



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i Lesevitenskap, MLEMAS

Vårsemesteret, 2018
Åpen

Forfatter: Helene Lunde

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Anne Håland og Toril Frafjord Hoem

Kvaliteter og begrensninger i dekonstruksjon av modelltekst

Engelsk tittel: Qualities and limitations in deconstruction of model texts

Emneord:
Modelltekst, eksempeltekst, dekonstruksjon,
tekstsamtale, samtale, skriveopplæring,
lesevitenskap, norsk fagdidaktikk,
modelltekstdidaktikk, dialogiske samtaleteorier,
samtaledidaktikk, literacy studies

Antall sider: 103 sider (eksklusiv blanke sider,
tabeller, figurer og vedlegg).

Stavanger, 15.05.2018

FORORD

Da setter jeg strek etter en 10 måneder lang reise. Til tider har den vært veldig tung og krevende, men den har også vært fylt av stunder der mestringsfølelsen har vært stor. Jeg har hatt muligheten til å fordype meg i spennende og lærerik teori innenfor et fagfelt jeg interesserer meg for.

Det er mange som har bidratt underveis, og som fortjener en takk. Først av alt må jeg takke min veileder Anne Håland for veldig rask og god respons i tekst, og for gode veiledninger. Du er svært dyktig i ditt arbeid, og har et smittende engasjement for faget. Jeg gikk alltid ut fra veiledning med et smil om munnen, og anser meg selv svært heldig som fikk din hjelp på veien. En stor takk rettes også til Toril Frafjord Hoem, som kom inn på slutten av prosjektet. Din respons og veiledning bidro stort i slutfasen!

Jeg må også takke lærerne Berit og Erik, som stilte seg selv og klassen til disposisjon. Tusen takk for at dere, midt i en travel hverdag, lot meg komme inn og observere deres undervisning!

En stor takk rettes også til min arbeidsgiver, som har vært svært fleksibel og gitt meg mulighet til å delta på masterseminar gjennom høsten og våren. Takk også til kollegaer for at dere har gitt støtte og vist interesse for mitt arbeid.

Familie og venner har bidratt stort med oppmuntrende ord, gode klemmer, utlån av bil, gode råd og samtaler, avkoblende turer og korrekturlesing. Dere vet alle hvem dere er! Den største takken går til dere!

To år som masterstudent på Lesevitenskap er snart over, og jeg gleder meg til å komme tilbake hundre prosent i min lærerjobb med masse ny kunnskap i bagasjen. Det er i klasserommet jeg trives aller best!

Stavanger, mai 2018, Helene Lunde

SAMMENDRAG

I 2013 ble bruk av eksempeltekster innført i den norske læreplanen i *Kunnskapsløftet* (K06) som et hjelpemiddel i skriveopplæringen. Generelt sett har det vært lite norsk forskning som viser hvordan slike tekster kan brukes på en best mulig måte i undervisningen, men dekonstruksjon er en stor og viktig del av modelltekstdidaktikken. Målet med denne studien var derfor å gi noe til feltet knyttet til hva norsklærere kan ha i tankene når de arbeider med slike tekstsamtaler i sin undervisning. Problemstillingen var som følger: *Hvilke kvaliteter og begrensninger finnes i dekonstruksjon av modelltekst?* Den ble støttet av forskningsspørsmålene *Hvilke samtalemønstre finnes når lærere og elever dekonstruerer tekst?* og *På hvilken måte får dekonstruksjonen fram elevenes faglighet og kritiske refleksjoner i møte med modelltekster?*

For å få tak i hvilke kvaliteter og begrensninger som finnes i dekonstruksjon av modelltekst, ble det valgt en kvalitativ tilnærming til datainnsamling for denne kasestudien. Datagrunnlaget ble hentet fra lydopptak og observasjon av dekonstruksjonssamtaler i klasse og grupper fra to klasser på 9.trinn, samt fra individuelle elevlogger og lydopptak av intervju med klassenes norsklærere. Lydopptakene av samtalene danner hovedgrunnlaget for analysen, med innslag fra elevenes logger, intervjuene av lærerne, og nedskrevne observasjoner.

Analysen av datamaterialet viste ulike samtalemønstre når lærerne og elevene dekonstruerte tekst. Resultatene viste at klassesamtalene var autoritative, at de ble dominert av lærernes stemmer og at spørsmålene fra lærerne ofte var lukkede og ikke-autentiske. Lærerne presenterte to ulike hensikter, en individuell og en kollektiv, og elevene som fikk presentert en individuell hensikt viste større forståelse for timens hensikt. Denne hensikten hadde også et langsiktig fokus. En av lærerne gjennomførte en streng klassesamtale, og resultatene viste at dette gav positiv effekt på elevenes gruppesamtaler. Gruppesamtalene i begge klasserommene hadde et dialogisk preg. Elevene samarbeidet om å plukke teksten fra hverandre, og om å løse oppgavene de hadde fått av lærerne. Her var elevene aktive og tett på modellteksten, og fikk vist sin faglighet og kritiske refleksjoner gjennom blant annet å navngi, forklare og knytte eksempler i tekstene til begreper.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Introduksjon.....	1
1.2 Hva menes med dekonstruksjon av modelltekst?	2
1.3 Muntlige ferdigheter og samtalens rolle i skolen.....	4
1.4 Lesing og skriving i skolen	6
1.5 Avklaring og definisjoner av samtalebegreper	10
1.6 Oppgavens struktur	11
2 Teori	12
2.1 Literacy	12
2.1.1 <i>Disciplinary literacy</i>	14
2.2 Sjangerpedagogikken	18
2.3 Sjangerskolens arbeidsmåte	20
2.3.1 <i>Dekonstruksjon av modelltekster</i>	23
2.3.2 <i>Et kritisk blikk på sjangerskolen</i>	25
2.4 Samtaleteori	27
2.4.1 <i>Samtalens funksjon</i>	27
2.4.2 <i>IRE-samtaler</i>	28
2.4.3 <i>Høy verdsetting, autentiske spørsmål og opptak</i>	29
2.4.4 <i>Undervisningssamtaler som interaktive eller ikke-interaktive og som dialogiske eller autoritative</i>	30
2.4.5 <i>Det dialogiske klasserommet</i>	31
2.5 Sosiokulturelle læringsteorier	32
2.5.1 <i>Den nærmeste utviklingssonen</i>	35
2.5.2 <i>Begrepsutvikling</i>	36
2.5.3 <i>Stillasbygging</i>	37
2.5.4 <i>Læringsteoriernes betydning i bruk av modelltekster</i>	39
3 Metode	41
3.1 Kvalitativ metode og kasusstudie	41
3.2 Utvalg.....	42
3.3 Gjennomføring.....	44
3.3.1 <i>Klasseromsobservasjon</i>	45
3.3.2 <i>Lydopptak</i>	48
3.3.3 <i>Elevlogger</i>	50
3.3.4 <i>Forskningsintervju</i>	50

3.4 Koding og kategorisering.....	52
3.5 Validitet og reliabilitet.....	53
3.5.1 Reliabilitet.....	54
3.5.2 Validitet.....	55
3.6 Forskningsetikk.....	57
3.6.1 Samtykke og datalagring.....	57
3.6.2 Ethiske refleksjoner.....	58
3.7 Oppsummering.....	58
4 Analyse.....	59
4.1 Introduksjon.....	59
4.2 Lærernes undervisningsopplegg.....	60
4.2.1 Berits undervisningsopplegg.....	60
4.2.2 Eriks undervisningsopplegg.....	61
4.3 Hvilke samtalemønstre finnes når lærere og elever dekonstruerer tekst?.....	64
4.3.1 Analyse kategorier.....	64
4.3.2 Hensikt.....	65
4.3.3 Kollektiv.....	68
4.3.4 Undervisningssamtaler som interaktive eller ikke-interaktive og som dialogiske eller autoritative.....	76
4.3.5 Opptak og høy verdsetting.....	80
4.3.6 Åpne og autentiske spørsmål og lukkede og ikke-autentiske spørsmål.....	82
4.3.7 Overføringsspørsmål.....	86
4.3.8 Oppsummering.....	88
4.4 Hvordan får dekonstruksjon fram elevenes faglighet og kritiske refleksjoner i møte med modelltekst?.....	90
4.4.1 Analyse kategorier.....	90
4.4.2 Faglige begrep.....	91
4.4.3 Utdyping.....	97
4.4.4 Kritisk refleksjon.....	99
4.4.5 Oppsummering.....	102
5 Diskusjon og konklusjon.....	104
5.1 Kvaliteter ved dekonstruksjon av modelltekster.....	104
5.1.1 Kvalitetene ved dekonstruksjon organisert i grupper.....	104
5.1.2 Kvalitetene ved dekonstruksjon for elevers begrepsutvikling.....	105
5.1.3 Kvalitetene ved dekonstruksjon som stillas.....	106

5.1.4 Kvalitetene ved en stram og lærerstyrt dekonstruksjonssamtale	108
5.2 Begrensninger ved dekonstruksjon av modelltekster	109
5.2.1 Begrensningene ved dekonstruksjon organisert i grupper	109
5.2.2 Begrensningene ved dekonstruksjonens spørsmål.....	110
5.2.3 Begrensningene ved dekonstruksjonens samtalemønstre.....	111
5.2.4 Begrensningene ved dekonstruksjonens hensikt	112
5.3 Konklusjon og avsluttende refleksjoner	112
6 Litteratur	114
Vedlegg	118

Figurliste

Figur 1: Skisse av skriveopplæring med modelltekster

Figur 2: Modell over utvikling av literacy-ferdigheter

Figur 3: Curriculum Cycle

Figur 4: Sirkelen for undervisning og læring

Figur 5: Effektiv stillasbygging

Figur 6: Forholdet mellom modelltekst, dekonstruksjon og elevtekst

Tabelliste

Tabell 1: Ulike samtalemønstre

Tabell 2: Oversikt over studiens datamaterial

Tabell 3: Startsetninger og spørsmål til elevloggene

Tabell 4: Systematisering av forskningsspørsmål og analysekategorier

Tabell 5: Oppgavetekst gruppesamtale Berit

Tabell 6: Oppgavetekst gruppesamtale Erik

Vedlegg

1. Transkripsjonsguide
2. Klasseromssamtale 9B – introduksjon
3. Modelltekst til gruppeoppgave 9B
4. Oppgavetekst gruppeoppgave 9B
5. Gruppesamtalene 9B
6. Klasseromssamtale 9B – oppsummering
7. Spørsmålsguide elevlogger 9B
8. Elevlogger 9B
9. Modelltekst brukt i klasseromssamtale 9E
10. Klasseromssamtale 9E
11. Gruppeoppgave + modelltekster til gruppesamtale 9E
12. Bilde av skjerm med tekst 9E
13. Gruppesamtalene 9E
14. Spørsmålsguide elevlogger 9E
15. Elevlogger 9E
16. Intervjuguide lærerne
17. Intervju Berit
18. Intervju Erik
19. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet
20. Vurdering av prosjektet fra NSD personvernombudet for forskning

1 Innledning

1.1 Introduksjon

I denne masteroppgaven studerer jeg arbeid med modelltekster i tilknytning til skriveopplæring i norskfaget i skolen. Undersøkelsen er avgrenset til dekonstruksjon av modelltekster, og oppgaven plasserer seg derfor innenfor fagfeltene samtaledidaktikk og norsk fagdidaktikk. Datagrunnlaget er hentet fra lydopptak og observasjon av dekonstruksjonssamtaler fra to klasser på 9.trinn, samt fra individuelle elevlogger og lydopptak av intervju med klassenes norsklærere. Gjennom studien er jeg interessert i å komme tett på en undervisningsmetode som fokuserer på samtalens rolle i skriveopplæringen.

Etter at flere evalueringsrapporter fra implementeringen av *Kunnskapsløftet* (K06) pekte på at skolene ikke så ut til å ha forstått intensjonene med de grunnleggende ferdighetene (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012; Møller, Prøitz S. & Aasen, 2009; Aasen et al., 2012), ble læreplanene i de gjennomgående fagene norsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk revidert i 2013 for å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene og progresjonen i dem. Arbeid med modelltekster ble da nedfelt i læreplanen som en bevisst og effektiv strategi i skriveopplæringen. Der kalles tekstene *eksempeltekster*, og arbeid med slike tekster er nå en del av flere kunnskapsmål etter ulike årstrinn i norskfaget. Ett av kompetansemålene etter 10. årstrinn er at elevene skal kunne ”skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempletekster og andre kilder” (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Skrivning er en grunnleggende ferdighet, som skal arbeides med i alle fag, og arbeid med modelltekster bør derfor ikke bare foregå i norskfaget. Slike tekster blir likevel kun navngitt i norskfagets kompetansemål, og dette er bakgrunnen for at jeg i denne avhandlingen velger å fokusere på dekonstruksjon av modelltekster i norskfaget.

Jeg ønsker gjennom studien å argumentere for at dekonstruksjon av modelltekster kan fungere som en bro mellom lesing, muntlighet og skrivning for elever. Skriveopplæring med bruk av modelltekster kan fremstilles slik:



Figur 1: Skisse av skriveopplæring med modelltekster

Med utgangspunkt i lesing av modelltekst samtaler elevene om struktur og kjennetegn i modellteksten, som igjen kan støtte opp om elevenes egen skrivning. Av denne grunn er det viktig å finne ut hvilke samtalemønstre som finnes når elever og lærere dekonstruerer tekst, og undersøke på hvilken måte dekonstruksjonen får fram elevenes faglighet og kritiske refleksjon. En slik innsikt kan støtte lærerne når de arbeider med tekstsamtaler for å utvikle elevenes skrive- og tekstkompetanse. Jeg ønsker også å undersøke hvilke begrensninger som ligger i slike tekstsamtaler. Eventuelle begrensninger er viktige å påpeke, slik at lærerne også er bevisst på disse i sin undervisning. Denne argumentasjonen fører meg til studiens problemstilling:

Hvilke kvaliteter og begrensninger finnes i dekonstruksjon av modelltekst?

Problemstillingen støttes av to forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke samtalemønstre finnes når lærere og elever dekonstruerer tekst?*
- 2. På hvilken måte får dekonstruksjonen fram elevenes faglighet og kritiske refleksjoner i møte med modelltekster?*

1.2 Hva menes med dekonstruksjon av modelltekst?

Bruk av modelltekster i seg selv er ikke et nytt fenomen. Røttene til bruk av slike tekster strekker seg helt tilbake til det gamle Hellas, og senere lærte elever i latinskolen i Norge å studere og kopiere skrivemåter fra tekstene fra antikken (Skjelbred, 2006, s. 25).

Sjangerpedagogikken, som er en måte å undervise i ulike teksttyper, innførte likevel en tydelig metodikk for arbeid med slike tekster. I denne metodikken står samtale sentralt (Rose & Martin, 2012).

Fokus på dekonstruksjon av modelltekster er fremdeles relativt nytt i Norge, og det har blitt gjennomført lite norsk forskning på området. Min studie er inspirert av doktorgradsarbeidene til Anne Håland (2013) og Anne Kristine Øgreid (2018). Håland undersøkte hvordan elever på mellomtrinnet utnytter lærdom fra dekonstruksjon i egen skriving (2013). Hun fant mange spor av modellteksten i elevenes tekster, både når det gjaldt komposisjon, struktur, ord og språk og framhever at modelltekstene ser ut til å gi elevene tilgang til et fagspråk å snakke om tekster med.

Øgreid (2018) undersøkte formstøtte i skriveopplæring i samfunnsfag på ungdomsskolen. Hun fant at støtte i form av skriverammer så ut til å fungere som en støtte for elevene i klassen, men konkluderer likevel, i en av forskningens artikler, med at lærerne ikke bare bør gi elevene skriverammer, men også la skrivearbeidet inngå i en lærerstyrt prosess på skolen (Øgreid, 2016, s. 2).

Innføring av eksempeltekster ved revisjonen av læreplanen i 2013, fremmet et behov for kunnskap om *hvordan* slike tekster kan trekkes inn i undervisningen. Sentralt i sjangerpedagogikken i Australia er modellen ”Curriculum Circle”. Den viser hvordan slike tekster kan brukes i undervisningen (Rose & Martin, 2013, s. 82). Modellen har blitt modifisert flere ganger, og ulike varianter har oppstått. Skrivesenteret har kommet med en norsk variant, ”Sirkelen for undervisning og læring”, som presenterer fire arbeidsfaser som skal gjennomgås etter hverandre: *Bygge kunnskap, dekonstruere modelltekst, konstruere tekst i fellesskap* og *skrive individuelt* (2017). I Norge har vi fokusert mest på første og siste arbeidsfase, men det trengs et økt fokus på de to midterste, dekonstruksjon av modelltekst og konstruksjon av tekst i fellesskap. Et økt fokus på disse arbeidsfasene gir, ifølge Skrivesenteret, et mer helhetlig skriveforløp, og gir elevene flere stillas i egen skriving (2017). Med bakgrunn i dette, er det viktig å studere dekonstruksjon nærmere.

Aktiviteter der *literacy* spiller en rolle kalles en *literacy event*. Dekonstruksjon av modelltekst er en *literacy event*, der elevene sammen med læreren utvikler sin kompetanse innenfor lese- og tekstforståelse (Barton, 2007, s. 35-37). I en dekonstruksjon arbeider elever og lærer sammen om å plukke tekstens deler fra hverandre, for å studere tekstens struktur og kjennetegn (Skrivesenteret, 2017). Et slikt arbeid med tekst er en sosial form for læringsarbeid, der dialog står sentralt. Slike tekstsamtaler danner utgangspunktet for min

studie, og jeg ønsker å kunne gi noe til feltet knyttet til hva lærere bør ha i tankene når de arbeider med slike samtaler.

1.3 Muntlige ferdigheter og samtalsrolle i skolen

Et strukturert arbeid knyttet til skriveopplæring i norskfaget inneholder også fokus på muntlige ferdigheter og samtale. Betydningen av dialog og samtale for elevers læring understrekes av dialogisk forskning. Noen av de eldste forskerne som kan knyttes til temaet er Mikhail Bakhtin og Paulo Freire, mens to nyere er Robin J. Alexander og Neil Mercer. Min egen interesse for klasseromsdialog ble styrket 10. november 2016, da jeg fikk overvære Neil Mercers gjesteforelesning ”Developing young people's skills in communicating, thinking and learning” ved Universitetet i Stavanger. Noen dager før hadde Englands undervisningsminister uttalt at han mente det var for mye ”snakk” i engelske klasserom. Mercer gikk sterkt imot uttalelsen, både i forelesningen og i avisa ”The Guardian” (Benn, 2016). Han hevder at det å legge til rette for at elever deltar i utforskende samtaler er svært viktig for elevenes tenking og læring (Neil Mercer, 2016; N. Mercer & Howe, 2012).

I skolen eksisterer det en skeivhet mellom muntlighet og skriftlighet, og muntlighet har fra gammelt av hatt en mye lavere status enn skriftlighet (F. Hertzberg, 2003, s. 138-139). Skriftlige kulturer har gjennom tidene også gjerne blitt sett på som mer siviliserte enn kulturer basert på muntlighet, og kan også forklare dette skeive forholdet. Muntlige kulturer har gjerne blitt sett på som mer primitive, selv om forskning, som eksempelvis Claude Levi-Strauss’ på indianergrupper i Sør-Amerika, har slått fast at det ikke er noe primitivt med slike gruppers tankevirksomhet (Gee, 2015, s. 57-60).

Muntlige ferdigheter fikk større plass i læreplanverkene L97 og K06 enn hva de hadde hatt i tidligere planer. Ved innføring av L97 ble *lytte og tale* sidestilt med *lese og skrive* på alle trinn, og på ungdomstrinnet ble det innført karakter i muntlig norsk (F. Hertzberg, 2003, s. 137). K06 innførte fem grunnleggende ferdigheter, der *muntlige ferdigheter* var en av dem sammen med *lesing, regning, skriving og digitale ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Rammeverket for de grunnleggende ferdighetene deler muntlighet inn i de fire ferdighetsområdene *Forstå og vurdere, utforme, kommunisere, samt reflektere og vurdere* (Kunnskapsdepartementet, 2016). K06 definerer muntlige ferdigheter slik:

Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter. Det betyr videre å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en taler selv.

Muntlige ferdigheter er en forutsetning for utforskende samtaler der vi skaper og deler kunnskap med hverandre. Muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Avsnittene over viser at læreplanen anerkjenner betydningen av slike ferdigheter. Likevel må muntlighet sies å ha fått mindre oppmerksomhet enn de andre grunnleggende ferdighetene som ble innført med K06. I dag er det bygget opp flere nasjonale senter for ulike fag og ferdigheter som ligger under Utdanningsdirektoratet. Eksempler er senter med ansvar for flerkulturell opplæring, fremmedspråk, kunst og kultur i opplæringen, lesing, skriving, matematikk og læringsmiljø. Det finnes likevel ikke et nasjonalt senter for muntlige ferdigheter. Går vi til bibliotekhyllene, finner vi også mye mer litteratur om eksempelvis lesing og skriving, enn om tale og muntlige ferdigheter (Grimstad & Hamre, 2017, s. 45-46). På Utdanningsdirektoratet sine nettsider, finnes det mye støtte til hvordan lærere kan inkorporere lesing, skriving og regning i sine fag, men det ligger ingen slik støtte ute knyttet til arbeid med muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Denne mangelen på oppmerksomhet kan skyldes at forskning på muntlighet tar mer tid, og krever godkjenning fra alle involverte parter, men også at forskning på det muntlige ikke blir prioritert (Grimstad & Hamre, 2017, s. 45-46). I arbeidet med å gjøre muntlig språkbruk mer sidestilt med skriftlig, er det likevel viktig å gjennomføre studier på undervisningsmetoder som fremmer muntlighet i klasserommet, og som kan knytte muntlighet og skriftlighet sammen. I denne oppgaven vil jeg bidra til dette ved å undersøke samtaler i dekonstruksjon av modelltekster.

Dialog er kjernen i all læring. I dialogen integreres elevenes tanker, følelser, erfaringer og sosiale utvikling i faglig arbeid. Språk spiller en viktig rolle i læringsprosesser, og i en dialog er mange av språkets funksjoner aktive, både språkets tenke-, utprøvings- og formidlingsfunksjon (Bjørkeng & Moslet, 2000, s. 90). To av kompetansemålene i norsk etter 10.trinn er at elevene skal kunne ”*samtale* om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering” og ”delta i *diskusjoner* med begrunnede meninger og saklig argumentasjon” (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Diskusjon og samtale er dialogiske aktiviteter, som gir elever og lærere gode muligheter til å utfylle hverandre, støtte hverandre, motsi hverandre og utfordre hverandre. Dette er videre handlinger som kan skape god læring hos elevene (Bjørkeng & Moslet, 2000, s. 90).

Samtaler i norskfaget kan organiseres som klasseromssamtaler eller gruppesamtaler. Klasseromssamtalen har en viktig plass i norskundervisningen. Den blir et forum der elever og lærer utvikler ideer sammen, og prøver ut tanker mot hverandre. Ofte vil lærer og elever stille med ulike perspektiv og ha ulike synspunkt og tolkninger om eksempelvis litterære tekster. Hvis vi tenker på læring som en endring og utvidelse av våre perspektiver, kan klasseromssamtaler derfor ses på som et av de beste forum der læring kan oppstå (Hertzberg & Roe, 1999, s. 47).

I gruppesamtaler finnes det et stort potensial. Gjennom gruppesamtaler om eksempelvis litterære tekster i norskfaget, bruker elevene språket som hjelp til egen tenkning, til å få reaksjoner på egne tanker og til å få tilgang til medelevers tanker. Sammen kan de utvikle tanker og resonnement som de ikke ville klart på egen hånd (Hertzberg & Roe, 1999, s. 47). Elevene kan likevel få et begrenset utbytte av gruppesamtaler om det ikke er etablert gode rutiner for hvordan de skal kommunisere i slike grupper. Torlaug Løkensgaard Hoel (1999) argumenterer for bruk av ”tenkeskriving” i forkant av gruppesamtaler, for å sørge for at alle deltakerne har egne tanker å komme med, og med det øke kvaliteten på samtalen (Hertzberg & Roe, 1999, s. 47). Gjennom tenkeskrivingen får alle elevene mulighet til å formulere tanker og ideer i forkant av gruppesamtalen, noe som kan gi dem et bedre utgangspunkt for å delta.

1.4 Lesing og skriving i skolen

Lesing og skriving ble i K06 presentert som to av fem ”grunnleggende ferdigheter” (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Dette kan forstås som at ferdighetene regnes som selvstendige ferdigheter som ligger til grunn for læring i alle fagene i skolen. En annen forståelse er at fagene bidrar til skolens overordnede lese- og skriveopplæring (Skaftun, Solheim & Uppstad, 2014, s. 5). Lesing og skriving er viktige forutsetninger for læring, ikke bare i skolen, men også i et svært dynamisk arbeidsliv der det å kunne lese og skrive på komplekse måter er viktig. Å lese og skrive ses også på som viktig for alle menneskers egenutvikling (Berge, 2005, s. 164).

Det er vanlig å si at lesing består av avkoding og forståelse. Når elevene først lærer å lese er det naturlig at avkodingen får stor plass, da dette er en forutsetning for å få tilgang til skriftspråket. Gradvis stilles det større krav til elevenes språkforståelse i møte med tekster, og

de skal også skaffe informasjon og innhente kunnskap fra ulike typer tekster (Bjar, 2006, s. 191). Utgangspunktet for dekonstruksjon er lesing av en modelltekst, der formålet er at lesingen skal bistå elevene i å utvikle sine skriftlige ferdigheter. Det er derfor ikke avkodningsperspektivet ved lesing som opptar meg i denne studien, men elevens leseforståelse og lesekompetanse. Lesekompetanse ligger nær det engelske uttrykket *reading literacy*, som av PISA-undersøkelsen defineres slik: "Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society" (OECD, 2016).

Norskfaget har tradisjonelt hatt et ekstra ansvar for leseopplæringen i den norske skolen, men dette har endret seg noe i kjølvannet av innføringen av lesing som en grunnleggende ferdighet i læreplanen. Leseopplæringen skal nå skje i alle fag, men hva innebærer da leseopplæring i norskfaget (Nielsen, Gourvenec & Skaftun, 2014, s. 181)? K06 presenterer hva som menes med å kunne lese i norsk:

Å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene.

Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkodning og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

Norskfaget er et tekstfag, og med det menes at det er tekster som er fagets studieobjekt. I begynneropplæringen handler lesing først og fremst om å kunne avkode tekst. Her har norskfaget et særlig ansvar. Faget skal videre drive leseopplæring i tekstforståelse- og kompetanse. Tekstmangfoldet i norsk er stort, og elevene møter et bredt spekter av tekster som de må tilnærme seg til på ulike måter. Som det står i avsnittet over, skal elevene lære "å kunne forholde seg kritisk og selvstendig" til tekstene de leser, noe som gir de mulighet til å utvikle et metaspråk som også er relevant for faglig lesing i andre språk. At lesing i norskfaget også innebærer at elevene skal kunne "forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere", har også verdi for andre fag. Sjangerkunnskap vil nemlig være noe elevene får bruk for i mer enn bare norskfaget (Nielsen et al., 2014, s. 182).

Skolen og norskfagets oppgave er å sosialisere elevene inn i en skriftkultur. For å gjøre dette, bør lærere organisere et sosialt samspill rundt tekster og elevens opplevelse av de. Samtalen er et viktig bidrag i denne sosialiseringsprosessen. Der er elevenes oppmerksomhet samlet om teksten, og det de selv og medelevene har fått ut av den. Gjennom å gå i dialog med andre om det de leser, og spesielt med jevnaldre, utvider elevene sin kjennskap til og forståelse av seg selv og andre mennesker (Haanæs, 2004, s. 78-79). Det trekkes fram at det i norskfaget ofte ikke settes av nok tid til å samtale om tekstene elevene leser. Når det ikke gjøres noe med det leste, kan læring utebli, og det tause arbeidet slå tilbake på elevenes leseutvikling. Når vi samtaler om en tekst, utforskes det skrevne på en annen måte, som bekrefter eller avkrefter vår lesing. Samtale om det leste er derfor en viktig del av leseforståelsen og leseutviklingen (Bjørkeng & Moslet, 2000, s. 64). Siden dekonstruksjon av modelltekst har mye fokus på lesing av teksten sammen med andre, har et slikt arbeid en positiv effekt ikke bare for elevenes skriveutvikling, men også leseutvikling.

Skriving kan defineres gjennom å regne opp skriftens semiotiske bestanddeler, nemlig håndskrift, ortografi, tegnsetting, ordforråd, grammatikk og tekststruktur. ”Skriftkompetanse kan da defineres som en elevs dyktighet til å bruke disse bestanddelene som uttrykksverktøy på en kulturelt akseptabel måte” (Evensen, 2010, s. 14). Skrivekompetanse er et komplekst fenomen. Å skrive innebærer nemlig å delta i ulike aktiviteter som krever ulike strategier, og selv om man kan skrive en god fiksjonsfortelling betyr ikke det nødvendigvis at man kan skrive en god argumenterende tekst (Berge, 2005, s. 168).

Skriving kan beskrives gjennom *innoverretta* og *utoverretta* skriveteorier. De første er *kognitive* teorier om hva som foregår i hodet på skriveren før og under en skriveprosess (Hoel, 1997, s. 3). Slike teorier er viktige når vi eksempelvis ønsker å forstå hvordan elever tenker og hvilke problemer de har i skrivningen (Smidt, 2008, s. 23). *Utoverretta* skriveteorier ser skriveren i forhold til sosiale og kulturelle omgivelser (Hoel, 1997, s. 3). Slike teorier tar utgangspunkt i at skrijving er en språklig og sosial virksomhet, der vi mennesker lytter, lærer og tar etter andres språk og handlinger, og selv også er med på å forme og prege de verdenene vi inngår i. Dette er et *sosiokulturelt syn* på skrijving, som også preger den formen for skriveopplæring jeg undersøker (Smidt, 2008, s. 23-24).

I beskrivelsen av hva skriving som grunnleggende ferdighet betyr i norskfaget, kan vi lese at norskfaget også gis et særskilt ansvar for en strukturert skriveopplæring:

I Kunnskapsløftet er det å kunne skrive i norsk beskrevet som å kunne uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker.

Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål. (Kunnskapsdepartementet, 2015b).

I skriveopplæring er det viktig å lære elevene årsakene til hvorfor vi skriver. Først og fremst skriver vi fordi vi ønsker å ytre noe om verden rundt oss. Dette gir teksten et tema eller innhold. Deretter skriver vi fordi vi ønsker å kommunisere hva vi ser til en mottaker. Teksten oppstår derfor aldri i et tomrom (Iversen & Otnes, 2016, s. 15-16). En tekst kan ses på som en samtale mellom skriver og mottaker, der teksten må leses ut fra hvilken situasjon den er skrevet i, hvilket budskap som uttrykkes, og hvem teksten er skrevet til (Eritslund, 2004, s. 55). I skriveopplæring bør lærerne ha et klart formål for skrivingen elevene settes til, og elevene bør kjenne til at de skriver fordi det er en grunn for å skrive, at de gjennom skriften får uttrykke seg selv og mulighet til å dele tanker med andre som er interesserte i det de skriver (Lorentzen, 2008, s. 9).

Dagrun Skjelbred (2006) trekker fram tre ulike pedagogiske syn på hva som kjennetegner god skriveopplæring. Det første handler om at vi lærer å skrive ved å studere og etterligne modelltekster. Det er dette synet sjangerpedagogikken baserer seg på. Det andre handler om at vi lærer å skrive når vi har et budskap og en mottaker. Her er betydningen å gi elever autentiske skriveoppgaver, og synet er inspirert av en retning med navn ”ekspressiv skriving”. Siste syn trekker fram at vi lærer å skrive når vi får veiledning underveis. Dette synet kalles prosessorientert skriving (Skjelbred, 2006, s. 24-28).

1.5 Avklaring og definisjoner av samtalebegreper

Det finnes flere begreper som brukes, gjerne om hverandre, når det snakkes om eller skrives om samtaler. Ord som brukes i denne oppgaven er kommunikasjon, samtale, dialog og diskurs.

Her kommer forklaringer av begrepene slik de forstås og brukes i denne oppgaven.

Begrepet kommunikasjon kommer fra det latinske ordet *communicare*, og betyr å gjøre noe felles. Helt enkelt kan begrepet defineres som utveksling av meningsfulle tegn mellom to eller flere parter. I denne oppgaven brukes kommunikasjon om samtaler med en eller flere personer (Eide & Eide, 2007, s. 17).

En samtale kan defineres som en interaksjon gjennom tale og kroppsspråk mellom to eller flere personer som er på samme plass til samme tid. Dette innebærer ”ansikt-til-ansikt”-kommunikasjon, at de har mulighet til å høre og se hverandres utsagn og kroppsspråk. I samtaler over telefon, radio eller data, endres de vilkårene som handler om samme sted og kroppsspråk, men slik kommunikasjon kan også foregå på samme tid. Noe annet blir skriftlig kommunikasjon gjennom eksempelvis brev eller e-post. Det er interaksjoner, men faller utenfor denne definisjonen av begrepet (Linell, 2011, s. 17). I denne oppgaven er det samtaler i klasserommet som undersøkes, altså ”ansikt-til-ansikt”-kommunikasjon.

En dialog kan defineres som et undersøkende fellesskap, preget av nysgjerrige samtaler. Når vi forholder oss dialogisk til andre mennesker, er det et aktivt valg vi tar. Å være i dialog krever både kunnskap om hva det innebærer, en positiv holdning til dialog, og konkrete handlinger. Det betyr blant annet at vi stiller åpne spørsmål, lytter til den som snakker, holder oss til saken, bygger videre på andres ideer, og viser vilje til å skifte mening om man har lært noe nytt (Højlund Larsen, 2012, s. 57). Dialogisme beskriver interaksjon mellom to eller flere personer, og bygger på Bakhtin sin påstand om at all kommunikasjon er dialogisk (Håland & Lorentzen, 2007, s. 34). I denne oppgaven undersøkes lærere og elevers evne til dialog gjennom analyse av tekstsamtaler i klasserommet.

Diskurs handler om ulik bruk av språk. Mennesker beveger seg innenfor ulike diskurssamfunn, hvor vi møter og selv tar i bruk ulikt språk. Språkbruken innenfor reklamebransjen skiller seg eksempelvis fra språkbruken innenfor jussen. Et diskurssamfunn

kan defineres som en gruppe mennesker som har tekst eller praksiser til felles, eksempelvis leserne av et tenåringsblad eller en gruppe akademikere, og kan omfatte en hel målgruppe (Barton, 2007, s. 74-75). Når ordet diskurs brukes i denne oppgaven, er det for å beskrive språkbruken som tas i bruk i klasseromssamtalene eller i gruppesamtalene når lærerne og elevene samtaler om tekst.

1.6 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i fem kapitler: *Innledning, teori, metode, analyse, samt diskusjon og konklusjon*. Formålet med første kapittel var å presentere prosjektet og sette det inn i en kontekst. Siden begrepet *dekonstruksjon* er et sentralt begrep i oppgaven, ble det definert tidlig i dette kapitlet. Kapitlet gav videre et overblikk over de grunnleggende ferdighetene skrivning, lesing og muntlige ferdigheter i norsk skole. Avslutningsvis ble noen samtalebegreper som brukes videre i oppgaven definert og avklart.

Andre kapittel presenterer teori som knyttes til studien. Kapitlet er inndelt i fem overordnede kapitler: *Literacy, sjangerpedagogikken, sjangerskolens arbeidsmåte, samtaleteori og sosiokulturelle læringsteorier*. På grunn av oppgavens størrelsesomfang, har jeg vært nødt til å gjøre et utvalg. Det medfører at et kapittel som eksempelvis *critical literacy* ikke har fått plass, selv om det også kunne vært sentralt å trekke inn i denne oppgaven.

Tredje kapittel presenterer metoden jeg valgte for å gjennomføre mine analyser. Kapitlet beskriver også gjennomføringen av studien og etiske betraktninger som har blitt gjort før, underveis og i etterkant av datainnsamlingen.

Fjerde kapittel presenterer analysen av datamaterialet. Analysen presenteres bevisst uten mye diskusjon underveis, men med små oppsummeringer etter hver analysekategori og etter hvert forskningsspørsmål. Jeg ønsket å forholde meg mer objektivt til analysen, og heller diskutere etterpå når jeg hadde et større overblikk over analysene som var blitt gjennomført.

Femte kapittel, *diskusjon og konklusjon*, er det endelige kapitlet. Her diskuteres oppgavens problemstilling, gjennom at funnene settes opp mot teori. Kapitlet avslutter med konklusjon over studiens funn.

2 Teori

Intensjonen med teorikapittelet er å redegjøre for ulike teoretiske perspektiv og tidligere forskning som jeg mener er relevante for å besvare min problemstilling ”Hvilke kvaliteter og begrensninger finnes i dekonstruksjon av modelltekst”.

2.1 Literacy

Bruk av modelltekster inngår i elevers literacy-utvikling. Begrepet *literacy* er et dynamisk og komplekst begrep som kan defineres og forstås på flere måter. I dette kapittelet ønsker jeg først å presentere begrepet og noen ulike forståelser av det, før jeg i et eget underkapittel ser nærmere på *disciplinary literacy*. *Disciplinary literacy* handler om en fagspesifikk tilnærming til begrepet literacy, som henger tett sammen med teoriene til sjangerpedagogikken som presenteres i kapittel 3. Når elevene får dekonstruere modelltekster i norskfaget, er det en fagspesifikk tilnærming der elevene trenes opp til å forstå og ta i bruk ulike ord og begreper som er aktuelle innenfor dette faget. Dekonstrueres modelltekster i flere skolefag, lærer elevene å skille mellom fagbegrepene og bruke riktige begreper i skriving og samtale innenfor de ulike fagområdene.

Unesco har siden 1946 stått i front i kampen for å spre literacy-kompetanse over hele verden. Organisasjonen fastslår at det på verdensbasis i dag likevel er over 750 millioner voksne og over 250 millioner barn som på grunn av manglende lese- og skriveferdigheter fratras muligheten til å delta fullt i de samfunnene de er en del av (Unesco, 2017). Unesco har valgt å dele literacy inn i fire underkategorier for å forklare på en best mulig måte hva begrepet handler om. Kategoriene er:

- Literacy som et autonomt sett av ferdigheter
 - Literacy som gjeldende, praktiserte ferdigheter
 - Literacy som en læringsprosess
 - Literacy som tekst
- (Unesco, 2006)

Den første kategorien representerer en av de vanligste forståelsene av begrepet literacy, nemlig en persons ferdigheter til å lese, skrive og kunne uttrykke seg muntlig.

Den andre forståelsen handler om utøvelse av de ferdighetene som presenteres i første kategori. Sentrale konsepter innenfor denne forståelsen av begrepet er *literacy events* og *literacy practices*, sosiale praksiser knyttet til tekster, lesing og skriving. *Literacy events* er knyttet til folks bruk av lese- og skriveferdigheter i dagliglivet. Et tydelig eksempel er når en mor eller far leser en bok for et barn ved sengekanten. Dette er en ofte gjentatt aktivitet der interaksjonen mellom foreldre og barn følger et repeterende mønster (Barton, 2007, s. 35). *Literacy practices* er faste mønstre for hvordan lesing og skriving brukes i spesifikke situasjoner. Man kan også si at det er sosiale praksiser knyttet til skriving. En mann kan eksempelvis sitte med en venn og diskutere innholdet i en avis. De er veldig negative og ønsker å sende et klagebrev til avisen. Planleggingen av brevet kan kalles en *literacy event*, men for å avgjøre hvem som skal gjøre hva, når det skal gjøres og hvordan brevet skal skrives, vil kameratene bruke *literacy practices* (Barton, 2007, s. 36-37).

Den tredje forståelse av begrepet fokuserer på at literacy-kompetansen vokser i oss kontinuerlig, mens vi lærer. Denne forståelsen ser på literacy som en lengre læringsprosess, og ikke som korte konsepter som begrensede og fokuserte lærings situasjoner.

Til slutt har vi forståelsen av literacy som tekst. Her fokuseres det på at literacy omhandler alle de ulike tekstene som blir produsert, tekster som varierer i sjanger, innhold og kompleksitet, og diskursene som oppstår rundt alle disse tekstene (Unesco, 2006).

Å lære seg å lese og skrive inngår i ulike praksiser eller diskurser. James Paul Gee (1998) skiller mellom begrepene *primær* og *sekundær* diskurs (Gee, 1998, s. 55-56). Primær diskurs er den diskursen som foregår i den private sfære, som i en familie eller nær vennekrets. Sekundær diskurs er den diskursen som vi tar i bruk innenfor det Gee kaller ”secondary institutions”. Med det menes de ulike stedene vi beveger oss innenfor utenfor det private, eksempelvis skole, arbeid, butikker, offentlige bygg og kirke. Her tar vi i bruk en annen diskurs enn i det private. Sekundærdiskursen bygger likevel på og utvider språket vi har lært å ta i bruk innenfor primærdiskursen. Gee mener en nyttig definisjon av literacy er at det handler om å kunne kontrollere sekundær bruk av språk, altså evnen til å bruke språk i sekundærdiskursen (Gee, 1998, s. 55-56).

Mikhail Bakhtin (1998) skiller mellom primære og sekundære talesjangre. Han sier at fortellinger som formidles i hjemmet er annerledes enn de som foregår utenfor. I hjemmet

hevder han at det er den muntlige hverdagsfortellingen som er vårt kommunikasjonsverktøy. Han kaller dette en primær eller ”enkel” sjanger. Andre type fortellinger, eksempelvis romanen, drama og vitenskapelige tekster, kaller han sekundære eller ”komplekse” sjangrer. Videre hevder han at det er et ubrytelig bånd mellom sjanger og språklig stil, at det kreves ulike typer språk i de ulike sjangrene (Bachtin & Slaattelid, 1998, s. 1-6).

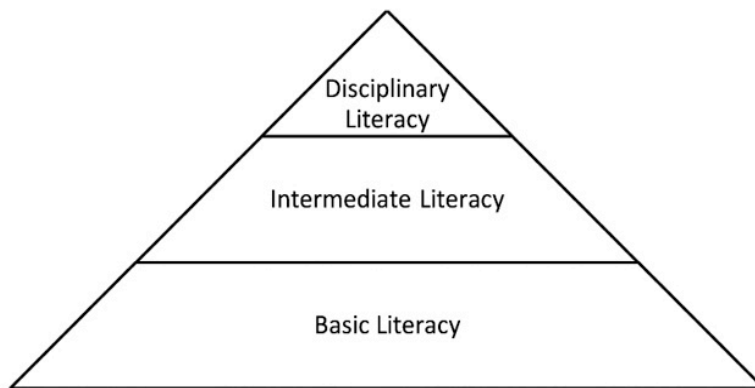
I sin avhandling diskuterer Sylvi Penne (2006) forholdet mellom primær og sekundær diskurs, og primær og sekundær sjanger. Hun viser til at selv om skolen har blitt sett på som et demokratisk prosjekt, øker ulikhetene, noe hun videre knytter opp til utfordringene som hun mener finnes i overgangen mellom diskursene (Penne, 2006, s. 348). Penne argumenterer for at skolen skal være en arena for språklig utvikling, men mener den har blitt for ”hjemmekoselig”. Med det mener hun at skolen i dag i for stor grad tillater elever å bruke primær diskurs, eller hverdagsspråk, noe som kompliserer den språklige utviklingen. Elever bruker samme språk i alle typer situasjoner, mens møtet med sekundære sjangre egentlig forutsetter at de mestrer å bevege seg innenfor ulike diskurser (Penne, 2006, s. 356-357).

Bruk av modelltekster omfatter alle de fire måtene å forstå literacy på, som ble presentert over. Dekonstruksjon av modelltekster er *literacy events*, sosiale praksiser, der elever og lærer samtaler om ulike typer tekster og ulike deler ved tekstene. Slike *literacy events* bidrar til å øke elevens literacy-kompetanse, og skape bedre overganger mellom primær og sekundær diskurs.

2.1.1 Disciplinary literacy

Disciplinary literacy kan defineres som “the ability to engage in social, semiotic, and cognitive practices consistent with those of content experts” (Fang, 2012, s. 19). Begrepet handler om hvilke spesifikke tenke- og væremåter lesere møter tekster i ulike fag med, og vi kan oversette det til norsk med ordene *fagspesifikk lesing, skriving og muntlighet* (Skartveit, Hoem & Håland, 2015, s. 62-63). Dekonstruksjon av modelltekster er en undervisningsmetode der elever er tett på tekster som er aktuelle i faget, og som gir lærer og elever muligheter til å lese og samtale om fagspesifikke ord og begrep.

Hvordan vi utvikler literacy-ferdigheter, kan illustreres slik:



Figur 2: Modell over utvikling av literacy-ferdigheter (T. Shanahan & Shanahan, 2008, s. 44).

Den nederste delen av modellen er basisferdigheter som trengs i alle typer lese- og skriveaktiviteter. Dette er ferdigheter som å knekke lesekoden, forstå meningen med tekst, kunne skille mellom ulike typer tekster og gjenkjenne høyfrekvente ord. Elever som har basisferdighetene er også i stand til å forvente ulike type strukturelle kjennetegn i tekstene de leser, og begynner å anta en tilstedeværelse av en forfatter i teksten (T. Shanahan & Shanahan, 2008, s. 43-44).

Når elevene beveger seg over i øverste del av barneskolen, har mange kommet over til neste nivå i modellen. Nå har de literacy-ferdigheter som dekker mange oppgaver, inkludert generelle forståelsesstrategier, forståelse for vanlige ords mening og normal leseflyt (T. Shanahan & Shanahan, 2008, s. 44).

Øverst i modellen finner vi disciplinary literacy-ferdigheter. Dette er et nivå mange elever når i løpet av ungdomsskolen og videregående skole. Her mestrer elevene mer spesifisert språkbruk, og har leseferdigheter som trengs på dette nivået. En elev ved videregående vil eksempelvis fint klare å lese en historie i engelsk, men kan kanskje ikke forstå så mye av en biologibok, og motsatt. Dette fordi fagene har forskjellig språk (T. Shanahan & Shanahan, 2008, s. 45). Nivået trekker inn mer fagspesifikke ferdigheter som elevene trenger i de ulike fagene. Utfordringen med å skulle mestre disse krevende ferdighetene, handler blant annet om at de sjelden læres bort. Fokuset på lese- og skriveundervisning har i større grad handlet om mer generelle lesestrategier. Hensikten har vært å passe på at de svakeste elevene ikke faller av innen de når det studienivået der de møter slike tekster, hevder Shanahan & Shanahan (T.

Shanahan & Shanahan, 2008, s. 45). Et undervisningsopplegg som fokuserer på samtale om modelltekst, bidrar til at elevene lærer seg mer spesifikke fagferdigheter.

Disciplinary literacy er også relevant i norsk kontekst. I juni 2015 la Ludvigsenutvalget fram sin sluttrapport NOU 2015, som presenteres i Stortingsmelding 28. Rapporten presenterer anbefalinger fra utvalget knyttet til fremtidige krav til kompetanse og fornyelse av fag og læreplaner. Utvalget ønsker blant annet å bytte ut begrepet *grunnleggende ferdigheter* med begrepet *fagovergripende kompetanser*, og foreslår at *fagspesifikk kompetanse* skal være ett av fire kompetanseområder under dette begrepet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 16). Fagspesifikk kompetanse, altså disciplinary literacy, blir fremhevet som fundamentet i skolefagene. De tre andre kompetanseområdene som foreslås er *å kunne lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta* og *å kunne utforske og skape*. Disse tre kompetanseområdene kaller utvalget *fagovergripende*, altså at de er relevante for mange ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 40-41).

Ved siden av *disciplinary literacy* finner vi *content area literacy*. Det er det engelske begrepet for det Ludvigsenutvalget kaller *fagovergripende kompetanser* (Skartveit et al., 2015, s. 63). Content area literacy fokuserer på utvikling av elevers evner til å ta i bruk generelle lese- og skriveverktøy i læringen, som sammendrag, oppsummering og sammenlikning, og å kunne ta notater i undervisning (Fang & Coatoam, 2013, s. 627). Flere hevder at *content area literacy* er en fin innfallsvinkling til lese- og skriveinnlæring i de første skoleårene, men at slike verktøy likevel kun evner å ta elevene til et visst punkt, og at det etter hvert kreves en mer fagspesifikk tilnærming i de enkelte fagene (C. Shanahan & Shanahan, 2014, s. 636-637). Ludvigsenutvalget ser ut til å støtte seg til denne forståelsen.

Disciplinary literacy vektlegger at å lære i et fag handler om å lære språket i faget. Dette krever ordkunnskap (Beck, Mckeown & Kucan, 2002, s. 9-10). Ord kan deles inn i nivåene basisord, generelle akademiske ord og fagspesifikke ord. Første nivå er ord som vi bruker ofte, og gjerne i muntlige samtaler, eksempelvis ordene varm, trøtt og hund. Barn eksponeres for slike ord i tidlig alder, og dette er derfor ord man ikke trenger å bruke mye tid på i skolen. Andre nivå inneholder ord som ofte brukes av alle språkbrukere, og innenfor mange fagområder. Eksempler er fremmed, redusere, mest og del. Tredje nivå inneholder ord som eksempelvis epidemi, vitenskap eller synsvinkel. Dette er fagspesifikke ord, som de fleste

lærende ikke bruker ofte, da de gjerne kun brukes innenfor et spesifikt fag eller om et konkret tema (Beck et al., 2002, s. 9-10).

Ordene på nivå to er fagovergripende ord. Dette er ord elever trenger mye kunnskaper om, fordi de brukes ofte i skriftlig tekst, og læres derfor uavhengig av ordene på første nivå. Videre kan disse ordene sies å knytte sammen nivå en og tre. Fordi ordene på nivå to spiller en stor rolle i en språkbrukers repertoar, kan de ha stor betydning for folks verbale funksjon (Beck et al., 2002, s. 9-10). Disciplinary literacy vektlegger sterkt de fagspesifikke ordene og begrepene. Lærere bruker likevel gjerne generelle akademiske ord, altså ord fra nivå to, for å forklare de fagspesifikke. Dersom elevene mangler kunnskaper om de akademiske, vil de ha store problemer med å forstå de fagspesifikke. Dette viser viktigheten av å arbeide med de generelle akademiske ordene, også innenfor de enkelte fag, for å utvikle elevers generelle og fagspesifikke forståelse (Beck et al., 2002, s. 9-10).

Øgreid (2018) sine funn i studien av bruk av skriverammer som støtte i argumenterende skriving, viste at elevenes tekster framsto som mangelfulle med tanke på en strukturert og faglig argumentasjon. ”Generelle kjennetegn var faglig forenkling, bruk av ord og begrep fra hverdagsdomenet, manglende utdyping av argument og en ekspressiv og dialogisk skrivemåte, gjerne med utgangspunkt i egne erfaringer (Øgreid, 2017, s. 62)”. Dette samsvarer med teorien om primær- og sekundærdiskurs, og viser at elever sliter med overgangen mellom disse diskursene. Funnene bekrefter også Penne (2006) sin argumentasjon om at elever bruker samme språk i alle type situasjoner, mens møtet med sekundære sjangre egentlig forutsetter at de mestrer å bevege seg innenfor ulike diskurser (Penne, 2006, s. 356-357). Funnene i Øgreid (2018) sin avhandling, viser at arbeid med fagspesifikke ord og begrep er viktig for elevers språklige utvikling.

Målet med *disciplinary literacy* er å utvikle elevers muligheter til å ta del i de sosiale, semiotiske og kognitive praksisene som beherskes av ekspertene innenfor de ulike fagområdene (Fang & Coatoam, 2013, s. 628). Denne tilnærmingen innebærer blant annet at de ulike fagområdene ikke bare varierer i innhold, altså i hvordan kunnskap blir konstruert, men også i hvordan innholdet blir kommunisert, evaluert og videreutviklet, og at dette derfor krever mer spesifikke undervisningsmåter tilknyttet hvert fag. Tilnærmingen legger vekt på at lesing og skriving læres best innenfor de ulike fagområdene, og at det å være lese- og skrivekyktig innenfor et fagområde handler om å forstå både fagområdets innhold og hvordan

man snakker, tenker, skriver og kritiserer innenfor fagområdet. For å utvikle egenskaper som disciplinary literacy fremhever, er man avhengig av lærernes kompetanse, og at de kan diskutere og variere ulike mønstre og literacy-praksiser (Fang & Coatoam, 2013, s. 628-629).

Innenfor disciplinary literacy argumenteres det for at lærere må undervise elevene i hvordan fagspesifikke tekster skrives. Sylvi Penne (2013) viser til David Olson, som mener at det å ha kompetanse om literacy ikke bare handler om å forstå ordene, men også å kunne ta del i diskurser om tekster (Penne, 2013, s. 44). I Håland (2013) sin forskning fra mellomtrinnet kan vi lese om elever som fikk tilgang til ulike modelltekster i sin naturfagundervisning. De leste og dekonstruerte både biotoper og labrapporter, før de selv fikk produsere liknende tekster. Biotoper og labrapporter er spesifikke tekster for faget naturfag. Elevene fikk altså undervisning i hvordan å skrive fagspesifikk tekst, og fikk delta i diskurs om modelltekster før egen skriving (Håland, 2013, s. 75-77). Modelltekster kan gi eksempler på fagenes språkbruk, og eksemplifisere skrivemåter i sekundærdiskursen (Håland, 2018, s. 3).

2.2 Sjangerpedagogikken

Sjangerpedagogikken er i dag den fremste representanten for arbeid med det som kalles *eksplisitt sjangerundervisning*, og arbeid med modelltekster i dagens norske skole har sitt utspring herfra. I dette kapitlet ønsker jeg derfor å presentere bakgrunnen for sjangerpedagogikken, og innholdet i den.

På 80-tallet startet flere forskere i Australia å søke etter nye veier for språk og læring, og på begynnelsen av 90-tallet ble denne forskningen kjent under begrepet *Sydneyskolen*. Det opprinnelige formålet for Sydneyskolen var å utforme en skrivepedagogikk som kunne få alle elever til å nå målene for skriving (Rose & Martin, 2013, s. 13). Prosjektet startet med at forskerne undersøkte hvilke type tekster som ble tatt i bruk på barne- og ungdomsskolen. På bakgrunn av resultatene formet de et konsept om sjanger som en målrettet sosial prosess. Konseptet inneholdt undervisningsmetoder som skulle få elevene til å skrive innenfor skolens ulike teksttyper. Undervisningsmetodene ble kalt sjangerpedagogikk (Rose & Martin, 2013, s. 13-14).

Australia er et land bestående av mennesker som har kommet fra ulike deler av verden, og på 80-tallet var en tredel av alle australiere utenlandsfødt. I tillegg til sin store innvandrerguppe,

slet Australia også med å avklare sitt forhold til sin urbefolkning, som i kolonitiden gjennom generasjoner ble jaget og undertrykt av det britiske styret. Utfordringene viste naturligvis også igjen i utdanning, og bare 7 % av befolkningen hadde universitetseksamen.

Sjangerpedagogikken skulle bidra til å gi alle elevene en ny type støtte i skriveopplæringen enn det de før hadde hatt tilgang til (Rose & Martin, 2013, s. 15-16). I dag blir denne pedagogikken sett på som et svært effektivt literacy-program, en pedagogikk som kan bidra til å øke elevers lese- og skriveferdigheter, samt tekstforståelse (Maagerø, 2015, s. 35).

I tillegg til å forske på ulike typer lese- og skriveferdighetene elevene må tilegne seg, har Sydneyskolen også engasjert seg i å forske på hvilke mekanismer som forsterker eller begrenser ulike elevgruppers muligheter. Den største inspirasjonskilde her er utdanningssosiologen Basil Bernstein (Rose & Martin, 2013, s. 16). Basil Bernstein har blant annet teorier som handler om elevers tilgang til å skape mening. Han kaller teoriene sine for snevre (*restricted*) og videre (*elaborated*) språkkoder. En elev med videre språkkoder kan velge mellom et stort spekter av alternativer for meningsskaping, mens en elev med snevre koder har begrenset tilgang til slike redskaper (Moore, 2013, s. 60-71). Bernsteins teorier henger sammen med sjangerpedagogikkens mål om å vise kunnskapen eksplisitt gjennom modelltekster, fordele kunnskapen i skolen mer jevnt, og med ønsket om å gi lærere gode verktøy til å endre skeivheten i tilgang til kunnskap, i deltakelse og i resultater rundt om i klasserommene (Rose & Martin, 2013, s. 16-17). Endringene hadde dermed både et sosialpolitisk og et demokratisk mål (Håland, 2016, s. 56). Modelltekster ble sentralt i sjangerpedagogikkens arbeid med å gi elever med få mønstre, altså snevre koder, tilgang til de videre kodene (Moore, 2013, s. 60-71).

Sjangerpedagogikken kjennetegnes av tre grunnleggende prinsipper (Maagerø, 2015, s. 35). Det første handler om at lærere ikke bare skal veilede elevene i tekstarbeid, men også undervise eksplisitt i lesing og skriving. Ettersom elevene med alderen stadig møter flere og mer avanserte sjangre er de avhengig av å ikke bli etterlatt til seg selv i arbeid med tekster, og her spiller læreren en viktig rolle (Maagerø, 2015, s. 35).

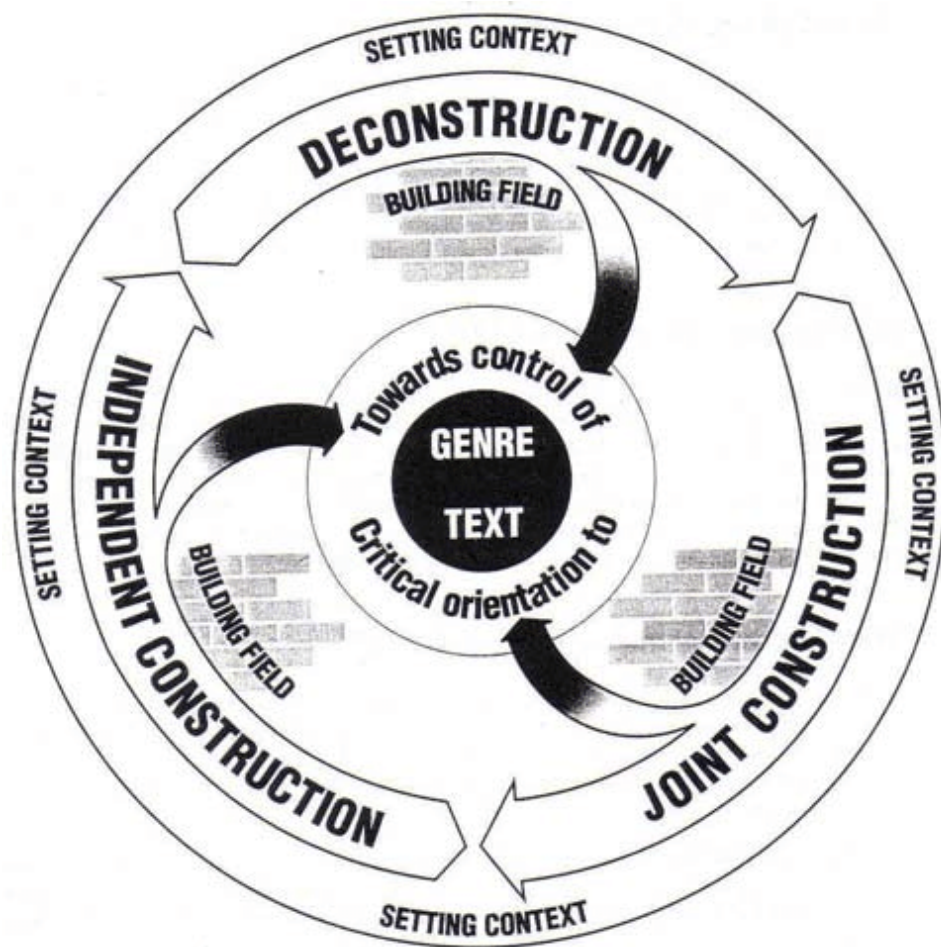
Det andre prinsippet understreker viktigheten av at elevene lærer å lese og skrive ulike typer tekster, altså i ulike sjangrer tilpasset ulike fagkulturer (Maagerø, 2015, s. 36). Sjangre blir av Rose & Martin (2012) definert slik: "a staged goal-oriented social process". Sjangre er altså

noe sosialt som skapes mellom mennesker og som har et bevisst mål (Rose & Martin, 2012, s. 1).

Det tredje prinsippet handler om at eksplisitt literacy-undervisning kan bidra til å redusere forskjeller mellom elevene i skolen. Det er store forskjeller mellom hva og hvor mye som leses i ulike hjem, og skolen må bygge broer mellom tekster elevene møter i og utenfor skolen. Det er heller ikke naturlig at et hjem bringer inn fagspesifikke sjangrer som eksempelvis en litterær analyse. En kan snakke om bøker i hjemmet, primærdiskurs, men en vil ikke snakke om bøker på en fagspesifikk måte, sekundærdiskurs. Det er det skolen som må gjøre, gjennom en tilnærming preget av *disciplinary literacy*. Hvis ikke skolen bidrar til dette, er den med på at gapet mellom ulike samfunnslag bare øker (Maagerø, 2015, s. 37). Gjennom arbeid med de tre prinsippene introdusert ovenfor, er tanken at sjangerpedagogikken vil gi elevene tilgang til det Basil Bernstein kaller videre språkkoder. Det handler om å gi folk større tilgang til det språket som trengs i sekundærdiskursen.

2.3 Sjangerskolens arbeidsmåte

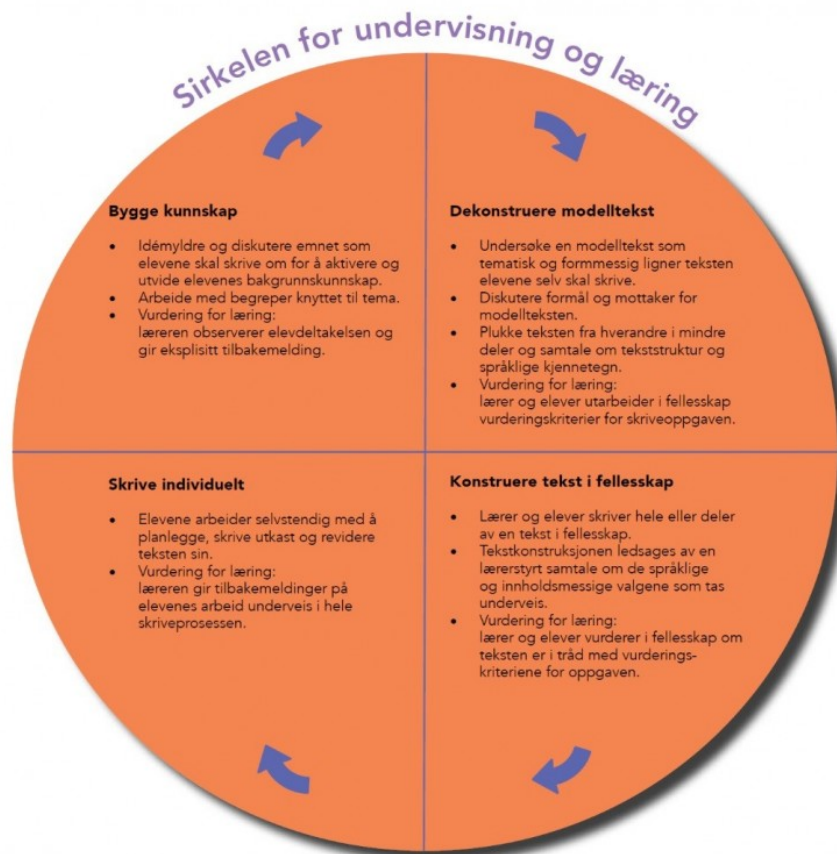
Sjangerskolen har utviklet en egen arbeidsmåte for arbeid med modelltekster. Dekonstruksjon er en av arbeidsfasene i denne arbeidsmåten, og siden dette er utgangspunktet for min studie, utdypes dette punktet i et eget underkapittel. Sjangerpedagogikken presenterer sin framgangsmåte for arbeid med skriveopplæring gjennom en sirkel kalt *Curriculum Cycle* eller *Teaching-learning Cycle*. Sirkelen viser et undervisningsforløp som bygger stillaser for elevenes skriving. Den første sirkelen ble demonstrert i 1988 av Michael Callaghan & Joan Rothery, og inkluderer tre faser (Callaghan & Rothery, 1988, s. 39):



Figur 3: Curriculum Cycle

(Rose & Martin, 2013, s. 82)

De tre arbeidsfasene i sirkelen er dekonstruksjon, samskriving og individuell skriving. Sirkelen og fasene er omkranset av kontekstbeskrivelse og feltbygging. I sentrum av sirkelen finner vi målet for arbeidet, nemlig beherskelse av sjanger og tekst og kritisk orientering til sjangre og tekst. Dette avspeiler det forholdet sjangerpedagogikken mener det er mellom språk og sjanger, nemlig at sjanger skapes gjennom språk, at språket konstruerer sjanger (Rose & Martin, 2013, s. 83). Sirkelen har siden blitt utvidet, slik at den i dag inneholder fire faser: *Oppbygging av kunnskap om feltet, modellering av teksttype, felles skriving og individuell skriving* (Liang, 2015, s. 47). Siden sirkelen nå også finnes i norsk utgave, er det den som blir gjennomgått mer inngående her. I den norske utgaven er innholdet samlet under de fire overskriftene *bygge kunnskap, dekonstruere modelltekst, konstruere tekst i fellesskap og skrive individuelt* (Skrivesenteret, 2017) :



Figur 4: Sirkelen for undervisning og læring (Skrivesenteret, 2017)

Å vite mye om det man skal skrive om er essensielt for alle skrivere. Modellens første fase handler derfor om å trekke fram elevenes forkunnskaper, og forsikre seg om at de har nok bakgrunnskunnskaper til å ha noe å skrive om (Gibbons, 2015, s. 111). I denne fasen er det viktig å hjelpe elevene til å tilegne seg et relevant vokabular og begrep og uttrykk knyttet opp mot det emnet de skal skrive om (Skrivesenteret, 2017). Eksempler på aktiviteter er å lage et felles tankekart, lage ordbank, felles lesning av bøker om temaet, se en video eller besøke et museum (Gibbons, 2015, s. 112-113).

I den andre fasen introduseres elevene for en modelltekst, som eksempelvis er skrevet av en lærer eller andre elever. Dekonstruksjonen er videre en tekstsamtale mellom lærer og elever, der de sammen plukker teksten fra hverandre i mindre biter for å se på ulike språklige valg som har blitt gjort (Skrivesenteret, 2013). Fasen har som mål å øke elevenes bevissthet om hensikt, overordnede strukturer og språkbruk i den aktuelle sjangeren som det arbeides med. Med andre ord ønsker man gjennom dekonstruksjonen å øke elevenes metaspråklige bevissthet, det vil si begreper om hvilket språk de skal bruke når de snakker om tekster. Dette

vil føre til at elevene enklere kan delta i tekstsamtalen og snakke om egne tekster på senere tidspunkt (Gibbons, 2015, s. 115).

Den tredje fasen handler om at lærer og elever skriver deler av eller en hel tekst sammen. Når elevene har kommet til denne fasen i modellen, har de fått mye informasjon, og er klar til å begynne og skrive. Å starte skrivingen med en felles skriveøkt er en trygg måte for elevene å tilnærme seg skrivingen på. Her kan de komme med forslag til innhold, språk og struktur, mens læreren skriver "live" på en skjerm. En felles skrivning kan også få elevene til å reflektere over hvilke språklige valg som vil være hensiktsfulle å ta for å skape den teksten de ønsker. Gjennom en felles skriveøkt får læreren vist for elevene hvordan en skriveprosess fungerer og at det kan være en krevende prosess, som ofte krever flere endringer og forsøk før man kan si seg ferdig (Skrivesenteret, 2017). Læreren skal ha en førende, men ikke dominerende rolle i fellesskrivingen (Gibbons, 2015, s. 120).

Når elevene kommer til den fjerde og siste fase, skal de være klar for egen skriving. De tre forrige fasene blir støttende stillaser for elevenes individuelle skriving ved at de skal ha gitt elevene nok kunnskaper og ferdigheter til å skrive egen tekst med selvtillit (Gibbons, 2015, s. 121).

2.3.1 Dekonstruksjon av modelltekster

Forskere har vært uenige i hvorvidt lesing kan fremme skrivekompetanse og eventuelt på hvilken måte. Stephen Krashen (1984) argumenterer for at skrivekompetanse kommer gjennom egenmotivert lesing drevet av lyst eller interesse, der leseren er uvitende til at hun tilegner seg skrivekompetanse både under og etter lesing (Krashen, 1984, s. 20).

Skrivekompetanse kommer ikke gjennom å eksplisitt studere teksters form. Regler i tekst er for omfattende og komplekst til å eksplisitt læres bort og bevisst ta til seg, mener han. Skrivekompetansen får vi gjennom å forstå beskjeder som ligger i det skriftlige gjennom meningsfull lesing. Dette kan kalles en *implisitt sjangerundervisning* (Krashen, 1984, s. 27-28). En slik sjangerundervisning tar utgangspunkt i at elevene sosialiseres inn i ulike sjangre gjennom møte med ulike tekster, og undervisningen er derfor integrert i lesingen av ulike sjangre (Håland & Lorentzen, 2007, s. 83).

Krashens tankegang står i kontrast til argumenter fra sjangerpedagogikken. Dekonstruksjon av modelltekst er en del av en formundervisning, og forskere innenfor denne tradisjonen

mener at formundervisning er helt nødvendig for å utvikle elevens skrivekompetanse. Slik undervisning kalles *eksplisitt sjangerundervisning* (Hertzberg, 2016, s. 26). Tanken bak en slik undervisning, er at elevene ikke bare må få tilgang til sjangre gjennom lesing, men også få møte sjangrene mer eksplisitt gjennom å lese og dekonstruere modelltekster sammen med lærer og medelever. Dette kan være spesielt viktig med sjangre elevene ikke møter ofte eller har lite kjennskap til (Håland & Lorentzen, 2007, s. 83).

I en dekonstruksjon undersøkes en modelltekst som ligger i samme landskap som den teksten elevene selv skal skrive. Målet med samtalen er å knytte modelltekstens trekk til elevenes egen skriving. Dette kan gjøres blant annet ved å ta i bruk *overføringsspørsmål*. Da stiller læreren spørsmål til elevene som skal få dem til å gjøre overføringer mellom modelltekst og egen tekst. Noen ganger klarer ikke elevene å se koblingen som finnes mellom tekstene, og da bør læreren modellere. Andre ganger mangler elevene kanskje fagbegrepet som det er ønskelig at de skal kunne. Da må læreren hjelpe dem videre med å gi de svaret (Håland, 2013, s. 42).

Sjangerskolen har fått kritikk for at rigide mønstre og modeller i skriveopplæringen fratrukker elevene kreativitet og muligheter til å utvikle egen stemme (Elbow, 1998, s. 15; Murray, 2004, s. 24). Øgreid (2018) konkluderer likevel at hvorvidt lærerens støtte begrenser elevenes utfoldelse bør forstås og diskuteres i tilknytning til hver enkelt skrivesituasjon, ikke som en generell diskusjon knyttet til eksplisitt versus implisitt sjangerundervisning (Øgreid, 2017, s. 66). Gjennom modellering kan læreren gi elevene gode eksempler på spesifikke litterære eller språklige virkemidler om klassen arbeider med fiksjonskriving, vise viktigheten av både språklig og innholdsmessig struktur i saktekster, eller gode tekstbindinger og språklig variasjon i både fakta- og fiksjonstekster (Gibbons, 2015, s. 116). Dekonstruksjon av eksempelvis ulike skjønnlitterære tekster, gir elevene tilgang til ulike måter å komponere slike tekster på. Å studere modelltekster gir de også tilgang til et metaspråk som de kan bruke når de skal samtale om egen tekst. Gjennom samtaler om modelltekst, kan klassen bygge opp et felles vokabular (frampek, skildring, sammenligning osv.), som hjelper elevene til å snakke om egen tekst (Håland, 2016, s. 85-86).

Modelleringen synliggjør oppgaven for elevene. Elevene forholder seg hovedsakelig til en tekstverden av ferdige tekster, men dekonstruksjon gir innsikt i skriveprosessen som ligger til grunn for de ferdige tekstene. Dette handler om å gi elevene tilgang til skrivestrategier, og det

holder ikke å bare vise elevene ferdige tekster. Lærere må også synliggjøre hvordan man arbeider med teksten underveis i skriveprosessen. Gjennom å plukke en modelltekst fra hverandre, konkretiseres valgene elevene står ovenfor i en skriveprosess (Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 17).

Å utvikle skrivekompetanse er å mestre vekselvirkningen mellom rollen som skriver og rollen som leser. Skriveundervisning handler derfor også om god leseundervisning, skriver Kvithyld & Kringstad (2013). Dekonstruksjon av modelltekster blir ikke bare en modellering av hvordan elevene kan skrive egne tekster, men også en modellering av hensiktsmessige måter å lese på, og bidrar dermed til at elevene utvikler både sin lese- og skrivekompetanse (Kvithyld & Kringstad, 2013, s. 201).

Forskning på bruk av modelltekster i skriveopplæring viser at det er en fordel om modelltekstene er skrevet av personer elevene kan identifisere seg med. Det er også en fordel om modelltekstene ligger nær elevenes egne tekster (Håland, 2013, s. 264). Hoel (2000) argumenterer for bruk av modelltekster skrevet av elever. Hun hevder at elevene vil mestre bedre å imitere og låne trekk til egen tekst gjennom å lese og studere medelevers tekster, da slike tekster likner mer på deres egen tekst. Elevene er hverandres ”signifikante andre”, men etter hvert som de blir eldre og mer erfarne tekstskrivere, kan profesjonelle forfattere også oppleves som deres ”signifikante andre” (Hoel, 2000, s. 73). Håland (2013) viser til studier som trekker fram at eldre elever lettere overfører kunnskaper om modelltekster til egen skriving enn yngre (Håland, 2013, s. 24).

2.3.2 Et kritisk blikk på sjangerskolen

Sjangerskolen er kontroversiell, og det finnes flere årsaker til dette. En årsak er den sterke lærerstyringen, en annen er bruken av standardiserte tekstmønstre (Hertzberg, 2006, s. 310). Dette er tekstmønstre som ofte er konstruerte, som forenkler kompleksiteten som finnes i autentiske tekster, og som videre kan føre til at elevene skriver dårligere elevtekster enn hva de hadde gjort uten slik eksplisitt undervisning (Freedman, 1993, s. 235).

Sjangerskolen kritiseres også for å avvise spontan, utforskende skriving, og for sin sterke vektlegging av at språk- og tekstanalyse kan bedre elevers skriveferdigheter. Skolen anklages for å være for naiv i sin tro på verdien av eksplisitt undervisning, og at formidling av form,

eksempelvis grammatikk og sjangerstruktur, har en overføringsverdi til elevers tekster (Hertzberg, 2006, s. 310). En amerikansk studie av elever som leste og studerte essay med det formål å selv kunne ta i bruk teknikkene og strukturene i egen tekst, konkluderte med at elevene svært sjelden klarte å overføre trekkene de studerte i modelltekstene. Det er også en forskjell mellom å kunne identifisere strukturer og teknikker, og det å selv kunne bruke trekkene i egen tekst (Hoel, 2000, s. 71).

Noen vil også hevde at sjangerskolens strenge fokus på sjangeropplæring står i kontrast til dagens utvikling i både norsk litteratur og i norsk skole. Sjangerkonvensjoner er ofte flytende og vanskelige å identifisere i autentiske tekster, og mange tekster er så komplekse at det er vanskelig å isolere trekk som er typiske for sjangeren (Hoel, 2000, s. 71). Dette kommer blant annet til syne i norske litteraturdiskusjoner, der flere sakprosaforfattere og romanforfattere kritiseres for å blande fiksjon og fakta (Hegtnun & Jonassen Nordby, 2016; Tønnesson, 2008). Hvis lærere skal lytte til dette, bør de ikke fokusere på andre ting i sin skriveopplæring enn å lære elevene å skrive innenfor sjangergrenser som kanskje ikke finnes?

Gjennom innføring av arbeid med modelltekster i K06 har skolen på en side presisert en tydeligere og strengere struktur for skriveopplæring. Siden modelltekster i moderne tid kommer fra sjangerpedagogikken, framstår derfor fokuset på sjanger også som sentralt innenfor en slik skriveopplæring. Likevel har sjangerbegrepet nesten forsvunnet fra kompetansemålene på alle nivå i norsk læreplan i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Sjanger er heller ikke lenger en del av norskeksamen. Nå står det ikke at eleven skal skrive et kåseri eller en diktanalyse, og oppgavene har gått fra å være sjangerorienterte til å bli formålsoverrettede. Elevene blir nå bedt om å *informere*, *argumentere* eller *resonnere*, og slik blir sjanger nå mer et mål enn et middel (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48). Bortfallet av sjanger signaliserer en kritikk mot en eksplisitt sjangerundervisning, og et økt fokus på at elevene har en implisitt sjangerkompetanse de kan ta i bruk. Endringen kan også sies å gi elevene mer spillerom og muligheter til variasjon i tekstene sine, men samtidig stilles det store krav til elevene om valg i skrivingen. Selv om mulighetene er mange, vil det nemlig være noen valg som er lurene enn andre. For enkelte elever er sjanger en trygg ramme å forholde seg til når de skriver, som de nå har mistet. Vil konsekvensen av fraværet av sjangerbegrepet føre til at lærere slutter med sjangerundervisning, og at skillene mellom sjangrene opphører? Enkelte vil hevde det motsatte. Elevene er fremdeles nødt til å forholde seg til sjangre, og trenger nå trolig mer enn noen gang veiledning i å velge riktig teksttype

(Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 49). En slik veiledning kan skje gjennom dekonstruksjon av modelltekst.

2.4 Samtaleteori

Dekonstruksjon er en sentral del av arbeidet med modelltekster, der lærer og elever samtaler om tekst i klasserommet. Dette kapittelet vil presentere forskning som viser hvordan klasseromssamtaler struktureres, samt påpeker fokus på refleksjon over hvilke type samtaler som foregår i klasserommet.

2.4.1 Samtalens funksjon

Å snakke er noe de fleste av oss gjør mye, og vi gjør det uten særlig store problemer. Så lenge stemmen vår ikke tas opp eller blir transkribert, eller det vi sier ikke får en sterk retorisk eller poetisk styrke, så blir det vi sier flyktig. Det falmer fort bort til noe vi delvis husker eller glemmer helt bort. Det vi produserer skriftlig står derimot i en sterk kontrast til det muntlige. Det er ofte tilgjengelig lenge etter at det er skrevet, og kan tolkes og vurderes av hvem som helst. Dette fører til at det i klasserommet gjerne reflekteres mer over hva som skrives ned enn over hva som sies høyt (Alexander, 2006, s. 9).

Selv om det gjerne reflekteres mer over det skriftlige som produseres i klasserommet, hevder flere forskere at samtalen spiller en viktig rolle for både elevene og lærerne. Alexander (2006) skriver at lesing, skriving og regning ses på som anerkjente basisferdigheter, men at samtale er selve fundamentet for læring (Alexander, 2006, s. 9). Lev Vygotskij påpeker at samtalen gir muligheter til å bruke språket, og at språk er læring. Gjennom språk medieres læring (Dysthe, 2001, s. 47). Samtale brukes av læreren til å kommunisere med elevene. Gjennom samtale gir læreren instruksjoner og beskjeder, formidler forventninger og forklarer og kontrollerer aktiviteter.

Samtale spiller også en viktig rolle i elevenes læringsprosess. Den gir elever muligheter til å uttrykke og arbeide med ideer og dele og sammenlikne forståelser. Når elever står fast i sitt arbeide, gir samtalen dem muligheten til sammen å arbeide seg gjennom vanskelige problemer (Scott & Asoko, 2006, s. 157). Et klasserom består stort sett av ulike samtalemønstre. Noen slike mønstre vil nå bli presentert i hvert sitt underkapittel.

2.4.2 IRE-samtaler

Samtalene som foregår i klasserommet kan kalles klasseromsdiskurser. Klasseromsdiskurser kan aldri bli monologiske, men Martin Nystrand (1997) argumenterer for at de kan organiseres og bli behandlet som om de var det. En form for slike samtaler mener han er de tradisjonelle IRE-samtalene, som for første gang ble presentert i 1979 av Hugh Mehan (Nystrand, Gamoran, Kachur, Prendergast & Gundlach, 1997, s. 12). IRE-samtaler er spørsmål-svar-sekvenser bestående av de tre delene *initiering (I)*, *respons (R)* og *evaluering (E)* (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 263-264). Slike samtaler følger gjerne et fast mønster som starter med at læreren stiller et spørsmål, som han får en kort respons på fra en eller flere elever. Til slutt responderer læreren på svaret gjennom evaluering (Gibbons, 2015, s. 31). Eksempler på slik evaluering er ”rett”, ”galt”, ”okei” eller nikkning (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 264). Ifølge Nystrand (1997), lager lærere et monologisk klasserom når de på denne måten regulerer både spørsmålet og svaret (Nystrand et al., 1997, s. 12). Dette er et mønster som likevel synes svært utbredt i tradisjonelle klasserom, særlig der hvor læreren ser på seg selv som en grunnleggende overfører av kunnskap (Gibbons, 2015, s. 31). Nystrand (1997) henviser til Paulo Freire, som hevder at lærere gjennom en slik metode søker å ”fylle opp” studentene med viktige ”essensielle” poeng og alle de ”riktige” svarene, og at et slikt innhold definerer en autoritativ diskurs i et klasserom (Nystrand et al., 1997, s. 13).

Etter omfattende studier i ungdomsskoler og videregående skoler i USA på 90-tallet, konkluderte Nystrand med at IRE-samtaler for sterkt preges av resitativ samtaleform. Samtalene blir som oftest initiert av læreren, elevene får for liten mulighet til å delta med utdypende svar, og svarene blir sjelden fulgt godt opp av læreren etterpå. Han sammenlikner slike samtaler med mer dialogiske samtaler, som han mener gir elevene større muligheter til å være de som initierer og setter samtalen i gang (Nystrand et al., 1997, s. 41-44). Nystrand mener kvaliteten på oppfølgingene er det viktigste i dialogisk undervisning, og sier derfor at IRE-samtaler kan fungere når lærerne er dyktige til å følge opp elevers svar på en god måte. Samtidig kritiserer han IRE-samtalene for å være for lærerstyrte, og mener at de hindrer utviklingen av elevenes selvstendige tenkning.

En av dem som ikke vil avskaffe bruken av IRE-samtaler er Pauline Gibbons. En IRE-samtale er designet for å kontrollere elevenes kunnskap, og Gibbons (2015) argumenterer for at slike samtaler noen ganger kan være nyttige om man eksempelvis raskt ønsker å sjekke elevers forståelse for et spesifikt tema. Hun argumenterer for at IRE-samtaler kan føre til økt tenkning

om de brukes godt. Hun hevder videre at lærere ikke trenger å unngå å ta i bruk slike samtalemønstre, men påpeker at elever får få muligheter til å utvikle språket sitt når de kun deltar med korte svar (Gibbons, 2015, s. 31-32). Gibbons fokuserer derfor på at IRE fungerer best om læreren klarer å følge opp elevenes svar med *feedback (F)*, slik at mønsteret blir mer IRF enn IRE. Gibbons argumenterer videre for variasjon i samtalemønstrene, og bruk av samtaler som også inneholder mer dialogiske mønstre (Gibbons, 2010, s. 198).

2.4.3 Høy verdsetting, autentiske spørsmål og opptak

Det er lærerens respons som skiller IRF-samtalen fra IRE-samtalen, ifølge Nystrand og Gamoran (1991). IRF-samtalen ble introdusert i 1993 av Gordon Wells, og her er evaluering byttet ut med feedback (Cazden, 2001, s. 40-41). Slik får responsen mer substans. I IRE stiller læreren kun forberedte spørsmål for å teste elevenes kunnskaper, og sjelden gjør læreren mer med elevenes svar enn å evaluere dem. Dette kan også føre til at slike samtaler har lav elevdeltakelse. Klasserom med mer feedback vil ha høyere elevdeltakelse, fordi læreren her vil anerkjenne elevenes svar og bygge oppfølgingen på elevenes svar, mener Nystrand og Gamoran (1991). Læreren kan eksempelvis respondere med et ”godt poeng!”, og et oppfølgingsspørsmål basert på elevenes svar. Når oppfølgingen tar utgangspunkt i elevenes svar, kalles det *opptak*. Lærere som driver slike samtaler, lar elevenes svar få modifisere og påvirke samtalen kurs. Martin Nystrand og Adam Gamoran (1991) har kalt dette for *høy verdsetting* (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 263-264).

De samme teoretikerne sier at en annen måte å kategorisere spørsmål på, er gjennom hvorvidt de er *autentiske/ikke-autentiske* eller *åpne/lukkede*. Når en lærer stiller åpne spørsmål involveres elevene i spørsmål-svar-sekvenser gjennom at læreren stiller spørsmål som han ikke allerede har tenkt ut eller implisert et spesifikt svar på. Noen ganger kan det også innebære spørsmål som læreren selv ikke vet svaret på. Slike spørsmål kalles autentiske spørsmål, og signaliserer at læreren er interessert i hva elevene tenker, og ikke bare vil teste hva de allerede kan. Autentiske spørsmål kan få elever til å bidra med noe nytt inn i en samtale eller diskusjon som vil kunne forandre eller modifisere samtalen (Nystrand et al., 1997, s. 38). Åpne og autentiske spørsmål skiller seg fra spørsmål som bare er ute etter å teste kunnskap, altså lukkede, ikke-autentiske spørsmål (Alexander, 2006, s. 15). Slike spørsmål er spørsmål med et ”fasitsvar”, som sies å gi elever lite rom for egen tekning og refleksjon, og av denne grunn har blitt sett på som noe negativt i mye av forskningen på lærerspørsmål (Andersson-Bakken, 2015, s. 284).

I tillegg til høy verdsetting og å stille åpne og autentiske spørsmål, finner vi i *opptak* en tredje form for elevinvolvering i spørsmål-svar-sekvenser. Opptak handler om å følge opp elevenes svar ved å inkorporere dem i påfølgende spørsmål. Samlet sett hevder Nystrand og Gamoran (1991) at høy verdsetting, autentiske spørsmål og opptak er aspekter ved klasseromsdiskursen som vil bidra til å bevege samtalen mellom lærer og elever videre, ikke bare dit læreren ønsker den, men heller til et sted man samlet kommer til. Når lærere stiller autentiske spørsmål, åpner de opp for hva elevene ønsker å si. Når de bruker opptak, bygger de på elevenes svar og når de benytter seg av høy verdsetting, beveger de diskursen i en retning hvor elevenes svar får betydning (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 264-265).

2.4.4 Undervisningssamtaler som interaktive eller ikke-interaktive og som dialogiske eller autoritative

Undervisningssamtaler kan beskrives som interaktive eller ikke-interaktive og som dialogiske eller autoritative. Interaktive samtaler tillater deltakelse fra både lærer og elever, mens ikke-interaktive kun involverer lærerens tale, og utelukker elevens stemme. I en interaktiv samtale engasjerer læreren elevene til å delta med både spørsmål og svar, mens en ikke-interaktiv samtale bærer preg av en forelesning der læreren presenterer faglig stoff uten at elevene deltar aktivt (Scott & Asoko, 2006, s. 158).

I dialogiske undervisningssamtaler tar læreren elevenes synspunkter og tanker på alvor og spør gjerne utdypende etter flere detaljer. I slike samtaler er man alltid interessert i å få fram andres syn på det som diskuteres og læreren tillater elevenes egne perspektiver å få tre fram, og ikke bare skolens perspektiv. Motsetningen blir autoritative samtaler. Slike samtaler oppstår når det av læreren ikke gis rom for elevens spørsmål eller egne tanker om temaet (P. Scott & Asoko, 2006, s. 158). Det er ofte den autoritative samtalen som pleier å dominere i klasserommene. Studier gjennomført i klasserom på ungdomsskoler i England på 2000-tallet, viser at de fleste samtalen mellom lærer og elever domineres av monologer fra læreren og små ordvekslinger mellom lærer og elever, der lærer tar i bruk lukkede spørsmål for å få en kort og presis bekreftelse på at elevene kan "det riktige svaret" (N. Mercer & Howe, 2012, s. 13).

Kort oppsummert, ser vi i modellen under at Phil Scott og Hilary Asoko (2006) opererer med fire ulike samtalemønstre (Scott & Asoko, 2006, s. 159):

Tabell 1: Ulike samtalemønstre

	Interaktive	Ikke-interaktive
Autoritative	Interaktive/autoritative	Ikke-interaktive/autoritative
Dialogiske	Interaktive/dialogiske	Ikke-interaktive/dialogiske

En interaktiv/autoritativ samtale er preget av en rutine med spørsmål-svar-sekvenser, der læreren søker etter ett riktig spørsmål, og ikke godtar alternative svar. Samtalen er interaktiv, fordi læreren stiller mange spørsmål og får mange svar fra elevene. Samtalen er likevel autoritativ, fordi læreren bare godtar et spesifikt svar (Scott & Asoko, 2006, s. 159).

En interaktiv/dialogisk samtale er preget av at læreren istedenfor å evaluere elevenes svar, reagerer på måter som får dem til å utdype hva de tenker. Samtalen er interaktiv, fordi læreren er i kommunikasjon med elevene, og dialogisk fordi læreren gir rom for å lytte til og utforske elevens ideer, og godtar ikke bare ett svar (Scott & Asoko, 2006, s. 160-161).

I en ikke-interaktiv/autoritativ samtale tillates bare en stemme, nemlig fagets, presentert gjennom læreren. Samtalen er ikke-interaktiv, fordi lærer og elever snakker ikke sammen, og autoritativ fordi læreren dominerer og bestemmer retningen samtalen beveger seg i (Scott & Asoko, 2006, s. 162).

I en ikke-interaktiv/dialogisk samtale er det kun lærerens stemme som høres. Dette fører til at samtalen blir ikke-interaktiv. Samtalen blir likevel dialogisk når den gir plass til elevenes tanker, her presentert via læreren. Dette skjer når tanker elevene har presentert for læreren på et tidligere tidspunkt, nå trekkes inn i samtalen gjennom læreren (Scott & Asoko, 2006, s. 162).

2.4.5 Det dialogiske klasserommet

Tankene fra teoretikerne presentert i delkapitlene over, signaliserer klasserom som tilstreber å være mer dialogiske. Tanken om at læring skjer best gjennom dialogiske, sosiale prosesser har i dag sterk støtte blant mange forskere. USA beskriver i sin profesjonsstandard vellykkede

lærere som de som vet hvordan de skal engasjere elever i en dialog, og som stiller spørsmål som får fram de mest tankefulle samtale (Reznitskaya, 2012, s. 446). En studie fra samme land konkluderer dessverre med at det foregikk lite åpne og dype samtaler i de over 200 amerikanske klasserommene studien undersøkte. Det lærerne i undersøkelsen kalte diskusjon, var egentlig mer variasjoner av resitasjon. Selv om det i dag er stor internasjonal støtte bak dialogisk undervisning, er det likevel noe som oppstår sjelden og sporadisk, og som ser ut til å være vanskelig å oppnå i dagens skoler (Reznitskaya, 2012, s. 446).

Alexander (2006) påpeker at essensen av hva dialogisk undervisning er, kan trekkes sammen i de fem prinsippene *kollektiv*, *gjensidig*, *støttende*, *kumulativ* og *hensiktsfull*. Med *kollektiv* mener han at lærer og elever i fellesskap tar tak i oppgaver, enten som gruppe eller som en klasse, istedenfor alene. At dialogisk undervisning er *gjensidig*, betyr at lærer og elever lytter til hverandres synspunkter, og deler ideer. En undervisning er dialogisk når deltakerne opptrer *støttende*. I en slik undervisning tør elevene fritt å komme med sine synspunkter uten frykt for at de kommer med feil svar, og der støtter både lærer og elever hverandre til å komme fram til en felles forståelse. At undervisningen er *kumulativ*, menes at lærer og elever bygger på egne og felles ideer og samler dem sammen til en sammenhengende linje av tenkning og spørsmål. En dialogisk undervisning er *hensiktsfull*, fordi en lærer planlegger og legger til rette med spesifikke læringsmål i sikte (Alexander, 2006, s. 28).

Dialog handler om å hjelpe barn til å lokalisere seg selv innenfor de evigvarende samtale om kultur og historie. Med dialog oppstår identitet. Dialog bør derfor ikke bare ses på som et innslag i læringen, men som en av læringens viktigste redskaper. Spørsmål er viktige, men det er kanskje vel så viktig hva vi gjør, eller lar være å gjøre, med elevenes svar (Alexander, 2006).

2.5 Sosiokulturelle læringsteorier

Bruk av modelltekster i skriveopplæringen er tett knyttet opp mot et læringssyn som vektlegger modellering og imitasjon. Tekstsamtaler er sosiale praksiser, og sentralt for mitt prosjekt er derfor sosiokulturelle perspektiver som fokuserer på at menneskers læring er grunnleggende sosial og skjer i samhandling med andre. Modelltekstdidaktikken innebærer skriveopplæring i fellesskap, og i dekonstruksjon bruker elevene samtale for å øke sine ferdigheter om tekstskrivning. Jeg vil i dette kapittelet først presentere hva som kjennetegner et

sosiokulturelt syn på læring, før jeg i egne underkapitler tar for meg teori om den nærmeste utviklingszone, begrepsutvikling og stillasbygging. Jeg har valgt å samle disse tre ulike læringsteoriens betydning for bruk av modelltekster i et eget underkapittel til slutt i kapittelet. En sentral skikkelse innenfor sosiokulturelt syn på læring, er psykologen Lev S. Vygotskij, og hans tanker trekkes derfor ofte inn i dette kapittelet.

Et sosiokulturelt syn på læring kan struktureres i seks ulike punkter:

1. *Læring er situert*
2. *Læring er grunnleggende sosial*
3. *Læring er distribuert*
4. *Læring er mediert*
5. *Språket er sentralt i læringsprosesser*
6. *Læring er deltakelse i praksisfellesskap* (Dysthe, 2001, s. 43)

Punkt en handler om viktigheten av den sosiale konteksten, situasjonen der læring oppstår. Ifølge sosiokulturell teori, er de fysiske og sosiale kontekstene nemlig en fundamental del av læringen. De inngår som en integrert del av aktiviteten, som igjen er en integrert del av læringen som skjer (Dysthe, 2001, s. 43). Hvis vi knytter denne tankegangen opp mot bruk av modelltekster i skriveopplæring, ser vi at den gir støtte til viktigheten tekstsamtalen kan ha for utvikling av skriveferdigheter.

Punkt to viser at sosiokulturell teori, som nevnt tidligere, legger vekt på at læring er grunnleggende sosial, og på hvilke kunnskaper og ferdigheter vi får gjennom interaksjon med andre. Et klasserom er en form for et diskurssamfunn, der de lærende finner kognitive redskaper, ideer og begreper som de gjør til sine egne gjennom sin søking etter å skape mening. Tanken er at interaksjon med andre i diskurssamfunnet er avgjørende for både hvordan ting læres og for hva som blir lært (Dysthe, 2001, s. 43-45). En dekonstruksjonssamtale er en sosial aktivitet, som oppstår innenfor et diskurssamfunn, og som vil bidra til at elevene utvikler sine forståelser for tekst og skriving.

Punkt tre handler om at læring er distribuert mellom oss mennesker. Vi sitter alle inne med ulik type kunnskap, og fordi kunnskapen er fordelt mellom oss, er tanken innenfor sosiokulturell læringsteori at læringen derfor må være sosial (Dysthe, 2001, s. 45). Elever vil

komme til en samtale om modelltekster med ulike erfaringer og kunnskaper, og dette vil bidra positivt til hver enkelt elevs utvikling. Å lytte til ulike møter å lese teksten på, vil kunne utfordre og utvikle elevenes faglige kompetanse.

Punkt fire beskriver at læring er mediert. Begrepet *mediering* ble brakt inn i pedagogisk tenkning av Vygotskij. Et annet ord for det er formidling, som brukes om alle former for støtte i læringsprosessen, både fra redskaper og personer (Dysthe, 2001, s. 46). Modelltekster vil være en støtte i elevers skriveopplæring, ved at de modellerer for elevene hvordan tekster kan skrives. Denne støtten utvides gjennom dekonstruksjonen, der elevene får høre hverandres og lærerens tanker om teksten, samtidig som samtalekonteksten i seg selv påvirker læringen.

Punkt fem fokuserer på språkets sentrale rolle som det viktigste medierende redskapet i læringsprosesser (Dysthe, 2001, s. 47). Vygotskij hevder at talen har to funksjoner. Den primære funksjonen er kommunikasjon, sosialt samkvem, men talen har også en intellektuell funksjon. Han knytter disse funksjonene sammen, og sier at kun den mest primitive form for kommunikasjon er mulig uten et system av tegn. Videre hevder han at ords betydning er en forening ikke bare av tenkning og tale, men av tenkning og kommunikasjon (Vygotskij, Roster, Bielenberg, Skodvin & Kozulin, 2001, s. 27-29). Gjennom tekstsamtaler kan elever utvikle begrepsforståelser gjennom kommunikasjon med andre.

Punkt seks viser til at læring skjer primært gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv er kommunikative prosesser helt sentrale i menneskelig læring og utvikling, og språk og kommunikasjon blir ikke bare sett på som et middel for læring, men også som selve grunnvilkåret for at læring og tenkning skjer (Dysthe, 2001, s. 47). Dekonstruksjon av modelltekster er en læringsaktivitet som innebærer deltakelse i praksisfellesskap.

Et sosialt blikk på undervisning og læring flytter oss bort fra den ofte polariserte debatten om lærersentrert versus elevsentrert undervisning. Et sosiokulturelt blikk foreslår en mer forent teori om undervisning og læring, der både lærere og studenter blir sett på som aktive deltakere, og der læring er sett på som en samarbeidende bestrebelse (Gibbons, 2015, s. 14).

2.5.1 Den nærmeste utviklingssonen

Som nevnt i kapittel 2.3.1, bør modelltekstene tilpasses til hvilken elevgruppe det er som skal arbeide med dem. Det handler om å treffe elevene der de er i utviklingen. Vygotskij skiller mellom to ulike utviklingsnivå hos barn, det faktiske og det potensielle. Det faktiske utviklingsnivået handler om hva et barn kan mestre på egen hånd, mens det potensielle handler om hva det kan få til med litt støtte fra en mer kompetent medelev eller voksen. Rommet mellom disse to utviklingsnivåene har han valgt å kalle for *den nærmeste utviklingssonen*. Denne tanken har vært inspirasjon for nye perspektiver og begreper om læring, blant annet begrepet *scaffolding* fra David Wood, Jeromne Bruner & Gail Ross, som jeg kommer tilbake til i kapittel 2.5.3 (Vygotskij et al., 2001, s. 15).

Vygotskij (2001) reflekterer over forholdet mellom indre og ytre tale. Han mener at psykologien ofte har hatt for stort fokus på den ytre talen, men at det egentlig er i den indre talen, i ordets betydning, at tenkning og tale smeltes sammen til språklig tenkning (Vygotskij et al., 2001, s. 26-29). Hans teori om den nærmeste utviklingssonen kommer fra denne tankegangen (Rieber, Robinson, Bruner & Vygotskij, 2004, s. 12). Når et barn pusler et puslespill sammen med en foreldre eller et eldre søsken, vil trolig dialogen handle om hvor de ulike brikkene skal plasseres, de ulike formene på puslebrikkene, og brikkenes ulike farger. Vygotskij vil her argumentere at denne eksterne, sosiale dialogen gradvis vil bli til en indre dialog hos barnet, en indre tale. Etter hvert vil barnet bli i stand til å løse puslespillet uten hjelpen fra den eksterne dialogen (Gibbons, 2015, s. 14). I skolen vil en ekstern dialog mellom en elev og en mer kompetent medelev eller lærer kunne fungere som en forløper for elevens indre dialog. Eleven vil videre reflektere over dialogen, og kunne bruke den til å reformulere sine egne tanker. Eksemplene viser at tanken er nådd både gjennom sosial og indre praksis (Rieber et al., 2004, s. 12).

Vygotskij kaller et barns evne til faktisk å gjennomføre noe det ikke klarte før, for *imitasjon*. Han vurderer imitasjon til å være en del av et barns grunnleggende vei mot kulturell utvikling, og tar i bruk begrepet om situasjoner der et barn mestrer å kommunisere med mer kompetente andre om tema det før ikke har vært i stand til å samtale om. Vygotskij er tydelig på at imitasjonen kun er mulig å gjennomføre om læringen foregår innenfor elevens nærmeste utviklingssone (Kozulin, 2003, s. 51-58).

2.5.2 Begrepsutvikling

Vygotskij (2001) viser til resultater fra undersøkelser gjort i forhold til begrepsdannelse som viser at det skjer en utvikling i forhold til barns begrepsforståelse. Han hevder at mange ord til dels kan ha samme betydning for barn og voksne, og at barn derfor klarer å kommunisere med voksne innenfor begrepene. Det betyr likevel ikke at barn enda har fullstendig forståelse for begrepene de bruker. Mens de fysisk vokser, deltar de i en mental prosess. De lærer mer om begrepene innhold jo mer de blir eksponert for dem og tar dem i bruk. Puberteten blir en overgangsalder også for begrepsstekning. Undersøkelsene Vygotskij viser til, observerte at unge i pubertetsalderen gradvis gikk fra å ha en elementær begrepsforståelse til å utvikle ekte begrepsforståelse. Dette skjer ikke over natten, og mange fortsetter ofte å bruke de elementære forståelsene selv etter å ha utviklet ekte forståelse (Vygotskij et al., 2001, s. 127-132). Undersøkelsene viste også at ungdommer er flinkere til å danne og bruke begreper riktig i konkrete situasjoner, men kan slite med å definere begrepene med ord: ”Analyser av virkeligheten ved hjelp av begreper kommer tidligere enn analyser av begrepene selv” (Vygotskij et al., 2001, s. 132).

Vygotskij (2001) deler inn begreper i *spontane* og *vitenskapelige* begreper, og viser til undersøkelser gjort av hva som skiller disse begrepene fra hverandre. Undersøkelsene viser at de ulike formene for tenkning utvikles forskjellig. Vitenskapelige begreper utvikler seg ovenfra og nedover, gjennom et systematisk samarbeid mellom elev og lærer, der produktet blir utvikling og modning av elevens høyere mentale funksjoner. Spontane begreper utvikles nedenfra og oppover, og ikke gjennom noe system (Vygotskij et al., 2001, s. 135-136, 171). Undersøkelsen viser også at på grunn av læresituasjonens og samarbeidets systematikk, foregår utviklingen av vitenskapelige begrepene forut for utviklingen av spontane begreper. Dette gir de vitenskapelige begrepene rollen som en veileder ved elevens utvikling av de spontane begrepene (Vygotskij et al., 2001, s. 137). Begrepssystemene avdekker samspillet mellom faktisk utvikling og den nærmeste utviklingssonen. Spontane begreper finner kontrollen den mangler i den nærmeste utviklingssonen og i barnets samarbeid med voksne. Spontane begrep må derfor bringes opp på et visst utviklingsnivå som sikrer at de vitenskapelige begrepene ligger over de spontane (Vygotskij et al., 2001, s. 171-172). Undersøkelsen viser at det er mulig å lære barn å bruke begreper, og at det videre kan virke positivt inn på utviklingen av begreper elevene selv har dannet. En bevisst innføring av begreper utelukker heller ikke en spontan utvikling, men kan bidra positivt også for denne utviklingen (Vygotskij et al., 2001, s. 139).

2.5.3 Stillasbygging

Bruken av modelltekster i skolen er et forsøk på å bygge stillaser i elevenes skriveopplæring (Håland, 2016, s. 24). Teorien om stillasbygging ble introdusert i 1976 av Wood, Bruner & Ross gjennom begrepet *scaffolding*, og kan ifølge Courtney Cazden (2001) sies å være en videreutvikling av Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssone (Cazden, 2001, s. 63). Begrepet skal illustrere hvordan et barn ved hjelp fra en voksen kan lære å utføre oppgaver som i utgangspunktet ligger utenfor barnets mestringsområde (Vygotskij et al., 2001, s. 15). I mer generell forstand handler *scaffolding* om en midlertidig struktur som settes opp i forbindelse med renovering eller bygging av en bygning. Her fjernes strukturen mer og mer ettersom arbeidet nærmer seg slutten. Selv om strukturen er midlertidig, er den likevel avgjørende for at byggingen skal bli vellykket (Gibbons, 2015, s. 16). I skolesammenheng tok psykologen Jerome Bruner begrepet i bruk om ulike grader for læringshjelp (Cazden, 2001, s. 61). Gibbons (2015) viser til et sitat av Bruner, der han beskriver *scaffolding* som ”the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some tasks so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring (Gibbons, 2015, s. 16)”.

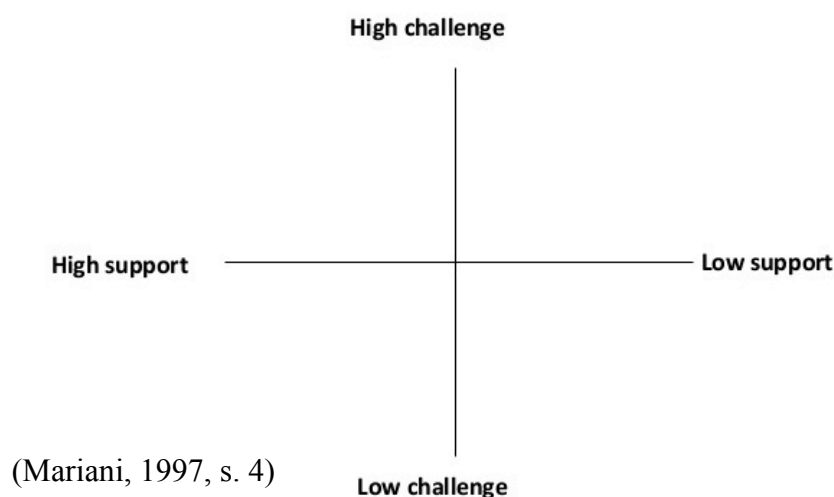
Gibbons (2015) argumenterer for at vi må passe oss for å tenke på *scaffolding* som bare et annet ord for hjelp. Hun poengterer at *scaffolding* er en spesiell form for hjelp som fører de lærende framover mot nye ferdigheter eller nivåer av forståelse. Hjelpen er fremtidsorientert. Tanken er, som Vygotskij sier, at det barnet ved støtte vil klare i dag vil det klare alene i morgen (Gibbons, 2015, s. 13-14). Gibbons argumenterer videre at det kan påstås at det kun er når *scaffolding* trengs at læring vil finne sted, siden elevene da arbeider innenfor sin nærmeste utviklingssone (Gibbons, 2015, s. 16).

Stillasbygging kan variere i styrke, og foregår både på mikro- og makronivå. Vi snakker om støtte på mikronivå når en foreldre eller lærer legger til rette for læring hos et barn, hjemme eller på skolen (Hammond & Gibbons, 2005, s. 10). I starten av livet tar den voksne på seg alt ansvaret i sosialiseringen, men dette endrer seg gradvis og barnet tar mer og mer over deler av ansvaret.

I skolen oppstår stillasbygging i konkrete lærings situasjoner konstruert av en lærer, når læreren aktivt går inn med ulike former for støtte for å hjelpe et barn videre i læringsprosessen. En lærer kan eksempelvis stille spørsmål, modellere, skryte over barnet og regissere et barns praksis. Han kan også støtte opp gjennom å organisere arbeid i grupper, slik

at elevene blir hverandres stillas (Cazden, 2001, s. 63-66). Læring trenger å være knyttet opp mot et større rammeverk, på makronivå, slik at det blir et klart forhold mellom en enkelt oppgave og et langsiktig mål (Hammond & Gibbons, 2005, s. 10). I skolen har vi eksempelvis læreplaner, som vil fungere som stillas på makronivå, først for lærerens overordnede undervisning, og videre for elevenes utvikling (Cazden, 2001, s. 61). Læreplanens ulike kompetansemål kan leses som stillasbygging for de neste læreplanmålene. I Norge har vi i grunnskolen læreplanmål etter 2, 4, 7 og 10.årstrinn som skal nås før elevene beveger seg videre til neste nivå. Målene elevene har oppnådd skal virke støttende i neste steg i utdanningsløpet.

Effektiv stillasbygging avhenger av tydelig uttalte mål, og læringsaktiviteter som er konstruert for å utvikle elevers nivå av forståelse. De ulike aktivitetene trenger å være strukturert innenfor et større planlagt program med dets egne mål, for eksempel et fags årsplan eller læreplanmål i K06. Den enkelte støtten elever får i læringsaktivitetene, forstås som støtte på mikronivå innenfor et rammeverk av planer strukturert på makronivå (Hammond & Gibbons, 2005, s. 10-11). Effektiv stillasbygging i klasserommet kan illustreres ved Luciano Mariani (1997) sitt diagram:



Figur 5: Effektiv stillasbygging

Her deles forholdet mellom høy og lav støtte og høye og lave utfordringer inn i akser. For lave utfordringer kombinert med lav støtte vil føre til at elevene blir værende i en kjedsomhetssone. For høye utfordringer kombinert med lav støtte vil videre kunne føre til store elevfrustrasjoner og angst. Dersom elevene befinner seg i et klasserom med høy støtte, men lave utfordringer, vil de bli værende i en komfortsone. Det ønskelige er å ha et klasserom der elever møter høy støtte kombinert med høye utfordringer. Da vil elevene befinne seg i en lærende sone, av Vygotskij kalt den nærmeste utviklingszone. Forskning gjort over flere år slår fast at et klasserom med store utfordringer og høy støtte vil være fordelaktig for alle elever (Gibbons, 2015, s. 17-18).

2.5.4 Læringsteoriens betydning i bruk av modelltekster

Den nærmeste utviklingssonen, begrepsutvikling og stillasbygging er sentrale læringsteorier i et strukturert arbeid med modelltekst. Tidligere i oppgaven har jeg vist til forskning som hevder at modelltekster bør ligge nær elevenes tekster, og gjerne være elevtekster (Hoel, 2000, s. 73; Håland, 2013, s. 264). Skrivesenteret mener elevtekster fungerer godt som modelltekster, fordi de ligger innenfor det skriveutviklingsnivået som elevene kan strekke seg etter. Andre tekster de mener kan fungere godt som modelltekster, er tekster konstruert av lærer for bestemte formål (2013).

En klasse består likevel av elever som befinner seg på ulike utviklingsnivå, og en modelltekst brukt i skriveopplæring vil derfor sjelden være innenfor den nærmeste utviklingssonen for alle elevene. Derfor er det viktig med variasjon i type og vanskelighetsgrad. Da må lærere ikke være redde for noen ganger å bruke modelltekster som ligger litt utenfor elevenes nærmeste utviklingszone. Det er nemlig gjerne da de mest interessante og lærerike samtalene vil oppstå. I Håland (2013) sin avhandling valgte hun autentiske modelltekster, tekster som man skulle tro lå langt utenfor elevenes nærmeste utviklingszone. Hun begrunnet valget med en frykt for at dersom tekstene lå for nært til elevenes egne tekster, ville det føre til færre refleksjoner hos elevene, samt at elevtekstene ville få for sterkt preg av imitasjon. Hun ønsket heller at modelltekstene skulle transformeres. Resultatene av hennes studie viser at slike autentiske tekster fremmer elevenes læring (Håland, 2013, s. 76).

Vygotskij skiller mellom ytre og indre dialog, der den ytre dialogen vil videre fungere som en forløper for elevenes indre dialog (Rieber et al., 2004, s. 12). Hvis vi overfører Vygotskijs tankegang til skriveopplæring, vil det å sammen studere en modell kunne øke elevenes egen

bevissthet om skriving, og imitasjon av allerede skrevne tekster være en måte å lære skriving på (Håland, 2016, s. 56).

Forståelse for begreper kommer først etter at man har startet å ta dem i bruk, ifølge Vygotskij (Vygotskij et al., 2001, s. 132). Hans tanker om begrepsutvikling viser likevel at lærere bør eksponere elever for tekster med begreper som ligger noe utenfor deres utviklingsnivå. Lærere bør også selv bruke og la barn og ungdom ta i bruk vanskelige begrep. Selv om elever ikke viser ekte begrepsforståelse i samtale om begrepene, vil det likevel være samtale over tid som fører til at de utvikler den rette forståelsen.

For å arbeide med oppgaver som ligger utenfor elevenes utviklingsnivå, trenger elevene stillas. Ofte kan det bli vel mye snakk, men med bruk av modelltekster får lærere også illustrert for elevene det man ønsker å fokusere på (Håland, 2016, s. 64). Modellteksten skaper utgangspunkt for gode samtaler om blant annet innhold, språk og struktur, og fungerer som et stillas i skriveopplæringen. Det gjør også selve dekonstruksjonen. For at flest mulig av elever skal kunne føle støtte fra modelltekstene, og kunne bruke elementer fra disse videre i sin tekstproduksjon, forutsettes det nemlig at lærer og elever samtaler om tekstene.

3 Metode

For å få tak i hvilke kvaliteter og begrensinger som ligger i dekonstruksjon av modelltekst, ble det valgt en kvalitativ tilnærming til datainnsamling for denne kassstudien. I det følgende kapitlet vil det bli gjort rede for hvordan jeg valgte å designe studien. Etter at jeg har gjort rede for utvalg av informanter og beskrevet materialet, beskriver jeg planlegging og gjennomføring av studien. Deretter forklarer jeg hvordan materialet er kodet og kategorisert. Til slutt blir studiens validitet og reliabilitet problematisert, og jeg gjør rede for noen forskningsetiske avveielser.

3.1 Kvalitativ metode og kassstudie

Forskere må ta stilling til valg av metode. Vanligvis står valget mellom å ta i bruk kvalitativ eller kvantitativ metode, men noen velger også å ta en blandet tilnærming. Det vil si at forskningen består av både kvalitative og kvantitative studier. Kvalitativ forskning innebærer nærhet til og studie av små grupper eller enkeltindivider, mens kvantitativ forskning gjerne forsøker å ha en distanse og objektivitet til de eller det som undersøkes, og har i tillegg en større mengde data. Metodene skiller seg fra hverandre både i hvordan data samles inn og i hvordan materialet analyseres. Kvalitativ metode innebærer at forskeren kan delta mer eller mindre aktivt som observatør under datainnsamlingen, og kan tillate seg å trekke inn sine subjektive betraktninger i analysen. Slike subjektive betraktninger stiller store krav til forskerens faglige kompetanse. I kvantitative undersøkelser brukes gjerne datainnsamlingsmetoder som eksempelvis strukturert intervju. Slike metoder krever nødvendigvis ikke at forskeren har store fagkunnskaper, men heller trening i hvordan slike undersøkelser gjennomføres, og kunnskap til å kunne analysere tall fra større datamengder (Kleven, Tveit & Hjordemaal, 2011, s. 19).

For at hendelsene jeg skulle belyse skulle være begripelige, trengte jeg rike beskrivelser. Derfor valgte jeg en kvalitativ tilnærming for å svare på min problemstilling. Kvalitative metoder innebærer nemlig å forstå deltakernes perspektiv, og den kvalitative forskeren har et ønske om å se mennesker i deres hverdagslige omgivelser gjøre hverdagslige handlinger (Thagaard, 2013, s. 11-12). I denne studien ønsket jeg å få god innsikt i hvordan lærere og elever i to utvalgte klasser arbeidet med modelltekster, og observere hvordan dekonstruksjonssamtalene foregikk. Dette hadde vært vanskelig å få fram gjennom bruk av kvantitativ metode.

Studien er en kasusstudie. En kasusstudie defineres på ulike måter. En definisjon er at den er en metodisk tilnærming på lik linje med etnografiske og fenomenologiske studier. En annen er at den er en utforskning av hverdagslige handlinger. En tredje beskrivelse er at kasusstudien er et ”steg til handling”. Med dette menes at tolkningene som gjøres og kunnskapen som blir presentert i en slik studie bidrar til økt kunnskap og eventuelle endringer innenfor et bestemt praksisfelt (Postholm, 2010, s. 50-51).

I en kasusstudie går forskeren tett på en bestemt kasus for å gi en helhetlig beskrivelse av det som studeres. En slik studie kan være beskrivende og tolkende, eller beskrivende, tolkende og vurderende. Denne studien er i første omgang en beskrivende og tolkende studie. Det betyr at jeg beskriver hvordan to varianter av dekonstruksjon av modelltekst foregår ute i skolen, men hensikten er samtidig også å støtte, utfordre og utvikle eksisterende teorier om temaet (Postholm, 2010, s. 51).

3.2 Utvalg

Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*. Det betyr at forskeren eller forskerne velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60). For å finne svar på min problemstilling, trengte jeg derfor å komme i kontakt med lærere som bruker modelltekster i sin undervisning. Jeg kjente til to lærere som jeg visste bruker en slik undervisningsmetode i sin undervisning. Disse lærerne er også mine kollegaer. Lærerne ble i første omgang spurt på grunnlag av at de bruker modelltekster, men også fordi mitt inntrykk er at dette er dyktige og engasjerte lærere som brenner for arbeidet sitt og for elevenes læring. De er ofte tidlig ute med å teste ut nye læringsmetoder, og jeg visste eksempelvis at de allerede hadde arbeidet en stund med fagsamtaler der elevene spiller inn lydopptak av gruppesamtaler. Begge lærerne er også norsklærere på samme trinn, og min tanke var at de ville være positivt innstilte til min oppgave og gode samarbeidspartnere. Jeg samarbeider selv ikke tett med dem, men underviser på et annet trinn ved samme skole. At en av dem er en erfaren lærer med lang fartstid i skolen, mens den andre kun har arbeidet i litt over to år siden fullført lærerutdanning, tenkte jeg også var en interessant faktor. Jeg valgte å gi lærerne de fiktive navnene Berit og Erik. Studien viser kun det jeg, med mitt subjektive blikk, observerte av disse to lærerne i den ene timen jeg observerte deres undervisning, samt hva de selv

uttrykte i intervjuene etterpå. Studien dekker ikke alt ved disse lærernes praksis, og hvem de ellers er som mennesker.

De utvalgte lærerne deltok i utformingen og gjennomføring av studien. Jeg var allerede i september i samtale med dem for å høre om de ønsket å delta i studien. Da begge lærerne svarte ja, ble neste oppgave å finne et passende tidspunkt for å gjennomføre observasjonene. Vi var alle opptatt av at det burde passe inn i forhold til gjeldende årsplan, og ble enige om at innsamlingen av data kunne foregå når de skulle undervise elevene om parallellhandling. Jeg informerte lærerne om hva problemstillingen for oppgaven min var, samt ba dem om å velge ulike modelltekster. Det begrunnet jeg med et ønske om variasjon i resultatene, at jeg ønsket å unngå element i teksten som elevene i begge klassene kunne henge seg opp i, og som dermed kunne føre til begrensede samtaler. Da jeg forstod at lærerne tenkte å la elevene skrive logg etter timen, ga jeg dem et forslag til startsetninger de kunne velge å gi elevene. Ut over det ønsket jeg ikke å delta i planleggingen av undervisningen, fordi jeg ønsket et resultat som ikke var farget av mine egne tanker om temaet. Jeg ønsket et mest mulig autentisk datamateriale, som kunne gi et autentisk blikk på praksisen rundt dekonstruksjon i klasserom.

Klassen til Berit gis det fiktive navnet 9B. Det er en klasse på 9.trinn ved en ungdomsskole i Rogaland. Klassen består av 19 elever, som har gått sammen siden 8.klasse. Berit har vært deres kontaktlærer og norsklærer siden de startet ungdomsskolen. På innsamlingsdagen var fire elever ikke til stede. Berit beskriver klassen slik:

Klassen min den er relativt liten, jeg har jo bare 19 elever med et overtall av jenter, og de aller fleste jentene er ganske faglig sterke. De er dyktige i de fleste teoretiske fag, inkludert norsk. Og så har jeg en guttegjeng som er, hva skal jeg si? De er litt () Jeg vil ikke si de er litt mindre flinke, men de er ofte litt ufokuserte. Ja. Slik at () noen av de jobber godt, men det er noen av de der inne som synes det er litt vanskelig da. Spesielt det å manøvrere i mye tekst, i store tekstmengder, da detter de ofte ut.

Klassen til Erik gis det fiktive navnet 9E. Det er en 9.trinnsklasse ved samme ungdomsskole i Rogaland. Klassen består av 16 elever, som har gått sammen siden 8.trinn. Erik har vært deres kontaktlærer og norsklærer siden starten av ungdomstrinnet. På innsamlingsdagen var en elev ikke til stede. Erik beskriver klassen slik:

Det er en kjekk klasse. Rolig. Arbeidsom. Delt klasse. Type, jeg har et par elever som er svake, og så har jeg fryktelig mange som er flinke. Så jeg har gjerne to relativt svake elever, som kanskje ligger på under middels nivå, og så har jeg da en innvandrer, og i tillegg så er det,

og han er vanskelig å måle nivå på, og så er det de andre de ligger da fra topp middels og til over middels. Så jeg har nesten ingen som ligger midt i.

3.3 Gjennomføring

For å innhente og studere materiale om hvilke kvaliteter og begrensninger som finnes i dekonstruksjon av modelltekster, måtte jeg inn i klasserom og observere hvordan lærere og elever arbeidet med dette. Matrisen under viser en oversikt over materialet jeg samlet inn, hva de ga tilgang til og hvilke forskningsspørsmål de kunne knyttes til:

Tabell 2: Oversikt over studiens datamaterial

Materiale	Ga tilgang til:	For å svare på:
Klasseromsobservasjon fra 1 undervisningstime i norsk i 9B (15 elever til stede) og 1 undervisningstime i norsk i 9E (15 elever til stede)	Lærernes og elevenes handlinger i klasserommet	Utfyllende kommentarer til forskningsspørsmål 1 og 2
1 lydopptak fra klassesamtale 9B. Lærer og elever har fiktive navn. 5 lydopptak fra gruppesamtaler 9B. Elevene har fått fiktive navn 1 lydopptak fra klassesamtale 9E. Lærer og elever har fiktive navn. 5 lydopptak fra gruppesamtaler 9E. Elevene har fått fiktive navn	Klasseromssamtalene og gruppesamtalene.	Forskningsspørsmål 1 og 2
12 elevlogger fra 9B og 14 elevlogger fra 9E	Elevenes lærdom og refleksjoner	Forskningsspørsmål 1 og 2
Intervju med norsklærer til 9B og 9E	Lærernes tanker og begrunnelser	Utfyllende kommentarer til forskningsspørsmål 1 og 2

Jeg vil nå presentere hvordan innsamlingen av det overnevnte datamaterialet ble gjennomført, hva dataene gav av informasjon, og hvilke valg som ble gjort underveis.

3.3.1 Klasseromsobservasjon

Å observere er noe alle gjør. Når vi observerer får vi innblikk i hvordan personer forholder seg til hverandre (Thagaard, 2013, s. 71). Det kan være betraktninger av personer vi går forbi i butikken eller personer vi ser når vi sitter på restaurant, men det kan også være mer strukturerte observasjoner med et konkret formål. Vanlige observasjoner fra hverdagslivet skiller seg ut fra observasjoner gjort av en forsker. En forskers observasjoner er systematiske og hensiktsmessige. Forskeren søker etter trekk som kan styrke eller svekke teoriene han arbeider med (Postholm, 2010, s. 55). Observasjonsstudier hviler på grunnprinsippet om at observasjon av mindre enheter kan gi informasjon om generelle sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 70). Observasjon av hvordan to ungdomsskoleklasser dekonstruerte modelltekster, kunne altså kunne gi meg et generelt bilde av hvordan slikt arbeid foregår også i andre norske klasserom.

Før man skal gjennomføre observasjoner, må forskeren overveie hvilken rolle hun vil innta. I mitt tilfelle handlet det om å finne ut om jeg ville være en ”flue på veggen”, gå rundt i elevgruppene og lytte, eller aktivt bryte inn og delta i undervisningen og samtalene. For å få et mest mulig autentisk materiale til studien, ønsket jeg å delta minst mulig, og var derfor lite aktiv i både planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Klassene jeg skulle observere visste i god tid på forhånd at jeg ville komme, og hva som skulle skje. Siden jeg arbeider på skolen, er jeg allerede et kjent ansikt for elevene. Noen få har meg også som lærer i ett fag, og jeg har så vidt vært innom den ene klassen som vikarlærer i en time. At elevene kjente min identitet og hensikt på forhånd, forteller at jeg gjennomførte en åpen observasjon (Thagaard, 2013, s. 80). Jeg håpet også at de overnevnte faktorene ville gi meg anledning til å observere som en ”flue på veggen”, altså uten å forstyrre eller gripe inn i de pågående handlingene (Postholm, 2010, s. 65). At elevene allerede var kjent med min rolle og at jeg skulle komme, førte til at min tilstedeværelse i undervisningen ikke bydde på noen overraskelser som kunne virke inn på roen og arbeidsprosessene i klasserommene, og til at deltakerne ikke trengte mer tilvenning til meg som forsker før observasjonen skulle gjennomføres (Postholm, 2010, s. 64-67).

Vi kan skille mellom *strukturert* og *ustrukturert* observasjon. I en strukturert observasjon har man på forhånd spesifisert hva som skal observeres, og hvordan det som observeres skal registreres, mens en ustrukturert observasjon ikke har klarlagt alt som er interessant å observere på forhånd. En ustrukturert observasjon har et klart formål, og tanken er at alt som

er interessant for formålet for observasjonen skal observeres (Kleven et al., 2011, s. 41). Jeg gjennomførte en ustrukturert observasjon, der formålet var å observere hvordan lærerne og elevene dekonstruerte modelltekst. Jeg hadde ikke på forhånd bestemt meg for alt jeg ville se etter, men noterte ned interessante observasjoner underveis i forhold til formålet med observasjonen.

Som en underkategori under ustrukturert observasjon, finner vi *deltakende observasjon*. Det finnes ulike grader av deltakende observasjon, fra aktiv deltakelse til svært passiv deltakelse. Jeg var en passiv deltaker, som stort sett fulgte undervisningen som en tilskuer fra sidelinjen (Kleven et al., 2011, s. 41). Selv om mesteparten av tiden ble brukt til å iaktta deltakernes arbeid, samhandlet jeg likevel noen ganger med elevene og lærerne gjennom kroppsspråk og svar på spørsmål de hadde til meg, og derfor ble jeg en del av den sosiale settingen som jeg ville undersøke (Thagaard, 2013, s. 69). Samhandlingen skjedde spesielt da jeg beveget meg rundt for å observere elevenes gruppesamtaler. Da vekslet jeg noen ord med både elever og lærerne, uten likevel å ta en aktiv del i deres arbeid.

Jeg vil nå presentere generelle observasjoner fra gjennomføringen av de to lærernes klassesamtaler, samt gruppesamtalene. Et nærmere innsyn i lærernes undervisningsopplegg presenteres i starten av analysekapittelet.

Berit

Berit gjennomførte først en kort klassesamtale, en introduksjonssamtale, der hun ved hjelp av spørsmål hentet opp elevenes forkunnskaper fra norsktimen dagen før (se vedlegg 2). Flere elever viste interesse, og rakk opp hånda for å svare på Berits spørsmål. Siste del av samtalen bestod av at hun instruerte elevene i gruppeoppgaven som de skulle i gang med. Der skulle elevene arbeide med en modelltekst med parallellhandling, skrevet av en lærerkollega (se vedlegg 3). Berit stod framme midt i klasserommet, og tok ikke i bruk noen hjelpemidler.

Etter gruppesamtalen gjennomførte Berit en ny klassesamtale, en oppsummeringssamtale, der hun og elevene snakket om modellteksten elevene hadde arbeidet med i gruppeoppgaven (se vedlegg 6). Gjennom denne samtalen trakk Berit ofte fram de samme spørsmålene som hun hadde gitt elevene under gruppeoppgaven. For å øke deltakelsen i oppsummeringssamtalen, hadde Berit på forhånd gitt noen elever i hver gruppe et ekstra ansvar for å bidra med svar i denne samtalen. Jeg observerte mindre deltakelse her enn i introduksjonssamtalen.

Erik

Erik gjennomførte en 20 minutters lang klassesamtale (se vedlegg 10). I samtalen gjennomgikk han en elevtekst som han hadde på skjerm foran i klasserommet. Erik hadde fargelagt tekstflater i teksten med ulike farger (se vedlegg 9). Fargene skulle vise de ulike virkemidlene som fantes i teksten, og Erik snakket med og til elevene om hvilke virkemidler de ulike fargene viste. Mye av tiden viet han til å selv fortelle og formidle, og elevene stiltes kun noen få spørsmål. Da det ofte tok tid før noen svarte på spørsmålene, førte dette til at han stilte flere spørsmål.

Gruppesamtalene

9B

Under gruppesamtalene ble elevene delt inn i grupper på to og to. Berit forklarte i intervjuet hvorfor hun hadde valgt denne gruppestørrelsen:

Jeg var egentlig () Først tenkte jeg at jeg skulle dele de opp tre og tre, for det er på en måte det de er vant med. Men så revurderte jeg det, og tok heller to og to. Litt fordi teksten er relativt enkel å lese, men også fordi da følte jeg at da kan på en måte begge to lese hvert sitt avsnitt for eksempel slik at det ble en litt tydeligere fordeling. Og det tror jeg det var en del som gjorde, noen har gjerne delt det opp annerledes også, det har egentlig ikke så mye å si, men jeg tenkte at det ble kanskje litt enklere å også få en samtale da de ikke er så mange. For ofte er det slik at hvis de er tre, så er det gjerne to som styrer, og så er det gjerne en som detter ut litt. For jeg tenkte at hvis jeg bare har to, så må på en måte begge prøve å snakke. Så det var litt av tanken.

Berit hadde altså tenkt grundig gjennom gruppestørrelsen på forhånd. For å få det til å gå opp med antall elever, bestod likevel en gruppe av tre elever. For å få minst bakgrunnsstøy under opptakene, ble elevene gitt muligheten til å sette seg på andre steder enn i klasserommet for å gjennomføre samtalene. Noen grupper ble sittende i klasserommet, andre fikk gå inn i et annet klasserom, mens enkelte satte seg i gangen enten utenfor klasserommet eller andre steder på skolen. Jeg gikk rundt og observerte gruppene som var i klasserommet og i gangen. Elevene leste utdelt modelltekst høyt sammen, markerte de to parallelle handlingene med ulike farger, og svarte på spørsmål gitt til dem av Berit. Lengden på opptakene fra elevene varierte fra ca. 5-15 minutter. Dette handlet blant annet om at ikke alle elevene valgte å spille inn hele samtalen. Noen startet først opptakene etter at de hadde lest og markert i tekstene. Under samtalene holdt jeg meg i bakgrunnen. Jeg vekslet noen ord med Berit, men snakket lite med

elevene. Berit fikk få spørsmål fra elevene, som virket til å forstå og konsentrere seg godt om oppgaven.

9E

9E ble delt inn i grupper med tre elever i hver. I intervjuet kom Erik litt inn på hvorfor han hadde valgt denne gruppestørrelsen:

(...) Og så håpet jeg jo at de skulle synes det var interessant, for det er ikke alltid at jeg jobber på grupper når jeg jobber med modelltekst. Egentlig så er det unntaket, for normalt når jeg jobber med modelltekst så jobber de nok individuelt mye mer. Eller to og to. Men her var det jo et mål om at de skulle samarbeide om å nå et resultat (...)

Erik sitt svar viser at det har vært et bevisst valg å gjennomføre gruppesamtaler, og at gruppestørrelsen også er noe han har tatt stilling til. Elevene i hver gruppe satt ved hver sin pult på en rekke. Alle elevene satt i klasserommet. Oppgaven fikk elevene på Chromebook, og hver gruppe skulle ta i bruk en slik pc. De fleste gruppene valgte å plassere Chromebooken hos eleven som satt i midten. På skjermen arbeidet elevene med tekstutdrag fra modelltekster. Sammen leste de tekstene høyt, og fant ulike virkemidler i tekstene. Virkemidlene markerte elevene med farger (se vedlegg 12). Samtalene ble tatt opp gjennom et opptaksprogram som heter Screencastify. Det er et program som kan ta opp både lyd og bilde, men her ble elevene tydelig bedt om å bare ta opp lyd. Dette var en av de første gangene læreren lot elevene teste programmet, og det ble derfor funnet ut underveis at programmet har en opptaksgrense på 10 minutter. Siden elevene snakket om tekstene i ca. 25 minutter, førte dette til at elevene måtte levere flere opptak. Under samtalene holdt jeg meg i bakgrunnen. Jeg snakket noe med Erik av og til, men lite med elevene. Erik fikk få spørsmål fra elevene, som virket til å forstå og konsentrere seg godt om oppgaven.

3.3.2 Lydopptak

Jeg valgte å ta i bruk lydopptak i innsamlingen av datamaterialet. Å ta opp lyd kan ha sine utfordringer. Noen ganger vil forskeren ikke ha fått sjekket underveis om volumet på det som sies på båndet er høyt nok, og støynivå fra rommet eller tilstøtende lokaler kan forverre opptakene, og videre hindre korrekt transkribering. Selv med optimale betingelser, vil aldri lydopptak kunne gi et helt riktig bilde av samtalene, fordi slike opptak ikke får fram visuelle opplysninger som eksempelvis kroppsspråk og øyekontakt (Kruuse, 2003, s. 155-156). Noen forskere velger derfor å ta i bruk videoopptak. Jeg valgte bevisst dette bort. Jeg skulle kun

observere elevene i en time i hver klasse. Derfor fryktet jeg at elevene ikke ville rekke å venne seg til å bli filmet, og at det kunne gi negative utslag for materialinnsamlingen. Siden jeg selv arbeider med denne aldersgruppen, vet jeg at slike nye faktorer kan virke negativt inn på enkeltelevers deltakelse og opplevelse. Lydopptak var noe jeg visste at elevgruppene allerede var vant med, og det framstod derfor som en mindre ødeleggende faktor for innsamlingen enn videoopptak.

Under observasjonen av klasseromssamtalene tok jeg i bruk min *Zoom H2n* lydopptaker. Den har fem innebygde mikrofoner, og høy opptakskvalitet. Jeg hadde erfaring med bruk av denne i klasserom ved tidligere anledninger, og visste derfor at den ville fange opp lyden godt. For å få god lyd fra alle deltakerne, ble lydopptakeren plassert på en stol i midten av klasserommet før samtalen startet. Under samtalen satt elevene ved hver sin pult i treergrupper. Jeg satte meg i midten helt bakerst i klasserommet, og lyttet til samtalen.

Under gruppesamtalene brukte elevene ulike metoder for å ta opp samtalene. Elevene i 9B tok opptak av gruppesamtalene med egne mobiltelefoner, og sendte opptakene inn til Berit. To gruppesamtaler er ikke med i datamaterialet av ulike årsaker. Gruppe 6 sitt opptak hadde for dårlig lyd til at det var mulig å transkribere alt som ble sagt. Gruppe 7 sendte fra seg sin lydfil før de deretter slettet den. Her må noe ha skjedd underveis, for lydfilen nådde aldri fram til Berit sin mail. Samtalene var spontane samtaler, som ikke er mulig å ta opp på ny. Etter å ha transkribert de andre samtalene, vurderte jeg likevel at jeg hadde nok datamateriale fra 9B sine gruppesamtaler, og at det derfor ikke var nødvendig å gjøre en helt ny innsamling. Elevene i 9E spilte inn sine gruppesamtaler gjennom programmet Screencastify som de har på sine Chromebooks. De gjorde dette, fordi læreren ønsket å teste ut programmet. Samtalene lastet de opp på klassens norskside i Google Classroom.

Prosessen der lyd- og/eller bildeopptak skrives ut som tekst, kalles transkribering (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 33). Noen ganger er det viktig å transkribere alt som sies, ned til et lite ”hm”. Andre ganger kan småord utelates (Kruuse, 2003, s. 156). Siden jeg skulle analysere samtalemønstre, var det viktig at jeg tok med alle detaljer. Jeg laget en standard for transkripsjon for å tydeliggjøre valg og bruk av tegn i transkripsjonene (se vedlegg 1).

3.3.3 Elevlogger

Lærerne fortalte meg på forhånd at de ville avslutte sine timer med loggskrivning.

Loggskrivning gir rom for tenkeskriving, der elevene får mulighet til å reflektere over og sette ord på hvordan de har opplevd timen, og hva de har lært (Håland, 2016, s. 198). Mange ganger opplever jeg selv som lærer at elevene har problemer med å komme i gang med loggskrivning, og foreslo for Berit og Erik å ta i bruk startsetninger. De ba meg sende dem forslaget via e-post, noe jeg gjorde. Berit valgte å ta setningene i bruk, men noen elever skrev uten å bruke dem. Erik valgte å bruke egne spørsmål (se tabell under). Under loggskrivningen satt elevene på sine vante plasser, og skrev på sine egne Chromebooks. Loggene ble levert til lærerne via Google Classroom. Tre elever i 9B og en elev i 9E valgte å ikke levere loggene sine inn.

Tabell 3: Startsetninger og spørsmål til elevloggene

Berit	Erik
<u>Logg</u>	<u>Logg</u>
Skriv ned erfaringane frå fagsamtalen. Både gode og dårlege opplevingar.	Lærte du noe?
	Egen innsats?
1) Jeg lærte best når...	Bidrag på gruppa
2) Jeg lærte best av...	
3) Jeg likte denne undervisningstimen fordi...	Hvilket virkemiddel vil du bruke mer av?
4) Jeg likte ikke denne undervisningstimen fordi...	
5) Jeg deltok i samtalen fordi...	
6) Jeg deltok ikke i samtalen fordi...	
7) Jeg lærte... i denne timen.	
8) Det beste med denne timen var...	
9) Det jeg likte minst med denne timen var...	

3.3.4 Forskningsintervju

Intervjuet har en viktig posisjon i vår kultur, og er et viktig bidragsmiddel i framvisning av eksempelvis nyheter og portretter i massemedia (Thagaard, 2013, s. 97). Intervjusamtaler kan gi god kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over bestemte situasjoner de er en del av. Et kvalitativt forskningsintervju er ofte tatt i bruk i kvalitativ forskning. Et

forskningsintervju kan gi oss konkret informasjon om hvilke synspunkter og perspektiver enkeltpersoner har om temaet som intervjusituasjonen tar opp (Thagaard, 2013, s. 95-96). Forskningsintervjuet er en samtale med en struktur og et formål. Vi har en intervjuer og en informant. Disse er ikke likestilte parter i situasjonen, da det er intervjueren som stort sett stiller spørsmålene og som har kontroll over situasjonen. Intervjuene gjennomføres ofte mer som dialoger enn som spørsmål og svareanser (Johannessen et al., 2010, s. 135).

Jeg valgte å ta i bruk forskningsintervju i min studie, og intervjuet lærerne i etterkant av timene (se vedlegg 17 og 18). Mens jeg gjennom klasseromsobservasjon fikk tilgang til å observere lærerne og elevenes handlinger i klasserommene, så gav det meg ikke tilgang til eksempelvis lærernes tanker og begrunnelser for valg i forkant og underveis. Jeg valgte det kvalitative forskningsintervjuet for å få utfyllende informasjon fra lærerne med deres betraktninger om læringsøkta, og om hvilke valg de hadde stått overfor både i forkant og underveis.

Et forskningsintervju kan være mer eller mindre strukturert. Et ustrukturert intervju er uformelt, med åpne spørsmål som tilpasses den enkelte intervjusituasjonen. Et semistrukturert intervju/delvis strukturert intervju har en overordnet intervjuguide, men kan forandre rekkefølge og bruk av spørsmålene. I et strukturert intervju er både tema og spørsmål fastlagt på forhånd, og forskeren krysser av for faste svaralternativer (Johannessen et al., 2010, s. 137). Jeg valgte det semistrukturerte intervjuet. På forhånd hadde jeg laget en intervjuguide med spørsmål til lærerne (se vedlegg 16). Lærerne fikk ikke tilgang til intervjuguiden på forhånd. Guiden valgte jeg å dele inn i fire deloverskrifter: Klassebeskrivelse, samtale, modelltekst og undervisningstimen. Slik ble det lettere for meg å strukturere spørsmålene, og å holde fokus på hvilke tema som jeg mente var viktige for min studie. På den måten kunne også lærerne bruke svarene fra de generelle spørsmålene i sine refleksjoner over valg i forkant, underveis og etterkant av den spesifikke undervisningstimen.

Jeg stilte spørsmål av ulik karakter. Mange spørsmål var åpne og inviterte til utvidede svar, mens noen spørsmål var mer lukkede og ga meg et presist ja eller nei. Jeg ønsket å stille alle spørsmålene, men var også åpen for at lærernes svar kunne overlappes noen av spørsmålene eller også føre til nye spørsmål.

Intervjuene ble gjennomført etter arbeidstid på et grupperom med bare meg og læreren tilstede, og ble tatt opp med egen båndopptaker. Intervjuet med Berit ble gjennomført samme dag som gjennomføringen av observasjonen. Av praktiske årsaker fikk vi ikke til det samme med Erik. Han ble intervjuet tre dager etter observasjonstimen, på samme dag som Berit.

3.4 Koding og kategorisering

Da datainnsamlingen var over, satt jeg igjen med et stort materiale bestående av klasseromsobservasjoner, lydopptak av klasse- og gruppesamtaler og intervjuene med lærerne, samt elevenes logger. Det første jeg gjorde var å danne meg en oversikt over materialet. Jeg hadde ikke mange notater, men de jeg hadde ble renskrevet og brukt som supplement.

Klasse- og gruppesamtalene utgjorde den største delen av datamaterialet, og dannede derfor utgangspunkt for analysen. Jeg gikk derfor raskt i gang med å transkribere disse samtalene, samt intervjuene av lærerne. Under transkriberingen begynte også første fase i analysearbeidet, og jeg noterte ned observasjoner og tanker jeg gjorde meg underveis. Etter at transkripsjonen var gjennomført, ble samtalene skrevet ut og gjennomgått. Da noterte jeg kommentarer i margin om trekk ved samtalene som jeg ønsket å trekke fram i analysen. Slik startet arbeidet med å lage analysekategorier.

Alle analysekategoriene er koblet til teori. De fleste kategoriene ble også drevet fram av teori, men noen oppstod gjennom å studere datamaterialet. Til forskningsspørsmål 1 laget jeg seks kategorier, der de fleste stammer fra og er drevet fram gjennom samtaleteorier. Den eneste som skiller seg ut, er kategori seks overføringsspørsmål. Den stammer fra teorier om hvilken rolle dekonstruksjon av modelltekster kan ha i skriveopplæring.

For å svare på forskningsspørsmål 2, ble det laget tre kategorier. Disse oppstod da jeg studerte datamaterialet, men kobles også til ulike teorier. Analysekapittelet presenterer de ulike kategoriernes kobling til teori og datamateriale mer inngående.

Da de endelige analysekategoriene til forskningsspørsmålene var på plass, startet kodingen av materialet. Samtalene ble da systematisk satt inn i tabeller, og det ble tatt i bruk fargekoder for

å markere hva som tilhørte hvilken analysekategori. Oversiktene under viser hvordan forskningsspørsmålene og analysekategoriene ble systematisert:

Tabell 4: Systematisering av forskningsspørsmål og analysekategorier

Forskningsspørsmål 1:

Hvilke samtalemønstre finnes når elever dekonstruerer tekst?

Kategorier:

1. Hensikt
2. Kollektiv
3. Undervisningssamtaler som interaktive eller ikke-interaktive og som dialogiske eller autoritative
4. Opptak og høy verdsetting
5. Åpne og lukkede spørsmål
6. Overfølgingspørsmål

Forskningsspørsmål 2:

På hvilken måte får dekonstruksjonen fram elevenes faglighet og kritiske refleksjoner i møte med modelltekster?

Kategorier:

1. Faglige begrep
2. Utdyping
3. Kritisk refleksjon

Etter at materialet var kodet ferdig, ble resultatene fra de ulike samtalene samlet sammen inn under kategoriene. Her fikk også klassene egne overskrifter. Nå kunne skrivingen av analysekapittelet starte. Der valgte jeg kun å presentere funnene, for heller å diskutere dem i et eget diskusjonskapittel etterpå. Analysen ble strukturert etter forskningsspørsmålene. Fordi analysen er lang, valgte jeg å sette inn en oppsummering etter gjennomgang av hver kategori, og etter gjennomgang av alle kategoriene under hvert forskningsspørsmål.

3.5 Validitet og reliabilitet

Jeg vil nå diskutere studiens reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). Begrepet kan knyttes

til studiens data. Hvilke data er brukt, hvordan er de samlet inn, og hvordan er de bearbeidet? (Johannessen et al., 2010, s. 230). Validitet handler om metoden som er tatt i bruk undersøker det den har til hensikt å undersøke, og om i hvilken grad framgangsmåtene og funnene reflekterer studiens formål og representerer den virkeligheten som studeres (Johannessen et al., 2010, s. 230).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet er et teoretisk begrep, som det egentlig ikke er mulig å måle eller beregne. Vi kan likevel estimere grad av reliabilitet (Kleven et al., 2011, s. 91). For å styrke studiens pålitelighet kan forskeren gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten, gjennom eksempelvis en beskrivelse av kasusen, og en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten for forskningsprosessen (Johannessen et al., 2010, s. 230). Jeg har i metodekapitlet derfor forsøkt å gi rike beskrivelser av forskningsprosessen. Det finnes likevel flere trusler mot en studies reliabilitet, som jeg nå vil reflektere over.

For det første bør forskeren reflektere over i hvilken grad resultatet avhenger av hvordan spørsmålene ble stilt og hvilke oppgaver som ble gitt (Kleven et al., 2011, s. 90-91). I min studie handler det eksempelvis om spørsmålene i forskningsintervjuene og spørsmålene elevenes oppgavetekst. Jeg mener at intervjuenes struktur og spørsmål åpnet opp for at lærerne kunne reflektere noenlunde fritt over intervjuenes tema, og at resultatene ikke var for avhengig av mine spørsmål. Dersom lærerne gav elevene oppgaver som ikke fikk fram samtaler jeg ville studere, eller dersom elevene misforstod oppgavene, ville dette påvirke studiens resultater. Jeg mener oppgavene fikk fram samtaler som var interessante og passende til min studie, og elevene virket til å forstå hva de ble bedt om å gjøre.

For det andre bør forskeren reflektere over i hvilken grad resultatet er avhengig av hvem som tolker materialet (Kleven et al., 2011, s. 90-91). Min kjennskap til feltet er hva som gjorde studien interessant å gjennomføre, og jeg hadde på forhånd noen tanker om hva jeg håpet eller trodde jeg kom til å oppdage. I tolkingen av materialet måtte jeg likevel være bevisst på å tolke det jeg faktisk så, og ikke hva jeg ønsket å finne. Det styrker min reliabilitet at undersøkelsene er gjennomført systematisk både i kodingen av datamaterialet, i arbeid med analysekategoriene og i selve analysen.

For det tredje bør forskeren reflektere over i hvilken grad resultatet avhenger av hva observatøren har festet oppmerksomheten ved under observasjonen. I hvilken grad observatøren tolker det hun ser (Kleven et al., 2011, s. 90-91). Mine tolkninger av gruppesamtalene baserer seg kun på hva jeg hører elevene si. Jeg var ikke tett på og observerte hver gruppe gjennom hele deres samtaler, og har derfor ikke gode skildringer over eksempelvis kroppsspråk, som jo har stor betydning i samtaler. Dette hadde jeg mer tilgang til i klassesamtalene som jeg overhørte i sin helhet. Mine resultater må derfor ses i lys av dette.

3.5.2 Validitet

Validitet handler om studiens troverdighet. Sannsynligheten for troverdige resultater i en studie kan styrkes om forskeren tar i bruk *vedvarende observasjon*. Vedvarende observasjon handler om å investere nok tid til å bli godt kjent med felten, for å bygge opp tillit og kunne skille mellom relevant og ikke relevant informasjon (Johannessen et al., 2010, s. 230). Fordi jeg selv er lærer, kjenner jeg kulturen som eksisterer i et klasserom, og slapp derfor å sette meg inn i nye aktiviteter eller arbeide hardt for å forstå deltakernes situasjon. Å kjenne kulturen kan likevel også være problematisk. Du går gjerne inn med en del forhåndsoppfatninger av hva du vil møte, og kan dermed få problemer med å skille ut det som skjer, som interessante fenomener. Når man som forsker observerer egen kultur, må man forsøke å oppnå et perspektiv hvor man klarer å se sin egen kultur med andres øyne (Thagaard, 2013, s. 86).

At mine studieobjekt var lærere og elever som jeg allerede hadde litt eller mye kjennskap til, innebar at jeg måtte reflektere over hva dette hadde å si for studiens troverdighet. Jeg var bevisst på at det både var en styrke og en svakhet at jeg hadde kjennskap til deltakerne på forhånd. Dette gjaldt særlig i forhold til lærerne. Styrken var at vi ikke trengte å bruke mye tid på å opprette et tillitsforhold, at begge parter kunne stole på at man deltok med de beste intensjoner, og at vi kunne være ærlige med hverandre. Svakheten lå likevel innenfor de samme punktene. Jeg risikerte at lærerne, på grunn av sitt kjennskap til meg, ikke ville skuffe meg, og av den grunn gav meg svar i intervju eller gjennomførte opplegg som ikke samsvarte med hva de egentlig stod for som lærere (Postholm, 2010, s. 69). Dette er faktorer som kan svekke resultatenes troverdighet.

Jeg oppholdt meg på forskningsfeltet i kun to skoletimer, en time i hver klasse, og kom inn midt i en prosess der klassene arbeidet med parallellhandling. Timene jeg observerte var derfor bare en del av denne prosessen, noe som kan ses på som en begrensning ved studien.

Bruk av *metodetriangulering* er, ved siden av *vedvarende observasjon*, en faktor som kan øke sannsynligheten for troverdige resultater i en studie. Det dreier seg om at forskeren under feltarbeidet tar i bruk ulike metoder, eksempelvis både observasjon og intervju (Johannessen et al., 2010, s. 230). Dette er noe jeg gjorde i min studie. Jeg tok i bruk ulike kilder og samlet inn et rikt datamateriale, noe som gav meg muligheter til å skrive detaljerte, tykke beskrivelser fra forskningsfeltet. Kategoriene støtter seg også til flere ulike teorier presentert i teorikapittelet, og bidrar også til å styrke funnenes troverdighet.

Har studien ekstern validitet, altså kan tolkningene som gjøres her ha gyldighet i andre sammenhenger? ”All forskning har som mål å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn.” (Johannessen et al., 2010, s. 231). Studien min er en liten kasusstudie fra to klasserom, og resultatene gir derfor ikke et fullstendig bilde over hvordan virkeligheten er i alle norske klasserom. Observasjon av mindre enheter gir likevel informasjon om generelle sammenhenger, og observasjon av hvordan disse to ungdomsskoleklasser dekonstruerte modelltekster tegner et generelt bilde av hvordan slikt arbeid trolig også foregår i andre norske klasserom (Thagaard, 2013, s. 70). Studiens eksterne validitet styrkes gjennom at jeg har systematisert, kodet og analysert materiale etter analysekategorier som er bygget på sentrale teorier innenfor studiens fagfelt (Johannessen et al., 2010, s. 231).

En gjennomsiktig framstilling kan styrke forskningens validitet. Jeg forsøker i min oppgave å ha en slik framstilling, gjennom å tydeliggjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner jeg kommer frem til. Dette gjør jeg gjennom stadig å henvise til datamaterialet gjennom min analyse, og ved å oppsummere analysene av de ulike kategoriene til slutt under hvert forskningsspørsmål. Jeg forsøker også å tydeliggjøre dette i diskusjonen av funnene, da ved å sette funnene opp mot relevant teori presentert tidligere i oppgaven (Thagaard, 2013, s. 205).

3.6 Forskningsetikk

3.6.1 Samtykke og datalagring

Studien ble meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 20). I tillegg fikk jeg godkjenning av rektor ved skolen for å gjennomføre mine undersøkelser. Begge lærerne gav god informasjon til elevene i forkant om hva undersøkelsene innebar for dem. Denne informasjonen ble også repetert ved oppstarten av observasjonsøktene. Jeg skrev et informasjonsskriv med forespørsel om samtykke, som ble sendt hjem til foresatte. Der la jeg fram prosjektet mitt, samt informerte om muligheten til å trekke seg fra å delta. Skrivet ble delt ut og sendt hjem via klassenes kontaktlærere (se vedlegg 19).

I datamaterialet og i analysen gav jeg lærerne, klassene og elevene fiktive navn, slik at de ikke skal kunne identifiseres gjennom studien. For å lettere skille mellom klassene i analysen, fikk elevene hos Berit navn på B, og Eriks elever navn på E. En liten del av transkripsjonen av Eriks intervju er markert over med svart farge på grunn av frykt for identifisering.

Samtalene elevene i 9B sendte til Berit, ble med en gang videresendt til meg og lagret på en privat passordbeskyttet pc. For å gi meg tilgang til 9B sine logger ble jeg lagt til som medlærer i norsk på klassens Classroom side i Google. Med en gang jeg hadde hentet de ut trakk jeg meg ut fra denne siden. Erik informerte sin klasse godt om hvordan jeg skulle få tilgang til deres samtaler og logger:

(...) det jeg gjør rent praktisk er at jeg har laget en oppgave i norsk der ting skal leveres inn og så kommer jeg til å legge til Helene som medlærer inntil hun har fått hentet ut det hun trenger, og så sletter jeg henne som medlærer etterpå sånn at ingenting annet av deres tekster eller innleveringer er tilgjengelig for henne. (...)

Informasjonen og åpenheten viser at Erik tar elevenes datasikkerhet på alvor. Jeg gjorde det samme her, som i 9B, at jeg trakk meg ut fra deres lagringsområde da jeg hadde hentet ned samtalene og elevloggene. Alle data ble overført til en privat passordbeskyttet maskin ved hjelp av minnepinne, og informasjonen på minnepinnen ble deretter slettet. Datamaterialet lagres på en privat maskin i tråd med NSDs retningslinjer, og alle private opplysninger slettes når oppgaven er levert.

3.6.2 Ethiske refleksjoner

Jeg har gjennom hele metodekapittelet forsøkt å presentere etiske refleksjoner over valgene jeg har tatt underveis. Jeg velger her likevel å komme med noen avsluttende refleksjoner.

En kvalitativ studie, som den jeg har gjennomført, endres underveis. Jeg gikk inn i forskningen med noen klare undersøkelsesspørsmål, som videre gav meg noen antagelser om hva jeg kom til å oppdage. Mine antagelser baserte seg en del på egne erfaringer, men også på lest teori. Da jeg gikk i gang med undersøkelsene var det likevel deltakernes perspektiv som ble viktig, og innsamlingen av datamaterialet førte til at noen av undersøkelsespørsmålene og antagelsene falt bort, mens noen nye dukket opp. Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å ha et åpent sinn for de endringene studien førte med seg, og ikke la mine første antagelser hindre meg i å undersøke interessante trekk ved datamaterialet som ble oppdaget underveis (Postholm, 2010, s. 36).

Mine innsamlingsmetoder, deltakende observasjon og intervju, er basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og deltakerne, som innebærer bevissthet om at både forsker og deltakerne påvirker forskningsprosessen. Jeg har derfor vært bevisst over at min tilstedeværelse påvirket datainnsamlingen, og at hva deltakerne var villige til å gi av informasjon var avhengig av hvordan de så på meg (Thagaard, 2013, s. 19).

Jeg vil avslutningsvis nevne at begrepet *data* er noe problematisk å bruke når det gjelder kvalitativ forskning som innebærer nær kontakt med dem som studeres. Dette fordi det jeg betegner som data, handler om hvordan jeg forstår det materialet jeg har tilgang til. Begrepet er likevel tatt i bruk her, da det brukes i all relevant teori om slik forskning (Thagaard, 2013, s. 32).

3.7 Oppsummering

I metodekapittelet har jeg nevnt og beskrevet valg av metode og innhentede data. Mitt datamateriale består av klasseromsobservasjoner, lydopptak av samtaler, elevlogger og intervju av lærerne. Når jeg nå vil presentere analysen av datamaterialet, er det lydopptakene av samtalene som danner hovedgrunnlaget for den, med innslag fra elevenes logger, intervjuene av lærerne, og nedskrevne observasjoner.

4 Analyse

4.1 Introduksjon

I dette kapitlet vil jeg presentere analysene av datamaterialet. Strukturen i analysen vil bygge på forskningsspørsmålene som studien er bygget på:

- 1. Hvilke samtalemønstre finnes når elever og lærere dekonstruerer tekst?*
- 2. Hvordan får dekonstruksjonen fram elevenes faglighet og kritiske refleksjoner i møte med modelltekst?*

Analysen av forskningsspørsmålene vil bidra til å svare på hvilke kvaliteter og begrensninger som finnes i dekonstruksjon av modelltekst. I analysen undersøkes innsamlede data fra klasseromsobservasjoner, lydopptak av samtaler, elevlogger og forskningsintervjuer. Dataene fra samtale og forskningsintervjuene er samlet inn gjennom lydopptak, og deretter transkribert. Samtalene utgjør størsteparten av analysematerialet, og innebærer transkripsjoner av dekonstruksjonssamtaler om modelltekster i hel klasse og i mindre grupper.

Lærervintervjuene gir innsikt i lærernes tanker og opplevelser knyttet til undervisningsopplegget. Klasseromsobservasjonene ble notert ned underveis i timene som ble observert, og gir utfyllende informasjon til lydopptakene. Elevloggene ble skrevet ved slutten av læringsøktene, og gir svar på hva elevene har fått ut av undervisningen (jf tabell 2). Klassene har fått navnene 9B og 9E etter lærernes navn, og elevene er gitt fiktive navn.

Først i dette kapitlet vil jeg presentere undervisningsoppleggene som er utgangspunktet for analysen. Formålet er å beskrive hvilke læringsaktiviteter som inngår i de to ulike undervisningsoppleggene, slik at det blir enklere å lese og forstå analysene som presenteres. Videre undersøkes forskningsspørsmålene i hvert sitt kapittel. De starter med en forklaring av utvalgte analysekategorier, og struktureres videre etter kategoriene, før funnene oppsummeres ved slutten av hvert kapittel. Oppsummeringene gir et mer direkte svar på forskningsspørsmålene. Funnene som gjøres i analysen av forskningsspørsmålene, blir diskutert i et eget diskusjonskapittel som også vil gi et endelig svar på problemstillingen.

4.2 Lærernes undervisningsopplegg

For å bedre kunne lese og forstå analysene, gis først en deskriptiv fremstilling av de to utvalgte lærernes undervisningsopplegg. Lærerne fikk på forhånd beskjed om å lage et undervisningsopplegg som omhandlet dekonstruksjon av modelltekst. Opplegget skulle vare i en skoletime. Begge undervisningsoppleggene ble gjennomført ved samme skole, i to niendeklasser med 15 elever til stede i hver klasse. Datainnsamlingen foregikk i en periode der norsklærernes fokus lå på å utforske hvordan man skriver tekster med parallellhandling. De enkelte observasjonstimen foregikk i en time der lærerne brukte modelltekster for å fokusere på parallellhandling, og på virkemidler brukt i slike tekster.

4.2.1 Berits undervisningsopplegg

Berit startet sitt opplegg med en kort introduksjon på ca. 10 minutter. Klasse 9B hadde lest den svenske teksten ”Att döda ett barn”, en skjønnlitterær tekst med parallellhandling, i norsktimen dagen før. Berit hentet opp igjen teksten da hun sammen med elevene gikk gjennom hva som skulle være innholdet i timen. Elevene fikk beskjed om at de sammen skulle gjennomføre en samtale med fokus på parallellhandling, og ble deretter presentert for en ny skjønnlitterær tekst med parallellhandling (se vedlegg 3). Denne teksten var skrevet av en lærerkollega. Elevene ble inndelt i små grupper på 2-3 elever, og fikk utdelt denne oppgaven:

Tabell 5: Oppgavetekst gruppesamtale Berit

Fagsamtale med fokus på parallellhandling
<p>Dokker skal to og to gjennomføre ein fagsamtale om ein tekst med parallellhandling. Begynn med å lese teksten høgt. Etterpå finn ein person fram mobilen og set den på opptak. Opptaket vil då innehalde den spontane samtalen dokker imellom. Dokker får ikkje karakter, men eg forventar at dokker deltar i samtalen.</p>
<p>Dette skal dokker gjere:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Les teksten <i>På avstand</i> av ukjent forfattar høgt i gruppa.2. Kva synsvinkel trur dokker er brukt i denne historien?3. Finn fram tre ulike fargeblyantar, og fargelegg dei to parallellhandlingane med kvar sin farge, og den tredje fargen når dei to handlingane flettast saman.4. Kva må ein tenkje på når ein sjølv skal bruke parallellhandling som eit verkemiddel?

5. Finn **vendepunktet** i forteljinga.
6. Snakk til slutt om dei ulike **forteljarmåtene** som er brukt i teksten. Sjå følgande link:
<http://www.norsksidene.no/web/PageND.aspx?id=99505>

Send opptaket til min mailadresse.

Elevene gikk deretter til gruppene hvor de gjennomførte oppgaven. Etter gruppesamtalene gjennomførte Berit en felles oppsummerende klassesamtale. Her hadde en elev på hver gruppe på forhånd blitt tildelt et ekstra ansvar for å delta med gruppas tanker om hvordan de hadde forstått modellteksten. Timen ble avsluttet med individuell loggskrivning.

4.2.2 Eriks undervisningsopplegg

Erik startet med en klassesamtale som varte i ca. 20 minutter. Også 9E hadde arbeidet med teksten "Att döda ett barn" dagen før. Læreren nevnte derfor teksten kort i innledningen, før han deretter hentet fram en ny tekst han ville vie resten av samtalen til. Han presiserte at målet med økten var at elevene skulle finne noe de allerede var gode til i forhold til tekstskriving, og noe de ønsket å bli bedre til. Modellteksten Erik brukte i klassesamtalen, var en tekst med parallellhandling skrevet av en elev i klassen (se vedlegg 9). Erik hadde markert i teksten med fargekoder, og han viste og snakket om at de ulike fargene stod for ulike virkemidler brukt i teksten. De faglige begrepene han trakk fram var blant annet frampek, handlingsdriver, direkte tale, skildringer og indre tanker. Han viste også til viktigheten av å variere språkbruken, eksempelvis å variere bruken av skildringer. Elevene ble videre delt inn i grupper med tre elever i hver gruppe, og fikk utdelt ulike tekstutdrag fra andre klasselevers tekster der de skulle lete etter ulike virkemidler og markere disse. Her er oppgaveteksten de fikk utdelt:

Tabell 6: Oppgavetekst gruppesamtale Erik

Oppgaver til diskusjon

Dette skal du gjøre i EN chromebook på gruppa:

- Skru på Screencastify, og sett på opptak av lyd (skru av kamera)
- Les EN tekst om gangen
 - les høyt, og bytt på hvem som leser de ulike tekstene
 - svar på alle punktene under, til hver tekst...
- Merk de ulike tekstflatene

- direkte tale
- vendepunkt
- skildring
- tanker
- handlings”driver”
- Si noe om bruk av synsvinkel i tekstene:
 - hva fungerer godt?
 - hva kan bli bedre?
- Hvilke virkemidler blir brukt mest?
- Hvilke virkemidler mestrer DU best?
- Hvilket av disse virkemidlene kunne DU tenkt deg å bli flinkere til å bruke?

Tekst 1

Jeg dekket til fjeset, fant fram pistolen og puttet den langt ned i lomma. Jeg kjente etter at kniven lå i ermet. Jeg hadde spart lenge til denne kniven, den beste på markedet. Jeg hadde på meg en stor hettegenser. Jeg skalv, jeg var nervøs. Jeg visste at det var i ferd med å gjøre var fryktelig, men det riktige. Jeg begynte å bevege meg inn i folkemengden. Jeg lirket fram pistolen fra lomma. PANG!!!!

Jeg hørte en høy lyd bak meg, hjerte mitt hoppet. Jeg snudde meg brått. Folk så redde ut. PANG!!!!!! Hjerte mitt stanset, jeg frøs, jeg begynte å bli redd.

Menneskene rundt meg fikk panikk, folk begynte å løpe rundt. Jeg lukket øynene, siktet pistolen rett fram. PANG!!!! PANG!!!! PANG!!!!!! Svetten sildret ned i pannen. Jeg åpnet øynene. Folk rundt meg lå strødd. Hjerte mitt hamrett. Jeg tok fram kniven og begynte å løpe. Jeg var redd.

Mamma greip tak i hånda mi. Hun grein. Pappa lå på bakken, han rørte seg ikke. Jeg begynte å grine. Jeg skalv.

Tekst 2

Han sprang ut av skjulestedet sitt. Med bomben i ryggsekken, og detonatoren i lommen. Etter 10 minutter var han kommet til slottet. Nå var det ikke langt igjen. Nå måtte Kent springe

ned Karl Johan og opp Jernbanetorget. Han sprang forbi alle folkene. Han så unger som lekte i parken og voksne som snakket i telefonen. Han senket farten sin litt. Plutselig poppet noen tanker fra når han var liten inn i hodet hans. "Skal jeg gjøre dette?" Tenkte han. Minnene om at faren og moren tok han med til parken her i Oslo gjorde at han stoppet helt opp. Han tok seg tid til å se litt mer på ungene i parken. De lo og skrek. "Kom an Kent! Skjerp deg! Du gjør dette i dag eller aldri!" Sa han til seg selv.

Tekst 3

Neste så skjer er skrik når jeg går inn i skolebygget, noen av jentene ser revolveren min. Jeg tar dem først. Jeg skyter rundt meg i alle kanter sikter mens jeg kan. Det føles godt. Skrikene gjør det bare mer majestetisk akkurat som et beethoven stykke.

De ber om at jeg skal spare dem, viste dem meg nåde? nei. En av lærerne kommer mot meg i en full fart for å prøve å ta ifra meg våpenet mitt, dum idé. Jeg skyter han rett i tinningen, det var for lett når han sto så nærme. Jeg smiler, det er et blodbad inne her. Jeg går rundt i gangene for å se om det er noen igjen, ingen skal få nåde, ingen. Så går jeg inn i biblioteket, jeg hører ingen. Det er helt stilt. Slutt på all skrikingen og slutt på all ydmykheten. Men da jeg skulle til å dra hører jeg noen som puster høyt. Så ser jeg bak den første bokhyllen, ingen der, så den andre, ingen der heller. Så ser jeg han, de patetiske tårene hans og det ynkelige uttrykket han har i fjeset. "**Bang**" så var det over for han også.

Jeg satt meg ned i blodet hans, jeg smilte igjen, jeg tørket svette bort fra pannen min. Det var over og jeg hadde greide det. Jeg følte meg akkurat som i drømmen, jeg har oppnådd mitt eget lille nirvana. Jeg tok revolveren min opp mot hodet "**Bang**" så var jeg også borte.

Tekst 4

Hun så på jenta foran seg som satt på skuldrene til faren, med sukkerspinn i den ene hånda og den andre på håret hans. Hun lengtet etter dette. Men den tiden hun kunne gjøre dette med datteren sin var over. Jenta var sikkert rundt fire år. Datteren hennes var ikke engang tre da hun gikk bort, sammen med faren sin. Hun trodde aldri at hun skulle komme over er det. Og det gjorde hun ikke.¹

¹ Elevtekstene (modelltekstene) er skrevet inn slik de er skrevet av elevene, og eventuelle skrivefeil har ikke blitt korrigert.

Resten av undervisningsøkten ble viet til gruppesamtalene. Hver gruppe satt foran en Chromebook, og snakket om tekstene og fargela tekstflater på skjermen. Økten ble avsluttet i timen etterpå med individuell loggskrivning.

4.3 Hvilke samtalemønstre finnes når lærere og elever dekonstruerer tekst?

4.3.1 Analysekategorier

For å analysere og diskutere forskningsspørsmålet *Hvilke samtalemønstre finnes når lærere og elever dekonstruerer tekst*, har jeg valgt ut disse analysekategoriene: Hensikt, kollektiv, interaktive eller ikke-interaktive samtaler og dialogiske eller autoritative samtaler, høy verdsetting og opptak, åpne og lukkede spørsmål, samt overføringsspørsmål. Kategoriene er hentet fra teorier om dialog i klasserommet og er på den måten teoridrevet. Til sammen vil disse kategoriene bidra til å svare på forskningsspørsmålet.

Kategoriene *hensikt* og *kollektiv* er hentet fra Robin Alexander (2006) sine fem prinsipper om hva han mener er essensen bak god dialogisk undervisning (Alexander, 2006, s. 28).

Alexander bruker prinsippene i tilknytning til lærerens undervisningssamtaler, men jeg velger også å se på hvordan forståelsen av hensikten og det kollektive kommer til syne i elevenes gruppesamtaler. *Hensikt* handler om hva som er lærerens mål med undervisningen. Jeg vil undersøke om hensikten med undervisningen kommuniseres tydelig av lærerne, og om elevene forstår den.

Gjennom kategorien *kollektiv* vil jeg studere hvordan lærerne og elevene synliggjør og forstår at de sammen utgjør et kollektiv. Dette er interessant å studere, siden dekonstruksjonssamtaler dannes gjennom et kollektiv.

Teorien om *samtaler som interaktive eller ikke-interaktive og som dialogiske eller autoritative*, kommer fra Scott & Asoko (2006) og er valgt ut for å kunne si noe om hvordan lærerne og elevene kommuniserer i samtalene: Inkluderes elevene i klasesamtalene, eller er lærerne mest opptatt av å få fram sine egne stemmer og budskap? Tar elevene i gruppesamtalene felles ansvar for dekonstruksjonen av tekstutdragene, eller er det noen som dominerer og tar kontrollen (Scott & Asoko, 2006, s. 159)?

Hvilke samtalemønstre som finnes mellom lærerne og elevene og mellom elevene seg imellom, vil blant annet analyseres med utgangspunkt i kategorien *høy verdsetting og opptak* (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 263-264). Begge begrepene handler om hvordan lærere reagerer på elevers svar. Ved bruk av høy verdsetting, viser læreren at han verdsetter svarene med positive kommentarer og/eller følger opp svarene med oppfølgingsspørsmål. Dersom læreren også bruker elevers svar i oppfølgingsspørsmål, bruker han opptak. Begrepene er sentrale innenfor forskning på hva som kjennetegner gode samtaler mellom lærer og elever, og er derfor svært aktuelle i analysering av klassesamtalene i mitt material.

Åpne og lukkede spørsmål eller *autentiske og ikke-autentiske spørsmål*, er valgt ut som en egen kategori fordi samtalens mønster påvirkes av hvilke type spørsmål som stilles (Alexander, 2006, s. 15; Nystrand et al., 1997, s. 38). De type spørsmålene som tas i bruk påvirker hvilken retning samtalen tar, og hvem som deltar. Her er det særlig spørsmålene lærerne stiller til elevene gjennom klassesamtalene og gjennom gruppeoppgavene jeg er interessert i å analysere, men studerer også hvilke type spørsmål som går igjen i gruppesamtalene.

Overførings spørsmål er siste analysekategori. De andre kategoriene er knyttet til dialog uavhengig av modelltekster, men denne kategorien er hentet fra forskning på bruk av modelltekster. Kategorien er tatt med for å studere i hvilken grad lærerne gjennom spørsmål til elevene klarer å knytte elevenes forståelser fra tekstsamtalen til egen tekstproduksjon (Håland, 2013, s. 42). Dette er også selve hensikten med dekonstruksjon av modelltekst, og er av denne grunn en viktig analysekategori.

4.3.2 Hensikt

Begrepet hensikt handler om å gjennomføre hensiktsfull undervisning med spesifikke læringsmål (Alexander, 2006, s. 28). For å gjennomføre analysene i denne kategorien, ser jeg først til hva som kommuniseres av lærerne i klassesamtalene, før jeg videre ser på hvordan elevene oppfatter hensikten.

4.3.2.1 Hensikten slik den presenteres fra lærerne

Både Berit og Erik gir sine elever beskjed om hva som skal skje, og videre hva som er hensikten med undervisningsøkten. Dette gjør de på hver sin måte, og på ulike tidspunkt i

løpet av klasseromssamtalen. Berit starter sin samtale med setningen ”Vi har fått Helene på besøk, og dere skal gjennomføre en fagsamtale med fokus på parallellhandling.” Her forteller hun elevene hva som er hovedaktiviteten i læringsøkten, og tar i bruk fagbegrepene fagsamtale og parallellhandling. Senere sier hun:

Dette er noe som dere kan kanskje få på tentamen. Dette med å skrive en parallellhandling, sånn at vi skal ta å øve litt, og jeg vet at mange av dere kommer til å få det veldig bra til, og jeg tenker at den teksten som vi har lest nå er et veldig greit utgangspunkt for å begynne og jobbe med parallellhandling. Den er ganske tydelig, og jeg tror dere ser hvordan det går an å gjøre det på en okei og grei måte.

Her presiserer hun at hensikten med å arbeide med slike tekster, er at det er noe de kan bli testet i på tentamen, og at hun da ønsker at de skal kjenne til hvordan slike tekster kan skrives. I oppgaveteksten til elevenes gruppeoppgave, stiller hun blant annet spørsmålet *Kva må ein tenkje på når ein sjølv skal bruke parallellhandling som eit verkemiddel?* Spørsmålet er et overføringsspørsmål, og bidrar til å understreke hensikten.

Erik starter med å tydeliggjøre for elevene hva som er målet med timen:

Målet med timen for dere, det er at dere skal finne et eller annet av de tingene vi nå jobber med som dere kan bli flinkere til. Skal komme litt tilbake til det for å gjøre det litt mer konkret for dere, men målet for timen er rett og slett det at dere skal sitte igjen med et eller annet som dere tenker at dette er jeg god på og dette kan jeg bli flinkere til.

Han presiserer her at målet/hensikten er at elevene selv skal finne ut av hva de mestrer og hva de ønsker å forbedre ved sin tekstskrivning. Hensikten kommer også til syne senere i hans økt, da gjennom spørsmålsformuleringen i gruppeoppgavens oppgavetekst. Der har Erik skrevet inn spørsmålene *Hvilke virkemidler mestrer DU best?* og *Hvilket av disse virkemidlene kunne DU tenkt deg å bli flinkere til å bruke?*. Spørsmålene understreker at øktens mål er å finne ut av hvilke virkemidler man selv kan og hvilke man ønsker å bli bedre på.

I begge klasserommene presiseres hensikten med dekonstruksjonen tydelig. Det er lærerne som kommuniserer hensikten. Selv om både Berit og Erik uttrykker hensikten med læringsøkta, er det likevel kun Erik som tar konkret i bruk begrepet *mål*, et begrep som konkretiserer og synliggjør hensikten for både elever og lærer.

Lærerne kommuniserer hensikten på ulike måter. Berit kommuniserer en kollektiv hensikt. Dette tydeliggjøres gjennom at hun sier: ”Dette er noe som **dere** kan kanskje få på tentamen. Dette med å skrive en parallellhandling, sånn at **vi** skal ta å øve litt (...)” Hensikten oppfattes som kollektiv gjennom hennes bruk av pronomenene *dere* og *vi* som signaliserer at klassen er felles om noe. De skal i samme tidsrom sitte i klasserommet og svare på de samme tekstoppavene. Det er også en ganske instrumentell hensikt, som ikke knyttes til elevenes læring og tekstkompetanse på lang sikt, men kun til noe som kan måles ved eksamen.

Erik kommuniserer en mer individuell hensikt: ”(...) målet for timen er rett og slett det at dere skal sitte igjen med et eller annet som dere tenker at dette er **jeg** god på og dette kan **jeg** bli flinkere til.” Han signaliserer en forventning til elevene om at de selv må ta stilling til hvor de befinner seg i sin egen læring. Slik lager han en tydelig bro mellom modelltekstene og elevenes egen skriving. Hver elev blir ansvarliggjort, og presses til å ta ansvar for læringen. Hensikten kan også oppfattes som individuell gjennom bruken av pronomenet *jeg*, som sikter til hver enkelt elev og ikke til fellesskapet.

4.3.2.2 Hensikten slik den forstås av elevene

Vi har sett at lærerne presenterer tydelige hensikter med dekonstruksjonen av modelltekster, men hvordan viser elevene forståelse for den hensikten som lærerne presenterer? I loggene forteller elevene kort om hva de selv mener at de har lært. Dette gir et innblikk i hvordan de forstår undervisningens hensikt. Her er noen eksempler fra Berits elever:

Bente: ”(...) Jeg lærte mye om hvordan du kan skrive en parallellhandling og hvordan du kan få en litt spennende tekst. (...)”

Bjarte: ”Jeg lærte mer om parallellhandling og dens virkninger på teksten.”

Benedikte: ”Eg lærte korleis ein kan balansere ein parallell tekst. Til dømes i denne teksten var det bytte mellom dei to karakterane i anna kvar setning.”

Brita: ”Jeg lærte noe om parallellhandling.”

Björg: ”Jeg lærte om forskjellige fortellermåter som kan brukes i tekster denne timen.”

De fleste av svarene ovenfor er upresise. Elevene fikk i forkant av loggskrivingen utdelt flere startsetninger som en hjelp til å komme i gang med skrivingen, og eksemplene viser bruk av startsetningen ”Jeg lærte...”. De færreste setningene fra disse loggene forteller noe om hva

det er elevene egentlig har lært om parallellhandling, og videre om deres forståelse av hensikten. De fleste elevene sier at de har lært *noe, mer om* eller *mye om* parallellhandling, men ikke direkte hva de konkret sitter igjen med av lærdom eller forståelse. Her kan det stilles spørsmål til om Berit har kommunisert hensikten tydelig nok for elevene.

Her er noen eksempler fra elevene i 9E:

Emilie: "(...) Jeg vil lære meg å bruke flere frampeik, og bli flinkere til å være inne i hodet på personen jeg skriver om. (...)"

Egil: "(...)Det virkemiddelet jeg kanskje bør bruke mer er vel skildringer, slik du (Erik) kommenterte. Jeg lærte litt hvordan bruke andre virkemidler, blant annet skildringer.(...)"

Emil: "Jeg vil bruke mer skildringer og tanker i tekstene mine, kanskje og litt mer tydelige vendepunkter. Jeg liker når jeg klarer å bygge opp spenningen i teksten selv om jeg ikke klarer det så ofte. Jeg er litt bedre til å bruke direkte tale tror jeg."

Endre: "Jeg tror jeg vil bruke mer av vendepunkt og tanker"

Eskil: "Jeg vil bruke mer parallellhandling, frampek og skildring."

Disse loggene er mer konkrete, for det første fordi det her er en tydelig kobling til elevenes utvikling som skrivere. Dette ser vi i elevenes formuleringer, som "jeg vil lære meg...", "... jeg kanskje bør bruke mer..." og "jeg vil bruke mer...". For det andre fordi det refereres til konkrete virkemidler, eksempelvis "Jeg vil lære meg å bruk flere **frampeik** (...)", "Det virkemiddelet jeg kanskje bør bruker mer er vel **skildringer** (...)" og "Jeg vil bruke mer **skildringer** og **tanke**r i tekstene mine (...)". Gjennom svarene kommer det fram at elevene ser ut til å ha forstått den individuelle hensikten som Erik la fram i starten av timen. Elevene viser flere konkrete trekk ved tekstskriving som de ønsker å bli bedre på, og mestrer dermed å se koblingen mellom dekonstruksjon av en modelltekst med parallellhandling til sin egen tekstskriving.

Analysene viser at lærerne presenterer ulike hensikter med sin undervisning. Elevenes logger viser at Eriks elever ser ut til å ha forstått hans hensikt, mens Berits elever ikke viser det samme.

4.3.3 Kollektiv

Med kollektiv menes at lærer og elever tar tak i oppgaver i fellesskap, enten som gruppe eller som klasse, istedenfor alene (Alexander, 2006, s. 28). Jeg vil først analysere hvordan det

kollektive kommer til syne i klassesamtalene, før jeg deretter ser på hvordan det er synlig i gruppesamtalene. Til slutt ønsker jeg å se på hvordan det kollektive i læringsøktene er synlig om vi ser på hver læringsøkt i sin helhet. I klassesamtalene framkommer fokuset på det kollektive i ulik grad, og her skiller jeg derfor tydelig mellom klassene. Gruppesamtalene har også ulik grad av kollektivt fokus, men her opplever jeg at dette er uavhengig av klasse, og velger derfor å framstille disse resultatene uten henvisning til hvilket klasserom de enkelte samtalene foregikk i.

4.3.3.1 Hvordan kommer den kollektive forståelsen til syne hos lærerne i klassesamtalene?

Lærerne starter timen med klassesamtaler, og med å vise til at de dagen før arbeidet med teksten ”Att döda ett barn”:

Erik: I dag så skal vi jobbe med elevtekster, vi snakket jo om det i går. Vi jobbet oss gjennom ”Att döda ett barn”, og så litt på dette med parallellhistorie og det som er fint for meg og for dere er at dere har jo fått prøvd dere på denne sjangeren, eller denne måten, ikke sjanger, men denne måten å skrive på, så det har jeg tatt utgangspunkt i i dag.

Berit: Husker dere hvilken tekst vi leste i går? Benedikte

Benedikte: Att döda ett barn

Berit: Att döda ett barn, ja. Og hva var de to handlingene i denne fortellingen. Hva var handling nummer en? Bente

Her trekker lærerne linjer fra timen dagen før og til den timen de nå skal ha ved hjelp av begrepet parallellhandling og teksten ”Att döda ett barn”. Gjennom i fellesskap å hente fram elevenes forkunnskaper, viser lærerne at de har en kollektiv tankegang, at de ønsker å samle alle elevene før læringsøkten. Det er likevel forskjell på hvordan det gjøres, og hvor mye tid som settes av til dette. Berit gjør det gjennom samtale med elevene, hvor hun gjennom lukkede spørsmål som ”Hva var egentlig parallellhandling?” og ”Husker dere hvilken tekst vi leste i går?”, henter fram elevenes forkunnskaper om både begrepet parallellhandling og teksten ”Att döda ett barn”. Erik velger en annen innfallsvinkel. Han oppsummerer selv kort for elevene hva de gjorde i timen dagen før uten å stille spørsmål til elevene, og går fort videre til dagens aktivitet.

Begge lærerne signaliserer tidlig et kollektivt fellesskap i klassesamtalene gjennom bruk av pronomenet *vi*. Erik starter sin introduksjon til økten slik:

I dag så skal **vi** jobbe med elevtekster, **vi** snakket jo om det i går. **Vi** jobbet oss gjennom ”Att døda ett barn”, og så litt på dette med parallellhistorie og det som er fint for meg og for **dere** er at **dere** har jo fått prøvd dere på denne sjangeren, eller denne måten, ikke sjanger, men denne måten å skrive på, så det har jeg tatt utgangspunkt i i dag. Jeg har valgt å bruke en hel tekst først for å vise **dere** litt om hvordan jeg vil at **dere** skal jobbe med gruppeoppgavene **deres** etterpå.

Berit sier dette i sin introduksjon:

Berit: (...) Hva var egentlig parallellhandling? **Vi** snakket litt om det i går. Noen som husker hva det er? Bente

Bente: Er det ikke når du har to forskjellige handlinger og fletter de sammen mot slutten?

Berit: Ja, når **vi** har to handlinger som flettes sammen til slutt. Det er helt riktig. Husker **dere** hvilken tekst **vi** leste i går?

Ordet *vi* bidrar til å samle klassen. Ved å bruke dette ordet i oppstarten av timen, viser lærerne at alle er en del av et kollektiv, alle er samlet om arbeidsoppgaven, og at alle stemmer er viktige. Erik bytter nokså fort ut ordet *vi* med ordene *jeg* og *dere*, og videre i hans ca. 20 minutter lange klassesamtale er det disse to personlige pronomenene som framkommer oftest. Pronomenet *dere* er likevel også et ord som framhever det kollektive. Det brukes her om alle elevene i 9B, og viser til at de er en samlet gruppe med de samme arbeidsoppgavene. Berit har også med *dere* i sin innledning, men hun tar i større grad enn Erik i bruk ordet *vi* også videre i sin innledningssamtale:

Berit: I dag skal **vi** lese en ny tekst. Den er litt annerledes enn den **vi** leste i går. Den er på mange måter litt tydeligere. Den som **vi** leste i går var litt mer, **vi** kan si at de to handlingene flettes litt sammen hele veien, sant?

Ved å gjentatte ganger bruke dette pronomenet, signaliserer Berit til det kollektive fellesskapet, og at hun også er en del av det.

Det kollektive kommer også til syne gjennom hvordan gruppeoppgavene presenteres av lærerne. Oppgavene handler om å sammen finne ut av, reflektere over og snakke om tekst. Dette presenteres gjennom setninger som ”**Dere** skal jobbe **sammen** to og to”, ”Så skal **dere** lese teksten høyt **sammen**” og ”(...) da sitter **dere** og jobber i det dokumentet mens **dere** snakker”. At lærerne ønsker et kollektivt fellesskap der alle på gruppa skal delta, tydeliggjøres gjennom den hyppige bruken av ord som *dere* og *sammen*,

4.3.3.2 Hvordan kommer elevenes forståelse av det kollektive til syne i klassesamtalen?

Elevene viser sin forståelse av det kollektive i klassesamtalene på ulike måter. Der kommer denne forståelsen fram gjennom at de eksempelvis rekker opp hånda og deltar i samtalen. I Berit sin introduksjonssamtale var det stor spredning i hvilke elever som valgte å delta i tekstsamtalen, når de sammen trakk fram forkunnskapene fra norsktimen dagen i forveien:

Berit: (...) hva var handling nummer 2? Bård

Bård: Var ikke det de som fylte bensin?

Berit: Ja, den andre handlingen er jo det paret som er på vei til sjøen, og stopper for å fylle bensin. Helt riktig. Når er det disse to handlingene blir flettet sammen? Tenk tilbake til i går.

Hva var det vi leste? Benedikte

Benedikte: Når de treffer det barnet.

Berit: Ja, hva var det som var så spesielt med denne teksten her. Det var () leste vi egentlig () Bendik

Bendik: Leste ikke fra bare ett perspektiv, vi leste fra to.

Berit: Vi leste fra to ja. Beate

Beate: Og så visste vi hva som kom til å skje.

Bare i dette lille utdraget får Berit svar fra fire ulike elever gjennom sine spørsmål, og også videre i samtalen viser elevene forståelse for det kollektive ved å svare på Berits spørsmål. I oppsummeringssamtalen etter gruppesamtalene har en elev fra hver gruppe på forhånd blitt gitt ekstra ansvar for å delta. I intervjuet med Berit etter timen sier hun:

Berit: (...) Og så tenkte jeg også at hvis jeg gir en person hovedansvaret med å snakke, så får du i hvert fall noen hender i været til slutt når vi skulle oppsummere (...).

Her beskriver Berit en situasjon hvor hun sliter med å få elevene til å delta i den kollektive samtalen, og at dette er årsaken for at hun velger å ta et slikt grep. Observasjonene og lydopptakene fra oppsummeringssamtalen viser at hun likevel blir nødt til å spørre mange spørsmål for å få samtalen til å bevege seg videre. Elevene svarer kort på hennes spørsmål, og utdyper ikke sine svar. Mange svar er også spørrende i formen:

Berit: (...) Hva tenker du, Brita?

Brita: Om hva?

Berit: Er det mye fortellermåter, eller er det mye den samme?

Brita: Er det ikke mye den samme?

Her starter Brita å svare med spørsmålet ”Om hva?”, som kan forstås som at hun ikke har fulgt med, altså at hun har meldt seg ut av den kollektive tekstsamtalen. At hun gir korte og spørrende svar kan videre analyseres som manglende interesse for at hun er en del av en

kollektiv tekstsamtale. Hennes spørrende måte å svare på kan også signalisere en usikkerhet, en frykt for at det ikke er rett svar hun kommer med. En annen elev reagerer slik på et spørsmål mot slutten av samtalen:

Berit: (...) Og i tillegg kan vi bruke tankereferat. At vi forteller hva hovedpersonene tenker. Fant dere på en måte disse forskjellige typene, eller var det en fortellermåte som gikk litt igjen? Hva tenker du, Beate?
Beate: Har ikke peiling.
Berit: Ikke peiling?
Beate: Nei
Berit: Sikker? *Får ikke svar, og går videre*
(...)

Rett etter samtaleens slutt oppstår det en interessant situasjon. Etter at båndopptakeren er skrudd av gir Beate, som sitter på fremste benk, Berit beskjed om at hun egentlig visste svaret, men at hun bare var 90 % sikker, og av denne grunn ikke våget å si hva hun tenkte. Her har vi altså en elev som signaliserer at hun kun kan delta i den kollektive tekstsamtalen dersom hun er helt sikker på at hun kan ”det riktige” svaret, men som likevel er opptatt av at læreren vet at hun egentlig kan svaret.

Erik gjennomfører en annen type klassesamtale enn Berit. Han modellerer for elevene hvordan de ulike virkemidler kan framstå i tekst. I samtalen stiller han mange spørsmål, men svært sjelden rekker elevene opp hånda for å svare. En del av spørsmålene stilles også etter hverandre som retoriske spørsmål for å få elevene til å tenke, og ikke nødvendigvis for å få et svar, eksempelvis ”Så har jeg også merket en med strek under her. *Leser opp: så langt øye kunne se*. Hva er det for noe? Hva kalles det for noe? Er det en skildring? Nei. (...)”

Noen ganger er det likevel litt vanskelig å se om Erik stiller retoriske spørsmål, eller om han ønsker svar fra elevene på disse spørsmålene: ”(...)Er det noe som vi tenker at kan bli bedre? Hvis dere ser på de ulike tekstflatene? Hvis du skal velge en tekstflate som du tenker at den kunne han godt ha gjort litt bedre? (...)” Her virker det som om han forsøker å få elevene med, gjennom blant annet å endre pronomener fra de kollektive *vi* og *dere* til det individuelle *du* i siste spørsmål. Han får likevel ikke elevene i tale her, og innrømmer selv at ”(...) Nå spør jeg vanskelig, men det er en av utfordringene dere kommer til å få nå i denne oppgaven dere skal jobbe litt med på grupper etterpå.” Elevene ser ut til å forstå at deres rolle i denne kollektive klassesamtalen, er å lytte til læreren.

4.3.3.3 Hvordan kommer det kollektive til syne i elevenes gruppesamtaler?

Det kollektive i gruppesamtalene kommer til syne gjennom at elevene sammen samtaler om modellteksten. Det kommer tydelig til syne når elevene spiller på hverandres utsagn og sammen diskuterer og reflekterer seg fram til ulike svar. Utdraget under viser en gruppe på to elever som klarer å bygge videre på hverandres refleksjoner, når de snakker om hva de må tenke på når de selv skal bruke parallellhandling som et virkemiddel:

Bjørg: (...) det må jo også skje på samme tidspunkt, så du må liksom skrive litt annenhver på hver handling, hvis ikke så blir det jo liksom () du går litt fram og tilbake da, så du må skrive litt på hver.

Benedikte: Sånn som den teksten vi leste. Den var jo annenhver avsnitt. Og jeg tenker at du kan ikke gå kjempelenge med en person og så bare litt med den andre.

Bjørg: *Begynner å snakke om "Att døda ett barn"* Og så med den andre teksten og, så snakket de jo om mens de satte seg i bilen og begynte og kjøre så var den andre familien og gjorde seg klare på kjøkkenet, og da skulle gutten gå for å hente sukker. Da kan de ikke si at for fem minutter siden så gikk gutten ut for å hente sukker.

Benedikte: Ja, det må være på samme tidspunkt.

Bjørg: Ja, de må flette det sammen, men og spare litt til slutten.

Benedikte: De må ha alt på samme tid. De kan ikke skrive at en av de gjorde noe for lenge siden, og en av de skjer nå, for da kan de ikke flette det sammen.

Bjørg og Benedikte spiller her på hverandres utsagn for å finne felles forståelse. Benedikte viser til teksten de nettopp har lest for å reflektere over Bjørg sin refleksjon i første setning. På samme måte spiller Bjørg videre på Benedikte sin refleksjon ved å vise tilbake til teksten klassen leste sammen dagen før. Elevene bruker dermed tekster de begge er kjent med, for sammen å reflektere over spørsmålet, og viser forståelse for det kollektive når de spiller videre på hverandres svar.

Elevenes forståelse av at de er et kollektiv vises også gjennom at de stiller hverandre spørsmål. Spørsmålene stilles enten for å få bekreftelse for sine antakelser eller for å få svar på noe de selv ikke vet:

Espen: "Dekket til fjeset"

Erling: Er det en skildring? Det er en skildring, "dekket til fjeset"?

Espen: Ja, det er en skildring. "Puttet pistolen langt ned i lomma", er ikke det også en skildring egentlig? *Leser videre* "Den beste på markedet." Den beste. Det er en skildring! (...)

Elin: Erling eller Espen, hva vil det si at () Hva er en skildring?

Erling: En skildring det er noe som beskriver

Espen: Beskriver *sier dette samtidig som Erling*

Elin: Å ja, okei.

Her bruker elevene hverandre i arbeidet om å forstå tekstene. En elev kommer med et utsagn for videre å få bekreftelse fra en annen gjennom utsagnet ”Ja, det er en skildring”. En annen er usikker på betydning av begrepet skildring, og spør derfor hva det betyr ved direkte å vende seg til de andre elevene på gruppa, ”Erling eller Espen, hva vil det si at..... Hva er en skildring?”. Eleven får videre svar fra de andre med en gang, og utdraget viser hvordan elevene bruker det kollektive til å utforske modelltekstene.

Elevene viser to ulike forståelser for ansvar i den kollektive samtalen; et individuelt eller kollektivt ansvar. Her er et eksempel på en samtale der elevene tok et kollektivt ansvar for gruppesamtalen:

Egil: Oppe der. ”Nå var det ikke langt igjen”. Eller er det skildring? Vent litt. Eller vet du hva, bare ta at det er handlingsdriver. *leser videre*
Emil: Hva tenker du, Endre?
Endre: Hm?
Emil: Hva tenker du?
Endre: Ehm, vet ikke.

Her er det Emil som forsøker å trekke Endre inn i samtalen. Senere forsøker Egil på det samme:

Egil: Er det noe vendepunkt her da? Han holder jo på med akkurat det samme. Mener du det er et vendepunkt, Endre? Hm?
Emil: Synes du det er et vendepunkt her? Tror du det?
Endre: Ja.
Emil: Hvor da tror du? ()
Egil: Det kan jo være et vendepunkt når han tar revolveren opp mot sitt eget hode.

Her viser Egil og Emil at de selv tar ansvar for å forsøke å inkludere Endre inn i det kollektive. Lydopptakene bekrefter at elevene stiller spørsmålene om elevens meninger knyttet til teksten med en mild tone. Slik viser de at de anerkjenner hans synspunkter, og har tro på at han kan bidra med faglig kunnskap i tekstarbeidet.

Her er et eksempel som viser en gruppe med elever som viser en annen forståelse for det kollektive:

Ellen til Emma: Du må være med!
Emma: Ja, men dere har jo pœen helt borte dit.
Ellen: Ja, men da må jo du komme bort da.

Senere i samme gruppe:

Eirin til Emma: Du må bli med!

Emma: Men dere må ha pc-en på Ellen sin plass for at jeg skal kunne se.

To elever sitter foran skjermen der de har modellteksten, og gir hver sin gang beskjed med bestemt tone til den tredje gruppedeltakeren at den må delta. Emma gir begge ganger beskjed om manglende tilgang til skjermen, men tar ikke selv noe mer ansvar enn å gi beskjed om dette. De andre to ser heller ikke ut til å være interessert i å flytte verken på seg eller pc-en for å inkludere den tredje personen. Alle tre fraskriver seg et kollektivt ansvar.

4.3.3.4 Hva sier lærerne om samtalene i klassen?

I begge timene har lærerne satt av mye tid til gruppesamtalene. Dette kan fortelle at lærerne trolig har fokus på det kollektive læringsfellesskapet hos elevene, og ser viktigheten av å gi dem tid til sammen å dekonstruere teksten. Lærerne gir utdypende svar på klassenes samtalekultur i sine intervjuer:

Berit: *Om dialogiske samtaler* Jeg liker det egentlig veldig godt. Jeg synes jo det er noe av det kjekkeste på en måte, å drive samtaler med elevene. Derfor er det litt vanskelig, for jeg må hele tiden tenke ”Hva kan jeg gjøre for å få de i samtale?” Så ofte må jeg la de snakke sammen først. (...) Men hvis jeg stiller direkte spørsmål, så er det ofte veldig få som deltar. Men jeg synes jo egentlig at det er noe av det kjekkeste.

Erik: Samtalekulturen når de jobber på grupper er bra, men i felles klasse, så er det middels minus. Der er det lite deltakelse. Men på grupper så er de veldig ivrige og flinke til å uttrykke seg.

Berit forteller at hun gjerne tar i bruk gruppesamtaler for å øke deltakelsen i sine klassesamtaler, og viser også stor interesse for de kollektive samtalene mellom henne og elevene. Når Berit velger å sette av tid til en oppsummeringssamtale i sin undervisning, selv om hun som nevnt tidligere sliter med å få elevene i samtale, vitner dette om en lærer som ser verdien av slike kollektive samtaler, og som ikke gir opp å forsøke å finne bedre måter å få dette til på.

Erik forklarer hvorfor han setter ned så mye av timens tid til gruppesamtaler. Valget bygger på hans erfaringer og kunnskaper om hvordan klassen fungerer. På spørsmål om hvilke grep han tar i sin undervisning, for å få alle elevene til å føle at de kan delta i samtalen, svarer han

”Da lager jeg ofte grupper.”. Erik ser at arbeid i små kollektiv som gruppearbeid, trekker flere elever inn i samtalen, og vier derfor mye tid til en slik aktivitet.

Begge lærerne velger å avslutte øktene sine med individuell skriving av læringslogg. Her blir elevene gitt mulighet til å forme kunnskapene som har kommet gjennom den kollektive dialogen om til indre dialog (Rieber et al., 2004, s. 12).

Lærerne viser forståelse for det kollektive gjennom å hente opp elevenes bakgrunnskunnskaper, slik at alle er klar for ny informasjon. De bruker i tillegg pronomen som *vi* og *dere*, som viser til at klassen er et felles læringsfellesskap. Lærerne viser gjennom tiden de setter av til gruppesamtalene, at de anser dette som en god kollektiv arbeidsform. Elevene deltar i varierende grad i klassesamtalene. I gruppesamtalene viser elevene forståelse for det kollektive når de sammen reflekterer og diskuterer over modellteksten. Datamaterialet fra gruppesamtalene i 9E, viser at elevene har to ulike forståelser for ansvar i det kollektive, individuelt og kollektivt.

4.3.4 Undervisningssamtaler som interaktive eller ikke-interaktive og som dialogiske eller autoritative

Med interaktive samtaler menes samtaler som tillater deltakelse fra både lærer og elever, mens ikke-interaktive samtaler kun involverer lærers tale, og utelukker elevs stemme. I dialogiske undervisningssamtaler tar læreren elevenes synspunkter og tanker på alvor og spør gjerne utdypende etter flere detaljer. Motsetningen blir autoritative samtaler. Slike samtaler oppstår når det av læreren ikke gis rom for elevs spørsmål eller egne tanker om temaet (Scott & Asoko, 2006, s. 158). Selv om samtaleteorien handler om forholdet mellom lærer og elever i en undervisningssamtale, vil begrepene her også brukes til å analysere elevenes gruppesamtaler. Klassesamtalene blir analysert først, og deretter gruppesamtalene.

4.3.4.1 Hvilke samtalemønstre er synlige i klassesamtalene?

Både undervisningssamtalene i 9B og 9E starter på en autoritativ måte, og domineres av monologer fra lærerne med små ordvekslinger med elevene:

Erik: (...) Det er to grønne her, er det to frampek? Hva kjennetegner et frampek? Eskil?

Eskil: Det avslører litt av hva som kommer til å skje senere.

Erik: Yes. Hva avslører dette? *Peker på det som er markert i grønt i første avsnitt*

Eskil: At det skulle snu opp ned på livet deres for alltid.

Berit: (...) Husker dere hvilken tekst vi leste i går? Benedikte
Benedikte: Att døda ett barn
Berit: Att døda ett barn, ja. Og hva var de to handlingene i denne fortellingen? Hva var handling nummer en? Bente
Bente: En familie som skulle ut på tur.
Berit: Ja, en familie som skulle ut på rotur, som står på kjøkkenet og gjør seg klar for dagen, og hva var handling nummer 2? (...)

Flere av spørsmålene fra lærerne er av den lukkede typen, og bærer preg av at de ønsker korte og presise bekreftelser på at elevene kan ”det riktige svaret”. Spørsmålene gir inntrykk av å være kontrollerende, de skal sjekke hva elevene kan eller husker. Spørsmål som ”Hva kjennetegner et frampek?” og ”Husker dere hvilken tekst vi leste i går?” er eksempler på dette. Disse spørsmålene bærer preg av strukturen i IRE-samtaler, der det er læreren som initierer spørsmålet, som gir respons og evaluerer elevenes svar (Gibbons, 2015, s. 31).

Senere i klassesamtalene kommer det autoritative også til syne på andre måter i lærernes spørsmålsføring. Dette skjer eksempelvis når Berit stiller spørsmålet ”Vi visste jo hele tiden at dette barnet kom til å dø, gjorde vi ikke?” til sine elever. Her legger hun egentlig svaret i munnen på elevene sine, og kontrollerer dermed hvordan elevene skal lese og forstå teksten. Hos Erik kommer det autoritative fram gjennom at han selv ofte svarer på sine egne spørsmål, eksempelvis ”(...)hva mener jeg med tekstflater? Jo, det er forskjellige virkemidler egentlig som du har brukt inne i teksten din (...).” Gjennom bruk av retoriske spørsmål skaper han et fokus rundt det faglige, men fordi elevene ikke inviteres med i samtalen, blir den autoritativ.

Ved siden av å være autoritativ, er Berits klassesamtale interaktiv. Dette kan sies, fordi hun viser at hun ønsker deltakelse fra elevene i samtalen. Hun stiller dem spørsmål underveis, gir respons på elevenes svar, og oppmuntrer de som svarer ved å gjenta deres svar, bekrefte, eller uttrykke begeistring for svaret:

Berit: Og hva er egentlig tredje person?
Bente: Han og hun
Berit: Han og hun. Flott. Er det noen som klarte å tenke litt. Hvis man skal prøve å skrive en parallellhandling selv, hva er det som kan være lurt å gjøre? Brage.
Brage: Ikke skrive i jeg-person.
Berit: Ja. Ikke skrive i jeg-person (...)

Berit viser i utdraget over begeistring for elevenes svar gjennom ord som *flott* og *ja*. Samtidig følger hun opp elevenes svar med kommentarer og spørsmål, og viser dermed at hun

verdsetter elevenes svar. Samtalen blir interaktiv, fordi stemmene til både lærerne og elevene verdsettes.

Eriks klassesamtale har et ikke-interaktivt mønster. Utgangspunktet for hans undervisningssamtale er en modelltekst skrevet av en av hans egne elever. Han klarer å vise begeistring for momenter ved teksten underveis i dekonstruksjonen, men lar sjelden elevene slippe til i samtalen og er selv den som tolker og utpeker trekk ved teksten:

Erik: (...) Og så hva med neste da? *Leser opp: "lighteren som skulle komme til stor nytte senere"*. Da skjønner du hva som skal skje, og det som jo og er fint i denne teksten er at det blir jo hentet fram i slutten av den, at han bruker denne lighteren, og kaster denne på og tenner fyr på dette, så den lighteren kommer på en måte tilbake litt senere. Det og er godt med et frampek, når du da har en konkret ting som du bruker i frampeket, at den kommer tilbake igjen senere.(...)

Utdraget viser at Erik modellerer sin tolkning av teksten. Han starter med et spørsmål som han selv svarer på. Videre forteller han selv at lighteren er et frampek som blir tatt opp igjen senere i teksten. Erik stiller bare elevene en sjelden gang spørsmål, og inviterer dem sjelden med i dekonstruksjonen. Elevene blir passive lyttere til hans observasjoner, noe som fører til at det blir en ikke-interaktiv samtale.

4.3.4.2 Hvilke samtalemønstre er synlige i gruppesamtalene?

Gjennom lydopptakene framstår gruppesamtalene stort sett som både dialogiske og interaktive, der elevene deltar aktivt og er åpne for hverandres syn på teksten (P. Scott & Asoko, 2006, s. 159). Her er noen eksempler på det jeg tolker som samtaler med et dialogisk – interaktivt mønster:

Beate: *Leser opp fra oppgaveteksten* Hva er vendepunktet i fortellingen? *Eleven svarer* Det er når hun finner ut at noen går bak hun. Avsnitt nummer 10. Der står det: "Hun hørte det plutselig. Noen gikk bak henne i et hurtig tempo".

Bente: Ja

Beate: Da finner hun på en måte ut at det er noen der, og at han er der da.

Bente: Da blir hun litt redd. Så prøver hun å gå litt fortere, så begynner hun å løpe, og får panikk.

Beate: Og det han vil er bare å gå på date med hun. Så denne teksten handler vel om en som liker en jente, og så sjekker han henne opp på den skumleste måten som fins.

Bente: Han mener det snilt, men hun bare nei. Hun synes det er skummelt.

Gjennom å svare ”Da blir hun redd. Så prøver hun å gå litt fortere, så begynner hun å løpe, og får panikk”, viser Bente at hun har lyttet til hva Beate har sagt, og at hun ønsker å følge opp med et eget svar. Det samme gjør Beate ved å fortsette å si ”Og det han vil er bare å gå på date med hun...(...)”. Slik viser elevene at de er interessert i en interaktiv og dialogisk samtale. Når samtalen er slik, avdekker elevene ulike sider ved teksten sammen, og bruker hverandres utsagn til å bevege samtalen videre. Samtalen under er et annet eksempel på dette mønsteret:

Egil: Puster høyt er vel også en skildring?

Emil: Ja. Er det noe vendepunkt her?

Egil: Vendepunkt

Emil: Kanskje når en av lærerne springer rett mot ham? Næ!

Egil: Er det noe vendepunkt her da? Han holder jo på med akkurat det samme. (...)

Samtalen blir både dialogisk og interaktiv når elevene stiller hverandre spørsmål for både å få bekreftelse for egne syn, og for å høre hva de andre tenker, slik gruppa ovenfor gjør gjennom spørsmål som ”Er det noen vendepunkt her?” og ”Puster høyt er vel også en skildring?”.

Noen grupper bærer likevel preg av elever som ønsker å ta kontroll over og dominere samtalen, og av at elevene snakker mer hver for seg uten å ta hensyn til hva som har blitt sagt før. Dette er interaktive samtaler med innslag av autoritative samtalemønstre:

Eva: Skildring, det er vel ingen skildring heller er det det? ”En stor hettegenser” er det skildring?

Emilie: Se, vent litt, lenger ned. ”Jeg visste” Nei, hvor står det? ”Jeg visste at det jeg var i ferd med å gjøre var fryktelig”. Det er jo et frampek er det ikke?

Eva: Men frampek er ikke det vi er på.

Emilie: Nei, nei, men jeg bare spør ()

I utdraget lar Emilie være å svare på Eva sitt spørsmål, fordi hun spontant ser et virkemiddel hun vil nevne, og Eva deler ikke hennes entusiasme for å ha funnet et virkemiddel som ikke står i oppgaveteksten at de skal lete etter. Senere i samtalen oppstår en liknende situasjon når Emilie utbryter ”Se, her er en sammenligning” når hun oppdager setningen ”Skrikene gjør det bare mer majestetisk akkurat som i et beethoven stykke”. Også denne gangen får hun beskjeden ”mhm, men det står jo ikke der”, som i at dette ikke er noe de skal se etter i teksten. Emilie svarer tilbake med ”Nei, nei, men jeg bare så et virkemiddel”. Eksemplene viser at elevene har ulik innfallsvinkel til det å dekonstruere tekst. Mens Emilie kommuniserer interesse for at det er kjekt å oppdage ulike sider ved teksten, også sider som ikke er en del av

oppgaveteksten, kommuniserer Eva at hun er opptatt av å følge oppgaven, og vil derfor kun lete etter virkemidlene som er nevnt der. Eleven som ønsker å følge oppgaven gir samtalen et autoritativt preg. Dialogen får derfor et autoritativt og interaktivt mønster.

Et annet eksempel på autoritativ og interaktivt mønster er samtalen under:

Ellen: (...)Det er jo direkte tale den ”Skal jeg gjøre dette?”
Eirin: Men det er tanke.
Ellen: Men det er jo på en måte direkte tale siden det er brukt hermetegn.
Eirin: Nei, det er en tanke. Han sier det ikke ut.
Ellen: Skal jeg spørre?
Eirin: Arh! Ja, men han sier det jo ikke ut. Det er ingen som snakker til en annen.
Ellen: Men det er jo hermetegn.
Eirin: Ja, men det betyr at han tenkte det. Skjønner du ikke?
Ellen: Ja, sa han til seg selv.
Eirin: Ja, det er en direkte tale.
Ellen: Ja, jeg sa jo det.
Eirin: Nei, du sa det på den der *viser til en annen setning*.

Her møtes to sterke elever som begge vil få fram sin mening. De er uenige i om ”Skal jeg gjøre dette” er direkte tale eller tanke, og klarer ikke å diskutere uenigheten uten at frustrasjonen tar overhånd. Når Eirin bruker spørresetningen ”Skjønner du ikke?”, understreker det at deltageren vet at den selv har rett. Dette tolker jeg som et autoritativt trekk. Det viser seg videre at uenigheten skyldes en misforståelse. Kommunikasjonen mellom dem stopper opp, kanskje fordi de blir mer opptatt av hvem som har rett i stedet for å lytte til hva den andre faktisk sier.

Gjennomgangen av klassesamtalene viser at de er autoritative, fordi det er lærernes stemmer som dominerer. Spørsmålene er ofte lukkede, og bærer preg av å ville teste kunnskap. Berits samtaler er likevel også interaktive, fordi hun inviterer elevene inn i samtalene. I Eriks samtale modellerer han for elevene hvordan han tolker modellteksten han gjennomgår. Her inviteres elevene sjelden inn, og samtalen har derfor også et ikke-interaktivt preg.

Gjennomgangen av gruppesamtalene viser at de stort sett er interaktive og dialogiske. Her deltar elevene aktivt i å avdekke trekk ved modelltekstene, og er åpne for hverandres syn på tekstene.

4.3.5 Opptak og høy verdsetting

Høy verdsetting er et begrep som omhandler positiv tilbakemelding og anerkjennelse fra lærer på elevers svar og videre oppfølgingsspørsmål. Når læreren velger å trekke elevers svar inn i

oppfølgingsspørsmålene, kalles dette for opptak (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 263-264). Da opptak og høy verdsetting er en del av læreres pedagogiske praksis, er det bare hvordan de viser bruk av dette jeg vil undersøke. Her analyseres derfor bare klassesamtalene.

I 9Bs klassesamtale tar Berit ofte i bruk høy verdsetting i sin respons på elevenes svar:

Berit: Husker dere hvilken tekst vi leste i går? Benedikte
Benedikte: Att døda ett barn
Berit: **Att døda ett barn, ja.** Og hva var de to handlingene i denne fortellingen? Hva var handling nummer en? Bente
Bente: En familie som skulle ut på tur.
Berit: **Ja**, en familie som skulle ut på rotur, som står på kjøkkenet og gjør seg klar for dagen, og hva var handling nummer 2? Bård
Bård: Var ikke det de som fylte bensin?
Berit: **Ja**, den andre handlingen er jo det paret som er på vei til sjøen, og stopper for å fylle bensin. **Helt riktig.**

Responsen fra Berit viser høy verdsetting til hvert av elevsvarene som kommer. Dette viser hun ved stadig å gjenta elevenes svar, og ved å svare med bekreftende ord som *ja* og *helt riktig*. Senere i læringsøkta, nærmere bestemt i oppsummeringssamtalen, viser hun også bruk av opptak:

Berit: Hvis man skal prøve å skrive en parallellhandling selv, hva er det som kan være lurt å gjøre? Brage.
Brage: Ikke skrive i jeg-person.
Berit: **Ja. Ikke skrive i jeg-person.** Og hvorfor tror dere det egentlig? Hvorfor kan det bli litt utfordrende? Beate
Beate: Da vet du ikke når det skifter mellom karakterene.
Berit: **Flott!** Da vet vi ikke når vi leser om den ene og når vi leser om den andre, sant? At det blir litt vanskelig å skille.

Her viser Berit høy verdsetting når hun sier *ja* og *flott*, og når hun eksempelvis gjentar Brage sitt svar "Ikke skrive i jeg-person". Videre viser hun bruk av opptak når hun trekker dette svaret inn i oppfølgingsspørsmål som "Og hvorfor tror dere det egentlig?" etterpå.

Erik viser også noe bruk av høy verdsetting og opptak i sin klassesamtale:

Erik: (...) Hva kjennetegner et frampek? Eskil?
Eskil: Det avslører litt av hva som kommer til å skje senere.
Erik: **Yes.** Hva avslører dette? *Peker på det som er markert i grønt i første avsnitt*
Eskil: At det skulle snu opp ned på livet deres for alltid.
Erik: **Ja, for alltid.** Det er jo veldig tungt, og det betyr at det er en endelig sak.

Når Eskil svarer ”Det avslører litt av hva som kommer til å skje senere” svarer Erik med et verdsettende *Yes*, før han videre trekker svaret inn i oppfølgingsspørsmålet ”Hva avslører dette?”. Han viser også bruk av høy verdsetting i neste svar når han gjentar deler av Eskil sitt svar og sier ”Ja, for alltid”.

En gjennomgang av lærernes klassesamtaler viser at høy verdsetting ser ut til å være en del av deres dialogiske praksis når de samtaler om modelltekster med elevene sine. Klassesamtalen i 9B vier også at Berit tar i bruk opptak av noen av elevsvarene.

4.3.6 Åpne og autentiske spørsmål og lukkede og ikke-autentiske spørsmål

Når en lærer stiller åpne og autentiske spørsmål involveres elevene i spørsmål-svar-sekvenser gjennom at læreren stiller spørsmål som han ikke allerede vet svaret på eller tenker ut eller impliserer et spesifikt svar på (Nystrand et al., 1997, s. 38). Slike spørsmål skiller seg fra spørsmål som bare er ute etter å teste kunnskap, altså lukkede, ikke-autentiske spørsmål (Alexander, 2006, s. 15). Selv om begrepene i teorien er knyttet til klasseromssamtaler, ønsker jeg å analysere både klasseromssamtalene og gruppesamtalene ved hjelp av disse begrepene. Jeg velger å markere tydelig hvilken klasseromssamtale jeg refererer til, men tydeliggjør ikke dette på samme måte i analysene av gruppesamtalene. Jeg finner det også interessant å se på hvilke typer spørsmål lærerne tar i bruk i oppgaveteksten til gruppeoppgavene.

4.3.6.1 Åpne og autentiske spørsmål og lukkede og ikke-autentiske spørsmål i klassesamtalene

Berits introduksjonssamtale består stort sett av en rekke kontrollspørsmål brukt for å hente fram elevenes forkunnskaper:

Berit: Hva var egentlig parallellhandling? Vi snakket litt om det i går. Noen som husker hva det er? Bente

Bente: Er det ikke når du har to forskjellige handlinger og fletter de sammen mot slutten?

Berit: Ja, når vi har to handlinger som flettes sammen til slutt. Det er helt riktig. Husker dere hvilken tekst vi leste i går? Benedikte

Benedikte: Att døda ett barn

Berit: Att døda ett barn, ja. Og hva var de to handlingene i denne fortellingen? Hva var handling nummer en? Bente

Spørsmålene indikerer at det er ett svar som ønskes og som er riktig. De er også ikke-autentiske, fordi Berit allerede vet svaret på dem. Et spørsmål som ”Husker dere hvilken tekst

vi leste i går?” er kort og lukket i formen, og fører videre til det korte og presise svaret ”Att döda ett barn”, uten noe mer utdyping og refleksjon.

I oppsummeringssamtalen tar Berit utgangspunkt i spørsmålene som elevene har fått beskjed om å snakke om i gruppeoppgaven:

Berit: Hvis man skal prøve å skrive en parallellhandling selv, hva er det som kan være lurt å gjøre? Brage.

Brage: Ikke skrive i jeg-person.

Berit: Ja. Ikke skrive i jeg-person. Og hvorfor tror dere det egentlig? Hvorfor kan det bli litt utfordrende? Beate

Beate: Da vet du ikke når det skifter mellom karakterene.

Berit: Flott! Da vet vi ikke når vi leser om den ene og når vi leser om den andre, sant?

Over ser vi at hun, med noen få forandringer i ordlyden, stiller spørsmålet ”Kva må ein tenkje på når ein sjølv skal bruke parallellhandling som eit verkemiddel?” fra oppgaveteksten. I tillegg legger hun til noen kommentarer og oppfølgingsspørsmål til elevenes svar. Slik gjør hun også med flere av de andre spørsmålene fra oppgaveteksten. I spørsmålssekvensen over har Berit trolig allerede tenkt ut hvilke svar hun ønsker, men spørsmålene oppleves likevel mye åpnere i formen enn eksempelvis kontrollspørsmålene fra innledningssamtalen. Berit søker etter refleksjon og ettertanke fra elevene gjennom spørsmål som ”Hva er det som kan være lurt å gjøre?”. Gjennom å si ”kan være lurt”, signaliserer hun at det kan være flere ting som det kan være lurt å tenke på, at hun ikke jakter ett spesifikt svar. Spørsmålet er dermed åpent, men ikke-autentisk, fordi det er tydelig at Berit allerede har en tanke om hvilke svar hun ønsker.

Samtalen preges videre av flere lukkede spørsmål, som eksempelvis ”For hva er det egentlig vi får inntrykk av i starten?”, ”Hvilken synsvinkel er det i denne teksten?” og ”Vendepunktet, når er egentlig vendepunktet i fortellingen?”. Det første spørsmålet signaliserer at alle har lest og forstått teksten på samme måte, og at det dermed er en riktig måte å lese teksten på. De andre to eksemplene er spørsmål som Berit tydelig ønsker spesifikke svar på, og som ikke gir elevene mulighet til å komme med egne tanker.

Det finnes også noen flere tendenser til bruk av spørsmål som er åpne eller i hvert fall åpnere i formen i Berits samtale med elevene. Hun stiller blant annet spørsmålene ”Hvordan følte dere at denne teksten var å lese? Var det lett eller vanskelig å se forskjell på de ulike

handlingene?”. Her starter hun med et åpent og autentisk spørsmål. Det gir elevene muligheten til å svare på ulike måter, og signaliserer interesse for elevenes mening. Her er spørsmålet autentisk, fordi læreren ikke vet svaret. Når Berit videre velger å stille det lukkede spørsmålet ”Var det lett eller vanskelig å se forskjell på de ulike handlingene?”, før elevene har fått svart på første spørsmål, fører det likevel til at hun kun får det avgrensede elevsvaret ”Jeg synes det var veldig lett, siden det var annenhver og lett å følge med.”

Eriks klassesamtale inneholder store partier som kun involverer lærerens tale, og som utelukker elevenes stemme, altså partier med et ikke-interaktivt mønster. Han har likevel noen partier der han stiller spørsmål til elevene, og som åpner opp for innslag av elevenes stemme:

Erik: (...) Det grønne vil jeg starte med. *Viser til setningen: ”Einar visste innerst inne at det hadde noe med farens jobb å gjøre, men dette kom til å bli ferien som skulle snu opp ned på deres liv, for alltid.”* Det er et frampek. **Hvordan kan jeg si det?** () Det er to grønne her () *viser til tekstflatene som er markert med grønn tekst er det to frampek? Hva kjennetegner et frampek?* Per?

Eskil: Det avslører litt av hva som kommer til å skje senere.

Erik: Yes. **Hva avslører dette?** *Peker på det som er markert i grønt i første avsnitt*

Eskil: At det skulle snu opp ned på livet deres for alltid.

Spørsmålet ”Hva kjennetegner et frampek?” er lukket fordi det er kontrollerende i formen, og gir inntrykk av å skulle teste elevenes kunnskap. Oppfølgingsspørsmålet ”Hva avslører dette?” er også lukket, fordi Erik på forhånd har tenkt ut hvilket svar han ønsker.

4.3.6.2 Åpne og autentiske spørsmål og lukkede og ikke-autentiske spørsmål i oppgavetekstene

I Berits oppgavetekst er det tatt i bruk to spørsmål: ”Kva synsvinkel trur dokker er brukt i denne historien?” og ”Kva må ein tenkje på når ein sjølv skal bruke parallellhandling som eit verkemiddel?”. Begge spørsmålene er åpne i formen, fordi de inviterer elevene til selv å komme med egne refleksjoner gjennom bruk av ord som ”trur dokker” og ”kva må ein tenkje på”. Trolig har læreren likevel noen svar hun ønsker at elevene skal komme fram til (teksten har en bestemt synsvinkel og frampek brukes på en bestemt måte), og spørsmålene er derfor ikke-autentiske.

Hos Erik kan spørsmålene som stilles deles inn etter om det er spørsmål knyttet til arbeidet med tekstutdragene eller til elevenes egen tekstskriving. Elevene spørres om bruken av

synsvinkelen i tekstutdragene med spørsmålene ”hva fungerer godt?” og ”hva kan bli bedre?”. Spørsmålene er åpne og autentiske, og gir elevene muligheter til å reflektere, og komme med egne tanker som videre kan påvirke samtalens kurs. Spørsmålene ”Hvilke virkemidler mestrer DU best?” og ”Hvilket av disse virkemidlene kunne DU tenkt deg å bli flinkere til å bruke?” er knyttet til elevenes egen tekstskriving. Disse spørsmålene er også åpne, fordi de kan gi mange svar. De er også autentiske, fordi læreren vet ikke svaret på forhånd, men ønsker at elevene selv skal reflektere over sin egen skrivepraksis.

4.3.6.3 Åpne og autentiske spørsmål og lukkede og ikke-autentiske spørsmål i gruppesamtalene

I gruppesamtalene svarer elevene på spørsmålene fra oppgaveteksten. I samtalene hos Erik, stiller de hverandre i tillegg mange egne spørsmål underveis. Eksempler på spørsmål de stiller hverandre er spørsmål der de søker bekreftelse på egne observasjoner, spørsmål for å få svar på noe de lurer på eller spørsmål der det forsøkes å få andre gruppe-medlemmer med inn i samtalen. Her er noen utdrag fra samtaler som viser eksempler på dette:

Emilie: (...) Vendepunktet i teksten mener jeg er når han skyter seg selv.

Eva: Mhm.

Emilie: Så hvis du tar den grønn. ”Så var jeg også borte”

Eva: Skyter seg selv. **Men er det vendepunktet da, for teksten er jo ferdig da?**

Emilie: Ja, det kan jo godt hende at det ikke er.

Eva: Jo, den er ferdig. **Det er vel mer et høydepunkt, eller? Men går det an å ha et høydepunkt på slutten av en tekst?**

Emilie: (Avbryter siste del av Eva sin forrige setning) **Men går det an å drepe hovedpersonen da?**

Spørsmålene som stilles ovenfor er lukkede spørsmål, som søker korte og bekreftende svar.

Alle spørsmålene krever egentlig kun et *ja* eller et *nei* som svar.

Espen (...) Blodbad, det er vel en skildring?

Erling: Ja, det var en ganske god skildring.

Utdraget over er nok et eksempel på det samme. Espen leser ordet ”Blodbad” i en av tekstene og tenker at han vil markere dette som en skildring. Espen søker likevel bekreftelse fra gruppa med det lukkede spørsmålet ”..det er vel en skildring?”. Eleven mener trolig at det er det, men er usikker og ønsker bekreftelse. Det føles trolig tryggere å legge dette fram gjennom et spørsmål.

Elin: Erling eller Espen, hva vil det si at... **Hva er en skildring?**

Elin søker her svar fra sine medelever på hva som egentlig menes med et av virkemidlene de leter etter i tekstene. Spørsmålet er lukket, men motivasjonen bak det er annerledes enn om det hadde vært et spørsmål stilt fra en lærer. Da kunne vi vært nokså sikre på at det ble stilt som et kontrollspørsmål, og at læreren selv allerede visste svaret. Her blir det stilt fordi det er et begrep som eleven hører de andre tar i bruk ofte i samtalen, men som hun selv ikke forstår. Spørsmålet er derfor også autentisk.

Elevene bruker også spørsmål for å få andre medelever til å delta i samtalen:

Egil: (...) Mener du det er et vendepunkt, Endre? Hm?

Emil: Synes du det er et vendepunkt her? Tror du det?

Endre: Ja.

Emil: Hvor da tror du? ()

Her stiller både Egil og Emil flere lukkede ja/nei-spørsmål, og får til slutt et ja som svar. Da stilles det åpnere spørsmålet ”Hvor da tror du?”, som kan gi dem flere ulike svar. Egil og Emil forsøker å få Endre med i samtalen, men seansen får et kontrollpreg. Egil og Emil blir lærerne som vil sjekke Endres kunnskap.

Analysene viser at lærerne tar i bruk få åpne og autentiske spørsmål i sine klassesamtaler. Det er flere av dem i oppgaveteksten til gruppesamtalene, og hos Erik er spørsmålene der også autentiske. Elevene stiller hverandre lukkede spørsmål i sine gruppesamtaler, men disse framstår likevel ikke som kontrollspørsmål, og har et autentisk preg.

4.3.7 Overføringsspørsmål

Overføringsspørsmål handler om i hvilken grad lærerne stiller elevene spørsmål underveis i dekonstruksjonssamtalen, som fører til at elevene forstår koblingen mellom dekonstruksjon av modelltekst og egen tekstproduksjon (Håland, 2013, s. 42).

Berit stiller i oppgaveteksten overføringsspørsmålet ”Kva må ein tenkje på når ein sjølv skal bruke parallellhandling som eit verkemiddel?”. Slik svarer Bendik og Brage på spørsmålet:

Bendik: (...) Man må jo tenke på at du må ha to personer for at det skal være en parallell handling, og så må du jo ha liksom at de skal møtes en gang.

Brage: Og så må du ha en grunn til at det er to. De bør ha noe med hverandre å gjøre.

Guttene viser her forståelse for hva som menes med en tekst med parallellhandling, og viser hva de selv vil tenke på når de skal skrive en slik tekst. Spørsmålet tas opp igjen i oppsummeringssamtalen, og da kommer Brage med en utfyllende kommentar:

Berit: (...)Er det noen som klarte å tenke litt. Hvis man skal prøve å skrive en parallellhandling selv, hva er det som kan være lurt å gjøre? Brage.

Brage: Ikke skrive i jeg-person.

Berit: Ja. Ikke skrive i jeg-person. Og hvorfor tror dere det egentlig? Hvorfor kan det bli litt utfordrende? Beate

Spørsmålet blir et overføringsspørsmål, fordi Berit med spørsmålet tydeliggjør for elevene at de har dekonstruert teksten ”På avstand” for å lære om hvilke grep de selv kan ta i egen skriving av slike tekster. Spørsmålet knytter sammen modellteksten og elevenes egen tekstproduksjon. Oppfølgingsspørsmålene ”Og hvorfor tror dere det egentlig? Hvorfor kan det bli litt utfordrende?” bidrar til å forsterke elevenes overføringskunnskaper.

Erik trekker inn overføringsspørsmålene ”Hvilke virkemidler mestrer DU best?” og ”Hvilket av disse virkemidlene kunne DU tenkt deg å bli flinkere til å bruke?” i oppgaveteksten til elevene. På grunn av liten tid ble spørsmålene først svart på i elevenes logger i stedet for i gruppesamtalene. Spørsmålene signaliserer at arbeidet med tekstutdragene ikke bare handler om å avdekke virkemidlene der, men også om å finne ut av hva de selv mestrer og ikke mestrer knyttet til bruk av virkemidler i egen tekstproduksjon.

Lærerne bruker også ord for å markere overføring fra modellteksten til elevenes egen skriving. I Berits oppsummeringssamtale snakkes det om ulike fortellermåter som finnes:

Berit: (...) Vi kan av og til også fortelle ved hjelp av dialog. Sant? At vi bruker direkte tale. Fant dere eksempel på det i teksten? Bjørg

Bjørg: Hvem er du?

Berit: Ja, hvem er du. Og i tillegg kan vi bruke tankereferat. At vi forteller hva hovedpersonene tenker. (...)

Gjennom vendinger som ”*vi kan (...)fortelle...*” og ”*...vi kan bruke...*”, signaliserer hun at arbeidet er en del av en større helhet. De skal ikke bare se på fortellermåter som brukes i den utvalgte modellteksten, men også tenke på fortellermåter *vi* kan bruke i egen tekstproduksjon.

Gjennomgangen av undervisningstimene viser at begge lærerne stiller overføringsspørsmål. De stilles både muntlig i klassesamtalene, og skriftlig i oppgaveteksten til elevenes gruppeoppgaver.

4.3.8 Oppsummering

Jeg har nå presentert analysen av forskningsspørsmålet *Hvilke samtalemønstre finnes når lærere og elever dekonstruerer tekst?* gjennom seks analysekategorier. Analysen har blitt gjennomført ved å undersøke datamateriale fra lydopptak, observasjoner og elevlogger gjort i to timer på 9.trinn. Resultatene forteller at det finnes flere samtalemønstre når lærere og elever dekonstruerer tekst. Noen mønstre går igjen i begge klassesamtalene og i gruppesamtalene, mens andre varierer mellom de enkelte klasserommene og gruppesamtalene. Her vil jeg oppsummere funnene. Jeg presenterer funnene under egne kulepunkter, der funnene fra klassesamtalene beskrives først, og deretter gruppesamtalene.

- **Hensikten slik den presenteres av lærerne og forstås av elevene**

Analysene viser at det å kommunisere en individuell hensikt gir positive utslag på elevenes forståelse av hensikten. Erik presenterer en individuell hensikt, som elevene gjennom loggene viser forståelse for. Jeg opplever også at denne individuelle hensikten har et langsiktig fokus, nemlig å øke elevenes kunnskaper om egen skriveutvikling. Berit kommuniserer en kollektiv hensikt, med et kortsiktig fokus, nemlig tentamen. Kanskje er det slik at hun tenker at det er lurt å ramme inn arbeidet med parallellhandling på denne måten? Eller at hun tenker at tentamen er et konkret mål som gir en spesifikk hensikt som elevene kan oppleve som nyttig og meningsfull? Gjennom å studere loggene til hennes elever, virker de likevel ikke til å ha forstått hensikten tydelig nok.

- **Forståelsen for det kollektive hos lærerne og elevene**

Forståelsen for det kollektive kommer fram på ulike måter hos lærerne og elevene. Lærerne signaliserer et fellesskap gjennom bruk av pronomenene *vi* og *dere* i klassesamtalene og oppgavetekstene, og også gjennom hvordan de bygger opp undervisningen. De henter begge fram forkunnskaper, og setter av mye tid til gruppesamtaler, en læringsaktivitet drevet fram av det kollektive. Elevene viser i klassesamtalene forståelse for det kollektive når de svarer på lærernes spørsmål, og gjennom å lytte til hverandre. I gruppesamtalene viser elevene kollektiv forståelse gjennom å bygge på hverandres refleksjoner i arbeid med modelltekstene.

- **Samtalemønster i klassesamtalene**

Klassesamtalene preges av et autoritativt mønster, der elevene gis lite rom til å komme med egne innspill. Berits samtale viser likevel at hun ønsker deltakelse fra elevene gjennom å stille dem spørsmål, og hennes samtaler er derfor også interaktive samtaler som preges av et IRE-mønster; Hun stiller spørsmål, som elevene responderer på. Berit evaluerer videre svarene før hun følger opp med nytt spørsmål. Spørsmålene er ofte lukkede og kontrollerende i formen, noe som stort sett fører til korte elevsvar. Det gis ikke rom for særlig dveling eller utdyping, og hun beveger seg fort videre til et nytt spørsmål. Hun tar noen ganger i bruk åpne spørsmål, men de er ofte ikke-autentiske.

Eriks samtale bærer preg av å være ikke-interaktiv. I hans samtale modellerer han hvordan han ser for seg at elevene kan samtale om teksten. Her er det stort sett bare hans stemme som høres, med noen få unntak hvor han gir ordet til elevene gjennom lukkede spørsmål. Dataene viser likevel at begge lærerne ofte gir elevene god ”feedback” på deres svar, at de gjentar svarene og kommer med oppfølgingsspørsmål. Dette viser at bruk av høy verdsetting og opptak er en del av lærernes praksis. De knytter også sammen modelltekstarbeidet og elevenes eget tekstarbeid gjennom bruk av overføringsspørsmål både i samtalene og i oppgavene de gir til elevene.

- **Samtalemønster i gruppesamtalene**

Selv om klassesamtalene er autoritative, bruker lærerne mye tid på gruppesamtaler, en undervisningsform som gir muligheter for det dialogiske. Gruppesamtalene gir muligheter for å få flere i tale og å utnytte den fagligheten som finnes i gruppa. Mitt materiale viser også at elevene utnytter det dialogiske rommet som slike samtaler gir. I gruppesamtalene kommer elevenes forståelse for det kollektive sterkere til syne enn i klassesamtalene. Resultatene av analysene tyder på at elevene tar mer ansvar for og forstår bedre det kollektive på gruppenivå. Gruppesamtalene preges stort sett av å være dialogiske og interaktive, der alle får bidra med sine innspill, og der også flere viser at de ser på det som sitt ansvar å få med alle i samtalen. Noen grupper består likevel av elever som skyver dette ansvaret over på hver enkelt elev, eller som ønsker kontroll over hva det snakkes om, og over hvilke svar som er mer riktige enn andre. Disse elevene viser en svakere forståelse for det kollektive, og hindrer gode dialogiske samtaler.

Elevene som arbeider med tekstutdragene stiller hverandre flere spørsmål underveis i arbeidet. De fleste er lukkede spørsmål. Jeg opplever likevel at de lukkede spørsmålene får en annen effekt her enn når de blir tatt i bruk av en lærer i en klassesamtale. Her fører ikke spørsmålene til at samtalene stopper opp, eller hindrer utdyping, men bidrar heller til å bevege samtalene videre. Dette handler trolig om at elevene i en gruppesamtale opplever hverandre som likeverdige parter, og ikke føler at spørsmålene blir stilt for å kontrollere deres kunnskap slik som i klassesamtalene, men for å få bekreftelse på en usikkerhet eller for å få svar på noe man lurer på. Elevene utnytter den læringsressursen som ligger i gruppa og bruker hverandre som kompetente andre. Slik framstår de lukkede spørsmålene også autentiske når de oppstår mellom elevene.

4.4 Hvordan får dekonstruksjon fram elevenes faglighet og kritiske refleksjoner i møte med modelltekst?

4.4.1 Analysekategorier

For å analysere og diskutere forskningsspørsmålet *Hvordan får dekonstruksjon fram elevenes faglighet og kritiske refleksjoner i møte med modelltekst*, har jeg valgt ut disse tre analysekategoriene: *Faglige begrep*, *utdyping* og *kritisk refleksjon*. Til sammen vil kategoriene hjelpe meg til å svare på forskningsspørsmålet. Kategoriene er drevet fram av både teori og data.

Kategorien *faglige begrep* er drevet fram av ulike læringsteorier om barns nærmeste utviklingsnivå, om utvikling av begrepsforståelse, om evnen til imitasjon og om støtte i læringen fra ulike typer stillas. Dette er teorier om hvordan man lærer språk, utviklet av psykologen Lev Vygotskij. Hvordan og hvor ofte elevene bruker faglige begrep kan si noe om hvor langt de har kommet i utvikling av begrepsnivå, hvor tett opp mot elevenes nærmeste utviklingsnivå undervisningen legges og om bruk av støtte i undervisningen (Vygotskij et al., 2001, s. 127-132). Kategorien kan også vise elevenes fagspesifikke kompetanse, disciplinary literacy, og om elevene og lærerne tar i bruk fagspesifikke ord, eller generelle akademiske ord i undervisningen (Beck et al., 2002, s. 9-10). Jeg understreker at her er det bruken av begrep knyttet til analyse av skjønnlitterære tekster som analyseres.

Utdyping kobler jeg til elevenes nærhet til modellteksten. Spørsmål som undersøkes er: Hvordan synes modellteksten igjen i elevenes gruppesamtaler og i deres svar i

klasesamtalene? Hvordan viser elevene nærhet til modelltekstene når de snakker om faglige begreper? Kategorien er drevet fram delvis av datamaterialet, fordi jeg under observasjonene så at elevene var veldig tekstnær gjennom hele undervisningen, men er også knyttet til teori om dekonstruksjonens mål og begrepsutvikling. Hvordan og i hvilken grad elevene i samtalene refererer til modellteksten kan fortelle noe om hvordan de forstår nytten av modellteksten (Gibbons, 2015, s. 116), og vise hvor langt de har kommet i sin begrepsutvikling (Vygotskij et al., 2001, s. 127-132).

Med *kritisk refleksjon* menes hvordan elevene reflekterer kritisk over modelltekstene i samtalene. Denne kategorien er drevet fram av teorier om bruk av modelltekster og av datamaterialet. Her undersøkes hvordan elevene stiller seg til modelltekstene de leser. Hvilke former for kritisk refleksjon får modelltekstene fram hos elevene? Måtene elevene reflekterer over tekstene på, kan fortelle noe om deres forståelse for dekonstruksjonsarbeidet som en del av deres egen skriveutvikling (Håland, 2016, s. 85-86; Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 17).

4.4.2 Faglige begrep

Med *faglige begrep* menes her elevers bruk av og forståelse for norskfaglige begrep som dukker opp i dekonstruksjonen av modelltekstene. Som jeg presenterte i kapitlet om *disciplinary literacy* i teoridelen, kan ord deles inn i tre nivåer (Beck et al., 2002). Her er det ord fra nivå tre jeg spesielt ser på, altså ord som er spesifikke for norskfaget. Noen av ordene jeg trekker fram, eksempelvis sammenligning, virkemiddel og skildring, er likevel ord som også brukes i andre sammenhenger enn i norskfaget, og er altså generelle akademiske ord. Jeg velger likevel å trekke inn disse ordene, da de også kan regnes som fagspesifikke begrep innenfor samtale om og analyse av skjønnlitterære tekster. Kategorien er dermed drevet fram av teori om bruk av fagspesifikke ord, men også av sosial læringsteori om begrepsutvikling (Vygotskij et al., 2001, s. 127-132).

Jeg vil først se på hvilke fagbegrep som forstås og eventuelt brukes av elevene i klasesamtalene, og hvordan bruken kommer til syne, før jeg deretter ser på det samme i gruppesamtalene. Siden oppgavetekstene til de ulike lærerne er ulike, snakker ikke gruppene i Berit og Eriks klasserom alltid om de samme begrepene. Derfor velger jeg å presentere funnene fra klasserommene separat. Funnene som presenteres er hentet fra klasesamtalene, gruppesamtalene og loggene.

4.4.2.1 Begrepsbruk i klassesamtalene

I klassesamtalen i klasse 9B kommer forståelse og bruk av fagbegreper til syne gjennom hvordan elevene svarer på Berits spørsmål i klassesamtalen. Når Berit eksempelvis stiller spørsmålet ”Hva var egentlig parallellhandling?”, får hun elevsvaret ”Er det ikke når du har to forskjellige handlinger og fletter de sammen mot slutten?”. Svaret viser at eleven har forstått innholdet i begrepet *parallellhandling*; at det er en fortelling bestående av to handlinger som flettes sammen til slutt.

I oppsummeringssamtalen i samme klasse gjentar Berit en del av spørsmålene fra oppgaveteksten. Ett av disse er ”Hvilken synsvinkel er det i denne teksten?”.

Bente: Tredje person.
Berit: Og hva er egentlig tredje person?
Bente: Han og hun

Bente viser her at hun har forstått at fagbegrepet synsvinkel handler om hvem historien blir fortalt gjennom, og at det her er en tredjepersons-forteller. Hun viser også forståelse for at en tredjepersons-forteller innebærer at det er en *han* eller *hun* historien fortelles gjennom.

Videre oppstår denne sekvensen:

Berit: (...) Hvis man skal prøve å skrive en parallellhandling selv, hva er det som kan være lurt å gjøre? Brage.
Brage: Ikke skrive i jeg-person.
Berit: Ja. Ikke skrive i jeg-person. Og hvorfor tror dere det egentlig? Hvorfor kan det bli litt utfordrende? Beate
Beate: Da vet du ikke når det skifter mellom karakterene.

Her viser Beate bruk av begrepet *karakterene* i sitt svar. Hun viser forståelse for at personer i en fortelling gjerne kalles karakterer, og bruker derfor dette ordet i sitt svar. Når man ikke bare viser forståelse for begreper, men også klarer å ta dem i bruk i slike tilfeller som dette, så viser dette at man har kommet langt i begrepsutviklingen.

9Es klassesamtale består stort sett av lærerens stemme, men gjennom spørsmålet ”Hva kjennetegner et frampek?”, får *Eskil* vist fram sin forståelse av fagbegrepet frampek med sitt svar ”Det avslører litt av hva som kommer til å skje senere.”. Hans svar viser forståelse for at begrepet frampek handler om å tidlig i teksten avsløre noe som vil skje på et senere tidspunkt.

4.4.2.2 Begrepsbruk i gruppesamtalene

Gruppesamtalene får også fram elevenes bruk av og forståelse for de faglige begrepene. Først vil jeg trekke fram hvordan elever fra to ulike grupper i Berits klasse viser sin forståelse for begrepet *synsvinkel*. Begge gruppene svarer på spørsmålet ”Hvilken synsvinkel tror dere er brukt i denne historien?” fra oppgaveteksten:

Bente: Ja, de bruker jo han/hun.

Beate: Ja, ”han hadde stilt seg opp bak bakeriet”, såne ting.

Benedikte: Jeg tror, siden forfatteren på en måte kan gå inn i forskjellige personer, siden han går inn i både Kari og Gunnar, at det er brukt 3.person.

Elevenes forståelse uttrykkes på ulike måter. Svarene har forskjellig innhold, og viser at elevene reflekterer på ulike nivå. Bente svarer med et kort han/hun, som viser at hun kobler synsvinkel til framstilling av person. Beate viser sin forståelse ved å vise til et eksempel fra modellteksten. Dette svaret blir en oppfølging og bekreftelse av Bentes svar. Benedikte reflekterer seg fram til svaret gjennom å tenke over at ”forfatteren” har hatt tilgang til de ulike personene. Innholdet i dette svaret henviser til det som kalles en *autoral synsvinkel* uten at eleven nevner begrepet.

Utdragene under viser hvordan elever fra de samme to gruppene får vist sin forståelse for begrepet *vendepunkt* når de besvarer oppgaven ”Finn vendepunktet i fortellingen.”:

Beate: (...) Det er når hun finner ut at noen går bak hun. Avsnitt nummer 10. Der står det: ”Hun hørte det plutselig. Noen gikk bak henne i et hurtig tempo”.

Bente: Ja

Beate: Da finner hun på en måte ut at det er noen der, og at han er der da.

Bjørge: (...) Jeg tror det var i siste avsnitt, når hun jenta, eller Kari var det det ()? når hun finner ut at det var en person hun kjente, at det bare var Gunnar som ville spise middag med henne. Det kunne vært en voldtektsmann eller morder eller noen som ville kidnappe henne. Det bygger opp spenningen, og så snur det helt rundt og så er det noen hun kjenner liksom.

Her viser både Bente og Beate sin forståelse for begrepet gjennom å reflektere over hva som står i teksten. Svarene viser at de ikke nøler over innholdet i begrepet, og viser konkret hvor de mener vendepunktet er i teksten. Disse jentene hevder vendepunktet kommer når Kari finner ut at noen følger etter henne. Bjørge hevder vendepunktet kommer noe senere, nemlig når Kari finner ut *hvem* det er som følger etter henne. Vi kan tenke oss at Beate også mener

dette når hun avslutningsvis sier ”og at *han* er der da”, men det kommer ikke tydelig nok fram. At elevene ikke bare bruker ordet, men også klarer å vise til tekstutdrag, vitner om en dyp begrepsforståelse.

Gruppene i 9E får gjennom oppgaveteksten beskjed om å finne eksempler i tekstutdragene på *direkte tale, vendepunkt, skildring, tanker*. Dette er begreper, som gjerne brukes i samtale om skjønnlitterære tekster. Elevene bruker ofte disse begrepene i samtale når de leter etter eksempler fra tekstutdragene, og når de reflekterer høyt alene og sammen. Gruppene løser oppgaven på ulike måter, og tidsbruken på de ulike virkemidlene varierer alt etter hvilke de finner i tekstutdragene. Som 9B, får også 9E beskjed om blant annet å lete etter *vendepunkt* i tekstene. Her er to utdrag fra en av gruppene der de snakker om tekst 2 og 3:

Egil: Vent litt er ikke det et vendepunkt det da? Han stoppet opp, plutselig poppet noen tanker. Ta fra ”Han senket farten sin litt. Plutselig poppet noen tanker fra da han var liten” Ja, marker opp fra hodet hans til han senket farten, og marker det med grønt.
Emil: Ja, det er et vendepunkt.

Egil: Vendepunkt
Emil: Kanskje når en av lærerne springer rett mot ham? Næ!
Egil: Er det noe vendepunkt her da? Han holder jo på med akkurat det samme. (...)
Egil: Det kan jo være et vendepunkt når han tar revolveren opp mot sitt eget hode.

I utdragene reflekteres det over hvor vendepunktet i teksten er. Elevene i gruppe 2 viser at de bruker begrepet når de leter etter eksempler i teksten. Innholdet i begrepet diskuteres ikke, og vi kan derfor gå ut fra at elevene selv mener at de forstår dette. Måten de reflekterer på, gir også inntrykk av at de gjør nettopp det. Egil sin begrunnelse i første utdrag om at det kanskje ikke er et vendepunkt, fordi hovedpersonen ”holder på med akkurat det samme”, viser forståelse av at vendepunkt handler om at det skjer en endring. Eleven følger opp denne tankegangen med å komme med forslaget om at endringen kanskje skjer når hovedpersonen tar revolveren opp mot eget hode.

Utdragene under viser to elever fra gruppe 1 og 4 som begge stopper opp ved den samme setningen under lesing av tekst 1:

Emilie: Se, vent litt, lenger ned. ”Jeg visste” Nei, hvor står det? ”Jeg visste at det jeg var i ferd med å gjøre var fryktelig”. Det er jo et frampek er det ikke?

Eskil: Eskil *bryter inn når Elias leser*: Men det er jo frampek! Men vi skal jo ikke ta frampek. Men det ”jeg visste at det jeg var i ferd med å gjøre var fryktelig.”

Begge elevene stopper opp ved en setning de mener viser et *frampek*. Frampek er ikke noe elevene har fått beskjed om å lete etter i tekstutdragene, men elevene kobler her setningen ”Jeg visste at det jeg var i ferd med å gjøre var fryktelig” fra modellteksten sammen med et begrep de kjenner til, nemlig frampek, og forteller dette engasjert til de andre på sine grupper. Under Eriks klassesamtale ble det snakket om hva et frampek er, og trukket fram et eksempel fra modellteksten, og det kan tenkes at elevene husker begrepet og dets innhold fra denne samtalen. Dette viser at elevene kan mer enn å navnsatte begreper. De kan bruke de faglige begrepene på en konkret tekst de ikke har sett før.

Emilie nevner senere nok et faglig begrep som elevene ikke hadde fått beskjed om å lete etter. I tekst 3 stopper eleven opp ved setningen ”Skrikene gjør det bare mer majestetisk akkurat som i et beethoven stykke”²:

Emilie *avbryter*: Se, her er en sammenligning.

Eva: Mhm, men det står jo ikke der *henviser til oppgaveteksten*.

Emilie: Nei, nei, men jeg bare så et virkemiddel

Eva: Jaja.

Emilie: ”Skrikene gjør det bare mer majestetisk akkurat som i et beethoven stykke”.

Eva: Ja, jeg tenkte på det i stad, men jeg ()

Emilie: Ja, som liksom.

Her ser eleven setningen ”Skrikene gjør det bare mer majestetisk akkurat som i et beethoven stykke”, og knytter den umiddelbart til begrepet *sammenligning*, et begrep som videre er et virkemiddel som brukes i skjønnlitteraturen. Eleven viser også forståelse for at det er et virkemiddel gjennom å nevne ordet *som*, som eleven trolig kjenner igjen som et ord som bidrar til å skape sammenligninger.

Et annet virkemiddel som elevene bruker mye tid på i gruppene er *skildringer*:

Gruppe 5:

Erling: (...) Okei, skildringer, det er det mange av i hvert fall.

Elin: Skildringer

Espen: ”Dekket til fjeset”

Erling: Er det en skildring? Det er en skildring, ”dekket til fjeset.”

Espen: Ja, det er en skildring. ”Puttet pistolen langt ned i lomma”, er ikke det også en skildring egentlig? *Leser videre* ”Den beste på markedet.” ”Den beste.” Det er en skildring!

Gruppe 1:

² Setningen som er markert er skrevet slik i elevteksten.

Eva: Skildring, det er vel ingen skildring heller er det det? ”En stor hettegenser”, er det skildring?

Erling: ”Svetten sildret ned i pannen.” Å, det er jo skildring. Det var en veldig god skildring.

Gruppe 2:

Egil: ”Jeg frøs, jeg begynte å bli redd”, det er i hvert fall skildring.

Begrepet *skildring* gjentas ofte i samtalene. Elevene viser gjennom eksempler i modelltekstene sin forståelse av begrepet. Flere gjør dette gjennom spørrende setninger, som avslører at de er noe usikre. Dette kommer konkret til syne i en av gruppene der en av elevene stiller sine medelever spørsmålet ”Hva vil det si at...Hva er en skildring?”.

I gruppe 4 stiller elevene seg spørsmålet fra oppgaveteksten om hva som var bra med tekst 4, og Elias svarer slik:

Elias: Det er sikkert en sånn ingress eller innledning dette.

Her viser eleven bruk av begrepene ingress og innledning, og forklarer at tekstutdraget gir inntrykk av å være dette. Dette gir signaler om at han har kunnskaper om innholdet i begrepene og om hvordan en innledning i en skjønnlitterær tekst kan bygges opp. Ved å nevne både ingress og innledning, viser eleven likevel at han ikke har fullstendig kontroll på hvilket som brukes om skjønnlitterære tekster og hvilket som brukes om saktekster.

4.4.2.3 Bruk av faglige begrep i loggene

Elevene i begge klassene skrev logg etter undervisningsøktene. Der viser de også sin bruk av faglige begrep.

Eksempler fra Berits klasse:

Bente: ”(...) Jeg lærte mye om hvordan du kan skrive en **parallellhandling** og hvordan du kan få en litt spennende tekst.(...)”

Brita: ”Jeg lærte noe om **parallellhandling**.”

Bjørg: ”Jeg lærte om forskjellige **fortellermåter** som kan brukes i tekster denne timen.”

Eksempler fra Eriks klasse:

Emilie: "(...) Jeg vil lære meg å bruke flere **frampeik**, og bli flinkere til å være inne i hodet på personen jeg skriver om.(...)"

Emil: "(...) Jeg vil bruke mer **skildringer** og **tanker** i tekstene mine, kanskje og litt mer tydelige **vendepunkter**. Jeg liker når jeg klarer å bygge opp **spenningen** i teksten selv om jeg ikke klarer det så ofte. Jeg er litt bedre til å bruke **direkte tale** tror jeg."

Endre: "Jeg tror jeg vil bruke mer av **vendepunkt** og **tanker**"

Svarene til Eriks klasse er mye rikere. Her er det ikke bare navnsetting. Noen ganger bruker elevene ikke fagspråket, men skriver om virkemiddelet på en slik måte at de viser sin forståelse for begrepet, eksempelvis "(...)flinkere til å være inne i hodet på personen jeg skriver om". De rike svarene kan skyldes at Eriks elever arbeidet med flere begreper i sine gruppesamtaler, og at Erik nevnte enda flere i sin klassesamtale. En elev nevner at han ønsker å lære seg å bruke flere frampek. Dette var ikke et virkemiddel elevene arbeidet med i gruppesamtalene, men ble nevnt av Erik i klassesamtalen.

I klassesamtalene får elevene vist at de forstår faglige begrep gjennom å svare på spørsmål der disse tas i bruk. I gruppesamtalene får elevene både navngitt begrepene, brukt dem og vist sin forståelse av dem gjennom å vise til eksempler fra modelltekst. I loggene viser elevene at de kan navngi faglige begrep, og hos Erik viser også noen sin forståelse av begrepet der.

4.4.3 Utdyping

Utdyping handler om elevenes nærhet til modellteksten. Kategorien er drevet fram gjennom teori om utdyping og utviding, samt teori om dekonstruksjonsarbeid. Utdyping er interessant å analysere, fordi hvor nært elevene forholder seg til modellteksten kan ha betydning for hva de tar med seg av kunnskap fra dekonstruksjonsarbeidet (Gibbons, 2015, s. 116). Her ligger hele poenget med bruk av modelltekster. Her vil jeg vise til eksempler fra gruppesamtalene på at elevene viser tekstnærhet på ulike måter.

Elevene er tekstnære når de leser modelltekstene høyt. Dette blir elevene bedt om å gjøre i oppgaveteksten til både Berit og Erik. Berits elever blir også bedt om å fargelegge de ulike parallelle handlingene, mens Eriks elever fargelegger tekstflater i ulike farger etter hvilke virkemidler de finner. Denne fargeleggingen skaper også en nærhet til teksten, da man på denne måten tvinges til å se på tekstens ulike deler på kloss hold. Slik bygger læreren stillas i selve opplegget som sikrer at elevene holder seg tett til teksten.

Når elevene bruker modelltekstene til å forklare hva de tenker og mener, er de også nær teksten:

Eva: Hvilke virkemidler blir brukt mest?

Emilie: Korte setninger () som får opp spenningen. Det er ikke det meste, men han gjør litt av det. Sånn ”Jeg snudde meg brått. Folk så redde ut. Hjertet mitt stanset, jeg frøs, jeg begynte å bli redd”. Det får opp farten på en måte.

Her skal elevene svare på spørsmålet ”Hvilke virkemidler blir brukt mest?”. Her svarer Emilie at det i modellteksten blir brukt korte setninger, som eleven mener får opp spenningen. Svaret begrunnes videre med å henvide direkte til eksempler fra modellteksten. Elevene argumenterer for sitt standpunkt ved å vise konkrete tekstutdrag.

Elevene tar modellteksten i bruk i arbeid med å finne tekstlige virkemidler. Siden Eriks oppgave gir dem modelltekster der et virkemiddel potensielt oppstår flere ganger, fører dette til at elevene forholder seg veldig tekstnær i letingen, og fører til at de er veldig tekstnær gjennom hele sine samtaler:

Eskil: ”Det var for lett.” Det er også en indre tanke, siden han/hun sier jo at å det var for lett.

Eskil: ”Jeg smiler.” Det er skildring.

Elias: ”Det er blodbad.” Det er i hvert fall skildring.

Leser videre

Elias: ”Det er helt stilt.” Det er skildring.

Elias: *Leser* ”Men da jeg skulle til å dra hører jeg noen som...”. Her skulle det vært komma. ”hører jeg noen som puster høyt”. ”Puster høyt” er også en skildring.

Eskil: ”Jeg tørket svette bort fra pannen min.” Det er skildring

Elias: Nei, det er handling.

Eskil: Å ja, det er noe du gjør.

Elevene på Eriks grupper leste tekstutdragene høyt til hverandre før de begynte å lete etter de ulike virkemidlene. Likevel førte letingen til at de leste flere setninger om igjen, slik utdraget viser. I utdraget ser vi at elevene bruker eksempler fra tekstene hele tiden for å føre samtalen videre. Å lese setningene høyt, og å koble dem til virkemidler, vil ikke bare utdype deres egen, men også de andre gruppemedlemmenes begrepsforståelse.

Under er et eksempel på elever hos Berit som bruker to ulike tekster for å svare på spørsmålet ”Hva må du tenke på når du selv skal bruke parallellhandling som et virkemiddel?”:

Björg: (...) Du må jo tenke på at det må jo på en måte passe litt sammen, det kan ikke være to helt forskjellige ting. Og det må jo også skje på samme tidspunkt, så du må liksom skrive litt annenhver på hver handling, hvis ikke så blir det jo liksom () du går litt fram og tilbake da, så du må skrive litt på hver.

Benedikte: **Sånn som den teksten vi leste.** Den var jo annenhver avsnitt. Og jeg tenker at du kan ikke gå kjempelenge med en person og så bare litt med den andre.

Björg: *Begynner å snakke om "Att døda ett barn"* **Og så med den andre teksten og,** så snakket de jo om mens de satte seg i bilen og begynte og kjøre så var den andre familien og gjorde seg klare på kjøkkenet, og da skulle gutten gå for å hente sukker. Da kan de ikke si at for fem minutter siden så gikk gutten ut for å hente sukker.

Benedikte: Ja, det må være på samme tidspunkt.

For å svare på spørsmålet bruker elevene i utdraget hver sin tekst for å forklare hva de tenker er viktig å huske på. Benedikte starter sitt svar ved å henvise til teksten de nettopp har lest, mens Björg også trekker inn teksten de leste i norsktimen dagen før. Elevene viser at de klarer å være veldig tekstnær i sin samtale.

Datamaterialet viser at elevene hos Berit og Erik er tekstnære gjennom undervisningstimen. Det er de gjennom høytlesning av modelltekst, fargelegging av tekstflater og bruk av modellteksten i arbeid med virkemidler.

4.4.4 Kritisk refleksjon

Med *kritisk refleksjon* menes hvordan elevene reflekterer kritisk over modelltekstene i samtale. Måten elevene reflekterer over tekstene på, vil kunne fortelle oss noe om deres forståelse av at dekonstruksjonsarbeidet er en del av deres egen skriveutvikling (Håland, 2016, s. 85-86; Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 17). Det er i gruppesamtalene jeg finner at elevene får fram slike refleksjoner, og derfor de jeg trekker fram her. Jeg velger å vise til eksempler fra Eriks gruppesamtaler, da det er her jeg ser dette tydeligst.

Elevene forholder seg kritiske på to måter i arbeidet med modelltekstene, gjennom å diskutere begrepene og gjennom å diskutere hvordan teksten er skrevet. I Eriks gruppesamtaler forholder elevene seg kritisk til tekstutdragene gjennom blant annet ofte å diskutere begrepene *tanker* og *direkte tale*. Her er to eksempler fra samtaler knyttet til modelltekst 1:

Eva: Er det noe direkte tale i denne teksten her egentlig? For han snakker jo ikke. Det er jo mer inne i hodet.

Emilie + Elisabeth: Ja

Espen: "Jeg var redd." Det er i hvert fall en tanke.

Elin: Ja

Erling: Er det egentlig det?
Espen: Ja, han er jo redd. Nei, vent. Er det? ”Jeg var redd.” Du er redd inne i hodet ditt.
Erling: Det er noe du tenker.
Espen: Men du kan jo vise at du er redd også.
Erling: Ja, jeg vet det. Vi tar ikke noe på den. Det er jo mer en skildring. Jeg var redd.
Espen: Ja. Det er skildring. Han skildrer at han var redd, men han tenker det jo også.

Utdragene viser hvordan elevene alene og sammen diskuterer tekstens setninger når de leter etter de ulike virkemidlene. De har ulike argumenter for hvorvidt setningen kan kalles tanker eller skildring. Her viser elevene evne til kritisk refleksjon i eget læringsarbeid. Videre har vi ett eksempler fra tekst 2, som også viser elevenes refleksjon over tanke og direkte tale:

Egil: ”Kom an Kent! Skjerp deg! Du gjør dette i dag eller aldri!”
Emil: Det er også en tanke.
Egil: Sa han til seg selv.
Emil: Å ja
Egil: **Vent litt. Når du sier noe til deg selv, da kan du jo også tenke det på en måte.**
Emil: Du tenker det jo for å si det.
Egil: Ja, (latter) det gjør du jo også!
(...)
Emil: Jo, jeg skal bare sjekke noe. Jeg må finne (...) Skal vi se, hvis vi går opp til tekst 2, når de roper på ”Kom Kent!”, det er jo direkte tale. Skal vi ta det. Nei, han sa det til seg selv, han sa det til seg selv. Å ja, da så.

Elevene viser her at de reflekterer over om det som Kent sier til seg selv er direkte tale eller tanke. Emil sier først at det er direkte tale, før han sier at det er indre dialog. Gruppen bestemmer seg først for at det er en tanke, siden det er noe Kent sier til seg selv. Senere, når gruppa har gått videre til en ny tekst, vil Emil gå tilbake igjen og kikke på setningen. Han har blitt usikker på om det var en tanke, men når han ser at det står ”sa han til seg selv”, mener han at de har markert med riktig farge. Elevene reflekterer kritisk over hvorfor de vil navnsatte de ulike virkemidlene med den ene eller andre merkelappen.

En annen måte elevene forholder seg kritisk til tekst på, er gjennom å diskutere hvordan tekstene er skrevet. Når elevene hos Erik kommer til slutten av tekstutdrag 3, er det mange som reagerer. Tekstutdrag 3 er skrevet fra en jeg-persons synsvinkel, og avsluttes med at hovedpersonen tar revolveren opp mot hodet før det står ”PANG...så var jeg også borte”. Elevenes reaksjoner handler om at de mener at det ikke går an å avslutte med ”så var jeg også borte”. Her er en gruppes refleksjon over slutten:

Emilie: *Leser fra oppgaveteksten* Er det noe som kunne vært bedre?
Eva: Jeg kunne ikke ha drept ham på slutten, eller () *Eva hadde skrevet teksten*

Elisabeth: Jeg synes det var bra jeg.

Eva: Eller jeg også tenkte det når jeg skrev det, men jeg burde ha skrevet på en annen måte da.
(...)

Elisabeth: Ja, du burde heller skrevet fra noen som kanskje så, ja et eller annet.

Emilie: Ja

Elisabeth: Ja, men jeg synes egentlig det var bra at han skjøt seg selv på slutten.

Eva: Det var det jeg ville gjøre uansett

(...)

Her kommer det fram at eleven som har skrevet tekst 3 er en del av denne gruppa. Denne eleven har kommet til samme konklusjon som de andre og mener at teksten burde blitt avsluttet på en annen måte. Tidligere i samtalen forklarer eleven dette med å si ”Ja, hvis dette foregår inne i hodet hans, hvordan vet liksom han at han dør. Det var det jeg feilet litt på. ”. Dette er kritisk refleksjon til teksten. Elevene i gruppe 1 liker egentlig sluttens innhold, men reflekterer kritisk over hvordan det kunne blitt skrevet annerledes slik at slutten fremdeles ble noenlunde lik.

Noen grupper misforstår den delen av Eriks oppgavetekst som handler om blant annet å se etter hva som fungerer bra og hva som kunne blitt gjort bedre i forhold til bruk av synsvinkel i tekstene. Her svarer flere grupper på hva som er bra og mindre bra med tekstene mer generelt, men dette får fram gode refleksjoner over hva de ser i tekstene. Her er gruppe 4 sine refleksjoner over tekst 1:

Elias: Det som var bra med denne teksten, eller dette utdraget, var at han hadde brukt skildringer og indre tanker

Eskil: Og det som ikke var bra, det var jo at han brukte jeg i hver setning

Elias: Det var noen skrivefeil og litt setningsfeil og sånt.

Eskil: Ja, nå er vi litt kritiske til den da, men jaja.

Elevene reflekterer først over hva de mener fungerer godt i tekst 1. Der svarer de ut fra hvilke virkemidler de mener blir tatt i bruk. Eskil legger så merke til at eleven har startet mange setninger med *jeg*, og kritiserer dette. Eksempelet viser at elevene er tilstede i arbeidet, og at de klarer å reflektere kritisk over hva de ser. Eleven kunne også ha trukket fram at *jeg* bidrar positivt i teksten, at det har en hensikt at ordet brukes så ofte, men denne eleven synes at det fører til lite variasjon. Kanskje har eleven lært om viktigheten av å variere setningsoppbygningen, og at det er derfor den reagerer?

Elevene forholder seg kritiske på to måter i arbeidet med modelltekstene, gjennom å diskutere begrepene og gjennom å diskutere hvordan teksten er skrevet. De spiller på hverandres

uttalelser for å føre samtalen videre, som fører til økt kritisk refleksjonsevne over både begrepene og tekstskrivning.

4.4.5 Oppsummering

Jeg har nå analysert forskningsspørsmålet *Hvordan får dekonstruksjon fram elevenes faglighet og kritiske refleksjoner i møte med modelltekst* ved hjelp av de tre analysekategoriene *faglige begrep*, *utdyping* og *kritisk refleksjon*. Analysen har blitt gjennomført ved å undersøke datamateriale fra lydopptak, observasjoner og elevlogger fra to timer på 9.trinn. Nå vil jeg oppsummere funnene knyttet til forskningsspørsmålet:

- **Mye navnsetting av faglige begrep**

Mine analyser viser at dekonstruksjon får fram hvilke kunnskaper elever har om ulike fagbegrep. I mitt material dreier det seg om elevenes kunnskaper om ulike fagspesifikke begreper innenfor norskfaget, som synsvinkel, komposisjon (vendepunkt, parallellhandling), fortellermåte (handlingsreferat, skildring, replikker og tankereferat). Elevene viser varierende forståelse for begrepene og bruken varierer mellom og innenfor klassene. Hos Berit fikk elevene god mulighet til å vise sin forståelse for begrepene både i klassesamtalen og i gruppesamtalen, men ingen av samtalene krevde at elevene verken navnga eller brukte begrepene noe særlig. Begrepene ble navngitt for elevene gjennom spørsmål i oppgaveteksten, og elevene navngir kun begrepene når de leser opp spørsmålene. Elevenes oppgave var å vise sin forståelse av dem gjennom å knytte dem til modellteksten.

Elevene i 9E fikk ikke store muligheter til å vise sin begrepsforståelse i sin klassesamtale, men fikk til gjengjeld gode muligheter til å både navngi, vise forståelse for og bruke begrepene i gruppesamtalen, gjennom å lete etter eksempler på bruk av begrepene i tekstutdragene. I motsetning til gruppesamtalene hos Berit, var det ikke bare ett sted i modelltekstene elevene kunne finne bruk av begrepene. Dette gjorde at de fikk forholde seg til begrepene på flere måter. Eriks klassesamtale fokuserte også på noen begreper som elevene ikke skulle arbeide med i gruppeoppgaven. At elevene nettopp hadde hørt og sett bruken av begrepet knyttet til modelltekst, førte til at noen elever også så og trakk fram disse begrepene i gruppesamtalen.

Eriks oppgavetekst til gruppesamtalen var formulert slik at elevene ble nødt til å bruke begrepene ofte i letingen etter eksempler i modelltekstene. Elevene mestret også ofte å finne eksempler i tekstutdragene og reflektere over sine valg. Flere av utdragene fra analysen viser likevel at elevene ikke enda har fullstendig forståelse for begrepene de bruker, og skal vi lytte til Vygotskij, gjør læreren et godt valg når han eksponerer elevene for flere begreper og lar de bruke begrepene hyppig. Vygotskij hevder nemlig at elevene lærer mer om begrepens innhold jo mer de blir eksponert for dem og tar dem i bruk (Vygotskij et al., 2001, s. 127-132). Tanken om eksponering for begreper kan også knyttes til loggskrivningen. Vi kan tenke oss at det er Eriks mer tydelige formulering av timens hensikt som vi ser igjen i elevenes indre dialog i loggene. Den individuelle hensikten med oppgaven gir sitt utslag i at elevene bare kan skrive om virkemiddel som de skjønner og som de kan ta i bruk. Dette fører til at loggene til Eriks elever har et rikere innhold, og de viser ikke bare navnsetting av begreper, men også forståelse av dem.

- **Utdyping**

Elevene i begge klasserom var veldig tekstnære i løpet av dekonstruksjonen. Dette skyldes blant annet lærernes tilrettelegging, eksempelvis at elevene gjennom oppgavetekstene ble bedt om å lese tekstene høyt i gruppene, og å finne eksempler på virkemidler brukt i modelltekstene. Å være tekstnær vil blant annet si at elevene gang etter gang utfordres til å koble modelltekstens innhold opp mot de ulike begrepene. På denne måten kan eventuelle misoppfatninger forsvinne, og forståelsen av begrepene øke.

- **Kritisk refleksjon**

Elevene reflekterte kritisk over egne og medelevers meninger, over forfatters valg i teksten, og over hva noen setninger egentlig betyr eller hvilke virkemidler som er brukt i de ulike setningene. Elevene forholdt seg kritiske på to måter i arbeidet med modelltekstene, gjennom å diskutere begrepene og gjennom å diskutere hvordan teksten var skrevet. Elevenes refleksjoner er interessante, og viser at de er i faglig utvikling.

5 Diskusjon og konklusjon

Dette kapittelet søker å gi svar på problemstillingen om hvilke kvaliteter og begrensninger som finnes i dekonstruksjon av modelltekst. Problemstillingen besvares med empirisk materiale analysert gjennom forskningsspørsmålene *Hvilke samtalemønstre finnes når elever dekonstruerer tekst?* og *Hvordan får dekonstruksjonen fram elevenes faglighet og kritiske refleksjoner i møte med modelltekst?* og suppleres med relevant teori presentert i teorikapittelet. Studien har ikke bare vist hvordan lærere og elever sammen dekonstruerer modelltekster, men også hvordan elever gjennomfører slike tekstsamtaler i grupper. Studien bygger på en begrenset empiri, og de karakteristiske trekkene ved dekonstruksjonene som har blitt observert og analysert i oppgaven kan derfor ikke generaliseres til å gjelde alle landets lærere og elever. Studien har likevel dokumentert noen kvaliteter og begrensninger ved slike samtaler.

5.1 Kvaliteter ved dekonstruksjon av modelltekster

5.1.1 Kvalitetene ved dekonstruksjon organisert i grupper

Sjangerpedagogikkens metodikk for arbeid med skriveopplæring har hatt et sterkt fokus på lærerens viktige rolle, og dekonstruksjon presenteres videre som en tekstsamtale mellom lærer og elever (Maagerø, 2015, s. 35-39). Resultatene av analysene viser likevel hvilken styrke som også ligger i tekstsamtaler elevene seg imellom. Lærerne i datamaterialet legger til rette for at elevene skal dekonstruere tekster i grupper, og analysene av gruppesamtalene i klasse 9B og 9E viser at elevene har et høyere aktivitetsnivå der enn i klassesamtalene. En kvalitet ved dekonstruksjon organisert i grupper blir dermed at elevene blir tekstlig aktive. De samtaler om modelltekster, og flere kommer til orde. Elevene tar i bruk språket mer i disse samtalene, og uttrykker seg i et bredere språklig register. De prøver ut tanker alene og sammen gjennom å utvikle dialoger, og tar i bruk større deler av seg selv i læringsprosessen (Hertzberg & Roe, 1999, s. 43). Gjennom tekstsamtalen opptrer elevene også som kompetente andre for hverandre. De viser sin forståelse og bruk av begreper, og gir hverandre høy støtte til å skape ny forståelse når forståelsen ikke er helt på plass (Gibbons, 2015, s. 17-18). Den ytre dialogen i samtalene skaper en indre dialog hos elevene, og gruppesamtalene bidrar dermed til at elevene utvikler sin språklige tenkning (Rieber et al., 2004, s. 12).

Men hvorfor øker elevenes aktivitetsnivå betraktelig når de får drive dekonstruksjon i grupper? Når dekonstruksjonen er organisert i grupper, viser elevene i mitt materiale en større

forståelse for betydningen av det kollektive (Alexander, 2006, s. 28). Her er det dialogiske og interaktive mønsteret annerledes, noe som også påvirker spillereglene for samtalen.

Dialogiske og interaktive samtaler preges av at man alltid er interessert i å få fram andres syn på det som diskuteres, ifølge Scott & Asoko (Scott & Asoko, 2006, s. 158). I gruppesamtalene er elevene mer eller mindre likeverdige samtalepartnere, og flere viser at de tar ansvar både for sin egen og andres deltakelse. Olga Dysthe (1995) sier dette om viktigheten av dialogiske samtaler: ”Men det er bare når den dialogiske funksjonen dominerer, at elevene får rom til selv å være meningsproduserende i samspill med hverandre og med læreren” (Dysthe, 1995, s. 208). Fordi gruppesamtalene har et mye mer dialogisk og interaktivt preg med større innslag av autentiske spørsmål som elevene virkelig lurer på, blir det trolig lettere for dem å være deltakere (Nystrand et al., 1997, s. 38; Scott & Asoko, 2006, s. 159).

Det vil være synd om forskere og lærere ikke klarer å se på dekonstruksjon som noe elevene også kan gjøre seg imellom, og kun tenker at slike samtaler alltid må gjennomføres som en klassesamtale. Læreren vil likevel ha en tydelig rolle også i disse samtalene, som tilrettelegger av oppgaven som gis til elevene. Materialet viser også at lærernes organisering av oppgaven spiller en sentral rolle for elevenes utbytte av samtalene, og at Eriks organisering gav rikere samtaler mellom elevene. Elevene snakker likevel ikke fritt, eller i et tomrom, og gruppesamtalene er styrt av en hensikt, som er bestemt av læreren (Alexander, 2006, s. 28). Men datamaterialet gir eksempler på hvilken positiv effekt det kan gi på elevenes aktivitetsnivå, om læreren noen ganger holder seg i bakgrunnen under gjennomførelsen av slike samtaler.

5.1.2 Kvalitetene ved dekonstruksjon for elevers begrepsutvikling

En annen kvalitet ved dekonstruksjon av modelltekster er at dekonstruksjonen kan gi elevene en dypere forståelse av faglige begreper. Dette fordi elevene ikke bare skal navnfeste begrepene, men begrepene blir også synliggjort og eksemplifisert gjennom tekstutdrag. Dette er et viktig moment ved det å lære seg faglige begreper. Begrepene blir operasjonalisert, gjennom at elevene eksempelvis får se hvordan et skifte av synsvinkel ser ut når de ser det i en tekst. Nettopp fordi de skal koble teori og praksis sammen på denne måten gir det også noen fruktbare refleksjoner og diskusjoner i gruppene, og samtalene fører til at elevene bygger opp et felles vokabular om slike teksters virkemidler (Håland, 2016, s. 85-86).

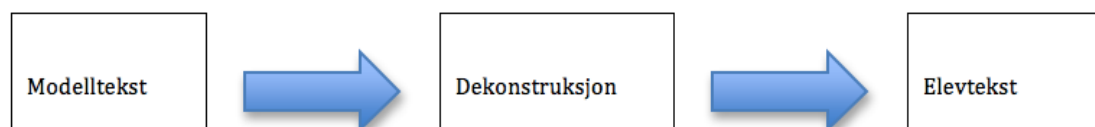
Materialet viser at elevene forholder seg kritiske på to måter i arbeidet med modelltekstene, gjennom å diskutere begrepene og gjennom å diskutere hvordan teksten er skrevet. De arbeider med vitenskapelige begreper, som utvikles ovenfra og nedover. Å forholde seg kritisk til begrepene, og diskutere og koble dem til tekstene de arbeider med, fører til at elevene utvikler sin bevissthet og tenkning om begrepenes innhold (Vygotkij et al., 2001, s. 135-136).

Datamaterialet viser at dekonstruksjon eksponerer elevene for fagspesifikke begrep innenfor norskfaget (Beck et al., 2002, s. 9-10). Denne eksponeringen skjer gjennom både egen og andres bruk, og elevene utfordres dermed gjentatte ganger på sin forståelse og bruk av slike begreper. En hyppig eksponering for fagspesifikke begreper bidrar til at elevene stadig lærer mer om hva begrepene inneholder, altså bidrar til å øke deres forståelse for begrepene, ifølge Vygotkij (Vygotkij et al., 2001, s. 127-132). Fagspesifikke begreper er ikke en del av elevenes primære diskurs, men noe som elever møter i skolen og i de spesifikke fagene der. Dekonstruksjon av modelltekster kan derfor bidra positivt for at elever skal kunne delta i skolens sekundære diskurser (Gee, 1998, s. 55-56).

Eksponeringen for de fagspesifikke begrepene, kan videre øke elevenes fagspesifikke kompetanse i norskfaget, noe som både elevene og faget vil tjene på. For å diskutere innholdet i de fagspesifikke begrepene trenger elevene også å bruke både basisord og generelle akademiske ord, og dekonstruksjon vil derfor føre til at elevene får økt sin forståelse og bruk av ord også innenfor disse nivåene (Beck et al., 2002, s. 9-10).

5.1.3 Kvalitetene ved dekonstruksjon som stillas

Dekonstruksjon er et stillas i elevers skriveutvikling. Dekonstruksjonen kan fungere som et bindeledd mellom tekster generelt, og mellom elevenes tekster spesielt. Forholdet mellom modelltekst, dekonstruksjon og elevtekst kan enkelt synliggjøres slik:



Figur 6: Forholdet mellom modelltekst, dekonstruksjon og elevtekst

I datamaterialet er det de første to punktene som studeres, men vi kan se at lærerne prøver å legge opp til at dekonstruksjon skal være et bindeledd mellom tekstene. Dette viser igjen gjennom lærernes overføringsspørsmål i klassesamtalene og i oppgavene til elevene, og gjennom at de presenterer at hensikten med arbeidet er at elevene selv skal skrive tekst. Slik viser lærerne at de har forstått intensjonen med bruken av modelltekst. Analysene av klassenes samtaler viser likevel at lærerne støtter elevene i ulik grad og på ulike måter, og at elevene responderer noe ulikt på støtten. 9B gis støtte før gruppesamtalene gjennom en kort innledningssamtale preget av lukkede spørsmål fra lærer. Lukkede spørsmål er gjerne konkrete og tydelige spørsmål, og slike spørsmål brukes hyppig både i hennes innledningssamtale og i oppgaveteksten til gruppesamtalen. I innledningssamtalen fungerer disse spørsmålene støttende fordi de bidrar til å hente fram elevenes forkunnskaper, som støtter dem i gruppesamtalene. Dette kommer til syne gjennom at flere elever der henviser til teksten klassen leste dagen før, som Berit hentet fram i introduksjonssamtalen. Berit gir også elevene støtte i loggskrivningen ved slutten av timen, gjennom å gi elevene muligheten til å bruke startsetninger. Denne støtten responderer elevene dårlig på. Mange forstår ikke støtten som ligger i startsetningene, og velger å fylle ut hver eneste setning istedenfor å utnytte setningene som passer for deres opplevelse av timen (se vedlegg 7 og 8).

Berit og Erik legger til rette for at elevene skal dekonstruere tekster i grupper, og bygger noen stillaser for at de kan gjøre dette. Oppgavene fungerer som stillas, særlig Eriks gruppeoppgave. Den gir elevene høye utfordringer ved at læreren gir dem store muligheter til å reflektere i en fri form i jakten på ulike virkemidler. 9E gis også høy støtte gjennom Eriks innledende samtale, der han modellerer hvordan en dekonstruksjonssamtale bør foregå. Modelleringen kan forstås som et stillas for klasse 9E, ved at den støtter elevene inn i deres gruppesamtaler. At modelleringen fungerer slik, vises eksempelvis igjen når elever i gruppesamtalene finner ulike virkemidler som ikke står i oppgaven, men som nevnes i hans modelleringsamtale. Her viser elevene imitasjon av læreren (Kozulin, 2003, s. 51-58). En dekonstruksjon blir begrenset om elevene får for høy eller for lav støtte, kombinert med for lave utfordringer. Dekonstruksjonen bør gjennomføres med høy støtte og høye utfordringer, slik at elevene befinner seg i en lærende sone, altså den proksimale utviklingssonen (Gibbons, 2015, s. 17-18). Dette mener jeg at Erik mestrer gjennom sin undervisning.

Elevene bygger også stillas for hverandre gjennom dialogen i gruppesamtalene. Der er elevene tekstnære, og vender stadig tilbake til teksten for å finne belegg for sine hypoteser,

for å dokumentere synspunkt, og eksperimentere med ulike tolkninger. Elevene beveger seg fram og tilbake mellom teksten, hverandres påstander og tanker, og produserer tanker og skaper mening sammen, og dette skjer gjennom språklig samhandling. Dialogen blir dermed et stillas for elevenes læring (Frøydis Hertzberg & Roe, 1999, s. 44).

5.1.4 Kvalitetene ved en stram og lærerstyrt dekonstruksjonssamtale

Mitt datamaterial viser kvaliteter ved en dekonstruksjonssamtaler som er stram og lærerstyrt. Den australske formen for modelltekstsamtale argumenterer for at elevene trenger eksplisitt sjangerkunnskap, og er tydelig på at lærerne særlig må undervise elevene i å kunne beherske ulike sjangrer (Maagerø, 2015, s. 35-36). Tankegangen er videre opptatt av at tekstsamtalen har en stram struktur preget av spørsmål-svar-sekvenser med lukkede kontrollspørsmål. En slik tekstsamtale gir ikke elevene muligheter til et høyt aktivitetsnivå med tilgang til varierte samtalemønstre.

Klassesamtalen i 9E er en slik stram og lærerstyrt tekstsamtale, som har mange kvaliteter. Her får elevene sjelden ordet, og læreren modellerer dekonstruksjon gjennom å fortelle og stille spørsmål som han ofte svarer på selv. Erik snakker blant annet om de fargelagte tekstflatene i modellteksten:

(...) dere ser her (Leser opp: **Han ble nervøs.**) For at du skal vite det, så må du nesten være inne i hodet, det er en del av en indre tanke. (Leser opp: **Nå var øyeblikket hans, bare hans.**) Det er en sånn type ting som han messer, eller sier for seg selv. Og i tillegg **Drømmetreff**, det er også en slik indre kommentar til seg selv.(...)

Erik modellerer hvordan han ser for seg at elevene kan reflektere over virkemidlene. Samtalen har en stram struktur med en tydelig styrende lærer, men kvaliteten ligger i at den har en tydelig hensikt, som også elevene virker å forstå. Hensikten om at elevene skal finne noe de mestrer i sin skriving og noe de ønsker å bli bedre til, nevnes både i starten og mot slutten av samtalen, og elevenes forståelse av den kommer til syne både i gruppesamtalene og i loggene. Gruppesamtalene til Eriks elever viser tydelig at elevene har forståelse for hvordan de skal samtale om modellteksten. Her imiterer nemlig elevene lærerens måte å snakke om teksten:

Gruppe 1:

Eva: Det er jo på en måte en tanke "Folk rundt meg lå strødd". Det er jo noe han ser liksom, så tenker han det. Han tenker jo alt her, nesten alt da utenom det der Pang Pang-greiene.

(...)

Eva: Jeg ville sagt at det rundt meg greiene og det ”jeg var redd” var en tanke, for du tenker slik nå er jeg redd.

Gruppe 4:

Elias: Ja vel, det var litt spesielt skrevet (om ”skrikene gjør det bare mer majestetisk akkurat som et beethoven stykke”). Jaja!

Eskil: *Leser videre* Skrikene gjør at... er ikke det indre tanke?

Eskil: Han tenker det, at det er som et beethovenstykket.

Eskil: Ja, ta det også indre, ta det også rosa markerer ”skrikene gjør det bare mer majestetisk akkurat som et beethoven stykke”

Utdragene fra gruppene 1 og 4 viser at elevene reflekterer og knytter sammen faglige begrep og eksempel fra modelltekst på noenlunde samme måte som Erik gjorde i sin klassesamtale. Det kan diskuteres om Erik, gjennom sin undervisning, synliggjør at han anerkjenner styrkene som ligger i et læringsopplegg som kombinerer en lærerstyrt tekstsamtale med en noe friere tekstsamtale i grupper. Som nevnt tidligere i oppgaven, sier Erik i sitt intervju at elevene er ”veldig ivrige og flinke til å uttrykke seg” når de arbeider i grupper. Læreren viser at han klarer å utnytte styrkene som ligger i hans elever, og gir de derfor mye tid til samtaler i grupper.

5.2 Begrensninger ved dekonstruksjon av modelltekster

5.2.1 Begrensningene ved dekonstruksjon organisert i grupper

Som nevnt i kapittel 5.1.1, viser mitt datamateriale mange kvaliteter ved en dekonstruksjon organisert i grupper. Min analyse trekker likevel også fram noen begrensninger ved slike samtaler. Som nevnt i innledningkapittelet, kan gruppesamtaler ofte få et skralt utbytte om elevene ikke kjenner til gode rutiner for hvordan de skal kommunisere i slike grupper (Hertzberg & Roe, 1999, s. 47). I gruppesamtalene hos Erik ser jeg noen eksempler på hvordan dialogen mellom elevene kan virke begrensende på dekonstruksjonen. Noen av gruppene har deltakere som ikke vil ta del i det kollektive, og som skyver fra seg det kollektive ansvaret. Dette påvirker også de andre deltakerne, som ender opp med å ta mer kontroll over samtalen enn det de trolig ønsker.

I de samme gruppene finner jeg elever som ikke er åpne for hverandres betraktninger og tolkninger av tekstene, og har dialog som delvis preges mer av et ønske om å ha rett enn om å sammen reflektere over tekstene.

Noen av elevene er også veldig knyttet til oppgaveteksten, og opptatt av å holde seg til den. De stopper derfor refleksjoner fra medelever om virkemidler i tekstene som de ikke har blitt bedt om å lete etter. Dette er tre eksempler på samtaler som bærer preg av autoritative trekk, og som videre kan begrense elevenes utbytte av tekstsamtalene. Når noen frivillig eller ufrivillig tar mer kontroll over samtalen enn medelevene, kan det føre til at andre legger bånd på sine tanker, slik at reflekterende tankerekker mellom elevene blir ikke-eksisterende eller stopper opp underveis. Lærere bør derfor undervise elevene i samtalekultur, vise de hvordan ulike synspunkter kan bidra positivt for samtalen, og hvordan de kollektivt bør ta ansvar for hverandres læringsutbytte.

5.2.2 Begrensningene ved dekonstruksjonens spørsmål

En begrensning i en dekonstruksjonssamtale er helt klart forholdet mellom åpne og lukkede spørsmål. Det kan hevdes at det blir vanskelig å drive dekonstruksjon av en modelltekst uten å ta i bruk en del spørsmål som vil kunne oppfattes som lukkede. Om læreren kun stiller åpne spørsmål, vil samtalen fort kunne spore av, og miste den hensikten som ønskes. Sjangerskolen argumenterer for en tydelig lærerstyrt dekonstruksjonssamtale, men tanken er likevel at lærer og elever *sammen* skal delta i å plukke teksten fra hverandre (Skrivesenteret, 2013). I dag er det også mange forskere som hevder at læring skjer best gjennom dialogiske, sosiale prosesser (Reznitskaya, 2012, s. 446). Dersom dekonstruksjonen i klasserommet skal være dialogisk, er det derfor viktig at lærerne også tar i bruk åpne og autentiske spørsmål som åpner opp for dette. Disse spørsmålene skiller seg fra de lukkede og ikke-autentiske spørsmålene, som bare er ute etter å teste kunnskap (Alexander, 2006, s. 15).

Analysekapittelet viser eksempler på at lærerne gjør flere forsøk på å bruke åpnere spørsmål i klasesamtalene, men spørsmålene stilles gjerne kun som et første spørsmål i en rekke av flere spørsmål, der de neste er lukkede, eller der spørsmålene er åpne, men ikke-autentiske. Dersom dette også er mønsteret i andre timer, vil elevene etter hvert lære seg at de ikke trenger å ta stilling til lærernes første spørsmål. Om de venter litt, vil det uansett komme flere spørsmål som er mer lukkede i formen og dermed mer presise og lettere å svare på. Elever som eksempelvis er engstelige for å svare feil, vil spesielt kunne bli avhengig av slike lukkede spørsmål. Frykten for å svare feil handler ofte også om en tanke om at noen svar er mer riktige enn andre, en frykt som kan formes gjennom lærernes valg av spørsmål. Det er når kontrollspørsmål oppstår for ofte i klasserom, at vi kan begynne å forstå hvorfor elevens muntlige deltakelse i klasserommet er tilnærmet ikke-eksisterende. Å hele tiden føle at

kunnskapen blir kontrollert må virke frustrerende, og manglende variasjon av samtalemønster kan fort føre til at elevene kjeder seg.

Når Beate får spørsmålet ”Fant dere på en måte disse forskjellige typene, eller var det en fortellermåte som gikk litt igjen? Hva tenker du?” fra Berit, kan det være flere årsaker til at hun svarer ”ikke peiling”. For det første blir hun trolig forvirret av et spørsmål som egentlig inneholder tre spørsmål: ”Fant dere på en måte disse forskjellige typene?”, ”Var det en fortellermåte som gikk litt igjen?” og ”Hva tenker du?”. For det andre er spørsmålene en blanding av både åpne og lukkede spørsmål. ”Hva tenker du?” er et åpent spørsmål, mens de første to er lukkede spørsmål som krever spesifikke svar. Dette gjør henne trolig usikker på om hun skal svare med et reflekterende eller presist svar. Når Beate, slik beskrevet i analysekapittelet, etter samtalslutt likevel gir læreren beskjed om at hun egentlig kunne svaret, men at hun ikke svarte fordi hun kun var 90 % sikker på at det var riktig, signaliserer det nok en gang hva slike ensidige samtalemønstre kan gjøre med elevens engasjement, selvtillit og aktive deltakelse i samtaler.

5.2.3 Begrensningene ved dekonstruksjonens samtalemønstre

Datamateriale viser noen begrensninger ved samtalemønstrene i hel klasse. Tekstsamtalene mellom lærerne og elevene i mitt material er begge autoritative. Berits samtale er også interaktiv, mens Eriks stort sett er ikke-interaktiv (Scott & Asoko, 2006, s. 159). Selv om sjangerskolen fremmer gjennomførelse av dekonstruksjonssamtaler som ”strengte samtaler”, er det likevel noen faktorer ved slike samtaler som kan virke begrensende på elevenes læring. I klassesamtalene blir elevene delvis invitert med inn i samtalen med lærerne, men det skjer på lærernes premisser. Lærerne har valgt ut modellteksten og har derfor større kjennskap til den ved inngangen til samtalen. Lærerne er også autoritetspersoner gjennom sine stillinger og kunnskap, og noen gjerne også ved sine personligheter. Dette kan bli ganske overveldende for elever, og gjør en reell dialog med læreren vanskelig (Dysthe, 1997, s. 83). Når Berit og Erik bevisst eller ubevisst tar i bruk pronomenet *vi* i sine klassesamtaler, signaliserer de at de ønsker en kollektiv undervisning der lærerne og elevene arbeider sammen med oppgavene. Et slikt signal kan bidra til å dempe følelsen av avmakt hos elevene, og gi de følelsen av å være en samlet gruppe som kommuniserer på et likeverdige nivå, der elevenes stemmer er vel så viktige i dialogen som lærerens. Uansett hvor villig læreren er til å ha en åpen og demokratisk samtale, vil læreren trolig alltid likevel stille sterkere og mer forberedt i møte med teksten enn elevene, og vil i samtale med elevene være den som tar initiativ til og bestemmer tema for

dialogen (Dysthe, 1997, s. 91). Som en lærer kommenterer i artikkelen ”*Reclaiming literacy classrooms through critical dialogue*” (2012), er det ikke alltid lett å få elever med i åpne dialoger, siden mange allerede har akseptert den autoritære siden av skolen til det punktet at de blir forvirret når de blir gitt muligheter til å samtale (Fecho, Coombs & McAuley, 2012, s. 478). Man skal likevel ikke kimse av hvor viktig betydningen av valg av ord har i slike samtaler, blant annet et tilsynelatende lite valg, som valg av pronomen.

5.2.4 Begrensningene ved dekonstruksjonens hensikt

Lærerne i mitt materiale presenterer ulike hensikter for sine elever. Berit presenterer en hensikt som handler om at elevene skal lære seg å skrive tekster med parallellhandling fordi de kan komme til å måtte gjøre det på tentamen. Eriks hensikt handler om at elevene skal øke sin bevissthet om hva de er flinke til og hva de kan bli bedre til som skrivere. Berits hensikt er kollektiv, den er rettet mot alle elevenes skriveutvikling. Eriks hensikt er individuell, og er knyttet til hver enkelt elevs skriveutvikling. I analysene kommer det ikke tydelig fram at flertallet av Berits elever har forstått den hensikten som hun forsøker å formidle. Dette kommer til syne blant annet gjennom elevenes svar i loggene, som gir få svar på hva elevene sitter igjen med. Det kommer også til syne i klassens oppsummeringssamtale, der hensikten blir trukket lite fram. Analysene av materialet viser derfor at det er en begrensning ved dekonstruksjon om ikke hensikten er godt formulert av læreren og forstått av elevene, og at en kortsiktig og kollektiv hensikt ikke fungerer like godt som en mer langsiktig og individuell hensikt.

5.3 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

I denne masteroppgaven har jeg studert arbeid med modelltekster i tilknytning til skriveopplæring i norskfaget i skolen. Undersøkelsen var avgrenset til dekonstruksjon av modelltekster. Datagrunnlaget ble hentet fra lydopptak og observasjon av dekonstruksjonssamtaler fra to klasser på 9.trinn, samt fra individuelle elevlogger og lydopptak av intervju med klassenes norsklærere. Gjennom studien var jeg interessert i å komme tett på en undervisningsmetode som fokuserer på samtalens rolle i skriveopplæringen. Målet var å gjennomføre en studie som kunne gi noe til feltet knyttet til hva norsklærere kan ha i tankene når de arbeider med slike tekstsamtaler i sin undervisning.

Studien viser at dekonstruksjonssamtaler mellom elever i grupper kan ha en stor verdi for elevers utvikling av skrive- og språkkompetanse, men at verdien avhenger av lærerens valg av

modelltekst og formulering av oppgaver og spørsmål til elevene. Effekten avhenger også av hvilken hensikt læreren presenterer, og om den forstås av elevene. Sjangerskolen holder fast viktigheten av lærerens rolle i skriveopplæringen, noe denne studien bekrefter.

Andre som hadde hatt mitt datamateriale tilgjengelig, hadde trolig funnet og trukket fram andre faktorer ved disse samtaleene enn hva jeg har gjort. Slik vil det være i kvalitative studier. I skrivingen av denne oppgaven, er det noen interessante problemstillinger som også falt utenfor mine rammer. Jeg trekker fram noen her. For det første hadde det vært interessant å studere de generelle samtalemønstrene i klassene enda nærmere, og finne årsakene til hvorfor begge lærerne opplever lav aktivitet i felles samtaler. For det andre startet Eriks elever i gruppesamtalene etter hvert å si fargene de ville markere virkemidlene i tekstene med, istedenfor å navngi begrepene. Eksempelvis ”Det er rosa”. Dette er ikke noe jeg trekker fram i analyse- eller diskusjonskapittelet, men noe lærere bør være observante på, da det kan hindre effekten dekonstruksjonsarbeidet har på elevenes begrepsutvikling. For det tredje hadde det selvfølgelig også vært spennende å følge et undervisningsopplegg som gikk gjennom alle fire arbeidsfasene i læringssirkelen. I denne studien har jeg kun forholdt meg til ett, som kun har gitt meg innblikk i hvilken læring som kan skapes gjennom tekstsamtalene. Det hadde også vært spennende å studere hva samtaleene gjorde for elevenes tekstproduksjon i etterkant. Studien baserer seg også kun på bruk av modelltekster i norskfaget, men det hadde også vært interessant å se på hvor utbredt en slik arbeidsmetode er i fag som eksempelvis naturfag, samfunnsfag og KRLE.

Nå har det gått fem år siden revideringen av læreplanen som førte til innføring av bruk av modelltekster i undervisningen. Siden da har vi også gått fra sjangerstyrt til formålsstyrt tankegang rundt skriving. Hvordan er disse endringene synlige ute i praksisfeltet? Videre mener jeg at det bør forskes mer på hvordan de nevnte endringene har påvirket skriveopplæringen i ungdomsskolen.

6 Litteratur

- Alexander, R. J. (2006). *Towards dialogic teaching : rethinking classroom talk* (3th ed. utg.). Cambridge: Dialogos.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? When open questions are not open: What characterizes teacher questions in a literary conversation? *Nordic Studies in Education*(03-04), 280-298.
- Bachtin, M. M. & Slaattelid, R. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forl.
- Barton, D. (2007). *Literacy : an introduction to the ecology of written language* (2nd ed. utg.). Malden, Mass: Blackwell Publ.
- Beck, I. L., Mckeown, M. G. & Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Benn, M. (2016, 08.11). Why don't more schools focus on public speaking? Discuss. *The Guardian*. Hentet fra <https://www.theguardian.com/education/2016/nov/08/why-dont-schools-focus-on-public-speaking-campaign>
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologier og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Oslo: Fagbokforlaget/LNU.
- Bjar, L. (2006). *Det hänger på språket : lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørkeng, P. H. & Moslet, I. (2000). *Norskdidaktikk : tekstnær og elevnær undervisning*. Oslo: Universitetsforl.
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki. *Norsklæreren*, 1, 47-51.
- Callaghan, M. & Rothery, J. (1988). *Teaching Factual Writing. A Genre- Based Approach. The Report of the DSP Literacy Project Metropolitan East Region*. Erskineville: Department of School Education.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse : the language of teaching and learning* (2nd ed. utg.). Portsmouth: Heinemann.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, O. (1997). Leing i eit dialogperspektiv (s. s. 77-98). Bergen-Sandviken: Fagbokforl., cop. 1997.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Eide, H. & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner : samhandling, konfliktløsning, etikk* (2. rev. og utv. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Elbow, P. (1998). *Writing without teachers* (2. utg.). New York: Oxford University Press.
- Eritsland, A. G. (2004). *Skrivepedagogikk : teori og metode*. Oslo: Samlaget.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevens skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skrivning* (s. 13-31). Trondheim: Tapir akademisk forl., cop. 2010.
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34. doi: 10.1097/ TLD.0b013e31824501de
- Fang, Z. & Coatoam, S. (2013). Disciplinary Literacy : What You Want to Know About It. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 627-632. doi: 10.1002/JAAL.190
- Fecho, B., Coombs, D. & McAuley, S. (2012). Reclaiming Literacy Classrooms through Critical Dialogue. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(6), 476-482. doi: 10.1002/JAAL.00057
- Freedman, A. (1993). Show and Tell? The role of explicit teaching in the learning og new genres. *Research in the Teaching og of English*, 27(3), 222-251.
- Gee, J. P. (1998). What is Literacy? I V. Zamel & R. Spack (Red.), *Negotiating Academic Literacies*

- Teaching and Learning Across Languages and Cultures*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses* (5th ed. utg.). London: Routledge.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet : språk och lärande*: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning : teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed. utg.). Portsmouth, N.H: Heinemann.
- Grimstad, B. F. & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. Oslo: Samlaget.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). What is scaffolding? I A. Burns & H. d. S. Joyce (Red.), *Teachers' voices 8: Explicitly supporting reading and writing in the classroom* (s. 8-16). Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Hegtun, H. & Jonassen Nordby, K. (2016, 25.09.2016). Forfatterne får i pose og sekk når ingen vet hva som er fiksjon eller virkelighet. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/kultur/i/ozMxm/Forfatterne-far-i-pose-og-sekk-nar-ingen-ve-hva-som-er-fiksjon-eller-virkelighet>
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hertzberg, F. (2006). Genreskrivning under senere skoleår. I L. Bjar (Red.), *Det henger på språket : lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hertzberg, F. (2016). Skriveundervisning ved hjelp av modelltekster - er det noe å hente? *Stemmer*(1), 26-28.
- Hertzberg, F. & Roe, A. (1999). *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). Sammenhengen mellom undervisning og læring - En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-44). Oslo: LNU/Cappelen Akademiske Forlag.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale : responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Højlund Larsen, M. (2012). *Dialog : en enkel vej til et godt samarbejde*. København: L&R Business.
- Håland, A. (2013). Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet : Ei undersøkning av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar: University of Stavanger, Norway.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk : korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforl.
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1-19. doi: <http://doi.org/10.5617/adno.4820>
- Håland, A. & Lorentzen, R. T. (2007). *Dialogar om tekst : praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Oslo: Universitetsforl.
- Haanæs, I. R. (2004). Muntlig tekst. I I. Moslet & P. H. Bjørkeng (Red.), *Norskdidaktikk - tekstnær og elevnær undervisning* (s. s. 53-107). Oslo: Universitetsforl., cop. 2004.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive : tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kozulin, A. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1984). *Writing : research, theory, and applications*. Oxford Oxfordshire: Pergamon Institute of English.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2014). Modellerings - læreren som aktiv veileder i elevenes skriveprosesser. I T. Kringstad & T. Kvithyld (Red.), *Vurdering av skriving* (s. 15-28). Bergen: Fagbokforl., cop. 2014.

- Kruuse, E. (2003). *Kvalitative forskningsmetoder : i psykologi og beslægtede fag* (5. utg.). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Lesing i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Skriving som grunnleggende ferdighet i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/skriving-i-norsk/grunnleggende-ferdighet/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Meld.St.28 Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Muntlige ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>.
- Kvithyld, T. & Kringstad, T. (2013). *Modellering af fagtekster - eksplicit skriveundervisning skaber skrivelyst* (s. 195-212). [København]: Dansk psykologisk forl., 2013.
- Liang, E. (2015). Implementing Genre-Based Curriculum Cycle in Teaching Writing in Secondary School Settings. *Studies in Literature and Language*, 10(1), 47-50. doi: 10.3968/6318
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer : kommunikativa verksamhetstyper i samhället : Vol. 1* (Vol. Vol. 1). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för kultur och kommunikation.
- Lorentzen, R. T. (2008). Å skrive i alle fag. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. s. 9-21). Oslo: Universitetsforl., cop. 2008.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*, 23(2).
- Mercer, N. (2016, 10.11). [«Developing young people's skills in communicating, thinking and learning».].
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21. doi: 10.1016/j.lcsi.2012.03.001
- Moore, R. (2013). *Basil Bernstein : the thinker and the field*. London: Routledge.
- Murray, D. M. (2004). *A writer teaches writing* (Rev. 2nd ed. utg.). Boston: Thomson/Heinle.
- Møller, J., Prøitz S., T. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet - tung bør å bære?* I P. Aasen (Red.). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Maagerø, E. (2015). Den strenge samtalen : tekstsamtalen i sjangerpedagogikken. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 35-50). [Oslo]: Gyldendal akademisk, 2015.
- Nielsen, I., Gourvenec, A. F. & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka* (s. 181-198). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2014.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., Prendergast, C. & Gundlach, R. (1997). *Opening dialogue : understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- OECD. (2016). How does PISA for Development measure reading literacy? *PISA for Development Brief*. Hentet 30.04.18 fra <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/8%20-%20How%20PISA-D%20measures%20reading%20literacy.pdf>
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid : norsk på ungdomstrinnet : å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster : fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* (nr 63). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo Unipub, Oslo.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-52). Oslo: Cappelen.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use during Literature Discussions. *Reading Teacher*, 65(7), 446-456. doi: 10.1002/TRTR.01066
- Rieber, R. W., Robinson, D. K., Bruner, J. S. & Vygotskij, L. S. (2004). *The Essential Vygotsky*. New York: Kluwer.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn : genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2013). *Skriva Läsa Lära - Learning to Write - Reading to Learn. Gengre, kunskap och pedagogik* (K. Aldén, Overs.): Hallgren & Fallgren.
- Scott, P. & Asoko, H. (2006). Talk in science classrooms. I V. Wood-Robinson (Red.), *ASE Guide to Secondary Science Education* (s. 157-164).
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2014). Does Disciplinary Literacy Have a Place in Elementary School? *Reading Teacher*, 67(8), 636-639. doi: 10.1002/trtr.1257
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1).
- Skaftun, A., Solheim, O. J. & Uppstad, P. H. (2014). *Leseboka : leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skartveit, B. S., Hoem, T. F. & Håland, A. (2015). Kva vil det seia å vera leselærer på faget sine egne premisser? *Norsklæreren*, 2, 61-72.
- Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst : et utgangspunkt for skriveopplæring* (3. rev. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen akademisk.
- Skrivesenteret. (2013). Rammer for skriving. Hentet 05.05.18 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/rammer-for-skriving-1/>
- Skrivesenteret. (2017). Sirkelen for undervisning og læring. Hentet 07.12 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>
- Smidt, J. (2008). Skriving og skriveformål - barns og unges veier til ulike fag. I J. Smidt & R. T. Lorentzen (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. s. 22-36). Oslo: Universitetsforl., cop. 2008.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tønnesson, J. (2008, 16.07). Er suksessboka hennes sakprosa? *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/er-suksessboka-hennes-sakprosa/66498990>
- Unesco. (2006). Understandings of literacy. I Unesco (Red.), *Education for All Global Monitoring report*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf.
- Unesco. (2017). *Literacy*. Hentet 30.11.17 fra <https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., Skodvin, A. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstskaaping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1). doi: 10.5617/adno.2608
- Øgreid, A. K. (2017). Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet. Oslo: UiO.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz S., T. & Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. Oslo: NIFU.

Vedlegg

Vedlegg 1: Standard for transkripsjonene

. : Punktum når det er naturlig og den som snakker tar en pause som kan tilsvare et punktum i høytlesing.

, : Komma når det er naturlig, på steder det ville vært naturlig hvis det var skrevet tekst.

?: Spørsmålsteget når det er naturlig, på steder det ville vært naturlig hvis det var skrevet tekst.

!: Utropsteget der elevene eller lærerne uttrykker noe med spesielt engasjement.

Fet skrift for å trekke fram noe fra sitatene.

Kursiv på kommentarer i teksten som ikke er sitater fra samtalen, men beskrivelser av hva som skjer.

(): Tom parentes når det er lengre pauser enn ved punktum

(latter): Brukes når latteren i rommet understreker et poeng eller har betydning for meningen av utsagn/sitat.

(...): Brukt for å illustrere at deler av utsagn er tatt bort for klarere å få frem meningen i utsagnet.

E: Erik

B: Berit

I: Intervjuer

Vedlegg 2: Klasseromssamtale Berit – introduksjon

Berit: Okei. Da vet dere litt om hva som skjer i denne timen her. Vi har fått Helene på besøk, og dere skal gjennomføre en fagsamtale med fokus på parallellhandling. Hva var egentlig parallellhandling? Vi snakket litt om det i går. Noen som husker hva det er? Bente

Bente: Er det ikke når du har to forskjellige handlinger og fletter de sammen mot slutten?

Berit: Ja, når vi har to handlinger som flettes sammen til slutt. Det er helt riktig. Husker dere hvilken tekst vi leste i går? Benedikte

Benedikte: Att døda ett barn

Berit: Att døda ett barn, ja. Og hva var de to handlingene i denne fortellingen. Hva var handling nummer en? Bente

Bente: En familie som skulle ut på tur.

Berit: Ja, en familie som skulle ut på rotur, som står på kjøkkenet og gjør seg klar for dagen, og hva var handling nummer 2? Bård

Bård: Var ikke det de som fylte bensin?

Berit: Ja, den andre handlingen er jo det paret som er på vei til sjøen, og stopper for å fylle bensin. Helt riktig. Når er det disse to handlingene blir flettet sammen? Tenk tilbake til i går. Hva var det vi leste? Benedikte

Benedikte: Når de treffer det barnet.

Berit: Ja, hva var det som var så spesielt med denne teksten her. Det var () leste vi egentlig () Bendik

Bendik: Leste ikke fra bare ett perspektiv, vi leste fra to.

Berit: Vi leste fra to ja. Beate

Beate: Og så visste vi hva som kom til å skje.

Berit: Ja, vi snakket litt om at det som på en måte er parallellhandlingens effekt, det er at vi lesere vet mer enn karakterene i teksten. Vi visste jo hele tiden at dette barnet kom til å dø, gjorde vi ikke?

Elevene nikker

Berit: I dag skal vi lese en ny tekst. Den er litt annerledes enn den vi leste i går. Den er på mange måter litt tydeligere. Den som vi leste i går var litt mer, vi kan si at de to handlingene flettes litt sammen hele veien sant? Denne teksten her er en tydeligere måte å skrive parallellhandling på, så det er en god tekst som dere skal få lov til å jobbe sammen om. Jeg har lagt ut et lite skriv på Google Classroom. *Går og åpner dokumentet opp på skjermen.*

Dere skal jobbe sammen to og to. Dere skal ta opp en samtale. Først og fremt så skal dere gå

sammen med den jeg har satt dere opp med. Så skal dere lese teksten høyt sammen. Når dere har gjort det, så skal dere etterpå finne fram mobilen, så setter dere den bare på opptak, så lar dere den bare ta opp resten av samtalen. Da skal dere svare på disse oppgavene som står her *viser til skjermen*. Først og fremst lese teksten, så skal dere prøve å finne ut hvilken synsvinkel som er brukt i denne fortellingen, så vil jeg at dere finner fram tre ulike fargeblyanter, så skal dere markere de to parallellhandlingene med hver sin farge enten bare sette et kryss eller tegne en boks rundt. Det velger dere selv. Så skal dere ta den tredje fargen når fortellingene flettes sammen til slutt. Okei? Så tre fargeblyanter. Så kan dere tenke over hvordan vi kan bruke parallellhandling i vår egen fortelling, altså når vi skal skrive selv. Hva kan være lurt å gjøre? Så er det å finne vendepunktet i fortellingen. Og helt til slutt, så vil jeg at dere skal gå inn på denne lenken her *viser til en lenke* og se på de ulike fortellermåtene. Så dette blir det dere skal snakke om. Og denne gangen her så trenger dere ikke gjøre slik vi har gjort før at dere forbereder dere før dere tar opp. Nå bare snakker dere. Rett etter at dere har lest teksten, så setter dere bare mobilen på opptak. Okei? Gruppene er *Leser opp grupper på to og to*. Dere som har fått navnet deres markert med litt fet skrift, dere har litt ekstra ansvar når vi skal oppsummere og si det som dere snakket om på gruppa. Det betyr ikke at ikke den andre personen har lov til å rekke opp hånden, men det er på en måte dere som har hovedansvaret. Opptaket det sender dere bare til gmailen min.

Vedlegg 3: Modelltekst til Berits gruppesamtaler

PÅ AVSTAND

Han kikket i speilet. Han så ikke annerledes ut enn dagen før. Det forundret ham litt, for i dag hadde han bestemt seg for at det skulle skje. Han kastet litt på den lange luggen, grep tannbørsten og pusset iherdig. Ingenting måtte slå feil i dag. Han hørte moren rope noe om middag akkurat da ytterdøra slo igjen bak ham.

Kari ruslet av gårde i sneglefart. Hun angret på at hun hadde sagt ja til å ta langvakta. Sjefen var alltid så pågående, ikke lett å si at det ikke passet. Ikke at hun skulle noe annet heller, men hun kunne godt tenkt seg å bare gjøre ingenting denne kvelden. Hun trasket videre, prøvde å unngå sølepyttene. Ville ikke skitne til de nye støvlettene.

Han kneppet jakka bedre igjen, følte kulden bite seg fast overalt. Hvorfor hadde han ikke tatt skjerfet? Men det fikk ikke hjelpe, han var nødt til å komme seg videre hvis han skulle få gjort de nødvendige tingene.

Bensinstasjonen lå i enden av Storgata. Hun hadde alltid lurt på hvor det navnet kom fra, det måtte jo være et hån mot de virkelige store gatene i verden. Hun kunne se at Julie var i ferd med å pakke tingene sine, heldige Julie som kunne gå hjem nå. Kari skuttet seg og skyndte seg inn døra. Det gode med å komme inn var jo å slippe gufset fra vinden ute, men bare tanken på en hel kveld alene på jobb var skrekkelig. Midt i uka, lite og ingen kunder, bare vente på at tida skal gå. Hvorfor hadde hun ikke bare sagt nei?

Han hastet inn i butikken, måtte rekke det før de stengte. Dama bak disken kikket underlig på ham. Kunne hun se hva han planla? Lå det tykt utenpå hva han hadde tenkt å gjøre? Han kjente han ble både varm og kald. Kom han til å greie det?

Hun fulgte med på mannen som fylte opp Volvoen med diesel. Han brukte kort, så da kom han vel neppe inn. Og ganske riktig, han hoppet kjapt inn i bilen igjen og var vekk før hun fikk sukk for seg. Mobilen gav fra seg den umiskjennelige meldingslyden, Berit hadde sendt en Snap. Det gode smilet hennes dekket nesten hele skjermen, i tillegg til Flopsy, den mikroskopiske hunden hun akkurat hadde fått. «Er du like forelska???» Ja, selvsagt, tenkte Kari. Men hun ville ikke ha noe prat om det, så hun tekstet tilbake at hun ikke gikk rundt og

tenkte på ham hele dagen heller. Det var den største løgneren noen gang ytret av noe menneske, men det var jo uansett ikke noe håp.

Han hadde stilt seg opp bak bakeriet. Derfra hadde han full oversikt over bensinstasjonen på skrå rett over gata. Han kunne se henne tekste på mobilen. Hun kastet håret bak skuldrene, kikket litt rundt seg. Et øyeblikk sveipet blikket hennes ham. Han trakk seg automatisk litt tilbake mot den store grana, men han visste at hun ikke kunne se ham der han stod i mørket. Likevel følte han blikket hennes på seg. Han glemte nesten at han frøs. Hun skulle bare visst. Klokka var ni. Endelig hjem, måtte bare gjøre opp kassen først og bære inn plakaten som stod utenfor. Baconpølse og brus til 45 kroner. Kjempetilbud. Hun klappet sammen stativet og satte det rett innenfor inngangsdøra. Så låste hun, hev på seg ytterjakka og gikk ut sidedøra. Hun sjekket at alarmen lyste grønt, så skyndte hun seg over veien. Raskeste vei hjem var gjennom det lille skogholtet, hun pleide gå der selv om hun syntes det var litt småskummelt på denne tiden av året.

Han holdt på å gi opp. Han trodde vakten hennes var over klokka sju, det var den jo vanligvis på torsdager. Han hadde vært nødt til å endre på litt av planene. Men han var slik. Hadde han bestemt seg for noe, så gikk han for det, uansett. Derfor ensat han ikke at han ikke hadde følelse i tærne lenger, han ble stående. Han strammet sekken over skuldrene og tok hetta enda tettere over hodet. Der kom hun. Han rettet seg opp og holdt pusten. Hun gikk rett forbi, men merket ham ikke. For ham var det som å få belønning for noe han hadde jobbet lenge og hardt med. Han ventet til hun hadde forsvunnet inn mellom de første trærne før han besluttsomt fulgte etter. Pusten overrasket ham, han hadde ikke ventet at det skulle være så vanskelig. Det var som om han måtte planlegge hvert eneste åndedrag for seg, at ingenting gikk av seg selv. Hjertet dunket heftig.

Hun hørte det plutselig. Noen gikk bak henne i et hurtig tempo. Hun kastet et blikk over skulderen, men så ingenting. Det var for mørkt. Hun skrudde farten litt opp, det var jo ikke langt hjem. Skrittene var der fremdeles. Igjen snudde hun hodet, denne gangen skimtet hun en person. Hun klarte ikke se hvem det var, nå ble hun redd. Angsten kom over henne som en bølge, hun kjente hjertet dunke i tinningene. Hun begynte å løpe.

Hvorfor løp hun? Han hadde jo tenkt at hun kanskje kom til å bli litt redd, men han hadde bare lyst til å gjøre noe helt spesielt for henne. Han hadde planlagt godt, men ikke godt nok kanskje? Han løp etter.

«Hvem er du?» Hun greide ikke skjule redselen. Derfor ble det nesten til et skjærende skrik. Hun hadde stoppet opp og snudd seg. Personen kom nærmere, hun kunne se det var en mann eller gutt, men hetta skjulte fjeset. «Det er bare meg, Gunnar.» Et lite sekund skjønnte hun ingenting, men så så hun fjeset hans. Hun kjente først sinnet komme, hun ville rope ut for en dust han var som hadde skremt henne slik. Men i stedet stotret hun spakt frem at hun hadde blitt så redd. Hun kunne ikke fatte det, hva gjorde han her? Gunnar tok av seg sekken, åpnet den og dro fram de røde rosene han hadde brukt en formue på. «Jeg hadde ikke trodd at du skulle bli så redd,» sa han litt angrende. «Men jeg håper du vil være med meg ut å spise neste torsdag. Måtte avbestille bordet i kveld siden du jobbet så lenge. Skal jeg følge deg hjem?»

Vedlegg 4: Gruppeoppgave Berit

Fagsamtale med fokus på parallellhandling

Dokker skal to og to gjennomføre ein fagsamtale om ein tekst med parallellhandling. Begynn med å lese teksten høgt. Etterpå finn ein person fram mobilen og set den på opptak. Opptaket vil då innehalde den spontane samtalen dokker imellom. Dokker får ikkje karakter, men eg forventar at dokker deltar i samtalen.

Dette skal dokker gjere:

7. Les teksten *På avstand* av ukjent forfattar høgt i gruppa.
8. Kva **synsvinkel** trur dokker er brukt i denne historien?
9. Finn fram tre ulike fargeblyantar, og fargelegg dei to parallellhandlingane med kvar sin farge, og den tredje fargen når dei to handlingane flettast saman.
10. Kva må ein tenkje på når ein sjølv skal bruke parallellhandling som eit verkemiddel?
11. Finn **vendepunktet** i forteljinga.
12. Snakk til slutt om dei ulike **forteljarmåtene** som er brukt i teksten. Sjå følgande link:
<http://www.norsksidene.no/web/PageND.aspx?id=99505>

Send opptaket til min mailadresse.

Vedlegg 5: Gruppesamtaler Berit

Gruppe 1

BEATE: *Leser fra oppgaveteksten* Hvilken synsvinkel tror dere er brukt i denne historien?

BENTE: Ja, de bruker jo han/hun.

BEATE: Ja, ”han hadde stilt seg opp bak bakeriet”, sånne ting.

BENTE: Ja, sånn ja.

BEATE: Ja, da skal vi fargelegge. Da er det sånn annenhver på en måte. Først så er det han, så er det hun, så det er annenhver hvem det handler om.

BENTE: Ja, og så er det felles i slutten.

BEATE: Ja, det siste avsnittet er når de møtes.

BENTE: Skal vi gå til spørsmål to?

BEATE: Ja. *Leser opp fra oppgaveteksten* Hva må du tenke på når du selv skal bruke parallellhandling som et virkemiddel?

BENTE: Da må du tenke at du må liksom, du kan ikke bare skrive ”han gjorde det”, og så i neste avsnitt ”hun gjorde det”, og så plutselig ”Nå gjorde de det”. Du må liksom flette det sammen sakte, men sikkert. Og så må du, du må liksom gjøre det spennende. Få det til å virke som at det, ja, du kan ikke bare, plutselig så møtes de så har de møttes. Du må fortelle hva den personen gjør, og så hva den eller de personene gjør, og så må de liksom møtes.

BEATE: Ja, så må det være utfyllendes tekst. Ordvalg.

()

BEATE: *Leser opp fra oppgaveteksten* Hva er vendepunktet i fortellingen? *Eleven svarer* Det er når hun finner ut at noen går bak hun. Avsnitt nummer 10. Der står det: ”Hun hørte det plutselig. Noen gikk bak henne i et hurtig tempo”.

BENTE: Ja.

BEATE: Da finner hun på en måte ut at det er noen der, og at han er der da.

BENTE: Da blir hun litt redd. Så prøver hun å gå litt fortere, så begynner hun å løpe, og får panikk.

BEATE: Og det han vil er bare å gå på date med hun. Så denne teksten handler vel om en som liker en jente, og så sjekker han henne opp på den skumleste måten som fins.

BENTE: Han mener det snilt, men hun bare nei. Hun synes det er skummelt.

BEATE: Snakk om de ulike fortellermåtene. Handlingsreferat. Ja, det er når du forteller hva som skjer eller har skjedd, og det er vel når. Hvorfor løp hun. ”Gunnar tok av seg sekken”. Når de skriver det, da bruker de handlingsreferat.

BENTE: De forteller liksom hva han gjør.

BEATE: Indirekte tale, Bente, hva gjør de da?

BENTE: *Leser opp fra lenken* De vil si/gjengi med egne ord noe som en annen sier eller har sagt.

BEATE: Ja, finnes det i teksten? Der noen sier eller har sagt noe, der de sier liksom. Han sa det eller () Jo, det gjør det faktisk! Når hun får en snap av venninnen sin, så sier hun. ”Er du like forelsket”, og da har jo venninnen sagt det, og da sier hun det, så der brukte de indirekte tale i denne teksten og ja.

BENTE: *Leser opp fra lenken* Replikker, replikker er når det står ordrett det personen sier. Husk anføringstegn eller tenkestrek, replikkstrek ved direkte tale.

BEATE: Ja, det er når de snakker. Når du har sånne ()

BENTE: Hermetegn.

BEATE: Ja, hermetegn heter det ja. Så sier de noe. Så her er det noe ()

BENTE: I stedet for ”Han sa”, så kan du bruke de tegnene

BEATE: ”Hvem er du?”, ”Gunnar”.

BENTE: I stedet for Gunnar sa det var Gunnar.

BEATE: ”Det er bare meg, Gunnar”, istedenfor å da skrive Det var Gunnar som sa: ”Det er bare meg Gunnar”.

()

BENTE: Skildring, da beskriver du steder og personer. Det gjør de og i denne teksten. Alt fins i denne teksten. Her så beskriver de i hvert fall personene på en måte. De beskriver at Gunnar har en lang lugg, og Kari beskriver de ikke like mye.

BEATE: Og han Gunnar ville ikke være seg selv en dag, eller han ville gjøre dagen annerledes.

BENTE: Og så forklarer de også litt av bensinstasjonen. De beskriver det skiltet for eksempel, det baconpølse og brus til 45 kr.

BEATE: Og så beskriver de at han stod bak det, slik at han så.

BENTE: De beskriver liksom at det er mørkt og alt slags sånn. Tankereferat. *Leser opp fra lenken* Når du bruker tankereferat gjengir du det personen tenker eller føler. Okei.

BEATE: Han følte at han frøs da han stod bak bensinstasjonen.

BENTE: Hun følte seg redd, og han kunne ikke føle tærne sine. Så de bruker følelser også.

BEATE: Ja, hun følte angst også. Hun følte at hjertet dunket.

BENTE: Han også følte at hjertet dunket heftig når hun så ham.

Gruppe 2

BENDIK: Da begynner vi. Okei. Hvilken synsvinkel tror dere det er brukt i denne historien?

Det står jo hun og så står det at det liksom, litt i infinitiv og presens.

BRAGE: 3.person. "Mannen fylte bensin" for eksempel.

BENDIK: Ja. Finn frem tre fargeblyanter og fargelegg ()

BRAGE: Det har vi gjort.

BENDIK: *Leser opp spørsmål* Hva må man tenke på når man selv skal bruke parallellhandling som et virkemiddel? Man må jo tenke på at du må ha to personer for at det skal være en parallell handling, og så må du jo ha liksom at de skal møtes en gang.

BRAGE: Og så må du ha en grunn til at det er to. De bør ha noe med hverandre å gjøre.

BENDIK: *Leser fra oppgaveteksten* Finn vendepunktet i fortellingen.

BRAGE: Det er vel i slutten når hun måtte jobbe ekstra og han står og venter, tror jeg.

BENDIK: *Leser fra oppgaveteksten* Snakk til slutt om de ulike fortellermåtene som er brukt i teksten. *Åpner opp lenke*

Lærer Berit kommer inn

BERIT: Går det greit?

BENDIK og BRAGE: Ja

BENDIK: Handlingsreferat.

BERIT: Når det ikke er skildring eller replikker, men bare handling som blir beskrevet

BRAGE: Når han fyller bensin for eksempel eller hun måtte jobbe ekstra. Sendte en snap for eksempel.

BERIT: Klarer dere å finne replikker, dialog?

BENDIK: Hvem er du?

BERIT: Hvis dere ser på, hvordan er for eksempel tegnsettingen brukt i dialog? Hvordan er komma, punktum, spørsmålstegn bruk inne i en dialog?

BRAGE: De slutter med komma når de er ferdig å snakke.

Gruppe 3

BODIL: *Leser fra oppgaveteksten* Hvilken synsvinkel tror dere det er brukt i denne historien?

BJARTE: Synsvinkelen som er brukt i historien er 3.person.

BODIL: Ja, siden de brukte han og hun så blir det 3.person. Så har vi gjort dette med fargeblyantene. Vi skulle farge parallellhandlingene med hver sin farge, og det har vi gjort. Kari og Gunnar fikk hver sin farge. Og så *Leser opp* Hva må du tenke på når du selv skal bruke parallellhandling som et virkemiddel?

BJARTE: Da må du tenke på å holde tekstene fordelt i starten, og få de knyttet sammen naturlig mot slutten.

BODIL: Ja, så må du og tenke på at de er på samme kapittel skulle jeg til å si, at de er () Hvis Kari hadde vært en dag foran, og Gunnar en dag bak, så hadde det vært veldig vanskelig å flette de sammen på en naturlig måte, for da måtte det blitt veldig mye Gunnar og lite Kari på ett punkt i teksten, og det ville blitt veldig feil. Og så er det å tenke på de vanlige tingene man må tenke på når man skriver tekster. Så skal vi finne vendepunktet i fortellingen, og det har vi gjort. Det finner vi i siste avsnitt, fordi det er da ting på en måte forandres, for ellers har de vært hver for seg gjennom hele teksten, mens de her møtes i skogen der han følger etter henne. Og så: Snakk til slutt om de ulike fortellermåtene som er brukt i teksten? Ja, vi skal snakke om handlingsreferatet, det som skjer i teksten. Og da skal jeg begynne. Det som skjer er at først er Gunnar hjemme, og så har han bestemt seg for at i dag skal det skje. Og det får vi jo ikke vite i begynnelsen av teksten. Og så har vi Kari som har sagt ja til å ta den ekstra lange vakta på bensinstasjonen fordi sjefen hennes er så pågående. Så går han til bensinstasjonen fordi han trodde hun skulle være ferdig klokka sju. Men det var hun jo ikke. Så han venter og fryser i skogen i flere timer. Så kan du fortelle videre.

BJARTE: *Forteller videre. Her har elevene misforstått oppgaven, og Bjarte forteller resten av handlingsreferatet*

Gruppe 4

BJØRG: Hvilken synsvinkel tror du det er brukt i denne historien?

BENEDIKTE: Jeg tror, siden forfatteren på en måte kan gå inn i forskjellige personer, siden han går inn i både Kari og Gunnar, at det er brukt 3.person.

BJØRG: Ja, det tror jeg også. Hva må du tenke på når du selv skal bruke parallellhandling som et virkemiddel? Du må jo tenke på at det må jo på en måte passe litt sammen, det kan ikke være to helt forskjellige ting. Og det må jo også skje på samme tidspunkt, så du må liksom skrive litt annenhver på hver handling, hvis ikke så blir det jo liksom () du går litt fram og tilbake da, så du må skrive litt på hver.

BENEDIKTE: Sånn som den teksten vi leste. Den var jo annenhver avsnitt. Og jeg tenker at du kan ikke gå kjempelenge med en person og så bare litt med den andre.

BJØRG: *Begynner å snakke om "Att døda ett barn"* Og så med den andre teksten og, så snakket de jo om mens de satte seg i bilen og begynte og kjøre så var den andre familien og gjorde seg klare på kjøkkenet, og da skulle gutten gå for å hente sukker. Da kan de ikke si at for fem minutter siden så gikk gutten ut for å hente sukker.

BENEDIKTE: Ja, det må være på samme tidspunkt.

BJØRG: Ja, de må flette det sammen, men og spare litt til slutten.

BENEDIKTE: De må ha alt på samme tid. De kan ikke skrive at en av de gjorde noe for lenge siden, og en av de skjer nå, for da kan de ikke flette det sammen.

BJØRG: Finn vendepunktet i fortellingen? Jeg tror det var i siste avsnitt, når hun jenta, eller Kari var det det ()? når hun finner ut at det var en person hun kjente, at det bare var Gunnar som ville spise middag med henne. Det kunne vært en voldtektssmann eller morder eller noen som ville kidnappe henne. Det bygger opp spenningen, og så snur det helt rundt og så er det noen hun kjenner liksom.

BENEDIKTE: Når de snakker om Gunnar så sier de jo bare det han hadde planlagt, det han hadde tenkt å gjøre, og kom det til å virke, det skaper jo litt sånn, at det kanskje er noe litt mer skummelt han har tenkt til å gjøre, så er det litt mer uskyldig enn det jeg trodde det skulle være.

BJØRG: Ja. Det siste spørsmålet. Jeg forstod ikke helt hva de mente, men de har jo på en måte fortalt på en spennendes måte, at du lever deg litt inn i teksten. De gir deg litt "space" til å tenke selv, slik som vi, vi tenkte jo at noe skulle skje, at han skulle kidnappe henne eller noe. De bygget spenningen veldig opp.

BENEDIKTE: Jeg tenkte på virkemidler. De brukte ikke mye metaforer og sånn, det var det lite av. Men ()

BJØRG: Du må tenke deg godt om hva du skriver. Hva som skal skje. Du skal jo flette det sammen på slutten. De må jo tenke godt gjennom hva som skal skje. Det kan jo ikke handle om noe i starten, og så presse for mye inn på slutten. De må tenke over hva som skal inn hvor av handlingen.

Gruppe 5

Leser først modellteksten høyt før de begynner med oppgavene. Elevene leser annen hvert avsnitt.

BIRGITTE: Hvilken synsvinkel tror vi er brukt? () Det er jo en han og en hun.

BÅRD: Ja, da er det 3.person.

BØRRE: Ja, vi får vite hva hovedpersonene tenker.

Elevene fargelegger teksten, og snakker mens de fargelegger.

BIRGITTE: Vi fargelegger bare annenhver her.

BÅRD: Ja, og så blir det rødt på det siste *sies om siste avsnittet der de parallelle handlingene slås sammen*

BIRGITTE: *Leser opp fra oppgaveteksten* Kva må ein tenkje på når ein sjølv skal bruke parallellhandling som eit verkemiddel?

BÅRD: Jeg vet ikke helt () kanskje at vi gjør historien mer spennende.

BIRGITTE: Mmmm. Det må skje noe dramatisk liksom.

BÅRD: Ja, her blir det gjort mer spennende, og jeg trodde han var en annen.

BIRGITTE: Ja, jeg trodde ikke at han bare ville spørre om å følge henne hjem.

BØRRE: Jeg trodde han ville henne noe vondt.

()

BÅRD: *Leser fra oppgaveteksten* Finn vendepunktet i fortellingen. Vendepunktet tenker jeg kommer når hun går fra stasjonen, og han begynner å følge etter henne.

BØRRE: Ja, når hun er ferdig på jobb.

()

BÅRD: Fortellermåtene. Hva er de?

BIRGITTE: Vi må inn på den linken som står.

BÅRD: *Leser opp fra linken* Når du bruker fortellermåten handlingsreferat, forteller du hva som skjer eller hva som har hendt.

BIRGITTE: Er det ikke det de gjør her da?

BÅRD: Jo, de forteller det som skjer.

BIRGITTE: Var det noe mer?

BÅRD: Ja, det står indirekte tale, replikker, skildring og tankereferat.

BIRGITTE: Replikker, er ikke det når noen sier noe? Det er det jo her.

BÅRD: Tror det. *Leser opp fra linken* Når vi bruker replikker, gjengir vi ordrett det personer sier. Husk anførselstegn eller tankestrek/replikkstrek ved direkte tale!

BIRGITTE: Ja, det finnes her.

BÅRD: Ja. Er vi ferdige da?

BIRGITTE: Ja, vi leverer.

Vedlegg 6: Berits oppsummeringssamtale i hel klasse

Berit: Nå har dere snakket om denne teksten som heter ”På avstand”. Dere fikk i oppgave å markere avsnittene. Klarte dere å finne et mønster? Brage

Brage: Annenhver

Berit: Annenhver. Og hva er den ene handlingen og hva er den andre? Hva er handling nummer en hvis man kan si det slik. Hvordan starter teksten? Bodil

Bodil: Det er han mannen som bestemmer seg for at i dag skal det skje. At han skal be denne dama eller jenta med på middag.

Berit: Brita, hva var handling nummer to?

Brita: Det handlet om Kari som skulle til jobben.

Berit: Når blir disse handlingene flettet sammen? Når skjer det? Birger

Birger: Helt til slutt

Berit: Helt til slutt. Siste avsnitt?

Birger: Ja.

Berit: Hvordan følte dere at denne teksten var å lese? Var det lett eller vanskelig å se forskjell på de ulike handlingene? Bjørg

Bjørg: Jeg synes det var veldig lett, siden det var annenhver og lett å følge med.

Berit: Ja, så et regelmessig mønster. Hvilken synsvinkel er det i denne teksten? Bente.

Bente: Tredje person.

Berit: Og hva er egentlig tredje person?

Bente: Han og hun

Berit: Han og hun. Flott. Er det noen som klarte å tenke litt. Hvis man skal prøve å skrive en parallellhandling selv, hva er det som kan være lurt å gjøre? Brage.

Brage: Ikke skrive i jeg-person.

Berit: Ja. Ikke skrive i jeg-person. Og hvorfor tror dere det egentlig? Hvorfor kan det bli litt utfordrende? Beate

Beate: Da vet du ikke når det skifter mellom karakterene.

Berit: Flott! Da vet vi ikke når vi leser om den ene og når vi leser om den andre, sant? At det blir litt vanskelig å skille. Slik at denne teksten her er egentlig et veldig godt eksempel på hvordan vi kan gjøre det med at vi har et tydelig skille mellom to karakterer. I tillegg så er det jo skrevet i han og hun, noe som gjør det enda tydeligere. Og jeg tenker når vi skal begynne å øve på å skrive parallellhandlinger selv, så kan det være lurt å starte her, å gjøre det på denne måten. Vendepunktet, når er egentlig vendepunktet i fortellingen? Susanne

Benedikte: Kanskje når han tar opp roser av sekken, fordi da skifter det liksom, hele fortellingen, hva du tror kommer til å skje.

Berit: Mmmm. For hva er det egentlig vi får inntrykk av i starten? Bodil

Bodil: Jeg fikk inntrykk av at han kanskje skulle rane den bensinstasjonen eller hun eller noe.

Berit: Mmmm. Og hva er det hun dama tenker? () Husker dere det? Benedikte

Benedikte: Hun er redd.

Berit: Ja, og så snur det da når han finner fram de rosene? Ja, og på den måten så flettes de fortellingene sammen. Han skulle jo egentlig bare be henne ut var det ikke det? Mhm. Så det var ikke så farlig som vi kanskje fikk inntrykk av. Klarte dere å se på de ulike fortellermåtene i denne teksten her? Noen av dere gikk sikkert inn og så på den linken. Husker dere hvilke ulike fortellermåter vi har? () Husker du Bodil?

Bodil: Sånn (), eller hva var det?

Berit: Står det stilt?

Bodil: Ja, noe på s tror jeg. Nei, jeg tulla.

(Latter)

Berit: Vi har på en måte handling. Sant? At vi beskriver hva det er som skjer. Så har vi. Hva mer har vi? Vi kan av og til også fortelle ved hjelp av dialog. Sant? At vi bruker direkte tale. Fant dere eksempel på det i teksten? Bjørg

Bjørg: Hvem er du?

Berit: Ja, hvem er du. Og i tillegg kan vi bruke tankereferat. At vi forteller hva hovedpersonene tenker. Fant dere på en måte disse forskjellige typene, eller var det en fortellermåte som gikk litt igjen? Hva tenker du, Beate?

Beate: Har ikke peiling.

Berit: Ikke peiling?

Beate: Nei

Berit: Sikker? *Får ikke svar, og går videre* Hva tenker du, Brita?

Brita: Om hva?

Berit: Er det mye fortellermåter, eller er det mye den samme?

Brita: Er det ikke mye den samme?

Berit: Ja, og hva tenker du er den mest vanlige og mest brukte fortellermåten i denne teksten?

Brita: At det er en som forteller hva de gjør på en måte.

Berit: Ja, så det er mye handling.

Brita: Ja.

Berit: Og så er det litt innslag av dialog. Det er noen eksempler på det. Og så er det også litt tankereferat. Tror dere at dere kan klare å skrive en parallellhandling selv? Noen nikker. Ja. Vi skal jobbe litt med det. Dette er noe som dere kan kanskje få på tentamen. Dette med å skrive en parallellhandling sånn at vi skal ta å øve litt, og jeg vet at mange av dere kommer til å få det veldig bra til, og jeg tenker at den teksten som vi har lest nå er et veldig greit utgangspunkt for å begynne å jobbe med parallellhandling. Den er ganske tydelig, og jeg tror dere ser hvordan det går an å gjøre det på en okei og grei måte. Ja. Da tror jeg vi skal ta å runde av ved at vi skal skrive logg, og da skal dere gå inn på Classroom, og så ligger det der noen spørsmål som jeg vil dere skal svare på. Så skriver dere bare i et nytt Google document og leverer når dere er ferdig. Dette skal dere skrive selv, en og en, så dere tar bare og tar opp Chromebook'n.

Vedlegg 7: Spørsmålsguide elevlogger Berit

Logg

Skriv ned erfaringane frå fagsamtalen. Både gode og dårlege opplevingar

- 1) Jeg lærte best når...
- 2) Jeg lærte best av...
- 3) Jeg likte denne undervisningstimen fordi...
- 4) Jeg likte ikke denne undervisningstimen fordi...
- 5) Jeg deltok i samtalen fordi...
- 6) Jeg deltok ikke i samtalen fordi...
- 7) Jeg lærte... i denne timen.
- 8) Det beste med denne timen var...
- 9) Det jeg likte minst med denne timen var...

Vedlegg 8: Elevlogger Berit

Gruppe 1

Elevlogg Beate

Logg fra fagsamtale

1. Jeg lærte best selv når vi leste teksten sammen, for da forsto jeg litt oppsette i hvordan å skrive en parallellhandling.
2. Jeg lærte fortsatt best av når vi leste, for jeg syns det var litt vanskelig å gjenfortelle en form for historie jeg ikke er vant med.
3. Jeg likte denne undervisningstimen for den var interessant å lære og gjøre ting på en annen måte.
5. Jeg deltok jo for jeg synes det fortsatt er interessant å prøve å snakke om det for å virkelig forstå teksten.
7. Jeg lærte bedre hvordan en parallellhandling kan skrives på.
8. Det beste med denne timen var vel å få prøve å snakke om noe vi ikke visste så mye om.

Elevlogg Bente

Logg om fagsamtale

Jeg lærte best etter samtalen, fordi når jeg leste den så leste jeg jo bare, men når jeg snakket om det fikk jeg spørsmål og da ble det mer å lære. Jeg lærte best av å snakke om teksten og svare på spørsmål om den. Jeg likte denne undervisningstimen fordi jeg kunne snakke fritt om teksten og det var kjekkere enn en vanlig time fordi du får snakke mer og du trenger ikke bry deg om du sier noe feil. Jeg deltok i denne samtalen fordi det er bedre enn å sende inn et tomt lydopptak og fordi jeg fikk beskjed om å ha en fagsamtale og da må du jo ha en samtale. Jeg lærte mye om hvordan du kan skrive en parallellhandling og hvordan du kan få en litt spennende tekst. Det beste med denne timen var at jeg kunne få snakke på min måte og fikk snakke sånn at jeg lærte mer enn i en vanlig time.

Gruppe 2

Elevlogg Bendik

Ikke levert

Elevlogg Brage

Skriv ned erfaringane frå fagsamtalen. Både gode og dårlege opplevelsar.

- 1) Jeg lærte best når...
- 2) Jeg lærte best av...
- 3) Jeg likte denne undervisningstimen fordi...
- 4) Jeg likte ikke denne undervisningstimen fordi...
- 5) Jeg deltok i samtalen fordi...
- 6) Jeg deltok ikke i samtalen fordi...
- 7) Jeg lærte... i denne timen.
- 8) Det beste med denne timen var...
- 9) Det jeg likte minst med denne timen var...

Svar:

1. Vi jobbet sammen og leste
2. å lese
3. Siden det er kjekt å jobbe to og to
4. Fordi jeg ikke liker å ta opp min egen stemme :(
5. Fordi jeg sa ja til det :D
6. Jeg deltok så ingen kommentar
7. Jeg lærte hvordan teksten er satt opp
8. Å jobbe sammen og at det var ganske avslappende
9. Var som sagt å ta opp lyden

Gruppe 3

Elevlogg Bodil

Fagsamtalen var helt ok. Jeg liker ikke så godt å ta opp lyd, blir litt stresset av det. Ellers samarbeidet jeg og Bjarte godt sammen.

Elevlogg Bjarte

SPØRSMÅL:

Skriv ned erfaringane frå fagsamtalen. Både gode og dårlege opplevelsar.

- 1) Jeg lærte best når...
- 2) Jeg lærte best av...
- 3) Jeg likte denne undervisningstimen fordi...
- 4) Jeg likte ikke denne undervisningstimen fordi...
- 5) Jeg deltok i samtalen fordi...
- 6) Jeg deltok ikke i samtalen fordi...
- 7) Jeg lærte... i denne timen.
- 8) Det beste med denne timen var...
- 9) Det jeg likte minst med denne timen var...

SVAR:

1. Jeg lærte best når vi reflekterte over innholdet i teksten.
2. Jeg lærte best av oppsummeringen av teksten.
3. Jeg likte denne undervisningstimen fordi den var mer praktisk arbeid enn bare teori.
Jeg får mer utav det når vi får jobbe selv fremfor å bare høre på læreren.
4. Jeg likte ikke denne undervisningstimen fordi...
5. Jeg deltok i samtalen fordi det er kjekt å høre andre sine oppfatninger av en tekst, og for å få frem mine meninger eller oppfatninger selv.
6. Jeg deltok ikke i samtalen fordi...
7. Jeg lærte mer om parallellhandling og dens virkninger på teksten.
8. Det beste med denne timen var fagsamtalen.
9. Det jeg likte minst med denne timen var...

Gruppe 4:

Elevlogg Bjørg

Egenvurdering av fagsamtale

1. Jeg lærte best da vi gikk igjennom teksten etterpå. Det fikk meg til å gå mer inn i teksten og å tenke mer over hva den handlet om og hvordan den var satt opp.
2. Jeg lærte best av å snakke om og gjenfortelle teksten etter vi hadde lest den.
3. Jeg likte denne undervisningstimen fordi jeg fikk lære litt mer om hva en tekst med parallellhandling er, hvordan den kan være bygget opp, og hva du bør gjøre om du selv skal skrive en slik type tekst.
5. Jeg deltok i denne undervisningstimen fordi jeg visste hva jeg skulle svare på noen av spørsmålene, og ville si min mening.
7. Jeg lærte om forskjellige fortellermåter som kan brukes i tekster denne timen.
8. Det beste med denne timen var å oppsummere på slutten av fagsamtalen.

Elevlogg Benedikte

Logg til fagsamtale

Eg lærte bast når me leste teksten. Eg lærte godt av samtalen etterpå også. Når eg fekk se den andre sitt perspektiv, men eg synest også det er fint og ha heilt mine egne tankar om kva eg synest, når eg får mange andre oppfatningar av teksten blir tankane mine fort litt rotete.

Eg likte denne samtalen fordi eg kom med nokon som er lett og snakke med og fordi teksten var interessant og lett å forstå.

Eg prøvde å delta og bidra mykje i denne teksten fordi eg ikkje vil at alt ansvaret skal komme på den eg snakkar med. Eg vil at me skal kunne fordele kva med seier mellom oss slik at alle skal få sagt noko.

Eg lærte korleis ein kan balansere ein parallell tekst. Til dømes i denne teksten var det bytte mellom dei to karakterane i anna kvar setning.

Eg likte å lese sjølve teksten. Eg synest det var ein grei tekst med eit forståeleg samanheng. Eg syntes derimot at det var litt vanskeleg å snakke om denne teksten utan forbereding.

Gruppe 5:

Elevlogg Birgitte

Jeg lærte ikkje så mye i denne timen, men likte at me fekk snakke saman om teksten. Det beste var at jeg fekk vær på gruppe med Bård og Børre.

Elevlogg Bård

- 1) Jeg lærte best når vi snakket om det vi hadde snakket om i gruppesamtalen sammen i klassen etterpå.
- 4) Jeg likte ikke denne undervisningstimen fordi det var norsk.
- 5) Jeg deltok i samtalen fordi det
- 6) Jeg deltok ikke i samtalen fordi...
- 7) Jeg lærte... i denne timen.
- 8) Det beste med denne timen var...
- 9) Det jeg likte minst med denne timen var...

Elevlogg Børre

Ikke levert

Logger fra gruppesamtalene som ikke er en del av datamaterialet

Gruppe 6:

Elevlogg Bjørnar

Jeg lærte best når jeg fikk snakke om teksten sammen med Birger. Jeg likte samtalen, fordi det er kjekt å høre hva andre tenker om teksten. Jeg lærte om parallellhandling og fortellermåter i denne timen.

Elevlogg Birger

Logg

Jeg lærte best når vi snakket sammen.

2) Jeg lærte best av samtalen.

3) Jeg likte denne undervisningstimen fordi vi fikk snakke sammen om det vi skulle lære om.

5) Jeg deltok i samtalen fordi jeg ønsker å lære.

7) Jeg lærte om parallellhandling og spenning i tekster i denne timen.

Gruppe 7:

Elevlogg Brita

SPØRSMÅL:

Skriv ned erfaringane frå fagsamtalen. Både gode og dårlege opplevsar.

- 1) Jeg lærte best når...
- 2) Jeg lærte best av...
- 3) Jeg likte denne undervisningstimen fordi...
- 4) Jeg likte ikke denne undervisningstimen fordi...
- 5) Jeg deltok i samtalen fordi...
- 6) Jeg deltok ikke i samtalen fordi...
- 7) Jeg lærte... i denne timen.
- 8) Det beste med denne timen var...
- 9) Det jeg likte minst med denne timen var...

SVAR:

1. vi leste sammen og hørte hva den husket sa etterpå.
2. å lese.
3. Det e gøy å jobbe i grupper .
4. Liker ikke helt å ta opp min egen stemme.
5. Fordi jeg sa ja til å gjøre det.
6. jeg deltok.
7. jeg lærte noe om parallellhandling.
8. å jobbe sammen og ikke stresse så mye.
9. å ta opp stemmen.

Elevlogg Bjørn

Ikke levert

Vedlegg 9: Modelltekst klasseromssamtale Erik

Min siste time har kommet

“Terrorisme er kun en trussel mot demokratiet” utbrøt Eva da han avbrøt den tause stillheten ved frokostbordet. “Men skal vi la terroristene bestemme?” spurte Evas far, Eirik idet også hans blikk ble rettet mot TV-en. Over 20 mennesker hadde blitt drept ved en bar. Like utenfor Abadan i Iran, hvor Eva, mor og far hadde dratt på en såkalt ferie. Eva visste innerst inne at det hadde noe med farens jobb å gjøre, men dette kom til å bli ferien som skulle snu opp ned på deres liv, for alltid.

Ali tok et dypt åndedrag før han vridde om nøklene på den hvitgrønne, helt alminnelige taxien sin. Det ingen visste, var at bagasjerommet var fylt av mange liter med bensin. I hånda holdt Ali lighteren sin, lighteren som skulle komme til stor nytte senere. Han så seg selv i innerspeilet. Brun skinnjakke og svarte briller, alltid svarte briller. “Helt normal” sa han til seg selv med nervøs stemme. Ali hadde kledd seg som en helt vanlig shabby taxisjåfør fra Iran. Alt for å ikke skille seg ut.

“Kom igjen da Eva!” ropte moren, Brita da han nektet å åpne døren. “Skjer ikke!” skrek Eva tilbake, “Jeg drar ikke ut på gata midt i krigen!”. “Det er over nå Eva, kom og bli med oss på kino, filmen høres bra ut” sa Eirik. Etter mye overtaling, åpnet Eva omsider døren på det slitte hotellrommet og gikk sakte ut. Da Eva og familien var nede ved gata utenfor hotellet, så de etter en taxi. Området de var i var forlatt og hadde slitte bygninger så langt øye kunne se. “Jaja, ser ut som vi må gå da” sa faren idet en taxi kom som et lyn fra klar himmel. Brita begynte å skrike til taxien “Joho! Vi er her! Kom til oss!”. “Den kommer rett mot oss” sa Eva med irritert stemme og himlende øyne.

Ali hadde akkurat kommet ut av utkjørselen da han så tre personer stå ved fortauet. Da han kom nærmere hørte han at de ropte til han. Han ble nervøs. Dette gikk ikke etter planen, han skulle ikke ha passasjerer nå! Før han visste ordet av det, stoppet han bilen og passasjerene var inne i taxien.

Eva gikk inn i kinosalen, stappfullt av mennesker, store og små. Han var helt Ali begynte å kjøre ut av landsbyen. “Så du bor her?” spurte Eirik i håp om å få igang en samtale. Enkelt og greit svarte sjåføren “nei”. Den kleine stillheten fortsatte helt til Ali spurte hvor de egentlig skulle. “Vi skal til Kino de Abadan” svarte Eirik. Ali sitt hjerte stoppet i et lite øyeblikk før han tok en brå sving inn til høyre. Eva kunne se den enorme kinoen fra lang avstand, masse lys og mye lyd. Helt det motsatte av der de kom fra. Ali slapp av Eva og familien like ved kinoen. målløs.

Kinosalen var full, og Ali kunne ikke se en eneste sjel utenfor. Nå var øyeblikket hans, bare hans. Da all bensinen var tømt ut, låste han døren til kinosalen utenfra slik at ingen skulle rømme. Ali tente lighteren og gikk sakte ut fra bygningen. Han tok et dypt åndedrag, tok sats og kastet lighteren så langt han kunne. Drømmetreff. Ikke lenge senere kunne han høre skrikene, og gjennom vinduet på kinodøren så han Eva inn i øynene idet huden hans begynte å smelte.

Vedlegg 10: Klasseromssamtale Erik/introduksjon til arbeidet

E = Erik

E: Som dere ser så har vi Helene med oss i dag. Er det noen som har () jeg har ikke fått noen mail eller tilbakemelding fra noen om at de reserverer seg mot å delta, eh, så det jeg gjør rent praktisk er at jeg har laget en oppgave i norsk der ting skal leveres inn og så kommer jeg til å legge til Helene som medlærer inntil hun har fått hentet ut det hun trenger, og så sletter jeg henne som medlærer etterpå sånn at ingenting annet av deres tekster eller innleveringer er tilgjengelig for henne. Så vi gjør det på den måten.

E: I dag så skal vi jobbe med elevtekster, vi snakket jo om det i går. Vi jobbet oss gjennom ”Att døda ett barn”, og så litt på dette med parallellhistorie og det som er fint for meg og for dere er at dere har jo fått prøvd dere på denne sjangeren, eller denne måten, ikke sjanger, men denne måten å skrive på, så det har jeg tatt utgangspunkt i i dag. Jeg har valgt å bruke en hel tekst først for å vise dere litt om hvordan jeg vil at dere skal jobbe med gruppeoppgavene deres etterpå. Målet med timen for dere, det er at dere skal finne et eller annet av de tingene vi nå jobber med som dere kan bli flinkere til. Skal komme litt tilbake til det for å gjøre det litt mer konkret for dere, men målet for timen er rett og slett det at dere skal sitte igjen med et eller annet som dere tenker at dette er jeg god på og dette kan jeg bli flinkere til.

E: Jeg vet ikke om vi ser godt nok på det vi skal gjøre nå for jeg har brukt litt farger. Den teksten som jeg har valgt hele av, det er Egil sin tekst. Og så har jeg valgt utdrag fra fire andre tekster som kommer senere. Og det kan dere egentlig bare gjette på, det kan vi ta senere. Skal vi se...Her er teksten. *Viser teksten på stor skjerm foran i klasserommet* Det jeg har gjort i denne teksten, som dere skal gjøre i gruppeoppgaven etterpå er at dere skal farge tekstflater, og hva mener jeg med tekstflater? Jo, det er forskjellige virkemidler egentlig som du har brukt inne i teksten din. Jeg skal forklare hva de ulike fargene står for etter hvert, men nå skal vi bare ta å lese gjennom først. Tenkte vi skulle lese høyt. *Han leser så teksten høyt fra skjermen.*

E: Ja, det var teksten til Egil. Helt klassisk parallellhistorie. Han har selv markert teksten i kursiv når han er inne i hodet på terroristen, og så står det med vanlig skrift når han er inne i den vanlige modusen, og han har valgt å dele alle egentlig, slik at når han har muligheten til å

gå inn i hodet til den ene, så er det i kursiv, for det er jo stort sett inne i hodet til terroristen han er mest. Så det er der den indre spenningen ligger i denne teksten. Så, ser dere at jeg har merket litt ulike ting. *Blar litt opp igjen* Jeg har merket litt ulike ting. Det grønne vil jeg starte med. Det er et frampek. Hvordan kan jeg si det? Det er to grønne her, er det to frampek? Hva kjennetegner et frampek? Eskil?

Eskil: Det avslører litt av hva som kommer til å skje senere.

E: Yes. Hva avslører dette? *Peker på det som er markert i grønt i første avsnitt*

Eskil: At det skulle snu opp ned på livet deres for alltid.

E: Ja, for alltid. Det er jo veldig tungt, og det betyr at det er en endelig sak. Og så hva med neste da? *Leser opp: "lighteren som skulle komme til stor nytte senere"* Da skjønner du hva som skal skje, og det som jo og er fint i denne teksten er at det blir jo hentet fram i slutten av den, at han bruker denne lighteren, og kaster denne på og tenner fyr på dette, så den lighteren kommer på en måte tilbake litt senere. Det og er godt med et frampek, når du da har en konkret ting som du bruker i frampeket, at den kommer tilbake igjen senere. Kjempebra! Det svarte som jeg har i det avsnittet, det er handlingsdriver. Det er det som på en måte er det som drar eller kjører historien framover. Det brune som jeg har tatt stort sett i gjennom hele, det er direkte tale eller ting som dreier seg om direkte tale. Det er jo også et virkemiddel i tekst. Det blå, det er en type skildring. *Leser opp alle eksemplene: den hvitgrønne, helt alminnelige taxien. Brun skinnjakke og svarte briller, alltid svarte briller. døren på det slitte hotellrommet, var forlatt og hadde slitte bygninger, stappfullt av mennesker. store og små, Den kleine stillheten fortsatte, den enorme kinoen, masse lys og mye lyd, Kinosalen var full, og Ali kunne ikke se en eneste sjel utenfor, idet huden hans begynte å smelte*). Det er en type skildring. Så har jeg også merket en med strek under her. *Leser opp: så langt øye kunne se* Hva er det for noe? Hva kalles det for noe? Er det en skildring? Nei. Emilie?

Emilie: Er det en type uttrykk?

E: Ja, man kan si det slik. Idiom eller fast uttrykk, det er helt riktig. Det er et norsk idiom. Så langt øyet kunne se. Så det blir et slags bilde på en måte. Så har jeg også markert lilla. Skal vi se, nå må jeg bare se at jeg har gjort det riktig. Ja, det er indre stemme. Når du er inne i hodet,

så er det en indre stemme som sier det. Dere ser at det er lilla her inne i feltet der vi er inne i hodet på terroristen. Så kommer det igjen, han gjør en del denne terroristen, det er det svarte, det er det som skjer, men dere ser her *leser opp Han ble nervøs*. For at du skal vite det, så må du nesten være inne i hodet, det er en del av en indre tanke. *Leser opp Dette gikk ikke etter planen, han skulle ikke ha passasjerer nå!*. Nå er vi inne i hodet, helt sikkert, for det der kunne ikke forfatteren eller fortelleren ha visst om med mindre han er inne i hodet på den det handler om. *Leser opp Ali sitt hjerte stoppet i et lite øyeblikk*. Her også må du nesten være inni. Det er ikke nødvendigvis en tanke, men du må være tett på hovedpersonen for å kunne si den tingen. *Leser opp Nå var øyeblikket hans, bare hans*. Det er en sånn type ting som han messer, eller sier for seg selv. Og i tillegg *Drømmetreff*, det er også en slik indre kommentar til seg selv. Så dere ser at det er bare inne i terroristen her, og det er jo et kjempetreff av Egil, for det er vanskelig å være inne i tankene til flere personer i en tekst for ofte så blir en slik indre monolog best når du fokuserer på en person i teksten i en parallellhistorie. Går du inn i den andre, så vil det ofte ikke funke like godt, for da blir kanskje leseren litt forvirret.

E: Det jeg vil at dere skal jobbe med nå etterpå, for dere ser, eller la meg stille et spørsmål først. Er det en ting her som dere tenker kunne vært bedre? (). Kan jeg spørre deg Egil, hva fikk du av karakter på teksten din?

Egil: Femmer.

E: Femmer, ja. Jeg har justert den opp, jeg har gitt deg en pluss. Jeg har justert den opp etter å ha lest den så mange ganger som jeg har lest den nå, og merket de ulike tekstflatene, så har jeg justert den opp og gitt deg en liten pluss på den. For du har klart ting veldig bra i denne teksten. Men det er et par ting som du kan bli bedre til. Er det noe som vi tenker at kan bli bedre? Hvis dere ser på de ulike tekstflatene? Hvis du skal velge en tekstflate som du tenker at den kunne han godt ha gjort litt bedre? Nå spør jeg vanskelig, men det er en av utfordringene dere kommer til å få nå i denne oppgaven dere skal jobbe litt med på grupper etterpå. Da skal dere se på fire tekstutdrag, og så skal dere finne ut hva som eventuelt kan bli litt bedre der eller hva som er bra. Det er ikke sikkert dere finner forbedringspotensiale i den ene, men det kan være dere finner noe som er veldig bra i den andre. ”Oi, slik skulle jeg ønske jeg også skrev”. Og da skal dere på bakgrunn av det tenke at dette kan jeg godt jobbe litt med. Dette kan bli bedre i min tekst neste gang. For Egil sin del, så er det skildringer. Den er relativt skildringsfattig, denne teksten. Det er ett av de tingene som jeg tenker ville gjort

teksten bedre, med bedre skildringer. Variasjon i skildringene også kan være litt viktig. Det er få, og noen av de funker ikke så veldig godt. *Leser opp* Eva kunne se [den enorme kinoen](#) fra lang avstand, [masse lys og mye lyd](#). Han ser den, men hvordan kan han høre det når han sitter i en taxi? Og da mister dette på en måte litt troverdighet, så der kunne du vært litt skarpere, Egil. Men for all del. Noen av de er bra, [huden hans begynte å smelte](#), det synes jeg er kult. Det er et kult, altså det ser du veldig levende for deg, så det fungerer veldig bra. Men [stappfullt av mennesker. store og små](#), det er litt kjedelig. Kunne gjerne sagt det på en annen måte, brukt noen andre ord, gjort det litt mer spennende. I tillegg, varier. [Slitt hotellrommet, slitte bygninger](#). Et ord som slitte rett etter hverandre her, gjør at jeg tenker at her skulle vi nok ha jobbet litt med språket og variert littegrann. Men når det er sagt, så ser dere at det er mye som fungerer godt her. Dere ser på de brune feltene med direkte tale, at det er akkurat passelig egentlig. Det er ikke for mye. Det er ikke slik at de snakker seg i hjel i løpet av teksten. De snakker litt. De indre tankene, som jeg har kommentert tidligere, de er veldig gode, for de er bare i drypp. I en så kort tekst som dette som også skal ha en slik ytre driver i seg, så blir det for mye hvis du skal ha en lang ytre driver og en veldig lang indre driver. Da jobber teksten litt mot seg selv, og det gjør den absolutt ikke her, så det fungerer veldig godt her. De indre tankene her er veldig bra. Strukturen i teksten er også bra. Måten det er inndelt i forhold til å lage en god parallellhistorie, det også fungerer veldig bra i denne teksten.

E: Ja, vi skal nå inn i noen oppgaver, men før vi skal inn i de, jeg var litt usikker på hvem som kom på skolen i dag, hvor mange som var der, hvem som er syke, så jeg vil gjerne at vi skal sette oss sammen tre og tre, men jeg gjør det nå. Det ene, men før dere begynner å rydde, Ole, bare sitt i ro, så trenger dere ikke gjøre noe som helst. Den ene på gruppa skal ta Chromebook'n sin, og den som velger å ta Chromebook'n sin, den må være nokså sikker på, eller helt sikker på at den har lastet ned Screencastify-programmet. Husker dere at vi gjorde det sist uke? Dere skal ikke ha videoen på, så den kan dere skru av. Dere trenger ikke ha video av dere som sitter og snakker nede i et hjørne, men dere skal ha lyden på. Så den som er på gruppa, den må fort klare å slå av film, den kan stå på det gjør ikke noe, men for dere skal nemlig jobbe i et dokument, dere tre som er på gruppa, og da sitter dere og jobber i det dokumentet mens dere snakker. For dere skal nemlig farge tekstflater inne i de ulike tekstene. Dere skal altså velge farger, og streke og lage til inne i de tekstene. Det er ikke sikkert at dere rekker alle, og det er helt greit, men det er nokså enkelt å farge tekstflater. *Forklarer på skjerm hvordan det gjøres*. Jeg har forklart dere hvilke farger dere skal bruke i oppgaven. Vi skal også skrive en slags egenvurdering av denne timen, men det tenker jeg at vi gjør i

begynnelsen av neste time, for det rekker vi ikke i denne timen, da blir vi ikke ferdig med oppgavene. Men altså, den ene på gruppa finner Chromebook'n og åpner. Jeg har lagt ut oppgaven på denne måten ()Den ligger her på norsk i *Google Classroom*. *Forklarer at de er nødt til å kopiere tekstene han har lagt ut og lime de inn i et nytt, eget dokument før de begynner. Forklarer hvor det skal leveres etterpå.* Da deler jeg inn i grupper. Husk det er lov å spørre. Det er forresten en ting til jeg gjerne bør vise før jeg deler dere inn i gruppene. De tekstflatene dere skal gjøre noe med, det er direkte tale, vendepunkt, skildring, tanker og handlingsdriveren skal bare være svart slik den er. Men de tingene vil jeg at dere skal merke inni, så har jeg lagt ut instruksjon hvordan dere skal jobbe på gruppa, og der ser dere at dere blir bedt om å tenke litt også. *Deler så inn i grupper på tre.*

Vedlegg 11: Gruppeoppgave Erik med modelltekster

Oppgaver til diskusjon

Dette skal du gjøre i EN chromebook på gruppa:

- Skru på Screencastify, og sett på opptak av lyd (skru av kamera)
- Les EN tekst om gangen
 - les høyt, og bytt på hvem som leser de ulike tekstene
 - svar på alle punktene under, til hver tekst...
- Merk de ulike tekstflatene
 - direkte tale
 - vendepunkt
 - skildring
 - tanker
 - handlings”driver”
- Si noe om bruk av synsvinkel i tekstene:
 - hva fungerer godt?
 - hva kan bli bedre?
- Hvilke virkemidler blir brukt mest?
- Hvilke virkemidler mestrer DU best?
- Hvilket av disse virkemidlene kunne DU tenkt deg å bli flinkere til å bruke?

Tekst 1

Jeg dekket til fjeset, fant fram pistolen og puttet den langt ned i lomma. Jeg kjente etter at kniven lå i ermet. Jeg hadde spart lenge til denne kniven, den beste på markedet. Jeg hadde på meg en stor hettegenser. Jeg skalv, jeg var nervøs. Jeg visste at det var i ferd med å gjøre var fryktelig, men det riktige. Jeg begynte å bevege meg inn i folkemengden. Jeg lirket fram pistolen fra lomma. PANG!!!!

Jeg hørte en høy lyd bak meg, hjerte mitt hoppet. Jeg snudde meg brått. Folk så redde ut. PANG!!!!!! Hjerte mitt stanset, jeg frøs, jeg begynte å bli redd.

Menneskene rundt meg fikk panikk, folk begynte å løpe rundt. Jeg lukket øynene, siktet pistolen rett fram. PANG!!!! PANG!!!! PANG!!!!!! Svetten sildret ned i pannen. Jeg åpnet

øynene. Folk rundt meg lå strødd. Hjerte mitt hamrett. Jeg tok fram kniven og begynte å løpe. Jeg var redd.

Mamma greip tak i hånda mi. Hun grein. Pappa lå på bakken, han rørte seg ikke. Jeg begynte å grine. Jeg skalv.

Tekst 2

Han sprang ut av skjulestedet sitt. Med bomben i ryggsekken, og detonatoren i lommen. Etter 10 minutter var han kommet til slottet. Nå var det ikke langt igjen. Nå måtte Kent springe ned Karl Johan og opp Jernbanetorget. Han sprang forbi alle folkene. Han så unger som lekte i parken og voksne som snakket i telefonen. Han senket farten sin litt. Plutselig poppet noen tanker fra når han var liten inn i hodet hans. "Skal jeg gjøre dette?" Tenkte han. Minnene om at faren og moren tok han med til parken her i Oslo gjorde at han stoppet helt opp. Han tok seg tid til å se litt mer på ungene i parken. De lo og skrek. "Kom an Kent! Skjerp deg! Du gjør dette i dag eller aldri!" Sa han til seg selv.

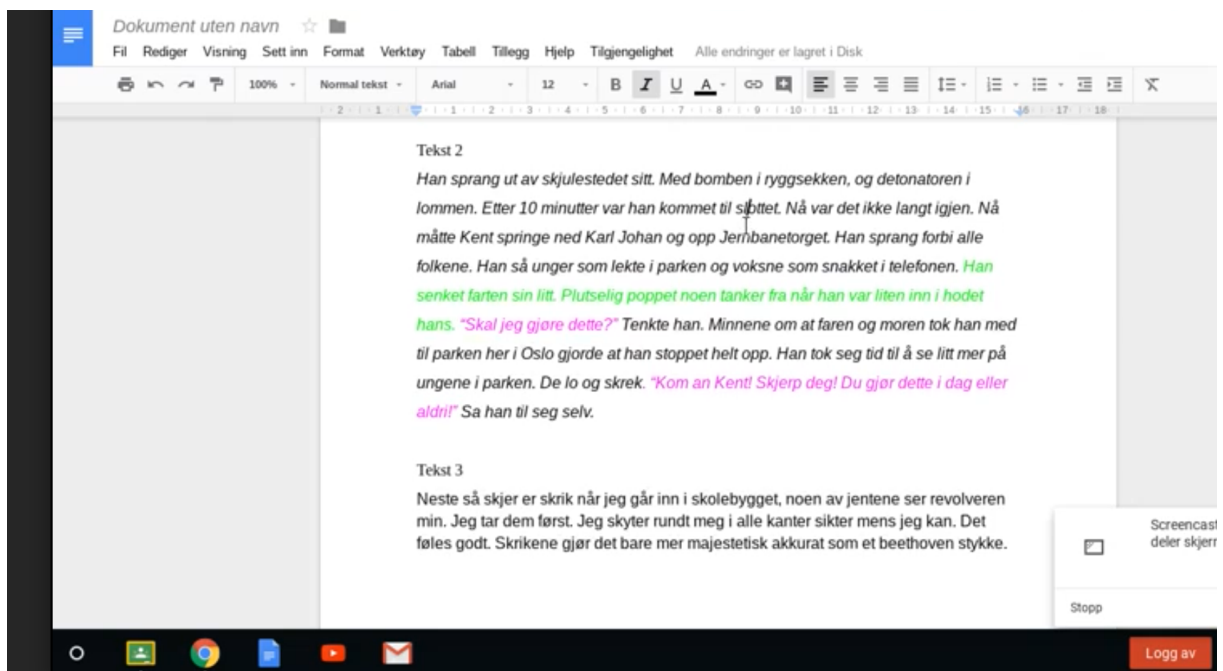
Tekst 3

Neste så skjer er skrik når jeg går inn i skolebygget, noen av jentene ser revolveren min. Jeg tar dem først. Jeg skyter rundt meg i alle kanter sikter mens jeg kan. Det føles godt. Skrikene gjør det bare mer majestetisk akkurat som et beethoven stykke. De ber om at jeg skal spare dem, viste dem meg nåde? nei. En av lærerne kommer mot meg i en full fart for å prøve å ta ifra meg våpenet mitt, dum idé. Jeg skyter han rett i tinningen, det var for lett når han sto så nærme. Jeg smiler, det er et blodbad inne her. Jeg går rundt i gangene for å se om det er noen igjen, ingen skal få nåde, ingen. Så går jeg inn i biblioteket, jeg hører ingen. Det er helt stilt. Slutt på all skrikingen og slutt på all ydmykheten. Men da jeg skulle til å dra hører jeg noen som puster høyt. Så ser jeg bak den første bokhyllen, ingen der, så den andre, ingen der heller. Så ser jeg han, de patetiske tårene hans og det ynkelige uttrykket han har i fjeset. "**Bang**" så var det over for han også. Jeg satt meg ned i blodet hans, jeg smilte igjen, jeg tørket svette bort fra pannen min. Det var over og jeg hadde greide det. Jeg følte meg akkurat som i drømmen, jeg har oppnådd mitt eget lille nirvana. Jeg tok revolveren min opp mot hodet "**Bang**" så var jeg også borte.

Tekst 4

Hun så på jenta foran seg som satt på skuldrene til faren, med sukkerspinn i den ene hånda og den andre på håret hans. Hun lengtet etter dette. Men den tiden hun kunne gjøre dette med datteren sin var over. Jenta var sikkert rundt fire år. Datteren hennes var ikke engang tre da hun gikk bort, sammen med faren sin. Hun trodde aldri at hun skulle komme over er det. Og det gjorde hun ikke.

Vedlegg 12: Bilde av skjerm med tekst fra gruppesamtale hos Erik



Vedlegg 13: Gruppesamtaler Erik

Gruppe 1

Tekst 1:

EVA: Elev leser teksten

EMILIE: Skal vi markere ()?

ELISABETH: *Leser høyt fra oppgaveteksten* Merk de ulike tekstflatene ()

EVA: Er det noe direkte tale i denne teksten her egentlig? For han snakker jo ikke. Det er jo mer inne i hodet.

EMILIE + ELISABETH: Ja

EVA: Vendepunkt. Det er vel ikke noe vendepunkt heller fordi han snakker jo om det fra begynnelsen. Utenom liksom kanskje PANG da. Skal vi ta den? Hvilken farge var det?

Grønn?

EVA markerer med grønn

EVA: Skildring, det er vel ingen skildring heller er det det? En stor hettegenser er det skildring?

EMILIE: Se, vent litt, lenger ned. ”Jeg visste” Nei, hvor står det? ”Jeg visste at det jeg var i ferd med å gjøre var fryktelig”. Det er jo et frampek er det ikke?

EVA: Men frampek er ikke det vi er på.

EMILIE: Nei, nei, men jeg bare spør ()

EMILIE: Tanker, det er jo tanker hele tiden nesten.

EVA: Ja, nesten hele teksten.

EMILIE: Jeg fant fram pistolen. Nei, det er ikke en tanke.

EVA: Se, det her er en tanke. ”Jeg hadde spart lenge til denne kniven”. Nei, det er ikke en tanke.

EMILIE: Nei, det er ikke en tanke tror jeg. Men se, jeg kjente etter at kniven lå i ermet

ELISABETH: Jeg skalv, jeg var nervøs

EVA: Men da kjente han jo etter, da gjorde han jo noe.

EMILIE: Okei.

ELISABETH: Jeg skalv, jeg var nervøs.

EVA: Ja, det der er jo en tanke: ”Menneskene rundt meg fikk panikk, folk begynte å løpe rundt.” Liksom menneskene rundt meg, da foregår jo det oppe i hodet hans.

EMILIE: Var det ingen tanker likevel?

EMILIE: Det der er jo en tanke ”Folk så redde ut”.

EVA: Ja, det er jo en tanke

EMILIE: Ja

EVA: Hvilken farge var det da?

EMILIE: Rosa eller lilla

ELISABETH: Hvor var det det var?

EVA markerer med rosa

EVA: Det er jo på en måte en tanke ”Folk rundt meg lå strødd”. Det er jo noe han ser liksom, så tenker han det. Han tenker jo alt her, nesten alt da utenom det der Pang Pang-greiene.

Leser i teksten

EVA: Skal vi bare se oss ferdige med denne eller ser dere noe?

()

EVA: Jeg ville sagt at det rundt meg greiene og det jeg var redd var en tanke, for du tenker slik nå er jeg redd.

ELISABETH: Ja, hvilken farge var det? Lilla?

EVA: Ja. *Markerer teksten ”Jeg var redd”*

EMILIE: Skal vi gå tilbake igjen fra toppen og se om det er noe mer? Direkte tale for eksempel.

EVA: De andre greiene der, skal vi liksom gjøre det etter at vi har lest alle tekstene eller etter første? *Mener de andre spørsmålene/oppgavene*

EMILIE: Nei, jeg tror vi kan gjøre det med en gang.

EVA: Med en gang?

EMILIE: Det står: Si noe om synsvinkel i tekstene.

EVA: Fungerer det godt?

EMILIE: Ehm. Det forklarer jo hva han gjør hele tiden liksom

EVA: Ja, men det var jo ganske mangel på virkemidler da i denne teksten her.

EMILIE: Ja, han kunne kanskje hatt mer beskrivelser () av hvordan han så ut og hvordan han hadde det.

EVA: Ja, eller mer detaljert om hva han så rundt seg.

EVA: Så er det bare jeg, jeg, jeg *ser gjennom teksten* hele veien, så mer variasjon.

EVA: Hvilke virkemidler blir brukt mest?

EMILIE: Korte setninger () som får opp spenningen. Det er ikke det meste, men han gjør litt av det. Sånn ”Jeg snudde meg brått. Folk så redde ut. Hjertet mitt stanset, jeg frøs, jeg begynte å bli redd”. Det får opp farten på en måte.

Begynner på tekst 2

ELISABETH leser teksten høyt

EMILIE: Det er i hvert fall direkte tale der nederst. ”Kom an Kent! Skjerp deg! Du gjør dette i dag eller aldri?”. Det er i hvert fall en indre dialog da, at han snakker til seg selv.

På grunn av at videoen kun kan ta opp 10 min om gangen starter gruppa nå på et nytt opptak

EMILIE: Ja, det var direkte dialog var det ikke det der nede når han sier det til seg selv.

EVA: Jo, hvilken farge var det?

EMILIE: Det var brun. *Markerer teksten brun*

EMILIE: Så er det vendepunkt.

EVA skimleser høyt

()

EMILIE: Dette er i hvert fall en tanke () tenkte han stod det her.

EVA: Ja, det der med moren, da hun tok han med, det er jo en tanke

EMILIE: Ja, minnene om at faren og moren ()

EMILIE: Ta det rosa på det ”skal jeg gjøre dette?”

EVA markerer tekst

EMILIE: Og så

EVA markerer også ”...minnene om at faren og moren tok han med til parken her i Oslo...”

EVA: *Scroller opp igjen* Skildringer

EVA: Det er kanskje et vendepunkt i det lille avsnittet her.

EMILIE: Jeg fant ikke et vendepunkt her

EVA: Mange av disse tekstene går jo bare rett ut

EMILIE + ELISABETH: Ja

EMILIE: Ja, det er jo bare utdrag av de.

EVA: Skildringer, det er ikke så veldig mange skildringer.

EMILIE: Hva er det som fungerer godt i teksten da?

EVA: Hun her skrev jo litt mer detaljert inn i hodet da. Litt mer enn den andre teksten, synes jeg.

ELISABETH: Og så varierte setningene

EVA: Ja.

EMILIE: Kunne kanskje hatt litt mer virkemidler.

ELISABETH: Mhm, og skildringer

EMILIE: Skal jeg lese neste.

ELISABETH + EVA: Mhm.

EMILIE: Okei. *Leser opp tekst 3*

EMILIE: Okei, den var dramatisk.

EVA: Alt her foregår inne i hodet. Utenom det som skjer rundt han da, men det er ingen som snakker til han, ingen som ()

EMILIE: Ja, han sier liksom at ja, ingen skal komme unna liksom.

EVA: Ja, men det tenker han jo.

EMILIE: Ja, det tenker han, men de sier eller han sier det han tenker, det sier liksom de, skjønner du hva jeg mener?

EVA: Ja, ja.

EMILIE: Så det blir en tanke istedenfor en direkte tale. ”De ber om at jeg skal spare dem”.

EVA: Ja, men det er jo liksom sånn, det er jo slik som de tenker da, alt foregår inne i hodet hans

EMILIE: Ja () Vendepunktet i teksten mener jeg er når han skyter seg selv.

EVA: Mhm.

EMILIE: Så hvis du tar den grønn. ”Så var jeg også borte”

EVA: Skyter seg selv. Men er det vendepunktet da, for teksten er jo ferdig da?

EMILIE: Ja, det kan jo godt hende at det ikke er.

EVA: Jo, den er ferdig. Det er vel mer et høydepunkt, eller? Men går det an å ha et høydepunkt på slutten av en tekst?

EMILIE: *Avbryter siste del av EVA sin forrige setning* Men går det an å drepe hovedpersonen da?

ELISABETH: Jeg synes det er litt rart at vi ikke kan drepe hovedpersonen til slutt

EVA: Men det er på grunn av at du er nødt til å skrive i sånn, å hva heter det for noe?

ELISABETH: Ja, for hvis han har skrevet dette her, og han ()

EVA: Ja, hvis dette foregår inne i hodet hans, hvordan vet liksom han at han dør. Det var det jeg feilet litt på.

EVA: ”De ber om at jeg skal spare dem” det er lilla

Ny video

EVA: Skildring. ()

ELISABETH: Alt dette er jo egentlig tanker

EMILIE: Ja

ELISABETH: *Skumleser mumlende fra starten.* ”Neste som skjer er skrik når jeg går inn i skolebygget”. Dette er noe jeg gjør, men ()

EMILIE avbryter: Se, her er en sammenligning.

EVA: Mhm, men det står jo ikke der.

EMILIE: Nei, nei, men jeg bare så et virkemiddel.

EVA: Jaja.

EMILIE: ”Skrikene gjør det bare mer majestetisk akkurat som i et beethoven stykke”.

EVA: Ja, jeg tenkte på det i stad, men jeg ()

EMILIE: Ja, som liksom.

Elevene skumleser mumlende

EMILIE: Si noe om bruk av synsvinkel i teksten

ELISABETH: Det er jo liksom fra terroristen sitt perspektiv her. Hans tanker og det han gjør.

EMILIE: Det er mye som skjer også på en gang, så det er veldig spennende.

EMILIE: Er det noe som kunne vært bedre?

EVA: Jeg kunne ikke ha drept ham på slutten, eller ()

ELISABETH: Jeg synes det var bra jeg.

EVA: Eller jeg også tenkte det når jeg skrev det, men jeg burde ha skrevet på en annen måte da.

EMILIE: Ja

ELISABETH: Ja

ELISABETH: Ja, du burde heller skrevet fra noen som kanskje så, ja et eller annet.

EMILIE: Ja

ELISABETH: Ja, men jeg synes egentlig det var bra at han skjøt seg selv på slutten.

EVA: Det var det jeg ville gjøre uansett

ELISABETH: Fordi etter å ha gjort dette her *viser til siste avsnittet*, så er det liksom ()

EVA: Ja, jeg vet det.

EMILIE: I så fall, så hvis det var en parallellhandling så skulle i så fall den som ikke var terrorist vært der og sett dette, sant, for da klarer du det ()

EVA: Ja, okei, skal vi gå til neste tekst.

ELISABETH: Er det en til tekst?

EMILIE+EVA: Ja

EVA leser høyt

ELISABETH: Hæ?

EMILIE: Den var vanskelig, litt spesiell.

ELISABETH: Den skjønte jeg ikke.

EVA: ”Hun så på jenta foran seg som satt på skuldrene til faren”. Det der var veldig innviklet.
Jeg trodde først liksom sånn

ELISABETH: ”Hun lengtet etter dette” *leser med spørrende tone*

EMILIE: Det virket ikke som at setningene fløt.

Elevene leser alle mumlende i kor

ELISABETH: Jeg skjønte ingenting jeg.

EVA: Men det står jo ikke at faren er død før () ”Men tiden da hun.....” *Leser*. Det burde blitt tatt med tidligere, hvis du skulle sagt at faren også var død.

EMILIE: Her er det tanker.

EVA: Ja, hele denne er nesten tanker.

EMILIE: ”Hun trodde aldri at hun skulle komme over er det” ”Over er det” hva mener de der?

EVA: Det skal nok stå ”over det”.

EMILIE: Å, ja.

Markerer ”trodde aldri at hun skulle komme over” og ”det” med rosa

Gruppe 2

Tekst 1

Leser teksten og markerer samtidig

EGIL: Jeg frøs, jeg begynte å bli redd, det er i hvert fall skildring.

EMIL: Ja.

Markerer med blå

EGIL: Hjertet mitt stoppet, hva var det han sa at jeg hadde der, det er jo tanke på en måte, så det er rosa.

Markerer

EMIL leser videre

EGIL: Okei, hjertet mitt hamret det er i hvert fall rosa igjen.

EMIL: Ja.

Markerer

EGIL: Men pang pang pang, det er jo ikke direkte tale på en måte.

EMIL: Nei, det er en slags lyd.

EGIL: Ja, det er jo en lyd. ”Jeg tok fram kniven og begynte å løpe, jeg var redd”. Redd, det er jo i hvert fall skildring. *Markerer*

EMIL: Jeg føler det ligger et vendepunkt her oppe.

EGIL: Helt i starten?

EMIL: Nei, men rundt her *peker mot slutten av første avsnitt*, men det er nok ikke det *EGIL leser videre*.

EGIL: Hva tror du på den, ENDRE?

ENDRE: Hvilken?

EGIL: Den der. *Peker på fjerde avsnitt*

EGIL: Mamma grep tak i hånda mi...”

EMIL: Tror du det er tanke, skildring, vendepunkt eller direkte tale. Hva tror du?

EGIL: Er det ikke bare handlingsdriver?

EMIL: Jeg tror det, jeg legger ikke merke til noe.

Tekst 2

EMIL leser høyt

EGIL: *et stykke ut i teksten* Okei, bare vent litt. ”Skal jeg gjøre dette?”

EMIL: Det er en tanke

EMIL: Ja, det er en tanke.

Markerer

EGIL leser videre

EGIL: ”Kom an Kent! Skjerp deg! Du gjør dette i dag eller aldri!”

EMIL: Det er også en tanke.

EGIL: Sa han til seg selv.

EMIL: Å, ja.

EGIL: Vent litt. Når du sier noe til deg selv, da kan du jo også tenke det på en måte.

EMIL: Du tenker det jo for å si det.

EGIL: Ja, (latter) det gjør du jo også.

EMIL: Tekst 3

EGIL: Men vent litt, det er sikkert mye mer der.

EMIL: Ja

EGIL: *Leser høyt fra teksten* Ikke langt igjen, det er skildring tror jeg

EMIL: Hvor?

EGIL: Oppe der. ”Nå var det ikke langt igjen”. Eller er det skildring? Vent litt. Eller vet du hva, bare ta at det er handlingsdriver. *Leser videre*

EMIL: Hva tenker du, ENDRE?

ENDRE: Hm?

EMIL: Hva tenker du?

ENDRE: Ehm, vet ikke.

EGIL: Vent litt er ikke det et vendepunkt det da? Han stoppet opp, plutselig poppet noen tanker. Ta fra "Han senket farten sin litt. Plutselig poppet noen tanker fra da han var liten" Ja, marker opp fra hodet hans til han senket farten, og marker det med grønt.

EMIL: Ja, det er et vendepunkt.

Tekst 3

EMIL leser høyt.

EGIL: Men den siste der, men den var egentlig ganske bra, men altså ()

EMIL: Ja.

EGIL: Men den siste der, den kan han jo ikke si egentlig ()

EMIL: Nei.

EGIL: For jeg husker jeg gjorde det en gang, for han kan ikke fortelle noe sånn ()

EMIL: For da er han jo egentlig vekke. Bør stoppe med BANG!

EGIL: Var det noe som er rødt?

EMIL: Nei, ingenting er rødt.

EGIL: Bare ta å marker det med rødt da.

EMIL: Alt.

EGIL: Nei, ikke alt, bare det siste. "Jeg tok revolveren min opp mot hodet" kan du ta fra EMIL markerer fra "så var jeg også borte". Det, det tar jeg rødt

EGIL: Nei, ta fra "Jeg tok revolveren min opp mot hodet" og så resten.

EMIL: Men jeg tenker det kan jo stå der. "Jeg tok revolveren min opp mot hodet" og så "PANG". "så var jeg også borte" det kan du jo ikke si, for da er du jo død, så da kan du jo ikke si det som jeg-person, så jeg tenker at det er det som må være rødt.

EGIL: Men hvis du skriver "så var jeg også borte", så vet du egentlig ikke hva han ble borte av.

Videoopptak 3

Tekst 3

EGIL: Det der nei der er vel en tanke. "De ber om at jeg skal spare dem, viste dem meg nåde? Nei"

EMIL: Ja, det er en tanke, så da markerer vi det rosa.

EGIL: Okei, er det noe blått her

EMIL: Det er ganske mye tanke her.

EGIL: Helt stilt, det er vel en skildring.

EMIL: Ja, da tar vi det blått.

EGIL: Puster høyt er vel også en skildring

EMIL: Ja. Er det noe vendepunkt her?

EGIL: Vendepunkt

EMIL: Kanskje når en av lærerne springer rett mot ham. Næ.

EGIL: Er det noe vendepunkt her da, han holder jo på med akkurat det samme. Mener du det er et vendepunkt, ENDRE? Hm?

EMIL: Synes du det er et vendepunkt her. Tror du det?

ENDRE: Ja.

EMIL: Hvor da tror du?

EGIL: Det kan jo være et vendepunkt når han tar revolveren opp mot sitt eget hode.

Tekst 4

EMIL leser høyt

EGIL: Og det gjorde hun ikke ? Er det noe hun sier til seg selv?

EMIL: Vent litt, jeg må bare sjekke om det er hele teksten, for den så litt kort ut. Nei, det er hele.

EGIL: Det er jo bare et avsnitt av den da.

EMIL: *Leser høyt* Hva er...hun trodde aldri at hun skulle komme over det, og det gjorde hun ikke.

EGIL: Hun kom ikke over det, altså. Hun trodde hun aldri skulle komme over det, det er en tanke.

EMIL: Ja, det var det jeg mente. Jeg tar med alt dette.

EGIL: Sukkerspinn i den ene hånda, og hånda i håret til faren, det er vel skildring, er det ikke?

EMIL: Jo, jeg skal bare sjekke noe. Jeg må finne () å ja, nå fant jeg noe til de andre tekstene. Med sukkerspinn ()det skal være blå.

EGIL: Ja.

EMIL: Skal vi se, hvis vi går opp til tekst 2, når de roper på "Kom Kent!", det er jo direkte tale. Skal vi ta det. Nei, han sa det til seg selv, han sa det til seg selv. Å ja, da så.

EGIL: Skal vi bare levere det da?

EMIL: Ja, da leverer vi.

Gruppe 3

Tekst 1

Elevene leser høyt hvert sitt avsnitt

EIRIN: Vendepunktet.

ELLEN: Hvor er vendepunktet?

EMMA: Der han sier pang?

EIRIN: Nei, det er vel ikke noe vendepunkt her. Skildring. Det er jo () *Markerer "Jeg hadde på meg en stor hettegenser"*.

ELLEN til EMMA: Du må være med.

EMMA: Ja, men dere har jo pc-en helt borte dit.

ELLEN: Ja, men da må jo du komme bort da.

()

EIRIN: Det som driver handlingen er vel () Det er nok når han "Jeg dekket til fjeset, fant fram pistolen og puttet den langt ned i lomma. Jeg kjente etter at kniven lå i ermet." Driver det handlingen?

ELLEN: Ja, det er jo noe som han gjør.

ELLEN: Jeg hadde spart lenge til denne kniven. Det kan være sånn brun greie.

EIRIN: At det er tale?

ELLEN: Nei, se brun. Direkte tale.

EIRIN: Men det er jo ikke det.

ELLEN: Du, Erik? Direkte tale, om det er sånn når han snakker?

Erik: Yes.

ELLEN: Men han snakker jo ikke.

Erik: Nei, så da går du til neste.

EIRIN: Hva med skildringer? Folk begynte å løpe og fikk panikk. Er det en skildring?

()

Tekst 2

ELLEN: Den direkte tale var brun? Det er jo direkte tale den "Skal jeg gjøre dette?"

EIRIN: Men det er tanke.

ELLEN: Men det er jo på en måte direkte tale siden det er brukt hermetegn.

EIRIN: Nei, det er en tanke. Han sier det ikke ut.

ELLEN: Skal jeg spørre?

EIRIN: Arh! Ja, men han sier det jo ikke ut. Det er ingen som snakker til en annen.

ELLEN: Men det er jo hermetegn.

EIRIN: Ja, men det betyr at han tenkte det. Skjønner du ikke?

ELLEN: Ja, sa han til seg selv.

EIRIN: Ja, det er en direkte tale.

ELLEN: Ja, jeg sa jo det.

EIRIN: Nei, du sa det på den der. EMMA du må bli med? *Markerer siste setning som direkte tale og "skal jeg gjøre dette" med rosa.*

()

Tekst 3

ELLEN: Ja, det går jo ikke () for han skyter seg selv i hodet, da kan ikke han si så var jeg også borte. Det kan han ikke si.

EIRIN til EMMA: Du må bli med.

EMMA: Men dere må ha pc-en på ELLEN sin plass for at jeg skal kunne se.

()

ELLEN: Dette bør jo egentlig bort, for han kan jo ikke forklare ting når han er død. *Markerer så var jeg også borte* Han skyter seg selv, og så var jeg borte.

EIRIN: Ja, det er litt rart. Pang, og så var jeg borte.

ELLEN: Dette *viser til PANG* er jo en direkte handling. Det er jo en lyd som andre hører på en måte.

EIRIN: Direkte handling?

ELLEN: Ja, det er jo akkurat som han sier det.

EIRIN: Direkte tale

ELLEN: Direkte tale, da.

EIRIN: Nei, det er jo revolveren som lager den lyden

ELLEN: Ja

EIRIN: Det er jo ikke direkte tale da.

ELLEN: Nei, men det er en lyd som på en måte ()

EIRIN: På en måte?

ELLEN: Ja, altså, andre folk kan høre det og ()

EIRIN: Ja, men det har litt med... Det er noen som må si det. Det er ingen som sier "PANG", og så skyter de.

ELLEN: Eh, jeg vet ikke.

EIRIN: Det er liksom det. Men vi kan begynne med direkte tale. Det har han ikke her, men vendepunkt. Vendepunktet er jo når han skyter seg selv, er det ikke?

ELLEN: Nei, fordi at det er liksom slutten på teksten. Han kan jo ikke si mer etter det. Det kan jo ikke være vendepunktet da.

EIRIN: Jo, men vendepunktet. Vi tror jo at han, jeg trodde ikke at han skjøt seg selv, og det kom som en overraskelse på meg at han gjorde det.

EMMA: At han tok selvmord.

EIRIN: Ja

ELLEN: Ja, men det er jo ikke vendepunktet.

EIRIN: Nei, si et vendepunkt du da hvis du ikke mener det.

ELLEN: Hm () Jeg vet ikke. Det er ikke sikkert at det er et vendepunkt i denne teksten.

EIRIN: Jeg mener at når han skyter seg selv er et vendepunkt. Men nei, da er det ikke det.

Skildring. "Det er et blodbad" det er jo en skildring. "Jeg går rundt i gangene" det er også en skildring.

Gruppe 4

ELIAS leser tekst 1 høyt

ESKIL: Da skal vi streke under direkte tale og slikt. Var det noe direkte tale?

ELIAS: Nei. Jeg kom på noe som ikke var så veldig bra med denne teksten. *Leser opp hvor ofte setningene starter med jeg.*

ESKIL: Jeg i hver setning. Men direkte tale. "Jeg dekket til fjeset", det er jo på en måte ()

ELIAS: Det er en skildring på en måte

ESKIL: Ja, "dekket til fjeset, fant fram pistolen og putten den langt ned i lomma" Nei, det er handling det.

ELIAS: "Jeg hadde på meg en stor hettegenser" det er skildring.

ESKIL: Ja, det er () "Jeg skalv, jeg var nervøs".

ELIAS: Det er litt sånn indre tanker.

ESKIL: Jo jo, da er det rosa.

ELIAS: "Jeg visste at det var i ferd med ()" Den setningen var ikke så god.

ESKIL: *Leser samme setning* Det blir feil. Ja, men uansett.

ELIAS leser videre

ESKIL *bryter inn*: Men det er jo frampek. Men vi skal jo ikke ta frampek. Men det jeg visste at det jeg var i ferd med å gjøre var fryktelig.

ELIAS: "Jeg lirket fram" det er også handling. "Jeg hørte en lyd bak meg, hjertet mitt hoppet". Ja, der er indre tanker, eller i hvert fall den. *Markerer "hjertet mitt hoppet."*

ESKIL: ”Folk så redde ut. Pang” Pang det er vel, nei det er vel bare handling det vel.

ELIAS: Folk så redde ut, det var skildring?

ESKIL: Ja

ELIAS: ”Hjertet mitt stanset, jeg frøst, jeg begynte å bli redd”.

ESKIL: Det er også indre tanke.

ELIAS: Det er bare det. *Som at det er bare det i denne teksten.*

ESKIL: Ja, det er ikke så mye variert. Men tror ikke jeg hadde noe bedre.

ELIAS: Det som var bra med denne teksten, eller dette utdraget, var at han hadde brukt skildringer og indre tanker.

ESKIL: Og det som ikke var bra, det var jo at han brukte jeg i hver setning.

ELIAS: Det var noen skrivefeil og litt setningsfeil og sånt.

ESKIL: Ja, nå er vi litt kritiske til den da, men jaja.

ESKIL: Vi må se etter vendepunkt.

ELIAS: Ja, her er et vendepunkt. ”Jeg hørte en lyd bak meg”

ESKIL: Ja, er det et vendepunkt?

ELIAS: Ja, det er det. *Markerer det grønt*

ESKIL: Hjertet mitt hamret det er indre dialog.

ELIAS: Han rørte seg ikke? Skildring?

ESKIL: *Jaa drar på det*

ELIAS: Skal vi ta det på det?

ESKIL: Ja.

ELIAS: Okei, nå er det denne *neste tekst, tekst 2*

ESKIL: Å, det er din!

ESKIL leser

ESKIL: Da har jeg den med en gang da. ”Sa han til seg selv”.

ELIAS: Nei, da må du markere ”Kom an, Kent!”

ESKIL: Å ja! Hele greia? Du vet det du, siden du vet hva du har brukt! Rosa?

ELIAS: EVEN og må få lov!

ESKIL: EVEN ser du noe?

EVEN: Ja, jeg ser alt.

()

ESKIL: Da har vi gjort den, så hvis EVEN leser neste

EVEN leser tekst 3.

ELIAS: Skrik

ESKIL: Det er en skildring. Ja, blå

ELIAS: *Leser videre* Det føles godt, det er indre tanke.

ESKIL: Ja.

ELIAS: Rosa?

ESKIL: Ja.

ELIAS: Hvem har skrevet det?

ESKIL: Jeg vet ikke.

ELIAS: Ja vel, det var litt spesielt skrevet om "*skrikene gjør det bare mer majestetisk akkurat som et beethoven stykke*". Jaja!

ESKIL: *Leser videre* Skrikene gjør at... er ikke det indre tanke?

ESKIL: Han tenker det, at det er som et beethovenstykke.

ESKIL: Ja, ta det også indre, ta det også rosa. *Markerer "skrikene gjør det bare mer majestetisk akkurat som et beethoven stykke"*.

ELIAS: Det er ikke bare skildring da?

ESKIL: Jo, gjerne det. () Det der er direkte tale "Viste de meg nåde? Nei.". Det er jo direkte tale til deg selv.

ELIAS: Men det er ikke til andre.

ESKIL: Hæ?

ELIAS: Du må snakke til andre tror jeg.

ESKIL: Men Egil hadde jo også det.

Han snakket til seg selv også tror jeg. Men da er det jo indre tanke.

ELIAS: Dum ide.

ESKIL: Det er jo indre tanke.

ELIAS: Ja, det er det.

ESKIL: Det er jo det, siden hun tenker eller han, å dum ide da (latter). Sant?

ELIAS+ESKIL: (latter)

ESKIL: Det var for lett. Det er også en indre tanke, siden han/hun sier jo at å det var for lett.

ESKIL: Jeg smiler. Det er skildring.

ELIAS: Det er blodbad. Det er i hvert fall skildring.

Leser videre

ELIAS: Det er helt stilt. Det er skildring.

ELIAS: "Men da jeg skulle til å dra hører jeg noen som...". Her skulle det vært komma.

"hører jeg noen som puster høyt". Puster høyt er også en skildring.

ESKIL: Jeg tørket svette bort fra pannen min. Det er skildring

ELIAS: Nei, det er handling.

ESKIL: Å ja, det er noe du gjør.

Leser videre

ELIAS: Hvordan går det an?

ESKIL: Ja!!

ELIAS: Han kan ikke si det. Og så var jeg også borte.

ESKIL: Det var ()

ELIAS: ”Jeg tok revolveren min...”

ESKIL: Nei, da har vi i hvert fall noe å kritisere

Ny video

ELIAS: Jeg følte meg akkurat som i drømmen. Det er indre. *Markerer med rosa*

ESKIL: Men det som var drit med 3-en.

ELIAS: Ikke drit.

ESKIL: Å ja, okei, forbedret, det var jo at jeg-personen døde jo.

ELIAS: Ja.

ESKIL: Så det er jo litt dumt. Så sier han sånn ”så var jeg også borte”.

ELIAS: Ja, det går ikke an () Hva fungerer godt i denne teksten? Jo, det er jo mye handling som fungerer godt. Hvilke virkemidler er mye brukt?

ESKIL: Det er skildring. Det er mye indre tanker også.

ELIAS: Ja, indre tanker og skildring.

Tekst 4

ELIAS leser

ESKIL: Hun så på jenta foran seg ().

ELIAS: Det er handling ().

ESKIL: Ja.

ELIAS: Men sukkerspinn, det er vel skildring.

ESKIL: Ja. Hele det ja, det er blå. *Markerer fra med sukkerspinn og ut setningen.*

ELIAS: Leser ”Hun lengtet etter dette”

ESKIL: Det er tanke.

ELIAS leser høyt.

ELIAS: ”Hun trodde aldri at hun skulle komme over det”. *Markerer det med rosa.*

ESKIL: ”Og det gjorde hun ikke”. Det er jo plutselig fram i tid det da.

ELIAS: Ja.

ESKIL: Hva var det som var bra med den?

ELIAS: Det er sikkert en sånn ingress eller innledning dette.

ESKIL: Ja. Vi får vite ganske mye om både fortid og framtid her.

ELIAS: Ja, jeg kommer ikke på noe som kunne vært rettet på. Hvilke virkemidler var brukt mye? Det er vel skildring og indre tanker igjen.

ESKIL: Ingen direkte tale her eller vendepunkt.

Gruppe 5

ERLING: *Leser opp oppgaven*

ELIN: Nå må vi lese tekst da!!!

ERLING: Hei! *Leser videre resten av oppgaven*

ERLING: Nå, siden du ELIN var så interessert i å lese, så kan du starte.

ELIN: Nei, jeg vil ikke lese. Jeg vil ikke lese for dere.

ERLING: Bytt på å lese stod det.

ELIN: Å ja. *Går så rett i gang med å lese høyt tekst 1*

ERLING leser fra avsnitt 2 med innlevelse

ERLING: Det var ikke samme person. *Kommentar etter å ha lest siste avsnitt*

ELIN: Okei, nå må vi begynne med disse her da. *Blar opp til oppgavebeskrivelsen. Mener de ulike tekstflatene som skal markeres*

ERLING: Hva synes vi om denne teksten?

ELIN: Hva vi synes om den?

ERLING: Ja, hva synes du?

ELIN: Ehm, den var veldig kort!

ERLING: Det er jo ikke hele teksten da.

ELIN: *litt flau og oppgitt* okei! Nei, jeg vet ikke. Kan ikke du begynne?

ERLING: Ja, men hva () okei. Ehm () hva fungerte godt?

ESPEN: Jeg synes det var bra at han gutten kom inn i slutten der.

ERLING: Ja, men det var litt vanskelig å forstå at det var ()

ESPEN: Ja, det synes jeg også.

ERLING: Han gutten.

ELIN: Skulle du ikke sette sånn i kursiv eller noe slikt når du skriver ()

ERLING: Ja, jeg forstod ikke helt om det var han eller om det var en annen.

ESPEN: Ja, først så trodde jeg det var han samme som hadde drept ()

ELIN: Plutselig så kommer det, det var litt sånn () ja.

ERLING: Trodde du han hadde drept faren sin?

ESPEN: Ja, det kunne jo vært det og ()

ERLING: Ja.

ESPEN: Men hvorfor var det egentlig nødvendig, det burde vi kanskje ha fått vite.

ERLING: Hva var nødvendig?

ESPEN: At det () det står her en plass ()

ERLING: Ja, men dette er jo bare et utdrag. Han har kanskje skrevet, eller DEN har kanskje skrevet det før i teksten. Tror du det?

()

Går videre med oppgaven

ESPEN: Merk de ulike tekstflatene

ERLING: Direkte tale. Det er jo bare de der pang, pang, pang.

ELIN: Nei, det er ikke direkte tale, det

ESPEN: Nei, det er ikke det.

ELIN: Det er jo en lyd.

ERLING: Nei, det er ikke direkte tale. Det er jo en direkte lyd. Kom an da: Sa pang. Ingen direkte tale, okei.

ESPEN: Vendepunkt

ERLING: Eh, vendepunkt. Er det noen vendepunkt her?

ELIN: Du vet jo hele veien fra starten av at det er sånn, at han skal () Jo, men nei () når han

ESPEN: Skyter?

ELIN: Ja, når han går inn i folkemengden. Er det et vendepunkt? Nei. Kan dere ikke være med litt da, kom an!

ERLING: Ja, men jeg vet ikke. Finnes det noen vendepunkt? () Okei, skildringer, det er det mange av i hvert fall.

ELIN: Skildringer.

ESPEN: Dekket til fjeset.

ERLING: Er det en skildring? Det er en skildring, dekket til fjeset.

ESPEN: Ja, det er en skildring. Puttet pistolen langt ned i lomma, er ikke det også en skildring egentlig? *Leser videre* Den beste på markedet. Den beste. Det er en skildring!

ERLING: Alt dette er skildring.

ESPEN: Jeg hadde på meg en stor ()

ERLING: Skal vi bare markere? *viser at han vil markere alt*

ESPEN: Nei

ELIN: ERLING eller ESPEN, hva vil det si at ()Hva er en skildring?

ERLING: En skildring det er noe som beskriver

ESPEN: Beskriver *sier dette samtidig som ERLING*

ELIN: Å ja, okei.

ESPEN: Jeg skalv, jeg var nervøs. Det er i hvert fall ()

ERLING: Alt dette er jo, han skildrer jo hva han gjør.

ESPEN: Mhm.

ERLING: Eller er det handling? Jeg ()

ESPEN: Jeg kjente etter ()

ERLING: Det er jo ikke en skildring.

ESPEN: Nei, det er ikke en skildring, tror jeg, men ()

ELIN: Vent da, det står jo i sånn skrått liksom og det andre står helt vanlig.

ERLING: Ja

ELIN: Ja, så da burde vi egentlig ha skjønt at det var en annen person.

ESPEN: Jeg synes det er vanskelig å se jeg.

ERLING: Å ja, han er han. *Blar opp og ned i teksten der han ser de ulike tekstavsnittene som er skrevet i kursiv. Wow!*

ESPEN: Jeg synes det ble litt lite av han da. *Refererer til avsnittene som ikke er skrevet i kursiv*

ERLING: Ja, han fikk ikke si så mye han.

ERLING: Jeg hadde på meg en stor hettegenser. Det er en skildring. *Markerer "en stor hettegenser" med blå*

ESPEN: Jeg skalv, jeg var nervøs. Er ikke det en skildring?

ERLING: Jo.

ESPEN leser høyt videre

ERLING: Hjertet mitt hoppet. Det er en skildring.

ELIN: Jeg henger ikke helt med jeg. Om vi får karakter på dette?

ERLING og ESPEN: Nei.

ELIN: Okei.

ERLING: Det er jo litt dårlig da. Først står det hjertet mitt hoppet, og så står det hjertet mitt stanset.

ESPEN: Ja, det er ()

ERLING: Det er litt likt. Kunne kommet på noe smartere der, ELIN?

ELIN: Det er ikke jeg som har skrevet den.

ERLING: Nei, den personen.

ELIN: Sånn, nå begynner vi med de andre fargene.

ERLING: Nei, vi er ikke ferdige.

ELIN: Å ja.

ERLING: Skildrer han det: Folk begynner å løpe rundt?

ESPEN: Folk begynte å løpe rundt.

ERLING: Det er en skildring.

ELIN: Hvorfor det?

ESPEN: Ja, han skildrer jo hva folk gjør

ERLING: Tanker, hva tenker han egentlig?

ELIN: Jeg dekket til ()

ERLING: Det er handling.

ESPEN: Jeg visste at det jeg var i ferd med å gjøre var fryktelig. Det er jo en tanke. *Markerer med rosa*

ERLING: Svetten sildret ned i pannen. Å, det er jo skildring. Det var en veldig god skildring.

Sildret. Den var bra, ELIN!

ELIN: Skulle ikke du ta på tanker nå?

ERLING: Vi kan jo ta på litt forskjellig.

ESPEN: Jeg var redd. Det er i hvert fall en tanke.

ELIN: Ja

ERLING: Er det egentlig det?

ESPEN: Ja, han er jo redd. Nei, vent. Er det? Jeg var redd. Du er redd inne i hodet ditt.

ERLING: Det er noe du tenker.

ESPEN: Men du kan jo vise at du er redd også.

ERLING: Ja, jeg vet det. Vi tar ikke noe på den. Det er jo mer en skildring. Jeg var redd.

ESPEN: Ja. Det er skildring. Han skildrer at han var redd, men han tenker det jo også.

()

Tekst 2

ERLING: Han sprang ut av skjulestedet sitt. Det er handling. *Leser videre* Det er skildring er det ikke? Unger som leker i parken og voksne som snakket i telefonen. *Markerer i rosa*

ELIN: Så må du ta skal jeg gjøre dette her på sånn ()

ERLING: Skal jeg gjøre dette? Det er både. Erik?

Erik: Ja.

ERLING: Hvis det er to forskjellige ting, hvis det er både vendepunkt og tanke?

Erik: Er det begge deler i den?

ERLING: Nei, i liksom () hvordan markerer jeg det?

Erik: Da ville jeg bare satt en strek under i tillegg.

ERLING: Okei. Skal jeg gjøre dette? Det er vendepunktet.

ESPEN: Det er tanke også.

ERLING: Kom an Kent! Skjerp deg! Det er tanke.

ESPEN: Men ikke sa han til seg selv, sant?

ERLING: Tanke var brun eller grønn?

ELIN: Tanke var rosa

ERLING: Men det er ingen av disse som er direkte tale siden det er tanker oppe i hodet hans.

ELIN: Jaja.

ERLING: De lo og skrek. Skildring.

ESPEN: Skildring.

()

Tekst 3

ELIN leser høyt

()

ELIN: Bang så var jeg også borte. Det er jo ikke bra.

ESPEN: Det er feil. Du kan ikke dø.

ELIN: Du kan ikke gjøre det!

ERLING: Hvorfor kan du ikke dø?

ELIN: Hovedpersonen kan jo ikke dø.

ERLING: Jeg synes at hovedpersonen kan dø.

ELIN: Ja, men det er jo en sånn, hovedpersonen kan jo ikke dø. Hæ?

ESPEN: Han kan ikke dø. Han kan ikke si så var jeg også borte når han er død.

ERLING: Hvordan vet du det? Hvordan vet du at han ikke har tanker etter at han er død?

ELIN: Du er død. Du tenker jo ikke da.

ERLING: Hvordan vet du det?

ELIN: Fordi du er bevisstløs. Du husker jo ikke ting når du er ()

ERLING: Vet du det?

ELIN: Vet du hva!

ERLING: Vet du hva som skjer når du dør? Om du vet hva som skjer når du dør?

ELIN: Skal vi diskutere ()

ERLING: Vet du at du blir bevisstløs når du dør?

ELIN: Du gjør jo det.

ERLING: Nei

ELIN: Du husker jo ingenting når du er bevisstløs heller. Det er ingen som husker noe fra det.

()

ELIN: Dette gidder jeg ikke å diskutere. Hovedpersonen kan ikke dø i en tekst. Det har Erik sagt så mange ganger. Det går jo ikke. Men nå begynner vi.

ELIN: Skrikene gjør det bare mer majestetisk.

ERLING: Det er skildring.

ESPEN: Ja, jeg synes den der beethoven stykke ()

ERLING: Jeg synes den var dårlig.

ESPEN: Nei, den var bra.

ERLING: Den passet ikke inn.

()

ERLING: Viste dem meg nåde? Det er vel en tanke?

ESPEN: Nei er en tanke.

ERLING: Viste dem meg nåde

ESPEN: Ja, nei også er en tanke.

ESPEN: Dum ide, det er tanke. Tanke hva var det.

ERLING: Rosa. Pink.

ESPEN: Jeg skyter han rett i tinningen. Det er handling. Det var for lett når han stod så nærme.

ERLING: Tanke

ESPEN: Tanke. *Leser videre* Blodbad, det er vel en skildring?

ERLING: Ja, det var en ganske god skildring.

ESPEN: *Leser videre* Ingen skal få nåde. Det er en tanke.

ERLING: Mange flotte tanker.

()

Tekst 4

ESPEN leser høyt

ERLING: Er ikke hele dette bare en tanke?

ESPEN: Jo, eller vent () Hun så på jenta foran seg som satt på skuldrene til faren, det er handling.

ERLING: Ja.

ESPEN: Med sukkerspinn i den ene hånda ()

ERLING: Det er skildring.

ERLING: Det er et vendepunkt.

ESPEN: Hæ?

ERLING: Datteren hennes var ikke engang tre da hun gikk bort. Er ikke det et vendepunkt?

ESPEN: Jo.

ERLING: Liksom sånn, oi, hun er død.

ESPEN: Vendepunkt var, det var grønn.

Vedlegg 14: Spørsmålsguide elevlogg Erik

Logg

Lærte du noe?

Egen innsats?

Bidrag på gruppa

Hvilket virkemiddel vil du bruke mer?

Vedlegg 15: Elevlogger 9E

Gruppe 1

EMILIE

Egenvurdering

Jeg har lært å finne ulike virkemidler og bruke screencastify. Jeg synes jeg deltok på oppgavene, men jeg kunne kanskje sagt litt mer. Samarbeidet funket godt, synes jeg. Vi klarte å fordele tekstene, og vi diskuterte bra. Jeg vil lære meg å bruke flere frampeik, og bli flinkere til å være inne i hodet på personen jeg skriver om.

ELISABETH

Egenvurdering

Jeg lærte ikke så særlig mye, men synes min egen innsats var bra. Bidraget på gruppa var bra og samarbeidet funket bra synes jeg. Jeg vil bruke mer skildringer og frampeik.

EVA

Lærte du noe?

Ikke noe jeg egentlig ikke kunne fra før.

Egen insats?

Bra tror jeg.

Bidrag på gruppa

Flott samarbeid.

Hvilket virkemiddel vil du bruke mer av?

Jeg vil bruke mer av skildringer.

Gruppe 2

EGIL

Egenvurdering

Jeg syntes egen innsats var bra, fikk sagt litt på hver tekst. Bidraget på de andre på gruppen syntes jeg også var bra. Andreas sa kanskje ikke så mye, men jeg prøvde å inkludere han, samarbeidet fungerte ok. Det virkemiddelet jeg kanskje bør bruke mer er vel skildringer, slik du kommenterte. Jeg lærte litt hvordan bruke andre virkemidler, blant annet skildringer.

EMIL

Egenvurdering

Jeg mener at innsatsen min var god, og fikk si mye, vi klarte oss bra. Mitt bidrag for gruppa var å lese høyt og finne skildringer og tanker. vi jobbe bra sammen, vi tror vi fikk frem alle tanker og kilder i tekstene sammen. Jeg vil bruke mer skildringer og tanker i tekstene mine, kanskje og litt mer tydelige vendepunkter. Jeg liker når jeg klarer å bygge opp spenningen i teksten selv om jeg ikke klarer det så ofte. Jeg er litt bedre til å bruke direkte tale tror jeg.

ENDRE

Egen innsats var ikke så bra

Det var bra samarbeid på gruppa

Jeg tror jeg vil bruke mer av vendepunkt og tanker

Gruppe 3

EIRIN

EGENVURDERING

Jeg lærte at virkemidler var viktig, skildring og tanker kan gjøre teksten min mye bedre.

Jeg synes jeg jobbet bra og det var morsomt.

Jeg spurte de andre om hva de synes og om de har noe å si om teksten.

Jeg synes samarbeidet var ok, kanskje neste gang kan bli bedre.

Jeg vil bruke sammenligning, metaforer og besjeling.

ELLEN

Egenvurdering

- Jeg lærte at “bang” ikke var direkte tale men på en måte en direkte tale, men en etterligning av et ord eller noe sånn.
- Jeg synes at jeg deltok i samtale. Og var med i samtalen
- Jeg synes at samarbeide på gruppa ikke var helt topp men det funka. Jeg snakket og var med å deltok i samtalen
- Jeg ville brukt mer av sammenligninger, metaforer og direkte tale

EMMA

Ikke levert

Gruppe 4

ELIAS

Egenvurdering

Egen Innsats

Jeg er fornøyd med min egen innsats. Jeg deltok nesten hele tiden og fikk sagt en del om tekstene.

Bidrag på gruppa

Bidraget på gruppen var ganske bra. Jeg og Eskil snakket nesten hele tiden, men Even kunne ha deltatt litt mer.

Hvilket virkemiddel vil du bruke mer?

Jeg tror at jeg har lyst til å bruke litt mer sammenligninger. Dette virkemiddelet er ganske kult og får teksten til å virke bedre.

Lærte du noe?

Jeg lærte litt om hvordan å bruke noen virkemidler litt bedre.

ESKIL

Egenvurdering

Egen innsats

Jeg synes innsatsen min var god, jeg deltok nesten hele tiden og fikk sagt noe på alle tekstene.

Bidrag på gruppen

Bidraget på gruppen synes jeg var godt, jeg og Elias snakket mye, men jeg sko ønske Even var litt mer med.

Hvilke virkemidler vil du bruke mer av?

Jeg vil bruke mer parallellhandling, frampek og skildring.

Lærte du noe?

Jeg lærte hvordan man bruker virkemidler bedre.

EVEN

Egenvurdering

1. min egen insats var ikke så stor siden eg snakket ingenting men eg hørte ka Jesper og Anders snakket så eg har lært meg litt
2. Gruppearbeid alle har lest tekster og alle va enig me det som me har sagt
3. eg ville bruke litt mer tanker på såne tekster, uten det så er alt greit.
4. Eg lærte litt gramatikk kusen me sette ord sammen og kusen me bruke virkemiddels

Gruppe 5

ERLING

Eg lærte litt. Egen innsats var greit og me samarbeida bra. Eg vil bruke meir vendepunkt og skildringer.

ESPEN

Eg lærte litt, om tankene og skildringer.

min egen insats var bra eg holdt fokuset oppe.

Eg synest eg hadde bra bidrag på gruppa, og bra samarbeid.

Bruke mer skildringer, og vendepunkt.

ELIN

Egenvurdering

Jeg synes min innsats er helt grei, snakker nok og føler jeg er med.

Jeg bidrag nok, og sammarbeidet på gruppen var grei den og. Jeg vil få med et vendepunkt og mer tanker. Jeg liker veldig godt denne måten å jobbe på, føler det er mye enklere å diskutere sammen enn å skrive.

Vedlegg 16: Intervjuguide

Klassebeskrivelse

1. Hvordan vil du beskrive klassen din?

Samtale

2. Hvordan vil du si at samtalekulturen i din klasse er?
3. Hvilke grep tar du i din undervisning for å få alle elevene til å føle at de kan delta i samtalen?
4. Du som lærer har jo gjerne et mål med samtalen du fører med elevene: I hvor stor grad tar du grep for å styre samtalen mot dette målet?

Modelltekst

5. Hva legger du i begrepet modelltekst, også kalt eksempeltekster?
6. Er dette noe du ofte tar i bruk i din undervisning?
7. Kjenner du til sirkelen utarbeidet fra skrivesenteret om hvordan man kan arbeide med skriveopplæring, som også inneholder arbeid med modelltekster?
8. Hva legger du i dekonstruksjon av modelltekst?
9. Hvordan arbeider du med modelltekst sammen med dine elever?

Undervisningstimen

10. Hvilke tanker gjorde du deg i forkant, underveis og i etterkant av denne undervisningsøkten?
11. Var det noe eller noen som overrasket deg positivt eller negativt?
12. Er det noe du ville gjort annerledes?

Vedlegg 17: Intervju med Berit

I = Intervjuer

B = Berit

I: Hvordan vil du beskrive klassen din?

B: Klassen min den er relativt liten, jeg har jo bare 19 elever med et overtall av jenter, og de aller fleste jentene er ganske faglig sterke. De er dyktige i de fleste teoretiske fag, inkludert norsk. Og så har jeg en guttegjeng som er, hva skal jeg si? De er litt (latter). Jeg vil ikke si de er litt mindre flinke, men de er ofte litt ufokuserte. Ja. Slik at, noen av de jobber godt, men det er noen av de der inne som synes det er litt vanskelig da. Spesielt det å manøvrere i mye tekst, i store tekstmengder, så detter de ofte ut.

I: Hvordan vil du si at samtalekulturen er i klassen?

B: Den er relativt begrenset, fordi de flinke jentene som jeg har, de tør ofte ikke å hive seg utpå med mindre de er veldig sikre på at de har svaret, sånn at jeg må ofte bare ty til enten ispinner eller jeg bare spør. Hvis ikke blir det ofte til at jeg må drive samtalen i veldig stor grad. Så det er ikke alltid det er så mye respons fra elevene.

I: Nei. Hvordan er ditt eget syn på dialogisk undervisning?

B: Jeg liker det egentlig veldig godt. Jeg synes jo det er noe av det kjekkeste på en måte, å drive samtaler med elevene. Derfor er det litt vanskelig, for jeg må hele tiden tenke ”hva kan jeg gjøre for å få de i samtale?” Så ofte må jeg la de snakke sammen først. Jeg stiller de gjerne et spørsmål, og så må de gjerne, at de sitter og snakker sammen to og to først bare for å få litt tanker i gang, og så kan jeg kanskje få noe ut av de. Men hvis jeg stiller direkte spørsmål, så er det ofte veldig få som deltar. Men jeg synes jo egentlig at det er noe av det kjekkeste.

I: For da svarte du egentlig på neste spørsmål, som er hvilke grep tar du i undervisningen for å få alle elevene til å føle at de kan delta i samtalen.

B: Ja, da er det jo det å enten la de snakke litt sammen, to og to, eller () det kommer jo litt an på hvilket fag det er () ehm. Jeg brukte også den undervisningsmetoden som du bruker veldig ofte, når det bare er repetisjon av tema, hvor de skal gå rundt og så skal de stille spørsmål der de skal få underskrift. Ja. Det funket også veldig bra, for da fikk jeg faktisk, selv om de ikke nødvendigvis rakk opp handa, så var det likevel veldig mange som kunne bli med og svare, så ble det veldig mange forskjellige, så det funket også veldig bra. Så det kommer jeg nok også til å gjøre mer, og det tror jeg også elevene syntes var veldig kjekt. Og da har de jo også på en måte skrevet under på at dette kan jeg jo, så når de da ble spurt, så kunne de jo faktisk også svare, og da føler de seg nok sikkert også mye tryggere enn hvis jeg bare spør. Selv om jeg gjør mye det. Jeg må ofte bare spør elever, men da vet jeg jo hvem jeg kan spørre og hvem jeg ikke spør. For jeg vet jo ofte at de kan det, men de rekker ikke opp hånden.

I: Du som lærer har jo gjerne et mål med samtalen du fører med elevene. I hvor stor grad tar du grep for å styre samtalen mot dette målet?

B: Jeg føler i min klasse, så må jeg ofte være litt, at jeg faktisk må styre det ganske mye, fordi det er så få som på en måte deltar. Så i min klasse, så må jeg nok ofte, jeg føler nok ofte at jeg på en måte fører de litt mer enn hva jeg kanskje burde, men hvis ikke så føler jeg heller ikke at vi når, vi kommer ikke fram på en måte, og det og er litt dumt hvis du har satt opp et mål om at denne timen skal vi lære om parallellhandling, de skal lære om hvordan de kan bruke det selv, og hvis jeg ikke stiller det spørsmålet eller driver det litt fram, så blir det gjerne at da kommer vi ikke så langt. Da er ikke målet nådd. Så jeg føler i min klasse, at jeg stort sett må styre. Selv om jeg kanskje skulle ønske at det ikke var slik.

I: Hva legger du i begrepet modelltekster? Det som også kalles eksempeltekster.

B: Jeg tenker det er tekster som viser hvordan vi kan bruke ulike skrivemetoder eller ulike virkemidler. Og som elevene på en måte kan bli inspirert av og kan bruke de på egen hånd etterpå, og vi bruker jo egentlig det veldig mye. Har jobbet litt mindre med det i år enn det vi gjorde i fjor, men vi har egentlig hatt veldig mye tekstlesing, både litt elevtekster som de selv har skrevet eller som andre har skrevet, for på en måte få de til å forstå hvordan vi faktisk skriver en tekst. Og da varierer det hva vi legger vekt på. Sånn som i dag så var det jo parallellhandling.

I: Ja

B: Ja. Men vi har hatt mye fokus på virkemidler, altså tekster hvor det er en del virkemidler som de skal prøve å finne og så skal vi snakke om de og prøve å bruke de selv. Ja, og mange har blitt veldig flinke i det når de skriver.

I: Kjenner du til sirkelen som Skrivesenteret har utarbeidet? Den som sier noe om hvordan vi kan arbeide med skriveopplæring, og den inneholder jo også arbeidet med modelltekster.

B: Mhm.

I: Den kjenner du til?

B: Jeg har lest den, ja.

I: Hva legger du i dekonstruksjon av modelltekst?

B: Da () Det har jeg egentlig ikke gjort i min egen klasse så mye, eller jeg har ikke gjort det i år i hvert fall, jeg gjorde det i fjor, da vi arbeidet med saktekster. Da dekonstruerte vi en. Så må de ulike delene, så på hvordan vi kan bygge opp, hvordan vi kan strukturere avsnitt, hva som er viktig å ha med i en tekst i forhold til struktur og de ulike delene, dette med at vi skal ha med for eksempel temasetninger og kommentarsetninger. Da har vi brukt en del av de, eller i hvert fall en av de tekstene som ligger inne på Skrivesenteret. Men det var jo i fjor da. Men igjen, så blir det en slags undervisning der jeg står og forklarer, og der elevene, de rekker ikke opp hånden, de er ikke aktivt med, så selv om jeg tror at mange av de forstår det, så føler jeg og at en del detter ut, for de får det ikke med seg når jeg forklarer. Derfor må jeg også ofte legge opp undervisning til at de er nødt til å få jobbe med det selv.

I: Mhm. Men du vil ikke kalle den undervisningen som var i dag for dekonstruksjon? Du vil ikke si at det var en dekonstruksjon?

B: Jo, på mange måter så er det jo det. Det er jo det. Hvor de på en måte aktivt går inn i teksten da og ser hvordan den er bygget opp. Med at de brukte de fargeblyantene, og farger, og på en måte ser strukturen da, så det er jo det. Ja.

I: Så til selve undervisningsøkten i dag da. Hvilke tanker gjorde du deg i forkant, underveis og etterkant?

B: Jeg var egentlig. Først tenkte jeg at jeg skulle dele de opp tre og tre, for det er på en måte det de er vant med. Men så revurderte jeg det, og tok heller to og to. Litt fordi teksten er relativt enkel å lese, men også fordi da følte jeg at da kan på en måte begge to lese hvert sitt avsnitt for eksempel slik at det ble en litt tydeligere fordeling. Og det tror jeg det var en del som gjorde, noen har gjerne delt det opp annerledes også, det har egentlig ikke så mye å si, men jeg tenkte at det ble kanskje litt enklere å også få en samtale da de ikke er så mange. For ofte er det slik at hvis de er tre, så er det gjerne to som styrer, og så er det gjerne en som detter ut litt. For jeg tenkte at hvis jeg bare har to, så må på en måte begge prøve å snakke. Så det var litt av tanken.

I tillegg så var det å bruke en tekst som er litt tydelig. Denne var jo relativt enkel å lese ifht den ”Att døda et barn”, som vi hadde i går, som jeg tror kanskje de hadde syntes var mer utfordrende. Dette var på en måte en grei tekst som de kunne arbeide med på egen hånd, med tanke på hvor tydelig den og var delt inn med de ulike handlingene. Så tenkte jeg at det var viktig at det var noen spørsmål som de kunne snakke om, slik at det bare blir, hvis de bare får en tekst, snakk om den, så blir det bare, ja da blir det litt vas, de må ha noe konkret å ta tak i. Og så tenkte jeg også at hvis jeg gir en person hovedansvaret med å snakke, så får du i hvert fall noen hender i været til slutt når vi skulle oppsummere, ja så det var vel egentlig sånn sett tanken. Og den selve mobilbiten er de jo egentlig veldig vant med, dette med å ta opp, men, ja så jeg følte egentlig det gikk greit, men du ser jo at de gjør det jo litt på forskjellige måter da.

I: Ja, hva tenker du da på?

B: Nei, jeg tenker sånn i forhold til at jeg sa jo egentlig at de bare skulle spille inn samtalen, men noen setter den jo på stopp, sant, og så *med hviskestemme* ”hva skal vi si nå?”, ikke sant, og så begynner de å planlegger litt og så trykker de på play igjen eller rekord, og så snakker de videre. Mens jeg tror det er noen grupper som også har klart å fått den litt mer jevne samtalen, så det er nok litt forskjell der. Men det har nok litt med at det er nok litt flaut enda, det å ta opp. Selv om de begynner å bli vant med det, så er det nok enda litt sånn med en gang

det på en måte kommer på, eller kommer på en måte på en slags avspilling, så blir de på en måte slags skjerpert da. Og så vil de på en måte at det skal være bra.

I: Noen andre tanker i forhold til refleksjon i etterkant?

B: Ja, jeg føler alltid at jeg kan være veldig tydelig, kan gi beskjeder veldig mange ganger, og likevel føler jeg alltid at det alltid er noen som ikke gjør det de får beskjed om da. Det blir alltid noen som skiller seg ut, noen som gjør noe annet eller som ikke helt mestrer oppgaven.

I: Men var det noe eller noen som overrasket deg positivt eller negativt. Noe som var litt sånn overraskende?

B: Nei, ikke egentlig, for jeg har jo satt dem sammen, så jeg vet jo på en måte hvem det er som jobber og hvem det er som ikke gjør, slik at det som kanskje er, jeg vet ikke om det er noe som overrasker meg, men jeg blir litt lei av og til at det ofte er de samme da, som på en måte ikke gjør noe, for du føler på en måte at uansett hvordan du legger til rette, så er det lite som skjer. Ja, og det er jo litt dumt synes jeg. Men stort sett, så jobber de fleste veldig godt, slik at ja jeg vet ikke om noe overrasker meg noe sånn egentlig.

I: Er det noe du selv ville gjort annerledes?

B: () Altså, jeg kunne nok alltid kanskje gjentatt en gang til hva de skulle gjøre, for jeg føler liksom alltid at det blir så mange spørsmål rett etter at du har sagt det, men så vet jeg heller ikke helt, jeg føler jeg har gjort det så mange ganger, og likevel så kommer det, så jeg vet ikke helt hvordan jeg skal få, det er en utfordring synes jeg, å få de som du vet ikke følger med å få de til å faktisk gjøre det. For jeg føler alltid at jeg må ned til de og gi en ekstra beskjed, så det handler litt om den biten der, å få de med med en gang.

Kanskje de kunne hatt litt flere spørsmål å snakke om. Men igjen, så var tanken at det ikke skulle bli for mye, at vi ikke skulle dra inn for mange ting, men noen blir jo fort ferdig, slik at noen kunne kanskje fått prøvd å snakke litt om virkemidler. Ja. Nå valgte jeg å ikke gjøre det da, men noen er jo der. Noen klarer det, slik at jeg kunne kanskje hatt det som en ekstraoppgave til slutt.

I: Noen andre kommentarer du ønsker å legge til?

B: Det tror jeg. Jeg ser nå i etterkant, jeg har sett litt i loggene deres, og mange har sagt at de har, jeg ser noen har skrevet at de har, ved hjelp av denne teksten her så vet de litt om hvordan de selv kan skrive sin egen, fordi den var veldig tydelig, og det tror jeg, håper jeg hvert fall at er tilfellet da, at når de faktisk da skal skrive selv, så vet de litt hva parallellhandling er og hvordan de kan legge det opp, og hva de kan prøve å unngå.

I: Ja, var det målet ditt?

B: Ja, på en måte, altså for vi skal bruke det videre, slik at jeg håper jo at de vet litt hva en parallellhandling er nå og at de ser hvordan det går an å gjøre det da når de skal skrive selv.

Vedlegg 18: Transkripsjon av intervju med Erik

I = Intervjuer

E = Erik

I: Hvordan vil du beskrive klassen din?

E: Det er en kjekk klasse. Rolig. Arbeidsom. Delt klasse. Type, jeg har et par elever som er svake, og så har jeg fryktelig mange som er flinke. Så jeg har gjerne to relativt svake elever, som kanskje ligger på under middels nivå, og så har jeg da en innvandrer, og i tillegg så er det, og han er vanskelig å måle nivå på, og så er det de andre de ligger da fra toppet middels og til over middels. Så jeg har nesten ingen som ligger midt i.

I: Nei. Samtalekulturen i klassen, hvordan vil du si at den er?

E: Samtalekulturen når de jobber på grupper er bra, men i felles klasse, så er det middels minus. Der er det lite deltakelse. Men på grupper så er de veldig ivrige og flinke til å uttrykke seg.

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

I: Hvordan er ditt syn på dialogisk undervisning?

E: Jo, jeg liker det godt jeg. Jeg ville gjerne brukt det, men denne klassen er ikke spesielt egnet til det. Nei.

I: Hvilke grep tar du i din undervisning, for å få alle elevene til å føle at de kan delta i samtalen?

E: Da lager jeg ofte grupper. Men jeg passer på at elevene er forberedt på forhånd. At de har tenkt gjennom, ja at de er forberedt på det som skal skje. Alle må ha gjort en eller annen type aktivitet i forkant, slik at de har noe å snakke om. Altså at de har et eller annet slags stikkord eller et eller annet, tankekart, slik at de er sånn sett forberedt før de begynner å snakke. Hvis ikke, så blir det bare de vanlige som snakker. Så det blir litt presset på at alle må delta i de gruppene.

I: Du som lærer har jo gjerne et mål med samtalen som du fører med elevene. I hvor stor grad tar du grep for å styre samtalen mot det målet?

E: Eee () Jo, det gjør du jo. Det er jo spørsmålene som blir stilt, og noen spørsmål er jo åpne, og av og til så må du stramme de litt inn hvis du ser at de tolker det litt for åpent. Så det blir jo på en måte en improvisering da i forhold til hvilken vei du må gå. En sjelden gang, hvis det er noe vanskelig vi diskuterer, når jeg virkelig vil at hele klassen skal diskutere, så har jeg gjerne alliert meg med en eller to elever på forhånd.

I: Ja.

E: Da har jeg snakket litt med de på forhånd om hva som skal skje, hva vi skal snakke om. Og der de er litt klare på sin holdning, og der jeg har () der jeg da presser de littegrann i forhold til at de skal delta, og tore å stå for det de står for hvis det er en type diskusjon som går på litt vanskelige tema, så gjør jeg det. Spesielt hvis vi diskuterer type mobbing eller noe sånt, da gjør jeg det ofte. Da har jeg gjerne alliert meg med en eller to som jeg vet er trendsettere i klassen, men de kan være det begge veier. For da har jeg, da er de forberedt på en litt annen måte, og da har du en støttespiller i klassen, så hvis de og jeg mener at klassen går feil vei, så kan jeg bare, eller merker at de ikke er helt med eller ikke helt har forstått, så kan jeg bare spille ballen og ja ”hva mener du da?”, og så kommer det ikke min mening, for det er den eleven. Jeg går ikke og fører elevene med meninger, det gjør jeg ikke, men at de er forberedt litt spesielt på forhånd.

I: Ja, hva legger du i begrepet modelltekster, også kalt eksempeltekster?

E: Eee () Modelltekster det er jo tekster som elevene lett kan forstå hvis det er type sjanger du skal inn i, eller det er et eller annet type virkemidler så er det greit å bruke tekster som er

gode på akkurat de tingene slik at de forstår hva det handler om. Så da må det ofte være litt tydelige tekster, ikke tolkingstype tekster, men altså tydelige tekster. Da er det lurt å ofte bruke, synes jeg hvert fall, elevtekster. Jeg bruker ofte eksamenstekster. Eller hvis det er som nå i klassen der det er mange flinke, så bruker jeg etter avtale med elevene vel og merke, deres tekster.

I: Er det noe du ofte tar i bruk i din undervisning?

E: Ja.

I: Kjenner du til den sirkelen som Skrivesenteret har utarbeidet i forhold til hvordan du kan arbeide med skriveopplæring, som også inneholder arbeid med modelltekster?

E: Jeg har helt sikker sett den, men det er ikke slik at jeg tar det opp sånn nå.

I: Nei, hva legger du i dekonstruksjon av modelltekster?

E: Jeg tenker jo det at å vise, og bryte det ned i enkeltelemer da. Det var litt det jeg gjorde på den vi hadde nå, at jeg merker tekstflater, og får elevene til å forstå at her er det ulike virkemidler i den teksten, og da har jeg merket det med farge, og det har jeg gjort egentlig i noen år nå, at jeg bryter det ned og dekonstruerer, plukker fra hverandre teksten. Jeg gjorde jo og i de oppgavene de gjorde nå. Der fikk de jo bare deler av tekster, istedenfor en hel tekst, der de får den delen kanskje som er typisk for akkurat det jeg vil de skal lære. Og da har jeg plukket ut en liten bit av en tekst.

I: Ja, nå svarte du på neste spørsmål, hvordan du arbeider med modelltekst med elevene. Det svarte du egentlig på.

E: Ja, det er ikke alltid jeg gjør det slik. Det er det ikke. Nei. Noen ganger gjør jeg det slik, bryter det ned. Andre ganger så er det jo bare å få lest mye av en type tekst, og dermed for eksempel, ja det blir en slags dekonstruksjon uansett, der vi trener innledning, og så skriver vi mange korte tekster som kan være en type innledning, der de har lest noen andre type innledninger først. Og så leser vi gjerne type avslutninger, og så jobber vi med en eller annen

slags form for avslutning. Så det er ofte dekonstruksjon som er utgangspunktet for jobbing med modelltekster uansett altså. Ja.

I: Så til selve økten som jeg var med i da. Hvilke tanker gjorde du deg i forkant, underveis og nå i etterkant av den økten?

E: I forkant så var jeg veldig bevisst på at jeg skulle lage et opplegg som passet i forhold til på en måte bestillingen som jeg fikk fra deg, at det skulle være jobbing med modelltekst. Så det var jo på en måte, det la jo litt rammer for det. Og så tenkte jeg at jeg skulle forsøke noe nytt med måten vi tok opp på, så jeg hadde på en måte to mål for meg selv, og det ene målet gikk på det som var oppdraget på en måte, og det andre gikk på det jeg selv hadde lyst til å finne ut av.

I: Og det var?

E: Det var jo dette med Screencastify. Hvordan det fungerer, og hvordan får de det til. For det var masse instruksjon egentlig den dagen. Og det skulle bare være en time. Men jeg hadde egentlig sett for meg i hodet, at jeg regnet med det ville ta litt mer enn en time. På grunn av det at instruksjonsbiten i forhold til ting som ligger på siden av akkurat det som gjelder modellteksten den og tar tid. Og så håpet jeg jo at de skulle synes det var interessant, for det er ikke alltid at jeg jobber på grupper når jeg jobber med modelltekst. Egentlig så er det unntaket, for normalt når jeg jobber med modelltekst så jobber de nok individuelt mye mer. Eller to og to. Men her var det jo et mål om at de skulle samarbeide om å nå et resultat, og hjelpe til å dekonstruere noen av tekstene for seg selv for å bli bevisste på dette. Så litt kompleks oppgave på en måte, så det var litt av de tankene jeg gjorde meg i forkant.

Underveis, så var jeg veldig godt fornøyd med å se hvordan elevene tok oppgaven. Jeg er jo vandt med at de er seriøse og flinke, men det var ikke sånn sett at jeg ble sånn super positivt overrasket, sånn veldig, i forhold til slik de er til vanlig, men de tok den veldig bra. Så jeg var godt fornøyd med de underveis, og innsatsen var jo upåklagelig. De jobbet veldig godt i den første timen, og ut i andre når de skulle avslutte, slik at alle fikk på en måte kommet gjennom hele oppgaven, så fortsatte de i samme stimen, og det var rett på, og de gjorde seg veldig fint ferdig.

I etterkant, så har jeg ikke reflektert så enormt mye over det annet enn at jeg vil og bruke det samme materialet som nå du og har tilgang til selv i vurderingsarbeidet mitt, fordi det viser mye om mange av elevene altså, og det er veldig kjekt å høre på en arbeidsdialog, kontra en situasjon der de føler de blir vurdert. For de oppfører seg ikke helt likt, så dermed har det enda større verdi for meg å høre den arbeidsdialogen i forhold til, med tanke på vurdering da, i forhold til om du setter opp en konstruert vurderingssituasjon.

I: Var det noen eller noe som overrasket deg positivt eller negativt?

E: Det var jo, da må vi gå tilbake til det jeg gjorde i forkant. Altså gruppene var ikke laget før der og da, men jeg hadde jo en ide om hvem jeg ville bygge gruppene rundt, og så lenge alle de kom, så var det lett å bygge grupper. Så det var egentlig veldig forutsigbart, så sånn sett så var det ingen som overrasket verken den ene eller andre veien.

I: Er det noe du ville gjort annerledes?

E: Ikke med den oppgaven denne gang, nei.

I: Noen andre kommentarer om økten som du ikke føler du har fått fram?

E: () Nei.

Vedlegg 19: Forespørsel om deltakelse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hvilke kvaliteter og begrensninger finnes i dekonstruksjon av modelltekst?

Bakgrunn og formål

I 2013 reviderte Utdanningsdirektoratet Kunnskapsløftet, etter at forskningsrapporten *”Kunnskapsløftet – tung bør å bære”* pekte på at skolene ikke hadde tatt de grunnleggende ferdighetene på alvor. Da ble arbeid med modelltekst nedfelt i læreplanen som en bevisst og effektiv strategi i skriveopplæringen. Der kalles tekstene eksempeltekster, og arbeid med slike tekster er nå en del av flere kunnskapsmål etter ulike årstrinn i norskfaget. Til tross for dette, har det blitt gjennomført lite norsk forskning på arbeidet med slike tekster i skolen. Her ønsker jeg å bidra.

En dekonstruksjon av en modelltekst er en tekstsamtale der elevene, sammen med læreren, plukker tekstens deler fra hverandre for å studere nærmere tekstens struktur og kjennetegn. Et slikt arbeid med tekst er en sosial form for læringsarbeid, og tekstsamtalene vil være utgangspunktet for min studie. Jeg ønsker å studere hvilke kvaliteter og begrensninger som finnes i slike tekstsamtaler, og hvordan de kan brukes for å fremme læring.

Denne studien vil resultere i en masteroppgave i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Jeg har valgt ut to lærere som stiller sine klasser til disposisjon. En av disse er læreren til ditt barn.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil være til stede i en undervisningstime for å observere tekstsamtalene elevene har med lærer og med hverandre. Elevene vil også bli bedt om å skrive en logg etter timen, der de skriver ned sine opplevelser av arbeidet. Jeg vil bruke lydopptak, for så å transkribere opptakene. Jeg vil også gjennomføre intervju med lærerne, og transkribere disse.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personene vil anonymiseres med fiktive navn både i logg og transkripsjon av lydopptak. Data, som logg og lydopptak, vil bli lagret på ekstern harddisk, uten ekte navn. Utenforstående vil ikke kunne gjenkjenne deltakerne i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 16.05.18. Deltakerne vil bli anonymisert i prosjektet. Materiell som inneholder deres egentlige navn vil bli makulert ved prosjektets slutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Dersom du har spørsmål til studien eller ikke ønsker at ditt barn skal delta, så bes du om å ta kontakt med ditt barns lærer eller Helene Lunde (tlf. 98060659). Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hilsen

Helene Lunde

Vedlegg 20: Vurdering av prosjektet fra NSD personvernombudet for forskning



Anne Håland

4036 STAVANGER

Vår dato: 13.02.2018

Vår ref: 58328 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 12.01.2018 for prosjektet:

58328	<i>Hvilke kvaliteter og begrensninger finnes i dekonstruksjon av modelltekst?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne Håland</i>
Student	<i>Helene Lunde</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 16.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54 / hildur.thorarensen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Helene Lunde, heleneLunde@hotmail.com



Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

I meldeskjemaet er det krysset av for at det skal publiseres personopplysninger i oppgaven. Personvernombudet legger til grunn at dette er feil og har endret dette punktet. Vi gjør oppmerksom på at dersom personopplysninger skal publiseres må det innhentes et eksplisitt samtykke til dette. Det framgår ikke av informasjonsskrivet at personopplysninger skal publiseres.

Prosjektslutt er oppgitt til 16.05.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak
- slette eller sladde bilde- og videoopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>