nyere kunnskap, har jeg valgt å la studien slik den ble utført, tale for seg. Jeg er likevel av den oppfatning at dette ikke vil svekke den analysen og kartleggingen som er gjort av tospråklige studenters tekstkompetanse.

Forhåpentlig vil denne undersøkelsen være relevant for alle som er opp-tatt av de krav som stilles til studentenes skriftlige arbeider og læring generelt. Den vil kunne bidra til at lærere innenfor høyere utdanning, og kanskje også lærere på høyere trinn i grunnopplæringen, kan få innblikk i og mer kunnskap om hvilke språklige utfordringer mange minoritetsstudenter møter når de skriver fagoppgaver og leser pensumlitteratur. Og kanskje kan denne studien gi lærerne et verktøy om språklige faktorer når de veileder og underviser tospråklige studenter.

Kjeller 2007

Ellen Beate Halvorsen

Innhold

Innledning	6
Bakgrunn	6
Mål og problemstilling	9
Informanter og materiale	10
Metode	12
Sentrale begreper	13
Tekstkompetanse i høyere utdanning	17
Hva er fagspråk?	19
Krav til tekstkompetanse i høyere utdanning	23
Finnes det ulike tekstkulturer?	26
Kompetanse i å skrive fagtekster	32
Materialet brukt i analyse av fagskriving	33
Strukturen i studenttekster	36
Eksempler på studenttekster med kronologisk struktur	39
Oppsummering av tekster med kronologisk struktur	41
Eksempler på studenttekster med argumenterende struktur	42
Oppsummering av studenttekster med argumenterende struktur	49
Tekstens sammenheng – innledning og avsnitt	50
Eksempler på innledninger	51
Eksempler på sammenheng mellom innhold og markering av avsnitt	53
Oppsummering av sammenheng i tekster – innledning og avsnittsmarkering	60
Setningskonstruksjoner og logiske relasjoner	61
Logiske relasjoner på setningsnivå	61
Eksempler på logiske relasjoner på setningsnivå	63
Oppsummering av logiske relasjoner på setningsnivå	66
Nyansert språkbruk og logiske relasjoner på ordnivå	67
Eksempler på nyansert språkbruk og logiske relasjoner på ordnivå	67
Oppsummering av nyansert språkbruk og logiske relasjoner på ordnivå	71
Sammenfatning av minoritetsstudenters kompetanse i fagskriving	71

Kompetanse i fagforståelse	74
Materialet for analysen av fagforståelse	76
Eksempler på forståelse av tekstformål	78
Oppsummering av forståelsen av teksters formål	84
Forståelse av setningskonstruksjoner	84
Eksempler på forståelsen av setningskonstruksjoner	85
Oppsummering av forståelsen av setningskonstruksjoner	88
Forståelse av ord og uttrykk	88
Eksempler på forståelse av ord og uttrykk i faglitteraturen	90
Oppsummering av forståelse av ord og uttrykk	94
Sammenfatning av kompetanse i tekstforståelse	95
En sammenligning mellom tekstforming og tekstforståelse	96
Tekstkompetanse hos majoritetsstudenter	98
Materialet for undersøkelsen av majoritetsstudenters tekstkompetanse	99
Majoritetsstudentenes kompetanse i tekstforming	101
Strukturen i tekster	101
Organisering av innhold	104
Ord- og setningskonstruksjoner	106
Sammenfatning av tekstforming hos majoritetsspråklige studenter	109
Majoritetsstudenters kompetanse i fagforståelse	110
Forståelse av større tekstavsnitt	110
Forståelse av setningskonstruksjoner, ord og uttrykk	111
Sammenfatning av majoritetsstudenters fagforståelse	112
Sammenligning av tekstkompetansen til minoritets- og majoritetsstudenter	113
Avsluttende ord	115
Litteratur	117
Vedlegg	

Innledning

Bakgrunn

Denne undersøkelsen ble gjort i tidsrommet 1997–2000, og sluttført studieåret 2000–2001. Undersøkelsen baserer seg på materiale fra arbeid med minoritetsstudenter ved Norsk fagspråk, Høgskolen i Oslo (HiO). Norsk fagspråk ble igangsatt høsten 1996 og var ment som et veiledningstilbud for minoritetsspråklige studenter i norsk fagspråk og samfunnsforståelse. Bakgrunnen for igangsettelsen var myndighetenes antakelse om at minoritetsstudenter hadde en tregere studiegjennomføring og svakere studieprestasjoner enn studenter med norsk som morsmål. En vesentlig forklaring mente man var språkvansker. Samtidig ønsket myndighetene økt rekruttering av minoritetsspråklige til profesjonsstudier. I St meld nr 17 (1996–97: 8) Om innvandring og det flerkulturelle Norge, sies det:

Regjeringen vil prioritere tiltak som gir personer med innvandrerbakgrunn et bedre utgangspunkt for deltakelse i arbeidslivet, og tiltak som bidrar til at alle kunnskapsressurser blir brukt. Det gjelder enten kunnskapen er medbrakt eller ervervet i Norge. Bedre norskopplæring for barn, unge og voksne er avgjørende for deltakelse. Aktiv rekruttering og enkelte særtiltak er nødvendig for å oppnå like muligheter. (...) Det er ønskelig at flere med innvandrerbakgrunn tar høyere utdanning. Dette gjelder særlig for utdanninger som gir kompetanse for yrker med stor kontaktflate utad, som helse- og sosialfaglige utdanninger, lærerutdanninger, politiutdanninger mv.

Vi ser altså at myndighetene mente at kompetanse i norsk språk er viktig for integrering og deltakelse i arbeidslivet. Samtidig uttrykkes et ønske om at flere med innvandrerbakgrunn tar høyere utdanning, jamfør HiO-notat 1999, nr 12, «Rekruttering av minoritetsungdom til studier ved Høgskolen i Oslo» og HiOs tiltaksplan «Studiesituasjonen for minoritetsspråklige studenter ved Høgskolen i Oslo» (1999).

Handlingsplanen (KAD 1993) og St meld nr 17 (1996–97) beskriver begge de utfordringer Norge står overfor i et flerkulturelt samfunn, og begge uttrykker klare mål om reell likestilling mellom innvandrere og nordmenn. En klar målsetting var å føre innvandrere fram til arbeidsmarkedet. Deltakelse i arbeidslivet står altså sentralt i integrasjonen. Da er det også viktig å legge til rette for utdanning. I St meld 17 (1996–97) sies

det at det er ønskelig at flere med innvandrerbakgrunn tar høyere utdanning. Dermed ble det viktig å motivere innvandrere til å ta utdanning. Ved å fjerne barrierer i utdanningssystemet og i arbeidslivet, mente man å kunne gjøre innvandrerne mer konkurransedyktige på arbeidsmarkedet.

HiO er et av de studiestedene i landet med størst søkning fra minoritetsstudenter. I underkant av 10 % av førsteårsstudentene ved grunnutdanningene i perioden 1996–1999 var minoritetsspråklige. En eksakt oversikt over hvor mange studenter dette dreier seg om er vanskelig å si. Høgskolens registreringssystem gir ikke opplysninger om studentenes språklige eller etniske tilhørighet. Opptellingen er derfor basert på fremmedartet navn i opptakslistene. Dette er selvsagt et usikkert kriterium for språklig tilhørighet. Dels kan det tenkes at studenter med et fremmedartet navn faktisk har norsk som morsmål. Dels kan det tenkes at minoritetsspråklige studenter har et norsk navn. Like fullt er dette per i dag den eneste mulighet til å gjøre en slik kartlegging. Til tross for usikkerhet knyttet til en slik opptelling, vil opptellingen vist i tabell 1 under være en indikasjon på innslaget av minoritetsspråklige studenter i de ulike avdelingene ved høgskolen det første studieåret. Det er imidlertid nødvendig å påpeke at frafall i løpet av studietiden gjør at den relative andelen i andre og tredje studieår er mindre enn i første studieår.

Tabell 1: Andel minoritetsstudenter første studieår¹ fordelt på avdelinger ved Høgskolen i Oslo

Avdeling ²	Høst-97			Høst-98		
	Studenter totalt	Minoritets-språklige studenter	Prosent minoritets-språklige	Studenter totalt	Minoritets-språklige studenter	Prosent minoritets-språklige
Avdeling for helsefag	409	64	15,6	393	46	11,7
Avdeling for ingeniørutdanning	363	72	19,8	347	54	15,6
Avdeling for lærerutdanning	628	19	3,0	665	25	3,8
Avdeling for sykepleierutdanning	405	35	8,6	415	48	11,6
Avdeling for økonomi-, kommunal- og sosialfag	493	22	4,5	488	33	6,8
Til sammen	2298	212	9,2	2308	206	8,9

¹ Førsteårsstudenter defineres i denne sammenhengen som studenter som har søkt opptak gjeldende år og som er kommet inn dette året på en av de ordinære grunnutdanningene. Her inngår verken privatister, kontinuerende studenter eller de 2-årige utdanningene ved Avdeling for ingeniørutdanning. Tallene er registrert per september.

² Se nederst neste side.

Vi ser altså at det i to studieår begynte ca 200 studenter ved høgskolen hvert år med et annet morsmål enn norsk. Hvert år tar høgskolen inn ca 2000 nye studenter. Det ser ut til at antall minoritetsspråklige har stabilisert seg på i underkant av 10 % totalt. Studentmassen er med andre ord en heterogen gruppe, som gir nye utfordringer både for studentene selv og for undervisningspersonalet.

En hver høgskole ønsker å legge til rette for et flerkulturelt studiemiljø med likeverdige studievilkår for alle, der alle kandidater som uteksamineres holder en god faglig kvalitet. Mange studenter ved høyere utdanning opplever store utfordringer av forskjellige slag. Blant annet er det faglige nivået krevende og pensummengden stor. Men også læringsmetodene byr på utfordringer, og kanskje særlig for mange av de tospråklige studentene med deler av sin utdanning fra hjemlandet som kan ha en annen læringskultur enn den de møter i en norsk høgskole. Studentaktive metoder er i ferd med å erstatte mye av den tradisjonelle lærerstyrt undervisningen eller forelesningen. Den pedagogiske tenkningen går i retning av et syn på læring som en aktiv, sosial prosess. Studentrollen er ikke lenger en mottakerrolle, men en rolle der studenten er en aktiv medspiller. Læringsmetodene krever mer enn innsikt i studieteknikk og evne til både samarbeid og selvstendighet i læringsprosessen. Gode kommunikative evner som kritisk refleksjon og diskusjonsteknikker, kultur- og samfunnsforståelse er vel så viktig for å kunne delta aktivt i læringsmiljøet.

Studiekvalitet sikres ved et miljø som er stimulerende, inkluderende og utfordrende for alle uavhengig av språklig og etnisk tilhørighet. Studenter og tilsatte skal lære å mestre samarbeid på tvers av kulturgrenser. Dette innebærer nye utfordringer for alle parter i høgskolen, for lærere, for ledelse og for studentene selv. Det har til tider blitt fokusert mer på problemer enn på muligheter og spennende utfordringer ved en flerkulturell studentgruppe. Ved å legge til rette for alle studenters behov for deltakelse og læring i studiesituasjonen, kan alle utvikle toleranse og kulturelle kompetanse som er nødvendig i et flerkulturelt arbeidsliv og samfunn.

Ulike offentlige dokumenter legger vekt på likeverd og toleranse mellom mennesker. I NOU 1995:12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge* understrekes betydningen av toleranse, respekt og likestilling mellom mennesker. Det påpekes at alle uansett bakgrunn skal ha like muligheter, rettigheter og plikter og kunne delta på like vilkår i samfunnet. I St meld nr 17 beskrives et flerkulturelt samfunn som et samfunn der det er *aktiv aksept og tilrettelegging for større mangfold når det gjelder verdier, uttrykksformer, livssyn og måter å leve på* (1996–97:9).

² (Fra forrige side) Det er stor variasjon mellom avdelingene når det gjelder antallet minoritetsspråklige studenter. Avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag og Avdeling for estetiske fag har få eller ingen minoritetsspråklige studenter og er derfor ikke tatt med i oversikten.

Norsk fagspråk var inntil studieåret 2001/2002 rettet mot minoritetsspråklige førsteårsstudenter som selv ønsket å få språklig veiledning i en faglig kontekst. Målet for Norsk fagspråk var å bedre studieforutsetningene til minoritetsspråklige studenter. Tilbudet til studentene besto av et intensivt forkurs over to uker umiddelbart før studiestart og tre timers ukentlig veiledning gjennom første studieår. Studentene som ikke kunne delta på forkurset, hadde mulighet for å delta i oppfølgingsdelen gjennom studieåret. Veiledningen ble i utgangspunktet begrenset i forhold til antall studenter og utdanning, men i løpet av et par år ble det åpnet for alle minoritetsstudenter ved alle profesjonsutdanninger ved høgsolen.

Fra studieåret 2000/2001 ble Norsk fagspråk et fast tilbud ved HiO. Målet med tiltaket forble det samme. Men fra og med studieåret 2001/2002 ble Norsk fagspråk en del av Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid (Sefia), og rettet sin virksomhet mot alle studenter ved høgsolen. Man ønsket ikke lenger å skille mellom majoritet og minoritet. For å oppnå integrering måtte både majoritetsstudenter og minoritetsstudenter tilpasse seg den flerkulturelle studiesituasjonen. Det mangfoldet som studentene representerer ønsket man skulle influere på utdanningens faglige innhold. Samtidig ønsket høgsolen å intensivere kurs og seminarvirksomhet innenfor det flerkulturelle feltet for undervisningspersonalet og ledelsen ved høgsolen. Veiledningen gjennom Norsk fagspråk ble derfor tilbudt alle studenter, uavhengig av morsmål og etnisk bakgrunn. Evaluering av denne omleggingen ligger utenfor denne studien.

Mål og problemstilling

Målet med undersøkelsen var å kartlegge og analysere minoritetsstudenters tekstkompetanse relatert til et profesjonsstudium, både reseptivt og produktivt. Problemstillingen for undersøkelsen ble formulert slik:

- Hvilke språklige utfordringer møter tospråklige studenter når de skal lese og skrive fagtekster på et høgsolenivå?
- Hvilke språklige utfordringer skaper eventuelle hindringer i forståelsen og formidlingen av fagstoff?

Studien har altså et språklig fokus ved å analysere forståelsen av akademiske tekster som brukes i et profesjonsstudium, og ved å analysere studentenes egenproduserte fagtekster. Materialet består av tekster fra minoritetsstudenters første studieår ved fem av i alt sju avdelinger ved HiO.

Alle studenter stilles overfor spesielle utfordringer når det gjelder krav til en akademisk og problemløsende tekstkompetanse i et høgsolenivåstudium. Undersøkelsen viser at mange av minoritetsstudentene ikke innehar den tekstlingvistiske kompetansen som kreves. Dette kommer til syne når det

gjelder å forstå pensumlitteratur og i å skrive fagtekster i tråd med de krav til oppgaveløsninger som utdanningen stiller. Undersøkelsen viser at det er visse trekk ved tekstkompetansen som beherskes dårligere og byr på store utfordringer for de minoritetspråklige studentene. Spørsmålet er *hvilke* utfordringer minoritetsstudenter står overfor i møte med fagtekster? Og er disse sammenfallende eller forskjellige fra de utfordringer majoritetsstudenter møter når de leser og skriver fagtekster? Denne studien belyser visse trekk også ved majoritetsstudenters tekstkompetanse. Funnene fra minoritetsstudenters tekstkompetanse er satt opp mot visse tendenser i tekstkompetansen hos majoritetsstudentene. Det er likevel nødvendig å presisere at de to analysene ikke er en komparativ undersøkelse. Materiale og antall informanter er langt større og bredere når det gjelder minoritetsstudentene enn majoritetsstudentene til at dette kan forsvares som en sammenlignende studie.

Mye av veiledningen i 1996/1997 må karakteriseres som faglig støtteundervisning med noe språklig veiledning. Her var faglærerne på den enkelte avdeling ansvarlig for veiledningen. De to neste studieårene ble imidlertid innholdet i veiledningen i økende grad konsentrert om språklige og studietekniske emner. Det har vært fokusert på læringsmåter som notatteknikk og ulike samarbeidsformer, på oppgaveskriving, argumentasjon, redegjørelser og på ord- og begrepsforståelse. Både det reseptive og produktive har vært vektlagt, skriftlig og muntlig. De to ansvarlige ved Norsk fagspråk overtok veiledningen, der undertegnede hadde særlig ansvar for veiledning knyttet til språklige og tekstlingvistiske emner. Dette gav en deltakende rolle i veiledningen og utgjorde basis for kartleggingen. I studieårene fram til høsten 2001 ble all veiledning gitt ut fra klart formulerte temaer innenfor språk, studieteknikk og yrkes/samfunnsforståelse.

Informanter og materiale

Data for denne undersøkelsen er hentet fra minoritetsstudenter og deres første studieår ved forskjellige utdanninger ved HiO. Data er samlet inn fortløpende gjennom den ukentlig veiledning studentene fikk fra studieåret 1997/98 til og med studieåret 1999/2000. Undersøkelsen rommer også en mindre studie av majoritetsstudenters tekstkompetanse. Disse dataene ble samlet studieåret 1999/2000.

Når det gjelder utvalg av informanter til undersøkelsen, så baseres det på minoritetsstudenter som frivillig søkte veiledning ved Norsk fagspråk. I det første studieåret, 1996/97, ble veiledningen gitt ved tre av høgskolens utdanninger. I dette studieåret var undertegnede ikke involvert i prosjektet, og veiledningen ble da også gitt av en lærer ved den enkelte utdanning. De to neste studieår ble tilbudet gitt til seks forskjellige utdanninger, slik tabellen nedenfor viser:

Tabell 2³: Deltakelse i Norsk fagspråk, fordeling av studenter i forhold til utdanning og studieår

Utdanninger	Studieåret 1996/97			Studieåret 1997/98			Studieåret 1998/99		
	Totalt	For-kurs	Ukentlig veil.	Totalt	For-kurs	Ukentlig veil.	Totalt	For-kurs	Ukentlig veil.
Sykepleieutdanning	44	4	9	35**	6	15	48**	7	32
Alleminnlærer- utdanning	11	5	5	6	1	6	7	2	6
Førskolelærer- utdanning	20**	4	0	13**	3	6	18**	6	6
Radiografutdanning	12	0	0	14	1	6	6	1	1
Bioingeniørutdanning	16	0	0	27	6	6	16	2	3
Reseptarutdanning	2	0	0	11	1	0	16	5	12
Fysioterapeut- utdanning	4	0	0	9	0	6	6	1	2
Ergoterapeut- utdanning	3	0	0	1	0	0	2	1	1
Sosionomutdanning	12**	4	10	6**	0	0	8	3	4
Barnevernspedagog- utdanning	3**	0	0	1	0	0	4	1	4
Til sammen	125	17	24	23	18	45	131	29	71

Tallene i tabell 2 er basert på antall studenter som deltok i den ukentlige veiledningen i begynnelsen av studieåret, medio september. Gruppene var generelt sett relativt ustabile, og frafallet av studenter økte med økt aktivitet på selve utdanningen og ved eksamen. Veiledningen var et frivillig tilbud, og ble lett en salderingspost i pressede situasjoner. Når det gjelder tekstmaterialet, står noen studenter for flere tekster enn andre. Til sammen dreier det seg om 91 tekster av ulike slag i analysen av tekstforming, og 117 tekster som er brukt i analysen av tekstforståelse.⁴ Antall minoritetsspråklige som søkte veiledning ved Norsk fagspråk varierte for hvert studieår og gjennom studieåret.

Veiledningen var det første året styrt av studentenes selvopplevde behov. Fra studieåret 1997/98 ble temaer for veiledningen definert ut fra erfa-

³ Tabellen er basert på studenter med fremmedklingende navn, og de er relatert til den ukentlige veiledningen fra medio september det aktuelle studieåret. Tall merket ** viser summen av både heltid og deltidsstudenter. Øvrige tall viser til heltidsstudenter.

⁴ En nøyaktig oversikt over materiale finnes i tabell 4 og tabell 5. I tillegg er det brukt et mindre materiale i analysen av tekstkompetansen hos majoritetsspråklige studenter, jf tabell 5 og tabell 6.

ringer om studentenes behov og mestring. Utarbeidede planer for veiledningen inneholder blant annet følgende momenter:

- Læringsstrategier og studieteknikk
- Utdanningens krav til oppgaveløsninger, som rapport, logg, refleksjonsnotat
- Muntlig argumentasjon og presentasjon
- Problematisering av fagstoff
- Tekstforståelse; ord, setninger, avsnitt og tekst
- Formulere problemstillinger

12

Det materialet som er basis for undersøkelsen, er tekster studentene har skrevet selv i deres ordinære studier, tekster basert på forståelse av fagtekster og arrangerte oppgaver fra veiledning ved Norsk fagspråk.

Det kunne vært interessant å måle tekstkompetansen til et utvalg av studentene opp mot andre faktorer som for eksempel tidligere utdanning, norskopplæring, situasjonsbetinget tospråklighet, kulturell tilknytning og studieprestasjoner. Studentene utgjør en svært sammensatt gruppe med hensyn til alder, botid i Norge, norskopplæring, etnisk tilhørighet og erfaringer. Det er derfor svært vanskelig å sammenligne funn i tekstkompetansen med slike faktorer. Dette er forhold som hver for seg vil være så omfattende at det faller utenfor rammen av denne undersøkelsen.

På tross av store forskjeller med hensyn til slike faktorer, er det likevel visse fellestrekk å spore. Alle minoritetsstudentene som søkte veiledning, oppgav å være tospråklige og hadde et annet morsmål enn norsk. De aller fleste benyttet to språk daglig, både morsmål og norsk. De aller fleste brukte også norsk bare i studiesituasjonen, ellers brukte de morsmålet sitt. Bare 15 av 65 studenter sa at de benyttet seg av det norske språket i særlig grad utover studiesituasjonen. De fleste minoritetsstudentene snakket godt norsk, med god flyt i språket, god prosodi og godt ordforråd. Men for mange tospråklige studenter viste det seg at godt muntlig språk, ikke alltid indikerte god – og ikke minst, nødvendige skriftlig kompetanse slik et profesjonsstudium krever.

Metode

Norsk fagspråk hadde som mandat å bedre studiegjennomføring for minoritetsstudenter ved å veilede dem i norsk fagspråk og samfunnsforståelse. Underveis i veiledningen ble det klart at studentene møtte store utfordringer i å lese og forstå pensumlitteratur og å skrive fagtekster. Store deler av veiledningen kom derfor til å dreie seg om å utvikle tekstkompetansen til minoritetsstudentene, både reseptivt og produktivt. De erfaringer jeg gjorde, førte til at veiledningen etter hvert fikk et mer

strukturert innhold med tekstgrammatiske emner. Dette innebar å fokusere på ulike sider eller nivåer i det å forstå og å produsere fagtekster innenfor et høgskolestudium. Tekstene som ble brukt i veiledningen må alle karakteriseres som fagtekster. For den reseptive delen av tekstkompetanse ble det i hovedsak benyttet pensumlitteratur og autentiske forelesninger innlest på bånd. For den produktive delen utgjorde dataene dels studentenes eksamensbesvarelser eller andre hjemmeoppgaver, dels arrangerte og tilrettelagte skriveoppgaver ved Norsk fagspråk. Til sammen utgjør dette materialet for undersøkelsen.

I analysen av tekstkompetansen har jeg benyttet kategorier for analysen som er i tråd med veiledningens innhold, og som reflekterer de ulike nivåene en tekst er bygd opp av på makro og mikronivå. Disse kategoriene viser sentrale emner innenfor tekstlingvistikken som erfaringsmessig utgjør språklige utfordringer for tospråklige studenter. Intensjonen med analysen var å finne ut hva i tekstkompetansen som hindret forståelse av tekster og for tekstskrivning i forhold til forventninger og studiekraav. Med andre ord var det av vesentlig betydning å fokusere på det som kunne hjelpe studentene til å forstå tekster og til å formidle sin forståelse, sine erfaringer og refleksjoner gjennom egen skriving. Analysen av minoritetsstudentenes tekstkompetanse dreier seg om følgende kategorier:

- struktur for bestemte sjangere og teksttyper
- informasjonsstruktur i tekster på makro- og mikronivå
- forholdet mellom tematisk innhold og markering av avsnitt
- setningskonstruksjoner
- ord og begreper

Undersøkelsen er gjennomført som en beskrivende kvalitativ studie. Mangfoldet i tekstmaterialet og den sammensatte studentgruppen gjør en kvantitativ studie umulig. Resultatene av undersøkelsen viser derfor mer tendenser enn klare svar. Å skrive og å forstå tekster er en krevende prosess. I neste kapittel redegjør jeg for ulike nivåer i denne prosessen, og hvilke krav til tekstkompetanse som stilles i høyere utdanning. Tendenser fra undersøkelsen viser at det er visse sider ved tekstkompetansen som fortoner seg mer utfordrende enn andre. I de to siste kapitlene gis en analyse av et begrenset utvalg av tekster fra majoritetsstudenter. Til slutt sammenholdes resultatene, og ikke overraskende er det sammenfall mellom visse tendenser for de to studentgruppene hva gjelder mangler i tekstkompetansen.

Sentrale begreper

Begrepet «minoritet» relateres i denne sammenheng til et språklig perspektiv mer enn til kultur eller etnisitet. Mye av faglitteraturen innenfor

emnet tospråklighet eller norsk som andrespråk, opererer med begreper som «tospråklige» eller «minoritetsspråklige» for innvandrere som har et annet morsmål enn norsk, svensk, dansk eller samisk. I denne sammenheng forstås begrepene synonymt og brukes om studenter som har norsk som andrespråk. Det betyr at informantene i denne studien har lært seg norsk i tillegg til, eller i stedet for sitt førstespråk, og der førstespråket er forskjellig fra majoritetsspråket norsk. Det betyr også at minoritetsstudentene som denne undersøkelsen baserer seg på, bruker to språk så å si daglig, morsmål og norsk. En nærmere drøfting av dette begrepet gjøres ikke her.

Begrepet *kommunikativ kompetanse* er et vidt begrep og kan tillegges ulikt innhold med ulike vektlegging på forskjellige komponenter. På 1970-tallet fikk språkpedagoger et behov for å definere begrepet kommunikativ kompetanse. Språkpedagoger kom til å legge mer vekt på evne til å kommunisere enn på ferdigheter i å beherske et språkssystem i seg selv. Dermed ble det også klart at kommunikativ kompetanse kom til å romme noe mer enn kompetanse i formverk og språkets grammatiske systemer.

Kommunikasjon kommer av det latinske verbet «communicare», som betyr å gjøre felles. En kommunikasjonshandling forutsetter at noen har til hensikt å formidle noe til noen, og at dette blir tatt og forstått av andre. Med andre ord krever kommunikasjon både reseptive og produktive ferdigheter. Helt generelt forstås kommunikativ kompetanse som

... evne til å forstå og på en hensiktsmessig måte bruke et kommunikasjonssystem som består av språkets form, språkfunksjoner, kroppsspråk, kommunikasjonsstrategier og sosiokulturelle aspekt. (Manne og Helleland 1991:313).

Det er her snakk om evne eller dyktighet til både å forstå og å bruke et kommunikasjonssystem, og et kommunikasjonssystem betyr «et system for utveksling av signaler som er standardisert innenfor et samfunn» (Manne og Helleland 1991:20). Signalene har form av tale, skrift og/eller kroppsbeherskelse. Vi kan si at kommunikasjon defineres som et møte mellom mennesker, og at kommunikativ kompetanse innebærer at man har de ferdigheter som kreves for å mestre slike møter. Manne og Helleland opererer med en relativt omfattende definisjon. De framholder videre at i kommunikasjonssystemet inngår *språkets form* (grammatikk, vokabular, uttale), *språkfunksjoner* (det en vil oppnå med det en skriver eller sier), *kroppsspråk* (gester, mimikk osv), *sosiokulturelle aspekt* (personlighet, rolleforhold, kulturelle mønster osv) og *kommunikasjonsstrategier* (teknikker for å supplere når kompetansen ikke strekker til) (Manne og Helleland 1991:20).

Kommunikasjon kan skje ansikt til ansikt eller gjennom skriftlige tekster.

Viberg (1987) mener den kommunikative kompetansen består av minst grammatisk kompetanse, tekstuell kompetanse og sosiolingvistisk kompetanse. Den grammatiske kompetansen omfatter kunnskaper om språkets formsystem i videste betydning og inkluderer blant annet ordforråd, ordlagning, uttale, syntaks og morfologi. Den tekstuelle kompetansen er kunnskapen å forme en sammenhengende tekst, som redegjørelser, beretninger i så vel tale som skrift, og evnen til å binde sammen ulike deler av framstillingen med markører som konjunksjoner og adverb (kohesjon), og evnen til å forme sine tanker i en logisk rekkefølge og å presentere innholdet på en sammenhengende og effektiv måte (koherens). Den sosiolingvistiske kompetansen innebærer kunnskap om å tilpasse språket etter situasjon med henblikk på emnet, intensjon med kommunikasjonen og ens egen relasjon til den man kommuniserer med.

Vi ser at disse to definisjonene vektlegger litt forskjellige aspekter ved den kommunikative kompetansen. Manne og Helleland (1991) har mer eksplisitt fokus på muntlig kommunikasjon og trekker inn ikke-verbale aspekter som personlighet og kulturelle forhold. I tillegg er den tekstuelle kompetansen mer understreket hos Viberg (1987). I forbindelse med den skriftlige kommunikasjonen som skal behandles her, vil Vibergs (1987) definisjon være den mest relevante og dekkende. Ikke-verbal kommunikasjon og kulturelle bakgrunnsfaktorer vil være umulig å analysere i det skriftlige materiale som foreligger for undersøkelsen. Studien vil derfor konsentrere seg om tekstkompetansen i en høgskolesammenheng.

Språk er grunnleggende for all kommunikasjon mellom mennesker, og i ethvert samfunn blir språket brukt for å bygge opp og vedlikeholde samfunnets felles symboler, enten det er i en familie, en venneflokk, på arbeidsplassen eller i et studiemiljø. I alle samfunn, på makro eller mikro-nivå, finnes regler eller normer for kommunikasjonshandlinger. Slike normer eller regler er en forutsetning for fellesskap og for å videreutvikle samfunnet. Denne prosessen impliserer kommunikativ kompetanse. Og samtidig forstår vi at kommunikativ kompetanse rommer mer enn grammatisk kompetanse og det å beherske språkets formsystem. I eksisterende læreplaner for grunnskole og videregående opplæring (Reform 94) er kommunikativ kompetanse konkretisert med ferdighetene å lese, lytte, skrive og snakke. Begrepet omfatter med andre ord både reseptive og produktive ferdigheter.

I et studiemiljø kreves kommunikativ kompetanse i vid forstand. Studentene skal samarbeide med medstudenter i kollokvier og i større prosjektarbeid, de skal søke og motta veiledning både fra faglærere i de teoretiske studier og av praksisveiledere, de skal studere og reflektere over praktiske og teoretiske erfaringer. Det å være student innebærer å kunne delta i mange situasjoner og kontekster. Å delta i studiehverdagen, både formelt og uformelt kan bidra til å skape et reelt flerkulturelt studiemiljø preget

av toleranse og likeverd for alle. En forutsetning for å kunne delta er å kjenne til de normer og regler som gjelder for de forskjellige situasjonene og kontekstene. Dersom man ikke mestrer kodene, normene eller reglene for kommunikasjonen, kan man utestenges fra fellesskapet, som igjen kan virke negativt inn på den enkeltes læring og studieprogresjon.

Her belyses en del av den kommunikative kompetansen som kreves i et profesjonsstudium, nemlig tekstkompetansen. Vi skal seinere se på hvilke normer og regler som et høgskolestudium krever til tekstkompetanse.

Tekstkompetanse i høyere utdanning

Den kommunikative kompetansen omfatter de fire ferdighetene å lese, lytte, snakke og skrive. Det er vanlig å dele disse ferdighetene inn i reseptive og produktive ferdigheter, der de reseptive omfatter lese og lytte, og de produktive snakke og skrive. Analysen av studenttekster i de etterfølgende kapitlene, omhandler lese- og skriveferdigheter. Men det er ikke ferdighetene i seg selv som blir kartlagt, men hvordan ferdighetene reflekterer forståelse av fagstoff. Faglig forståelse uttrykt i ulike språklige handlinger, som å lese fagtekster og å skrive fagartikler, vil være fokus. I dette kapitlet gjøres det rede for noen sentrale begreper og forhold som er relevante for spesifikke ferdigheter i et profesjonsstudium. For det første gjelder det begrepet *tekst*, dernest kravene som høgskolen stiller til både tekstforståelse og tekstforming.

Hva kjennetegner en tekst? Begrepet *tekst* kommer fra latin *textum* og betyr vev eller det sammenflettede. Noen tekstlingvister hevder at en tekst kan bestå av et enkelt ord, ja selv et trafikkskilt kan være tekst, fordi det får mening ut fra sammenhengen eller *konteksten*. Andre legger vekt på at en tekst består av to eller flere betydningsenheter. Det betyr at to eller flere setninger er en tekst, ettersom en setning regnes for en betydningsenhet. Både muntlige og skriftlige verbalspråklige handlinger regnes for *tekst*. I denne sammenheng skal vi konsentrere oss om *skrevne* tekster, og en tekst må bestå av minst to ytringer.

Tekster har en *indre sammenheng*, der ord og setninger kobles sammen til større helheter. Denne sammenhengen kan markeres eksplisitt ved bruk av ord og uttrykk som kalles kohesjon, eller ved en tematisk eller innholdsmessig sammenheng, som kalles koherens. En tekst må altså oppleves som sammenhengende for språkbrukerne (lesere og lyttere) i en bestemt situasjon. I tillegg har ofte tekster et *overordnet tema*. Selv om mange tekster kan romme flere temaer, snakker man ofte om en ting av gangen. Vi kan ha mange tanker i hodet samtidig, og ofte vet vi ikke hva vi skal begynne med når vi skal meddele oss skriftlig, og muntlig for den sakens skyld. Mens tankeinnholdet ofte er hierarkisk med over- og underordninger, er språket lineært. Vi kan med andre ord bare si en ting av gangen. For å løse denne konflikten har vi noen normer eller konvensjoner for hvordan tankeinnholdet i skrevne tekster bør organiseres. Skjelbred (1993), hevder at tekster har en *begynnelse* og en *slutt*, og at dette er viktige signaler for hvordan innholdet i en tekst er organisert i en

sammenheng. Vagle mfl. (1993:18–19) understreker et tredje forhold ved tekster, nemlig at tekster er basert på tekstnormer. Så å si alle tekster organiserer innholdet og skrivestilen etter et relativt fast mønster. Det heter her at:

Normer er konvensjonelt fastlagte overenskomster for hvordan man kan, skal eller bør handle eller tenke i ulike situasjoner. Normene er implisitte forventninger eller vaner som samordner mellommenneskelig samhandling. En vesentlig del av mellommenneskelig samhandling foregår ved hjelp av språket, og denne språkbruken er da også normbasert. For bruken av tekster er det etablert egne tekstnormer. (...) Tekstnormer ligger til grunn for ulike sjangere. En sjanger er altså et sterkt og temmelig varig tekstnormkompleks.

Vi ser altså at tekster følger mer eller mindre fastlagte regler eller normer, og at en sjanger i stor grad styrer disse. Vi kan for eksempel gjenkjenne et eventyr nettopp som eventyr, fordi vi kjenner normene for teksttypen eller sjangeren eventyr. Tekstnormene styrer både vår måte å skrive tekster på og den styrer våre forventninger til tekster. Tekstnormering står særlig sentralt i norskfaget både i grunnskole og videregående skole, ifølge Hertzberg (1998). Å kjenne igjen en tekst ut fra sjangerkjennetegn, og å skrive tekster i ulike sjangere utgjør en stor del av norskfaget. Det er likevel grunn til å skille mellom skjønnlitterære tekster og sakprosa-tekster. Når det gjelder de skjønnlitterære sjangrene, er det relativt stor toleranse for sjangerblanding og sjangerbrudd. Derimot er normene relativt faste for tekster om saksrelaterte forhold. Innenfor et høgskolestudium er det særlig sakprosa-sjangrene som må beherskes. Referatet, rapporten og artikkelen har hver sine normer som i stor grad styrer både utformingen og forståelsen. Det er disse normene som utgjør kjennetegn ved sjangeren eller teksttypen.

Sjangertrekkene eller normene har også en kommunikativ funksjon. Her finner vi implisitt tekstens budskap eller tekstens *formål*. Tekstens *formål* vil med andre ord i stor grad være styrt av tekstnormene. For eksempel vil formålet med et referat være å gjengi i kortversjon det andre har skrevet eller sagt, en rapport har til hensikt å meddele et hendelseforløp eller et saksforhold, ofte med en evaluering av hendelsen eller saken, mens artikkelen i hovedsak intenderer å problematisere og argumentere for en sak eller et faglig tema. Hva kjennetegner så de tekstene som studentene både skal forstå og som de selv skal produsere i et profesjonsstudium? Først og fremst er tekstene av fagspråklig karakter. Innebærer disse tekstene nye utfordringer for den kommunikative kompetansen som de minoritetsspråklige studentene innehar? Språkforskeren Cummins (i Øzerk 1992) utdyper dette nærmere. Cummins deler de kommunikative ferdigheter inn i to kategorier. Han snakker for det første om de elementære mellommenneskelige kommunikative ferdigheter som er viktige for

å gjennomføre dagligdagse samtaler, *Basic Interpersonal Communicative Skills*, BICS. Disse ferdighetene er ikke tilstrekkelige, mener han, til kognitiv- akademisk språkbeherskelse, *Cognitive-Academic Language Proficiency*, CALP. (i Øzerc 1992 (b):162-163). For å kunne løse abstrakte problemstillinger, foreta faglige analyser og trekke faglige slutninger, kreves ferdigheter i et akademisk språk. Dette tilsvarer Krashens beskrivelse av *akademisk språk*. Han sier at akademisk språk står for

(...) *the language style used in school, for learning and discussion abstract ideas. Academic Language is a language used in textbooks in intellectual discussions, and in expository writing.* (Krashen i Øzerc 1992 (b): 162)

Øzerc (1992) (b), som kommenterer den akademiske språkkategori, understreker at akademisk språk ikke bare er en utfordring for minoritetsspråklige, men også for de som har skolespråket som morsmål. Dette skal vi komme tilbake til seinere der vi sammenholder de minoritetsspråklige studentenes kommunikative kompetanse med en liten gruppe av etnisk norske studenter eller majoritetsstudenter.

I denne sammenheng brukes begrepet *fagspråk* for det språket som studentene skal beherske i sine studier ved en høyskole. Fagspråk blir dermed synonymt med *akademisk språk* eller med CALP etter Cummins definisjoner.

Hva er fagspråk?

Hvenekilde (1990:310) definerer fagspråk som «det språket vi møter i tekster, skriftlige og muntlige, med et innhold som tilhører spesielle fagområder, som f.eks i de ulike skolefagene». Hvenekilde framholder videre at i slike fagspråktekster forekommer visse grammatiske fenomener hyppigere enn for eksempel i andre tekster, og særlig i dagligspråket.

Et viktig kjennetegn ved fagspråket er *ordforrådet*. Hvis man ikke forstår enkeltord, kan også forståelsen av hele innholdet gå tapt. Hva er det med ordforrådet i fagtekster som skiller seg fra ordforrådet i andre tekster eller i det språket vi bruker i hverdagslivet? Hvilke ord i vår leksikalske forståelse blir utfordret når vi leser fagtekster? Her er det verdt å trekke fram flere forhold.

Hvor mange ord finnes i norsk språk? Det er det vanskelig å svare presist på. Men i Tanums store rettskrivingsordbok finnes ca 300 000 ord. Man regner med enda flere hvis en legger til alle ordsammensetninger og nyord som kommer til hele tiden. Språket er i jevnlig forandring. Ingen mennesker kjenner på langt nær alle ordene i norsk, enda færre bruker

dem. Men vi forstår flere ord enn vi selv bruker. Vi sier at vi har et aktivt og et passivt ordforråd, eller et reseptivt og et produktivt, ifølge Golden (1998). Man regner med at vanlige menneskers aktive ordforråd ligger et sted mellom 5 000 og 10 000. Dette er selvsagt avhengig av alder, utdanning, yrke etc. Men slike bakenforliggende faktorer slår kanskje enda sterkere ut i det passive ordforrådet, som består av langt flere ord. Det aktive ordforrådet brukes særlig i dagliglivets sammenhenger. Det passive ordforrådet møter vi i utdannings- og yrkessammenhenger, i aviser og faglitteratur. Dermed vil vårt passive ordforråd bestemmes av type yrke og utdanning, og hvor mye en leser av aviser og faglitteratur. Med andre ord; i hvor stor grad møter vi et språk som ligger utenfor vårt aktive ordforråd?

Nå viser det seg at svært mange ord i norsk språk går igjen i nesten alle sammenhenger. Norsk frekvensordbok (Heggstad 1982) illustrerer dette: De 10 vanligste ordene i norsk er *i, og, som, er, til, en, på, for*. Totalt dekker disse ordene 20 % av det tekstmaterialet Norsk frekvensordbok (1982) bygger på. De 50 vanligste ordene dekker 40 % av materialet, de 150 vanligste ordene 50%, og de 1000 vanligste dekker hele 2/3 av hele tekstmaterialet. Men en trenger gjerne flere enn 1000 ord for både å forstå og å bruke språket. I tillegg har mange av disse ordene liten eller svært vid og upresis betydning i seg selv. De fleste, såkalte funksjonsord som preposisjoner, artikler, konjunksjoner og subjunksjoner, fyller visse grammatiske funksjoner som å binde sammen setninger og ord og ledd i setninger. Dermed er de også mer uavhengig av konteksten. Man kan si at jo sjeldnere ord er, jo mer presise er de.

Golden og Hvenekilde undersøkte i 1981 ordforrådet i fagbøker i fysikk, geografi og historie i grunnskolen, 4.– 9. Klasse, (i Bjørkavåg m fl (red):1990). Deres utgangspunkt var at de tospråklige som var integrert i norske klasser, hadde store problemer med orienteringsfagene, selv om de var flinke i norsk og snakket så å si flytende. Elevene hadde så liten bredde i ordforrådet at de hadde problemer med å forstå tekstene i Ofagbøkene. Det gav grunnlag for å undersøke ordforrådet nærmere i denne faglitteraturen. De delte ordene inn i tre kategorier: kjente ord, fagord og ikke-fagord. De kjente ordene var såkalte funksjonsord og noen vanlige substantiv som elevene hadde møtt i begynnerbøker i norsk. Fagord var ord som var knyttet direkte til et fag og som faglærerne ville forklare for elevene i en vanlig undervisningssituasjon. De ordene som verken var kjente eller fagrelaterte, ble kalt ikke-fagord. Dette var ord som lærerne mente var kjente for elevene og som de ikke forklarte for dem. Det viste seg at mange av disse ordene likevel var nært knyttet til det faget de ble brukt i og ikke forekom i andre fag. Ord som *behandle, beslutte, frykt, gni, ras* er eksempler på slike ord. Ikke-fagordene utgjorde den største gruppa av alle tre kategorier i bøker innenfor de tre fagområder. Av totalt ca 1500–2000 ord, utgjorde de kjente ordene ca 160–170 ord, fagordene i

underkant av 300, bortsett fra i fysikk med flere fagord, ca 550, mens ikke-faglige ord i antall var over 1300, noe færre i fysikk. Det var altså de ordene som ikke var kjent og som heller ikke var fagspesifikke, som utgjorde det største antall. I tillegg fant Golden og Hvenekilde (1990) ut at det var de ikke-faglige ordene som bød på problemer for de minoritetsspråklige elevene. Ordene ble forutsatt kjent for elevene fra lærernes side. Og det var de nok også for de norske elevene. De har kommunisert på norsk i mange år, i mange forskjellige situasjoner og om mange forskjellige emner. Mange av de minoritetsspråklige har derimot lest, lært og snakket om langt færre emner på norsk. Dermed har de også vært i kontakt med langt færre av de ordene som vi ikke forbinder med fagord. I tillegg viste mange av ikke-fagordene seg også å være homografer, dvs ord som skrives likt, men som har forskjellig betydning. Golden og Hvenekilde (1990) gir flere eksempler på slike, for eksempel ordet *bord* som kan både bety et møbel, men også planke, en kant, i tillegg til uttrykk som om bord eller over bord. For de minoritetsspråklige elevene bød dette på nye problemer. De ordene de trodde de kjente, opptrådte i sammenhenger som gav ordene en annen betydning.

Et annet trekk ved ordforrådet i fagtekster er *ordsammensetninger*. De fleste ord i norsk er korte og på mellom 6–8 bokstaver. Men det finnes nesten ingen grenser for hvor lange ordene kan bli. Sammensatte ord består av to eller flere ordklasser, de fleste av to eller flere substantiv (hele 67 % av ordsammensetninger), for eksempel «høgskolestudium». Sammensatte ord kan også bestå av et rotord med avledninger, eller affikser, for eksempel *ungdommelighet*, *lærerinneaktighet*, *demoralisere*, *diskutabel*. Mange av de sammensatte ordene og avledningsordene har et abstrakt innhold. Språket i faglitteraturen for høyere utdanninger vil være mer preget av slike ord enn fagspråket i pensumlitteraturen for lavere utdanninger, blant annet fordi mange lærebøker på høyere utdanningsnivå dels er skrevet av fagpersoner og ikke pedagoger, dels er like mye rettet mot fagfeller som lærende studenter. Dermed er de også i mindre grad språklig og pedagogisk tilrettelagt.

Et tredje kjennetegn er bruk av *passivkonstruksjoner*. Passiv innebærer at verbene får spesielle passive former med *-s*, omskrevet med *bli*, *skal*, *være* eller *få*. Dette får også konsekvenser for setningskonstruksjonene, som blir annerledes enn aktive setningskonstruksjoner. Hvis vi skriver om fra aktiv til passiv, blir objektet i de aktive setningene til det grammatiske subjektet i de passive setningene. Subjektet fra den aktive setningen uttrykkes gjennom et preposisjonsledd eller utelates helt i den passive setningen. Passiv med *bli* eller *være* er særlig utbredt i faglitteratur og i avistekster. Hvis man ønsker å legge mer vekt på det generelle enn på enkelt-handlinger, brukes gjerne passiv med *være*. Når man ønsker å legge mer vekt på objektet eller på selve handlingen eller fenomenet enn det handlende subjektet, strykes *agens* (subjektet eller den aktive). Dette skjer

også der en ønsker å holde tilbake informasjon om hvem som har utført en handling. Her står ofte passiv sammen med pronomenet *det*. I mange passivkonstruksjoner blir innholdet i setningen generelt og abstrakt, fordi man forventer at mottaker er kjent med den informasjonen som ligger bak. Dette kan ofte være en utfordring for forståelsen.

Genitiv uttrykker et eierforhold, der et substantiv i genitiv står foran et annet substantiv i genitiv (*studentenes bøker*). Genitiv er ganske vanlig i skrift, og brukes mindre i muntlig dagligtale. Genitiv er også en vanlig form i mange abstrakte uttrykk og begreper. I fagteoretiske bøker vil derfor genitiv forekomme relativt hyppig i abstrakte sammenhenger (*kunnskapens betydning/kroppens energibalanse*). Dette bidrar selvsagt ikke til å lette forståelsen av et faglitterært innhold.

Rekkefølgen på ordene i en setning på norsk kan være forskjellig fra ordstillingen i visse andre språk. For det første er den typiske ordrekkefølgen i ytringer relativt fast på norsk, der Subjekt eller nominalfraser kommer på førsteplass, så Verbal og til slutt Objektsfraser. Norsk er et såkalt SVO-språk, mens for eksempel arabisk er et VSO-språk og tyrkisk et SOV-språk. I tillegg vil leddenes plassering i en setning, også være viktig for informasjonen som setning gir. Slik er det nok i de fleste språk, men på norsk er det spesielt at det leddet som står først i en setning står først nettopp fordi det skal ha ekstra fokus. Førsteleddet har altså en semantisk funksjon, en betydning i seg selv. Informasjonen i setninger er ofte ordnet slik at kjent informasjon eller det setningen handler om (tema), kommer først, og den nye informasjonen (rema) lenger ut i ytringen. I setningen *Jeg strøk til eksamen fordi jeg nesten ikke hadde lest* står *jeg* først i setningen, og dette er også tema for setningen og setningen handler først og fremst om *jeg* og at *jeg* strøk til eksamen. Forklaringer eller begrunnelser kommer utover i setningen. Men førsteleddet kan også bytte plass og romme annet enn subjekt eller substantivfraser. Det er fullt mulig å plassere andre ledd enn subjektet først i en setning, for eksempel forklaringer eller begrunnelser. *Fordi jeg nesten ikke hadde lest, strøk jeg til eksamen*. Men da får også setningen et annet fokus. Her er det årsaksforklaringen som senderen ønsker at mottakeren skal se merke seg mest. Derfor er det også plassert først i setningen. At førsteleddet i en setning vanligvis også forteller hva setningen skal handle om, er en viktig knagg for fokus og for forståelsen av setningsinnholdet. Det kan være vesentlig for innlæringen av norsk som andrespråk at *informasjonsstrukturen* i setninger på norsk nettopp er ordnet på denne måten.

Lengden på setningene kan variere sterkt, ikke minst etter tekstsjanger og tema. I muntlig dagligtale er setningene kortere med færre over- og underordninger. I skriftlig kommunikasjon er setningene lengre, med over- og underordnede ledd. I faglitteratur med en problematiserende framstilling av saksforhold, kreves større grad av for eksempel årsaks- og

virkningsforklaringer. Dette fører til at *setningsstrukturen* blir mer komplisert.

Fagspråket kjennetegnes også ved at framstillingen av fagstoffet ofte er problematiserende i sin form. Ulike teoretiske innfallsvinkler til et faglig tema, innebærer at faglitteraturen ikke formidler en sannhet eller et fasit-svar. Både drøfting og slutninger viser kanskje mer til tendenser og mulige tolkinger av et saksforhold. I den skriftlige framstillingen finner vi derfor en modal og nyansert uttrykksmåte (*muligens/kan/imidlertid*) i en argumenterende eller redegjørende tekststruktur.

Vi ser altså at fagspråket reflekteres på alle nivåer i en tekst, fra mikroplan til makroplan. Tekster det her er snakk om er knyttet til et fag eller til en utdanning som formidler et faglig innhold. Vi skal i det følgende se mer spesifikt på tekster som særmerker et høgskolestudium, både når det gjelder krav til tekstforståelse og til tekstforming.

Krav til tekstkompetanse i høyere utdanning

Fagspråket slik det er karakterisert over, kjennetegner språket i mye av faglitteraturen generelt, uavhengig av faggrenser. Men visse fag og utdanninger har sterkere forankring i en realfaglig tradisjon, enn i en humanistisk eller samfunnsvitenskapelig. Faget kjemi har kanskje mindre preg av den problematiserende framstillingen enn for eksempel faget Natur, samfunn og miljø ved Allmennlærerutdanning (HiO). Dette preger selvsagt pensumlitteraturen for det enkelte fag, både i innhold og i framstillingsform. Like fullt vil krav til problemforståelse og problemløsning på et relativt høyt abstraksjonsnivå, være felles for alle fag og utdanninger.

Omfanget av pensumlitteraturen vil variere fra utdanning til utdanning, avhengig av stipulert studietid. Studiekraft og pensum mengde omregnes til studiepoeng, og generelt kan vi si at for eksempel 60 studiepoeng tilsvarer ca 4000 sider pensum. Et heltidsstudium over ett år tilsvarer i hovedsak 60 studiepoeng for alle utdanninger. Dermed vil studenter i Reseptarutdanning, som er et studium over 2 ? år, lese til sammen ca 10 000 sider og allmennlærerstudenter ca 16 000 sider. I tillegg kommer praktiske studier og andre obligatoriske krav til blant annet skriftlige arbeider. Mange av de minoritetsspråklige studentene opplever omfanget av pensum som uoverkommelig. Den samme oppfatning har nok flere av de norske studentene, men mange av de tospråklige studentene bruker lengre tid i forståelsesprosessen enn de etnisk norske. En student på Barnevernutdanning (HiO) kom på gruppeveiledning en mandag og var helt fortvilet fordi hun hadde brukt hele helgen på å forstå et kapittel på 3 ? side. Dels var det enkeltord hun ikke forsto, dels var det kompliserte setningskonstruksjoner.

Når vi skal forsøke å forstå det vi leser, går vi både fra detaljene til helheten, og fra helheten til detaljene i teksten. Den samme prosessen skjer også når vi produserer tekster. Vi tenker både på ord vi skal bruke og på hvordan vi skal konstruere setninger, samtidig som vi forsøker å holde fast ved den tematiske helheten. Det trengs kommunikativ kompetanse både til å forstå og til å produsere tekster. Men likevel skiller disse to ferdigheter seg fra hverandre på vesentlige punkter. De reseptive ferdigheter, som å forstå eller tolke tekster, krever selvsagt at studentene er i stand til å skille vesentlig fra uvesentlig, samtidig som nyanser og argumentasjon oppfattes. Men fremfor alt kreves *leksikalske* ferdigheter. Dette er den store utfordringen for minoritetsstudenters møte med faglitteraturen. Stor frekvens av abstrakte ord og begreper som i beste fall tilhører studentenes passive ordforråd, men som i verste fall er totalt ukjente, kan gjøre tekstforståelse svært problematisk. Men studentene kan også møte andre språklige utfordringer. Ved flere utdanninger er deler av pensumlitteraturen på et annet språk enn norsk. Svensk, engelsk eller dansk faglitteratur utgjør stadig større mengder av pensumlitteraturen på universiteter og høyskoler. Brock-Utne (1997:6–7) skriver i denne sammenheng:

Fra 1992 til 1997 steg tallet av importert engelskspråklig litteratur i Norge fra 150 til 200 millioner kroner. Det er grunn til å tro at hoveddelen av denne litteraturen blir brukt som pensumlitteratur ved våre universitet og høyskoler. Samtidig viser norske forlags salgsstatistikk at omsetningen av norsk litteratur for høyere utdanning har stått på stedet hvil i samme tidsrom. Studenttallet steg fra 105 000 i 1987 til 173 000 i 1997.

Det hevdes at en stadig sterkere dominans av engelskspråklig litteratur på universitet- og høyskolenivå gjør studentene i mindre grad i stand til å uttrykke seg på norsk, både muntlig og skriftlig. Deler av pensumlitteraturen er også oversatt fra andre fremmedspråk, og kan være preget av språklige svakheter som fremmedartet syntaks og leksikalitet. Og både den oversatte og den engelskspråklige litteraturen har referanser til en annen virkelighet og andre kulturer som kan stå fjernt fra den norske. Dette kan selvsagt få konsekvenser for studentenes yrkesutøvelse i det norske samfunn og for hele profesjonsidentiteten. Brock-Utne (1997:6–7) er bekymret:

Norske studenter bør møte hverdagen med norsk språk og med referanse fra norsk virkelighet. Den gradvise svekkelse av norsk skriftspråk som læringspråk i høyere utdanning har også utdanningspolitiske konsekvenser. Språkforskere peker på faren for dårlig innlæring på grunnivåene når studentene må lese bøkene på engelsk. En lærer best på det språket en har som morsmål. Resultatet blir at studentene finner studier unødig vanskelige, noen gir opp og for dem som fullfører blir resultatene ofte ikke de beste. (...) det

er en viktig del av studentenes faglige utvikling at de får utvikle språklig redskap til å tenke faglig med.

Det skal ikke sies for sikkert om Brock-Utne med «norske studenter» sikter kun til etniske norske studenter med norsk som morsmål. Uansett vil de forhold hun skisserer fortone seg som mye mer problematiske for mange tospråklige studenter. De vil nemlig måtte forholde seg til et tredje fremmedspråk i læringsprosessen. Mange studenter opplever fagbøkene som lite tilgjengelige. Framstillingen av faglige emner er langt mindre pedagogisk tilrettelagt enn det studentene kjenner fra fagbøker for eksempel fra videregående skole. Pedagogiske knagger som illustrasjoner, margord, forklarende tillegg og oppsummeringsavsnitt er så å si helt fraværende. I tillegg er informasjonstettheten mye større. Dette gjør tilgjengeligheten mer besværlig. Mange fagbøker på universitet og høyskolenivå er kanskje mer myntet på fagpersoner og undervisningspersonalet enn på studentene selv.

Når studentene selv skal produsere tekster, kan de selvsagt bruke ord og begreper som de kjenner. Dette gjelder også uttrykksmåtene ellers, som for eksempel setningskonstruksjoner. Sann sett kan språk og uttrykksmåte i pensumlitteraturen skille seg vesentlig fra studentenes egne tekster, uten at dette behøver å være negativt i seg selv. Derimot kan utforming av tekster etter de krav høyskolen stiller, by på visse utfordringer. Oppgavene blir mer krevende jo høyere opp i utdanningssystemet en kommer. Med støtte i en modell utarbeidet av Chamont og O'Malley (i Engen m fl.1998) kjennetegnes arbeidskrav og oppgaver ved at de blir mer *situasjonsuavhengige* og dermed stadig mer *kognitivt krevende*. Mens oppgaver i utdanning på lavere nivå i stor grad har vært relatert til konkrete situasjoner eller tekster med klare instruksjoner fra lærer, kreves på høyere utdanningsnivå at studentene selv former problemstilling og referanser. Studentene skal kunne presentere en samlet framstilling på bakgrunn av flere tekster eller teorier og vise evne til å trekke abstrakte slutninger ut fra en kritisk holdning til stoffet. HiO setter bestemte mål for studiene som å *utvikle evne til kritisk analyse* (Barnevernutdanning), eller *utvikle fagkritisk og problemløsende holdning* (Radiografutdanning). Stjernø (1998) sa under sin rektorperiode blant annet at «[det] blir viktigere at studentene lærer å lære; å analysere kritisk og analytisk, formulere problemstillinger og utprøve problemstillinger (...)». Den samme fagkritiske holdningen reflekteres også i de oppgaveformuleringer som går igjen i de fleste utdanninger ved høyskolen. Krav om å *drøfte, gjøre rede for* eller *vurdere* faglige problemstillinger innebærer evne til abstraksjon og logiske tankerekker. Samtidig skal studentene trenes i refleksjoner over blant annet egne praktiske erfaringer og over praksisfeltet generelt. Dette krever både kritisk distanse til seg selv og stor grad av selverkjenning. Men studentenes subjektive erfaringer og personlige opplevelser er som regel ikke interessant i seg selv. Disse skal sees i forhold til teoretiske modeller.

Å nedfelle dette i skriftlige tekster innebærer en balansegang mellom å være personlig og å være informativ. Det overordnede formål med studentenes tekstproduksjon ved høgskolen er at tekstene skal anvende kunnskapen og erfaringene de gjør seg i løpet av studiet.

Studentene skal produsere tekster i ulike sjangrer, og de skal relatere tekstene til ulike målgrupper. Generelt sett kan mottakere av teksten være avgjørende for de språklige valg som tas i skriveprosessen. Studentene skal meddele seg skriftlig både til studenter, til lærere og veiledere, og i praksisfeltet både til kolleger og til klienter, pasienter eller kunder. Når studentene skriver tekster, må de ta flere valg. Generelt sett kan vi si at de må velge en teksttype eller sjanger og et formspråk som er relevant for målgruppen og hensikten med teksten.

Norskopplæringen i grunnskolen og i videregående skole har til en viss grad fokusert på tekstforming. Sjangerkunnskap er en viktig del av norskundervisningen, der kunnskap om bestemte kjennetegn ved en tekst, for eksempel en novelle eller et referat, skal hjelpe elevene til å skrive egne tekster. Elever har fått undervisning i hvordan ulike tekster skiller seg fra hverandre i struktur og språklige valg. Skrivetreningen er også konsentrert om hvordan skrive tekster i ulike sjangrer. Den norske skolestilen krever at elevene skal drøfte og problematisere samfunnsfaglige eller literære temaer. De fleste som har deler eller hele utdanningen sin fra norsk skole, vil være kjent med slike krav til tekstforming. Disse aksentueres i et høgskolestudium. Like fullt melder lærere at nettopp den kritiske drøftende holdning i studenttekstene ofte mangler. Dette gjelder ikke bare minoritetsstudenter, men også majoritetsstudenter. Er det likevel mer fremtredende i tekster skrevet av minoritetsspråklige studenter? Ettersom på langt nær alle minoritetsspråklige har hele sin utdanning fra Norge, kan en problematiserende skrivestil muligens være mer utfordrende for de minoritetsspråklige enn for de etnisk norske studentene. Det er grunn til å spørre: Har kritisk refleksjon og problematisering av fagstoff i skriftlig tekstproduksjon sammenheng med kultur og tradisjoner?

Finnes det ulike tekstkulturer?

Når utenlandske studenter frå fjerne land les norsk/vestlege tekstar, veit vi lite om korleis dei vurderer oppbygging av tekstar, kva som kjennest logisk, om narrativ komposisjon og progresjon kjennest rett og korleis retorikk og argumentasjonsmåte fungerer. (Aambø 1997:55)

Aambø reiser spørsmålet; finnes det ulike tekstkulturer? Som norsklærer for utenlandske studenter, erfarte hun at tekster fra minoritetsspråklige gjennomgående var mer springende i sin struktur og ofte manglet en rød

tråd sammenlignet med norskspråklige majoritetselever. Hun stilte spørsmålet om en og samme tekst kan være skrevet hvor som helst i verden? Finnes det med andre ord ulike tekstkulturer? Grensene for tekstkulturer følger ikke landegrenser eller språkgrenser, påpeker hun. Derimot kan det kanskje være slik at områder med liknende livsvilkår, liknende grad av ytringsfrihet, historiske forhold, religiøs praksis og menneskesyn også har liknende skriftkultur? Uansett hvordan man definerer begrepet kultur, har det sammenheng med begreper som vaner, normer og regler, i følge Linell (1996:48–49). Linell knytter også vaner og normer til språklige kommunikasjon mennesker imellom:

(...) hur man uppträder mot andra människor. Hit räknas då bl a de kommunikative beteendena, både de verbala och de icke-verbala. (...) I själva verket är språket en del av kulturen. Men det är mer än så: språket etablerar och upprätthåller dessutom kulturen på olika sätt.

De minoritetsspråklige studentene er selvsagt ikke en homogen gruppe. Deres kjennskap til norsk eller nordisk kultur og skrivemåte har muligens sammenheng med hvor nær eller fjernt deres kulturbakgrunn står i forhold til vår kultur. Det er kanskje større likhet mellom nord-europeere og en nord-amerikaner, enn det er mellom nord- og øst-europeere. Vi regner med at jo lenger øst vi kommer, jo mer fjerner vi oss fra vårt verdensbilde, vårt verdisyn, språk og mentalitet. Men Aambø understreker at det antakelig er mer som er likt enn ulikt.

Filosofen Wittgenstein sa at «mitt språks grenser er grensene for min verdens grenser». Å påpeke sammenhengen mellom språk og kultur er ikke nytt. Wellros (1988) påpeker at språket uttrykker en felles referanseramme og en kollektiv kunnskap som utgjør stammen i en kultur. Kaplan (1972) hevder at alle samfunn og språkgrupper har normer for språk og handling, og at språk er effekten og uttrykket for et gitt verdensbilde som er manifestert i kulturen. Videre sier Gladstone (1972) at språket er et kulturprodukt, og at kultur og språk ikke kan skilles. Det er ikke bare det å leve i en fremmed kultur som kan gi kulturelle sjokk, men også å lese tekster i det nye landet. Aambø (1997:54) ser sammenhengen på denne måten:

Tekstar argumenterer eksplisitt og implisitt for verdisyn og menneskesyn, verdier og normer som dei utenlandske studentane må forholde seg til. Verdisynet i teksten kan vekke harme og forarging, men også sorg over at folket i heimlandet ikkje kan utfalde seg som i vest.

Men Aambø (1997:55) fortsetter resonnementet. Hun mener at tekster viser kulturelle trekk ikke bare i språket, men også

når det gjeld tilnæringsmåte til spørsmålet/emnet, kva vi ikkje tek med, korleis vi problematiserer og utviklar resonnement, korleis vi evt. konkluderer, kva for årsaks- og verknadssamanhengar og forklaringar vi kjem med. Eller sagt på ein annan måt; kunne artikkelen du sist skreiv ha vore skriven kvar som helst i verda?

På bakgrunn av egne erfaringer og erfaringer fra andre språklærere, hevder hun at minoritetsspråklige skriver «dårlige» essay ut fra målspråkets kriterier, selv om de har erfaringer med essayskriving fra hjemlandet, og selv om de behersker målspråkets vokabular og syntaks. Hun mener tekstene til mange utenlandske studenter er «ute av fokus» for oss innfødte fordi det er brukt «en retorikk og en tankesekvens som ikke innfrir forventningene våre (ibid). Selv om studentene kan beherske morfologi eller setningsbygning, preges ofte tekstene deres av visse mangler. Kaplan (1972:295–297) sier:

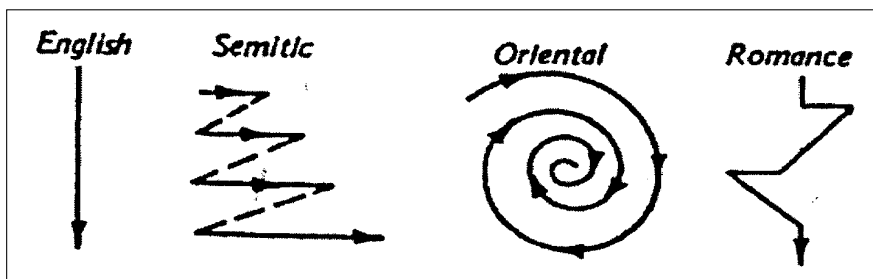
Foreign students who have mastered syntactic structures have still demonstrated inability to compose adequate themes, term papers, theses and dissertations. Instructors have written on foreign-students papers, such comments as ‘the material is all here, but it seems somehow out of focus’, or ‘Lacks organization’, or ‘Lacks cohesion’.

Flere lærere ved HiO var av samme oppfatning når det gjelder tospråklige studenters tekster. De sa at flere av disse studentene «har et annet tanke-mønster og en annen logikk enn norske studenter». Kaplan (1972:295–297) mener at vi ikke må se kulturelle forskjeller bare avgrenset til grammatikk, vokabular og syntaks. Logikk er også kulturskapt og ikke universell, hevder han.

Logic (...) which is the basis of rhetoric, is evolved out of a culture; it is not universal. Rhetoric, then, is not universal either, but varies from culture to culture and even from time to time within a given culture.

Logikk er selve grunnlaget for retorikken, slik vi kjenner den helt fra antikkens Hellas. Her ble idealene for de ulike sjangrene stilt opp, først og fremst for talekunsten. Retorikken stilte opp klare regler både for formidlingsform og stoffvalg. Den vest-europeiske tekstkulturen har røtter tilbake til antikkens retoriske idealer. Dermed er det heller ikke gitt at en kan skrive et essay eller en fagartikkel på et andrespråk, selv om en mestrer det på sitt morsmål. En vestlig leser forventer at framstillingen i en fagartikkel skal være lineær, mens det i arabisk og andre semittiske språk er god skrivestil å bygge opp teksten i komplekse serier av parallellkonstruksjoner. I følge Aambø (1997), med referanse til Kaplan, vil en vestlig leser komme fort til saken, og vi blir utålmodige når en orientalsk skriver

viser emnet fra mange sider uten direkte å nevne selve saken. De norske idealene for god skrivestil er gjerne kjennetegnet med en klar tale, en stringent og direkte uttrykksmåte som taler til intellektet mer enn til følelsene. Ordvalget er ofte enkelt og klart, uten mange bilder og stor ordrikdom. Denne skrivestilen skiller seg vesentlig fra andre tekstkulturer. Kaplan (1972) stiller opp denne skissen for skrivestiler eller tekstkulturer, der norsk er på linje med den engelske:



Illustrasjonen viser hvordan innholdet er strukturert i en tekst, og strukturen reflekterer igjen tankerekken eller logikken. Engelske tekster er kjennetegnet ved stringent og lineær struktur, mens for eksempel den arabiske (semittiske) skrivestilen ofte bruker parallellhistorier som bygger på hverandre, gjerne i et mer indirekte og bilderikt formspråk. Vi kan kanskje mene at en engelsk eller vesteuropeisk skriftkultur er mer logisk enn andre fordi den er lineær og innholdsmomenter bygger på hverandre. Kaplan (1972) derimot mener at begrepet logisk eller logikk ikke er universelt, men kulturellet. Tekster med en springende struktur, parallellhistorier eller digresjoner kan virke ulogiske for oss, men oppfattes ikke slik innen for den kulturkonteksten de er skapt i og fungerer i.

Det er også et spørsmål om i hvilken grad de forskjellige kulturer har utviklet sin skriftspråkkultur i forhold til den muntlige formidlingskulturen. Vi må kunne hevde at utvikling av skriftspråklig kommunikasjon dominerer i Vest-Europa, i Nord-Amerika, og enkelte land i Asia som Japan. Linell (1996:53) mener at skriftspråket bidrar til å gjøre våre holdninger til virkeligheten annerledes enn i kulturer som domineres av muntlig formidling. Med skriftspråket kan man

(...) börja betvivla vardagskunskapen, tänka ut och överblicka alternativ, utveckla rationalitet, skepticism, logik och vetenskap, allt sådant som brukar förknippas med «den västerländska kulturen». Kunskapen blir härigenom mindre bunden till de vardagskulturella kontexterna. En abstrakt och generell kunskap kan utvecklas.

Også Linell (1996) ser visse trekk i den vestlige tekstkulturen som skiller seg fra andre tekstkulturer, og spesielt den muntlige. Men han legger stør-

re vekt på den betydning skriftspråket i seg selv har. Skriftlig kommunikasjon presser nemlig fram andre holdninger til virkeligheten som igjen reflekteres i språklige uttrykk og språklig organisering. Kanskje er det slik at kulturer med utbredt skriftlig kommunikasjon også utvikler felles trekk når det gjelder tekstkultur, og dermed også mye av den tenkemåten som ligger bak?

Men tekster reflekterer også andre sider ved kulturen, som menneskesyn, religiøs praksis og samfunnssyn. En skal kjenne kulturen og samfunnet godt for å kunne tolke alle de signaler og referanser som en tekst vanligvis rommer. Tekster har gjerne flere lag, som først får mening når leseren kan fylle på med sin forståelse eller medskapende evne. Innforståtheter eller det implisitte vekkes til live gjennom leserens forståelse. Dette kan være alt fra referanser til vår kultur, som til argumentasjonsmåten i en tekst. Den språklige organiseringen i en tekst, gjennom tilnæringsmåter til stoffet, tenkemåten, argumentasjonsmåten, referanser og det innholdsmessig fokus og prioriteringer kan gjøre tekster kulturavhengige og tekstene kan fortone seg fremmede for dem som ikke deler kultur felleskap. Ikke minst både skriver vi og leser vi tekster intertekstuell. Skjelbred (1993:31) sier at:

Vi skriver ikke våre tekster bare ut fra egne tanker, og vi sender ikke våre tekster ut i et tomt rom. Tekster står i forhold til og får mening gjennom sitt forhold til andre tekster. Vi skriver og leser tekster intertekstuell.

Det er mange signaler i en tekst som kan knytte teksten til en bestemt kultur eller tradisjon. Men noen vil nok hevde at det er vanskelig å snakke om forskjellige tekstkulturer. Hvenekilde (1990:240) sier om dette:

... ennå er det ikke så mye vi har å holde oss til på dette området. Og det er ikke så enkelt at vi kan snakke om en norsk tekststruktur i motsetning til for eksempel en arabisk osv. Innenfor hver kultursfære finnes det en mengde tekstsjangre, og det gjør det vanskelig å finne noe rimelig sammenligningsgrunnlag hvis vi skal foreta tekststudier på tvers av språk og kulturer.

I alle kulturer finnes et konglomerat av ulike tekster, og vi kan muligens ikke hevde at noen typer tekster er spesifikke for bestemte kulturer. Men når det gjelder artikkelen som fagtekst hevdet studenter som deltok i veiledningen ved Norsk fagspråk at måten å skrive visse saktekster på slik de møtte dem i Norge, var forskjellig fra hva de var vant med fra deres hjemland. Det gjaldt for eksempel avisartikler. Studenter fra spesielt arabisktalende land mente at disse er mye lengre og har en mer anekdotisk framstilling med mange og lange bihistorier, enn de mer direkte saksorienterte som finnes i norsk aviser. Og en gjennomgående oppfatning hos

mange minoritetsspråklige er at de dels er uvante med de drøftende og problematiserende tekstene, dels er de uvante med at tekster diskuterer så direkte og åpent som det de erfarer gjennom norske fagtekster. Hvis vi forutsetter at det finnes ulike tekstkulturer ut fra de kriterier som er nevnt over, er det derimot et spørsmål om i hvilken grad minoritetsstudenter i Norge er ukjent med den norske tekstkulten. Ligger den nær eller fjernt fra den skriftkulturen som kjennetegner tekster fra deres eget hjemland? I denne sammenheng er det selvsagt relevant hvor mange år de har gått i norsk skole, og dermed blitt kjent med en skrivestil som man mener kjennetegner norske fagtekster? Det er også relevant å trekke inn i hvilke situasjoner de praktiserer andrespråket som er norsk, og i hvilke sammenhenger de praktiserer morsmålet sitt. Er det en klar todeling der morsmålet brukes som hverdagsspråk og i hjemmesituasjoner, og andrespråket kun blir praktisert i skole og utdanningssammenheng? Og er det slik at muntlig språk knyttes til hverdagssituasjoner med bruk av morsmålet og skriftlig kommunikasjon brukes kun i utdanningssammenheng med andrespråket? Dette er problemstillinger som selvsagt virker inn på i hvilken grad minoritetsspråklige studenter er farget av en annen og fremmedartet tekstkultur i forhold til den norske tekstkulturen. Likevel ligger et mulig svar på slike problemstillinger utenfor denne studiens rekkevidde.

Kompetanse i å skrive fagtekster

I dette kapitlet analyseres skrevne tekster til minoritetsspråklige studenter. Målet er å analysere deres tekster for å kartlegge deres kommunikative kompetanse i tekstforming. Det er med andre ord bare deler av den kommunikative kompetansen som fokuseres, nemlig å forme tekster. Men det er ikke ferdighetene i seg selv etter grammatiske formalistiske normer, som undersøkes. Spørsmålet er derimot i hvilken grad studentenes skrivekompetanse reflekterer en faglig forståelse og om mangler i språkkompetansen hindrer skriftlig formidling av faglige innhold. De skrevne tekstene er autentiske og studentenes egenproduserte tekster. I tillegg brukes en test utarbeidet av Norsk fagspråk.

Kriterier for analysen av språkkompetansen baseres på tekstlingvistiske kategorier. Tekstlingvistikk eller tekstgrammatikk beskjeftiger seg med språket over setningsnivå, det vil si teksten, jf definisjon av tekstbegrepet foran. Det betyr at tekstlingvistikken er mindre opptatt av språksystemer som språkets lydssystem (fonologi), ord- og bøyingslære (morfologi), setningsoppbygging (syntaks) og betydningssystem (semantikken). Tekstlingvistikken konsentrerer seg derimot om språket i bruk. Men at tekstlingvistikken er mindre opptatt av språksystemer, er bare delvis riktig. For å kunne studere tekster og språket i bruk, må også tekstlingvistikken ta hensyn til språksystemene. Vagle (1993:19) viser en tre trinns modell for tekstlingvistikkens område. Her heter det:

Nederst finner vi modellen av tekstsystemet og det øvrige språksystemet. Denne delen består av deskriptive (beskrivende) regler. På neste nivå finner vi tekstnormene, som nettopp består av normer eller normative regler. Vi kan selvsagt ikke studere verken tekstsystemet eller tekstnormene i seg selv; vi har bare tilgang til disse nivåene gjennom faktiske tekstyttringer. Det er disse tekstyttringene som utgjør toppen av isfjellet. Det er disse vi faktisk kan observere, og som vi altså baserer oss på for å kunne rekonstruere de to nivåene nedenfor.

Vi kan med andre ord ikke utelukke normer for tekster og visse språksystemer selv om vi har fokus på språkbruk i tekster. Dette vil også analysen av studentenes tekstforming og tekstforståelse reflektere. Analyse av tekstforming og tekstforståelse gjøres hver for seg, men begge følger likevel samme mal; en trinnvis analyse fra makroplan til mikroplan i tekster.

De språklige fenomenene som er basis for analysen er noe grundigere forklart i kapitlet om tekstforming enn i kapitlet om tekstforståelse for å unngå gjentakelser.

I det følgende presenteres analyse av data. Alle studenttekster som er sitert i analysen er helt tro mot studentenes egen skrivemåte i ortografi, morfologi, syntaks osv. Uforståelige ord og uttrykk eller mine egne forklaringer er markert innenfor en hakeparentes, slik [...]. Større tekstavsnitt er satt i rammer for å utheve eksemplene. Undersøkelsen er kvalitativ, men vi kan likevel se noen klare tendenser i tekstkompetansen hos tospråklige studenter.

Materialet brukt i analyse av fagskriving

Det skriftlige materialet som ligger til grunn for analysen er i hovedsak fra studieårene 1998/99 og 1999/2000. Dette har sammenheng med at de to ansvarlige i Norsk fagspråk for første gang selv var ansvarlig for all veiledning ved alle utdanninger. De to foregående årene hadde lærere ved den enkelte utdanning ansvaret for de fleste veiledningsgruppene. I denne perioden ble derfor tilgjengeligheten til tekster noe mer komplisert. Enkelte tekster er imidlertid fra studenter i disse to årene. Alle tekstene er fra de minoritetsspråklige studentenes første studieår.

Materialet er svært sammensatt. For det første er tekstene utformet i forskjellige skrivesituasjoner, jf tabell 3. De aktuelle skrivesituasjonene er skoleeksamen, hjemmeeksamen, mindre hjemmeoppgaver, skriveoppgaver fra veiledningsgrupper og tester arrangert av Norsk fagspråk. Ved skoleeksamen må vi gå ut fra at studentene har mindre tid til språklig fokus og bearbeidinger, og at det faglige innholdet blir viktigst. Derimot vil muligens studentene være mer bevisst språkføringen i en test ved avslutningen av forkurset i Norsk fagspråk, nettopp fordi innholdet i dette kurset har språkbruk og språkforståelse som innhold.

For det andre varierer kommunikasjonssituasjonen for de ulike tekstene. Kommunikasjonssituasjonen vil i større eller mindre grad spille inn på den skriftlige utformingen. Hvem er den tenkte mottaker for teksten studentene skriver, og hva er siktemålet med den? Når studentene skriver tekster til faglærere, vil det primære være å meddele fagkunnskap nettopp fordi det er faglærere som skal evaluere produktene. Annerledes blir det med tekster arrangert av Norsk fagspråk. Studentene er bevisst det språklige fokus og at tekstene skal vurderes etter språklige kriterier. Dermed må vi anta at den primære hensikten for slike tekster sett med studentenes øyne, er å legge mer vekt på språkføringen.

En tredje faktor som er verdt å bemerke er at materialet består av mange

forskjellig teksttyper eller sjangrer. Felles for alle tekstene er at de er sakprosatexter, i motsetning til skjønnlitteratur, og mange av sakprosasjangerene er representert i materialet. Berge (1988:133) definerer sjanger på denne måten:

Genrer er først og fremst normative regler som mennesker innenfor et kulturfellesskap foreskriver for hvordan tekster skal utformes i ulike situasjoner. Ulike genrer er ulike måter å skrive en tekst på.

34

En rapport har en annen utforming enn artikkelen, og referatet skiller seg vesentlig fra en logg. Det er av betydning for analysen å ta hensyn til sjangeren som teksten er utformet i. Vi har i vår kultur noen objektive normer for hvordan ulike sjangrer skal skrives når det gjelder både struktur og språklige valg. Disse er relativt klare når det gjelder for eksempel en rapport fra en episode/hendelse eller et referat. Her er strukturen ordnet etter en kronologisk rekkefølge av tids- eller hendelsesmomenter. Språket er gjerne upersonlig og objektivt, uten vurderende innslag. Mer komplisert er artikkelen. Man kan si at artikkelen er en samlebetegnelse for mange typer tekster som resonnerer over et faglig tema. Resonnementene består gjerne av en rekke argumenter som for eksempel kan stå mot hverandre i form av en drøfting, eller de kan utfylle hverandre slik at de til sammen gir en redegjørelse. Hensikten med slike tekster er at avsenderen skal problematisere og reflektere over et faglig tema. Strukturen for den enkelte tekst må reflektere tekstens hensikt, og ordvalget styres av tekstens resonnement. Artikkelen som sjanger kan derfor ha ulik utforming avhengig av om avsender skal *drøfte, gjøre rede for, kommentere eller vurdere* et faglig tema. I analysen vil den overordnede inndelingen være todelt: Tekster med kronologisk struktur og tekster med en argumenterende struktur.

Et fjerde moment som må kommenteres her er antall tekster. Til sammen dreier det seg om 91 tekster, av ulik sjanger og lengde. I tabell nr 3 ser vi at antall eksamensoppgaver er relativt få, mens hjemmeoppgaver, enten det er eksamen eller kortere fagoppgaver utgjør et betydelig større antall. Begge disse tekstkategoriene er forholdsvis lange tekster, fra 3 til 15 sider. Det er forholdsvis mange tekster som er skrevet i regi Norsk fagspråk. Derimot er disse tekstene ganske korte, fra 1 til 3 sider. Dette har sammenheng med at de som regel har vært skrevet i løpet av en veiledningssekvens, eller som avslutningstest ved forkurs. Vi ser at bare Avdeling for lærerutdanning og Avdeling for Helsefag er representert med eksamensoppgaver. Når det gjelder hjemmeoppgaver, er alle avdelinger som Norsk fagspråk er involvert, i representert. Det samme gjelder tekstopp-gaver som er arrangert av Norsk fagspråk. Tabell 3 viser oversikt over tekstmaterialet.

Tabell 3: Materialet for minoritetsstudentenes skriftlige tekster

Tema/ Emneområde (knyttet til utdanning)	Utdanning	Antall tekster totalt	Krono- logisk struk- tur	Argument- erende struktur	Teksttype og kommunikasjon			
					Skole- eksamen	Hjemme- oppgave	Tekster arr Norsk fagspråk	Diverse
Religion/ etikk	FLU	1		X	X			
Språk	ALU	1		X	X			
Litteratur	ALU	1		X	X			
Metodefag	HF	1		X	X			
Litteratur	ALU	1		X		X		
Litteratur	ALU	5	X	X		X		
Lek	FLU	1		X		X		
Observasjon	FLU	1	X	X		X		
Intervju	FLU	1		X		X		
Sykepleie	SU	1		X		X		
Praksisrapport	HF	1	X	X		X		
Praksisoppgave	HF	1		X		X		
Mål m/praksis	SU	1		X		X		
Yrkesetikk	SU	1		X		X		
Travelbee (teori i sykepleie)	SU	1		X		X		
Case: Praksis	SU	1		X		X		
Case: Barn	FLU	1		X		X		
Barn	SU	1		X		X		
Praksis	FLU	1		X		X		
Taushetsplikt	SU	4		X			X	
Taushetsplikt	HF	2		X			X	
Argumentasjon	-	4		X			X	
Solidaritet	-	6		X			X	
Kristendom	-	1		X			X	
Funksjons- hemmede	-	21		X			X	
Episode- beskrivelse	FLU	2	X			X		
Protokoll	FLU	3	X			X		
Observasjon	FLU	1	X			X		
Logg	-	11		X		1	X	
Rererat	-	4	X				X	
Informasjon	FLU	4		X		X		
Diverse	-	5					X	X
Til sammen		91						

Tabell 3 viser totalt antall tekster fra de ulike utdanningene. Tekster fra en og samme utdanning kan ha ulik struktur. Dette har sammenheng med flerleddede oppgaveformuleringer som for eksempel krever både presentasjon og drøfting. Det er derfor så å si umulig å angi antall tekster innenfor de to rubrikkene som omhandler struktureringsprinsipp. Materialet er dels gjort tilgjengelig gjennom faglærer, dels ved at studenten selv har levert tekster skrevet på utdanningen. I tillegg er tekster samlet gjennom veiledningen ved Norsk fagspråk.

Tekstene varierer med hensyn til formål med skriving, kommunikasjon- og skrivesituasjon, lengde og antall innenfor de ulike kategorier. Den innbyrdes variasjonen i tekstene kan for det første gjøre analysen komplisert og kanskje umulig. Er det for eksempel relevant å bruke samme kriterier i analysen for et så bredt sammensatt materiale? Og for det andre kan det gjøre grunnlaget for å konkludere med språklige tendenser i studenttekstene svært problematisk. Vil ikke alle de variablene som er nevnt over virke inn på den språklige utformingen og dermed på mulighetene for å trekke eventuelle slutninger i studentenes skriftlige utforming og deres skriftspråkkompetanse? Hvis man skulle undersøke hvordan studentene skriver ulike typer tekster, i ulike situasjoner etter hvem de kommuniserte med, måtte kriteriene være mer fininddelte. Slike faktorer som virker inn på den skriftlige utformingen vil trekkes inn underveis der dette er relevant. I denne sammenheng er slike reservasjoner likevel av underordnet betydning. Alle tekster er ment å dokumentere kunnskaper og faglig forståelse, og alle tekster må karakteriseres som fagtekster. Fagtekster er en av de viktigste dokumentasjonene for lærer på studentenes faglig forståelse og kunnskaper. Analysen er delt inn i kategorier som vil vise hvordan studentene skriver fagtekster. Større tekstavsnitt er satt i rammer, og alle teksteksemplere er autentiske i språk og utforming.

Strukturen i studenttekster

Dette kapitlet skal fokusere på strukturen i tospråklige studenters tekster. Strukturen i en tekst henger nøye sammen med temaet og formålet med teksten. Berge (1988:86) kaller denne sammenhengen for makrostruktur og sier at «den utgjør tekstens overordnede tema og formål» (1988:86). Makrostruktur er den sentrale grunnleggende enheten i en tekst som ordner innholdet på en måte som er tilpasset formålet. Dermed blir skriverens formål med teksten helt essensielt for strukturen i hele teksten. Fossetøl (i Askeland m fl 1996:52) sier det slik:

Med makrostrukturen menes overordnede organiseringsprinsipper som gjelder for teksten som helhet, det vil si regler for hvordan et samlet underliggende innholdsplan gjennom tekststrategisk utvelgning blir realisert i en sekvens av setninger.

Både Berge og Fossetøl understreker det semantiske som vesentlig for sammenbindingen av en tekst. Det er innholdet og den underliggende betydningen som gir teksten en helhet. Dette kalles koherens. Et viktig aspekt ved koherensen er det formålet sender har med teksten.

Skjelbred (1993) ser at formålet med sakprosaetekster kan ta utgangspunkt i to ulike prinsipper. Det ene baserer seg på selve kommunikasjonssituasjonen mellom sender og mottaker. Er sender informativ, ekspressiv eller

appellativ overfor mottaker gjennom sin tekst? Det andre tar utgangspunkt i strukturen i teksten. Her ser hun to alternative måter som tekster er strukturert etter. Noen tekster er strukturert etter en kronologi, andre er ordnet etter andre prinsipper. Fortellingen, referatet og observasjonsrapporten er strukturert etter et tids- eller hendelsesforløp, mens artikkelen er strukturert etter prinsipper som argumenter og innholdsmomenter. Hvis man bytter om rekkefølgen på avsnittene i et referat, vil det mer eller mindre falle fra hverandre. I en artikkel vil skriveren stå friere med hensyn til hva som skal komme først og sist. Men dette stiller også større krav til skriveren om å organisere innholdsmomentene i teksten på en slik måte at de tjener både temaet og formålet, og ikke minst, gir leseren forståelse for innholdet. Derfor regnes det som mer krevende å skrive en artikkel enn for eksempel et referat.

Berge (1988:114) bruker et alternativt begrep til tekstens øverste strukturingsnivå, nemlig funksjonsstrukturen. Han sier at funksjonsstrukturen er «en slags syntaks for hele makrostrukturen». Tekstens overordnede struktur, funksjonsstrukturen, signaliserer hvordan teksten er ordnet og dermed hvordan den vil fungere som tekst. Dette ligger nær vår måte å forstå sjangerbegrepet på, som et overordnet prinsipp for hvordan strukturen i ulike tekster skal være. Fossetøl (i Askeland m fl 1996:53) knytter da også sjangerbegrepet til makrostruktur. Han sier:

For å forstå en narrativ oppbygging av en konkret tekst må vi ha generell kunnskap om konvensjonelle narrative skjema som organiserer helheten. Når vi da hører for eksempel en historie, kan det lignede med å fylle ut tomme plasser i et konvensjonelt tekstskjema.

En sjanger gir et mønster for hvordan strukturen i en bestemt tekst skal være. Når vi leser en tekst, forstår vi den ut fra visse skjema, mønstre eller forventninger. Enten innfrir teksten våre forventninger eller så bryter den med disse. Vi kan bruke fortellingen som eksempel. Innholdsmessig kan fortellinger variere sterkt, men de er alle underlagt samme overordnede struktur. Når vi leser en fortelling, forventer vi at den skal være strukturert på en bestemt måte. Under lesingen fyller vi ut de tomme plassene i sjangerskjemaet med et innhold. Leseforskeren Austad har det samme syn på forholdet mellom makrostruktur og sjanger som Fossetøl. I denne sammenheng knytter Austad (i Askeland mfl: 1996:53) dette til det å forstå tekster gjennom lesing. Han sier at

(...) makrostrukturen varierer fra tekst til tekst og fra sjanger til sjanger. I begynnertekstene er makrostrukturen enkel, men blir mer og mer komplisert etter hvert. En viktig del av leserutviklingen går ut på å utnytte en gradvis mer komplisert makrostruktur. Det samme gjelder for det å forme tekster med en stadig mer kompli-

sert makrostruktur. Det å disponere eller ordne teksten etter bestemte mønstre har med valg av makrostruktur å gjøre.

Hvordan kan vi så karakterisere forventinger til makrostrukturen i tekster slik som et profesjonsstudium krever at studentene skal beherske den?

38

Som utgangspunkt for analyse av studenttekster på makroplan, brukes både de strukturingsprinsipper som er nevnt over og tekstformål slik Skjelbred (1993) skisserer. Det er nødvendig å kunne beherske referatet, og rapportskriving er et obligatorisk studiekrav særlig i forbindelse med praksiserfaringer. Referatet og deler av en rapport, som observasjonsrapporten er upersonlige, informative og strukturert kronologisk. Men den største skriveutfordringen ligger nok i den teksttypen som vi kan kalle artikkelen. Det er en sjanger som studentene må beherske i forbindelse med eksamen og prosjektarbeid. Den er gjerne informativ, men kan være personlig i form av refleksjoner, og den er strukturert etter andre prinsipper enn en overordnet kronologi. Artikkelen krever gjerne en innledning, en hoveddel og en avslutning. Videre er en fagtekst delt inn i avsnitt som markerer ulike innholdsmomenter. Avsnitt markeres typografisk, for å gi pause-signal, men først og fremst for å gjøre de ulike innholdsmomenter tydelige. Avsnitt blir derfor viktige pekepinner for innholdet i en tekst. Hvert innholdsmoment kan for eksempel romme et argument, en refleksjon eller en utdyping av et saksforhold. I hvilken rekkefølge momentene kommer er ikke avhengig av en kronologi i forhold til tidsperspektiv eller hendelser, men i forhold til skriverens logiske tankegang, forståelse og mening. Rekkefølgen på innholdsmomentene styres derfor av en indre mening, og hvert innholdsmoment står i forhold til det som er nevnt tidligere og det som kommer etter og får sin mening ut fra dette.

Hvordan makrostrukturen i en tekst er utformet, er avgjørende for hvordan leseren oppfatter den logiske sammenheng i teksten. Makrostrukturen bidrar til å skape den røde tråd, den viser tekstens ulike innholdsmomenter og sammenhengen mellom disse. Det mer presise formålet med denne teksttypen bestemmes av oppgaveformuleringene. Uttrykk som *drøft*, *diskuter*, *gjør rede for*, *vurder* eller *kommenter* angir også formålet med skrivevingen.

Analyse av formålet i studenttekstene vil derfor deles i to hovedkategorier for forskningsspørsmålet:

- a Tekster som er strukturert etter en kronologi, der rekkefølgen på innholdsmomentene følger etter hverandre i tråd med utvikling av et hendelsesforløp eller en presentasjon av et faglig innhold. Av tekstmaterialet, finner vi referater, bokpresentasjoner, observasjons- og praksisrapporter. Til de to siste teksttyper må det sies at disse også rommer studentenes egne refleksjoner og således også inngår i neste hovedkategori av teksttyper.

- b Tekster som er strukturert etter andre prinsipper utgjør den største kategorien. Dette er besvarelser på oppgaver med formuleringer som *tolk*, *vurder*, *drøft*, *redegjør* og *kommenter*. Fokus i analysen vil være om rekkefølgen på momentene og innholdet i momentene er strukturert etter en indre logisk tankegang, om de forskjellige innholdsmomentene står i et forhold til hverandre slik at de til sammen reflekterer en faglig forståelse.

Implisitt i oppgaveformuleringene ligger formål med teksten og dermed også krav til overordnet struktur. Dette styrer også leserforventningene. En lærer har andre forventninger til et referat enn til en tekst der faglige spørsmål skal drøftes.

Eksempler på studenttekster med kronologisk struktur

Tekster som er strukturert etter prinsippet om å gi en kronologisk framstilling av en sak utgjør et absolutt mindretall av det totale materialet (jf presentasjon av materialet over). Oppgaveordlyden for denne tekstkategori er: «Gi en presentasjon av en barnebok...», eller «Gi et referat av teksten...», «Presentasjon av teori...». Disse tekstene presenterer et innhold kronologisk i forhold til hendelsesforløpet i en bok eller rekkefølgen av momenter i en tekst. Tekstene er fri for personlige vurderinger eller refleksjoner. Når det gjelder observasjonsrapporter eller praksisrapporter, er disse mer problematiske. Slike rapporter skal både presentere situasjoner eller episoder, samt at de skal romme refleksjoner og analyse av materialet eller den situasjonen som er observert. Dermed faller disse tekstene både innenfor denne kategorien og kategorien som analyserer formålet etter logisk tankegang og forståelse. Når det gjelder rapporter, vil de tekstelementer som har til hensikt å gjengi en situasjon eller episode, bli tatt med i denne analysen. Her vil skriveutfordringen særlig være konsentrert om slike tekstelementer som er fri for vurdering og personlig refleksjon. Analysen vil ha fokus på dette og på hvorvidt tekstene følger kravene til en upersonlig, (objektiv) og informativ framstilling av en situasjon eller hendelse.

Studenttekstene viser i hovedsak at grunnstrukturen i en kronologisk framstilling beherskes. De fleste tekster innledes med generelle opplysninger. Deretter er avsnittene strukturert etter ulike fokus som står i forhold til hverandre etter et tids- eller hendelsesforløp. En bokpresentasjon begynner med å presentere hovedpersonen, deretter følger hovedhandlingen, med dveling ved enkelte sentrale episoder («Mens de hører på vaktmesteren...») Vi kan også se at studentene bruker kohesjon som markerer tidsforløpet. I den samme studentteksten innledes de neste tre avsnittene med følgende tekstmarkører: «Etter en stund...», «Etter en slit som tur kommer han hjem...», «Boka slutter med...». I en annen studenttekst som også er en bokpresentasjon, gis det først et kort referat av

hovedhandlingen i boka. Denne holder seg til en kronologisk framstilling av hendelsene:

Mille bor sammen med mammaen sin. De har det fin, de to. En dag kom en såkalt kjæreste i bildet. Hun liker det ikke, så legger hun en plan sammen med venninnen. De vil få han vekk. Det viser seg at det er ikke så lett å bli kvitt han. Til slutt går alt bra, Mille gir seg og blir til og med litt glad i ham.

40

Vi ser her at studenten bruker tekstmarkører for å holde teksten sammen og markere kronologien: «En dag..., ... så...», «Det viser seg...», «Til slutt...». Etter dette korte referatet velger studenten å konsentrere seg om bokas tre-deling. Studenten tar opp hver del i hvert sitt avsnitt, som også følger bokas kronologi. Hvert avsnitt innledes med: «I første delen...», «I den andre delen...», osv.

Innholdet i disse presentasjonene er fri for egenvurdering. Hver presentasjon holder seg strengt til den faktiske kilde. Det er mulig det ligger subjektive valg av fokus, men dette er svært lite påtrengende. En leser av disse presentasjonene gis et innblikk i bokas innhold fra begynnelse til slutt. Slik sett er studentteksten informativ og upersonlig, og teksten som sådan er godt bundet sammen både ved kronologisk innholdspresentasjon og ved tekstmarkører. Dette må sies å tilfredsstille de studiekrav som forventes.

Slik gjengir en student fra Førskolelærerutdanning en episode fra praksis i barnehage i sin praksisrapport:

Hege som har vært borte fra barnehagen på grunn av vannkopper, er inne på baderommet. Kai er på vei fra hovedrommet til garderoben og treffer Hege som kommer ut fra badet og går inn i garderoben. Kai snur seg rundt, roper inn i hovedrommet: «Hege har kommet!» og går inn i garderoben. Edvard som befinner seg i hovedrommet, kommer inn i garderoben og slår seg sammen med Kai og Hege. Edvard hilser på Hege og sier: «Hei Hege, har du vannkopper?» Hege svarer: «Ja, men jeg har ikke mye på ansiktet mitt». Hun gnir seg på begge kinnene og viser ansiktet mot Edvard og Kai. Edvard spør: «Har du også vannkopper på magen?» Hege svarer: «Ja, skal du se?», drar opp genseren sin og viser magen til begge guttene. Kai stiller seg foran Hege og spør: «Har du sett noen film mens du var borte?» Hege svarer: «Nei, men jeg har hørt musikken til Spice-girls». Edvard spør: «Har du spist også godteri?» Hege svarer: «Ja, litt».

Vi ser at denne presentasjonen av en episode rommer mange enkeltstående hendelser. Leseren kan følge hver enkelt fordi de er presentert i en

rekkefølge som virker sannsynlig i forhold til slik de må ha utspilt seg i den virkelige situasjonen. Ikke minst er bevegelsene fra rom til rom og replikkvekslingene med på å styrke den kronologiske framstillingen. Disse faktorene fungerer som tekstens koherens.

De studenttekstene vi har studert til nå, har det fellestrekk at de er eller inngår som en del av en hjemmeoppgave. Studentene har i stor grad vært ansvarlig for utvalget av det de har presentert, og ikke minst, de har sluppet tidspress. Dette bidrar selvsagt til å gjøre tekstene bedre. I situasjoner der tidsrammene blir stramme kan det synes som om dette går utover tekstens kvalitet med hensyn til leserens mulighet til å forstå tekstens formål. Dette gjelder spesielt å referere fra forelesninger. Forelesningsnotater skrives neppe som sammenhengende tekst av noen, verken majoritets- eller minoritetspråklige. En vanlig kompensasjon for dette er å nummerere momentene i forhold til hverandre etter den rekkefølgen de blir presentert på fra foreleser, lage tankekart eller kanskje også gradere dem i over og undermomenter.

En sammenligning av studentnotater og forelesninger viser at en slik nummerering eller gradering av momentene ikke er gjort av noen studenter. For det første resulterer dette i en fragmentarisk framstilling der sammenhengen mellom momentene blir svært uklar. For det andre er momentene i seg selv svært lite utfyllende. De preges av stikkord og innholdsfragmenter. Dermed går også den innholdsmessige kronologien tapt. Det å ta notater fra forelesninger synes å være svært krevende for studenter med minoritetspråklig bakgrunn. Det å forstå ved å lytte samtidig som en skal ta notater, er en tosidig ferdighet som også norske studenter finner utfordrende. Når man i tillegg har en mangelfull kommunikativ kompetanse, vil krav til reseptive og produktive ferdigheter, som forelesninger stiller, være en stor utfordring for mange. Dette vil selvsagt påvirke både den språklige utformingen og kronologien i teksten.

Oppsummering av tekster med kronologisk struktur

Analyse av studenttekster der formålet er en kronologisk framstilling, gir noen klare indikasjoner. Det synes som om studentene vet hvilke krav en presentasjon eller et referat stiller til en tekst. Tatt i betraktning de kontekstuelle forhold der oppgavene er relativt lystbetonte hjemmeoppgaver, viser studenttekstene en stringent struktur etter kronologiske prinsipper. De holder personlige vurderinger atskilt fra det informative formålet. Kronologien kommer til uttrykk enten ved indre tematiske strukturer (koherens) eller ved tekstmarkører som binder innholdsmomentene sammen mer eksplisitt (kohesjon). I følge Skjelbred (1993) er dette en teksttype som faller lettest for de fleste, med referanse til barn i grunnskolen. Hun framholder at muntlige fortellertradisjoner ligger innenfor denne type tekstkategori. Dette er tekster som alle uansett kulturbakgrunn, har møtt gjennom eventyr og fortellinger som barn. Det retoriske grepet her

er nettopp å fortelle om hendelser i en bestemt rekkefølge basert på tid. Studentene synes å forstå formålet med oppgavekravene og meddeler det faglige innholdet i tråd med studiekraft og faglige forventninger.

Eksempler på studenttekster med argumenterende struktur

Et profesjonsstudium krever at studentene skal skrive i ulike sammenhenger og til forskjellige målgrupper som lærere, medstudenter, kolleger, klienter, pasienter, pårørende og barn. Dette innebærer at de skal kunne beherske ulike teksttyper og være bevisst formålet med den teksten de skriver. Målet er imidlertid ikke primært å formidle kunnskaper i seg selv, såkalt reproduksjon av kunnskaper, men å vise hvordan kunnskapene kan anvendes i ulike sammenhenger. På en måte kan vi si at det tas for gitt at studentene besitter de fagkunnskaper som selve studiet krever. Det som blir utfordringen for den enkelte student er å vise hvordan kunnskapene kan formidles og brukes i tråd med studiekraftene. Det er dette studentenes prestasjoner i stor grad blir målt etter.

I skriftlig produksjon reflekterer oppgaveformuleringene flere av studiekraftene. Begreper i oppgaveformuleringer som drøft, gjør rede for, vurder, beskriv, kommenter, analyser krever noe mer i den skriftlige utformingen enn formidling av fagkunnskaper. Generelt kan vi si at studentene skal problematisere og reflektere over kunnskaper, ferdigheter og erfaringer de tilegner seg i teoretiske og praktiske studier. Hvis ordlyden i oppgaveteksten er drøft, så er formålet med den skriftlige formidlingen å vise ulike sider ved en sak eller et fenomen og stille disse opp mot hverandre. Likeledes vil ordlyden gjøre rede for kreve at besvarelsen problematiserer et faglig innhold, og ofte vil slike oppgaver kreve at studentens egne refleksjoner ligger implisitt. Slike oppgaveformuleringer krever noe mer fra studentene enn påstandskunnskap der fagkunnskapene presenteres i en kortversjon uten nærmere utdypinger. De faglige temaer som studentene blir bedt om å behandle på ulike måter i en skriftlig oppgave, krever en argumenterende framstilling. Dette innebærer at studentene må føre beviser for en faglig påstand. Disse bevisene eller premisene kan romme ulike teoretiske begrunnelser eller forklaringer, eksemplifiseringer eller konkretiseringer. Det er nettopp dette som innebærer å problematisere et faglig tema. Oppgaveformuleringene kan muligens gi et visst rom for fortolkninger, både blant studenter og undervisningspersonalet. Felles for dem som er nevnt over er at tekstformålet er problematisering av fagstoff.

Å kunne tilfredsstille disse studiekraftene synes å innebære en stor utfordring for studentene. Hvordan skal stoffet ordnes når det ikke følger ei tidslinje? Hvilke andre prinsipper for innholdsstruktur kan en tekst rette seg etter? Skjelbred (1992) viser til John Harris som gir følgende struktureringsprinsipper:

- årsak – virkning

- sammenligning – kontrast
- kategoriseringer
- beskrivelser som involverer rom og lokalisering
- argumentasjon og framsetting av hypoteser

Det er antakelig umulig å gi en uttømmende oversikt over alle prinsipper for hvordan strukturen kan være i argumenterende og resonnerende tekster. Skjelbred (1992:XX) nevner noen i tillegg som grunnlag for analyser hun har gjort av elevtekster i grunnskolen:

- eksempel – generalisering
- problem – løsning

Avhengig av oppgaveformuleringen vil noen prinsipper være mer relevante for analysen enn andre. I denne sammenheng blir kategorisering etter slike prinsipper underordnet. Det primære blir å undersøke om studenttekstene viser et resonnement, en problematisering av det faglige stoffet og/eller en refleksjon i tråd med oppgavens krav. Om stoffet er ordnet etter kontrasteringer eller årsaks- virkningsforhold blir i analysen bare en presisering av det primære fokus. Man må også gå ut fra at flere av prinsippene kan finnes i en og samme studenttekst. I den motsatte enden av skalaen vil rene gjengivelser og reproduksjoner av kunnskaper ikke være i tråd med de krav som ligger i oppgaveformuleringene som faller inn under denne kategorien. Som utgangspunkt for analysen av studenttekster som faller inn under kategorien, vil vi bruke ordlyden i oppgavetekstene.

Det er ikke uvanlig at oppgaver som gis ved høgskolen består av flere delspørsmål. Flerleddede oppgaver med spørreord som *hva*, *hvordan* eller *hvorfor* krever ofte noe mer enn gjengivelse av lest pensum. Fagkunnskaper skal gjerne settes inn i en sammenheng. Studentene skal reflektere over kunnskapene og problematisere dem. Ved Ergoterapeututdanning ble det gitt følgende deloppgave ved en prøve i metodefag: *Hvorfor utfører ergoterapeuter trinn-analyser?* Studenten innleder med en forklaring på trinn-analyse:

Trinn analyse er en av de forskjellige analysene som ergoterapeuter bruker som redskap i sin virksomhet for å forstå hva aktiviteten dreier seg om. Aktivitet er sentral for ergoterapi & trinn analyse bidrar til hvor forståelse av aktivitet på en helt annen måte enn andre analyser hvor aktiviteten sees ofte i forhold til en bestemt pasient.

Allerede i innledning problematiserer studenten temaet, ved å sette trinn-analyse opp mot andre analyser, og hva som i korte trekk kjennetegner dem. I de to neste avsnittene gir studenten en nærmere presisering av

temaet. Deretter stilles et eksplisitt spørsmål som innleder den problematiserende delen av besvarelsen: *Hvorfor brukes trinn analyse i Ergoterapi?* Studentene fortsetter:

Som sagt er aktivitet en sentral begrep for ergoterapeuter, og det finnes flere grunner til å forklare analysens bruk. For det første kan man gjennom trinn analyse bevisstgjøre hva en aktivitet består av. Det kan bli vanskelig å identifisere de forskjellige komponentene i en aktivitet med utgangspunkt i observasjon alene.(...)

Som avslutning gir studenten sine egne refleksjoner over hvordan trinnanalyse kan anvendes i det praktiske arbeid:

Eventuelt skal ergoterapeuter kunne analyse aktiviteter uten å bruke trinn analyse skriftlig. Det er i utdanningsfase at det blir nødvendig å automatisere prosessen i studentens tenkemåte. Trinn analyse kan derfor sies å hjelpe oss som studenter å skape hvor [vår] persepsjon og forståelse av aktivitet som helhet, med hensyn til de forskjellige komponenter for å oppnå den beste resultatene av aktivitet som terapeutisk middel

Denne studentteksten tilfredsstiller på mange måter høgskolens krav om problematisering av fagstoff. For å oppsummere viser den at studenten

- innleder teksten med å presentere temaet og gi det en forklaring
- ser det fagspesifikke temaet i et videre og sammenlignende perspektiv ved å trekke inn nærliggende temaer
- gir en utfyllende og presis begrunnelse/forklaring på det faglige temaet
- problematiserer det faglige temaet ved å stille eksplisitte spørsmål i teksten
- gir flere begrunnelser til en påstand eller til et faglig tema
- bruker tekstmarkører som gjør argumentasjon tydelig (stiller spørsmål, bruke uttrykk som «for det første»)
- gir egne refleksjoner over hvordan fagkunnskaper kan anvendes i praktisk yrke

Svært mange av de oppgavene som blir gitt til skoleeksamen eller hjemmeeksamen stiller krav om at studentene skal drøfte faglige spørsmål. Dette er særlig aktuelt i forbindelse med anvendelse av teoretiske kunnskaper i tenkte praktiske situasjoner. Ved Avdeling for lærerutdanning kan oppgaver om fagdidaktiske problemstillinger innebære en drøfting. I vårt materiale fant vi en oppgave som gikk ut på å drøfte hvordan et dikt kan brukes til muntlige aktiviteter i en klasse i grunnskolen. Det er naturlig å tenke seg at studenten her lanserer flere enn ett alternativ til muntlige aktiviteter, og vurderer hvert enkelt i forhold til læreplanens mål, elevmotivasjon eller diktets potensiale for muntlige aktiviteter. Studenten bru-

ker læreplanen for grunnskolen som bakteppe, og gjengir et lengre sitat fra denne. Deretter følger selve svaret på oppgaven, her presentert i sin helhet:

Med ovennevnte som utgangspunkt kunne læreren dele klassen i grupper av cirka 4 eller 5 elever. Gruppene kunne diskutere diktet sammen etter å ha lest det hver for seg. Hver gruppe kunne selv ta ansvar ved å plukke ut en fra egen gruppe til å lese høyt foran klassen. Under denne fasen kan læreren gå rundt og diskutere med de forskjellige grupper hva de har kommet fram til med tolking og analyse av diktet. Etter framføring av de forskjellige gruppernes representanter av både høyt lesing og analyse, læreren kan gi hans/hennes evaluering, kommentar og særlig oppmuntring til de individene og gruppene. Etter dette kan det være mulighet for elevene å gi kommentarer eller spørre læreren for videre forklaring eller informasjon.

Selv om det fagdidaktiske forslaget er noe uklart med hensyn til om elevene skal trene på å lese høyt, eller tolke diktet, så viser denne teksten ingen problematisering av temaet. Studenten drøfter ikke hvorvidt den fagdidaktiske innfallsvinkelen egner seg til for eksempel å trene muntlige aktiviteter. Derimot er det mer i tråd med en presentasjon av et undervisningsforløp fra begynnelse til slutt. Momentene presenteres i et kronologisk perspektiv; «Gruppene kunne ...», «Hver gruppe...», «Under denne fasen...», «Etter framføring...», «Etter dette...». Denne studenten er trolig usikker på hva som ligger i oppgavekravet «drøft». Uansett kan ikke besvarelsen sies å tilfredsstillende de faglige krav og de forventninger som en lærer måtte ha til faglig forståelse.

I en annen oppgave er kravet å drøfte hvorvidt en roman er samfunnskritisk. I besvarelsen presenterer studenten hoved- og bipersoner i romanen med lange sitater som begrunnelse. I de to siste avsnittene berøres oppgavens problemstilling. Første setning i hvert av disse avsnittene er studentens egen, men som igjen følges av et lengre sitat fra boka. Studenten konkluderer med at:

Heile boka er ein kritikk av samfunnet. Det gjeld både personar og hendingar Boka påpeikar hva som skjer med samfunnet dersom foreldre tror at dei kan fraskreive ansvaret for barn og gamle til institusjonar. Boka er samfunnskritisk.

Studenten slår fast sin tolking av boka med lange sitater som belegg, men drøfter ikke mulige nyanseringer av denne. De lange sitatene fyller så å si hele besvarelsen, og tar plass for studentens egne refleksjoner og for en argumenterende holdning til stoffet. En argumenterende og saklig språkstil innebærer gjerne at et argument vurderes mot et annet argument. Etter

som det neppe er slik at det ene argumentet er mer sant enn et annet, er det av betydning at hvert argument framføres med moderende ord og uttrykk. Enkelte modale hjelpeverb og setningsadverbialer som *muligens*, *vel*, *kanskje*, *dels*, *imidlertid*, kan bidra til dette. Språket i denne studentteksten viser heller en kategorisk uttrykksmåte, som gjør at problematiseringen går tapt. Heller ikke denne studenten tilfredsstillter de krav som ligger i oppgaveformuleringen gjennom sin besvarelse. Det er umulig å si noe sikkert om studenten rett og slett omgår oppgavens krav, eller om han er usikker på hvordan en drøftende skriftlig framstilling skal utformes. Uansett viser ikke denne besvarelsen de forventede faglige krav.

Ved hjemmeoppgaver kan direkte bruk av kilder ofte fylle store deler av en studentbesvarelse. Muligheten til å gi bevarelsen et faglig innhold gjennom kildebruk synes å være vesentlig for studentene. Dette kan selv sagt styrke oppgaven. Men kilder må innpasses i en kontekst og til formålet for en tekst og underkastes den problemstillingen som skal belyses. Vi skal seinere se hvordan studentene mestrer kontekstuell kildebruk. I teksteksemplet over står direkte bruk av sitater mer eller mindre for studentens egen forståelse. Sitat fra kilden erstatter nærmest studentens egne ord, og dermed egne refleksjoner og argumenter. Det samme ser vi i en hjemmeoppgave ved Radiografutdanning. Et kapittel i denne besvarelsen handler om *Lab og pasient forberedelse*. Her skriver studenten:

Før en pasient kommer på røntgenlab skal radiograf forberede laben slik at pasienten unngå unødig venting. Utstyrer som gummihandsker, venflon, sprøyte, statseslange, pussbekken og kompresjon skal forberedes på forhånd.

Når det gjelder pasientens forberedelse, varierer rutinene fra avdeling til avdeling. På Aker sykehus skal inneliggende pasienter, som skal ta urografi undersøkelse, spise en lett frokost og en begrenset mengde drikke

Studenten fortsetter så dette kapitlet med to større sitater. Det ene gir en understøttelse for det studenten selv har sagt med egne ord. Slik sett fungerer dette godt som begrunnelse for den refleksjonen studenten selv gir. Det neste sitatet, som også avslutter dette kapitlet, bringer derimot inn ett nytt moment, uten at studenten reflekterer noe mer over dette. Dermed blir sitatet stående uten sammenheng med konteksten for øvrig og uten et overordnet formål, nemlig at studenten skal reflektere over hvordan man forbereder lab og pasienter for røntgenundersøkelse:

Pasienter med sterke allergiske disposisjoner kan før undersøkelse få en premedikasjon som demper tendensen til allergiske reaksjoner.

Praksisoppgaver som denne det er gitt eksempler fra her, krever vurdering av ulike forhold fra praksis. Det er heller ikke uvanlig at oppgaveformuleringer tar utgangspunkt i en case, der studentene skal forsøke å vurdere en tenkt praktisk situasjon. En oppgave fra Sykepleierutdanning hadde denne casebeskrivelsen innledningsvis:

På morgenrapporten ved et sykehjem blir det reist spørsmål om en av pasientene er obstipert [...]. En sykepleier får i oppgave å samle data i forhold til denne problemstillingen, slik at det er mulig å vurdere om det vil være nødvendig å iverksette tiltak for å forebygge/behandle obstipasjon.

47

Oppgaven er flerleddet der et av delspørsmålene lyder slik: «Sykepleieren synes det er flaut å samtale om obstipasjon med pasienten. Vurder (min uthev) hvordan det verbale utsagnet og det som uttrykkes parallelt med utsagnet kan påvirke pasienten». Oppgaven har kommunikasjon som tema. Studenten innleder besvarelsen med et par generelle kommentarer om sykepleierens oppgaver. Dette fungerer greit. Så anslås retningen på hans vurderinger:

Hvis sykepleieren synes det er flaut å samtale om obstipasjon med pasienten, må hun/han enten si det rett til pasienten eller skjule det inni seg. Hvis sykepleieren sier det hun/han synes rett til pasienten, må da hun/han være klar og bevisst over konsekvensene av det. Sykepleieren må ha tenkt over hvordan pasienten vill reagert, og hvilke nye problemer og situasjon kan oppstå.

Hvis sykepleieren skjuler det hun/han synes om pasientens sykdom, vil det bli oppstod et svært vanskelig forhold og en komplisert situasjon mellom pasienten og sykepleieren.

Studenten framsetter her to hypoteser for videre argumentasjon. Dette kan umiddelbart love godt for en vurderende og reflekterende holdning til spørsmålet. Men svarer studenten på det oppgaven krever av ham? Vurderer studenten selve kommunikasjonen som kan oppstå i møtet med pasienten? Det studenten gjør er å se for seg mulige konsekvenser og reaksjoner på de to alternative holdningene han lanserer. Men disse er holdt i så generelle ordelag at teksten reiser spørsmål i stedet for å svare på dem som oppgaven stiller. Leseren, eller faglæreren, kan nemlig lett spørre seg: Hvilke konsekvenser? Hvordan vil pasienten reagere? Hvilke problemer og nye situasjoner kan oppstå? Hvordan vil situasjonen arte seg?

Oppgavetekster som krever en problematisering av et faglig forhold, innebærer at studentene fører et resonnement. Dette betyr at hvert argument bør være saklig, i den forstand at det grunngir de påstander som

framføres, det bør være faglig holdbart og fyldig. Mange av oppgavebesvarelsene viser mangler nettopp på dette område. Resonnementene fullføres ikke og besvarelsene blir ofte tynne og overfladiske. For lærer blir det problematisk å vurdere slike besvarelser som gode i forhold til oppgavekrav og faglig forståelse.

En praksisoppgave fra Radiografutdanning består av flere ledd med beskrivelse av praksisplassen, av pasientens tilstand, av undersøkelsen, og av kommunikasjonen med pasienten. I tillegg kreves at studenten vurderer egen innsats. Et svar på denne oppgaven i materialet inneholder mer en presentasjon enn en vurdering. Innledningsvis presenteres praksissted, kolleger og ansvarsområder på stedet. Mot slutten av oppgaven kommer studenten inn på egne arbeidsoppgaver:

Deretter begynte jeg å stille apparatene, så kassetten inne i skuffen. Så gikk jeg til venterommet for å hente pasienten. Jeg ropte navnet og sa hei. Fortalte at jeg skal ta røntgenbilder av lungene, så må pasienten ta av overkroppen og halssmykker hvis den har. Så kommer vi laben, tar tre bilder (front+ lateral+innskudd) gir beskjed til pasienten at vedkommende skal vente mens bildene fremkalles. Dessuten vasker hendene før og etter hver undersøkelse.

Oppgaveteksten i seg selv må sies å være ganske krevende med mange delspørsmål der studenten både skal beskrive ulike forhold og vurdere egen innsats. Men besvarelsen må sies å være helt uten refleksjon fra studentens side både når det gjelder beskrivelser og vurdering. Teksten gir en kort presentasjon av et hendelsesforløp etter en kronologisk struktur. Tidsmarkørene *så...så...* understreker strukturen. En lærer vil vanskelig kunne godta dette som egenvurdering av praktisk utøvelse. Det behøver likevel ikke bety at studenten er uten evne til egenvurdering. Men en kan spørre seg om studenten er fortrolig med hva som ligger i begrepet «vurdering» og hvordan dette skal utformes skriftlig.

Oppgaveformuleringer som krever at studentene skal «gjøre rede for» et faglig emne innebærer også at studenten skal formidle faglige refleksjoner som viser forståelse både i bredden og dybden. Vi ser derimot at slike oppgaver løses som rene presentasjoner av faglig stoff. Studentene legger fram fagkunnskapene sine uten at disse problematiseres eller settes inn i relevante sammenhenger. Dermed blir besvarelsene rene gjengivelser eller reproduksjon av fagkunnskaper.

Ved Sykepleierutdanning ble følgende oppgave gitt som hjemmeoppgave: «Gjør rede for teoretiske modeller i sykepleie». Studenten presenterer ulike modeller. Studentteksten er gjennomført teoretisk, og med indirekte

bruk av kilder så å si gjennom hele besvarelsen. Dermed blir språket ikke studentens eget språk. Både ordvalg og syntaks er hentet direkte fra faglitteraturen. Innledningen kan delvis røpe studentens eget språk:

Teoretiske modeller i sykepleie som betegnes også som begrepsmessige modeller i sykepleie eller sykepleie modeller, har stor betydning for utøvelsen av sykepleie. Modellene har til hensikt favne hele sykepleievirkeligheten.

Deretter følger flere avsnitt som er relativt korte og som er avskrift av kilder uten at dette er markert i sitatsform:

Sykepleiemodeller omhandler ulike sider ved sykepleie på et svært overordnet og generelt plan. Teorien beskriver i stor grad sykepleien slik den bør være, ikke slik den faktisk er.

Enhver vitenskapelig disiplin har sin særegne måte å identifisere fagspesifikke fenomener på. Identifikasjonen og beskrivelsen skjer på det mest overordnede og abstrakte teoretiske nivå i faget, det såkalte metaparadigmenivået.

Ordvalget her er såpass avansert og abstrakt at det er grunn til å tro at dette er avskrift av kilder. I tillegg viser ikke teksten en dypere forståelse av det faglige innholdet. Utdypinger og faglige presiseringer mangler. Her er det mange forhold som ikke er nærmere forklart, og leseren blir fristet til å stille flere spørsmål til teksten: Hva menes med et overordnet plan, med et generelt plan? Hva menes med sykepleie slik den faktisk er? Hva menes med at identifikasjon og beskrivelse skjer på det mest overordnede og abstrakte teoretiske nivå? Og Hva er paradigmenivået? Denne teksten viser riktignok at studenten antakelig har mestret å finne fram den relevante fagkunnskap til det oppgaven spør etter. Men kunnskapen er ikke anvendt på den måten som kreves i et høgskolestudium. For en faglærer er det grunn til å stille spørsmålet: Har studenten virkelig forstått det faglige innholdet?

Oppsummering av studenttekster med argumenterende struktur

Analysen av studenttekster som skal være argumenterende og gi en problematisering av et faglig innhold, synes å vise noen tendenser. Først og fremst er bildet ikke entydig. I materialet finnes det enkelte besvarelser som tilfredsstillende krav til refleksjon og problematisering. Disse besvarelsene viser ved både språklige og innholdsmessige faktorer, at studentene mestrer å bruke fagkunnskapen i sammenhenger som oppgaveformuleringen etterspør. Refleksjon og distanse til stoffet gjennom drøftinger og vurderinger, vitner om faglig forståelse.

Likevel synes materialet å vise noen hovedtendenser. Studentene mestrer i

liten grad ulike former for problematisering av faglige emner. Først og fremst svarer ikke studentene på de krav som ligger i selve oppgaveformuleringen. Hvis kravet er at studentene skal drøfte en faglig problemstilling, så mestrer de ikke den argumenterende framstillingen der ulike argumenter stilles opp mot hverandre. Hvis kravet er å vurdere, har mange besvarelser ensidig fokus. De struktureringsprinsipper som vi presenterte innledningsvis (Skjølbred, 1992), finnes så å si ikke i noen av studenttekstene. Derimot kan vi se at presentasjonsformen preger mange av tekstene. Studentene legger fram det faglige innholdet i en kronologisk tids- eller hendelsesrekkefølge. Dette farger også språkføringen. De språklige nyanseer som en vurderende og argumenterende språkstil krever, er så å si helt fraværende. Derimot møter vi ofte en kategorisk og bastant språkføring. Flere av studentene bruker i stor grad kilder i sine besvarelser. Kildene brukes direkte som begrunnelser for faglige resonnementer. Men de kan også stå som studentenes egne framlegg ved avskrift uten sitatmarkering.

Det er påfallende mange studenttekster som er fri for problematiserende holdninger til stoffet og eksplisitte vurderinger. Oppgavetyper med instruksjonsverb som *vurderer*, *kommenter* og *reflekter* krever at skriver er subjektivt til stede i teksten. En kommentar eller en vurdering impliserer skrivers egen holdning til et faglig tema. Det er svært sjelden en kan spore tendenser til en slik tilstedeværelse fra studentens side i deres tekster. Vi skal seinere komme tilbake til mulige forklaringer til dette. Men visse problemstillinger kan reises her. Kan erfaring med andre skrivekulturer spille inn? Kan det være slik at noen minoritetsstudenter ikke er helt fortrolige med å formidle sine subjektive praksiserfaringer eller holdninger som skal leses av andre? Kan vi med andre ord forstå slike tendenser i lys av at andre kulturer kanskje er mindre opptatt av hva det enkelte individ mener og tenker? Vår vestlige kultur kjennetegnes blant annet av en sterk individentsentrering der den enkeltes rett, den enkeltes lykke, den enkeltes mening etc står i fokus. Fellesskapsånd, solidaritet og hensyn til kollektivet synes å måtte vike for en stadig sterkere grad av individualisering i den vestlige postmoderne tid. Det at studentene i sine tekster ikke tilfredsstiller de krav som ligger i oppgaveformuleringene, behøver nødvendigvis ikke indikere manglende faglig forståelse. Men at de ikke problematiserer fagkunnskaper i tråd med oppgavens krav og studiemål generelt, kan tyde på to forhold. Det ene er at de ikke er fortrolige med å forholde seg til fagkunnskaper på en kritisk reflekterende måte. Det andre er at de ikke kjenner til de språkhandlinger som en argumenterende og problematiserende framstilling krever.

Tekstens sammenheng – innledning og avsnitt

En tekst må ha en sammenheng. Vi har tidligere sett på hvordan makrostrukturen formes av hva som er tekstens formål og hovedidé. Ved siden

av at formålet med en tekst kan binde teksten sammen til en helhet, danes også tekstens helhet ved en hovedstruktur. I det følgende skal vi se hvordan studentene organiserer tekstens hovedelementer til en helhetlig tekst. For å kunne tolke innholdet og den indre mening i en tekst er det viktig at innholdet er ordnet logisk. Når det gjelder fagtekster, kjennetegnes denne strukturen ved tredelingen *innledning – hoveddel – avslutning*.

Skjelbred (1993:27) sier at tekster kjennetegnes ved at de har:

(...) en begynnelse og en slutt, dvs at den ikke bare er en strøm av ord og setninger som kan begynne og avsluttes når som helst. En tekst har en form for heilhetlig plan, som gjør at teksten ikke tilfeldig kan kuttes i begge ender.

51

I denne sammenheng skal vi se på hvordan studenter begynner tekstene sine og hvordan de organiserer tekster i avsnitt. I forbindelse med tekstorganisering i avsnitt, vil vi se på to forhold, hvordan avsnittsmarkeringen har sammenheng med innholdet for teksten som helhet, og hvordan avsnittene i seg selv er bygd opp.

Eksempler på innledninger

Kravet til innledning er ikke like stort for alle typer tekster. Forventningene til hvordan en tekst skal begynne er avhengig av sjanger, og ikke minst går det et hovedskille mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Vi vet at skjønnlitterære tekster ofte åpner uten at leseren blir ført inn i handlingen på en innledende og rolig måte. Slike *in-medias-res* innledninger er heller sjeldne i sakprosaen og spesielt i fagtekster. Men det betyr derimot ikke at en fagartikkel ikke kan åpne med for eksempel en anekdote, en situasjonsbeskrivelse, eller en kort fortelling. Det finnes selvsagt ikke noe fasitsvar på hvordan innledningen skal være i fagtekster. Variasjonene er store, men relativt tidlig i teksten forventes det at leseren blir presentert for tekstens tema, formål eller problemstilling. Innledningen skal gjerne tilfredsstillende to hovedfunksjoner; den skal orientere leseren om hva teksten skal handle om, og helst skal den vekke leserens interesse. I skriftlig kommunikasjon er kravet til presisjon og klarhet enda strengere enn i muntlig kommunikasjon. Dette gjelder også for hvordan tekster innledes.

Norsk fagspråk arrangerte en avslutningstest etter et to-ukers forkurs for tospråklige studenter i august 1998. Denne testen gikk ut på å lese en ukjent tekst av Finn Carling «Sjuende far i stolen». Oppgaven var todelt:

1. Hva er budskapet i denne teksten?
2. Hvilke refleksjoner gir denne teksten deg som du kan dra nytte av overfor pasient/klient/barn/elever/kunde i ditt framtidige yrke?

Skriv til sammen cirka to sider.

Skrivesituasjonen var formell, studentene visste at det var en test som avsluttet forkurset, som også var annonsert i programmet for forkurset. Til sammen svarte 21 studenter på denne testen. Til oppgave 1 var den generelle forventning at innledningen eller åpningen på studentteksten inneholdt en presentasjon av tittel og forfatter til den teksten de skulle meddele en forståelse av. Det kunne også aksepteres at presentasjonen kom lenger ut i teksten. Ti studenter hadde ingen presentasjon, og tekstene hadde ingen markert innledning. En tekst nevnte tekstens tittel, mens tre tekster nevnte bare forfatter. Sju av 21 tekster hadde en presentasjon av både forfatter og tittel.

Å presentere det man skal snakke om for leseren regnes for grunnleggende tekstkompetanse. Det ligger i våre forventninger til hvordan en tekst skal begynne, og i den planen vi selv legger for egen tekstskrivning. Når to tredjedeler av studentene ved denne testen manglet en innledning med nødvendige opplysninger, kan man ikke umiddelbart slutte at de mangler kompetanse i helhetlig tekstforming. Det kan for eksempel være mulig at kommunikasjonssituasjonen kan gi forklaring på at mange av tekstene ikke fremstod som helhetlige og ferdige. De skrev om en tekst som de visste var kjent for lærerne, og som lærerne skulle vurdere. I tillegg var også de samme lærerne til stede under avviklingen av testen. Dette kan ha gitt studentene større innforståthet og visshet om felles referanse med lærerne. Det er ikke utenkelig at flere av studentene vurderte skrivesituasjonen slik.

Her følger noen eksempler på hvordan mange av studenttekstene mangler helt eller delvis en presentasjon av teksten som skal tolkes. Som vi ser av eksemplene, åpner tekstene med en innledende ytring, men når tittel og/eller forfatternavn mangler, blir referansen uklar.

Første åpningssetning i fire av studenttekstene refereres her:

- *Teksten handler om en man som har kroppslig problem og kan ikke gå lange veier*
- *Budskapet kan være flere ting, for eksempel hvordan vi skal behandle mennesker som er i vanskeligheter, og om hvordan vi skal hjelpe mennesker som trenger den.*
- *Finn Carlings undersøker de forskjellige meninger av en rollestole.*
- *Denne teksten var kjempe bra eksempel på om våre dager.*

Det er nødvendig å undersøke andre studenttekster for å se om dette er en tendens. Slik åpner en eksamensbesvarelse i litterær analyse:» Jeg saynes diktet *Jeg ser* er veldig interessant fordi det første man ser er det visuelle». Forfatteren nevnes ikke før i andre avsnitt, etter at det er redegjort for typografiske sider ved diktet. En annen litterær analyse, hjemmeeksamen, åpner slik: «Boka inneholdt mange personar og mange hendingar». Forfat-

ter og tittel er nevnt i overskriften, men ikke noe sted i selve oppgavebesvarelsen på over 3 1/2 side. En annen hjemmeoppgave er en presentasjon av en barnebok. Studenten har skrevet den i tre utkast, med orientering om tittel og forfatter i hvert utkast: «Jeg skal presentere en barnebok som er skrevet i 1996 av Marit Nicolaysen. Den heter «Klakk turen» og ...».

Som sagt tidligere, kan man begynne tekster på mange forskjellige måter. Eksamensoppgaver kan romme flere delspørsmål, med vurderinger og definisjoner av begreper. I religion og etikk (Førskolelærerutdanningen) dreide et delspørsmål seg om å gi en vurdering av begrepet «solidaritet» som et viktig tema i barnehagen. Samtlige studenter innleder med en gjentakelse av tema eller begrepet. I en hjemmeoppgave om fysisk fostring ved samme utdanning, deler studenten inn hele oppgaven i de tre hoveddelene; innledning, hoveddel og avslutning. Innledningen åpner først med et dikt, deretter lanseres temaet for oppgaven og til slutt nevner studenten hvordan hun vil gå fram. I alle de hjemmeoppgavene som er analysert, disponerer studentene innholdet i tre hoveddeler. Dette kan selvsagt tyde på at de behersker den helhetlige planen for tekster, ikke minst når de får bedre tid til planlegging, slik hjemmeeksamen gir rom for. Men det kan også forklares ved at svært mange faglærere i forbindelse med slike eksamener gir orientering om oppgavens krav og mal. Ofte følger dette med selve oppgaveformuleringen som egne vedlegg. Dette bidrar selvsagt til en mer helhetlig struktur på besvarelsen som sikrer at det forventede faginnhold kommer med.

Eksempler på sammenheng mellom innhold og markering av avsnitt

Vi skal nå se på hvordan tospråklige studenter organiserer hoveddelen av teksten i avsnitt. Avsnitt er et *tekstuellet skilletegn*, i følge Strömquist (1987). Det vil si at avsnitt er et skilletegn på tekstnivå, som tilsvarer skilletegn som punktum og komma på setningsnivå. Strömquist (1987) beskriver videre avsnittet både som en kommunikativ enhet, som gjør teksten mer leservennlig, og som en kognitiv enhet, som hjelper skriveren til å ordne tankene sine. Slik sett kan avsnitt være en hjelp både for den som skriver og for den som skal lese teksten. Avsnittmarkering er et hjelpemiddel til å skape en godt strukturert og sammenhengende tekst. Sammenhengen mellom avsnittene er vesentlig her. Men helheten i teksten gis også ved at hvert avsnitt inneholder momenter som står i forhold til tekstens overordnede tema. Vi må med andre ord også se på hvordan hvert enkelt avsnitt er bygd opp. I en sakprosa tekst er hovedregelen at hvert avsnitt skal inneholde ett hovedpoeng, gjerne med en utdyping, begrunnelse eller eksemplifisering. I tekster som har som formål å problematisere, vil et avsnitt ofte utgjøre et argument. Et argument innebærer at en påstand følges av begrunnelser, forklaringer eller eksempler. Et argument bør være holdbart og relevant. Virker argumentet sant eller sannsynlig i forhold til påstanden som fremføres og har det noe med saken å gjøre? Er begrunnelsene eller forklaringene fylldige, eller faller argumen-

tet sammen slik at det er en påstand som står igjen? Vi kan også si at avsnitt er bygd opp etter en bestemt informasjonsstruktur, et tema-remaperspektiv. Det en vil snakke om (tema) presenteres først i avsnittet, deretter kommer utdypingene (rema). Ofte er tema kjent for leseren, mens utdypingene innebærer ny informasjon. Den nye informasjonen gir ofte begrunnelsene eller utdypingene og det er disse som er viktigst og mest interessant både å formidle og å lese, ikke minst ut fra et faglig forståelsesperspektiv.

54

En tekst med en viss lengde inneholder flere momenter. Det er gjerne ulike forhold det redegjøres for eller som skal drøftes. Tekstens tema belyses gjerne fra flere sider, eller med ulike forhold uansett teksttype, om det er en drøftende tekst, en kommentar eller redegjørelse. Måten momentene i en tekst er organisert på viser tankegangen til skribenten. For at leseren skal forstå teksten etter skriverens hensikt, er det av avgjørende betydning at leseren kan følge en «rød tråd» i teksten, en struktur som nettopp viser skriverens tankegang. Kommunikasjonen mellom leser og skriver gjøres lettere hvis teksten er organisert i avsnitt. En inndeling i avsnitt henger sammen med både tekstens ytre, grafiske side og tekstens innholdsside. Det grafiske oppsettet fungerer på denne måten som veiviser for skriverens tankegang og argumentasjon. I tillegg vil tekstens koheasjon (sammenbindinger med konjunksjoner, subjunksjoner og adverb) styrke ledetrådene for strukturen.

Spesielt i visse typer tekster, som artikkelen, er vi vant med en relativt fast struktur av innholdsmomentene. Strukturen skal være logisk, momentene bør være ordnet på en måte som følger en rød tråd. Men hva som kjennes fornuftig og logisk kan nok være individuelt, og ikke minst kulturelt betinget, som tidligere nevnt. Leseforventninger er i stor grad styrt av tekstkulturer, og dette igjen styrer ens egen måte å skrive tekster på. Det må igjen bety at det som kjennes logisk og stringent når det gjelder tekstorganisering for en person, ikke nødvendigvis er det for en annen fra en annen språkkultur.

Innenfor vårt utdanningssystem vil studenter uansett kulturell bakgrunn møte tekster, spesielt gjennom det meste av pensumlitteraturen, med en direkte skrivestil, der momentene i hovedsak er ordnet logisk og etter en relativt stringent og strukturert plan som er i tråd med tekstens overordnede formål. Og i tillegg vil studentene bli møtt med krav om selv å produsere tekster som er i tråd med vår tekstkultur og våre forventninger til tekster. Spørsmålet er da hvordan de minoritetsspråklige studentene organiserer innholdet i sine egne tekster. I denne sammenheng er det relevant å undersøke om strukturen i studenttekstene reflekterer en logisk tankefølge over faglige temaer, og om hvert avsnitt rommer en faglig fordykning.

Tekstmaterialet viser at det er stor variasjon i hvordan studentene organiserer innholdet i tekstene sine. De fleste tekster er organisert i avsnitt. Slik sett tilfredsstillt hovedvekten av tekstene de rent visuelle forventninger til en fagtekst. Spørsmålet er så om det er sammenheng mellom grafisk markering og faglig innhold. Et annet spørsmål er om avsnittene også viser en sammenheng i forhold til makrostrukturen, eller sagt med andre ord, om de til sammen gir teksten en «rød tråd» som underbygger det faglige innholdet og den faglige forståelsen.

I en oppgave ved Ergoterapeututdanning er kravet å drøfte helsebegrepet. Studenten åpner besvarelsen slik:

I Ergoterapi som en Helsefag profesjon, er helse et vesentlig begrep i vår virksomhet. Hva jobber vi egentlig mot? Helse begrepet har alltid vært kontroversiell gjennom årene. En bidrag til kontrovers, kom med WHO's (World health organisation) at helse er «fysisk, sosial og psykisk velferd hos et individ» definisjonen ble kritisert som utopisk og umulig å oppnå, og nemlig er WHO's mål for år 2000 «Helse for alle» umulig å oppnå i bare nesten ett år. I hvert fall ikke med sitt eget helsebegrep. Likevel har begrepet hjulpet å gå fra den gamle medisinske begrep av helse som «fravær av sykdom» og sykdom som en feil i menneskets maskineri.

Studenten gjør det klart allerede innledningsvis hva som er tema for teksten. Deretter inntar hun en mer drøftende holdning til helsebegrepet. Dette fullføres gjennom avsnittet ved eksempler og begrunnelser. Videre utover i teksten lanserer studenten andre definisjoner av «helse» og ser disse i forhold til sosiale og økonomiske vilkår. Teksten har en tydelig tematisk sammenheng og avsnittene viser ulike perspektiver i forhold til et overordnet tema. Tekstorganiseringen på makroplan tilfredsstillt forventinger om tematisk helhet og ulike innholdsmomenter er viet hvert sitt avsnitt. Dette letter også leseprosessen. En leser vil her både kunne gripe den faglige dybden og følge drøftingen ved en klar struktur. Vi finner flere studenttekster som er organisert slik. Men det er også mange som bryter dette på forskjellige måter.

En eksamensoppgave i Norsk litteratur ved Allmennlærerutdanning, åpner slik:

Jeg synes diktet «jeg ser» er veldig interessant fordi det første man ser er det visuelle. Først tre linjer, etterpå to linjer og så en linje. Denne formen for strofeoppbygging er gjentatt en gang til. Etter dette, diktet fortsetter med tre linjer, etterpå en linje og så tre linjer til slutt. Man forbinder denne måten å skrive dikt på

med dette år hundret, ikke året 1893. Diktet har en slags moderne klang. Dette år hundrets dikt brukes ofte heller ikke noe rim mellom verselinjene. Eksempler er Jan Erik Volds «Ta vare» (1969) og «Frøet» av Inger Hagerup. Det legges mye mer vekt på rytme og ordklang. Repetisjon spiller også stor roll

Dette avsnittet innledes med å fokusere på det visuelle ved diktet. Men etter hvert er det flere andre sider ved diktet som berøres; skrivemåten i forrige og i vårt århundre, rytme, ordklang og repetisjon. Med velvillig leserholdning kan vi finne en sammenheng og et resonnement i det meste av innholdet. At diktet har en moderne klang, kan fungere som en begrunnelse for det studenten mener er skrivemåten for poesi i vårt århundre. Og hva som menes med «moderne klang» kan sies å bli begrunnet med at diktet ikke har rim mellom verselinjene (hva nå det måtte bety). Likeledes kan påstanden om at dette århundrets dikt har mer rytme, ordklang og repetisjon, fungere på samme måte. Men uansett berører studenten minst fem ulike forhold, uten at noen av dem er nærmere begrunnet. Det kan fungere hvis kandidaten kommer tilbake til momentene utover i besvarelsen. Det skjer derimot ikke. Det omfangsrike innholdet bryter også med leserforventningene. Ettersom avsnittet innledes med det visuelle, forventer en at det er dette som behandles i resten av avsnittet. Det gjøres imidlertid ikke. Det temaet som lanseres i åpningen av avsnittet, følges altså ikke opp i resten av avsnittet. Det springende innholdet i avsnittet viser også en overfladisk behandling av det faglige stoffet. En lærer må her kunne stille spørsmål ved om hva studenten egentlig mener og om han har en fullgod forståelse av det faglige temaet.

Den samme tendensen ser vi i neste avsnitt i denne besvarelsen. Åpningsytringen er slik: «Sigbjørn Obstfelder har brukt særlig repetisjon og kontrast i diktet *Jeg ser*». Kandidaten behandler repetisjon som virkemiddel, men kommer ikke inn på kontrast. Dette skjer derimot i avsnitt 3, som innledes med: «Det finnes kontrast i det neste strofet av de to linjer». Studenten følger opp med neste ytring: «Kontrast er mellom de to strofene». Men så skjer et temaskifte: «Repetisjon og regelmessighet finnes også her». Ut fra innledningsytringen til avsnitt 2, er det rimelig å forvente at både repetisjon og kontrast som virkemidler i diktet ble behandlet. Innholdet i avsnittet bryter disse forventningene. Kandidaten viser for det første ustøhet i hvordan et avsnitt bygges opp med hensyn til en innholdsmessig enhet, for det andre brytes også prinsippet om en tema-remakonstruksjon, der det man vil snakke om lanseres først, og der begrunnelsene/forklaringene/eksemplifiseringene følger etter. Studenten tar opp det samme i flere avsnitt, noe som også svekker helheten i teksten.

I flere av studenttekstene kan det virke som linjemarkering og avsnitts-markering blandes sammen. Vi kan for eksempel finne at hver ny ytring

eller setning begynner på ny linje. Dette er nærmest uavhengig av om en vil markere avsnitt eller en litt lenger pause enn det punktum markerer. For leseren ser det ut som om teksten rommer mange og korte avsnitt. Den pausemarkeringen som dette signaliserer, harmonerer ikke med innholdet. Det kan vitne om at det faglige stoffet blir svært overfladisk behandlet. Teksten får et stakkato preg. Slik er en oppgavebesvarelse fra Førskolelærerutdanning:

*Sigmund Hågvar skriver i sin artikkel at frihetsfølelsen kan forsterkes ute i naturen.
Ved å være yte i naturen får man frihet fra det dagligdagse.
Samt det å få tid til å tenke egne tanker.
Frihetsfølelsen er bare ett av mange fordeler man får benytte seg av ute i naturen.*

57

Denne teksten går i ett, uten markering av avsnitt. Det er mulig studenten vil gi en pause eller en innholdsmessig ending ved ikke å skrive helt ut på linja, såkalte semiavsnitt eller hybridavsnitt. Avsnitt markeres kun i forbindelse med ett nytt delkapittel, som da gjerne gis egen deloverskrift:

*Kordinasjon/motorikk
Kordinasjon vil si samordning av alle delbevegelser i et bevegelsesmønster.
Hvis vi tar utgangspunkt i barn i alder 4–7 år.
Dette stadiet blir av Ellen Moen i boken «Skrutt for skritt» betegnet som alderen barnet utvikler sine «grunnleggende naturlige bevegelser».
Det vil si at i denne aldersperioden vil barnet få en økt evne til å kordinere delbevegelser i sammensatt bevegelsesmønster - samtidig å i rekke følge, og hurtig tilegning av grunnleggende bevegelsesferdigheter slik som:
Hinke slenge kaste
Balansere snurre svinge*

Med velvillighet skjønner vi at dette stadiet viser til alder 4–7 år, og studenten har en presisering av «grunnleggende naturlige bevegelser» ved den etterfølgende ytringen som begynner med «det vil si...». Men ellers er sammenhengen i avsnittet svak fordi studenten ikke bruker ord og uttrykk som gjør helheten og sammenhengen tydelig, såkalt språklig kitt eller kohesjon. Ikke minst gjør den grafiske utformingen med ulogisk linjedeling teksten oppstykket. Dette bryter med våre normer for tekstsammenheng. Likevel er det mulig å få tak i meningen. Det kommer ikke minst av den indre logiske oppbygging av tankeinnholdet i tekstavsnittet, som begynner med å avgrense aktuell aldersgruppe, etterfulgt av å karakterisere den samme aldersgruppen og til slutt muligheter for videreutvikling av bevegelser. Men oppstykket tekst med en ulogisk linjedeling, gir

ekstra utfordringer til leseren. Leserens må selv skape den indre sammenheng. En lærer vil antakelig måtte anstrenge seg for å vurdere om det faglige innholdet er holdbart.

Ikke sjelden møter vi studenttekster med mange og svært korte avsnitt. Spørsmålet er om dette gjør teksten fragmentarisk med manglende indre sammenheng. Her er et eksempel fra tolkingen av Finn Carlings tekst:

Mennesker er et sentimental vessen som trenger god omsorg og noen venn som de kan stole på ham og dele sin glede og sorg med.

En varig skadet kropp eller et alvorlige pfysiske skadet kan påvirke sjelen og kan skape fortvilelse i selve personen Slik at han føler seg annerledes og ensom og alene.

Teksten som vi har lest, er skrevet av en funksjonshemmet. Han forteller om de problemene som en funksjonshemmede kan ha i livet sitt.

Jeg synes at budskapet er at hver av oss er ansvarlig for hverandre, spesielt for de som trenger mest hjelp.

Folk må ta hensyn til dem som har behov til omsorg og kan skje den beste hjelp man kan gi er å bidra til å bevisstgjøre følelse til dem.

Vi ser her at dette utdraget av teksten rommer flere momenter. Studenten skifter mellom mer allmenngyldige utsagn, personlige holdninger og tekstenvisninger. Dermed blir også sammenhengen mellom avsnittene svak. Hvert av avsnittene står uten sammenheng med det forrige eller etterfølgende. I tillegg mangler argumentasjonen innenfor hvert tekstavsnitt som en bør forvente ut fra de krav til refleksjoner som ligger i oppgaveformuleringen. Begrunnelser og forklaringer mangler, noe som resulterer i svake refleksjoner og mange påstander. Derimot kan vi finne en tematisk rød tråd som dreier seg om at vi må vise omsorg for de funksjonshemmede. En lærer vil antakelig etterlyse større grad av utdypinger til hvert moment.

Det samme vil antakelig være tilfellet ved neste studenttekst. Dette er en oppgave der studenten skulle reflektere over mål med praksisperioden. Slik er første del av den skriftlige refleksjonen:

Mitt første mål i den praksisperioden er at jeg blir kjent med personaler og pasienter, slik at jeg kan fullføre min praksisperioden på best mulig måte.

I andre omgang vil jeg bli kjent med rutiner som brukes på sentret for å bli lettere kjent med pasienter og deres problemer. For å kunne gjøre dette vil jeg lese deres journaler.

Mitt mål er det også at de pasientene i vår avdeling kan stole på meg i det arbeidet jeg gjør.

Til å nå disse målene må jeg ta ansvar for å skape kontakt, særlig terapeutisk kommunikasjon.

Jeg må måte pasientene med respekt, engasjement og empati.

Pasientene på bo og behandlingssenter har forskjellige helse problemer. Jeg skal lære å stille dem på best mulig måte. (...)

Studentene berører mange områder av praksisfeltet, og synes å favne det meste. Men det er mer en opplisting av hva han vil være opptatt av i praksis, snarere enn hvordan han tenker seg oppgavene utført. Med andre ord mangler refleksjonen. Nettopp fordi studenten kanskje ikke stiller seg spørsmålet «hvordan», så uteblir også refleksjonene og teksten får et fragmentarisk preg.

Et tilsvarende forhold har vi der studentene skal bruke kilder. Dette viser seg å være problematisk ikke bare rent teknisk og formelt, men også hvordan kilder, og spesielt direkte sitatbruk skal flettes inn i studentens egen tekst. Dette er særlig aktuelt i forbindelse med hjemmeoppgaver. En praksisoppgave fra Radiografutdanning åpner slik:

1.1.TEMA: Urografi

En vanlig røntgenundersøkelses form for nyrene er utrografi.

Undersøkelsen gir nyttige informasjoner om nyrenes form og funksjon.

«Ved urografi blir det injisert et jodholdig konteraststoff intravenøst, som skilles ut gjennom nyrene. Denne undersøkelsen framstiller urinveiene med nyrebekken, ureteres og urinblæren, og er den mest vanlige ved mistanske om sten eller sykdom i urinveiene».

(Almås m.fl.1992 s. 137)

Litt lenger ut i oppgavens hoveddel leser vi om Radiografi:

4.1 Lab og pasient forberedelse

Før en pasient kommer på røntgenlab skal radiogra forberede laben slik at pasienten unngå unødig venting. Utstyret som gummihansker, venflon, sprøyte, statseslang, pussbekken og kompresjon skal forberedes på forhånd. Når det gjelder pasientens forberedelse, varierer rutinene fra avdeling til avdeling. På Aker sykehus skal inneliggende pasienter, som skal ta urografi undersøkelse, spise en lett frokost og en begrenset mengde drikke.

(Vedlegg 2)

«Ved mange undersøkelser av organer abdominalområdet er det nødvendig å ha lite innhold i magtarmkanalen. Luft og tarminn-

hold gir skygger på røntgenbildet, og kan således skjule viktig informasjon».

(Almås m.fl.1992 s. 129)

«Pasienter med sterke allergiske disposisjoner kan før undersøkelsen får en premedikasjon som demper tendensen til allergiske reaksjoner».

(IBID, s 128)

Det første av de to sitatene som delkapitlet avsluttes med har en sammenheng med brødteksten og underbygger studentens egen redegjørelse. Men det siste sitatet introduserer noe nytt ved røntgenundersøkelse av pasienter. I stedet for å bruke egne ord for dette forholdet, siterer studenten kilden direkte uten etterfølgende refleksjoner. Det beste for tekstorganiseringen ville selvsagt være å flette sitatene inn i egen tekst med overganger som signaliserer tydeligere hva man snakker om. Dette ville gitt teksten mindre fragmentarisk preg. Men samtidig er det ikke tvil om at studenten bruker relevante kilder i forhold til tema.

Oppsummering av sammenheng i tekster – innledning og avsnittsmarkering

Når det gjelder studentenes kompetanse i helhetlig planlegging av tekster med fokus på å begynne en tekst med informasjon om tekstens tema og formål, viser materialet stor variasjon. Man kan neppe trekke entydige konklusjoner, ikke minst fordi en må ta forbehold om blant annet skrive-situasjonen. Det kan synes som om studentene mestrer bedre en helhetlig plan over teksten sin ved hjemmeeksamen enn ved skoleeksamen. Tidspress ved skoleeksamen fører antakelig til at studentene i større grad legger mer vekt på det faglige innhold enn på formelle sider ved tekstens utforming.

Tekstmaterialet røper derimot større utstøhet hos de tospråklige studentene når det gjelder å organisere tekster i avsnitt. Enkelte tekster er uten markering av avsnitt, men dette er riktignok tekster av relativt kort lengde (ca en side) der slik markering strengt tatt ikke er nødvendig for å vise logisk utvikling av innholdet. Derimot kan avsnittsmarkeringen virke til dels umotivert. Det er to forhold som peker seg ut. For det første synes det som om studentene kan trekke flere forhold inn i et og samme avsnitt. Innenfor ett avsnitt snakker studenten om flere forhold som hver for seg burde vært viet sitt eget avsnitt eller organisatoriske enhet. Slik sett kan den kognitive enheten gå tapt. Det blir her et misforhold mellom grafisk markering og innholdet i selve avsnittet. For det andre synes det som om studentene bruker avsnittsmarkering litt for ofte.

Teksten som helhet rommer mange avsnitt som gjør at teksten virker frag-

mentarisk. Samtidig er den logiske sammenhengen mellom avsnittene relativt svak. Dette kan bidra til å gjøre strukturen mindre helhetlig og dermed blir det vanskeligere å følge tekstens røde tråd. Dette får ofte konsekvenser for det faglige innholdet og forståelsen som studentene skal formidle. I slike tekster skriver studenten ofte svært lite om hvert moment. Oppbygging av et avsnitt i form av at et argument eller en refleksjon synes å mangle i mange av studenttekstene. Dette kan reflektere svakheter både i faglig forståelse og i formelle krav til tekstforming. Ikke minst bryter disse tendensene med forventinger til hvordan innholdsmomenter bør organiseres i avsnitt. Problemer med tekstorganisering på avsnittsnivå synes å gjelde tekster uavhengig av skrivesituasjon og kommunikasjonssituasjon.

Setningskonstruksjoner og logiske relasjoner

Vi skal nå ha fokus på mindre elementer i tekstmaterialet. Disse språklige elementene er mindre tekstenheter enn avsnitt, og kan karakteriseres som mikronivået. Til mikronivået regnes setninger, bruk av ord og uttrykk og tegnsetting. Denne delen av analysen vil dreie seg om setninger og ord for logiske relasjoner. Sentrale problemstillinger er: Hva slags type setningskonstruksjoner finner vi i tekstene? Fungerer setningene i konteksten og for tekstens hensikt? Hvordan er sammenhengen mellom setningene og de logiske relasjonene? Og brukes ord og begreper som understøtter hensikten med en tekst og som gir teksten sammenheng? Vi skal se nærmere på følgende trekk ved studenttekstene:

- Setningskonstruksjoner i over- og underordning
- Logiske relasjoner på setningsnivå: Sammenbindingen mellom setninger
- Leksikalsk variasjon: Innlederord og bruk av funksjonsord

Disse elementene vil sees i en fagspråklig sammenheng, slik fagspråk er beskrevet foran. Hvordan arter organiseringen av tekstelementer seg på mikronivå i studenttekster? Får studentenes skrivemåte på mikroplan fram det innholdet som skal formidles? Reflekterer disse språklige uttrykksmåtene en faglig forståelse?

Logiske relasjoner på setningsnivå

I en profesjonsutdanning er abstraksjonsnivået i fagtekster høyere enn det studentene har vært vant til på lavere utdanningsnivå. Ryen (i Thor Ola Engen (red) 1994:129) sier følgende om de språklige utfordringer elevene møter på høyere trinn i grunnopplæringen:

Abstraksjonsnivået blir høyere, det blir derfor innført nye begreper, og elevene skal oppfatte det som formidles av forutsetninger,

begrunnelser, forbehold og betingelser. De skal også selv være i stand til å utvikle logiske tankerekker og til å argumentere for løsninger og standpunkter.

Kravene til presisjonsnivå og abstraksjon øker med høyere utdanning. Ikke minst kommer dette til uttrykk på setningsnivå. Pensumlitteraturen preges av setningskonstruksjoner med blant annet stor grad av underordning, lange forfelt og innskutte ledd. Dette har å gjøre med økt presisjon og innfløkte resonnementer. Selv om studentene møter en komplisert syntaks i lærebøkene, innebærer ikke dette et krav om at de selv skal produsere tilsvarende setningskonstruksjoner. Men vi kan selvsagt spekulere i om forståelsen av innholdet i fagtekster er optimal, hvis gapet til egen skrivemåte er stor. Dette skal vi komme tilbake til når vi skal undersøke forståelse av faglitteratur.

I begynneropplæringen av språk, om det er første eller andre språk, er evnen til å konstruere setninger begrenset til mye bruk av hovedsetninger og liten grad av underordninger. De underordningene som brukes er substantiviske leddsetninger som innledes med subjunksjonen *at*, og tidsleddsetninger med *da* og *når*. Årsaks- (*fordi- derfor...*) og vilkårssetninger med *hvis, dersom ...* mestres i enkle sammenhenger. I følge Ryen (i Engen (red) 1994:130) er andrespråkopplæringen lagt opp slik at elevene blir mindre fortrolige med leddsetninger som uttrykker motsetninger (*selv om, men, derimot*), sammenligninger (*som, jo..jo..*), innrømmelse (*selv om, enda*), hensikt (*så, for at*), betingelse (*hvis, dersom*) og følge (*så, slik at*). Det er innlærerens egen språkpraksis og utdanning som vil være avgjørende om mer kompliserte setningskonstruksjoner læres og forstås.

I fagtekster vil de fleste logiske relasjonene, som redegjørelser for et saksforhold, begrunnelser og presiseringer for påstander uttrykkes gjennom leddsetninger. Men sideordning av helsetninger kan også uttrykke logiske relasjoner og binde teksten sammen på mikronivå. Dette regnes for enklere syntaktiske konstruksjoner, og slike konstruksjoner kan gjøre at den logiske koblingen blir svakere. I slike tilfeller må ofte leseren selv trekke slutninger og foreta den logiske sammenbindingen. Det er vesentlig å ha kjennskap til hvordan logiske relasjoner uttrykkes for både å forstå fagtekster og for selv å kunne uttrykke logiske relasjoner. Den viktigste problemstillingen for analysen av studenttekster på mikronivå blir derfor å undersøke studentenes syntaktiske konstruksjoner og om disse gir uttrykk for logiske relasjoner som er nødvendige for å problematisere fagstoff og reflektere over fagkunnskap. For å få best mulig sammenheng i en tekst er det nødvendig å beherske visse koherensmekanismer. En tekst trenger bindemidler for å henge sammen. Koherensmekanismene kan være av mange slag, men felles for dem er at dersom de mangler, blir teksten oppstykket, tunglest og kanskje livløs. I denne sammenheng kan det være relevant å referere Austad som

... betoner betydningen av koherensmekanismen ved å si at dersom det mangler koherens mellom ordene og setningene, kan vi heller ikke snakke om en tekst. Det understreker hvor nødvendig det er med språklig kitt. Uten det vil teksten falle fra hverandre i løse biter. (i Askeland m fl 1996:54)

Eksempler på logiske relasjoner på setningsnivå

Vi skal nå se nærmere på hvorvidt logiske relasjoner på setningsnivå benyttes av minoritetsstudentene slik at argumentasjonen og det tematiske innholdet blir mer eksplisitt. Slik avslutter en student en drøftende oppgave om helse:

Personlig liker jeg å tenke om helse som en likevekt hvor man kan ikke ta de sosiale, fysiske og psykiske aspektene fra hverandre, men heller som dialektiske komponenter av en helhet som varig påvirker hverandre.

Ytringen i dette tekstutsnittet rommer flere underordninger som styrker de logiske relasjonene. Først møter vi en sammenligning («helse som en likevekt»), deretter følger en presisering av «likevekt» framstilt som en negasjon, eller sagt med andre ord, det helse ikke kan forstås som («hvor man kan ikke ta de... fra hverandre»), så følger en motsetning, som også bekrefter studentens holdning og som samtidig rommer en sammenligning («men heller som...») og til slutt i denne ytringen kommer et forklarende (adjektivisk tillegg) («som varig påvirker hverandre»). Ytringen viser nettopp den argumenterende skrivemåten som oppgaveformuleringen krever. Samtidig gir ytringen presiseringer til påstander som nettopp styrker tekstbåndene. Visse formelle feil i ortografi og ordstilling, blir av underordnet betydning.

I en annen oppgave i religion og etikk lyder ett av delspørsmålene: «Hva er forskjellen på å være religiøs og å være kristen?» Studenten gir følgende svar:

Å være kristne er å tro på noe Hellig eller Gud men samtidig tilslutte seg til ett felles kirketro lære. Man kan være religiøs uten å være kristen. Man kan tro på Gud uten å tilslutte seg til kirkelære, men man kan være religiøs og samtidig kristen.

Dette tekstutsnittet inneholder tre ytringer uten underordninger. To av ytringene rommer sideordninger. Vi ser også at ytringene begynner på en nesten identisk måte; «Man ...», «Man...», «Men man...». I tillegg finner vi presiseringer «uten å være kristen» og «uten å tilslutte seg til kirkelære». Men ytringene reflekterer i liten grad hva det vil si å være religiøs og hva det vil si å være kristen og forskjellen mellom de to hold-

ningene. En lærer vil stå igjen med flere spørsmål og ønske om nærmere forklaringer. Resonnementet er ikke slutført. Kan man ikke være kristen uten å slutte seg til en kirkelære? Hva er kirkelære? Studenten hevder at «man kan være religiøs uten å være kristen». Dette gjør at læreren må trekke noen slutninger selv, som for eksempel at selvsagt er det ikke bare kristne som kan være religiøse, det kan for eksempel også muslimer og hinduer. Og hvordan er forholdet mellom disse utsagnene: «Man kan være religiøs uten å være kristen og man kan være religiøs og samtidig kristen». Den siste burde nok ha kommet som en presisering umiddelbart etter den første. Rekkefølgen på ytringene underbygger ikke den logiske relasjonen, samt at ytringene i seg selv mangler begrunnelser eller forutsetninger for det som framføres. Studenten ville muligens ha slutført tankerene hvis lærer hadde blitt stilt noen spørsmål som: Hva er betingelsen for ...? Hva kan årsaken være til...? Dette ville muligens presset fram de forklaringer som vi må anta at studenten sitter inne med. Men slik teksten er utformet her, vil det være vanskelig for lærer å finne begrunnede refleksjoner slik oppgaveformuleringen krever.

Vi ser at setningskonstruksjonene i mange av studenttekstene er relativt enkle. Over så vi eksempel på helsetninger og sideordninger (perioder). I den grad studentene benytter underordninger, innledes disse med *hvis*, *fordi*, *at*, *som*, *da*, eller *når*. Dette fører ofte til at setningene blir relativt korte. Det er for så vidt ikke en ulempe i seg selv, men kan gi teksten oppstykket preg som igjen gir teksten svakere sammenheng. Her er en students refleksjoner over «dåp»:

Dåp er en viktigste del av kristne synspunkt. De synes barn født som skydige og de må dåpes, fordi de kan bli ren etter dåpen. Men fra den andre religion som katulske, er helt annerledes tanke, de synes at barn trenger ikke å bli dåpes. Barn er helt uskyldige og hvis man er voksen skal bli dåpes. Man som voksen kan kjønne alt og kan velge selv.

Ytringene i dette avsnittet uttrykker en viss kohesjon. «...fordi de kan bli ren...» er en årsaksforklaring til innholdet i setningen foran. Ytringen som innledes med «Men fra den andre religion...», viser en sammenligning og en motsetning som styrker sammenbindingen. Leddssetningen «hvis man er voksen...», er derimot uklar både semantisk og syntaktisk. Den står som en sideordning til «Barn er helt uskyldige». Derimot mener nok studenten at barn er helt uskyldige og trenger av den grunn ikke å døpes, *men* hvis man vil, kan man bli døpt som voksen». Her er det en logisk brist, og en lærer må selv finne den logiske sammenheng. To ytringer innledes med «de synes» som er ment som referansebindingen til «kristne synspunkt» og «katulske». Med velvillig leserholdning rokker ikke dette nødvendigvis ved forståelsen. Det er også svak koherens med setningen «de synes at barn trenger ikke å bli dåpes». Her gis egentlig en

forklaring på den katolske holdning til spørsmålet og burde således vært innledet med en årsakskonjunksjon *fordi*. Men egentlig burde rekkefølgen på ytringene bytte plass i det videre resonnementet. Forklaringen på «helt annerledes tanke» er at (*fordi*) «barn er helt uskyldige» og som en følge av dette (derfor) «trenger ikke å bli dåpes». Den siste ytringen i tekstavsnittet blir også stående uten nærmere forklaringer, og dermed isolert fra teksten for øvrig. Med en positiv leserholdning er det selvsagt mulig å se de logiske relasjonene mellom ytringene. Men med en mer krevende abstrakt tekst, vil brister slik vi har sett her, gjøre sitt til at teksten faller fra hverandre og dermed hele resonnementet. Dermed vil heller ikke teksten reflektere faglig forståelse.

Som nevnt over, er ikke korte setninger nødvendigvis en ulempe, men det gir teksten et oppramsende preg, som kan gå på bekostning av dybden i framstillingen. Slik avslutter en student en test, arrangert av Norsk fagspråk, der studentene skulle reflektere over Finn Carlings tekst om holdning til funksjonshemmede:

De som bruker rullestole føler seg at de har en brennemerke, som de ikke kunne skjule. De har en skadet kropp som alle kunne se. Det fører til at ikke alle rullestolbrukere kan ha et trygt forhold til rullestolene sine fordi de er blitt sett som annerledes enn de andre. Rullestolbrukere vil være som de andre hvis de kunne velge. De vil ikke ha rullestolen som deres identitet. Rullestolbrukeren føler også at de får mindre omsorg fra andre mennesker etter hvert. (...)

Ytringene er her relativt lite varierte. For det første innledes de på mer eller mindre samme måte: «De som...», «De har...», «De vil...», eller «Rullestolbrukere...». For det andre er de fleste ytringene bygd opp etter det samme hierarkiske mønster med en helsetning og en leddsetning, der leddsetningen er enten en *at*-setningen eller en *som*-setning. Vi kan selvsagt følge et resonnement her ved en tematisk sammenheng, men leseren får liten hjelp til den logiske relasjonen ved hjelp av kohesjon, eller synlige bindingsmekanismer. En ytring gir et forsøk på dette: «Det fører til...», men det denne ytringen formidler kan vanskelig sees som en konsekvens av innholdet i den foregående setningen. For hva betyr det at «ikke alle rullestolbrukere kan ha et trygt forhold til rullestolene sine»? Og er dette en følge av at «de har en skadet kropp som alle kunne se»? Her blir det en indre logisk brist. Dette forsterkes også ved at studenten har et umotivert skifte i tempus, fra presens (*har*) til 1. kondisjonalis (*kunne se*). Den logiske sammenhengen kan også være vanskelig å få tak i hvis ytringene blir for lange. Ofte følger resonnementene på hverandre i en kjede, nærmest uten stopp, og ikke sjelden ser vi innskutte ledd som har til hensikt å presisere innholdet nærmere. Her et eksempel fra en student som tolker Finn Carlings tekst:

Budskapet i Syvende far i stolen fra Finn Carling etter min oppfatning kan være vanskelig eller kan rett og slett misforstå eller ikke forstå i det hele tatt. Noen kan kanskje tolke det slik, hjelpe fysisk pluss noe koselig samtale ville holde massevis, men er det nok spør jeg! Det er jeg ikke sikkert på, hvertfall usikkert siden jeg leste stykket av Finn Carling.

Fordi, så lenge den hjelpsomme personen, i min tilfelle en lærer ikke går dypere på vedkommende eller elevens problem, blir hjelpen bare overfladisk og kan utløse helt motsatte effekter enn det var ment, tror jeg. Det jeg mener er at hvis vi møter med en som er ikke i fullstand til å leve normalt, å leve normalt er egentlig veldig relativt fordi som regel de friske og ressurssterke som bestemmer hva er normalt og ikke normalt, så burde vi å se verden fra en annen synsvinkel. En annen synsvinkel som vi er ikke vant til. (...)

En lærer vil antakelig spørre seg: hva mener studenten egentlig å formidle? Et utsagn gir studenten nye assosiasjoner, som gjør teksten springende med stadig temaskifte. Studenten aner at han er noe uklar, og forsøker å rette opp ved presiseringer («det jeg mener...»), men ender opp med nye assosiasjoner om hva som er «å leve normalt». Referansekoblingene er uklare, og setningskonstruksjonene følger ikke en tema- rema struktur. Lange ytringene fører også til at leseren mister feste til en rød tråd.

Oppsummering av logiske relasjoner på setningsnivå

Tekstmaterialet viser store variasjoner med hensyn til studentenes evne til å konstruere setninger som tydeliggjør de logiske relasjoner. Stort sett er det mulig å finne den indre tematiske sammenheng i teksten. Men dette forutsetter ofte både velvillighet og litt anstrengelser fra leserens side. Dette skyldes ikke minst at ytringene begynner på en lite variert måte, og uten ord og uttrykk som kan binde en setning til den foregående. Vi finner også mange eksempler på setninger der referansekoblingene er uklare. Dette kan gjøre både den logiske sammenheng i teksten og selve argumentasjonen svært implisitt. De fleste studentene bruker underordninger som begrunner eller presiserer et forhold. Men den dominerende måten å konstruere underordninger på er ved hjelp av substantiviske leddsetninger (*at*), adjektiviske leddsetninger (*som*) eller adverbiale leddsetninger med *fordi*. Her finner vi i liten grad variasjon med de mer avanserte setningstypene som uttrykker innrømmelse, hensikt og følge. Mange av studentene skriver også relativt korte setninger, som i noen tilfeller kan gi teksten et oppramsende preg. Men vi finner også eksempler på det motsatte der en ytring går over flere linjer med innskutte ledd. I begge tilfeller kan dette svekke den logiske sammenbindingen i teksten. Faglige oppgaver krever at studentene problematiserer kunnskapene sine. Her viser tekster fra de minoritetsspråklige studentene visse mangler. På

mikronivå i teksten kommer dette til uttrykk ved at deres setningskonstruksjoner i for liten grad viser argumentasjon. Logiske relasjoner ved over- og underordninger er i stor grad begrenset til enklere strukturer.

Nyansert språkbruk og logiske relasjoner på ordnivå

I forrige kapittel så vi, ut fra eksempler fra tekstmaterialet, i hvilken grad studentene brukte underordninger eller leddsetninger i ytringer. Dette er kanskje den viktigste måten å uttrykke logiske relasjoner på i fagtekster fordi premisser for argumentasjonen ofte ligger på leddsetningsnivå. Men det finnes også andre måter å uttrykke logiske relasjoner på. Vi har berørt flere underveis i denne framstillingen, blant annet disponerende uttrykk i makrostrukturen, førsteordet i en setning som kan binde den til ytringen foran og til den som følger etter, referansekoblinger og tema-remastrukturer både på makro- og mikroplan.

Vi skal i det følgende fokusere på ord og uttrykk for modale forhold. Jo høyere opp i utdanningssystemet en kommer, jo viktigere er det å kunne beherske slike språkfunksjoner. I et høgskolestudium vil studentene møte ulike syn eller teorier på kanskje samme fenomen. Når studentene selv skal formidle og anvende sine kunnskaper, er det vesentlig at dette skjer på en avveie og nyansert måte. Ved bruk av modale ord og uttrykk kan nettopp dette styrke den mer balanserte framstillingen. Det finnes sjelden noe fasitsvar i studentenes kunnskaper som kan legges fram med absolutt sikkerhet. Ofte må framstillingsmåten både være forsiktig og nyansert. Paradoksalt nok er det den mer forsiktige uttrykksformen som er den mest presise i akademiske fagtekster, fordi man sjelden kan hevde noe med hundre prosent sikkerhet eller sannhet. Denne uttrykksmåten kan gjøres eksplisitt ved modale ord og uttrykk.

Modalitet kan uttrykkes på flere måter, ved modale hjelpeverb (*kan, vil, bør ...*), setningsadverbialer (*vel, kanskje, nok, trolig, muligens ...*) og andre faste uttrykk (*å regne med, være usikker på, å være i tvil om noe...*). Slike ord og uttrykk forteller noe om hvordan vi forholder oss til det vi snakker om, og til den vi snakker til. Det vi uttrykker gjennom modale forhold rommer gjerne egne følelser og holdninger. Hvis vi ikke vil uttrykke rene fakta, som «Norges konge heter Harald», så trenger vi ofte ord og uttrykk for å modifisere våre utsagn, ellers kan vi komme i skade for å bli svært kategoriske. Dette kan igjen stenge for kommunikasjonen. Når modale uttrykk også bidrar til at språkhandlingen blir mindre kategorisk, gir disse også språklig kitt til teksten og styrker sammenbindingen.

Eksempler på nyansert språkbruk og logiske relasjoner på ordnivå

Vi skal i det følgende se i hvilken grad de minoritetsspråklige studentene behersker dette i sine skriftlige utforminger.

Studentene ved Sykepleierutdanning ble bedt om å vurdere sin studiesituasjon et par måneder etter studiestart. Her er et par avsnitt fra én av uttalelsene:

Jeg heter..., og kommer fra Jeg har faktisk ikke tenkt veldig mye over hvordan det er å studere ved HiO Sykepleierutdanningen, og har ikke hatt store forventinger knyttet til dette heller. Det er klart at jeg er alltid litt nysgjerrig på en ny situasjon, nye forhold og nye opplevelser, men jeg prøver ikke å innbilde meg noe før jeg direkte kommer inn i selve situasjonen (det sparer i hvert fall for mange skuffelser).

Jeg opplevde den første måneden på skolen på mange måter veldig positivt. Var nokså imponert av det hele store arrangementet ved skolestarten. For øvrig var det veldig fint å komme inn i en klasse hvor det finnes så hyggelige andre fremmedspråklige studenter. Det gir meg en stor dose av trygghet.

Studenten gir her tydelig uttrykk for hvordan han opplever sin første studietid. De ord og uttrykk som er understreket i teksten (mine uthevinger) bidrar til dette. Uten disse ville det blitt umulig å få et inntrykk av hans personlige erfaringer. I tillegg bidrar verbene han bruker (prøver), setningsadverbialer (faktisk ikke, alltid litt, nokså) og faste uttrykk (på mange måter) til å presisere holdningene hans. En radiografstudent vurderte den første tiden slik:

I år søkte jeg på tannlege og ortopediutdanningen, men jeg kom ikke inn på grunn av høy karakter skale. Derfor valgte jeg å bli radiograf. Jeg visste ikke noe om radiografyrket på forhånd, men jeg liker å jobbe med mennesker. Etter at jeg hørte jeg ikke kom inn på min studieønske, ville jeg ikke miste den eneste sjansen nemlig å jobbe i helsevesen som radiograf. Jeg har aldri visst om radiografstudiet. Jeg hadde tenkt å bli radiografstudent slik at jeg kan videreutdanne meg som radiolog. Men jeg fant ut at for å bli radiolog man må være først lege. Derfor er det trist for meg og ikke oppnå noe høyere enn det som radiografutdanningen tilbyr. Derfor vil jeg ber dere om å gi meg noe svar på akkurat dette spørsmålet. Jeg tror det er greit å være radiografstudent hvis man liker å jobbe med røntgenstråling og er interessert i dette yrket.

Vi får her et inntrykk av at denne studentens erfaringer preges av skuffelser, men han bruker derimot få ord som direkte uttrykker slike følelser. Egentlig er språket relativt nøkternt, og han holder seg til de faktiske forhold; at han søkte andre utdanninger, men ikke kom inn på grunn av for svake karakter, at han ikke visste om Radiografutdanning og at han liker å jobbe med mennesker etc. På tross av visse uklarheter i årsaks- konsekvensforklaringene, er det god sammenheng i teksten, ikke minst på

grunn av konnektive setningsadverbialer som *derfor*. De modale setningsadverbialer som nyanserer hans følelser og holdninger til innholdet i en ytring finnes så å si ikke, bortsett fra «aldri», «trist», «ikke», «nemlig». Disse understreker derimot den gjennomgående grunntonen. Studenten kunne dempet eller forsterket sine holdninger ved for eksempel å bruke flere modale setningsadverbialer som «...men jeg kom *dessverre* ikke inn...», «...men jeg liker *veldig godt* å jobbe med mennesker...» osv. Det som derimot bidrar til å få fram hans følelser er valg av verb med uttrykksfullt og nyansert innhold (mine uthevinger): «Jeg *hadde tenkt* å bli» (istf. Jeg ville bli), «Derfor *vil jeg ber* dere om...» (istf. Derfor må dere gi meg svar...), «Jeg *tror* det er greit å være...» (istf. Det er greit å være) Studenten kunne nok i større grad vært tydeligere på sin egen vurdering av erfaringer han hadde gjort seg så langt i studiet. Modale setningsadverbialer har nettopp som funksjon å uttrykke senderens vurdering av innholdet i ytringene. Studenten har selvsagt svart på det oppgaven spør om, og han har formidlet det han ønsker. Men i oppgaver der det forventes refleksjon eller vurdering av faglige temaer, uttrykkes dette språklig. Det er så å si det eneste holdepunkt en lærer har for at det faktisk skjer en problematisering.

I en caseoppgave fra Førskolelærerutdanning, «Familien og samfunnet påvirker barnets utvikling», åpner studenten på denne måten:

Det er i familien barn fra 0 –3 år utvikler seg mest fysisk og psykisk.

Det er foreldrene som må sørge for at de får nok mat, ikke blir syk, at de vokser ordentlig. Det er foreldrene som passer på at barn får omsorg og kjærlighet. Barn føler seg trygt når de er sammen med familien. (...)

Vi behøver ikke nødvendigvis betvile kjerneinnholdet i dette tekstutsnittet, men det blir unektelig noe kategorisk. Det er to forhold som bevirker dette. Det ene er verbbruken. «Det er» gjentatte ganger, og «må sørge for» virker svært absolutt. Det andre er at teksten er uten modifierende eller nyanserende ord og uttrykk. Dersom studenten hadde knyttet setningsadverbialer til sine utsagn, ville det dempet innholdet og gjort den logiske relasjonen mellom ytringene sterkere: «Det er *i hovedsak* i familien...», «Det er *først og fremst* foreldrene som ...», «Barn føler seg *antakelig* tryggere når ...». (mine uthevinger).

For å uttrykke modale forhold er det vanlig å bruke modale hjelpeverb. Her har vi flere å velge mellom alt etter hvilken språkhandling vi ønsker å få fram. I tillegg endrer det semantiske forholdet seg etter bøyning i tid. *Kunne jeg få den boka?* har en mer forsiktig betydning enn *Kan jeg få den boka?* Det vi imidlertid ser i studenttekster fra minoritetsspråklige studenter er at kun noen få utvalgte modale verb brukes. Vi må nesten si

de overbrukes. Dette gjelder særlig *kan* og *skal*. Begge disse har en relativt kategorisk betydning. En student fra Allmennlærerutdanning meddeler hvordan hun tenker brukt «Brødrena Lejonhjärta» av Astrid Lindgren i en grunnskoleklasse: (Mine understrekinger.)

Jeg tenkte å bruke romanen «Brødrena Lejonhjärta» i en ungdomsskoleklasse og velgte 9. klasse, som består av 30 elever. I høst/vinter ferie skal elevene lese boken. I løpet av en hel ukes tid kan alle lese den, deretter kan vi begynne å jobbe nøye med stoffet. Hver elev skal skrive until en side om en spesielt kappitel, han likte best og skal forklare hvorfor. Neste time skal jeg dele dem i grupper slik at de som har valgt de samme kappitler får lov å være sammen. På denne måte de kan anvende språket mer og mer. Hvis de har valgt forskjellige kappitler, så kan vi diskutere hele boken sammen, slik at hver elev kan bruke språket. Siste time kan vi se på filmen om «Brødrena Lejonhjärta», etter det vi kan diskutere forskjellen mellom boken og filmen.

Teksten har relativt god sammenbinding på makronivå, ikke minst på grunn av markørene for kronologien i hendelsesforløpet. Til dels feil bruk av tempus, og unyansert språkbruk svekker tekstkoblingen på mikronivå. Men det mest slående er at uttrykksformen blir kategorisk ved overdreven bruk av *kan* og *skal*. Selv om den gjennomgående tempusbruken er 1. futurum (*skal lese*), kan denne alterneres med presens for framtid eller andre verbaluttrykk. *Skal* eller *kan* i teksten over kunne med fordel vært byttet ut med mer modifierende verbale uttrykk: «... burde alle elvene forsøke å lese den...», «Hver elev forsøker å skrive...», «Neste time deler jeg dem...», «... slik at hver elev får anledning til å bruke språket...». En mer forsiktig uttrykksform vil ofte vise at studenten reflekterer over det faglig stoffet.

En students refleksjoner over Finn Carlings tekst lyder slik:

Det er ikke lett å være bevegelseshemmet. Forfatteren forteller oss at det å bruke hjelpemidler som krykker og lignende er i seg selv nok til å føle seg mindreverdige. Vi som er «friske» tenker ikke så ofte hvordan en person med handikapp har det, vi forstår ikke disse personenes tanker og behov. Gjennom teksten får vi en innblikk over hvordan det er å være handikappet. Det er viktig for oss å vise omtanke og omsorg til dem. Vi må huske å ta vare på dem.

Selv om denne studenten blir noe kategorisk mot slutten av teksten, bruker han flere setningsadverbialer som også gir gode tekstbånd. Vi finner her «ikke...», «ikke så ofte», «nok», og «viktig». Dette er adverbialer som

ser ut til å være de mest brukte, ved siden av *bare*, *også*, *kanskje*, *veldig* og *ganske*. Setningsadverbialer som *antakelig*, *muligens*, *visstnok*, og *imidlertid* forekommer så å si ikke i det skriftlige materialet vi har analysert.

Oppsummering av nyansert språkbruk og logiske relasjoner på ordnivå

De minoritetsspråklige studentene bruker i varierende grad ord og uttrykk for modale forhold. Enkelte tekster viser stor bevissthet om de funksjoner som modalitet kan gi. Mer presise utsagn, større grad av nyanseringer og bedre understreking av de logiske relasjonene er opplagte fordeler ved bruk av modale ord og uttrykk. Materialet viser imidlertid at studentene bruker et begrenset utvalg av modale uttrykk. Dette gjelder setningsadverbialer og det gjelder modale hjelpeverb. Det at studentene i så liten grad benytter slike ord og uttrykk i egen skrivning kan ha flere forklaringer. En opplagt forklaring er at de fleste av disse ordene er relativt innholdstomme, såkalte funksjonsord. Det er vanskelig å forklare innholdet eller betydningen av ord som *imidlertid* eller *til dels*. Bruk av slike ord og uttrykk skjer først når språkinnlæreren er på et relativt høyt nivå i andrespråket. Resultatet er i alle fall at vi kan se relativt klare tendenser til en kategorisk uttrykksmåte hos studentene. Dette vil være en ulempe i forhold til de krav et høyskolestudium stiller til en vurderende og nyansert holdning til faglige problemstillinger. Bruk av modale uttrykk bidrar nettopp til å få fram senderens holdning til innholdet i en ytring. At minoritetsspråklige studenter benytter et begrenset utvalg av modale forhold i sine tekster, er kanskje ikke å undres over. Mange av de mer avanserte og mer sjeldne uttrykksmåter for modalitet ligger innenfor vårt passive ordforråd. Minoritetsspråklige studenter har selvsagt et mer begrenset passivt ordforråd enn norske studenter, og vi har tidligere sett at minoritetsspråklige studenter i liten grad diskuterer faglige emner på norsk. Å diskutere eller meddele sine holdninger og meninger vil oppøve evnen til en mer nyansert og forsiktig språkbruk.

Sammenfatning av minoritetsstudenters kompetanse i fagskriving

Det overordnede mål for analysen av studenttekster var å undersøke om studentene ved hjelp av nødvendige språklige uttrykksmåter, formidler et faglig innhold som er i tråd med de krav som utdanningen eller høyskolen stiller rent generelt. De viktigste føringene for høyskolens krav finner vi i formulerte studiekraav og arbeids- eller oppgaveformuleringene. Her uttrykkes hva studentene skal gjøre eller hvilken holdning de skal innta til det faglige stoffet. Om de skal presentere en episode fra praksis, referere innholdet i en tekst, vurdere eller drøfte et faglig innhold, virker dette inn på de språklige valg en tar for tekstproduksjonen.

Norsk tekstkultur setter ganske strenge normer for hvordan tekster skal utformes. Selv om vi de siste par tiår også har sett tendenser til sjangerbehandling og normoppløsning for hvordan tekster skal utformes, gjør dette seg lite gjeldende for faglitteratur. Slike normer kommer til uttrykk både på makroplan og mikroplan i tekster. Analysen av studentenes tekster fulgte det samme mønster, fra de store linjer i en tekst til detaljene. Hovedfokus baseres på tekstlingvistikken, med vekt på å undersøke tekstens formål og tekstens sammenbinding. Tekstens formål uttrykkes i oppgaveformuleringen og formålet bestemmer hvordan innholdet i en tekst organiseres. Tekstens sammenbinding reflekterer studentenes kompetanse i å skape logiske relasjoner i teksten på alle nivåer. Logiske tankeketter viser selvsagt studentenes faglige forståelse, og ved siden av det faglige tematiske innholdet (koherens), uttrykkes dette gjennom språklige valg. Språket formidler faglig innhold og faglig forståelse og er en av de viktigste dokumentasjoner for faglærer til å vurdere studentenes faglige nivå.

Analysen av de studenttekster som inngår i materialet, viser at de minoritetsspråklige studentene har god kompetanse i å formidle et faglig innhold der kravet er å gjengi eller presentere et hendelsesforløp, for eksempel episodebeskrivelser fra praktiske studier. Den kronologiske strukturen virker kjent for studentene. Derimot ser vi tendenser til visse mangler i tekstkompetansen der formålet med tekster er å argumentere og å problematisere et faglig tema. Oppgaveformuleringer med krav om å *drøfte*, *vurdere*, *gjøre rede for* eller *reflektere*, fordrer at studentene argumenterer og fører et faglig resonnement. Først og fremst mangler den argumenterende framstillingen. I stedet for å problematisere faglige temaer, ser vi tendenser til at studentene snarere velger å *presentere* fagstoffet. I de tilfeller der vi ser antydning til argumentasjon, blir likevel argumentasjonen svak, med relativt tynne begrunnelser eller eksemplifiseringer. Dette gjenspeiler seg i en svak sammenheng mellom innholdsmomenter og tekstorganisering på avsnittsnivå, der framstillingen i mange av studenttekstene blir fragmentarisk med mange og korte avsnitt.

Det samme fenomenet kommer også språklig til uttrykk på setningsnivå. Et viktig kjennetegn ved den problematiserende framstillingen er at ytringer rommer over- og underordningsnivåer. Setningskonstruksjonene i studenttekstene er relativt lite varierte, og underordningene begrenser seg til enkle årsaks- og betingelsessetninger. Ofte forsvinner den åpenbare sammenhengen i resonnementene fordi studentene mangler ord og uttrykk for å markere den logiske tankegangen. I tillegg tenderer uttrykksmåten mot å bli svært kategorisk. Dette vil stride mot fagsyn generelt, der modifiseringer og nyanser er nødvendig når fasitsvar neppe kan forfektes.

Vi vil anta at en faglærer vil måtte stille mange spørsmål til den faglige

forståelsen studentene formidler gjennom sine tekster. Vi kan derimot ikke umiddelbart gå ut fra at studentene mangler fagkunnskap, men det ser ut til å være en tendens til at de ikke anvender kunnskapen sin slik oppgaveformuleringene og utdanningen krever. Tekstorganisering og språklige valg studentene gjør i sine tekster, er den viktigste indikator på om slike krav tilfredsstilles. Det er grunn til å spørre seg hvorfor. Er de minoritetsspråklige studentene lite fortrolige med å diskutere og stille seg kritiske til faglige temaer generelt? Eller mangler de minoritetsspråklige studentene språklige redskap som kan bidra til å gjøre argumentasjon og logiske resonnementer tydeligere når de produserer tekster? Er det med andre ord kulturelle eller språklige forklaringer som ligger til grunn for mangler i tekstformingskompetansen som et høgskolestudium krever? Dette kan antakelig ikke besvares med verken det ene eller det andre, og problemstillingen ligger utenfor rammene av denne undersøkelsen.

Kompetanse i fagforståelse

74

Mange av de tospråklige studentene har så å si feilfri norsk uttale, ikke minst fordi mange av dem er annen (tredje)-generasjons innvandrere og har praktisert norsk både i skole og i mange av dagliglivets situasjoner. Muntlig språkbruk regnes for å være den enkleste av de fire ferdigheter; lese, lytte, skrive og tale. Jo flere formelle og uformelle situasjoner en deltar i, jo flere utfordringer stiller dette til den kommunikative kompetansen. Mange av minoritetsstudentene har erfart at kravene til den kommunikative kompetansen øker med høyere utdanning. De formelle situasjonene krever mer av deres språklige ferdigheter enn den uformelle samtalen med familie og venner om dagligdagse gjøremål. Ikke minst gjelder dette reseptive ferdigheter som lese og lytte.

I denne sammenhengen kan det være interessant å vise til en amerikansk langtidsundersøkelse av minoritetsspråklige elever i grunnskolen (Engen og Kulbrandstad 1998). Den viste at elevene klarte seg godt gjennom skolens elementære leseopplæring på begynnertrinnet. Men elevene begynte å sakke akterut på mellomtrinnet da kravet økte til funksjonell leseferdighet. Her blir fag som naturvitenskap og samfunnsfag innført og mer formelle undervisningssituasjoner tas i bruk, ikke minst ved at læren og pensum i større grad benytter fagspråk. Disse forhold stiller helt andre krav til språklige og kognitive ferdigheter. Den store utfordringen var nå at elevene måtte «lese for å lære» og ikke bare «lære å lese». Det kan med andre ord være lettere å lære å lese enn å lese en tekst for å tillegne seg dens innhold. Engen og Kulbrandstad (1998:167) forklarer dette slik:

Dette gjenspeiles i lærebøkene ved at begreper, ord, syntaks og tekststruktur blir vanskeligere. Elevene sakk akterut i ordforståelse, spesielt hadde de problemer med abstrakte, lineære og lavfrekvente ord. Deretter sakk de akterut i ordgjenkjennelse og rettskriving, for når ordbetydningene ikke er kjent, er det vanskeligere å identifisere og stave dem riktig.

I USA betegnes fenomenet som «the fourth year slump» (4. klasses nedtur). Men det må understrekes at fenomenet særlig knyttes til elever fra svake sosiale grupper, der foreldrene har liten eller ingen utdanning. Ryen (i Engen 1994: 130) poengterer det samme fenomenet, også dette gjelder elever i grunnskolen:

(...) fremmedspråklige elever som har flere år i norsk skole bak seg, kan ha et for dårlig språklig fundament til å få fullt utbytte av fagundervisningen. De fremmedspråklige elevene er ikke alene om å ha problemer med fagstoffet. Men de innfødte elevene har som oftest hatt større mulighet til å praktisere norsk i mange ulike situasjoner, og de har dermed fått bedre språklig grunnlag for fagtilegningen.

Et annet problem er at det kan være store språklige variasjoner fra ett fag til et annet. Det kan gjelde ordforråd, frekvens av enkelte grammatiske strukturer og oppbygging av tekstlige helheter. Elevene står derfor overfor store språklige utfordringer.

Både undersøkelsen vi refererte til over og Ryens utsagn indikerer at profesjonsstudier ved høyere utdanning stiller store krav til språkkompetansen. Mange av de tospråklige studentene har likevel gått flere år på skolen, enten i Norge eller i hjemlandet. De har erfaring med abstrakte fagtermer, ulike undervisningsmåter og læringsformer. Likevel vet vi at overgangen mellom videregående skole og høyskole kan være stor, ikke bare for minoritetsspråklige, men også for norske studenter. Dette skyldes ikke minst at undervisning og lærebøker reflekterer, mer enn på lavere utdanningsnivå, akademiske og fagrelaterte emner. Både pensumlitteratur og undervisningsformer er i mye mindre grad pedagogisk tilrettelagt for ulike behov hos studentene, og til sist er læring i større grad enn tidligere overlatt til den enkelte student, gjennom studentaktive læringsmetoder som problembasert læring, kollokvier og prosjektoppgaver. Dette til sammen gir nye utfordringer til den kommunikative kompetansen. I det følgende skal vi se nærmere på de reseptive ferdighetene – lese og lytte. I denne sammenheng er spørsmålet: Hva i den språklige kompetansen kan hindre forståelsen av fagteori og faglige emner?

I følge Viberg (1994) er det to grunnleggende forutsetninger for å forstå tekster; den ene er at vi kjenner igjen ordene i en tekst og deres betydning, den andre er at vi har kjennskap til at et innhold formidles ved ulike syntaktiske strukturer. Ulike setningstyper bestemmer også hvordan vi skal tolke dem. Han sier at setningstrukturer bygger på «ledtrådar som ordföljd, ändelser och formord» (1994:18). Ytringer med sideordninger og underordninger, rekkefølgen på leddene og bruk av funksjonsord bestemmer innholdet og meningen. Vi kan si at det både er syntaktiske og semantiske strategier som må virke sammen for forståelsen av tekster. Vi kan føye til et tredje moment; nemlig tekststrukturer. Vi har tidligere sett hvordan ulike teksttyper eller sjangere krever ulik organisering av innholdsmomentene. Kunnskap om dette hjelper ikke bare når en selv skal skrive tekster. De er også til hjelp ved forståelsen eller tolkingen av tekster.

Ord, setningskonstruksjoner og tekststrukturer er grunnleggende forutset-

ninger for å kunne tolke en tekst etter dens hensikt, og alle tre nivåene har både en strukturell side og en semantisk side. Ideelt sett snakker vi gjerne om forståelse når avsenderens intensjon og mottakerens forståelse av denne stemmer overens i størst mulig grad. Linell (1996:243) sier det slik om mottakerens tolking av setninger: «Mottagarna är då – i idealfallet – så nära som möjligt träffa det avsedda intensjonsdjupet i sin tolking, altså varken «lägga in» för myket eller för lite i yttrandena».

I analysen av studentenes tekstforståelse vil vi ha den samme tekstlingvistiske tilnærmingen som i analysen av deres kompetanse i tekstforming. Men den overordnede problemstillingen er om språklige kategorier hindrer de minoritetsspråkliges forståelse av faglitteratur. I neste omgang blir det selvsagt av interesse å finne ut hvilke språklige kategorier som gjør forståelsen problematisk.

Materialet for analysen av fagforståelse

Det materialet som benyttes i analysen av tekstforståelse er svært sammensatt. Til sammen dreier det seg om 75 tekster eller tekstutdrag. Tekstene er i hovedsak hentet fra pensumlitteraturen innenfor flere utdanninger og fagområder. Utdrag fra pensumlitteraturen er særlig benyttet i veiledningssituasjoner. I tillegg hadde lærere ved flere utdanninger lest inn forelesninger på kassett. Disse er i hovedsak autentiske forelesninger. Norsk fagspråk brukte også to andre tester. Den ene, som er basert på Finn Carlings tekst *Den syvende far i stolen*, ble gitt som en avslutningstest etter forkurset. Den kunne vise tekstkompetanse i vid forstand og er benyttet både i analysen av tekstforming og i analysen av tekstforståelse. Den andre testen ble utarbeidet som test i tekstforståelse og skulle måle forståelse av tekster på alle nivåer, fra makro til mikronivå.

Tekstgrunnlaget til den utarbeidede testen er hentet fra et samfunnsfaglig emne fra boka *Den globale reisen* (1997) av Knud Vilby. Boka skal dekke pensum ved Allmennlærerutdanningen i faget Natur, samfunn og miljø (NSM), 2.årstrinn. Boka er skrevet av en dansk forfatter og har i utgangspunktet hatt en danskspråklig utforming, men er oversatt til norsk. Det er grunn til å anta at dette forhold har hatt språklige konsekvenser. Vi vet at dansk språk har mer kompliserte setningskonstruksjoner enn norsk språk. Likeledes er ordvalget preget av flere sammensetninger, og bruk av passiv og genitiv forekommer hyppigere. Ettersom norsk og dansk likevel har mye felles, må vi regne med at forfatteren til en viss grad er påvirket av dansk språk også i oversettelsen og at en danskspråklig stiltone og språkregister preger teksten. Dette kan ha gjort språket mer komplisert enn om boka hadde hatt en norsk forfatter. Er så denne teksten mer komplisert språklig sett enn andre fagtekster? Det er selvsagt umulig å besvare. Som tidligere nevnt, er mye av faglitteraturen på høyskole- og

universitetsnivå oversatt litteratur fra særlig engelskspråklige land, men også fra dansk og tysk. At denne boka er oversatt faglitteratur kan snarere være en fordel enn en ulempe når det gjelder testing av tekstforståelse.

Det er tre grunner for valget av denne teksten:

1. For det første behandler den et emne som er av allmenngyldig karakter. Temaet for teksten er utvikling av kulturer og påvirkning av kulturer over landegrenser. Dette er et utviklingstrekk i vår tid som jevnlig behandles i mediene, både i aviser og fjernsyn. Emnet har også en allmenngyldig karakter ved at det ikke er fagspesifikt i den forstand at det krever en bestemt fagterminologi avgrenset til et snevert fagområde. Den problemstillingen som teksten behandler, er relativt godt kjent blant voksne samfunnsorienterte mennesker som bor i Norge.
2. Teksten har et språknivå og et språklig uttrykk som tilsvarer språket i faglitteraturen generelt. Fagspråk er kjennetegnet ved blant annet en relativt komplisert setningsstruktur, ved ordsammensetninger, ved passivkonstruksjoner og genitivsuttrykk og ved bruk av ord som forekommer relativt sjeldent i hverdagsspråket.
3. Teksten har en argumenterende og problematiserende framstilling av emnet. Studentenes evne til å se dette og forstå den nyanserte uttrykksmåten er et viktig særtrekk for faglitteratur generelt. Samtidig er det å drøfte og argumentere faglige problemstillinger et krav ved profesjonsutdanninger, både som læringsmetodikk og ved eksamen.

Testen består av 3 1/2 sider (A4) tekst. Det er en fordel om teksten leses før oppgavene besvares, ikke minst for å komme inn i det temaet som teksten behandler. Det er likevel ingen betingelse for å kunne svare på oppgavene. Alle oppgavene har tekstutdrag som er hentet fra hovedteksten. Tekstutdragene er merket med et henvisningssystem til hovedteksten. Studentene kan dermed lett finne fram til den sammenhengen som utdrag, setninger og ord er hentet fra. Oppgavene har en innbyrdes progresjon, fra makro- til mikronivå. Testen begynner med oppgaver om å forstå nyansert og problematiserende uttrykksmåte i større tekstutdrag og avsluttes med mer detaljerte språkforhold som genitivsbruken i norsk. Det er en fordel om studentene begynner med oppgave 1 og fortsetter kronologisk. De to første oppgavene baseres på større tekstutdrag. Dette gir i seg selv en bedre innføring i tekstens språklige nivå og begreper. De referanser som gjøres til denne testen i analysen, vil være relativt informative.

Studentens svar på oppgavene ble vurdert etter en tre-trinns skala, basert på kvalitative vurderinger:

- treffende forståelse, der studenten viser at både oppgavens ordlyd og selve teksten eller tekstgrunnlaget er forstått.
- tangerende forståelse, der studenten viser delvis forståelse (men med visse mangler i ord/begrepsbruk, manglende forståelse av oppgaveordlyd eller av selve teksten til oppgaven, slurv eller delvis useriøse svar).

- Ingen forståelse.

Totalt sett ble leseforståelsen av fagtekster analysert ut fra til sammen 75 tekster. Nedenfor gis en oversikt over de forskjellige tekstene som ble brukt for å undersøke reseptive ferdigheter hos minoritetsstudenter i deres første studieår.

Tabell 4⁵: Materiale: Tekster som er brukt i analysen av minoritetsstudenters reseptive ferdigheter

Tema/ Emneområde for testen (I)	Utdanning (II)	Antall (III)	Teksttype/skrivesituasjon/kommunikasjonssituasjon				
			Test (IV)	Avslutnings- test	Fore- lesninger	Pensum- litteratur	Lyttetekst: Ord/uttrykk
Samfunns- Faglig	Alle	11	X				
Funksjons- hemmede	Alle	21		X			
Fysioterapi	Helsefag- utdanning	2					X
Bildebok	Allmenn- lærerutdanning	5					X
Samfunns- farmasi	Helsefaglig utdanning	4					X
Menneske- syn	Sykepleier- utdanning	5					X
Rettslære	Samfunnsfag, økonomi, adm.	2				X	
Rammeplan	Førskole- lærerutdanning	2				X	
Belastnings- skader	Helsefag- utdanning	2				X	
Sykepleie	Sykepleier- utdanning	2			X		
Helse	Sykepleier- utdanning	4			X		
Humanisme	Allmenn- lærerutdanning	4				X	
Islamsk tro	Allmenn- lærerutdanning	3				X	

Eksempler på forståelse av tekstformål

I vår skriftkultur er det relativt strenge regler eller normer for hvordan tekster skal skrives, i følge Herzberg (1998). Innenfor sakprosasjangere følger de ulike fagtekster hvert sitt relativt faste mønster. Hvis vi kjenner

⁵ Kolonne I angir emne/tema som teksten handler om.

Kolonne II viser hvilke utdanninger studentene tilhører i forhold til de tekster de har gjennomført

Kolonne III viser antall studenter som har gjennomført en lese/lyttetest

Kolonne IV og resten viser hva slags tekster studentene har lest/lyttet til i forbindelse med kartlegging/analyse av tekstforståelse

et mønster for en tekst, vil vi lettere kunne følge de logiske relasjonene og forstå hvordan innholdet er organisert i teksten. Et tekstmønster er det vi kaller en sjanger. Samtidig vil en sjanger i seg selv formidle en dypere intensjon med kommunikasjonen. Dersom man leser et referat, vet man at hensikten fra skriverens side er å gjengi en kortere versjon av en hendelse eller en tekst. Hvis teksten derimot er en artikkel, vil hensikten mest sannsynlig være å problematisere et saksforhold.

Vi skal nå se i hvilken grad de minoritetsspråklige studentene forstår tekster eller større tekstavsnitt. Tekstmaterialet består av såkalte problematiserende tekster, det vil si at tekstene behandler et saksforhold på en argumenterende måte. Refererende og kronologiske framstillinger, slik vi behandlet i kapitlet foran finnes ikke i dette materialet.

Finn Carlings tekst *Syvende far i stolen*, er en selvbiografisk sakprosatekst. Studentene fikk i oppgave å formulere budskapet i teksten. Oppgaven var et ledd i en avslutningstest ved forkurs i Norsk fagspråk august 1998. Budskapet kan formuleres slik:

Teksten formidler at de funksjonshemmede mer blir behandlet som gjenstander enn som levende individer i samfunnet. Forfatteren som selv er funksjonshemmet, uttrykker i denne teksten at han har erfart stigmatisering av seg selv på grunn av sitt handikap.

Teksten er på sju sider, og studentene fikk til sammen ca to timer til å svare på denne oppgaven, samt å meddele de refleksjoner som teksten gav dem, og som de kunne dra nytte av overfor pasient/klient/elever/kunde i et framtidig yrke. Den første oppgaven om å finne budskapet i teksten, var den minste delen. Til denne oppgaven må det forventes at studentene forstår hvordan de funksjonshemmede selv opplever sin situasjon, og hvordan forfatteren mener at de funksjonshemmede blir behandlet i vårt samfunn. Slik tolker en student denne teksten:

Jeg tror budskapet i denne teksten går både til dem som er i situasjonen som forfatterens hovedpersonen er i at det er en bevegelsehemmet menneske, og til dem som ikke har slike plager. Først nevnte skal akseptere innerst inne at de har et problem som de skal leve med, å de skal ikke skjule det for seg. De andre som ikke har slike problemer skal behandle dem som mennesker ikke som ting. De normale personer skal ha et slikt forhold til de funksjonshemmede personer at de får selvtillit og føler seg ikke ut av samfunnet.

På tross av enkelte mangler i leksikon og ordstilling, viser studenten stor forståelse for tekstens indre mening og de to perspektivene som man kan utlede av teksten. Det neste eksemplet viser også forståelse, men blir noe

mindre presis på hvordan andre mennesker ser på de funksjonshemmede:

Finn Carling skriver i sin tekst «Syvende far i stolen» om et menneske i en rullestol og dette menneske er jo han selv. Men han mener ikke bare å snakke om hvordan han selv har det når han bruker en rullestol. Han snakker om alle funksjonshemmede som bruker rullestolen. Finn Carling vil fortelle oss om andre syn på en funksjonshemmed og hvordan den personen ser på seg selv. Han synes at det er vanskelig for en invalid å godta seg som han/hun er.

80

Flere av studentene refererer det konkrete innholdet, og kan oppsummere for eksempel slik:

Jeg tror at forfatterens budskap dreier seg om å kunne strekke ens menneskelighet såpass at det ikke skulle være vanskelig å uttrykke sine følelser. Det kreves mot og medfølelse, og ikke minst refleksjon over skjebnens uransakelige veier.

Ut fra det studenten trekker fram i referatet er det ikke tvil om at studenten forstår teksten, men selve budskapsformidlingen blir noe upresis, ikke minst på grunn av et litt svulstig ordvalg. Vi finner flere eksempler på at studenter kan snakke om temaet på en måte som er litt som «katten rundt den varme grøten», slik som dette:

Utvikling og modernisering har ført til at vi har fått et samfunn med mindre menneskelig kontakt. Denne utviklingen blir vel merket av alle, men dessverre så merker noen av oss det på en mer negativ måte enn andre. De som blir mest rammet av det er mennesker som er avhengig av å få hjelp av andre til å klare seg til daglig. Siden de fleste av oss klarer oss uten noen hjelpemidler, så har det ikke blitt tatt hensyn til de som er (handikap) avhengig av hjelpemidler. Dette fører til at folk som er avhengig el. til dels avhengig av hjelpemidler får mer vanskeligheter enn de burde få. Dette igjen fører til at de blir på en måte deprimerte. Depresjonen kommer ikke bare av at de har det vanskeligere enn oss andre. Men det kommer mest av at de føler at de ikke blir tatt hensyn til og at de blir sett på som om de er en ting og ikke et menneske.

Det er en god begynnelse å åpne med et bredt perspektiv. Studenten zoomer seg inn til det han forstår som kjerneinnholdet. Begrepet «handikap» nevnes i en parentes, og de to perspektivene om både hvordan den handikappede selv opplever sin situasjon og andres holdning til de handikappede, kommer fram. Dette blir derimot vel knapt i neste eksempel, og noe

av tekstens budskap fanges ikke opp:

Budskapet i teksten «Syvende far i stolen», skrevet av Finn Carling er manglende omsorg og ignoranse ovenfor funksjons-hemmede i samfunnet vårt.

Teksten nedenfor har for mange språklige mangler, og det kan neppe sies at studenten har forstått tekstens mening:

Budskapet i «Syvende far i stolen» fra Finn Carling etter min oppfatning kan være vanskelig eller kan rett og slett misforstå, eller ikke forstå i det hele tatt. Noen kan kanskje tolke det slik, hjelpe fysisk pluss noe koselig samtale ville holde massevis, men er det nok spør jeg! Det er jeg ikke sikkert på, i hvertfall usikkert siden jeg leste stykket av Carling

Studenten blander her det å *formidle* tekstens budskap med det å *vurdere* tekstens budskap. Dette blir svært rotete i forhold til å formidle en tekstforståelse.

De aller fleste av disse tekstene viste forståelse av tekstens indre mening, av dens budskap. Men ikke alle studenttekstene synes å reflektere tekstens dobbelte perspektiv, at teksten både formidler noe om hvordan de handikappede opplever sin egen situasjon og hvordan samfunnet betrakter de handikappede. De færreste hadde fått med dette. Noen blir upresise av ulike grunner; dels nevnes ikke temaet direkte, dels blir formidlingen for knapp, og dels gjør språklige mangler det vanskelig å avgjøre om tekstens budskap er forstått.

Testen i tekstforståelse (se vedlegg 1) som ble gjennomført på elleve studenter i studieåret 1997/98, skulle teste leseforståelse på flere nivåer. Når det gjelder forståelse av makrostruktur eller hele tekstavsnitt, ble følgende tekst brukt:

Noen endringer har skjedd fredelig over flere århundrer ved at nye ideer gradvis er blitt tatt opp i en kultur. Andre er blitt innført med vold gjennom erobringer og påfølgende slavehandel, kolonialisme og økonomisk utbytting. Atter andre gjennom positive eller negative indre forandringer over tid. Av negative indre årsaker finnes det en rekke eksempler på at kulturer har gått under som følge av økologiske endringer forårsaket av et for hardt press på naturressursene, med for eksempel ørkendannelse som resultat. Dette kan forklare utviklingen i Eufrat-Tigrisområdet og i Middelhavsområdet.

Tekstavsnittet har stor informasjonstetthet. Det gis i alt tre hovedforklaringer til at kulturer har forandret seg. Disse tre innledes med en ledetråd:

Noen..., andre...og atter andre. I tillegg kommer presiseringer eller eksempler til hver av dem. Det veiledende spørsmålet til oppgaven lyder: *Hvordan forklarer dette avsnittet at kulturer forandrer seg?* Full forståelse av dette tekstavsnittet innebærer at studentene formidler de tre hovedforklaringene, men at de ikke nødvendigvis gir nærmere presiseringer eller eksempler. En student svarte slik:

Det er mange ting som gjør at kulturer forandrer seg, blant annet økologiske endringer, vold og erobringer eller at ideer som blir tatt opp.

Dette reflekterer en forståelse som vi har karakterisert som «treffende». Fem studenter totalt sett viste en tilsvarende forståelse. Fem andre studenter kan ikke sies å ha en full forståelse av teksten. Slik lyder en formidling:

Kulturen har forandret seg passiv, nye forandringer med tiden eller ved brå forandringer innført med vold. Noen negative forandringer har årsak i naturfenomener.

Vi ser at studenten har forsøkt å formidle de tre hovedforklaringene, men det blir for upresist. Hva betyr nemlig «har forandret seg passiv», eller hva innebærer «nye forandringer med tiden»? Det synes også som om siste ytring blir en fjerde forklaring, som for så vidt ikke er galt i seg selv. Vi kan likevel ikke hevde at studenten ikke har forstått teksten, men at formidlingen «tangerer» en full forståelse. Derimot må vi kunne si at følgende formidling ikke reflekterer forståelse av tekstavsnittet:

Kulturer mønstre har forandret seg. Folk omgår hverandre fredsdelig. Disse forandring mange samfunnet både økonomisk og økologisk.

Kun en student av de elleve, viste «manglende forståelse». Ellers fordelte forståelsen av denne teksten seg omtrent på midten, halvparten viste god tolking av teksten, den resterende halvparten var i nærheten av å forstå teksten. Disse hadde først og fremst ikke fått med seg de tre hovedforklaringene på kulturforandringer, men blandet sammen presiseringer med hovedforklaring. Disse synes bare til en viss grad å kunne dra nytte av de strukturingsmarkører som hver hovedforklaring blir innledet med.

Gjennom veiledningen i regi av Norsk fagspråk ble det i stor grad benyttet tekster fra studentenes pensumlitteratur for å oppøve bedre strategier for økt tekstforståelse. En av de grunnleggende strategier er å finne kjernene i et avsnitt. Ved lærerutdanningen har blant annet en lærebok i livssyn vært brukt. Et kapittel her heter *Kva er humanisme?* og det første innledningsavsnittet åpner med å fundere over ordene *human, humanist*

og humanistisk. Det tar for mye plass å presentere hele avsnittet ordrett her, men kjerneinnholdet er at disse begrepene blir oppfattet ulikt av ulike grupper eller miljøer. Studentene fikk i oppgave å lese tekstavsnittet og formulere kjerneinnholdet med noen få ord. Fire studenter deltok i veiledningen, og deres forståelse av avsnittet er som følger:

- En student: Tolerant/medmenneskelig/liberal
- En annen student: Hva vil det si å være humanist?
- En tredje student: Hvordan ulike grupper oppfatter ordet «human/humanistisk»
- En fjerde student: Definisjon av «human/humanistisk»

Det er kun en student som gav en fullgod forståelse, nemlig den tredje studenten som tolker avsnittet dithen at det formidler *hvordan ulike grupper oppfatter ordet «human/humanistisk»*. De andre har på ingen måte misforstått, men de har heller ikke fått med seg at avsnittet problematiserer begrepene og ikke gir en klar definisjon. Det er flere ledetråder i teksten som tydeliggjør denne problematiseringen. Det står blant annet at (med mine uthevinger) «Å vere human er for mange...», «For andre kan det...», Og videre «...bli svært positivt oppfatta i visse miljø...», «I andre miljø kan denne karakteristikken derimot ha ein dårleg klang.» Hvis studentene ikke fanger opp at språklige ytringer gir utdypinger til et faglig innhold, kan dette for det første få konsekvenser for den tolkingen de gjør under lesningen, for det andre vil den måten et argument eller et resonnement bygges opp på i faglitteraturen i mindre grad kunne fungere som modeller for deres egen tekstforming.

Det synes å være en tendens at ord og uttrykk som viser en argumentasjonsrekke eller som angir de logiske relasjoner, ikke blir viet nok oppmerksomhet under lesingen. Dermed kan også nyanser, presiseringer eller drøftinger gå tapt for studentene. Denne tendensen ble undersøkt også i den omtalte testen i forståelse. Oppgaven presenterte en lengre tekst, der funksjonsord av ulike kategorier ble uthevet. Funksjonsord er en samlebetegnelse for ord som har lite meningsinnhold i seg selv, men som har bestemte funksjoner i en setning eller i en tekst. Det kan være setningsadverbialer, som tidligere er omtalt, det kan være ord som tydeliggjør logiske relasjoner eller ord som viser strukturen i teksten. Studentene ble bedt om å gi en forklaring (...) på hvilken måte ordene binder teksten sammen. I den oppsummerende analysen ble ord og uttrykk gruppert i to kategorier; disponerende uttrykk og argumenterende uttrykk. Et eksempel kan illustrere dette. Den første setningen i tekstavsnittet lyder slik: Når dette leses har motene og vanene skiftet, i hvert fall for musikkens og nintendospillenes del. Her har vi valgt å benevne «dette» som et disponerende uttrykk fordi det viser til noe annet, nemlig til den aktuelle teksten, og «i hvert fall» som et argumenterende uttrykk fordi det her innleder en presisering av en påstand. I alt finnes det totalt fire disponerende uttrykk i

denne teksten og elleve argumenterende uttrykk. Det var elleve studenter som besvarte oppgaven. Studentene klarte å finne litt over halvparten av de disponerende uttrykk (snitt 2,45), mens de klarte litt over en tredjedel av de argumenterende uttrykk (snitt 4,18). Ordet men ble forklart med «viser en bakdel med det som er nevnt før» eller «noen som står i kontrast til» eller noe mer avansert «man reviderer utsagnet sitt». Disse forklaringene reflekterer forståelse for sammenhengen, noe derimot ikke forklaringen «allikevel» gjør. Uttrykkene i denne ytringen voldte mer besvær: Globalisering på en side, nye former for oppsplitting på en annen, og i denne: På noen plan blir vi like, men på andre kanskje mer forskjellige. Noen av studentene har sett at det er to forhold som settes opp mot hverandre som kontraster i en argumentasjon. Mens andre ikke ser funksjonen, men forklarer uttrykkene med egne ord eller med andre forhold.

Oppsummering av forståelsen av teksters formål

Studentenes forståelse av større tekstavsnitt synes å variere med graden av informasjonstetthet. Vi så at Finn Carlings tekst i hovedsak ble forstått av de fleste studentene. Dette er en type tekst med større dveling omkring episoder og uten at informasjon kommer tett. I den mer fagrelaterte samfunnsfagteksten og i pensumlitteratur synes forståelsen å være noe svakere. Det kan ha sammenheng med flere forhold. Vi har allerede nevnt innholdstunge tekster, et annet forhold kan være det problematiserende aspektet disse tekstene her. Studentene synes ikke helt å feste seg ved ledetråder i teksten som kan hjelpe dem i forståelsen. Resultatet av testen om tekstmarkører synes å bekrefte dette. Men svak tekstforståelse kan også skyldes andre forhold, blant annet setningsstrukturer og ordvalg. Dette skal vi behandle i det følgende.

Forståelse av setningskonstruksjoner

I norsk har vi ganske klare regler for hvordan ord eller ledd kan stilles sammen til en setning. Hovedregelen er at leddene har relativt faste plasser. I hovedsetninger kommer subjekt først, deretter verbal og så objekt (SVO-språk). Slik er også leddstillingen i vietnamesisk og spansk, mens objektet kommer mellom subjekt og verbal i for eksempel urdu, panjabi, tyrkisk og persisk (SOV-språk). Det at ordstillingen i norsk er relativt fast, betyr også at leddplassene er betydningsbærende. Det leddet som blir plassert først i setningen får gjerne en mer uthevet semantisk funksjon. Setningens tema, eller det vi vil snakke om, plasseres på førsteplass i en setning. Dette kan være kjent informasjon, eller markere det temaet setningen vil si noe om. Det vi vil si om temaet, følger utover i setningen og kalles rema og er gjerne ukjent eller ny informasjon. Dette er hovedregelen for informasjonsstrukturen i setninger på norsk. Selv om subjekt ofte står på førsteplass i en setning, kan også andre ledd stå først i en set-

ning, for eksempel forhold som uttrykker tid (*På mandag*), sted (*I Oslo*) eller leddsetninger (som innledes med *hvis, når, at, fordi, som*). Hvis andre ledd enn subjektet står på førsteplass, endrer også dette på ordstillingen, vi får såkalt inversjon eller omvendt ordstilling der verbalet kommer før subjektet. Uansett hvilket ledd som plasseres først i en setning, så har ikke dette bare med grammatiske regler for setningsstrukturer å gjøre. Det har også en betydningsbærende (semantisk) funksjon, eller med andre ord, det bidrar til å framheve setningens tema. Og det har en kontekstuell (pragmatisk) funksjon, eller med andre ord, plasseringen er tilpasset den bestemte sammenhengen den brukes i.

Hvis to setninger er sideordnet i en ytring, betyr dette at innholdet i de to setningene er like viktig. Hvis derimot en ytring også rommer en leddsetning, er leddsetningen underordnet en overordnet helhet. Vi har tidligere vært inne på leddsetningenes funksjon som blant annet gir årsaksforklaringer, betingelser eller andre presiseringer og begrunnelser for en påstand. I fagtekster av ulike slag vil bruken av ytringer med underordninger være høyfrekvent. Det er heller ikke uvanlig at disse stilles først i en ytring. Det kan ha sammenheng med at forutsetninger, premisser eller begrunnelser av et saksforhold kanskje er viktigere enn saken i seg selv i tekster med et fagrelatert innhold. Å sortere tema-remastrukturen på setningsnivå og se de logiske relasjonene mellom ulike type setninger, er en vesentlig forutsetning for å forstå teksten som helhet. Vi skal i det følgende se hvordan studentene tolker ytringer med et fagrelatert innhold og med en relativt komplisert struktur som nettopp kjennetegner fagspråk.

Eksempler på forståelsen av setningskonstruksjoner

Grunnlaget for analysen er den omtalte testen over. Oppgaven om setninger består av fem ulike ytringer hentet fra den samme teksten i samfunnsfag. Setningene er løsrevet fra sin sammenheng, men alle er merket med henvisninger til den autentiske teksten. De studentene som eventuelt var i tvil om innholdet av kontekstuelle grunner, kunne altså finne fram til tekstsammenhengen. Instruksen til oppgaven lyder: *Strek under det du mener er hovedinformasjonen i setningene. Bruk høyre rubrikk og skriv denne informasjonen med egne ord.* Det gjøres her et utvalg av de aktuelle setningene, med eksempler som er representative for studentens tolkinger.

Den første setningen er en ytring med en årsakssetning som underordning:

Forandringene påvirker forskjellige samfunn og grupper ulikt, fordi vilkårene som ligger til grunn varierer.

De fleste studentene viste forståelse for meningsinnholdet her. En student formulerer den slik:

Vilkårene til de forskjellige samfunn og grupper bestemmer hvor mye de ble påvirket av forandringene.

Det essensielle er å gripe hva som er årsak og hva som er konsekvenser i setningsinnholdet. Også neste tolking uttrykker de samme relasjoner, selv om den grammatikalsk har visse mangler:

På grunn av levemåte er ulike forandringene virker forskjellig i samfunn.

Det samme gjelder for denne:

Forandringens påvirkning er avhengig av samfunns/gruppens vilkår.

Kun en student viste manglende forståelse av meningsinnholdet i ytringen. Tolkningen blir nærmest ubegripelig slik den meddeles:

Kulturell og sosial bakgrunn Medvirkning disse forskjellig vilkårene.

Den første ytringen i testen fulgte et relativt kjent mønster for setningskonstruksjoner med årsaksforklaringer til slutt i ytringen. Ytringen er heller ikke spesiell lang. Åtte av de elleve studentene gav en presis tolking av denne ytringen.

Ytringer med lange innskutte ledd kan lett føre til en upresis tolking. Følgende ytring førte til litt besvær for studentene:

Utviklingen, definert som framskritt i menneskers velferd, går altså den gale veien i noen av de landene vi kaller utviklingsland.

Fem av studentene viste full forståelse av meningsinnholdet i ytringen, for eksempel slik som dette, der kjerneinnholdet er presist formulert:

I utviklingslandene går utvikling den gale veien.

Andre tolking er mer eller mindre upresise. Her tolker studenten tillegg-sinformasjonen i den innskutte relativsetningen, som en del av hovedinformasjonen:

Utvikling betyr framskritt i menneskers levemåte.

Enkelte av studentene legger mer i ytringen enn den faktisk formidler,

men uten at vi kan si at studenten har misforstått. Tolkingen tangerer full forståelse av innholdet:

Disse utviklingen fører til at rike landene blir riker men utviklingslandene får økonomisk problem.

En setning har en vilkårssetning plassert først. I tillegg består den av en *at*-setning og en tidsleddsetning (*når*). Hovedsetningen som er *det betyr at samfunn utvikles*, er spredd utover så å si hele ytringen. Med andre ord er dette en svært komplisert setningskonstruksjon. Dette innebar en større utfordring for forståelsen enn de øvrige setningene. Setningen lyder slik:

Hvis man overfører denne definisjonen av utvikling til et samfunn, betyr det at når folk opparbeider seg erfaringer og får mulighet til å utføre handlinger basert på en ny erkjennelse, utvikles samfunn.

En student griper essensen i setningsinformasjonen:

Samfunnets utvikling skjer basert på folkets erfaringer og handlinger.

Eller denne som er noe mer utfyllende:

Samfunnet blir utviklet av folk som opparbeider seg erfaringer og får mulighet til å utføre handlinger basert på ny erkjennelse.

Denne er derimot bare i nærheten av en presis tolking, og kan ikke sies å være mer enn en tangering. Tolkingen reflekterer et noe annet meningsinnhold enn den autentiske setningen:

Et samfunn utvikles når folk kan se nye retninger og arbeider seg mot disse.

Et par studenter hadde misforstått ytringen, og tolkingen formidlet et helt annet innhold enn den opprinnelige ytringen:

Velferden vil øke og folk vil leve i fred og ha respekt for hverandre.

Eller som denne:

Å overfører utvikling til et samfunn betyr å arbeide igjenn med erfaringer.

I alt sju av de elleve studentene gav en god eller rimelig god tolking av informasjonen i denne relativt kompliserte setningen. Men denne ytringen var også den som gav flest mistolkinger.

Oppsummering av forståelsen av setningskonstruksjoner

De fleste studenter synes å forstå meningsinnholdet i en ytring, uansett om ytringene har forskjellige syntaktiske konstruksjoner. Men noen studenter viser også en mer upresis tolking. Dette synes å ha sammenheng med at studentene ikke helt klarer å fokusere på hvor i ytringen hovedinformasjonen ligger. Å skille mellom tema og rema i forhold til over- og underordninger på setningsplan, og ikke minst plassering av ledd i ytringen, kan se ut til å være en forklaring på dette. Muligheten for totale feiltolkninger synes også å henge sammen med graden av kompliserte setningskonstruksjoner. Jo mindre kjent og fortrolig en setningsoppbygging er for studentene, jo større er sjansen for at de ikke forstår setningens informasjon. Vi vet at faglitteraturen har høyere frekvens av kompliserte og uvante setningskonstruksjoner, enn andre skrevne tekster. Hvis meninger i ytringer ikke fanges, kan dette selvsagt påvirke forståelsen av sammenhengen og dermed av hele teksten.

Forståelse av ord og uttrykk

Alle som har lest tekster på et fremmedspråk, vet at forståelse av en tekst kan strande på at man ikke skjønner et ord eller uttrykk. I faglitteraturen kan mange av ordene som brukes være ukjente både for innfødte språkbrukere og for minoritetsspråklige. Ikke minst gjelder dette fagterminologien, eller de ord som knyttes direkte til et fagområde. Både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige må gjennom den samme læringsprosessen for å tilegne seg den spesielle terminologien. Riktignok forklares som oftest fagspesifikke ord av enten lærer eller de forklares i lærebøkene. Sånn sett stilles begge språkgrupper likt. Men hva når selve forklaringene rommer ord som også er relativt sjeldent i bruk? Det er her de minoritetsspråklige antakelig møter ekstra språklige utfordringer. Ryen (1994:133) sier det slik:

...det er stor forskjell på en som har språkproblemer som i hovedsak er knyttet til det å tilegne seg nye fagtermer, og en som får dette på toppen av alt annet som er nytt og vanskelig i språket.

Hvenekilde og Golden (1990) hevder at dette blant annet har noe med bredden i ordforrådet å gjøre. Med referanse til prosjektet Lærebokspråk fra 1981–82, mener de at problemer med ordforrådet melder seg hos minoritetsspråklige i 4. klasse på grunnskolen, da fagstoff etter datidens læreplaner, innføres for første gang. Elevene møter et språk de aldri tidli-

gere har møtt, som i stor grad er basis for tilegnelsen av fagkunnskaper. Hvenekilde/Golden (1990:277) forklarer utfordringene på denne måten:

Det ordforrådet de har lært – og som mange av dem kanskje kan bruke uten nevneverdige grammatiske feil og uten nevneverdig aksent – er naturligvis knyttet til deres egne erfaringer i norsk-språklige miljøer i Norge. Ofte begrenser dette seg til lekemiljøer i gata og i skolemiljøet. De norskspråklige elevene har erfaringer fra 10 års oppvekst i norsk språkmiljø, norske barnebøker, radio- og TV-programmer, ferier i andre norske miljøer enn hjemmemiljøet og først og fremst oppveksten med norsk som dagligspråk i familien. Mange av de fremmedspråklige elevene mangler disse erfaringene.

Men kan vi trekke paralleller mellom 10-åringer og de som begynner på et høgskolestudium ved ca 20-årsalder, og som kanskje har hele skolegangen sin fra norsk skole? Mange av de minoritetsspråklige studentene på høgskolen praktiserer to språk daglig, og ofte til hver sine formål eller situasjoner. Det er grunn til å tro at dette får konsekvenser også for utviklingen av ordforrådet, både det aktive og det passive, eller det produktive og reseptive (Golden 1998). Og et bredt ordforråd er en vesentlig forutsetning for å kunne forstå faglitteratur, ikke minst innenfor et profesjonsstudium. Hva kjennetegner så ordforrådet i faglitteraturen?

Hvenekilde og Golden (1990) og Golden (1984 a, b, 1998) har gjennom flere undersøkelser analysert ordforrådet i lærebøker i historie, geografi og fysikk for 4.– 9. klasse. En gjennomgående tendens de har kommet fram til er at nesten halvparten av alle forskjellige ord i en tekst bare forekom en gang. Det betyr at dersom en ikke forstår ordet i den sammenhengen det står i den første gangen, så vil en ikke få en ny sjanse seinere i teksten. Et annet trekk de fant ved lærebokspråk, er at det de kalte middels frekvente ord i en tekst, ikke var de samme middels frekvente ordene i en annen læreboktekst. Det vil si at mange flere ord enn de vi forstår som fagspesifikke ord, faktisk er direkte knyttet til et konkret fag. Disse kommer da i tillegg til de ordene vi regner for rene fagord. Hvis konklusjonene fra disse undersøkelsene kan overføres til lærebøker i et høgskolestudium, betyr det at studentene møter mange nye ord i et fag som de ikke møter i et annet fag.

Ved siden av de fagspesifikke ordene, består ordforrådet i faglitteraturen av flere andre kategorier. Først og fremst finner vi ordsammensetninger av ulike typer og som ofte gjør at mange av ordene blir lange og ofte abstrakte, som for eksempel *bevegelsesferdigheter* eller *funksjonspotensialer*. Dernest forekommer ganske ofte det vi kaller idiomatiske uttrykk. Dette er uttrykk som er dannet av ord som hver for seg er kjente, men som i en sammensetning får en annen betydning, som for eksempel *gå til*

grunne eller *prosjektet gikk i vasken*. I tillegg kan vi trekke inn innholdstunge ord som forklarer eller presiserer et fagspesifikt fenomen eller forhold. Slike fagpresiserende ord forekommer svært ofte i fagtekster, men heller sjelden i andre språklige kontekster. Disse tre grupper av ord faller altså utenfor de fagspesifikke som ofte forklares av faglærer eller i læreboka. Det er disse tre kategoriene vi skal ha fokus på når vi i det følgende skal undersøke studentenes forståelse av ord og uttrykk i faglitterære tekster.

Eksempler på forståelse av ord og uttrykk i faglitteraturen

Veiledningen ved Norsk fagspråk la stor vekt på tekstforståelse, også med fokus på ord og begrepsforståelse, der ulike strategier ble innøvd for å fremme forståelsen. I løpet av forkurset høsten 1998 dreide dette seg blant annet om å lytte til forelesning spilt inn på kassett. En faglærer ved de fleste utdanninger hadde i forkant lest inn en autentisk forelesning, som ved forkurset ble avspilt for studenter ved de respektive utdanninger. Som et ledd i dette opplegget hadde vi utformet en liste til innholdet i hver forelesning over ord og uttrykk som studentene skulle gi en forklaring på. De kunne selv spole båndet etter behov for å få tak i sammenhengen som ordene inngikk i. Forelesningen ved sykepleierutdanningen handlet om «Menneskesyn». Vi skal plukke ut noen ord og uttrykk fra den lista vi hadde laget.

Ordet *allmenngyldig* var ett av dem. De fleste av de sju studentene gav en presis forklaring, for eksempel «som gjelder generelt» eller «det som gjelder for alle». En student hadde en mer upresis forklaring «noe som passer mange ulike saker».

Begrepet *relativt* ble forklart med blant annet «det som har sammenheng med noe», eller «vanlig». Ingen av disse kan sies å dekke innholdet i begrepet, som jo betyr «forholdsvis» eller «ganske». En av de sju studentene gav forklaringen «se i forhold til noe», som kan dekke det implisitte innholdet i begrepet «relativt».

Et tredje uttrykk som vi vil trekke fram er *forholde seg til*. Dette uttrykket har det nærmest gått inflasjon i, og professor Finn Erik Vinje (1987) kaller det en klisjé. Ettersom det blir brukt i alle mulige sammenhenger, kan den egentlige betydningen, som er «rette seg etter, ta hensyn til» ha blitt utvannet. Det kan kanskje forklare studentenes usikkerhet med dette uttrykket. Forklaringer som «hvor man se noen ting», «opptatt av», «oppføre seg», «være aktivt mot» eller «være med» kan neppe sies å dekke meningen med uttrykket. En av de sju studentene grenset til en presis forklaring med «man holder seg til en ting/sak».

De tre ordene *allmenngyldig*, *relativt* og *forholde seg til* må sies å være høyfrekvente i faglitteratur, men de voldt betydelig usikkerhet hos flere

av studentene. Vi skal trekke fram to mer billedlige, eller idiomatiske uttrykk.

Det ene er *vende blikket utover*. Her er sju forskjellige forklaringer:

- *man ser videre, også andere syn på saken*
- *se på*
- *ser frem til noe, ser langt framover på ting*
- *se langt borte med en gang*
- *snu hodet ditt og late som du så på noe*
- *oppføre seg til*
- *man ser videre, har et åpent sinn*

Kun den siste forklaringen må sies å treffe betydningen. Et annet uttrykk er *leve i pakt med*. Dette fortonte seg noe lettere, selv om studentene tolket det «strengere» enn det som muligens er vanlig. Forklaringer som «å ha en avtale som man må leve med og akseptere det» eller «å ha en avtale», er litt mer rigide i sin fortolkning enn det som en student skrev «å leve sammen med i harmoni». Riktignok kan ingen av de to første sies å være misforståelser, her dreier det seg om nyanser på et relativt avansert språklig og kognitivt nivå.

For å gjøre en mer systematisk kartlegging av ordforståelse, må vi analysere resultatene av språktesten som elleve av studentene gjennomførte studieåret 1997/98. Her ble tre forskjellige oppgaver laget på ord og begrepsforståelse. Alle ord og uttrykk hadde henvisninger til den autentiske teksten, slik at studentene kunne bruke sammenhengen ordene inngikk i for eventuelt å sjekke forståelsen. Den første gjaldt sammensatte ord. Instruksen til denne oppgaven lød: Løs opp sammensetningene slik at forholdet mellom leddene og betydningen blir tydelig. Det ble gitt et eksempel, helhetsinntrykket, hvor det sammensatte ordet ble «løst opp» med preposisjon, inntrykket av helheten. Studentene hadde fått veiledning i at kjerneordet i en sammensetning, oftest lå i sisteleddet i norsk, og at det sammensatte ordet blant annet kunne splittes opp ved hjelp av en preposisjon. Eksemplet vårt kunne nok virket i en entydig retning her, i den forstand at studentene mente dette var «løsningen» på alle ordene i oppgaven, selv om mange forslag viste andre måter å tydeliggjøre betydningen på. Vi skal ta for oss noen av de sammensatte ordene.

Det første var *utviklingstempoet*. Ni av elleve studenter hadde forklart betydningen med «tempoet av utviklingen», noe som kanskje kan tyde på bindingen til testens eksempel. Det hadde vært bedre norsk å skrive det om med en annen preposisjon, som *tempoet i utviklingen*. En student hadde funnet synonymer for ordet «farten på forandringene», en annen student hadde gjort sammensetningen til to ord «utviklings tempoet», noe som ikke er korrekt norsk, men som likevel kan indikere forståelse.

Et annet ord som kan trekkes fram er *underholdningskulturen*. Flere av studentene hadde også her brukt omskriving med preposisjon som i eksemplet til oppgaven, «kulturen av underholdning». Dette kan neppe sies å gjøre betydningen tydeligere, og reflekterer vel heller ikke presis forståelse. Dette ordet krever en annen type omskriving. Andre forklaringer som ble gitt er «en kultur av underholdning», «det i kulturen som er underholdende», eller «kulturens underholdning». Kun tre av de elleve hadde en god omskriving som også viste forståelse for begrepet.

En siste sammensetning som kan illustrere ordforståelse er begrepet *rammevilkår*. Dette er et svært abstrakt og vanskelig ord å forklare, samtidig som det går igjen i mange sammenhenger. Ordet bød da også på betydelige vanskeligheter for studentene. Her er noen av tolkningene:

- *vilkårene i en ramme*
- *ramme for vilkår»*
- *vilkår av rammer*
- *rundt vilkårene*
- *vilkårene som gjelder en ramme*

En student har to forslag: Det ene er «vilkår for en rammeplan», det andre er «betingelse». Det siste gir et godt synonym, men etter som instruksjonen til oppgaven var å løse opp sammensetningene, mente nok studentene at de måtte gjøre noe annet enn å finne et enkelt synonym. Dette kan være en svakhet ved oppgaven, i alle fall for å teste forståelsen av begrepet. Det at studentene viser variasjon med hensyn til om førsteleddet eller andreleddet i sammensetningen er kjerneord, kan tyde på at de faktisk forstår ordet. For egentlig er hele sammensetningen en pleonasje, det vil si at det rommer to ord for samme fenomen. Både *ramme* og *vilkår* betyr en «grense» eller «begrensning». Ord som *kulturforandringsprosessen* eller *globaliseringsfasen* bød derimot på få problemer.

Vi kan konkludere med at sammensatte ord av to eller flere substantiv egentlig ikke bød på store problemer dersom man går ut fra studentenes evne til å løse opp lange sammensetninger til mindre enheter. Men en mekanisk deling med preposisjon, behøver ikke nødvendigvis si noe om forståelse, heller ikke av hvert enkelt ledd. Derimot kan vi gå ut fra at kortere ord kan øke sjansen for forståelse enn lengre ord. Lange ord krever mer oppmerksomhet under lesing, de kan fungere som «støy» i læringsprosessen, og føre til at også sammenhengen og helheten går tapt. Ryen (1994) sier i denne sammenheng:

Ved høytlesing kan en merke at det er mange elever som har klart større problemer med å lese de sammensatte ordene enn med teksten for øvrig. Mange har gal trykkfordeling og trekker lyder fra en stavelse over i neste. (1994:133)

Problemer med lesingen kan med andre ord tyde på at man ikke kjenner igjen ordet og dermed heller ikke forstår innholdet. Vi vet også at mange minoritetsspråklige er uvant med at kjerneordet i en sammensetning kommer til slutt, og presiseringene først. Det er omvendt i mange andre språk, blant annet vietnamesisk. Et kjent eksempel er «veskeskole» istedenfor «skoleveske». Dette kan helt klart gjøre forståelsen vanskeligere.

Vi testet også forståelsen av sammensetninger med for eksempel et verb, substantiv, adverb i roten av ordet, men med for- eller etterstavelser knyttet til, såkalte affikser. Mange av affiksene er uten distinkt betydning. Meningen med *inn-*, *av-*, *be-* er ikke alltid klar. Og hva forteller endestavelsene *-else*, *-bar* og *-het* annet enn at det markerer ordklassen substantiv? Avledningsord kan utfordre forståelsen, og mange affikser kan ha en betydning som det er verdt å dvele ved i norsk som andrespråklæring. Blant annet har suffikset *-bar* en slags passiv betydning, som for eksempel «smørbar» betyr at noe kan smøres. Mange av for- og etterstavelsene har også den funksjonen at de presiserer betydningen av rotordet. Instruksjonen til denne oppgaven lød: *Forklar hva følgende ord betyr: Forklaringen kan bestå av enten et synonym eller du kan forklare med egne ord. Velg en av delene.* Vi skal gjøre et utvalg av ordene.

Ordet *mangfoldigheten* var tydeligvis det mest kompliserte. En student ga denne forklaringen: «samfunn som består av mange forskjellige grupper kalles mangfoldig samfunn», eller «flerkulturell» som en annen student gav som synonym. Det er nettopp i en slik sammenheng dette ordet brukes mest. «Alle mennesker på jorden» eller «den store mengden» reflekterer ikke fullgod forståelse, men kan sies å tangere en presis betydning. Og «flertall, flere folk» eller «mange/fleste» kan ikke sies å dekke betydningen. Kun fire av elleve studenter hadde en akseptabel forklaring på dette begrepet.

Den samme tendensen viste seg i forståelsen av ordet *utbredelse*. Fullgode forklaringer er blant annet: «noe som sprer seg rundt», «noe som er utbredt», «finnes på mange steder/plasser» eller «spredning». Mens «bredelse av noen i et sted» eller «utvikling» ikke viser forståelse. Kun fem av elleve studentene hadde fullgod forklaring på dette ordet.

Det er påfallende mange studenter som ikke gir en forklaring på mange av ordene i det hele tatt innenfor denne kategorien. Det kan tyde på at de ikke har forstått ordet på tross av at instruksjonen til oppgaven gav relativt stor frihet til å formidle forståelsen. Det er også flere studenter som ikke gir en fullgod forklaring til disse ordene, sammenlignet med sammensetninger av substantiv. I den siste kategori idiom er svarprosenten enda lavere.

De idiomatiske uttrykkene ble gjengitt i den setningen de inngikk i.

Instruksen til denne oppgaven lød: *Hva betyr uttrykkene i kursiv nedenfor i sammenhengen? (...) I forklaringen kan du enten bruke ett synonym eller en forklaring.* Idiomer er altså uttrykk der hvert av ordene gjerne er kjent, men som i en sammenstilling kan få en ny betydning. Et idiomatisk uttrykk ble presentert uthevet i hele setningen på denne måten:

Forandringene påvirker forskjellige samfunn og grupper ulikt, fordi vilkårene som ligger til grunn varierer. En student gav denne forklaringen: «grunnleggende elementer / forutsetninger som gjør det mulig», en annen student denne: «fordi de grunnleggende vilkårene varierer». Dette er gode forklaringer på uttrykket. Derimot vitner følgende forklaring på manglende forståelse: «levemåten ligger til kultur forskjell» eller denne «forskjellig bakgrunn for de ulike vilkårene». Fem av de elleve studentene viste forståelse for begrepet. To av de seks resterende har ikke svart.

I det neste uttrykket har hele fem studenter ikke svart. Slik var sammenhengen: *Mennesker og samfunn utvikler seg fra innsiden i overensstemmelse med rammevilkårene.* En student formidler en god forklaring: «stemmer med/passar med», en annen mener «i forhold til» er dekkende. To andre gir tilsvarende presise forklaringer. De to resterende finner disse synonymene «enig» eller «omgivelser/ute miljø». Det kan synes som om studentenes forståelse av idiomatiske uttrykk falt noe tyngre enn de to varianter av sammensetninger vi presenterte over. Flere hadde mistolkinger her, og studentene har i større grad enn i de andre oppgavene, ikke gitt forklaring.

Oppsummering av forståelse av ord og uttrykk

Undersøkelsen av studentenes forståelse av ordforråd i fagtekster forsøkte å fokusere på ord som er fagrelaterte, men ikke fagspesifikke. De ordene som ble valgt ut både i forbindelse med lyttetekster og i forbindelse med test, representerer forskjellige kategorier. Det er enkeltord med et abstrakt innhold, det er sammensetninger av to eller flere substantiv eller sammensetninger med affikser (avledninger) og det er idiomatiske uttrykk. Det synes som om sammensetninger med substantiver faller lettest for studentene. Det kan hende at selve oppgaveinstruksjonen gav mer svar på det rent tekniske enn på forståelse, men det kan også hende at studentene lettere kan kjenne igjen hvert enkeltord, og dermed lettere forstår hele sammensetningen. I alle fall viste analysen stor grad av forståelse og så å si alle ord er gitt en forklaring. Når det gjelder sammensetninger med affikser, synes disse å falle vanskeligere for studentene. Her er det flere mindre presise forklaringer eller direkte misforståelse, og det er flere ord som står uten forklaring. Det kan være at de relativt innholdstomme affiksene gjør selve rotordet ugjenkjennelig, og dermed blir forståelsen redusert. Den mest problematiske kategori av ordforståelse synes likevel å være idiomatiske uttrykk. Her var andelen av feiltolkninger og ord uten forklaringer størst.

Sammenfatning av kompetanse i tekstforståelse

Faglitteratur kan karakteriseres ved flere kjennetegn. Først og fremst preges innholdet av stor informasjonstetthet. Dette gjenspeiler seg i det språket som benyttes med innholdsmettede ord og uttrykk og komplisert setningsbygning. Dernest er framstillingsformen av innholdet problematiserende og argumenterende. Et fenomen er gjerne forklart med flere forhold, og det forekommer for eksempel ofte flere årsaksforklaringer eller premisser for en sak. Dette gjør argumentasjonen både sammensatt og komplisert.

Det er særlig informasjonstette tekster med en argumenterende framstilling som synes å volde besvær for de minoritetspråklige studentene. Det virker som om studentene har problemer med å fange de sammensatte premissene som ligger til grunn for et saksforhold. Analysen av tekstforståelse viste også at studentene hadde større problemer med å finne hovedinformasjonen i en ytring, jo mer komplisert en setning var. I denne forbindelse viste også undersøkelsen at studentene festet seg i liten grad ved de ord og uttrykk som fungerer som ledetråder for den argumenterende framstillingen og det logiske resonnementet i teksten. Generelt sett kan mangler i ordforståelse også svekke helhetsforståelsen. Analysen viste at sammensetninger med substantiv ikke voldt de største vanskeligheter. Derimot skapte sammensatte ord med til dels innholdstomme affikser problemer for forståelsen. For- og etterstavelser kan forkludre betydningen av rotordet og dermed gjøre helhetsforståelsen mer problematisk. Det synes som om abstrakte ord og uttrykk som idiomer, likevel var de mest kompliserte. Dette kan selvsagt si noe om forståelsen, men det kan også være at abstrakte ord og begreper i seg selv er vanskelig å gi en forklaring eller et synonym. Det spesielle med slike ord er at de ikke er knyttet til et bestemt fag, men går igjen i faglitteraturen generelt på tvers av fagspesifikke grenser.

Det er vanskelig å si om mangelfull forståelse av enkeltord eller uttrykk, forstyrrer forståelsen av hele tekstavsnitt. Kanskje får studentene tak i helheten på tross av vanskelige enkeltord. Derimot er det mer urovekende når studentene ikke får med seg språkhandlingene og formålet med større tekstavsnitt eller hele tekster. Kronologiske tekster viste seg å være mindre utfordrende enn tekster med problematiserende og argumenterende framstillingen. Cirka halvparten av minoritetsstudentene fikk ikke med seg alle forklaringer eller argumenter som ble gitt til en sak i en fagtekst. Den problematiserende framstillingen med stor grad av informasjonstetthet, synes særlig utfordrende. Generelt sett vet vi at å lese kan gi god overføringsverdi til egen skriving. Dersom minoritetsstudentene ikke får med seg den resonnerende framstillingen i argumenterende fagartikler, vil de heller ikke få gode modeller for egen tekstskriving. Dermed vil det også bli mer problematisk å tilfredsstille de krav som utdanningen stiller til kritisk refleksjon over faglige problemstillinger.

En sammenligning mellom tekstforming og tekstforståelse

Å ha tekstkompetanse i en faglitterær sammenheng krever på mange måter andre kommunikative ferdigheter enn det vi bruker i dagliglivets mer praktiske og muntlige situasjoner⁶. Tekstene som skal både forstås og formidles i et høgskolestudium har et komplisert innhold og komplisert språk. For minoritetsspråklige studenter kommer krav om å beherske et fagspråk på toppen av andre språklige og kulturelle utfordringer de møter i sin studiehverdag.

Generelt sett er språket studentene møter i pensumlitteraturen mer krevende enn det språket som de selv bruker i egenproduserte tekster. Relativt begrensede erfaringer med både å lese og produsere akademiske tekster gjør selvsagt avstanden forholdsvis stor mellom det språket de møter i pensumlitteraturen og det språket de selv bruker i sine skriftlige arbeider. Dette behøver ikke være noen ulempe. Selv kompliserte abstrakte faglige temaer kan ikles enkel språkdrakt uten at dette går på bekostning av verken formidling eller forståelse. Det er neppe slik at kompliserte faglige spørsmål, krever et komplisert språk.

Analysens overordnede mål var å undersøke studentenes forståelse av faglig innhold ved et høgskolestudium. I denne sammenheng har vi sett på deler av den kommunikative kompetansen. Vi har brukt språklige kriterier for å måle studentenes evne til å formidle skriftlig deres forståelse av et faglig tema, og deres evne til å motta eller forstå et faglige innhold gjennom lesing. Språklige kriterier er i denne sammenheng sterkt fokusert, ikke minst fordi myndigheter, faglærere, veiledere og studentene selv poengterer mangler i den språklige kompetansen for å mestre et høgskolestudium. Igjen må det understrekes at språklige uttrykk er en vesentlig indikator for faglærere når de skal vurdere studentenes faglige forståelse. Veien til målet går så å si gjennom språket, både for studentene selv og for faglærere. Hensikten med analysen er derfor også å vise *hva* i den tekstlingvistiske kompetansen hos minoritetsspråklige studenter som gjør fagtilegnelse og fagformidling komplisert.

I analysen er det ikke satt som mål å problematisere de kontekstuelle faktorer som for eksempel pensumlitteraturen og høgskolens krav til opp-

⁶ Se definisjon av tekstkompetanse foran

gaveløsning og skriftlige arbeider er styrt av eller omgitt av. Derimot har analysen vist at både pensumlitteratur og oppgavekrav har visse felles-trekk. For det første ligger det implisitt i de fleste krav til tekstforming ved høgskolen at den skal være argumenterende og problematiserende, noe som også kjennetegner det meste av pensumlitteraturen. Denne framstillingsformen reflekteres både på makro og mikroplan i fagtekster. Dette synes å være den største utfordringen for de minoritetsspråklige studentene, både når de leser og når de skriver. Likevel synes det enklere å forstå en argumentasjon eller et resonnement, enn det er å argumentere skriftlig selv. Dette viser seg også på setningsplan. Studentene forstår relativt kompliserte setningskonstruksjoner, med over- og underordninger, men praktiserer selv i liten grad avanserte og kompliserte ytringer. Derimot kan det tyde på at studentene i liten grad merker seg ord og uttrykk som markerer argumentasjonen i en tekst. Dette kunne gjort forståelsen lettere for studentene, og ikke minst kunne bevisst fokusering blant annet på informasjonsstruktur i teksten som helhet, innenfor et avsnitt og på setningsnivå, også hatt overføringsverdi til deres egen tekstproduksjon. Studentenes egne tekster er så å si fri for slike ledetråder, og de er fri for den mer modale og nyanserte uttrykksformen som finnes i faglitteraturen og som understøtter den argumenterende framstillingsformen. Det vi derimot ser i studenttekstene er en relativt kategorisk uttrykksmåte, noe som bryter med de forventninger som stilles til en argumenterende tekst.

Det er flere forhold som kan spille inn på studentenes tekstkompetanse enn de rent språklige som er fokusert i analysen av tekstforming og tekstforståelse. Kanskje har studentene erfaringer med at fagtekster er organisert på en annen måte enn det vi mener kjennetegner norske fagtekster⁷. Dermed kan vår direkte og argumenterende måte å skrive fagtekster på virke fremmed for noen. Kanskje er det også mangler i den kulturelle eller den sosiale kompetansen som også hemmer utviklingen av tekstkompetansen. Dette ligger utenfor rammene for denne undersøkelsen.

⁷ Se kapitlet om tekstkulturer foran

Tekstkompetanse hos majoritetsstudenter

I det følgende presenteres en analyse og kartlegging av tekster fra etnisk norske studenter eller majoritetspråklige studenter. Denne analysen og kartleggingen vil være av mindre omfang enn den som er gjort av minoritetsstudentenes tekstkompetanse. Majoritetsstudenters tekstkompetanse vil bli vurdert opp mot minoritetsstudenters tekstkompetanse som en kontrollfaktor. Det vil med andre ord ikke være en sammenlignende studie mellom to like størrelser, men derimot en analyse primært av minoritetsstudenter og dernest av majoritetsstudenter som fungerer som en kontrollgruppe i forhold til minoritetsstudenters tekstkompetanse. Dermed er materiale som er brukt i denne delen av analysen av mindre omfang. Færre typer tekster og færre antall studenter vil muligens gi færre opplysninger. I tillegg vil heller ikke analysen fokusere så mange språklige emner innenfor funksjons-, makro- og mikrostruktur som analysen av minoritetsstudenters tekster gjorde.

Den overordnede problemstillingen for denne analysen vil være den samme som den som lå til grunn for analysen av minoritetsstudenters tekstkompetanse; nemlig evnen til å forme sammenhengende og helhetlige tekster, og å forstå andres tekster. Dette impliserer evne og ferdighet i å forme og å forstå andres tekster primært etter tekstens intensjon. Det er med andre ord både produktive og reseptive ferdigheter hos studentene som fokuseres. Det må likevel understrekes at reseptive ferdigheter eller det å forstå andres akademiske fagtekster kan være mer utviklet og falle lettere for studentene enn evnen til selv å forme faglige tekster. I analysen og kartleggingen av tekstkompetansen hos minoritetsstudentene var nettopp dette konklusjonen. Det vil være relevant å undersøke om det er tilsvarende diskrepans mellom de to ferdighetene hos majoritetsstudentene.

I tekstforming vil brudd i den tematiske sammenheng (koherens), og/eller mangel på eller uklar språklig sammenbinding (kohesjon), kunne føre til at hele teksten faller mer eller mindre fra hverandre, den evner ikke å formidle sitt budskap eller være i tråd med formålet for teksten. Mangler i den helhetlige framstillingen vil også gjøre tilegnelsen mer besværlig.

Det er selvsagt relevant å stille spørsmålet om mangler i en helhetlig framstilling og uklar tematisk sammenheng reflekterer at studentene har svak forståelse av det faglige innholdet de formidler? Man kan neppe

påstå en entydig sammenheng her, og i så fall må en slik vurdering foretas i nært samarbeid med en fagpersonen, og ikke en filolog alene. Men det kan være rimelig å hevde at en uklar form indikerer uklart innhold og dermed uklar forståelse. Det kan også være slik at en student har solide fagkunnskaper, men mangler språklig formidlingsevne som gjør at studentens tekst blir vanskelig å fortolke og forstå for den som leser den, fagperson eller ikke. Uansett vil besværligheter i resepsjonen få konsekvenser for evaluering av studentteksten. På et høghskolenivå vil ferdigheter i akademisk skriving være en forutsetning for å formidle skriftlig et faglig innhold. Man kan med andre ord si at språk- og tekstkompetanse har til hensikt å formidle en faglig forståelse.

Materialet for undersøkelsen av majoritetsstudenters tekstkompetanse

De tekstene som er benyttet i analyse og kartlegging av tekstforming er relativt homogene sammenlignet med de tekstene som var grunnlaget for analyse av minoritetsstudenters tekstforming. Tekstene er hentet fra fire forskjellige utdanninger, og det er bare eksamensbesvarelser som er benyttet. Eksamensbesvarelsene består både av hjemmeeksamen og skoleeksamen. Det er videre forsøkt å gjøre et utvalg som representerer bredden og forskjelligheten i utdanningstilbudet ved høghskolen, med realfaglig relaterte oppgaver på den ene side og oppgaver innenfor en mer humanistisk tradisjon på den annen. Alle eksamensbesvarelsene er fra 1. studieår, bortsett fra besvarelser fra Reseptarutdanningen som ikke har skriftlig eksamen før etter 3. semester (i 2. studieår).

Etnisk norske studenter har ikke vært involvert i Norsk fagspråk, derfor måtte disse tekstene skaffes til veie etter skriftlig samtykke fra studentene. Tilfeldig utvalgte klasser på annet årstrinn ble oppsøkt og studentene ble orientert muntlig og skriftlig om hvordan deres besvarelser fra 1. årstrinn skulle brukes. Det ble i hver klasse orientert om at det kun var behov for to – tre besvarelser fra hver klasse. De studentene som sa seg positive til at deres eksamensbesvarelser kunne brukes i en slik undersøkelse, gav skriftlig godkjenning. Deretter ble kandidatnummer og besvarelser framskaffet.

En slik selvseleksjon kan indikere at det bare var de studentene med god eksamenskarakter som sa seg villig til at eksamensbesvarelsen deres kunne brukes i denne sammenheng. Karakteren for den enkelte besvarelse var ikke oppgitt på selve besvarelsen, så dette er umulig å si noe sikkert om. Men hvis det er relativt sett, de gode besvarelsene i en klasse som er representert her i materiale, vil dette også muligens indikere gode eksempler på tekstforming. Flere av de studentene som godkjente bruk av deres skriftlige produkt, var også villig til å gjennomføre den utarbeidede testen

i tekstforståelse.⁸ Denne testen ble gjennomført på selvstendig basis, uten observasjon av lærer. Det ble understreket at den helst burde gjøres individuelt, uten samarbeid med andre. Det er imidlertid ingen garanti for at så skjedde. Sannsynligvis ble denne testen gjort hjemme på fritiden, og det kan tenkes at den mindre seriøse rammen rundt testen, dels gjorde gjennomføringen mindre seriøs, dels at studentene hadde mindre prestasjonsangst enn det inntrykket vi fikk av minoritetsstudentene da de gjennomførte testen. Her ble nemlig testen annonsert god tid i forveien som en avslutning på den veiledningen som Norsk fagspråk hadde gjennomført over ett studieår, og lærer/veileder observerte gjennomføringen. I analyse og kartlegging av tekstforståelse hos minoritetsstudentene ble det også benyttet en rekke andre tekster enn den arrangerte testen. Dette ble ikke gjort av majoritetsstudentene. Igjen må det understrekes at det ikke skjer en sammenligning av to likeverdige studier, men at vi skal vurdere om denne analysen kan gi noen tendenser som kan sammenlignes med resultatene av minoritetsstudentenes tekstkompetanse.

Nedenfor følger oversikt over materialet brukt i analyse og kartlegging av tekstkompetanse hos majoritetsstudenter:

Tabell 5: Materiale: Tekstforming hos majoritetsstudenter

Tema/ Emneområde	Utdanning	Antall	Kronologisk struktur	Problematiserende struktur	Teksttype og kommunikasjonssituasjon	
					Skole- eksamen	Hjemme- eksamen
Skrivemappe	Allmenn- lærer	3		X		X
Norsk barndom	Barneverns- Pedagog	3		X		X
Galenisk farmasi	Reseptar	2	X		X	
Samhandling	Sykepleier	3		X	X	

Tabell 6: Materiale: Tekstforståelse hos majoritetsstudenter

Tema/emneområde	Utdanning	Antall	Teksttype
Samfunnsfaglig	Sykepleierutdanning Barnevernspedagog Reseptar	6	Test

⁸ Se kapitlet foran og vedlegg nr 1

Majoritetsstudentenes kompetanse i tekstforming

Materialet som er brukt i analysen av tekstforming her, er relativt homogent. Som tidligere nevnt, består tekstene av eksamensoppgaver, enten på skolen eller hjemme. Vi må anta at dette betyr at tekstene er relativt godt gjennomarbeidet, både innholdsmessig og formelt språklig. Det vil antakelig særlig gjelde hjemmeeksamen som jo gir mer tid til bearbeiding både når det gjelder faglig innhold og språklig framstilling, mens tekster fra skoleeksamen antakelig er blitt gitt større fokus på det faglige innhold sett fra studentenes side. Det er også verdt å nevne at selve skrivesituasjonen er relativt ensartet. Studentene har skrevet tekstene for å bli vurdert til eksamen, der den antatte mottaker er faglærer og/eller sensor. Dersom tekstene hadde vært skrevet i regi av Norsk fagspråk, etter veiledning i språklige emner, og der vurderingen også ville bli gjort av Norsk fagspråks ansatte, ville sikkert dette influert på studentenes oppmerksomhet på den språklige og tekstlige delen av besvarelsene. Fremfor alt må vi anta at studentene arbeider mer seriøst med en eksamensoppgave, enn med mindre tekstoppgaver i veiledningsregi av Norsk fagspråk. Dette er vesentlige reservasjoner for den analysen og kartleggingen som skal gjøres i det følgende og ikke minst for komparasjonen som følger etter.

Strukturen i tekster

I første omgang skal vi se på de store linjer i tekst som ligger over avsnittsnivå. Vi kan dele disse inn i to faktorer. Den første dreier seg om tekstens øverste strukturingsnivå, det Berge (1988:114) betegner som funksjonsstrukturen. Funksjonsstrukturen er nært knyttet til sjangeren og gir rammer for hvordan hele teksten skal organiseres, samtidig som den signaliserer hvordan teksten vil fungere som tekst. Tekstens formål vil bestemme tekstens funksjon, der oppgaveformuleringens instruksjonsverb er den fremste indikator. Den andre faktoren dreier seg om den tematiske sammenhengen i en tekst, eller tekstens røde tråd. Her vil tekstens tredeling stå sentralt. I fagartikler vil tekstkonvensjonene eller tekstnormene kreve en innledning, en hoveddel der de faglige resonnementene føres og en avslutning. Innenfor hoveddelen vil det være av særlig interesse å undersøke om det er en logisk sammenheng mellom de ulike innholdsmomentene. Er avsnittene markert slik at de korresponderer med innholdsmomentene der hvert moment eller tema/deltema i teksten gis eget avsnitt? Kan vi med andre ord følge et faglig tematisk resonnement ut fra tekstorganiseringen? Underveis vil analysen og kartleggingen også ha fokus på hvorvidt majoritetsstudentene eksplisitt bruker markører for denne tekstorganiseringen.

Dersom formålet med en tekst er å gjengi eller referere hovedinnholdet i en tekst eller et hendelsesforløp, vil innholdsmomentene i teksten være ordnet etter den rekkefølgen hendelsene fant sted eller opplysningene ble gitt. Slike tekster regnes for å ha en relativt enkel struktur, og det byr på

få problemer for skriveren å forme slike tekster. Vi så foran at denne type tekster bød på få utfordringer for minoritetsstudentene.

Kun to delspørsmål av i alt 25, i en eksamensoppgave i Galenisk farmasi ved Reseptarutdanning krevde et relativt kort svar med enkel strukturert tekst. Det ene lyder *Hvordan definerer farmakopeen hovedgruppen topical semi-solid preparations? Definisjonsspørsmål krever at en holder seg strengt til den definisjonen som gis i faglitteraturen, og at man ikke blander inn egne vurderinger av definisjonen. Svarene som ble gitt her var strengt faglige. Det andre spørsmål i samme eksamensoppgave lød *Forklar kort hvordan selve framstillingsprosessen kan påvirke stabiliteten i legemiddelstoffet*. Her bør man forvente et svar som viser gangen i en prosess, nærmest som et kronologisk hendelsesforløp. Et av svarene lød slik, med mine uthevninger av markører for rekkefølgen i prosessen:*

(...) Er det mikstur vi lager, lage den direkte må mørk/brun lysbeskyttende flaske. Sørg for at l.m. stoffene oppholder seg kortes mulig tid utenfor sin opprinnelige emballasje og vårt prep.emballasje. Tilsette antioks.middelet umiddelbart etter l.m. stoffet er oppløst (...) slik at oks.prosessen av l.m. ikke starter/l.m. ikke brytes ned under frest.prosessen. Kan velge en prep.form (hvis mulig) som øker l.m. stoffets kjemiske stabilitet: suspensjon. Det er viktig å sette kort holdbarhet på preparater som inneholder oksydasjonsømfjendtlige stoffer.

Vi ser altså at framstillingen følger den logiske rekkefølgen i selve prosessen. Det andre svaret var mindre eksplisitt på selve prosessen, uten at man kan trekke en slutning om at faglærer ikke ville tolerert dette som faglig akseptabelt. Uansett er grunnlagsmaterialet her for lite til å trekke noen slutninger om kompetanse i å forme denne type kronologiske tekster.

Alle de andre oppgaveformuleringene som ligger til grunn for analysen av majoritetsstudentenes kompetanse i tekstforming har et mer argumenterende formål. Oppgaveformuleringene gir viktig pekepinn på hvordan kandidatene skal legge fram fagstoffet og argumentere faglig. Dette kommer til uttrykk gjennom såkalte *instruksjonsverb*. Oppgaveordlyd som *drøft, gjør rede for, beskriv, forklar, kommenter, vurder* eller *analyser* indikerer at studentene må føre et faglig resonnement i besvarelsene sine. Som nevnt tidligere, krever denne type oppgaveformuleringer at studentene skal problematisere og reflektere over faglige spørsmål. Slike oppgaver etterspør hvordan studentene bruker og reflekterer over kunnskaper og erfaringer, mer enn fagkunnskapene i seg selv. Fagkunnskapene forutsettes som basis for argumentasjonen som føres. Vi skal i det følgende se nærmere på om studenttekstene svarer på det formålet som ligger implisitt i oppgaveformuleringen.

Eksamensoppgaven ved Sykepleierutdanning er en flerleddet oppgave, der alle delspørsmålene rommer instruksjonsverbene *beskriv* eller *gjør rede for*. Begge begreper krever et faglig resonnement. Hvis man skal være streng, så kan man si at en oppgaveformulering med *beskriv* åpner for et faglig resonnement som er relatert til mer konkrete handlinger uten særlig teoriforankring, mens *rede gjør* i større grad fordrer abstrakte utlegninger ved bruk av teorier i resonnementet. Denne distinksjonen er uaktuell i denne sammenheng, ikke minst fordi en slik vurdering krever en yrkesfaglig kompetanse. Derfor vil disse bli vurdert som likestilte i forhold til om studentene tilfredsstillende de krav som ligger i formålet med oppgaven.

De tre studentbesvarelsene fra Sykepleierutdanning som ligger til grunn for denne analysen viser at studentene velger noe forskjellig innfallsvinkel til de faglige problemstillingene. To studenter velger en relativt detaljert beskrivelse av hvordan en sykepleier skal samle inn data for å kartlegge situasjonen for en hjerneslagpasient, mens en tredje besvarelse velger en mer problematiserende innfallsvinkel ved blant annet å reise en del spørsmål.

- «Hvordan påvirker sykdommen hans følelse av å ha et fullverdig liv?»
- «Hvordan har sykdommen påvirket selvbildet?»
- «Hvilke konsekvenser har det på ekteskapet?»

Begge varianter av framstillingsform viser et faglig resonnement som ligger innenfor det formålet som oppgaven krever.

Oppgaveformuleringen på Allmennlærerutdanning og på Barnevernspedagogutdanning kombinerer henholdsvis *gjør rede for* og *beskriv* med en *drøftingsdel*. Drøftingen innebærer en taksonomi i argumentasjonsmåten som kan synes utfordrende for enkelte studenter. Av de til sammen seks oppgavene det dreier seg om, viser halvparten at drøftingen har mer preg av en redegjørende framstilling. Kun i enkeltpartier kan man spore tendens til at argumenter blir vurdert opp mot hverandre i en drøftende framstilling:

På SFO kan barnet gjøre lekser, leke og være sammen med venner til mor eller far kommer hjem fra arbeid. Barnet har i denne institusjonen oppsyn fra voksne. Dette kan ha både positiv og negativ virkning på barnet. Dagene kan bli lange og slitsomme hvis man er sammen med så mange barn hele dagen, men på den annen side skaper dette nye relasjoner og vennskap både med voksne og barn på skolen.

Det synes å være grunnlag for at majoritetsstudentene mestrer å legge fram faglige resonnementer på en beskrivende eller redegjørende måte.

Men vi ser også klare tendenser til at krav om drøfting lett får karakter av en deskriptiv framstilling. Det er grunn til å tro at å drøfte faglige spørsmål er en utfordring rent skriveteknisk og tekstuell. Men det er også grunn til å tro at drøftingen krever både faglig bredde og dybde i fagkunnskapene. Det å veie for eksempel ulike teorier eller ulike sider ved en faglig problemstilling opp mot hverandre, krever gjerne solide fagkunnskaper. Drøftingen ligger med andre ord på et høyere taksonomisk nivå av flere grunner enn den mer redegjørende framstilling. Dette kan forklare at halvparten av de oppgavene som ligger til grunn for denne delen av analysen ikke fullt ut tilfredsstillende oppgavens formål.

Organisering av innhold

For at en tekst skal framstå som en sammenhengende helhetlig tekst, bør den ha både «hode» og «hale». Strukturen for en fagtekst krever gjerne en innledning og en avslutning. Dette bidrar til å holde teksten sammen, og ikke minst gjør denne strukturen selve tilegnelsen av fagstoffet lettere. I innledningen introduseres for eksempel temaet for teksten og hvordan man vil presentere dette, i avslutningen oppsummerer man og trekker linjer. Som nevnt tidligere, kan tredelingen av grovstrukturen for fagtekster fortone seg som en tekstnorm eller et mønster som fagtekster i den vest-europeiske skriftkultur holder seg relativt strengt til. Vi forventer nærmest å finne igjen denne strukturen når vi leser fagtekster. Det er med andre ord snakk om relativt faste tekstkonvensjoner for fagtekster.

Vi skal se nærmere på om studentene praktiserer slike tekstnormer når de selv skriver tekster. I tekstmateriale fra majoritetsstudentene, er det kun besvarelser fra Allmennlærerutdanning og Barnevernspedagogutdanning som er relevante for undersøkelsen. De øvrige oppgavene består av såpass mange delspørsmål at det ikke er relevant eller hensiktsmessig sett fra studentenes side å forme svarene etter strukturelle tekstnormer. Dermed faller oppgaver fra Reseptarutdanning og Sykepleierutdanning bort. Besvarelsene fra Allmennlærerutdanningen og Barnevernspedagogutdanning er lengre sammenhengende tekster. Disse utgjør til sammen seks oppgaver. Av disse tilfredsstillende fire kravet om en tredelt struktur. Disse fire oppgavene har også en innholdsfortegnelse som tydelig viser denne. De andre tekstene mangler en slik innholdsfortegnelse. Når det gjelder innledning, begynner disse tekstene rett på sak, uten at studenten presenterer det oppgaven vil handle om og mulige innfallsvinkler til tema. Slik åpner en oppgave fra Allmennlærerutdanning:

Vi har ulike metoder for skriveundervisning i skulen. Alle tekstar er som kjent ikkje berre eit ferdig produkt, men óg ein prosess. Det vil då variere om ein vel å leggje mest vekt på det ferdige produktet, eller om ein i staden ønskjer å fokusere meir på sjølve skriveprosessen i skriveopplæringa. I det siste tilfellet, er det

snakk om det vi kallar prosessorientert skriving. Prossessorientert skriving fokuserer altså på den læreprosessen som finn stad undervegs i skrivinga, og er slik sett ikkje resultatoreintert, slik den tradisjonelle skriveopplæringa har vore. (...)

Dette tekstutsnittet kunne fungert som innledning dersom studenten hadde tatt opp trådene seinere i oppgaven. Det gjøres ikke eller i svært liten grad. Vi kan vel si at innledning ikke fungerer som innledning til hele oppgaven, men utgjør en del av hele oppgavens hovedinnhold. Det som skulle vært en innledning, blir i stedet en start på resonnementene som fortsetter ut gjennom hele teksten.

Når det gjelder å avslutte en fagtekst, forventer man gjerne at avslutningen samler trådene i teksten, sammenfatter eller konkluderer. To av de til sammen fem aktuelle studentoppgavene må sies å ha en noe svak avslutning. Slik er avslutningen på en av tekstene:

[sitat fra målene li L 97] Eg kan ikkje sjå korleis ein kan gjere dette i praksis utan å innføre skrivemappa som ein arbeidsredskap. Eg tykkjer skrivemappa er ein god arbeidsreiskap, og eg er overtydd om at han har kome for å bli i den norske skulen.

Tekstutsnittet over er en avrundning av hele teksten. Den er lite relatert til de faglige problemstillingene som er behandlet i teksten for øvrig. Studenten avrunder i stedet med sin subjektive holdning til tema, som kanskje grenser til sjablonmessig språkbruk. Det er grunn til å reise spørsmål om ikke en annen og mer faglig rettet avslutning hadde egnet seg bedre.

Innenfor hoveddelen organiserer studentene innholdsmomentene i avsnitt. Ved første overblikk ser vi at tekstene med jevne mellomrom har «grafisk luft». Men å organisere innholdet i avsnitt handler om noe mer enn å gi teksten luft. Organisering av innholdsmomenter i avsnitt innebærer at grafisk utforming og innhold korresponderer. Dessuten gir avsnittsinndelingen signaler til leseren om framdrift i argumentasjonen og innholdet. Den vanligste måten å markere avsnitt på er enten ved innrykk på linja eller ved blanklinje. Å kombinere disse to måtene å markere avsnitt på er ikke heldig, og særlig ikke hvis man avslutter en setning før slutten av en linje og begynner neste ved venstre marg. Dette er såkalte hybridavsnitt. Den grafiske markeringen bør med andre ord være fast og entydig for at avsnittene skal tjene sin hensikt, nemlig å tydeliggjøre den innholdsmessige strukturen.

Igjen må oppgavene fra Reseptarutdanning falle utenom denne delen av analysen. Tekstene her består av så vidt mange delspørsmål med svar at å undersøke organisering av innholdsmomenter blir irrelevant. Derimot vil oppgavene fra de tre andre utdanningene egne seg. Det dreier seg altså til

sammen om ni eksamensbesvarelser fra majoritetsstudenter. To av oppgavene fra Allmennlærerutdanning har tydelig avsnittsmarkering som står i forhold til den innholdsmessige organiseringen. Det må også sies om to besvarelser fra Barnevernutdanning som i store partier lar deloverskrifter lede avsnittsmarkeringen. Dette kan harmonere med en redegjørende framstilling av tidstypiske trekk ved barn/unges oppvekstvilkår. På en og samme side finner vi i en av oppgavene fire avsnitt som innledes med deloverskriftene Utdanning – Etniske minoriteter – Informasjonssamfunn – Lover. Dette kan gjøre teksten mer oppstykket, ikke minst fordi det kun følger ett avsnitt til hver deloverskrift, men også fordi avsnittsmarkering betyr en lengre pause enn et punktum. Dette kan likevel ikke betraktes som en stor innvending fordi motivet trolig er å tydeliggjøre det innholdsmessige fokus. Det innholdsmessige fokus blir derimot mindre tydelig i tekstene til tre andre studenter som benytter hybridavsnitt sammen med blanklinjeavsnitt. I besvarelsene fra Sykepleierutdanningen finner vi så å si ikke avsnitt i det hele tatt, bortsett fra der studentene besvarer et nytt delspørsmål. Like fullt må det sies at markeringen korresponderer med innholdet i hvert avsnitt, der ett tema fokuseres innenfor avsnittet. Ett unntak fra dette finner vi i den tredje teksten fra Allmennlærerutdanning som i et og samme lange avsnitt beskriver flere forhold.

Generelt sett kan vi si at majoritetsstudentene har god tekstorganisering med hensyn til avsnittsmarkering. Vi kan lese en tendens til litt lange avsnitt på mellom en halv og trekvart side. Men det innholdsmessige fokus beholdes innenfor avsnittet, bortsett fra i ett tilfelle. Derimot viser majoritetsstudentene ustøhet i hvordan avsnitt markeres, og hybridavsnitt forekommer hos flere.

Ord- og setningskonstruksjoner

Innholdsmomentene i tekster til majoritetsstudentene samsvarer, som vi har sett, i hovedsak med den grafiske markeringen av avsnitt. Ettersom tendensen i tekstene også er relativt lange avsnitt, kan det tyde på at argumentasjonen er både holdbar og relevant. Studentene synes å gi relativt fylldige begrunnelser og eksempler på det temaet eller den problemstilling som fokuseres i hvert avsnitt. Det må likevel understrekes at en vurdering av slike forhold tilhører en faglærers felt, og ligger utenfor kompetanseområde til en filolog.

Men språklige forhold som setningskonstruksjoner og logiske markører for sammenbinding av teksten innenfor et avsnitt, kan også fortelle noe om argumentasjonen av de faglige temaer. Slike språklige aspekter kan bidra til å styrke eller svekke den faglige formidlingen på mikronivå i tekster. Vi skal derfor i det følgende legge vekt på hva slags setningskonstruksjoner majoritetsstudentene benytter i sin faglige argumentasjon. Dernest vil vi se på i hvilken grad de benytter eksplisitte logiske markører, eller kohesjonsmekanismer, for å gjøre argumentasjonen tydelig.

Vi har tidligere vært inne på at setningskonstruksjonene i fagtekster generelt kan være både lange og kompliserte med innskudd og flere underordninger i samme ytring. Det er grunn til å presisere at dette neppe bør være noe forbilde for studentene når de selv skriver fagtekster. Generelt sett synes det som om ytringene (mellom stor bokstav og stort skilletegn) i disse studenttekstene er relativt lange. En gjennomsnittlig lengde på ytringer i det norske språk består av ca 20 ord, målt i avisledere (Vinje:1987), selv om dette forteller lite om lesbarheten. Det har ikke vært noe mål for denne studien å telle antall ord i studentenes setninger, men i majoritetsstudentenes tekster er setningene ganske lange. Teksteksemplet nedenfor kan gi en antydning:

Den kulturelle frisettingen fører som sagt til at mennesket har mange flere valgmuligheter, og dette innebærer at barn og unge må stole mer på seg selv siden de ikke har normer og tradisjoner å falle tilbake på. Dagens samfunn kan i følge Winger beskrives ved kulturelt mangfold, og det er grunn til å tro at dagens flerkulturelle samfunn vil spille en viktig rolle ved at man får stadig nye impulser (Winger 1995). Kvaran ser begrepet kulturell frisetting i forhold til ungdom, og begrunner dette i Ziehes uttalelser om dette fenomenet. Han sier at den ungdommen har blitt et ideal i vår tid, i den grad de har klart å ta opp i seg og nyttiggjøre seg av elementene i den kulturelle frisettingen. De voksne har ikke klart å følge med i tilsvarende grad, og derfor har ungdommen fått en dominerende rolle i forhold til voksne. (...)
(Studenttekst fra Barnevernutdanning)

Vi ser her at hver ytring inneholder to setninger, i dette tilfellet to helsetninger. Det betyr at tekstutdraget består av perioder med to helsetninger innenfor hver ytring bundet sammen med og. Sånn sett kan man si at setningskonstruksjonene er lite varierte. Men innenfor hver av helsetningene finner vi leddsetninger innledet med at, siden, derfor. Dette gir flere nivåer innenfor en ytring, som også kan bidra til å gjøre språket noe tungt. Vi vil gi et eksempel til fra Allmennlærerutdanning:

Vi veit alle at motivasjon er viktig for læring. Er ein umotivert, kan sjølv den enklaste kunnskap bli vanskeleg å tileigne seg. Er ein derimot sterkt motivert, kan ein lære seg nærast kva som helst, sjølv sagt innan rimelege grenser. Som lærar må ein difor freiste å leggje opp til undervisningsformer som fremmer motivasjonen hos flest mogleg av elevane, og slik gjer dei meir mottakelege for læring. Når ein les dei to vedlagte elevtekstane, skjønar ein fort at den oppgåva er meir enn utfordrande. Desse to har tydelegvis heilt ulik oppfatning av korleis dei ønskjer at norskundervisninga skal vere, for at dei skal få best mogleg utbytte av ho.
(Studenttekst fra Allmennlærerutdanning)

Vi ser også her at ytringene er relativt lange. Hver av ytringene i dette tekstutdraget består også av flere setninger, men her er det i hovedsak en overordning og en underordning (eller hovedsetning og leddsetning) innenfor hver ytring. Underordningene eller leddsetningene er relativt varierte og innledes med subjunksjoner som at, er =(hvis/dersom), som, når, for at.

Bruk av leddsetning innenfor en ytring kan styrke den faglige argumentasjonen fordi leddsetningene nettopp har som funksjon å begrunne, sette betingelser, gi innrømmelser eller forklare hensikten osv til innholdet i hovedsetningen. Derfor er bruk av leddsetninger nærmest en forutsetning for argumentasjon, og ikke minst markerer de sammenheng i resonnementene og bidrar sånn sett til å binde teksten sammen.

Vi finner et par studenttekster som i større grad preges av setningskonstruksjoner som ikke er fullt så lange og heller ikke så varierte. Her er også mange av ytringene uten underordninger. Dette kan gå på bekostning av tekstsammenbindingen. Vi gir et eksempel på dette fra Barnevernspedagogutdanning:

I norsk barndom ved tusenårsskrifte finnes det mange forskjellige etniske minoriteter. Alle unge mennesker av i dag forholder seg til etniske minoriteter, enten med et innenfrablick eller et utenfrablick. På nesten alle sosiale arenaer for unge mennesker i år 2000 finnes det mennesker med etnisk bakgrunn. Tidstypisk for unge etniske mennesker er at de blir identifisert gjennom sin og/eller foreldrenes tidligere kultur. De blir gitt en gruppeidentitet istedenfor en individuellidentitet.

Vi ser altså at relativt lange ytringer synes å prege flere av studentenes språkføring. Studentene benytter også leddsetninger, selv om variasjon av leddsetninger ikke er det mest typiske trekk.

Det kan også se ut som om tekstsammenbindingen blir styrket ved bruk av leddsetninger. Overdreven bruk vil gjøre språket tungt tilgjengelig og dermed forstyrre det faglige formål. Derimot vil en underordning innenfor én ytring gi både dybde i resonnementene og sammenheng i teksten. Hvis vi ser nærmere på det siste teksteksempelet, er det kun innholdet i seg selv som holder teksten sammen (koherens). Ofte vil eksplisitte markører styrke det faglige innholdet og den logiske sammenhengen. Det er ikke uvanlig at logiske markører benyttes i kronologiske framstillinger, for eksempel slik i en oppgave fra Barnevernspedagogutdanning: «Siden den gang har samfunnet sakte med sikkert forandret seg. I dag har vi et mer åpent samfunn, Gesellschaftsamfunnet.» (mine uthevinger). Hvis vi ser bort fra tidsmarkører av dette slaget, bruk av leddsetninger og innlederordene til disse, kan det synes som om det er relativt lite bruk av mar-

kører som gjør argumentasjonen eksplisitt. Ord og uttrykk som på den annen side/imidlertid/derimot... er lite benyttet. Dette kan ha sammenheng med at kun to av utdanningene krevde en slik språkhandling i deler av besvarelsen. I tillegg har vi også vist at studentene bare sporadisk drøftet i den delen oppgaven krevde drøfting. Uten tvil ville flere tekster ha tjent på logiske markører. Vi kan se på følgende eksempel:

En skilsmisse virker forskjellig inn på barn i forskjellige aldersgrupper. Et spedbarn kan påvirkes ved mors oppførsel, fordi mor er lei og tappet for krefter. Et førskolebarn kan ta dette veldig tungt, det er vanskelig for et barn å forstå en slik situasjon i denne alderen. Et førskolebarn reagerer ofte med sinne, adferdsvansker både i hjemmet og i barnehagen. Barnet er veldig sårbart og engstelig. Dette resulterer kanskje i at barnet begynner å tisse og bæsje på seg. Barnet kan også føle at det er dets feil at mor og far er lei og ikke vil bo sammen. Barnet er også i denne perioden redd for å bli forlatt.

Hvis vi ser på innlederord til setningene, er disse lite varierte, og det er også lite bruk av andre ord som kan knytte en setning til den foregående. Alternative måter å knytte setningene sammen på kan for eksempel være Det er ikke uvanlig at et førskolebarn... (ytring nr 4) og fordi barn i denne alderen er sårbare ... (ytring 5).

Sammenfatning av tekstforming hos majoritetspråklige studenter

Materialet som er benyttet i analyse av majoritetsstudentenes tekstforming, består av eksamensbesvarelser, og er slik sett lite sammensatt og variert. Derimot representerer tekstene ulike utdanninger, de representerer både humanistisk og realfaglig tradisjon og formålet med oppgavene, uttrykt gjennom oppgaveformuleringene, er forskjellige.

På grunnlag av analyse av disse eksamensoppgavene kan vi se noen tendenser i kompetanse til å forme fagtekster hos majoritetspråklige studenter. Først og fremst ser vi tendens til at studentene behersker både den kronologiske og den mer deskriptive framstillingsformen. Det som byr på utfordringer for flere er den mer drøftende framstillingen. Dette viser seg også i at bruk av markører for argumentasjon og drøfting, så å si ikke benyttes i partier av besvarelsen der diskusjon av faglig stoff skulle finne sted. Drøftingen har derfor en tendens til å bli svært implisitt. Ellers er det et gjennomgående trekk at studentene argumenterer godt for faglige påstander eller problemstillinger. Dette kommer til uttrykk gjennom tekstorganiseringen, der studentene stort sett behandler ett avgrenset tema eller én problemstilling innenfor ett avsnitt. Det er likevel en klar tendens til at noen studenter benytter hybridavsnitt i kombinasjon med vanlig avsnittsmarkering, noe som kan tyde på en usikker tekstorganisering i forhold til formidling av innholdet. Det er også klare tendenser til ustøhet

i tekstorganiseringen på makroplan. Enkelte av oppgavene er uten innledning og avslutning. Dette er ikke i tråd med de tekstkonvensjoner vi har for fagtekster.

Majoritetstudenters kompetanse i fagforståelse

Overgangen fra videregående opplæring til et høyskolestudium kan være stor. Først og fremst hviler mye av ansvaret for selve læringen på den enkelte student, og samtidig øker pensumpresset betraktelig. Men det er særlig faglitteraturen som oppleves utilgjengelig og vanskelig å forstå for mange. Abstraksjonsnivået er høyere enn de fleste er vant til, ord og begreper er ukjente og setningskonstruksjoner og framstillingsform er komplisert. Og ikke minst er, som vi har tidligere vært inne på, mye av pensumlitteraturen er på engelsk, svensk eller dansk.

For å forstå faglitteratur, kreves det, i følge Viberg (1994), at man kjenner igjen ord og begreper, og at man kan tolke innholdet i ulike syntaktiske strukturer. Han understreker at uten å forstå betydningen av over- og underordninger på setningsplan og bruk av ulike funksjonsord eller logiske markører, kan man komme i fare for å miste innholdet og meningen i teksten. Språk og innhold henger med andre ord nøye sammen.

I undersøkelsen av majoritetsstudentenes forståelse av faglitteratur, er materialet svært begrenset. Autentiske tekster som forelesningsnotater eller annen gjengivelse eller framlegg av faglig stoff i reelle studiesituasjoner, er ikke benyttet. Dette gir i seg selv begrensninger i analysen, og resultatet av analysen vil ikke gi absolutte indikatorer på studentenes tekstforståelse. Analysen baserer seg på som tidligere vist, en arrangert test, den samme som ble benyttet i tekstforståelse av minoritetsstudenter (se vedlegg 1). Den arrangerte testen vil i seg selv styre en forståelse og legge begrensninger for alternative måter å uttrykke forståelse på.

Testen rommer flere oppgaver i tekstforståelse fra makro til mikronivå. Analysen viser at enkelte oppgaver var mindre relevante for majoritetsstudentene enn den var for minoritetsstudentene. Dette skal vi komme tilbake til. Med de forbehold som er gitt over av en arrangert test som studentene har gjort individuelt, vil vi nedenfor presentere noen av resultatene.

Forståelse av større tekstavsnitt

I første omgang skulle studentene gjengi forståelse av to større tekstavsnitt. Avsnittene har stor informasjonstetthet, med relativt kompliserte setningskonstruksjoner. Vi tar utgangspunkt i ett av dem og vil gjengi dette i sin originale form.

Noen endringer har skjedd fredelig over flere århundrer ved at nye ideer gradvis er blitt tatt opp i en kultur. Andre er blitt innført med vold gjennom erobringer og påfølgende slavehandel, kolonialisme og økonomisk utbytting. Atter andre gjennom positive eller negative indre forandringer over tid. Av negative indre årsaker finnes det en rekke eksempler på at kulturer har gått under som følge av økologiske endringer forårsaket av et for hardt press på naturressursene, med for eksempel ørkendannelse som resultat. Dette kan forklare utviklingen i Eufrat-Tigrisområdet og i Middelhavsområdet.

Studentene skulle formulere i tre setninger (maks) hva teksten sier om temaet. Fire av studentene gav en full forståelse av innholdet i tekstavsnittet. Én må sies bare å tangere en full forståelse. Her ble avsnittet gjengitt nærmest ordrett slik det står i originalteksten. En student var svært upresis i sin formidling og kan neppe sies å ha forstått kjerneinnholdet i teksten, med de nyanser som er nødvendig for full forståelse. Det lyder:

Hos religiøse er det retningslinjer for hvilke valg man tar – og disse valgene har innflytelse på samfunnet.

At to av seks studenter ikke gjenga en tilfredsstillende forståelse av tekstinnholdet, kan forklares med at kanskje en useriøs holdning til selve testen slo igjennom. Men det kan også vise at studentene faktisk ikke forsto kjerneinnholdet.

Forståelse av setningskonstruksjoner, ord og uttrykk

Når det gjaldt oppgaven med forståelse av funksjonsord, er hovedtendensen at studentene forstår funksjonen av såkalte logiske markører. Dette er ord som markerer eksplisitt argumentasjonen, eller tekstorganiseringen. Mange av disse ordene er relativt innholdstomme, som for eksempel *på den ene side – på den annen side, derfor, imidlertid*. Men de har en svært viktig funksjon i tekster som ledetråder for forståelse av innhold og tekstformål. Det er ikke overraskende at de etnisk norske studentene forstår funksjonen av slike ord, selv om de selv bruker slike i begrenset grad i egen skriving, som vist over.

Kompliserte setningskonstruksjoner kan ofte være en utfordring. Å finne kjerneinnholdet i slike setninger var også en av oppgavene. De fleste studentene mestret å lokalisere kjerneinnholdet i setningen, men vi ser også en tendens til at studentene skriver av originalsetningen i svaret. Det kan tyde på at det kan være problematisk å gripe essensen i meningsinnholdet, abstrahere dette og gjengi det med egne ord. En av setningene fra testen lød:

Religion var med da Europa «overtok» og koloniserte verden, den har betydning i de sørasiatiske vekstøkonomiene, og når den defineres som «islamsk fundamentalisme», frykter vi den.

Hovedinformasjonen i denne setningen skulle skrives med egne ord. Slik svarte en av studentene:

Europa brukte religion da de koloniserte verden. Religion er viktig i de sørasiatiske vekstøkonomiene, men vi frykter religionen når den defineres som «islamsk fundamentalisme».

112 Testen hadde tre oppgaver som dreide seg om ordforståelse av ulike kategorier. Disse bød på få problemer for majoritetsstudentene, skjønt med visse unntak. For *skriftlærde* definert som «lærde som kan skrive», eller *læresetninger* som «setninger om lærdom» kan vel neppe sies å reflektere full forståelse av begrepene.

Derimot viste testen at genitivkonstruksjoner kan være en utfordring. Det kan virke som om studentene har problemer med å definere de innholdsmessige relasjonene i en genitiv, og ikke mestrer å løse dem opp med andre uttrykksmåter som tydeligere markerer eiendom/tilhørighet. I testen lød en oppgave *at denne troen skulle gi absolutte regler for folks levemåte*. En student velger et annet genitivsuttrykk: «at denne troen skulle gi folk absolutte regler for deres levemåte», en annen skriver om med «regler for folks måte å leve på». Det må likevel understrekes at dette ikke er indikatorer på at studentene ikke forstår uttrykkene. Likevel kan evnen til å løse opp genitiver være en strategi for å øke forståelsen av relasjoner, spesielt genitiver med sammensatte ord og abstrakt innhold.

Sammenfatning av majoritetsstudenters fagforståelse

Analysen av majoritetsstudenters tekstforståelse baseres på ikke-autentiske studiesituasjoner. En konstruert og arrangert test vil neppe gi klare indikatorer på forståelse av faglitteratur på et høgskolenivå. Med de forbehold om testen i seg selv og gjennomføringen av dem, kan vi likevel trekke noen slutninger. Studentene viser i hovedsak å forstå informasjonsmettet tekst, selv om vi ser tendenser til liten evne til å abstrahere innholdet og gjengi dette med ord som ikke er bundet av originalteksten eller som er direkte avskrift. Den samme tendensen ser vi i forståelse av kompliserte setningskonstruksjoner. Studentenes forståelse av ordforråd var derimot ganske god. Forståelse av sammensetninger, faste uttrykk og funksjonsord må karakteriseres som relativt stor. Derimot viste genitiver å by på visse utfordringer for flere.

Sammenligning av tekstkompetansen til minoritets- og majoritetsstudenter

I det følgende vil det trekkes noen linjer ved å sammenligne tekstkompetansen til minoritetsstudentene med tekstkompetansen til majoritetsstudentene. Det er grunn til å understreke at dette ikke er en sammenlignende studie av to likeverdige undersøkelser. For det første divergerer grunnlagsmaterialet for de to undersøkelsene. Tekstene som ble benyttet i undersøkelsen av minoritetsstudentenes tekstkompetanse, var svært sammensatt. Tekster for tilsvarende undersøkelse av majoritetsstudenters tekstkompetanse var relativt sett homogene. Dessuten var antall studenter eller informanter betydelig større i undersøkelsen av minoritetsstudenter tekstkompetanse, og selve undersøkelsen omfattet langt flere språklige forhold. Videre er ikke intensjonen med hele denne undersøkelsen å gjøre en sammenlignende studie av to studentgrupper med henholdsvis norsk som andrespråk og norsk som morsmål. Det må atter en gang understrekes at resultatene av den relativt sett mindre omfangsrike undersøkelsen av majoritetsstudentenes tekstkompetanse er ment som en kontrollfaktor. Det vil si at de konklusjonene som trekkes av minoritetsstudentenes tekstkompetanse, skal vurderes opp mot konklusjoner av majoritetsstudenters tekstkompetanse. Og atter en gang må det understrekes at resultater av en slik sammenligning må betraktes som tendenser og ikke som absolutter.

I analysen av begge gruppers tekstkompetanse er det benyttet språklige kriterier som innfallsport til å undersøke både forståelse av faglitteratur og kompetanse i å forme fagtekster. Samtidig er ulike språklige og tekstuelle kriterier brukt for å vise sammenhengen mellom språk og innhold, eller språk og mening. Språklig kompetanse er inngangsport til både å forstå og å bruke fagspråk. Dersom studentene ikke innehar denne kompetansen i tilstrekkelig grad, kan studiegjennomføringen bli problematisk. En sentral problemstilling i undersøkelsen har derfor vært hva som er utfordrende for studentene, både i forståelse og i egen skriving.

Fagspråket som preger pensumlitteraturen, er komplisert og svært abstrakt. Tekstorganiseringen er relativt fast for denne type tekster og innholdet styres av en argumenterende framstillingsform. Mange av de teksttypene som studentene skal produsere i løpet av et høgskolestudium preges av tilsvarende fagspråklige kjennetegn. Det synes å være et sammenfall i de utfordringer som minoritetsstudenter og majoritetsstudenter møter når det gjelder tekstkompetanse. For det første behersker begge den redegjørende og deskriptive framstillingsformen. Derimot innebærer den

argumenterende teksttypen visse utfordringer. Begge grupper viser at det er lettere å forstå drøftende og problematiserende tekster enn det er å skrive slike tekster selv. Dette betyr at enkelte studiekraav i forbindelse med oppgaveskriving sannsynligvis ikke besvares tilfredsstillende fra mange studenter. Vi ser også at i de tilfeller vi kan spore en drøftende framstilling, så er denne svært implisitt.

Når det gjelder setningskonstruksjoner, har vi påpekt at disse kan være svært lange og kompliserte med over- og underordninger innenfor en ytring. En viktig forutsetning for å forstå faglitteraturen, er faktisk å forstå informasjonsstrukturen i slike setninger slik at kjerneinnholdet i setningen blir tydelig. Forståelsen av slike setninger bød ikke på veldig store problemer for studentene. Derimot ser vi store forskjeller når det gjelder setningskonstruksjoner i egne tekster. Mens minoritetsstudentene har relativt enkle setningskonstruksjoner, ser vi at majoritetsstudentene har ganske lange og kompliserte setninger i sine tekster.

Når det gjelder de mindre nivåene i tekst, som ordforråd, passiv og genitiv, skiller de to studentgruppene seg litt fra hverandre. Minoritetsstudentene har selvsagt et noe mindre ordforråd og både genitiv- og passivkonstruksjoner byr på visse utfordringer for dem. Også majoritetsstudentene møter språklige utfordringer, blant annet i genitivkonstruksjoner. Når det gjelder nyansert uttrykksmåte, preges minoritetsstudentenes tekster av en noe mer kategorisk uttrykksmåte enn majoritetsstudentenes. Det er pekt på at relativt innholdstomme ord som nyanserer uttrykksmåten (modaliteter) og ord som uttrykker formålet (funksjonsord) med en tekst, læres relativt seint i andrespråkutviklingen. Majoritetsstudentene benytter en nyansert uttrykksmåte i større grad enn sine tospråklige medstudenter.

Avsluttende ord

Studien er basert på analyser av tospråklige studenters tekstkompetanse, både reseptivt og produktivt. Undersøkelsen er gjort parallelt med veiledning av studentene over en fireårs periode. De erfaringer jeg selv gjorde i veiledningen, sammen med studentenes tilbakemeldinger, utgjør det viktigste grunnlaget for de språklige kategoriene i undersøkelsen. Materialet som analysene bygger på, er autentiske tekster – enten som studentene selv har skrevet eller tekster fra pensumlitteraturen i ulike profesjonsutdanninger. Undersøkelsen tar utgangspunkt i vesentlige deler av de krav som stilles til tekstkompetanse i høyere utdanning, og profesjonsutdanninger spesielt. Resultatene av analysen gir noen tendenser på hvilke utfordringer som minoritetsstudentene særlig møter i resepsjon og produksjon av fagtekster i et profesjonsstudium. Disse resultatene taler for seg selv, uten at de er satt i en videre sosio-kulturell kontekst. Det har ikke vært intensjonen bak denne studien å vurdere resultatene ut fra en bredere sosial, kulturell eller samfunnsmessig sammenheng. Derfor kan heller ikke resultatene av denne studien sees i sammenheng med studentenes tidligere utdanning, norskopplæring, kulturell og språklig bakgrunn eller andre individuelle faktorer.

Målet med veiledningen av de tospråklige studentene i norsk fagspråk, var å bedre studentenes studieprogresjon og studieresultater. Sånn sett var tiltaket Norsk fagspråk et pragmatisk tiltak, ment for å utvikle det språklige verktøyet som var nødvendig som student og profesjonsutøver i en norsk kontekst. De studentene som deltok i veiledningen, gav positive tilbakemeldinger på tilbudet. Selv om studien gikk over fire år, ble det ikke foretatt en analyse av hvorvidt studentene viste progresjon i sin tekstkompetanse gjennom studietiden. Mest sannsynlig utviklet de fleste tospråklige studenter sine ferdigheter i resepsjon og produksjon av fagtekster. Men i hvilken grad den fagspråklige veiledningen hadde betydning for studentenes tekstkompetanse, kan det ikke trekkes noen slutninger om. Uansett mener jeg at tilbud og ekstratiltak underveis i utdanningen, for eksempel knyttet til språk, kan bidra til at tospråklige og etniske minoriteter stiller med bedre kompetanse og gjør dem dermed bedre rustet til å konkurrere om jobber på arbeidsmarkedet. På grunn av omorganiseringer ved Høgskolen i Oslo fikk et slikt tilbud kort levetid.

Denne studien kom derimot til å danne grunnlag for flere tiltak ved Høgskolen i Akershus. Først og fremst dannet resultatene fra studien bakgrun-

nen for at Høgskolen i Akershus ble koordinator, med undertegnede som prosjektleder, for et større pilotprosjekt innenfor EUs Leonardo da Vinci-programmer i perioden 2003 – 2005. Prosjektets tittel var *Integration of Minority Students in Higher Education and Work Life*. I samarbeid med fire andre europeiske land, Hellas, Portugal, Tyskland og Østerrike, ble det utviklet flere produkter, blant annet en *Studiebok* for tospråklige studenter. Studieboka består av to moduler, en i tekstgrammatikk og en i kultur og yrkesetikk. Begge modulene er igjen delt inn i flere temaer med kortfattet teori, eksempler og strategier for å bedre tekstkompetansen. Pilotprosjektet utviklet også en *Håndbok for lærere*, – en oppslagsbok over mulige utfordringer minoritetsspråklige står overfor som studenter ved høyere utdanning. Her blir det lagt vekt på lærerrollen og mulige strategier for læring og interaksjon i en flerkulturell studiesituasjon. Prosjektet utviklet også et tilhørende nettsted, www.imsleonardo.com med blant annet en interaktiv versjon av studieboka. Alle produktene finnes på fem forskjellige språk; engelsk, tysk, portugisisk, gresk og norsk. Per i dag brukes produktene i flere sammenhenger i europeiske land, innenfor høyere utdanning, i arbeidsmarkedstiltak og annet integreringsarbeid i privat og offentlig regi.

Høgskolen i Akershus har som mål, jmfør Strategisk plan å «tilrettelegge for et inkluderende og flerkulturelt studiemiljø» (2005:18). I dette arbeidet står inkludering, kulturell kompetanse og tilrettelegging for alle til utdanning og framtidig yrke sentralt. Høgskolen har imidlertid erfart at veien fram til endelig eksamen og seinere yrkesliv kan være særlig utfordrende for mange tospråklige studenter. Piloteringen av Leonardo-prosjektet skjedde med et utvalg tospråklige studenter og lærere ved høgskolen. Ved siden av at dette gav verdifulle bidra til utviklingen av innholdet i produktene, gjorde det også produktene kjent ved høgskolen. Tospråklige studenter og lærere ved høgskolen uttrykte ønske om å utvikle et fast tilbud innenfor det flerkulturelle feltet. Høsten 2006 ble det iverksatt et poengivende studieprogram for tospråklige studenter i akademisk skriving og kulturforståelse. Dette studiet med tittelen Akademisk språk og yrkeskultur, er utviklet dels på bakgrunn av viktige funn fra denne studien, dels fra det Leonardo-prosjektet. Studiet tilbys hvert år etter en fast plan og åpner dermed for at studentene kan fullføre kurset i løpet av studietiden med kursbevis på 15 studiepoeng. Studieplan og studieprogram for dette studiet, finnes på høgskolens nettsider, www.hiak.no.

- Allwood, Jens (1993):
Feedback in Second Language Acquisition. I: Perdue, C. (red) *Adult Language Acquisition. Cross Linguistic Perspectives*, Vol. II. Cambridge University Press.
- Askeland, Norun mfl. (1996):
Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid for lærerutdanningen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aambø, R. (1997):
Å lære norsk: Norske tekster og tekster på norsk – retorikk, organisering og kultur. *Norsklæreren*, nr.3, 1997.
- Bateson, G. (1972):
Steps to an ecology of mind. New York: Ballantine Books
- Berge, Kjell Lars (1988):
Skolestilen som genre. Med påtvungen penn. Oslo: Cappelen/LNU.
- Berge, Kjell Lars (1994):
Vurdering av elevtekster – et tekstkulturelt perspektiv på vurdering, med særlig vekt på bedømmerne. *Norsklæreren nr 4 og 5*, 1994
- Berg, Tove og Vollan, Magnhild (red) (1996):
Læreboka i yrkesfag, Studiebok til norsk som yrkesfag. Gjøvik: NFU.
- Bech-Karlsen, Jo (1998):
Jeg skriver altså er jeg. Oslo: Tano Aschehoug.
- Befring, Edvard, Hasle, Ingebjørg & Hauge, An-Magrit (1993):
Tospråklig undervisning i internasjonalt perspektiv. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjørkavåg, Hvenekilde Ryen (red.) (1990):
«Men hva betyr det lærer?» Oslo: Cappelen forlag.
- Brock-Utne, Birgit (1997):
Norsk truet som faglitterært språk? *NFF bulletin nr 2*
- Brox, Ottar (1995):
Praktisk samfunnsvitenskap. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, Ivar (1996):
Vygotsky i pedagogikken. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Campbell, Allan: (1974):
Teaching English as a Second Language. I: Allen, Harold B. & Campbell, Russell N.: *A Book of Readings. Vol. 8, No. 2* 1974
- Carlsson, Yngve & Von der Lippe, Herman (1997):
Industribygda og rasismen. NIBR-rapport 1997:17.
- Dahl, Ø. & Habert, K. (1986):
Tverrkulturell kommunikasjon. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dewey, John (1963):
Experience & Education. London: Collier MacMillan Publishers.
- Cook, Vivian (1993):
Linguistics and second language acquisition. The Macmillan Press Ltd
- Dysthe, Olga (1995):
Det flerstemmige klasserommet. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, Olga (1996):
Ulite perspektiv på læring og læringsforskning. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Engen, Thor Ola/Kulbrandstad, Lars Anders, (1998):
Tospråklighet og minoritetsundervisning. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Engen, Thor Ola (red) (1996):
Minoritets elever og språkopplæring. Oplandske bokforlag.
- Evensen L. S., Halse M.E. m.fl. (1991):
Skrive-puff The Devel Prosjekt. Rapport nr.1 fra prosjektet SKRI-VE-PUFF. Utvikling av skriftspråklig kompetanse. Senter for samfunnsforskning, Universitet i Trondheim.
- Glomnes, Eli (1991):
Noen sier noe. Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Goffman, E. (1992):
Vårt rollespill til daglig. Oslo: Pax Forlag AS.
- Golden, Anne (1984) (a):
Hva vil det si å kunne et ord? I: Hvenekilde, Anne & Ryen, Else (red): «*Kan jeg få ordene dine, lærer?*» Oslo: LNU Cappelen.
- Golden, Anne (1984) (b):
Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen. I: Hvenekilde, Anne & Ryen, Else (red): «*Kan jeg få ordene dine, lærer?*» Oslo: LNU Cappelen.
- Golden, Anne (1988):
En oversikt over prefiks og suffiks som brukes i norsk. *NOA nr 6, 1988*
- Golden, Anne, (1998):
Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Golden, Anne m fl, (1998):
Norsk som fremmedspråk. Grammatikk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, Anne mfl., (1998):
Hva er vanskelig i grammatikken? Sentrale emner i norsk som andrespråk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotaas, Nora (1996):
Farger i Natten. NIBR-rapport 1996:19.
- Greek, Marit & Halvorsen, Ellen Beate (2000):
Norsk fagspråk 1996 – 1999. Evaluering av et tilbud til minoritets-språklige studenter ved Høgskolen i Oslo. Oslo: HiO-notat 2000:4.

- Greek, M. & Mangerud T. (1997):
Rapport fra arbeidet med norsk fagspråkkurs for innvandrerstuderenter studieåret 1996/97. HiO-notat 1997 nr.18.
- Grosjean, Francois, (1982):
Life with two languages. Havard University Press
- Gullestad, Marianne (1989):
Kultur og hverdagsliv. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, Jan Erik m fl. (red)(1999):
Andrespråksundervisning. Teori og praksis. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Halvorsen, Ellen Beate (2001):
Utvikling av tekstkompetanse og vurdering av minoritetslevers tekster. Faginfo til Tekst og Tanke. Oslo: Aschehoug
- Hammersly, M.& Atkinson, P. (1987):
Feltmetodikk. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Heggstad, Kolbjørn (1982):
Norsk frekvensordbok. Oslo: Universitetsforlaget.
- Herlitz, Gillis (1989):
Kulturgrammatikk. Konsultforlaget AB
- Hertzberg, F, Vannebo, I. & Hagtvedt, B.E. (1994):
Ferdigheter i fare? Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Herzberg, Frøydis: (1995):
Norsk grammatikkdebatt i historisk lys. Oslo-studier i språkvitenskap 12. Oslo: Novus forlag.
- Hertzberg, Frøydis & Roe, Astrid (red) (1999):
Muntlig norsk. Oslo: Tano Aschehoug
- Hertzberg, Frøydis (1998):
Normering som hjelp eller tvang - eller normering i et skriveferdighetsperspektiv. I: *Normer og regler. Festskrift til Dag Gundersen*
- Holter, Kalleberg (1996):
Kvalitative metoder i samfunnsforskning. Universitetsforlaget, Oslo
- Holmen, Anne (1998):
Dansk som andetsprog – tilegnelse eller variasjon? I: Møller, Janus m fl (red) (1998): *Tosproget utvikling. Københavnstudier i tosprogethed*. Køgeserien nr 4 1998. Danmarks Lærerhøjskole.
- Hvenekilde, Anne (1988) (red):
«Matte på et språk vi forstår!». *Elevene fra språklige minoriteter og matematikken*. Oslo: Cappelen.
- Hvenekilde, Anne (1990):
Tekstbinding og tekstoppbygging. I: Bjørkavåg, Lise Iversen mfl. (red). *«Men hva betyr det, lærer?»* Oslo: LNU Cappelen.
- Hvenekilde, Anne & Golden, Anne (1990):
Arbeid med fagspråk i yrkesfaglige studieretninger i videregående skole. I: Bjørkavåg, Lise Iversen mfl. (red). *«Men hva betyr det, lærer?»* Oslo: LNU. Cappelen

- Hvenekilde, Anne & Golden, Anne (1990):
 Prosjektet «lærebokspråk» – arbeid med ordforråd. I: Bjørkavåg, Lise Iversen mfl. (red). «Men hva betyr det, lærer?» Oslo: LNU. Cappelen
- Hvenekilde, Anne (red) (1999):
Veier til kunnskap og deltakelse. Oslo: Novus forlag.
- Høgmo, A. (1995):
Læring som monolog eller dialog, PFI (upubliseret)
- Høgmo, A. (1998):
Fremmed i det norske hus. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Keller, Siri Lund (1994):
 Grammatikk og grammatikkundervisning. I: Ibsen, Elisabeth mfl (1994): *Veiledning i fremmedspråk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, Lars Anders (1993):
Språkets mønstre. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, Lars Anders (1997):
Språkportretter. Opplandske Bokforlag
- Kulbrandstad, Lise Iversen (1994):
 Lesing på et andrespråk. I: *Ferdigheter i fare? Om lesing og skriving i dagens samfunn*, Frøydis Hertzberg mfl., Oslo: Ad Notam
- Lien, Inger-Lise (1997):
Ordet som stempler djevlene. Oslo: Aventura forlag.
- Lindberg, Inger & Sjöqvist, Lena (1996):
 «Språkutveklende andraspråksundervisning för minoritetslever». Teoretiska utgångspunkter och principer för organisation, planering och genomförande av undervisning i och på norska som andraspråk. I: Ladberg, G, 1996: *Barn med flera språk*. Stockholm.
- Lindberg, Inger (1998):
 Interaktion med fokus på form. I: Møller, J., Quist, P, Holmen, A. & Jørgensen, J.N. (1998): *Nordiske sprog som andetsprog. København-studier i tosprogethed*. Køgserien nr 30. Danmarks Lærerhøjskole
- Lindberg, Inger (1996):
Språka samman. Stockholm. Natur och Kultur.
- Linell, Per (1996):
Människans språk. 2. opplag. Klippan
- Lyster, Solveig-Alma Halaas (1998):
Å lære å lese og skrive. Universitetsforlaget. Oslo
- Mac Donald, Kirsti (1988):
Små ord med stor betydning. NOA nr 6. Institutt for norsk som fremmedspråk. Universitetet i Oslo
- Manne, Gerd/Helleland Hazel (1991):
Kommunikasjon i språkundervisningen. Fag og kultur
- Mangerud, Turid (1989):
Analyse av tyrkiske grunnskoleelevers norske mellomspråk. NOA, nr. 9, 1989, Institutt for norsk som fremmedspråk. Universitetet i Oslo

- Mead, G. (1976):
Medvetandet, jaget och samhället. Lund: Argus forlag.
- Palm, Kirsten (1998):
Argumenterende skrivning i norsk som andrespråk. NOU 1998: 21.
- Peacock, Matthew and Ho, Belinda (2003):
Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of applied linguistics Vol 13, No 2. 2003*. City University of Hong Kong
- Richards, Jack C. (ed) (1974):
Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. Essex. England
- Rommetveit, R. (1995):
Læring gjennom dialog. (art. upublisert)
- Ryen, Else (1994):
Tospråklighet og språklig variasjon. I: Thor Ola Engen (red): *Like muligheter?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ryen, Else (1994):
Fagspråk og fagtilegnelse I: Thor Ola Engen (red) *Like muligheter?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Taylor, Imogen (1997):
Developing Learning in Professional Education. The society for Research into Higher Education. Open University Press
- Skjelbred, Dagrud (1993):
Elevens tekst. Oslo: LNU Cappelen.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981):
Tvåspråklighet. Lund: Liber Läromedel.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1985).
Tvåspråklighet. Begreppets forskningsmessige status och konsekvenser för undervisning av invandrare och minoriteter. I: Tor Ola Engen (red.) *Migrasjonspedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1986):
Minoriteter, språk og racisme. Stockholm: Liber Läromedel.
- Stjernø, Steinar (1998).
En ny tid – nye utfordringer? I: Håberg, K.R. & Ålvik, T., *Studiekvalitet – erfaringer og utfordringer i profesjonsutdanninger*. Oslo. HiO-rapport 1998:5
- Strömquist, Siv (1987):
Styckvis och helt. Om styckeindelningens roll i skriveprocessen och bruk av nytt stycke i svenska elevuppsatser. Liber
- Svennevig, J. M.fl. (1995):
Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse. Oslo: LNU Cappelen.
- Thorseth, May (red.) (1995):
Norskopplæring som virkemiddel i integreringsarbeidet? En evaluering av dagens kvalifiseringsordning for fremmedspråklige. Trondheim: SINTEF IFIM

- Vagle, Wenche m fl.(1993):
Tekst og kontekst. Oslo: LNU Cappelen.
- Viberg, Åke (1987):
Vägen till ett nytt språk 1, Andrespråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. Natur och kultur. Stockholm
- Viken, Berit (1998):
 «På mine eller dine premisser?» *Sykepleien* 1998:4
- Vinje, Finn Erik (1987):
Moderne norsk. Råd og regler for praktisk språkbruk, Universitetsforlaget, revidert utgave
- Vilby, Knud (1997):
Den globale reisen. Oslo: Universitetsforlaget
- Wikborg, Eleanor og Björk, Lennart (1898):
Sammanhang i text. Ord och stil. Uppsala
- Wellros, Seija (1988):
 Hverdagens kulturmøter. Oslo: Friundervisningens forlag.
- Wærp, Henning (1990):
 «Om begreper og begrepslæring». *Språk og språkundervisning*, 1/90
- Øzerk, Kamil, (1992(a):
Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk. Oslo: Oris forlag
- Øzerk, Kamil (1992) (b):
Om tospråklig utvikling. Oslo: Oris forlag

Offentlige dokumenter og publikasjoner

- Høgskolen i Oslo (1999):
Tiltaksplan. Studiesituasjonen for minoritetsspråklige studenter ved Høgskolen i Oslo
- Høgskolen i Oslo (1999):
Rekruttering av minoritetsungdom til studier ved Høgskolen i Oslo. HiO-notat nr 12
- NOU 1995:12:
Opplæring i et flerkulturelt Norge
- Høgskolen i Akershus (2005):
Strategisk grunnlagsdokument for Høgskolen i Akershus. For perioden 2006-2010
- Høgskolen i Oslo (2001):
Strategiplan for Høgskolen i Oslo 2001 – 2003
- St meld nr 17 (1996 – 97):
Om innvandring og det flerkulturelle Norge

Vedlegg 1

Nummer: _____

TEST I NORSK FAGSPRÅK

123

HØST 1998

Skriv på oppgavearkene

Tid: 1-2 timer

VEILEDNING

Les vedlagte tekst først.
Deretter besvares alle 8 oppgaver.

De forskjellige oppgavene er ordnet i en rekkefølge av bokstaver og tall som viser til hvor i teksten de er hentet fra. Du bør se på sammenhengen som setninger og ord står i.

Her er en oversikt over henvisningene:

- Oppgave 1: A: avsnitt
- Oppgave 2: B: tekstutdrag
- Oppgave 3: C: Setninger
- Oppgave 4: D: Sammensatte ord
- Oppgave 5: E: Enkeltord
- Oppgave 6: F: Uttrykk
- Oppgave 7: G: Passiv
- Oppgave 8: H: Genitiv

Testen besvares anonymt.

Lykke til,
Hilsen Ellen

Sannheten er ikke den samme i forskjellige samfunn

Kulturens mønstre utvikles på grunnlag av de livsvilkår de skapes under. I dag påvirkes kulturen i større og større grad av globale utviklingstrekk og forandringer.

Historisk har samfunn utviklet seg i forskjellige retninger fordi de har hatt varierende lokale livsvilkår. Kulturmønstre er dannet over lang tid i samfunn som endret seg langsomt, og nye elementer ble under den lange utviklingsreisen føyet inn i de lokale mønstrene. I dag skjer forandringene utrolig mye raskere. Subkulturer er i dag globale og ikke nødvendigvis lokale. Det voldsomme utviklingstempoet og de økonomiske forandringene gir ikke tid til den langsomme og lokalt betingede kulturutviklingen. Forandringene påvirker forskjellige samfunn og grupper ulikt, fordi vilkårene som ligger til grunn varierer. Noen får sine muligheter drastisk forbedret, mens andres situasjon forverres. Deler av kulturen globaliseres samtidig som det oppstår kulturelle motstandskamper.

F1

01

C1
H1

F2

G1

H2 Sportens og underholdningsindustriens megastjerner kan en kort stund lyse opp over nesten hele verden. Få politiske og økonomiske makthavere har en global stjerneglanz og status som en Michael Jordan (basketball), Michael Johnson (friidrett) eller Michael Jackson (pop-musikk), og ingen politikere er like brukbare i salgsframstøt som dem.

Den globale underholdningskulturen skaper verdensstjerner, og verdensstjerner understøtter globale salgsframstøt. Gjennom disse framstøtene forsøker man å få alle mennesker til å føle seg som en del av den samme verdenen og den samme kulturen. «Always Coca Cola» er nå et slagord og en livsstil tilgjengelig over hele verden for de som har råd. Hundrevis av millioner mennesker kan i dag identifisere seg med en bestemt internasjonal trend, og man blir på samme tid en del av en global felleskultur og en kommersiell subkultur.

Den samme musikken, de samme skoene og alle de andre merkevarene, de samme uttrykksmåtene, den samme stilen og gjenkjenneligheten gjør oss til en del av et internasjonalt fellesskap på tvers av landegrensene.

(...)

Informasjonsteknologien styrker kanskje det internasjonale fellesskapet mer enn noe annet. Pc-brukere over hele verden dyrker de samme spillene og beveger seg inn i de samme blodige skjermkampene. Stadig flere surfer også globalt. Ved hjelp av Internett kan de kommunisere og koble seg sammen med hele verden. De kan utveksle informasjon, sladder og nyheter om utviklingen i den internasjonale musikkverdenen, eller om de siste informasjonsteknologiske forskningsresultatene.

(...)

Når dette leses har motene og vanene skiftet, i hvert fall for musikkens og nintendospillenes del. Global informasjonsteknologi og underholdningsindustri påvirker moter og holdninger. På noen plan blir vi mer like, mens vi på andre kanskje blir mer forskjellige. Hvert enkelt samfunn rommer stadig flere kulturer eller subkulturer. Vi drikker ikke alle sammen Coca Cola mens vi ser musikkvideoer på MTV.

Globalisering på en side, nye former for oppsplitting på en annen. Det er kulturbildet ved årtusenskiftet. Men på en måte er dette bare et overflatebilde. Endringene påvirker hele verden, men det er ikke mange som har en pc i Sahara eller i landdistrikter og slumbydeler i de områder av verden hvor faktisk flesteparten av klodens innbyggere bor.

Mange globale tenåringer har musikkformen felles. Vesentlig færre har adgang til moderne teknologi, og forskjellene er ofte store i adgangen til de utdannings- og utviklingsmulighetene vi forbinder med det moderne samfunn.

Sammenbrudd eller utvikling

Tradisjonelt og verdenshistorisk har handel og andre former for samkvem, inkludert kriger og folkevandringer, vært noen av de viktigste årsakene til både utbredelse og forandring av kulturer.

E4

F3

A1

Noen endringer har skjedd fredelig over århundrer ved at nye ideer gradvis er blitt tatt opp i en kultur. Andre er blitt innført med vold gjennom erobringer og påfølgende slavehandel, kolonialisme og økonomisk utbytting. Atter andre gjennom positive eller negative indre forandringer over tid. Av negative indre årsaker finnes det en rekke eksempler på at kulturer har gått under som følge av økologiske endringer forårsaket av et for hardt press på naturressursene, med for eksempel ørkendannelse som resultat. Dette kan forklare utviklingen i Eufrat -Tigrisområdet og i Middelhavsområdet.

Forandringer blir mer uoversiktlige og vanskeligere å håndtere jo raskere de skjer. I dag fører presset om forandringer til nye utviklings- og kulturmonstre, og til nye typer økologiske, økonomiske og politiske sammenbrudd verden over.

E5

Siden industrialiseringen for alvor begynte å endre produksjonsmønstrene i verden, har endringene skjedd stadig raskere. Utviklingen innen økonomi og produksjon er blitt den sterkeste kulturforandrende faktor i verden. Mennesker har selv endret sine produksjonsvilkår. De voldsomme endringene i produksjonen sammen med globaliseringen av markedet fører imidlertid til, både på godt og vondt, fundamentale endringer i menneskers livsvilkår som de selv ikke har noen innflytelse over.

H4

A2

På et nivå utvikles den globale kulturen, og millioner av mennesker over hele kloden får adgang til de samme teknologiske og økonomiske framskrittene. Mulighetene virker uendelige. På et annet nivå finner vi den globale utfordringen som kombinasjonen mellom forurensning, et hardere press på naturressursene og stor befolkningsvekst stiller oss overfor. Dette nivået er kanskje mer realistisk, for uansett hvilken synsvinkel man har vil framtida kreve en enorm utvikling av matvareproduksjon, skole- og helsesystem, boligbygging og arbeidsmarked for at verdens fattige skal få de grunnleggende behovene dekket.

G2

Forskjellige land påvirkes ulikt. Sørøstasiatiske samfunn, hvor man har fastholdt deler av den tradisjonelle kulturen, opplever i 1990-årene en enorm vekst og store økonomiske framskritt. Men samtidig skapes det store miljømessige problemer. I en rekke av verdens land minsker imidlertid ikke fattigdommen. Utviklingen går den andre veien, flere blir fattigere og de fattigste blir enda fattigere. Utviklingen, definert som framskritt i menneskers velferd, går altså den gale veien i noen av de landene vi kaller utviklingsland.

C3

Det er blitt sagt at en betingelse for «at en kultur skal ta opp i seg et nytt element er [...] at det kan føyes inn i kulturens opprinnelige mønstre» (Frisch 1961). Bare hvis man i en kultur innlemmer nye elementer i sitt verdigrunnlag, vil de kanskje føre til en varig utvikling, i betydning en positiv forandring på lang sikt. Noen ganger vil denne prosessen føre til en vellykket sammensmelting av nye og gamle verdier. Dette gjelder for eksempel tilfeller hvor moderne økologisk bevissthet forenes med et gammelt religiøst natursyn.

E6

E7 Ordet utvikling betyr opprinnelig å vikle ut eller pakke ut. Når vi bruker begrepet om mennesker, betyr det å åpne eller frigjøre seg. Det kan også bety å bli større, klokere eller visere.

E8 Den sveitsiske utviklingspsykologen Jean Piaget (1896–1980) sa at menneskelig utvikling er en «aktiv erkjennelse av seg selv og sannheten, i motsetning til undervisning. Det er en prosess i samspill med omgivelsene, hvor det indre gjøres til det ytre og omvendt» (Koch-Nielsen og Vilby 1992). Menneskelig utvikling er en dynamisk prosess hvor konkrete handlinger gir erfaringer og dermed leder til ny erkjennelse. Den nye erkjennelsen kan føre til at de neste handlingene utføres på en annen, og i beste fall, bedre måte. Konsekvensen av dette er at kulturen endres og utvikles.

C4 [Hvis man overfører denne definisjonen av utvikling til et samfunn, betyr det at når folk opparbeider seg erfaringer og får mulighet til utføre handlinger basert på en ny erkjennelse, utvikles samfunnet. Målet vil være å skape en positiv utvikling, men for millioner av mennesker er virkeligheten at de er tvunget til å handle på bakgrunn av viten om at samfunnet ikke gir dem positive utviklingsmuligheter. Ofte gir samfunnet dem bare så vidt mulighet til å overleve. Denne erkjennelsen fører blant annet til vold og kriminalitet.

F4
D8
H5 Både for individer og samfunn vil utvikling ideelt være et resultat av en indre erkjennelses- og forandringsprosess. Man kan tvinge folk til forandring, men man kan ikke utvikle dem med tvang. Mennesker og samfunn utvikler seg fra innsiden i overensstemmelse med rammevilkårene. Situasjonen i dag er at rammevilkårene mange steder endrer seg så fort at det ikke blir tid til en normal erkjennelses- og forandringsprosess. Gårsdagens sannheter og erkjennelser kan ikke brukes neste dag. Den eldre generasjonens kultur kan ikke forstås eller brukes av den neste.

E9 Noen kulturer er fortsatt bundet til et avgrenset geografisk område og de forhold som råder der. Samtidig oppstår det nå nye kulturer som ikke er knyttet til et bestemt geografisk område. Kulturer går til grunne uten at det har vært tid eller mulighet til å erkjenne eller utvikle alternative overlevelsesstrategier. Det nye innarbeides ikke i den gamle kulturens mønstre, og resultatet blir at mønstrene rives i stykker og kulturene med dem.

C5 [Globaliseringen av økonomi, marked og politikk fører til at det enkelte samfunn blir mer og mer avhengige av omverdenen. Vilkårene for en stats økonomiske politikk settes i større grad av omverdenen enn av landets innbyggere. Graden av frihet innskrenkes, samtidig som økt globalisering fører til at vi begynner å se på visse verdier som universelle.

E10 Til tross for dette er utgangspunktet både i FN og andre internasjonale forsamlinger fortsatt at global forandring bør respektere mangfoldigheten. Forandringsprosessen bør altså respektere forskjellige kulturer, og graden av forandring bør ideelt bestemmes av hvordan kulturer selv vil la seg påvirke.

O9 Dette er et ideal som virkeligheten ikke respekterer. Globaliseringen påvirker derfor ulike mennesker og samfunn raskt og forskjellig, og den er årsak til at den langsomme og harmoniske erkjennelsespregete kulturforandringsprosessen har harde vilkår. Derfor fører de samme endringene i globale økonomiske vilkår til fattigdom i noen samfunn og rikdom i andre (se kapittel 7). Og nettopp derfor utvikles det parallelt nye globale kultur, og nasjonalistiske og religiøse bevegelser som fører kulturkamp mot økonomisk og kulturell påvirkning utenfra. Det må derfor også i denne globaliseringsfasen understrekes at sannheten fortsatt ikke er den samme i forskjellige samfunn.

D10

Oppgave 1: I høyre rubrikk står temaet for hvert avsnitt. Du skal formulere i maksimalt tre setninger hva som sies om dette temaet i hvert av avsnittene.
(A = henvisning til avsnittene i teksten)

Eksempel

Det finnes mange definisjoner av kultur. Når vi reiser, er språket den første og mest åpenbare vi møter, og i Norden er vi vant med at språk og stat som oftest er sammenfallende. Virkeligheten er langt enklere komplisert. De fleste stater har historiske og kulturelle minoriteter, og i dag kan vi se at nye minoriteter, som ofte får betegnelsen subkulturer, vokser fram. Ikke alle minoriteter har et eget språk. Alle har derimot spesielle trekk og elementer som til sammen utgjør et mønster eller en kultur som klart atskiller dem fra samfunnet rundt dem.

A1:

Noen endringer har skjedd fredelig over århundrer ved at nye ideer gradvis er blitt tatt opp i en kultur. Andre er blitt innført med vold gjennom erobringer og påfølgende slavehandel, kolonialisme og økonomisk utbytting. Atter andre gjennom positive eller negative indre forandringer over tid. Av negative indre årsaker finnes det en rekke eksempler på at kulturer har gått under som følge av økologiske endringer forårsaket av et for hardt press på naturressursene, med for eksempel ørkendannelse som resultat. Dette kan forklare utviklingen i Eufrat-Tigrisområdet og i Middelhavsområdet.

A2:

På et nivå utvikles den globale kulturen, og millioner av mennesker over hele kloden får adgang til de samme teknologiske og økonomiske framskrittene. Mulighetene virker uendelige. På et annet nivå finner vi den globale utfordringen som kombinasjonen mellom forurensning, et hardere press på naturressursene og stor befolkningsvekst stiller oss overfor. Dette nivået er kanskje mer realistisk, for uansett hvilken synsvinkel man har vil framtida kreve en enorm utvikling av matvareproduksjon, skole- og helsesystem, boligbygging og arbeidsmarked for at verdens fattige skal få de grunnleggende behovene dekket.

Hvordan forklarer dette avsnittet forholdet mellom kultur og stat?

I Norden er stat og kultur sammenfallende, mens i andre deler av verden er det store forskjeller mellom staten på den ene side og kulturer, spesielt kulturelle minoriteter, på den annen.

Hvordan forklarer dette avsnittet at kulturer har forandret seg?

Hvordan forklarer dette avsnittet at den globale kulturen utvikles?

Oppgave 2: Nedenfor er en del ord og uttrykk streket. Disse binder på ulike måter teksten sammen. Gi en forklaring i høyre rubrikk på hvilken måte ordene binder teksten sammen:
(B= henvisning til utdragene i teksten)

Eksempel

I motsetning til dette står det syn på livet som fortsatt styrer eller preger flertallet av jordas mennesker. For dem er tilværelsens vesen en evig uforanderlighet, som består fra generasjon til generasjon, fra århundre til århundre. Historisk har det nok skjedd endringer i disse samfunnene, men de har vært så spredte og umerkelige at de ikke er blitt oppfattet som forandringer og har derfor ikke kunne rokke ved helhetsinntrykket av uforanderlighet.

B1:

Når dette leses har motene og vanene skiftet, i hvert fall for musikkens og nintendospillenes del. Global informasjonsteknologi og underholdningsindustri påvirker moter og holdninger. På noen plan blir vi like, men på andre kanskje mer forskjellige. Hvert enkelt samfunn rommer stadige flere kulturer eller subkulturer. Vi drikker ikke alle sammen Coca Cola mens vi ser musikkvideoer på MTV.

Globalisering på en side, nye former for oppsplitting på en annen. Det er kulturbildet ved årtusensskiftet. Men på en måte er dette bare et overflatebilde. Endringene påvirker hele verden, men det er ikke mange som har en pc i Sahara eller i landdisktrikter og slumbyer i de områder av verden hvor faktisk flesteparten av klodens innbyggere bor.

Mange globale tenåringer har musikkformen felles. Vesentlig færre har adgang til moderne teknologi, og forskjellene er ofte store i adgangen til de utdannings- og utviklingsmulighetene vi forbinder med det moderne samfunn.

I motsetning til = her kommer det et motargument til noe som er nevnt tidligere
Dette = viser til noe som er nevnt tidligere og står i stedet for dette

Dem = står i stedet for "flertallet av jordas befolkning"

Disse = viser til samfunn som ikke har forandret seg

Men = innleder noe som står i kontrast til, og som er en nærmere presisering av det som er nevnt tidligere

De/De = står i stedet for "endringene"

Derfor = gir en forklaring på noe som er tidligere er nevnt, en årsaksforklaring.

Oppgave 3: *Strek under det du mener er hovedinformasjonen i setningene. Bruk høyre rubrikk og skriv denne informasjonen med egne ord. (C = henvisning til setningene i teksten)*

Eksempel

Endringene påvirker hele verden, men det er ikke mange som har en pc i Sahara eller i landdistrikter og slumbyer i de områder av verden hvor faktisk flesteparten av klodens innbyggere bor.

C1:

Forandringene påvirker forskjellige samfunn og grupper ulikt, fordi vilkårene som ligger til grunn varierer.

C2:

Dette nivået er kanskje mer realistisk, for uansett hvilken synsvinkel man har vil framtida kreve en enorm utvikling av matvareproduksjon, skole- og helsetilsyn, boligbygging og arbeidsmarked for at verdens fattigste skal få de grunnleggende behovene dekket.

C3:

Utviklingen, definert som framskritt i menneskers velferd, går altså den gale veien i noen av de landene vi kaller utviklingsland.

C4:

Hvis man overfører denne definisjonen av utvikling til et samfunn, betyr det at når folk opparbeider seg erfaringer og får mulighet til utføre handlinger basert på en ny erkjennelse, utvikles samfunn.

C5:

Graden av frihet innskrenkes, samtidig som økt globalisering fører til at vi begynner å se på visse verdier som universelle.

Eksempel

Hele verden blir påvirket av forandringene, men ikke alle kan nye godt av dem.

Oppgave 4: Løs opp sammensetningene slik at forholdet mellom leddene og betydningen blir tydelig.
(D = henvisning til ord i teksten)

Eksempel
helhetsinntrykket

D1:
utviklingstempoet

D2:
makthavere

D3:
underholdningskulturen

D4:
salgsframstøt

D5:
uttrykksmåtene

D6:
forskningsresultater

D7:
overflatebilde

D8:
rammepvilkår

D9:
kulturforandringsprosessen

D10:
globaliseringsfasen

Eksempel
Inntrykket av helheten

Oppgave 5: Forklar hva følgende ord betyr. Forklaringen kan bestå av enten ett synonym, eller du kan forklare med egne ord. Velg en av delene. Skriv i høyre rubrikk.

(E = henvisning til ordene i teksten)

Eksempel
usedvanlig

E1:
tilgjengelig

E2:
trend

E3:
oppsplitting

E4:
utbredelse

E5:
uoversiktlig

E6:
innlemmer

E7:
opprinnelig

E8:
dynamisk

E9:
avgrenset

E10:
mangfoldigheten

Eksempel

Ualminnelig (synonym)

noe som forekommer sjelden (forklaring)

Oppgave 6: Hva betyr uttrykkene i kursiv nedenfor i sammenhengen? Skriv forklaringen i høyre rubrikk som i eksemplet. I forklaringen kan du enten bruke ett synonym eller en forklaring. (F = henvisning til uttrykkene i teksten)

Eksempel

Energiforbruket har *bokstavelig talt* eksplodert...

F1:

Kulturmønstre er dannet over lang tid i samfunn som endret seg langsomt, og nye elementer ble under den lange utviklingsreisen *føyet inn* i de lokale mønstrene.

F2:

Forandringene påvirker forskjellige samfunn og grupper ulikt, fordi vilkårene som *ligger til grunn* varierer.

F3:

Noen endringer har skjedd fredelig over århundrer ved at nye ideer gradvis er *blitt tatt opp* i en kultur.

F4:

Mennesker og samfunn utvikler seg fra innsiden i *overensstemmelse med* rammevilkårene.

F5:

Kulturer *går til grunne* uten at det har vært at det har vært tid eller mulighet til å erkjenne eller utvikle alternative overlevelsesstrategier.

Eksempel

Energiforbruket har *rett og slett* eksplodert...(eksempel på synonym)

Oppgave 7: Skriv om s-formen av verbet i setningene nedenfor til former uten s. Du avgjør selv hvilke former som passer best, for eksempel: aktiv, refleksivt pronomen (seg), omskriving med bli eller verbalsubstantiv. Velg en av dem. Skriv i høyre rubrikk.
(G = henvisning til teksten)

Eksempel

På en side *influeres* hele kloden av utvalgte deler av den vestlige globalkulturen.

G1:

Deler av kulturen *globaliseres*, samtidig som det oppstår kulturelle motstandskamper.

G2:

Forskjellige land *påvirkes* ulikt.

G3:

Konsekvensen av dette er at kulturen *endres* og *utvikles*.

G4:

Den eldre generasjonens kultur kan ikke *forstås* eller *brukes* av den neste.

G5:

Det nye *innarbeides* ikke i den gamle kulturens mønstre, og resultatet blir at mønstrene rives i stykker og kulturene med dem.

Eksempel

På en side *blir* hele kloden *influert* av utvalgt deler av den vestlige globalkulturen. (*bli-passiv*)

Utvalgte deler av den vestlige globalkulturen *influerer* på en side hele kloden. (*aktiv*)

Innflytelsen på hele kloden skjer fra utvalgte deler av den vestlige globalkulturen. (*verbalsubstantiv*)

Oppgave 8: I setningene nedenfor brukes genitiv. Skriv om genitivene i høyre rubrikk slik du synes passer i setningene.
(H = henvisning til setningene i teksten)

Eksempel:

De eldres erfaringer har ofte kun historisk interesse

H1:

Noen får sine muligheter drastisk forbedret, mens *andres situasjon* forverres.

H2:

Sportens og underholdningsindustriens megastjerner kan en kort stund lyse opp over nesten hele verden.

H3:

Endringene påvirker hele verden, men der er ikke mange som har pc i Sahara eller i landdistrikter og slumbyer i de områder av verden hvor faktisk flesteparten av *klodens innbyggere* bor.

H4:

De voldsomme endringene i produksjonen sammen med globaliseringen av markedet fører imidlertid til, både på godt og vondt, fundamentale endringer i *menneskers livsvilkår* som de selv ikke har noen innflytelse over.

H5:

Gårsdagens sannheter og erkjennelser kan ikke brukes neste dag.

Eksempel:

Erfaringene til de eldre har kun historisk interesse.

