



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Adjunkt- og lektorprogram Master i Lesevitenskap	Vårsemesteret, 2016  Åpen
Forfatter: Ingunn Valdis Sveinsdottir Enoksen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Anne Håland	
<p style="text-align: center;"><b>Fagspesifikk lesing og skriving i norskfaget – En undersøkelse av hvordan elevene responderer på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing og skriving.</b></p> <p>Engelsk tittel: Disciplinary literacy in the Norwegian subject – a study of students' response to the teacher's scaffolding.</p>	
Emneord: stillasbygging, skriveramme, litterære samtaler, sokratisk seminar, fagspesifikk lesing, fagspesifikk skriving.	Sidetall: 110 + vedlegg/annet: 43  Stavanger, 12.05.2016 dato/år



## FORORD

Med dette avsluttes en 10 måneder lang reise som har vært lang, og samtidig alt for kort. Det har vært en fantastisk opplevelse å få fordype meg i et emne som bare ble mer spennende dess mer jeg fikk grave. Men nå er tiden for innlevering kommet, og jeg må sette sluttstreken her. Jeg håper at det har resultert i en leseverdig masteroppgave. Det er noen mennesker som fortjener en stor takk:

Først og fremst vil jeg takke min veileder Anne Håland. Ditt engasjement for faget er smittsomt og inspirerende. Dine innspill gjorde at jeg alltid ble utfordret på hva som burde utdypes, omformuleres eller utvides. Jeg anser meg som svært heldig som fikk veiledning fra deg!

Takk til «Tone», som stilte seg selv og sin klasse til disposisjon, midt i en travel skolehverdag. Takk for et givende samarbeid, og at du delte av dine erfaringer og din tid. Dine elever er heldige som får ha deg som lærer!

Takk til min kjære mann og superhelt Lars-Ole, som har heiet på meg, oppmuntret meg og vært min stødige klippe. Sammen med våre barn, Jonathan og Eva Bjørk, har dere lyst opp hverdagen og minnet meg på hva som er viktigst her i livet. Takk til familie, foreldre og svigerforeldre som har hjulpet med barnepass og stått på siden med heiarop. En ekstra takk til deg mamma, som korrekturleste oppgaven.

Og sist, men ikke minst: Takk til «Lunsjklubben» og fellesskapet med masterstudentene som satt ved langbordet (ved den litt for inspirerende statuen) på biblioteket. Takk for god mat, latteranfallet og herlige pauser. Takk for faglige innspill, utfordrende spørsmål og initiativ til skippertak. Året ble betraktelig mye mer smakfullt i deres selskap og jeg kommer til å savne å få dele hverdagen med dere!

I løpet av mine år som student ved Universitetet i Stavanger, har jeg fått oppleve interessante, utfordrende, smått provoserende og engasjerende forelesninger. Jeg kommer til å savne studietilværelsen, men nå er jeg klar for å sette teorien til livs i klasserommet.

Takk for meg!

Ingunn Valdis Sveinsdottir Enoksen.

## SAMMENDRAG

Som lesere og skrivere beveger vi oss i ulike tekstkulturer. Vi må kunne tolke, produsere og reflektere over tekster som vi møter i livet. Å ha lese- og skrivekompetanse er en økende forutsetning for å kunne delta i det moderne skriftbaserte kunnskapssamfunnet. De siste årene har det vært økende interesse for *disciplinary literacy*, bedre kjent som *fagspesifikk lesing og skriving* på norsk. Dette er knyttet til de fagområdene og vitenskapsfagene som skolefagene bygger på. I denne oppgaven ønsket jeg å undersøke hvordan læreren kunne legge til rette for elevenes fagspesifikke lesing og skriving. Problemstillingen var som følger: ***Hvordan responderer elevene på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing og skriving i norskfaget i videregående skole?***

For å finne svar på problemstillingen, gjennomførte jeg en kasstudie som også var inspirert av aksjonsforskning. I samarbeid med en norsklærer, prøvde vi ut konkrete arbeidsmåter som kunne legge til rette for fagspesifikk lesing og skriving av saktekster. Elevene i klassen skulle skrive en reklameanalyse. I forkant av denne prøven, fikk elevene delta i et *sokratisk seminar*, som kunne gi støtte til deres fagspesifikke lesing av reklameteksten. Videre utviklet læreren og jeg en *skriveramme*, som kunne gi støtte til elevenes fagspesifikke skriving av reklameanalysen. I etterkant fikk elevene skrive deres synspunkter på disse støttene i et responskjema.

Resultatene viste, at elevenes deltakelse i det sokratiske seminaret gav god støtte til fagspesifikk lesing av reklameteksten. De nærleste teksten sammen og brukte teksten som studieobjekt. Elevenes respons på det sokratiske seminaret, viste at de syntes det var læringsrikt, men det avslørte også utfordringer knyttet til det å ytre seg muntlig foran medelevene. De av elevene som ikke fikk komme til orde, var også de som var mest negative til å bruke det sokratiske seminaret i klasserommet. Mot slutten diskuterte jeg mulige justeringer på tilretteleggelsen, som kunne gi bedre støtte i møte med disse utfordringene.

Skriverammen ble laget for å gi støtte til et fagrelevant språk og en hensiktsmessig struktur i teksten. Resultatene viste at elevene var enstemmig positive til å bruke skriveramme som støtte for skriving. Alle hadde integrert skriverammen i deler av teksten. Elevekstene viste derimot, at lærerens tilretteleggelse bør rettes mer mot språkføringen. Elevene var flinke til å finne og kommentere bruken av virkemidler i teksten, men de hadde utfordringer med å komme med kritiske vurderinger av reklameteksten. Mot slutten diskuterte jeg mulige justeringer på tilretteleggelsen, som kunne gi bedre støtte i møte med disse utfordringene.

# Innhold

<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	1
<b>1.1 Introduksjon</b> .....	1
<b>1.2 Problemstilling</b> .....	2
<b>1.3 Egne erfaringer</b> .....	3
<b>1.4 Norskfaget og grunnleggende ferdigheter</b> .....	3
<b>1.4.1 Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet</b> .....	4
<b>1.4.2 Å kunne lese som grunnleggende ferdighet</b> .....	5
<b>1.4.3 Å kunne skrive som grunnleggende ferdighet.</b> .....	6
<b>1.5 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser</b> .....	8
<b>1.6 Oppsummering</b> .....	10
<b>1.7 Strukturen i oppgaven.</b> .....	10
<b>2.0 TEORI</b> .....	12
<b>2.1 Læringsteorier</b> .....	12
<b>2.1.1 Sosiokulturell læringsteori – med utgangspunkt i Vygotsky</b> .....	12
<b>2.1.2 Teorier om stillas</b> .....	14
<b>2.1.3 Norskfaget og fagspesifikk lesing og skriving</b> .....	17
<b>2.2 Leseteorier</b> .....	23
<b>2.2.1 Sokratiske seminar som litterær samtale</b> .....	23
<b>2.2.2 Teorier om lesing og denne oppgaven</b> .....	27
<b>2.3 Skriveteorier</b> .....	27
<b>2.3.1. Skriverammer</b> .....	28
<b>2.3.2 Deborah Fones’ Six-point plan</b> .....	30
<b>2.3.3 Teorier om skriving og denne oppgaven.</b> .....	32
<b>2.4 Tekstteorier</b> .....	32
<b>2.4.1 Multimodale tekster</b> .....	32
<b>2.4.2 Retorikk</b> .....	35
<b>2.5 Oppsummering: Teorier i dette prosjektet</b> .....	37
<b>3.0 METODE</b> .....	38
<b>3.1 Kvalitativ metode og kasusstudier</b> .....	38
<b>3.1.1 Aksjonsforskning</b> .....	39
<b>3.2 Utvalg</b> .....	40
<b>3.3 Planlegging</b> .....	41
<b>3.3.1 Utvikling av stillasene</b> .....	42
<b>3.4 Observasjon og gjennomføring</b> .....	49

3.4.1	Observasjon av lærerens introduksjon av skriverammen .....	49
3.4.2	Observasjon av sokratisk seminar .....	50
3.4.3	Skriveoppgaven .....	52
3.5	Respons skjema .....	52
3.6	Intervju av lærer .....	54
3.7	Materialet .....	54
3.7.1	Analyse av materialet .....	55
3.8	Etiske refleksjoner .....	56
4.0	ANALYSE OG DISKUSJON .....	57
4.1	Analyse av elevenes respons på sokratisk seminar .....	57
4.1.1	Kategorier for analyse .....	57
4.1.2	På hvilke måter viser elevene fagspesifikk lesing av reklameteksten? .....	59
4.1.3	Hva synes elevene om sokratisk seminar? .....	65
4.1.4	Diskusjon .....	70
4.2	Analyse av elevenes respons på skriverammen .....	84
4.2.1	Kategorier for analyse .....	84
4.2.2	Analyse av elevtekstene .....	85
4.2.3	Skriverammen som helhet – er skriverammen integrert i elevtekstene? .....	93
4.2.4	Hva synes elevene om skriverammen? .....	95
4.2.5	Diskusjon .....	97
4.3	Sammenhengen mellom fagspesifikk lesing og skriving. ....	106
5.0	KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....	108
6.0	LITTERATURLISTE .....	111

## **Vedlegg**

<b>Vedlegg 1</b> Transkripsjon av intervju med lærer.....	114
<b>Vedlegg 2</b> Brev med informasjon om prosjektet.....	121
<b>Vedlegg 3</b> Reklameteksten «Freia premium».....	123
<b>Vedlegg 4</b> Transkripsjon av sokratisk seminar.....	124
<b>Vedlegg 5</b> Elevenes respons på sokratisk seminar.....	133
<b>Vedlegg 6</b> Elevenes respons på sokratisk seminar.....	134
<b>Vedlegg 7</b> Elevenes respons på sokratisk seminar.....	136
<b>Vedlegg 8</b> Elevenes respons på oppsummerende setning.....	138
<b>Vedlegg 9</b> Oversikt over fagbegreper i elevtekstene.....	139
<b>Vedlegg 10</b> Analyse av elevtekstene.....	140
<b>Vedlegg 11</b> Elevenes respons på skriverammen.....	145

# 1.0 INNLEDNING

## 1.1 Introduksjon

Samfunnet vi lever i, er gjennomdefinert av skriftspråket. Vi lever i en tid der det er en demokratisk nødvendighet at samfunnsborgere kan orientere seg i det store mangfoldet av tekster, både skriftlige, sammensatte og muntlige. Mange av disse tekstene publiseres på verdensveven, som har romslighet og sensurfrihet nok til at alle kan publisere alt om alt og alle. Vi bor i et leseintensivt samfunn, hvor lesing er noe de fleste av oss utfører daglig. Selv om Norge er et velutviklet land, med et høyt utdanningsnivå og velfungerende demokrati, er det også en del av et større og mer mangfoldig puslespill: En verden som preges av store utfordringer og hyppige endringer.

Som lesere og skrivere beveger vi oss i ulike tekstkulturer. Vi må kunne tolke, produsere og reflektere over tekster som vi møter gjennom livet. Et sentralt begrep som brukes i sammenheng med skrive- og leseopplæring, men også utdanning, danning og deltakelse i samfunnet, er det engelske begrepet *literacy*. Diskusjonen dreier seg om hvor vidt og bredt literacy skal tolkes. I *Leseboka* sier Skaftun, Solheim og Uppstad (2014) at literacy betegner fellesskap som er basert på bruken av skrift og tekst (s.6). Ofte blir det brukt som en metafor for *kompetanse*. Å ha skrive- og lesekompetanse er en økende forutsetning for å kunne delta i det moderne skriftbaserte kunnskapssamfunnet. Literacy-begrepet er stort sett tatt i bruk i norske publiseringer uten å bli oversatt til norsk, selv om det finnes flere forslag til oversettelser. Blant annet har Bjørn Nicolaysen foreslått begrepet *tilgangskompetanse*. Å lese er å få tilgang til et skriftkulturelt fellesskap (Skaftun, 2014, s.16-17). Vi gir elevene tilgang til skriften gjennom grunnleggende leseopplæring, men tilgangen stikker dypere enn som så: Å få tilgang handler også om å utvikle seg videre som leser i møte med nye sjangre og tekster (Skaftun, Solheim & Uppstad, 2014, s.6).

Vi snakker altså om hvordan vi møter tekster og hvordan tekster fungerer i en sosial sammenheng. Dagrun Skjelbred, professor i tekstvitenskap ved Høgskolen i Vestfold, framholder at literacy favner videre enn å kunne lese og forstå tekster; det knyttes også til tolkningskyndighet, til å kunne forholde seg til et mangfold av tekster og til å selv kunne produsere ulike typer tekster. Literacy er altså mer enn grunnleggende ferdigheter eller kompetanser (Skjelbred, 2014, s.29). En bred forståelse av literacy innebærer å «kunne tolke og benytte tekster for å gjenskape og produsere mening slik at den enkelte blir i stand til å leve og utvikle seg – og selv bidra – i et komplekst samfunn» (Skjelbred, 2014, s.29). Slik henger



også literacy-begrepet sammen med begrepet *danning*, et begrep som vi skal komme tilbake til. Literacy er noe som utvikles gjennom hele livet, og er dermed ikke noe som kan læres en gang for alle (Skjelbred, 2014, s.30).

Norskfaget er først og fremst et tekstfag, hvor elevene møter muntlige, skriftlige og sammensatte tekster. I norskfaget har det også vært en lang tradisjon for å skille mellom skjønnlitterære tekster og saktekster. Johan L. Tønnesson sier at saktekster er «tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s.34). Skillet mellom skjønnlitteratur og sakprosa knyttes dermed til en uskreven kontrakt mellom sender og mottaker, om at teksten beskriver en del av den virkelige verden som mottakeren selv er en del av. Vi har sett at det å tilegne seg skrift har både en viktig samfunnsmessig side og individuell side. Framtidens samfunn stiller andre krav til dets samfunnsborgere og arbeidstakere enn tidligere; krav endres, fagfelt utvikles og kunnskap redefineres. Selv om det kan virke som en selvfølgelighet å påpeke dette, utgjør det en grunnleggende motivasjon for det jeg ønsker å studere.

## **1.2 Problemstilling**

Å mestre ulike literacys, er å beherske de ulike kravene til teksttolkning og tekstproduksjon i samfunnet. Dette innebærer å kunne mestre ulike sjangre. Det er ikke det samme å skrive et referat som å skrive et kåseri. Ulike typer tekster har ulike kontrakter mellom sender og leser for hvordan teksten skal leses. Derfor leser vi novellen annerledes enn vi leser debattinnlegget. Jeg hadde et ønske om å undersøke hvordan lærere kan legge til rette for elevers lesing og skriving av saktekster. De siste årene har det vært økende interesse for *disciplinary literacy* – på norsk gjerne oversatt til *fagspesifikk lesing og skriving* (Hoem, Håland & Skartveit, 2015) – som en tilnærming til undervisning med fokus på ulike skrive- og lese måter. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan læreren kan legge til rette for elevenes fagspesifikke lesing og skriving av saktekst. Med bakgrunn i de utfordringene som er antydnet ovenfor, har jeg formulert følgende problemstilling:

***Hvordan responderer elevene på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing og skriving i norskfaget i videregående skole?***

Ordet *hvordan* brukes for å synliggjøre at responsen er både *hva* elevene synes om tilretteleggelsen (elevene responderer positivt/negativt) og *hvordan* elevene responderer gjennom deltakelsen og gjennomføringen av tilretteleggelsen. Problemstillingen går inn i et literacy-perspektiv og er begrunnet i egne erfaringer, tidligere forskning, læreplanen

*Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2006) og rapporten *Fremtidens skole* (NOU, 2015). Videre vil jeg kort presentere mine egne erfaringer. Deretter vil jeg presentere aktuelle mål og formuleringer fra Kunnskapsløftet (2006), og peke på hvordan arbeidet med *grunnleggende ferdigheter* er relevant for denne studien, med innspill fra relevant forskning. Jeg vil også vise til rapporten fra Ludvigsen-utvalget om framtidens skole (NOU, 2015), som peker på viktige fokuspunkter for undervisning og læring i fremtiden.

### **1.3 Egne erfaringer**

Jeg har ikke mye erfaring som lærer, men den har likevel dannet bakteppet for min interesse for feltet. I løpet av praksisperioden på ungdomsskolen opplevde jeg at én skoletime i uka var satt av til lesing. I praksis betydde dette at elevene hadde hver sin bok som de leste hver for seg. På slutten av høsten presenterte de boka for klassen. Det var ingen samtaler rundt lesing underveis, og arbeidet mitt som lærer i disse timene, var for det meste å forsøke å holde støynivået nede. Jeg tenkte flere ganger gjennom praksisperioden, at det måtte finnes bedre måter å bruke disse lesetimene på. I løpet av praksisperioden på videregående skole, erfarte jeg at elevene hadde problemer med strukturering av tekstene. Når elevene skulle skrive skjønnlitterære tekster, klarte flesteparten å ha en kronologisk fortellingsstruktur. Når de skulle skrive saktekster derimot, skortet det på strukturen. Tydelig inndeling med innledning, hoveddel og avslutning var mangelfullt. Det var manglende eller upresis bruk av fagbegreper og store tendenser til å kopiere fra læreboka. Med utgangspunkt i disse erfaringene, ble jeg interessert i lærerens tilretteleggelse: Hvordan kan lærere gi god støtte til elevenes lesing og skriving av saktekster?

### **1.4 Norskfaget og grunnleggende ferdigheter**

Norskfaget er skolens største fag, og favner et bredt spekter av fagdisipliner. Norskfaget skal hjelpe elevene å orientere seg i det enorme mangfoldet av tekster som omgir dem. Etter 10 og 13 år med skolegang, synliggjøres dette med tre standpunkt karakterer på vitnemålet i henholdsvis hovedmål, sidemål og norsk muntlig. Det styrende dokumentet i skolen, er læreplanen Kunnskapsløftet. Da denne kom i 2006, fikk alle skolefagene fem *grunnleggende ferdigheter* integrert i sine kompetansemål. Disse er *digitale ferdigheter*, *muntlige ferdigheter*, *å kunne lese*, *å kunne regne* og *å kunne skrive*. Mens skolen tradisjonelt sett har hatt et fokus på alt det man *bør vite*, har innføringen av grunnleggende ferdigheter bidratt til å snu oppmerksomheten mot det man *gjør* i fagene. Dermed kan vi også si, at innføringen av grunnleggende ferdigheter synliggjør en literacy-forståelse på skolepolitisk plan.

Med utgangspunkt i problemstillingen, er det mest relevant med et videre fokus på tre av de grunnleggende ferdighetene: Å kunne lese, å kunne skrive og muntlige ferdigheter. Selv om muntlige ferdigheter ikke er synlig i problemstillingen, er det likevel en viktig forutsetning for å kunne delta i en litterær samtale om tekst. Vi skal nå se nærmere på disse tre grunnleggende ferdighetene, med innslag av relevant teori og forskning. Dette gjør jeg for å aktualisere arbeidet mitt, og for å kunne utfordre, belyse og stille spørsmål ved resultatene av denne studien.

#### **1.4.1 Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet**

I «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter» (Udir, 2012) ser vi at muntlige ferdigheter i norsk, er å skape mening gjennom å både lytte og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. Norskfaget skal ha systematisk arbeid med ulike muntlige sjangre. Elevene skal kunne ytre seg hensiktsmessig for å kunne delta i faglige samtaler, i tillegg til å kunne vurdere andres budskap og egne ferdigheter (Udir, 2012, s.8). Den følgende listen i rammeverket viser hvilke krav som stilles til en elev, for å nå det høyeste nivået av grunnleggende ferdigheter. Jeg velger å gjengi det høyeste nivået, fordi det er dette som viser hva lærere og elever har å strekke seg etter:

- Vurderer komplekse tekster kritisk og tar stilling til innhold og formål.
- Bruker verbalspråk, andre ressurser og virkemidler selvstendig og kritisk.
- Drøfter komplekse faglige emner og prosesser med presis fagterminologi. Bygger opp en helhetlig argumentasjon.
- Gir respons og samtaler fleksibelt og effektivt i ulike faglige roller og situasjoner. Vurderer egen forståelse og velger relevante strategier (Udir, 2012, s.9).

Vi ser at elevene skal gi hverandre respons, og være trent i ulike faglige roller og situasjoner. Videre skal de kunne drøfte faglige emner og prosesser med presis fagterminologi, og vurdere komplekse tekster kritisk. I *Muntlige tekster i klasserommet* (2015) diskuterer Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg ulike utfordringer ved muntlighet i klasserommet. De viser til forskning som viser at det er lite systematisk arbeid med muntlighet, og at når det skjer, så dreier det seg nærmest utelukkende om framføringer – og da er det likevel mangel på systematisk veiledning og tilbakemelding fra læreren. Elevene blir heller ikke tilstrekkelig trent i rollen som publikum, og de får ikke utviklet kompetanse for å vurdere egne eller andres framføringer (Penne & Hertzberg, 2015, s.10). I tillegg viser forskning, at selv om elevene får mange anledninger til å ytre seg i plenum, er det stort sett bare læreren som stiller spørsmål (Penne & Hertzberg, 2015, s.19), altså er det ikke en kultur for at elevene stiller hverandre spørsmål eller lytter til hverandre med interesse. De argumenterer for at helklassesamtalen kan være et viktig læreredskap i klasserommet:

[...] Vi [kan] konkludere med at når det legges arbeid i [klasseromssamtaler], *har* de betydning for trening i muntlighet. De gir trening i grunnleggende samtaleregler som å respektere en ordstyrer, lytte til hva de andre har å si, og velge riktig tidspunkt til selv å be om ordet. De gir trening i å komme med relevante innspill i form av klare og overbevisende argumenter, men også i å imøtegå andres argumenter og å tolerere meningsforskjeller (Penne & Hertzberg, 2015, s.23).

I arbeidet med grunnleggende ferdigheter bør klasseromssamtaler vektlegges, fordi de gir trening i grunnleggende samtaleregler, i å komme med relevante innspill og også å tolerere meningsforskjeller. En kjent utfordring i den sammenhengen, er at elevene føler seg utrygge, og at denne utryggheten hindrer muntlig deltakelse. I artikkelen «Dei første 20 gongene er verst. Elevtale i klasserommet – problem eller moglegeheiter?» (1997), sier Torlaug Hoel at det er en nær sammenheng mellom muntlig aktivitet og at elevene kjenner på trygghet i klasserommet. Hennes undersøkelser viser, at flertallet av elevene mente at det var *medelevene* som var den hemmende faktoren for at de skulle tørre å si noe. Bare 13% mente at det var læreren. Hun slår fast at «tale eller ikkje, er ikkje eit trekk ved personlegdomen til eleven, men ved situasjonen i klassen» (Hoel, 1997).

#### **1.4.2 Å kunne lese som grunnleggende ferdighet**

Kunnskapsløftet trekker fram lesing av tekster som en forutsetning for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. I «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter» står de følgende kriteriene listet på øverste nivå:

- Velger relevante strategier tilpasset teksten og formålet med lesingen. Er bevisst på egen lesing og reflekterer over anvendte strategier.
- Finner detaljert og implisitt informasjon i tekster med ukjent form eller innhold.
- Viser helhetlig og detaljert forståelse av komplekse tekster. Kan systematisere og trekke slutninger på bakgrunn av implisitt informasjon.
- Vurderer komplekse tekster om ukjente emner på en kritisk måte. Trekker inn faglige og samfunnsmessige perspektiver (Udir, 2012 s.11).

Elevene skal kunne velge relevante strategier som er tilpasset teksten. De skal kunne forstå teksten både med tanke på del og helhet, og trekke inn faglige og samfunnsmessige perspektiver i sin kritiske vurdering av teksten. Lesing er dermed mer enn å avkode skriften; det innebærer også tolking og selvstendige vurderinger.

I *Leseboka* leser vi om fagspesifikk leseopplæring i ulike skolefag på ungdomsskoletrinnet. Norskfaget har et særlig bidrag til leseopplæringen i skolen, siden det først og fremst er et tekstfag, og fagets studieobjekt er tekster (Nielsen, Gourvenec & Skaftun, 2014, s.181). Hvis man ønsker, kan man gjøre enhver tekst på norsk relevant for norskfaget, i kraft av dens egenskap som tekst. Et viktig aspekt ved norskfagets literacy er det dialogiske. I samtaler om

tekster må elevene forholde seg til både tekstens, medelevenes og lærerens stemmer (Nielsen et.al. 2014, s.183):

Å lese tekstene med fokus på tekstlighet, altså form, språk og struktur, fordrer en møysommelig og grundig lesing, der dynamikken mellom del og helhet, tanke og uttrykk, mellom motiv og formverk, betraktes som avgjørende for tekstens meningsproduksjon. Faglig lesing av tekster i norskfaget – både saklige og skjønnlitterære – handler om å involvere seg i denne dynamikken (Nielsen et.al. 2014, s.184-185).

En slik grundig og faglig lesing som beskrives her, kan bare gjøres ved bruk av nærlesing. Nielsen et.al. (2014, s.184) refererer til studier som viser at trening på nærlesing er tilnærmet fraværende på ungdomsskoletrinnet. I delrapport 1 fra prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen* (2012) får vi følgende tankevekker:

Det bør også legges til at ingen av lærerne diskuterer elevenes lesekompetanse når de blir bedt om å snakke om vurdering. Diskusjonen om vurdering i norskfaget skjer primært med utgangspunkt i inndelingen muntlig og skriftlig norsk slik det er definert gjennom sensorveiledninger til avsluttende eksamen, og ikke gjennom en kompetanseorientert forståelse for norskfaglige kunnskaper og ferdigheter. Denne fundamentale mangelen bør være en tankevekker for alle som er opptatt av lesing som grunnlaget for læring i både skolesammenheng, på arbeidsplassen og for livslang læring (Sandvik et.al. 2012, s.138).

Studien viser altså at når lærere diskuterer vurdering i norskfaget, skjer dette med fokus på muntlig og skriftlig norsk. Ingen diskuterer elevenes lesekompetanse. Delrapport 2 fra samme prosjekt sier videre:

Lesestrategier, leseforståelse, ordforrådkunnskaper om tekster og lignende kompetanser blir lite kommentert av lærere på ungdomstrinn og i videregående skole. Her ligger vekten på sjangerkunnskap, litteraturhistorie og lignende områder. Det virker riktig å si at lærere på barnetrinnet orienterer seg sterkt mot en forståelse av lesing som grunnleggende ferdighet, mens lærere på ungdomstrinnet orienterer seg mot en forståelse av lesing i en litteraturhistorisk kontekst (Sandvik & Buland, 2013, s.115).

Min studie er plassert i 1.klasse på videregående skole, og da er det kun noen måneder siden de avsluttet ungdomsskolen. Med utgangspunkt i denne forskningen kan det være rimelig å anta, at elevene har liten trening i nærlesing av tekster.

### **1.4.3 Å kunne skrive som grunnleggende ferdighet.**

Å kunne skrive innebærer å kunne «ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre» (Udir, 2012, s.14). For å utvikle egne tanker og egen læring, er skriving også et nyttig redskap. Læreplanen vektlegger at gjennom å utvikle skriveferdigheter, skjer det også en utvikling i faglige ferdigheter: «Parallelt med den faglige progresjonen blir stadig mer avanserte og fagspesifikke skriveferdigheter utviklet, slik at form

og innhold i teksten blir tilpasset formålet med skrivingen» (Udir, 2012, s.14). For at en elev skal nå det høyeste nivået av skriftlige ferdigheter, er det listet opp følgende kriterier:

- Velger relevante skrivestrategier og bruker kilder på en kritisk og etterprøvbar måte. Foretar kritisk revisjon av egne tekster.
- Bruker og utnytter spesialisert fagterminologi og ulike uttrykksmidler tilpasset fag og formål.
- Bygger opp en helhetlig argumentasjon, utforsker kritisk og problematiserer faglige emner.
- Reflekterer kritisk over og vurderer egen læring i arbeidet med faglige tekster (Udir, 2012, s.15).

Elevene skal kunne bruke relevante skrivestrategier og spesialisert fagterminologi, for å kunne utforske og problematisere faglige emner. Det er flere forskningsrapporter og bøker som kunne ha vært relevante i denne sammenhengen. I det følgende vil jeg vise til noen av funnene fra Nadderud-prosjektet, som tok utgangspunkt i skriving i ulike fag på videregående skole. Dette er synliggjort i boka *Skriv i alle fag!* (2011). I Nadderud-prosjektet møttes lærere fra ulike fag regelmessig for å diskutere tekster skrevet av skolens elever. Kjernen for prosjektet var å føre en langsiktig dialog mellom lærere om hvilke egenskaper som kjennetegner gode fagtekster. Med dette hadde de et underliggende ønske om å redusere forvirringen som elever føler, når ulike lærere sier forskjellige ting om hva som kjennetegner en god tekst. Læreren ble sett på som skriveekspert i sitt fag. De diskuterte blant annet hva som var hensikten med skriveoppgaven, hva slags kildehenvisning som var forventet, hvordan de vurderte teksten og hvilken rolle ulike typer tekster spiller i det gitte faget (Hertzberg, 2011, s.10-11).

Etter hvert ble det klart at det var visse fagkulturelle forskjeller som man ikke kunne overse. For eksempel ville historielæreren oppfordre elevene til å bruke fotnoter ved kildehenvisninger, fordi det har røtter i en tradisjon som er godt innarbeidet i historiefagene. Dette står i motsetningen til hva andre faglærere ville ha oppfordret til (Hertzberg, 2011, s.10-11). Det ble da tydelig, at «[i]stedenfor at lærerne skal streve etter en felles norm som ville være å øve vold mot fagtradisjonen, fører da diskusjonene til at den enkelte blir seg mer bevisst sitt eget fags særpreg. Da blir de også bedre i stand til å forklare dem for sine elever» (Hertzberg, 2011, s.12).

Hertzberg viser videre til rapporten fra KAL-studien<sup>1</sup> (Hertzberg, 2011, s.13) som viste at elever unngikk å skrive «sakprega» oppgaver, og hvis de gjorde det, så valgte de helst mer subjektive sjangre som kåseri og debattinnlegg. Rapporten viste også at elever hadde problemer med argumenterende skriving, og at det var krevende å balansere argumenter for og imot. Det var

---

<sup>1</sup> «Kvalitetssikring av læringutbyttet i norsk skriftlig», utarbeidet av Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, (2005)

også vanskelig for elevene å finne og bruke argumenter som stred med egne holdninger. I tillegg er tekststrukturen abstrakt sammenliknet med den kronologiske fortellingsstrukturen. I den argumenterende teksten må stoffet ordnes logisk, med skille mellom påstand og belegg, hovedargumenter og biargumenter, og til slutt må teksten konkludere på grunnlag av et sammenhengende resonnement (Hertzberg, 2011, s.13-14).

## **1.5 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser**

I 2013 nedsatte daværende regjering Stoltenberg II et utvalg som skulle «[...] vurdere i hvilken grad skolens innhold dekker de kompetansene elevene vil trenge i et framtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU, 2015, s.14). Utvalget fikk navnet Ludvigsen-utvalget. I juni 2015 publiserte utvalget rapporten «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU, 2015). Rapporten skildrer en sannsynlig samfunns- og arbeidslivsutvikling, og i det følgende vil jeg trekke fram elementer og konklusjoner fra rapporten som jeg finner relevante for min studie. Utvalget kom fram til at dagens skole bør ta sikte på en fornyelse av skolens innhold, med fokus på fire kompetanseområder: *Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape*. Med dette har de reformulert grunnleggende ferdigheter som kommunikative fagoverskridende kompetanser. De viser blant annet til rapporten «Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?» (Aasen et.al. 2012), som i sin evaluering av Kunnskapsløftet viste, at i flere tilfeller har de grunnleggende ferdighetene blitt forstått smalere enn det som har vært hensikten, nemlig som elementære ferdigheter som er viktigst for elevene tidlig i opplæringen:

Av intervjudataene har vi imidlertid mange indikasjoner på at lærere og rektorer tolker dette begrepet som noe elementært, noe som først og fremst hører til på grunnskolenes laveste trinn. Når det kvantitative materialet viser at en noe større andel lærere og rektorer i videregående skole enn i grunnskolen mener at fokuset på grunnleggende ferdigheter i alle fag ikke er hensiktsmessig, kan dette ha sammenheng med at de oppfatter grunnleggende ferdigheter som noe elementært. Forskjellene er imidlertid ikke store, og gjennomgående får grunnleggende ferdigheter stor støtte av begge gruppene (Aasen et.al. 2012, s.252).

Å gå bort fra begrepet grunnleggende ferdigheter, og i stedet bruke kompetansebegrepet, kan dermed understøtte at kompetansene utvikles kontinuerlig gjennom opplæringsløpet (NOU, 2015, s.34-35). I det følgende gis det en kort presentasjon av de to kompetanseområdene fagspesifikk kompetanse og kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta.

Utvalget skiller mellom *fagoverskridende* kompetanse og *fagspesifikk* kompetanse. Fagoverskridende kompetanser er relevante for flere ulike fag og områder, og fagspesifikke

kompetanser er knyttet til de fagområdene og vitenskapsfagene som skolefagene bygger på (NOU, 2015, s.19). Det elevene lærer i skolefagene, skal de kunne bruke og videreutvikle senere i livet. Da må elevene få kompetanse som er relevant over tid, og lære fagenes begreper, prinsipper og vitenskapelige metoder (NOU, 2015, s.21). Vi går nærmere inn på fagspesifikk lesing og skriving i teorikapittelet.

Fagoverskridende kompetanser, er blant annet kompetanse i å *kommunisere, samhandle og delta*. Utvalget sier at den framtidige samfunnsutviklingen vil stille høyere krav til at elevene kan mestre ulike former for kommunikasjon i arbeids- og samfunnsliv. Derfor må lesing, skriving og muntlig kompetanse fortsette å være en del av alle skolefagene (NOU, 2015, s.10), som følgelig blir omformulert til *lesekompetanse, skrivekompetanse og muntlig kompetanse*. I framtiden må elever håndtere en stor variasjon av tekster i ulike medier som, i tillegg til ord, inkluderer uttrykksmåter som illustrasjoner, symboler og sammensatte tekster. Mye av elevenes digitale lesing vil, som i dag, fortsette å være overflattisk og utsatt for distraksjoner. Derfor vil elevene trenge kunnskap om og praktisk erfaring av strategier, og da særlig dybdestrategier. I framtiden må elever kunne mestre ulike skrivehandlinger i ulike sammenhenger og med ulike formål. Dette innebærer å kunne bruke relevante begreper og strukturer som er tilpasset den sammenhengen som teksten er en del av. Under muntlig kompetanse, inngår også kompetanse i å lytte. Det innebærer å kunne forstå det som blir sagt, å kunne bearbeide det og gi respons. Derfor mener utvalget at elevene må få et metaspråk for muntlig kommunikasjon. Det dreier seg om å kunne reflektere over sin egen muntlige kommunikasjon, og å bruke strategier for å planlegge hva de skal si i ulike sammenhenger (NOU, 2015, s.28-29).

Et sentralt begrep i rapporten er *dybdelæring*. Kompetanse og dybdelæring er tett forbundet med hverandre, og i mange tilfeller er kompetanseoppnåelse forutsatt av dybdelæring (NOU, 2015, s.41). Dybdelæring er elevenes utvikling i forståelse av begreper, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Dette innebærer at eleven kan konstruere en varig forståelse, ved å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring (NOU, 2015, s.14). Utvalget etterlyser dermed en fornyelse av fagene med dybdelæring i sentrum. Et resultat av dybdelæring, er at elevene får kunnskap om når de kan bruke det de har lært og hvordan det kan gjøres (NOU, 2015, s.41). Utvalget mener med andre ord at nåtidens skolefag er så brede at det kan gå utover elevenes mulighet til dybdelæring. Jeg ser ikke helt hvordan et *smalere* norskfag skal kunne resultere i et *dypere* norskfag, men dette knyttes kanskje til tidsbruken: Når



det er for mange kompetansemål kan dette gå ut over tiden som kunne ha vært brukt til dybdelæring.

Det er trolig at rapporten vil prege hvordan, og i hvilken retning, skolen utvikles i framtiden. I april 2016, rett før denne masteroppgaven ble fullført, kom Stortingsmelding 28 «Fag – Fordypning – Forståelse». Departementet vil videreføre bruken av grunnleggende ferdigheter (St.meld. 28, 2016, s.32). Imidlertid viser stortingsmeldingen at en framtidig fagfornyelse innebærer å minske stofftrengselen, nettopp for å gi mer rom for dybdelæring.

## **1.6 Oppsummering**

Kunnskapsløftet og forskning peker på at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene er viktig, både i et samfunnsperspektiv og individuelt perspektiv. Under muntlige ferdigheter, så vi at det er utfordringer knyttet til det å ytre seg i klasserommet, samt at lærere gir manglende tilbakemelding på muntlige ytringer. Ludvigsen-utvalget peker på, at elevene må få utviklet et metaspråk for muntlig kommunikasjon, slik at de kan reflektere over egen og andres kommunikasjon. Under lesing som grunnleggende ferdighet, så vi at det er lite trening på nærlesing i skolen, og at lærere ikke diskuterer lesekompetanse når de diskuterer vurdering i skolen. Ludvigsen-utvalget peker på, at elevene trenger dybdestrategier i møte med et bredt utvalg av tekster. Under skriving som grunnleggende ferdighet, så vi at det er ulike forventinger til struktur og formulingsmåter innenfor ulike fagtradisjoner, og at lærere bør formidle hvordan skriving innenfor den gitte fagtradisjonen gjennomføres. Det er også utfordringer knyttet til skriving av sakprega tekster og argumentasjon. Ludvigsen-utvalget peker på, at elevene må kunne mestre ulike skrivehandlinger i ulike sammenhenger.

## **1.7 Strukturen i oppgaven.**

Problemstillingen er: *Hvordan responderer elevene på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing og skriving i norskfaget i videregående skole?* Før vi går videre ønsker jeg å gi en kort presentasjon av prosjektet. For å finne svar på problemstillingen, ønsket jeg å prøve ut konkrete arbeidsmåter for hvordan læreren kunne legge til rette for fagspesifikk lesing og skriving av tekster. Jeg samarbeidet med en norsklærer ved 1.klasse på en videregående skole. Elevene i hennes klasse skulle skrive en reklameanalyse på en kortsvarsprøve. I forkant av denne prøven, fikk elevene delta i et sokratiskt seminar, som kunne gi støtte til deres fagspesifikke *lesing* av teksten. Videre utviklet læreren og jeg en skriveramme, som kunne gi støtte til elevenes

fagspesifikke *skrivning* av reklameanalysen. I etterkant fikk elevene et responsskjema, hvor de kunne skrive ned deres synspunkter på disse støttene. I teorikapitlet kommer jeg til å argumentere for hvordan lærere kan legge til rette for fagspesifikk lesing og skrivning, i et sosiokulturelt læringsteoretisk perspektiv. I metodekapitlet viser jeg hvordan dette ble gjennomført i klasserommet. I analyse- og diskusjonskapitlet, flytter vi fokuset over på elevene: Hva er deres respons på denne tilretteleggelsen?

## 2.0 TEORI

Intensjonen med dette kapittelet er å gi svar på hvordan lærere kan legge til rette for fagspesifikk lesing og skriving. Vi begynner med å se på læringsteorier, med underkapitler om sosiokulturell læringsteori, stillasbygging og fagspesifikk lesing og skriving. Deretter kommer leseteorier og teorier om litterære samtaler, for å begrunne hvordan vi kan legge til rette for fagspesifikk lesing i klasserommet. Dette etterfølges av skriveteorier og teorier om skriverammer, for å begrunne hvordan vi kan legge til rette for fagspesifikk skriving i klasserommet. Til slutt kommer tekstteorier, for å konkretisere hva en fagspesifikk tilnærming innebærer for forskningsdeltakerne i akkurat dette prosjektet.

### 2.1 Læringsteorier

#### 2.1.1 Sosiokulturell læringsteori – med utgangspunkt i Vygotsky

Innen sosiokulturell læringsteori er mennesket en aktiv deltaker i læringsprosessen. I *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (2005), sier Gunn Imsen at drivkraften og motivasjonen ligger i det å være et sosialt vesen. Kunnskap er overlevert fra kulturen, som igjen blir internalisert hos individet. En lærers rolle er å gi hjelp og støtte, å strukturere og delta i et sosialt samspill med eleven (Imsen, 2005, s.176). Språket er spesielt vektlagt i denne sammenhengen. Det er det som er selve bindeleddet mellom de kulturelle, historiske og sosiale forutsetningene på den ene siden, og den individuelle utviklingen på den andre siden (Imsen, 2005, s.275). Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) er en sentral teoretiker innen sosiokulturell læringsteori. Hans teorier om den nærmeste utviklingssonen og begrepsutvikling, danner et fundament for flere av teoretikerne som jeg har latt meg inspirere av i denne masteroppgaven. Han får dermed sette startskuddet for reisen vi skal begi oss ut på. I løpet av sitt korte liv skrev han en stor mengde artikler og tekster, og vi skal innom to bøker som sammenfatter noen av hans teorier.

I boka *Mind in Society* (1978) tar Vygotsky et oppgjør med ulike teories syn på barns utvikling, som tok utgangspunkt i at alle barn går gjennom de samme utviklingstrinnene, og at hvert utviklingstrinn gir forutsetninger for hva barnet er i stand til å lære. Til dette sier Vygotsky, at «development in children never follows school learning the way a shadow follows the object that casts it» (1978, s.91). Vygotsky mente at skolen introduserer noe fundamentalt nytt i et barns utvikling. Dette viser seg i det han kaller for *the zone of proximal development*, som på norsk gjerne oversettes til den nærmeste utviklingssonen. Den nærmeste utviklingssonen er avstanden mellom den hittil oppnådde utviklingen og den potensielle utviklingen. Den

potensielle utviklingen skjer ved problemløsning under tilsyn av voksne, eller i samarbeid med mer kapable medelever. Den oppnådde utviklingen viser læring som allerede har skjedd, og den potensielle utviklingen er den læringen som er i ferd med å begynne (Vygotsky, 1978, s.85-86).

Når vi tester barna i skolen, viser det bare den utviklingen som faktisk er oppnådd. Men Vygotsky mener at det barn klarer ved hjelp og støtte fra andre, kan faktisk være en bedre indikator på deres mentale utvikling, enn det de klarer alene. Teorien om den nærmeste utviklingssonen hjelper oss å sette ord på de egenskapene som ikke er fullmodne enda, men som er under utvikling. En forståelse av den nærmeste utviklingssonen bør, mener Vygotsky, påvirke hvordan vi tenker på imitasjonens rolle for læring (Vygotsky, 1978, s.86-88). I boka *Tenkning og tale* (2001) understrekes det at imitasjon og undervisning spiller en viktig rolle for barnets utvikling, men imitasjonen har også grenser: Det blir stadig vanskeligere å imitere, samme hvor mye hjelp eleven får, når problemet når et visst kompleksitetsnivå (Vygotskij, 2001, s.166-167). Imitasjonshjelpen må altså være innenfor den nærmeste utviklingssonen.

Tenkningen kommer ikke bare til *uttrykk* i ordene, den blir også til *gjennom* dem. I forholdet mellom tenkning og tale, foregår det en kontinuerlig prosess av bevegelse «fra tanke til ord og fra ord til tanke» (Vygotskij, 2001, s.190). Dermed uttrykker ordene tenkningen, og tenkningen foregår ved hjelp av ordene. Vygotsky skiller mellom spontane og vitenskapelige begreper. Vitenskapelige begreper er abstrakte, og løsrevet fra virkeligheten. Men dette gir dem også en fordel, da de kan brukes mer bevisst (Vygotskij, 2001, s.137). Når barna møter skoleundervisningens vitenskapelige begreper, er dette noe som skiller seg fra de spontane begrepene som de har tilegnet seg gjennom erfaringer i dagliglivet. Tilegnelsen av vitenskapelige begreper skjer ved hjelp av formidling som bruker allerede tilegnede begreper (Vygotskij, 2001, s.144-146). Den nærmeste utviklingssonen er stedet der de uorganiserte, spontane begrepene «møter» vitenskapens systematiske karakter og logikk (Vygotskij, 2001, s.239). Spontane begreper har sin styrke i at de er praktiske og situasjonsbestemte. De vitenskapelige begrepenes styrke ligger derimot i «deres bevisste og viljestyrte karakter» (Vygotskij, 2001, s.172). De spontane begrepene finner dermed sin bevisste kontroll i den nærmeste utviklingssonen.

Jeg forstår sosiokulturell læringsteori slik, at tenkning og intellektuell utvikling har sitt utgangspunkt i sosial aktivitet, før det blir internalisert hos individet. Vi lærer i samspill med andre og kunnskap tilegnes først og fremst gjennom språket. Tankene utvikles gjennom utvikling av språket. Dette er heller ikke noe som er forbeholdt barn: Gjennom livet kan vi fortsette å utvikle, kategorisere og tilegne oss nye begreper, som igjen kan hjelpe oss å ordlegge

vår stadig mer kompliserte tenkning. Når elevenes spontane begreper møter skoleverdenens begreper, kan tilegnelsen av vitenskapelige begreper danne et grunnlag for å håndtere stadig mer komplisert kunnskap. Elevene lærer i samvær med andre, og de lærer best når de utfører oppgaver av høyere vanskelighetsgrad enn det de egentlig hadde klart alene. Men hvis elevene får vanskelige oppgaver uten tilstrekkelig støtte, vil risikoen for å mislykkes øke. Er det for *mye* støtte for en mindre vanskelig oppgave, kan det føre til mindre læring og kanskje kjedsomhet på sikt. Som mennesker ønsker vi jo gjerne å holde oss innenfor vår egen komfortsone, men det er når vi trør ut av denne komfortsonen at vi strekker oss som mennesker og lærende individer. Med utgangspunkt i Vygotskys læringsteorier, har det blitt videreutviklet teorier om støtte i den nærmeste utviklingssonen. En av disse er teorier om stillas.

### **2.1.2 Teorier om stillas**

I 1975 introduserte Wood, Bruner og Ross begrepet *scaffolding*, som en illustrasjon for hvordan barn gjennom voksenhjelp kunne løse problemer som i utgangspunktet lå utenfor barnets mestringsområde (Skodvin, 2001, s.15). Etterhvert ble metaforen også brukt om interaksjonen mellom lærer og elev i klasserommet. I Norge oversettes begrepet gjerne til *stillas* eller *stillasbygging*. Vi skal først se nærmere på hva stillasbygging er, og hvordan det kan brukes i undervisning i klasserommet. Deretter ønsker jeg å diskutere stillas som metafor, og hvordan den har satt preg på denne masteroppgaven.

#### *2.1.2.1 Hva er stillasbygging?*

De følgende teoriene om stillas tar utgangspunkt i boka *Scaffolding: A focus on teaching and learning in literacy education* (Hammond, 2001), med bidrag fra Jennifer Hammond, Pauline Gibbons, Tina Sharpe og Bronwyn Daise. Stillaser er noe som plasseres rundt utsiden av nye bygninger for at arbeiderne kan få tilgang til bygningen mens den reises. Når bygningen er i stand til å støtte seg selv, blir stillasene fjernet (Hammond & Gibbons, 2001, s.1). Stillaser brukes som en metafor for hvordan lærere kan gi midlertidige støttestrukturer som hjelp til å utvikle nye kunnskaper og egenskaper. Etter hvert som elevene lærer seg dette, kan læreren gradvis fjerne stillasene (Hammond & Gibbons, 2001, s.2). Stillasene kan gi støtte til at elevene strekker seg videre fra deres nåværende egenskaper og forståelseshorisonter. Målet er at elevene etter hvert skal klare lignende oppgaver uten de gitte stillasene (Hammond & Gibbons, 2001, s.3).

Som vi tidligere har sett, er læring og kognitiv utvikling kulturelt og sosialt basert. Læring skjer når elevene arbeider innenfor den nærmeste utviklingssonen. Men denne sonen må ikke nødvendigvis være en gitt egenskap hos den som lærer. Hammond og Gibbons framholder at

den nærmeste utviklingssonen heller representerer et *potensiale* for læring, som blir skapt i interaksjonen mellom deltakerne i det de deltar i en aktivitet sammen. Sagt med andre ord, konstrueres den nærmeste utviklingssonen i og gjennom aktiviteten som elevene og læreren deltar i. Etter hvert som problemer løses, utvides potensialet for videre læring. Effektive stillaser vil utvide grensene for sonen slik at elevene strekker seg lenger enn det de trodde at de var i stand til. Vi kan altså se på stillas som den støtten vi gir elevene for at de skal gå fra et nivå til et høyere nivå (Hammond & Gibbons 2001, s.10). Det kan være nyttig å skille mellom hva som er stillasbygging og hva som rett og slett er god hjelp. Stillaser er ment å hjelpe elever til å takle framtidige oppgaver i nye kontekster (jf. dybdelæring), og å gi støtte til *hvordan* de skal tenke, ikke *hva* de skal tenke. Å gi hjelp er å gi svaret, for eksempel ved å fortelle eleven hvordan et ord skal staves. Å gi et stillas, er derimot å oppmuntre eleven til å tenke gjennom de ulike lydene i ordet (Hammond & Gibbons, 2001, s.8).

Stillaser er altså ikke enhver form for støtte fra læreren. Det er en spesifikk støtte som setter eleven i stand til å klare en oppgave som han eller hun ikke kunne klart uten dette stillaset (Sharpe, 2001, s.31). Stillasene er alltid planlagt på forhånd, men kan skapes spontant ved behov. Dette kaller Sharpe for *point-of need scaffolding*. Det kan for eksempel være at læreren gir hint om svaret i måten han eller hun stiller spørsmålet: «Et begrep som begynner på «a»?» (Sharpe, 2001, s.36). Hun påpeker at en slik måte å støtte på trekker linjer til Vygotskys teorier, hvor språket er integrert i læringsprosessen. Når vi snakker sammen om et problem, vil den ytre talen til slutt bli vår indre tenking. Hammond utdyper dette: Å snakke sammen om problemet, gjør at vi utvikler «tenkereskaper» for problemløsning senere. Den muntlige samtalen spiller en viktig rolle for å gi elevene støtte i den nærmeste utviklingssonen, men elever kan også ha fordel av symbolske gjenstander som blant annet skrevne tekster (Hammond, 2001, s.112-113).

Dansie skiller mellom stillasbygging på *makronivå* og *mikronivå*. Mikro-stillasbygging er tydelig i dialogen mellom lærer og elev. Læreren overvåker stadig elevenes forståelse og evner for å kunne gi det minimale av støtten som trengs (Dansie, 2001, s.50). Men mikro-nivået bør samsvare med det overordnede formålet med undervisningen, synliggjort i makronivået. Makronivået er tilrettelegging og organisering av undervisningen. En makro-stillasbygging har fire nøkkelementer: Det første nøkkelementet er at læreren har et mål med stillaset. Det andre nøkkelementet er at læreren har kjennskap til elevene og deres nåværende evner og forståelse. Det tredje nøkkelementet er at oppgavene blir nøye valgt for å kunne utvikle de praksisene som behøves for å nå målet. Det fjerde og siste nøkkelementet er at det skjer en gradvis overføring av ansvar for oppgaveløsning fra lærer til elev (Dansie, 2001, s.50).

### 2.1.2.2 Stillasmetaforen

Stillasmetaforen har blitt brukt innen psykologi og undervisning i mer enn 20 år. Den kan stimulere til nyttige refleksjoner rundt undervisning og støtte som gis i klasserommet. I USA er det en langt mer utstrakt bruk av metaforen. I artikkelen «The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities» (1998), gransker C. Addison Stone hvordan stillas brukes som metafor innen et stort mangfold av forskning, inkludert klasseromsforskning. Han fører en interessant diskusjon rundt metaforbruken, som jeg ikke finner for en norsk bruk av ordet. I artikkelen etterlyser Stone en kritisk bruk av metaforen: Metaforer kan være nyttige for å gi oss en bredere eller spissere forståelse av ideer og teorier i vitenskapen. Men metaforen kan også være for sterk eller for svak. Er den for sterk, kan vi falle for fristelsen til å antyde sammenhenger som egentlig ikke eksisterer, og er den for svak kan den være til hinder for at vi forstår hele kompleksiteten i fenomenet. Stillasmetaforen gir assosiasjoner til en skreddersydd støtte for konstruksjonen av nye ferdigheter, og som kan demonteres når det ikke er behov for den lenger. Metaforen gir også assosiasjoner til en støtte som gjør at man kan nå mål som ellers hadde vært utilgjengelige eller tungvinte å nå (Stone, 1998, s.344).

Tidligere forskning ble kritisert for å kun være opptatt av at det er *læreren* som gir denne støtten.<sup>2</sup> Medelever kan nemlig også være verdifulle kilder til læring i klasserommet. Annen kritikk har vært, at det kan føre til et ensidig syn på læring – for hvor er elevenes stemme i dette?<sup>3</sup> Elevene spiller en aktiv rolle i sin egen utvikling: De involverer seg og har innflytelse på undervisningsaktiviteter (Stone, 1998, s.349-350). Stone framholder, at en mer fruktbar bruk av stillasmetaforen, er å se på dynamikken i relasjonen mellom lærer og elev. I stedet for å bare diskutere selve stillasene, bør vi også vektlegge hvordan læreren faktisk bruker dem (Stone, 1998, s.359).

Jeg bruker stillasmetaforen, fordi den synliggjør hvordan læreren kan legge til rette for læring i den nærmeste utviklingssonen. En utfordring er hvor «bokstavelig» metaforen kan brukes. I teorien jeg har vist til, virker det som vedtatt at huset vil rase hvis stillaset fjernes. Hammond og Gibbons sier at når bygningen er i stand til å støtte seg selv, blir stillasene fjernet (2001, s.1). Men huset står jo støtt på grunnmuren, uavhengig av stillasene. Stillaser gir først og fremst arbeiderne *tilgang* til huset. Å bygge et stillas er omfattende arbeid, som krever god planlegging

---

<sup>2</sup> Stone viser blant annet til forskning av Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in sociocultural activity*. New York: Oxford University Press.

<sup>3</sup> Stone viser blant annet til forskning av Rogoff, B., Malkin, C., & Gilbride, K. (1984). *Interaction with babies as guidance in development*. I B. Rogoff & J. V. Wertsch (Red.), *Children's learning in the "Zone of Proximal Development"* (s.31-44). San Francisco: Jossey-Bass.

og nøye vurdering av alle komponenter som inngår i strukturen. Stillaser kan dekke deler av veggen eller gå rundt hele huset. De kan bygges som enkle strukturer, eller mer avanserte; med trapper, vegger og gelender. Stillaset blir festet til veggen på huset, for at det ikke skal velte ned. Når stillaset er oppe, har arbeiderne tilgang til å arbeide med huset. I billedlig forstand kan vi si, at stillasene har liten virkning, hvis det ikke har en kobling til eleven. Eksempelvis må stillasene være koblet til elevenes forkunnskaper, for å kunne bidra til å utvikle elevene som lesere og skrivere. Grunnmuren gjør at huset står støtt, men den gir ikke arbeiderne tilgang i 5. etasje. Derfor holder det ikke bare med grunnmuren, fordi den synliggjør ikke at huset kan bygges høyere, og dermed at grensene for den potensielle utviklingen kan utvides.

### 2.1.2.3 Læringsteorier, stillasmetaforen og dette prosjektet.

Imsen (2005, s.258) sier at den pedagogiske utfordringen i skolen, er å utnytte den nærmeste utviklingssonen ved å oppfordre elever til å arbeide aktivt sammen med sine medelever, og ved å gi støtte til elevene på deres vei til å klare oppgaven. Dette er en utfordring som blir tatt på alvor i denne masteroppgaven. Stillasmetaforen gir meg en nyttig måte å tenke om planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning i klasserommet. Den gir meg en umiddelbar assosiasjon til en undervisning som gir støtte til elevenes læring innenfor den nærmeste utviklingssonen. Samtidig ligger det i metaforen, at støttestrukturen skal fjernes etter hvert som det ikke er behov for den. Teorier om stillas preget hvordan vi i dette prosjektet utviklet og brukte stillasene, men også diskusjonen rundt hvordan elevene responderte på dette.

### 2.1.3 Norskfaget og fagspesifikk lesing og skriving

Problemstillingen retter søkelyset på fagspesifikk lesing og skriving i norskfaget. Men hva er fagspesifikk lesing og skriving? Er ikke all lesing og skriving i norskfaget fagspesifikk? I det følgende skal vi se på internasjonal litteratur om *disciplinary literacy* og norsk litteratur om *fagspesifikk lesing og skriving*. Jeg har tidligere omtalt literacy som tilgangskompetanse, og *disciplinary literacy* kan dermed betegnes som tilgangskompetanse innen fagdisiplinen norsk. Men norskfaget er mangfoldig og favner både bredt og dypt. Før jeg kan gå nærmere inn på hva fagspesifikk lesing og skriving kan være, må vi vite hva slags fag vi snakker om. I *Norsk boka 2* (2014) føres det, blant annet, en diskusjon om norskfagets plass i grunnskolen og lærerutdanningen.<sup>4</sup> Boka innledes med en diskusjon om hva norskfaget er, og i sitatet under får vi noen sekker å plassere de ulike sidene av norskfaget i:

---

<sup>4</sup> Da norskfaget har en gjennomgående læreplan i grunnskolen og den videregående skolen, ser jeg det ikke som et problem å bruke denne boka, selv om den retter seg mot grunnskoleutdanning.



Fagets disipliner, tekster og arbeidsfelt er ikke naturgitt, de er svar på kunnskapsbehov og oppdragsideal i samfunnet, og de er resultat av debatter og divergerende syn på faget og på hvordan barn lærer. [...] Norskfaget omtales både som et ferdighetsfag, et identitets-, dannelses-, og kulturfag, et estetisk fag, et kommunikasjonsfag og et tekstfag (Bjerke, Jansson & Skjelbred, 2014, s.13).

Norskfaget er, blant annet, et dannelsesfag. I det moderne samfunnet, innebærer *dannelse* «å være i stand til å møte og samhandle konstruktivt med andre mennesker» (Bjerke et.al. 2014, s.21). Et dannet menneske er i stand til å tenke, reflektere og handle selvstendig. Det utvider egen forståelseshorisont ved å være åpent for andres meninger og kunnskaper, og er i stand til å bruke sin forstand og fornuft i dagliglivet. Norskfagets bidrag til dannelsesprosessen er blant annet ved at elevene lærer å lese, skrive og uttrykke seg muntlig. Disse kompetansene er sentrale for å kunne være en aktiv deltaker i et demokratisk samfunn. En viktig side ved norskfagets dannelsespotensiale, er at elevene blir eksponert for faginnhold som går lenger enn det de gjerne ser som nyttig eller tror de har bruk for. Ved å møte tekster og andres utsagn, blir egne tanker og oppfatninger utfordret, som videre kan vekke et ønske om å lære mer (Bjerke et.al. 2014, s.21).

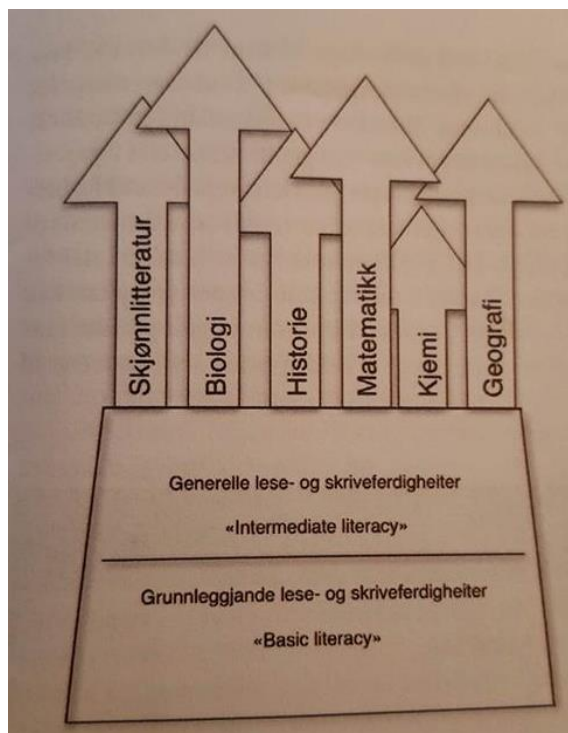
Norskfaget er også et tekst- og kommunikasjonsfag. Ved å skape og tolke tekster kan mennesker dele tanker og meninger med andre. Kommunikasjon defineres som «intensjonelle handlinger fra mennesker som skaper tekster for å dele et budskap skriftlig og/eller muntlig ved hjelp av tegnsystemer» (Bjerke et.al. 2014: 21). Tekster og kommunikasjon hører sammen. Gjennom å arbeide med dette i norskfaget, utvikles det kunnskap om sentrale sider ved muntlig og skriftlig kommunikasjon, for eksempel mottakerbevissthet, sjanger, tekstkritikk og språkbruk (Bjerke et.al. 2014: 23). Norskfaget har også en estetisk dimensjon som handler om oppleve og føle gjennom sanseintrykk, men også om å selv bruke sin kreativitet og fantasi ved å skape. Ved å bli presentert for noe nytt og annerledes, både i skjønnlitterære og sakpregede tekster, blir vår innsikt i språket og verden utsatt for en underliggjøring (Bjerke et.al. 2014, s.24).

Vi ser at norskfaget rommer flere aspekter og fagdisipliner. I Kunnskapsløftet blir kompetanser og ferdigheter vektlagt i større grad enn før, og dannelsesperspektivet har måttet vike for dette. Mens andre fag bruker tekster, retter man i norskfaget oppmerksomheten mot teksten som tekst. Norskfaget omfatter lesing og tolking av skjønnlitteratur, men også skapelse av sammensatte tekster. Fagspesifikk lesing og skriving i norskfaget, vil dermed avhenge av hva slags tekst som skal leses og skrives. Nå som vi har et litt klarere bilde av norskfagets disipliner, skal vi bevege oss over til internasjonal litteratur om disciplinary literacy.

### *2.1.3.1 Hva er disciplinary literacy?*

Timothy og Cynthia Shanahan er begge professorer ved University of Illinois, og de siste årene har de publisert flere artikler om disciplinary literacy. I artikkelen «Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy» (2008), gis det en påminner om at for en generasjon siden fantes det mange jobber som ikke krevde noe særlig lesing. I dag er det et voksende behov for en mer sofistikert literacy-utvikling, og ikke bare for de svake elevene. I artikkelen kritiseres den generelle oppfatningen av literacy-læring: Ideen synes å være, at hvis vi bare gir elevene tilstrekkelig med grunnleggende egenskaper, så vil de klare å lese alt med suksess. Men tidlige, sterke leseegenskaper vil ikke automatisk utvikles til mer kompliserte egenskaper, som gjør elevene i stand til en spesialisert og sofistikert lesing. De fleste elever vil nemlig trenge undervisning i ulike sjangre og fortolkende prosesser. (Shanahan & Shanahan, 2008, s.41-43). Shanahan og Shanahan mener at de tradisjonelle tiltakene for å oppmuntre alle typer faglærere til å være leselærere, ved å presse de til å undervise generelle strategier, har hverken vært særlig akseptert blant lærerne eller særlig effektivt for å øke leseprestasjonene (Shanahan & Shanahan, 2008, s.57). Vi kjenner igjen deler av dette i Kunnskapsløftets fokus på lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag. I flere norske kommuner, deriblant Stavanger har dette blant annet ført til ansettelse av leselærere, som skal veilede alle læreres leseopplæring.

Den amerikanske professoren Zhihui Fang definerer disciplinary literacy som «the ability to use reading and writing effectively as tools for thinking about and learning from texts across different school subjects» (Fang, 2012). Ved å bruke lesing og skriving som effektive redskaper, kan elevene vurdere og lære av tekster fra ulike fag. Disciplinary literacy er egenskaper som er spesialiserte for et gitt fag, som for eksempel matematikk eller litteratur (Shanahan & Shanahan, 2008, s.44). En elev som leser bra i litteraturfaget, gjør ikke nødvendigvis det samme i matematikkfaget. Selv om de fleste elevene mestrer de grunnleggende leseferdighetene, vil mange av dem aldri oppnå mer avanserte ferdigheter, som gjør dem i stand til å lese utfordrende tekster i for eksempel naturfag og litteratur (Shanahan & Shanahan, 2008, s.45).



Denne literacy-utviklingen har Hoem et.al (2015, s.63) synliggjort i figuren til venstre: Vi begynner på basisnivå med grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ved for eksempel å ha kompetanse i å avkode bokstaver, gjenkjenne sjanger og strukturere en tekst. Dette utvikles til generelle lese- og skriveferdigheter, som innebærer å kunne bruke lesing og skriving for læring (Hoem et.al 2015, s.62-63). Deretter utvikles lese- og skriveferdighetene til å bli mer spesialiserte for ulike fag – og da er vi over på disciplinary literacy. Vi ser hvordan disciplinary literacy synliggjøres med piler for ulike fag. Lese- og skrivekompetanse går fra å være grunnleggende

til å bli fagspesifikk. En person kan for eksempel ha bedre literacy-kompetanse i geografi enn i kjemifaget, selv om fundamentet (de grunnleggende og de generelle lese- og skriveferdighetene) er det samme.

Shanahan og Shanahan viser til Carnegie-prosjektet, hvor de undersøkte hvordan ulike fagtradisjoner bruker ulike lese- og skrivestrategier. Forskningen viste at eksperter innen matematikk, kjemi og historie leser deres respektive tekster forskjellig og ved bruk av ulike strategier. I for eksempel matematikk kreves det mye nærlesing og repetitiv lesing. I historie er det fokus på kontekst, forfatterens stemme, og en stadig gjentakelse av at det de leser ikke er «sannhet», men en tolkning av historiske hendelser (Shanahan & Shanahan, 2008, s.49-50). Dette prosjektet har sine likheter med Nadderud-prosjektet, men en viktig forskjell er at her er det fageksperter som diskuterer lesingen, og ikke faglærere (jf. kap. 1.4.3).

### 2.1.3.2 Fagspesifikke lese- og skrivestrategier

I artikkelen «What is disciplinary literacy and why does it matter?» (2012) sammenlikner Shanahan og Shanahan bruken av generelle lesestrategier (content area literacy) med disciplinary literacy. *Content area literacy* (jf. generelle lese- og skriveferdigheter i figuren over) blir definert som å ha egenskapene til å kunne bruke lesing og skriving for å lære fagstoff. Elevene får lære et generelt sett av læringsstrategier som støtte i alle fag (Shanahan & Shanahan, 2012, s.7). Dette kan for eksempel være å gjenfortelle innholdet i teksten eller å stille spørsmål til teksten. Så er det opp til eleven å finne ut hvilke strategier de ønsker å bruke for hvert fag. I

disciplinary literacy derimot, fokuserer man på de verktøyene som ekspertene innenfor faget bruker (Shanahan & Shanahan, 2012, s.12). De påpeker at det ikke finnes nok empiri som viser om disciplinary literacy forbedrer elevenes lesing generelt eller elevenes prestasjoner i det gitte faget. Men bruken av *generelle* lesestrategier har tidligere vist seg å ha best effekt for svake elever, og de tror at fagspesifikke lesestrategier kan resultere i det samme (Shanahan & Shanahan, 2012, s.15).

### 2.1.3.3 *Disciplinary literacy i ulike fag*

I artikkelen «Disciplinary literacy strategies in content area classes» (2015), går Cynthia Shanahan nærmere inn på hva som kjennetegner de ulike fagekspertenes lesing. Ulike fag har ulike måter å forholde seg til kunnskap på. Hvis matematikk er det faget med mest sikker kunnskap, er nok litteraturfaget det med minst sikker kunnskap. Matematikere opererer med sannheter, men litteraturkritikere kan komme med påstander, som kan underbygges med bevis i teksten, og dermed komme med en rimelig tolkning (Shanahan, 2015, s.2). Ulike tilnærminger til kunnskap gjør at de ulike fagekspertene leser på ulike måter. I matematikk teller hvert eneste lille ord, mens litteraturkritikeren gjerne leter etter litterære troper og konflikter for å tolke teksten. I tillegg kan de lese med ulike «briller», som for eksempel feministiske eller Freudianske. Elever kan ikke vite hva som er viktig i en tekst hvis de ikke vet hva som er av betydning innenfor den gitte fagdisiplinen. Dette innebærer å vite hvordan faget skaper, kommuniserer og evaluerer kunnskap, og hvordan ekspertene leser og skriver, for å hjelpe elevenes forståelse og skriving (Shanahan, 2015, s.3). Derfor bør lærere i de ulike fagene bruke ulike måter å undervise i literacy, tilpasset det enkelte faget.

Litteraturstudier innebærer å lære seg språket for litteraturtolkning, å kunne se mønstre i tekstene og å lese tekster for å få en større forståelse av menneskelige erfaringer. For å trene på dette, kan elevene blant annet lese ulike tolkninger av den samme teksten. Det viser at ulike tolkninger kan være gyldige. Shanahan mener også at elevene må lære seg å argumentere systematisk, og påstår at hvis ikke elevene lærer hvordan de skal skrive annerledes, vil de gjerne skrive en narrativ gjenfortelling av teksten som de egentlig skal tolke. Arguments- og tolkningsstrukturer kan bli modellert for eleven, og etter hvert kan lærere tilby dem for eksempel setningsstartere. Men, det er bare med forbehold om at disse starterne fases ut etter hvert, for at elevenes språk ikke blir for oppstyltet. Et steg på veien er at faglærerne reflekterer over hvordan de selv leser og skriver i sitt fagfelt (Shanahan, 2015, s.15-16).

#### 2.1.3.4 Fagspesifikk lesing og skriving i Norge

I *Leseboka* (2014) forklares fagspesifikk tilnærming til undervisning i skolen med *akademisk literacy* og *fagenes literacy*. Dette innebærer at eleven arbeider med faget og dets fagtradisjoner i ryggen. På skolen møtes hverdagspråket og det akademiske språket med dets begreper og definisjoner. Veien fra et hverdagslig språk til en akademisk literacy går gjennom hele skoleløpet. Kjernen i denne sammensatte kompetansen er å bruke språket som et redskap til tanken, altså en undervisningstilnærming i Vygotskys ånd. Lærerens rolle er da å legge til rette for å skape forbindelser mellom abstrakte begreper og elevenes erfaringer (Skaftun & Solheim, 2014, s.33-34). Innenfor det akademiske fellesskapet har hvert fag sine særtrekk som skiller det fra de andre fagene, altså kan vi snakke om fagenes literacy (Skaftun, 2014, s.30). Kunnskapsløftet løfter fram fagligheten i tale og skrift i tillegg til fagkunnskap, og derfor blir den omtalt som en *literacy-reform*<sup>5</sup>. Elevene skal ikke bare lære det faglige innholdet, men også de fagspesifikke måtene å snakke, lese og skrive på (Skaftun, 2014, s.16).

I artikkelen «Litteratur og læring – om faglighet for fremtiden» (2015) har Atle Skaftun, Ove Karlsen og Eva Maria Syversen sett på eksamensbesvarelsene til studenter på grunn-nivå i nordiskfaget og i lektor- og lærerutdanningene. De beskriver det de oppfatter som en «tendens til at studentenes forankring av myndighet er på glid – bort fra den faglige diskursen mot en selvtilstrekkelig aural myndighet» (Skaftun et.al. 2015, s.19). De så flere tendenser til at studentenes skriveridentitet ikke hørte til den faglige diskursen:

Studentene utfordrer dermed akademisk genre og skriver på en måte som signaliserer at de forventer å bli tatt på alvor for de de er, ikke for hva de kan. De skriver som om de tror at det er ett fett hva de sier, bare de sier det på en overbevisende måte; at det å posisjonere seg tydelig og myndig som auralt jeg i teksten er tilstrekkelig for å bli anerkjent også som en myndig deltaker i det faglig-diskursive fellesskapet (Skaftun et.al. 2015, s.18).

Med utgangspunkt i de observerte tendensene, vil de holde fram fornuften i det fagspesifikke arbeidet i norskfaget i skolen (Skaftun et.al. 2015, s.15).

#### 2.1.3.5 Fagspesifikk lesing og skriving og dette prosjektet.

Ludvigsen-utvalget (NOU, 2015) pekte på dybdelæring som et fokusområde i framtidens skole. Jeg mener at fokus på tilretteleggelse for fagspesifikk lesing og skriving, er et steg på veien til dybdelæring. Teoriene ovenfor har gitt noen pekepinner for hva fagspesifikk lesing og skriving i norskfaget kan være. Disciplinary literacy er et forholdsvis nytt fagfelt som bygger på læring i det akademiske faget, ikke på skolefaget. Skaftun sier at «[...] de fleste [er] enige i at skolen

---

<sup>5</sup> Kunnskapsløftet ble først omtalt som en literacy-reform av Kjell Lars Berge (2005).

forvalter en tradisjon for kunnskap og tenkning som det er vanskelig å kaste fra seg» (2014, s.19). Da det også er en ung forskningstradisjon, er det ikke mye empiri å vise til. Dette prosjektet inneholder arbeid med fagspesifikk *lesing* og *skrivning* i videregående skole. Det er derfor nødvendig å fokusere på utvalgte lese- og skriveteorier, som vi skal se nærmere på i det som følger.

## 2.2 Leseteorier

Lesing blir ofte sett på som en individuell aktivitet. Med sosiokulturelle perspektiver på læring, kan vi åpne opp for å inkludere flere i vår lesing og tolking av teksten. Nielsen (et.al. 2015) påpeker at når elever er uenige om tolkninger av en tekst, kan det være et godt utgangspunkt for å utforske det dynamiske forholdet mellom deler og helhet i teksten. Motstridende tolkninger er derfor relevante i norskfaglig sammenheng. Det er grunnleggende med en dialogisk og dyp lesing i norskfaget, der helhet forstås i lys av delene, og delene forstås i lys av helheten. Dette gjelder både skjønnlitteratur og sakprosa (Nielsen et.al. 2014, s.186-188). I norsktimene kan samtaler mellom lærer, elev og tekst bli møtesteder mellom hverdagspråket og skolespråket. Elevene inviteres da til å tre inn i sin nærmeste utviklingszone og dermed til å utvikle sin faglighet (Nielsen et.al. 2014, s.196).

### 2.2.1 Sokratiske seminarer som litterær samtale

Litterære samtaler i klasserommet er et møtested for tekstens, medelevenes og lærerens stemmer, og kan gjennomføres på mange forskjellige måter. *Sokratisk seminar* er en bestemt form for litterær gruppesamtale rundt elevens lesing av en tekst. Det kalles gjerne for «fishbowl conversation», «åpent forum» eller «sokratisk sirkel». Navnet «sokratisk seminar» kan skape assosiasjoner til mester - elev læring, der eleven følger mesteren og imiterer mesterens handlinger, men dette gjelder ikke for denne masteroppgaven. I det følgende skal vi se nærmere på hva et sokratiske seminar er, og hvordan og hvorfor det kan brukes for å bygge stillas rundt elevens fagspesifikke samtale om lesing av tekster i norskfaget. Hoem et.al. (2015, s.68) foreslår sokratiske seminarer som en arbeidsmetode for å jobbe fagspesifikt i norskfaget. På Lesesenterets<sup>6</sup> nettsider finnes det en kort film som viser hvordan det kan gjennomføres i en klasse på mellomtrinnet. Utenom det, finnes det ikke mye litteratur om sokratiske seminarer på norsk. I USA, derimot, er dette en bedre kjent arbeidsmetode. Matt Copeland er lærer og har vært en talsperson for å inkludere sokratiske seminarer i klasserommet i flere år. I boka *Socratic Circles: Fostering*

---

<sup>6</sup> Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning er både en del av Universitetet i Stavanger (UiS) og et nasjonalt senter under Utdanningsdirektoratet. Videoen finnes her: <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/sokratisk-seminar-article92732-12719.html>

*Critical and Creative Thinking in Middle and High School* (2005), gir han en praktisk tilnærming til hvordan sokratisk seminar kan gjennomføres på ungdomsskole- og videregående trinn. Boka er skrevet i og for en amerikansk kontekst, men det meste er relevant i norsk skolesammenheng.

#### 2.2.1.1 Hva er et sokratisk seminar?

Sokratisk seminar fokuserer på tekstlesing som en delt opplevelse, hvor elevene kan stille spørsmål til hverandre og sammen søke etter svar i teksten. Ifølge Copeland, dreier for mye av undervisningen seg om at elevene skal kunne de rette svarene. Han mener at sokratisk seminar heller utruker elevene til kunne stille de rette spørsmålene (Copeland, 2005, s.3). Fra antikkens filosofi kjenner vi sokratiske spørsmål som fordrer kritisk tenking. Spørsmålene definerer oppgaver og uttrykker problemer, mens svarene ofte signaliserer stopp for tankegangen. Copeland framholder at lærere må hjelpe elevene å kjenne igjen at alle tanker er basert på tidligere tanker, og at nåværende tanker bygger fundamentet for framtidens tanker. All tenking er ufullstendig og alle ideer kan utvikles videre og forklares bedre (Copeland, 2005, s.7-8). På det viset, mener jeg at samtalen i det sokratiske seminaret kan danne en motvekt mot den tradisjonelle klasseromssamtalen, som ofte blir en *IRE*-samtale. Ifølge Cazden (2001) er det en samtale som følger mønsteret Initiation – Response – Evaluation (s.5). Læreren tar *initiativ* ved å for eksempel stille et spørsmål til klassen og elevene gir sin *respons* ved å svare på spørsmålet. Deretter *evaluerer* læreren denne responsen, gjerne ved å bedømme om svaret er korrekt eller ei. Dette mønsteret blir brutt i det sokratiske seminaret.

#### 2.2.1.2 Gjennomføring av et sokratisk seminar

Seminaret gjennomføres stort sett på følgende vis: Elevene får tildelt en kort tekst eller tekstutdrag dagen før. I lekse skal elevene lese, analysere og ta notater knyttet til teksten. I klasserommet blir halvparten av stolene plassert i en indre sirkel, og den resterende halvparten i en ytre sirkel. Elevene setter seg så i den ytre eller den indre sirkelen. Alle sitter vendt mot midten. De har teksten i hånda og en blyant å notere med. Elevene i den indre sirkelen leser opp teksten høyt, læreren stiller et åpent spørsmål for å sette samtalen i gang, og elevene samtaler om teksten i omtrent ti minutter. Den ytre sirkelen er stille: De lytter og observerer oppførselen og prestasjonen til den indre sirkelen. Elevene noterer det de observerer på et ark, så de husker det til den senere tilbakemeldingen. Etter at den indre sirkelen er ferdig med å utforske teksten, er det deres tur til å være stille og lytte. Nå er det tid for den ytre sirkelen, som vurderer den indre sirkelens prestasjon i ti minutter. De vurderer kvaliteten på samtalen, kommenterer styrker, og kommer med forslag til forbedringer. Når denne responsrunden er ferdig, bytter

elevene plass. De som var i den indre sirkelen, setter seg i den ytre, og motsatt. Nå gjentas det sokratiske seminaret med nye deltakere, nye stemmer og ideer: Den indre sirkelen samtaler om teksten, og deretter kommenterer den ytre sirkelen kvaliteten på samtalen.

Det er denne interaksjonen mellom sirklene som sikrer retningen og prosessen i den pågående dialogen. Yttersirkelen blir bedt om å forstille seg at de er vitenskapelige forskere bak et tosidig speil: De kan se og høre alt som foregår, men de kan ikke kommunisere med innersirkelen. Det motsatte gjelder når yttersirkelen skal ytre seg i etterkant (Copeland, 2005, s.9). Læreren skal kun handle for at diskusjonen beveger seg framover, ikke for å endre retning. På den måten gir læreren eierskapet for samtalen til elevene. Den underliggende sosiokulturelle tanken for denne strategien, bygger på at elevene kommer sammen for å bygge mening og forståelse i samarbeid med sine likemenn (Copeland, 2005, s.10). Trekker vi linjene til Vygotsky (1978), kan vi si at elevene dermed får en mulighet til å lære av interaksjonen med mer kapable medelever.

#### *2.2.1.3 Hvorfor skal vi inkludere sokratiske seminar i klasserommet?*

Copeland argumenterer for at det er flere gyldige grunner til å inkludere sokratiske seminar i klasserommet. Seminarene kan bidra til et fellesskap hvor skillet mellom vekt og verdi på elevens og lærerens stemme hvikes ut (Copeland, 2005, s.3). Tolkning av tekster skal ikke overlates til fagekspert, men det er en levende prosess som elevene kan ta del i. Elevene skaper meningen i fellesskap med andre, og ved at de kommer fram til meningen sammen, har de eierskapet til tolkningen (Copeland, 2005, s.12). Copeland hevder videre at det sokratiske seminaret utvikler elevenes kritiske tenking, muntlige ferdigheter, og kritiske refleksjon.

Kritisk tenking er en prosess og kan sammenliknes med skriving: I stedet for å kun fokusere på det ferdige, skriftlige produktet, er fokuset skiftet over til selve skriveprosessen. Vi skal *lære* elevene å skrive. De kan gjerne ha idemyldring, de skriver skisser og utkast, redigerer og skriver om. Kritisk tenking, hevder Copeland, er ikke annerledes. Det er også en prosess som utfordrer oss til å revidere og forbedre ideene våre (Copeland, 2005, s.12). Han viser til en studie gjennomført i USA, som viste at elevene lærte seg å tenke kritisk og å respektere sine medelevers synspunkter, etter implementering av sokratiske seminar (Copeland, 2005, s.14). Videre mener Copeland, at sokratiske seminar gir trening i muntlige ferdigheter. Selv om ingen blir tvunget til å snakke, kan elevene lære at alle bidrag, ideer og spørsmål kan hjelpe gruppen å utvikle ideer videre (Copeland, 2005, s.16). Dette innebærer også trening i å lytte. I sokratiske seminar må man lære seg å vente på tur, gi andre ordet og respektere at det finnes andre velbegrunnede svar enn sine egne. Copeland erfarer at elevene bryter ut av den stereotipe rollen som de ellers inntar i klasserommet, og trer inn i en sirkel av sivilisert samtale. Til slutt trekker



Copeland fram, at sokratiske seminar trener kritisk refleksjon, særlig fordi elevene evaluerer kvaliteten på samtalen. Å kunne ta imot og reflektere over tilbakemelding fra andre, bidrar til refleksjon over samtalen i helhet og eget bidrag i denne. Samlet sett, kan sokratiske seminar fungere som en verdifull idemyldring og før-skrivingsstrategi, som hjelper elever å organisere ideene sine (Copeland, 2005, s.18-19).

#### 2.2.1.4 Forutsetninger for et vellykket sokratiske seminar

Effective Socratic circles do not happen overnight; there is no magic inoculation to suddenly make students think, act and perform at this level. But with practice and careful teacher preparation, the results can be duplicated (Copeland, 2005, s.28).

Sokratiske seminar trenger trening for å bli vellykket. Copeland erfarer at en klasse bør gjennomføre det 3-4 ganger før de har oppdaget hvilke muligheter som finnes (Copeland, 2005, s.114). Det er flere områder som læreren må være bevisst på, for at det sokratiske seminaret skal ha riktige forutsetninger for å kunne lykkes. For det første, må læreren ta ansvar for å etablere et godt klasserommiljø. Elever har ofte en reell frykt for å ta feil, bli dømt eller latterliggjort (Copeland, 2005, s.29). Et godt klasserommiljø avhenger også av fysiske forutsetninger. Ved å plassere stolene i en indre og ytre sirkel sikrer det at alle kan se hverandre og snakke med hverandre, som dermed inviterer til dialog og ikke-verbal kommunikasjon som øyekontakt og nikking (Copeland, 2005, s.30). En annen forutsetning, er lærerens forberedelser før det sokratiske seminaret og lærerens rolle *underveis*. En viktig del av forberedelsene, er å velge en god tekst, eller et utdrag av en tekst, som innbyr til spørsmål og oppdagelser. Når læreren overvåker den indre sirkelen, må hun være villig til å gi det meste av kontrollen over til elevene ved å ikke delta for mye, og gi minimalt med kommentarer. Jo mindre læreren deltar, dess mer eierskap får elevene til samtalen. Hvis læreren ser at samtalen begynner å drifte fra teamet, kan hun gi et nytt spørsmål som hjelper gruppen å fokusere på ny (Copeland, 2005, s.31-32).

Læreren inntar en mer aktiv rolle når det er den ytre sirkelens tur til å vurdere den indre sirkelens prestasjoner. Vi kan si det sånn, at læreren går fra å overvåke den indre sirkelen, til å regissere den ytre. Læreren kan spørre etter innledende observasjoner og la hver elev komme med en tilbakemelding. Når alle har gitt det, kan læreren sette fokus på noen av punktene, la elevene få komme med forslag til eventuelle løsninger. Copeland legger stor vekt på den ytre sirkelen, og mener at tilbakemeldingen til den indre sirkelen er avgjørende for seminarets suksess (2005, s.33). Den ytre sirkelen får være vitne til og studere deres medelevers prestasjon, med den visshet at de snart skal inn i sirkelen selv. Dette, mener Copeland, er i seg selv et virkemiddel

for å holde kritikken konstruktiv. Han illustrerer det med følgende eksempel: Hvis Siri poengterer hvor irriterende det var at Morten fiklet med blyanten, kan vi være ganske trygge på alle vil følge med på Siris blyant, når hun skal sitte i den indre sirkelen (Copeland, 2005, s.34).

Den siste forutsetningen for et vellykket seminar, er at elevene opplever at temaene er relatert til det stoffet de holder på å lære (Copeland, 2005, s.115). Samtalen i det sokratiske seminaret kan være en form for før-skriving. Den representerer utforskning av ideer, men ikke det endelige resultatet. Den gode samtalen blir derfor avslørt i aktivitetene som følger, og Copeland har derfor ikke vektlagt å gi karakter basert på selve seminaret. Det kan dermed være lurt å ha oppfølgende vurderingssituasjoner hvor elevene kan utvikle ideene sine mer formelt (Copeland, 2005, s.136-137).

### **2.2.2 Teorier om lesing og denne oppgaven**

Samtaler mellom lærer, elev og tekst kan skape gode muligheter til å utforske relasjonen mellom helhet og del i teksten (jf. Nielsen et.al. 2014). Copelands teorier løfter fram det sokratiske seminaret som et alternativ til litterære samtaler i klasserommet, hvor lærerens stemme plasseres i bakgrunnen for å løfte fram elevenes stemmer. Et demokratisk samfunn streber etter å inkludere stemmene og meningene fra alle interessenter. Copeland er urokkelig i sin tiltro til at sokratiske seminar gir elevene en reel erfaring av denne prosessen. I denne studien vil elevenes respons på denne tilretteleggelsen kanskje kunne belyse om teoriene holder vann.

### **2.3 Skriveteorier**

Det finnes ulike syn på hva som er god skriveopplæring. Skjelbred (2014) sier at et av disse er at vi «[...] lærer å skrive ved å studere og etterligne mønstertekster» (s.19). Vi kan lære å skrive ved å studere hvordan andre skriver, se på sjangertrekk og skrivemåte, og så forsøke å etterlikne det. Elevene trekker altså erfaringer fra egen lesing når de skal skrive egne tekster (Skjelbred 2014, s.19-20). Når vi skaper og tolker tekster, støtter vi oss altså til *tekstnormer*. Vi har forventninger til tekstferd, som vi har tilegnet oss gjennom vår hverdagslige omgang med ulike typer tekster. I denne sammenhengen er *sjanger* et relevant begrep. Vi kan benytte oss av ulike typer sjangre som tekstmønstre for den samme teksthandlingen, for eksempel kan vi argumentere i både leserinnlegg og dikt. Sjangre er heller ikke en låst størrelse, og kan endre seg med tid, behov og utvikling (Skjelbred 2014, s.38).

Læreplanen Kunnskapsløftet (Udir, 2006) vektlegger teksthandlingene, ikke tekstformen, men handlingene må likevel realiseres ved hjelp av tekstmønstre. Sjangerkunnskap er dermed ikke

et mål i seg selv, eller et kjennetegn på om en tekst er god eller dårlig (Skjelbred 2014, s.39-40). Jeg leser Skjelbred slik at sjangre først og fremst er mønstre for å skape og tolke tekster, altså er de mer enn en felles summen av sjangerkjennetegn. Faren ved sjangerformalisme er blant annet at gode tekster ikke får den krediteringen den burde, fordi de mangler noen av den representative sjangerens trekk. Teksten må først og fremst vurderes ut ifra teksthandlingen og kommunikasjonssituasjonen. Selv om sjangerformalismen har et mindre fokus i dag, har vi likevel ulike forventninger til ulike typer tekster. Skjelbred sier at i sakprosaetekster forventer vi ofte å bli orientert i begynnelsen av teksten. På slutten forventer vi en avslutning, eller konklusjon/oppsummering. Vi forventer også at teksten har en indre sammenheng. Denne sammenhengen kan ses på mikronivå mellom enkelte ord og mellom de ulike setningene, og på makronivå mellom avsnitt og større tekstdeler (Skjelbred, 2014, 41-42).

I undervisningssammenheng kan elevene få lese og studere *modelltekster*, som kan modellere tekstmønstre for både komposisjon og stilnivå. Modelltekstene kan være tekster skrevet av elever eller læreren, eller tekster skrevet utenfor skolens vegger. I doktoravhandlingen «Bruk av modelltekstar i sakprega skriving» (2013) undersøkte Anne Håland hvordan elever på 5.trinn brukte modelltekster som de fikk i undervisningen. Analysene av elevenes tekster, viste at elevene brukte mønstre fra modelltekstene i egne tekster (Håland, 2013, s.265). Dette satte spor i elevene på ulike vis: «Mange av spora er knytt til større strukturar, slik som td. komposisjonelle språklege trekk, men også mindre språklege trekk som setningar og einskilte ord og uttrykk» (Håland, 2013, s.289). Hun konkluderer med at bruk av modelltekster kan gi føringer for hvordan det er mulig å skrive på faget sine premisser, fordi modelltekstene har «referansar til faget sin tenkje- og veremåte [...]» (Håland, 2013, s.273).

Elever kan altså lære å skrive ved å studere og etterlikne hvordan andre skriver. Dette kan blant annet synliggjøres ved bruk av modelltekster, men også ved bruk av *skriverammer*. I denne studien har jeg undersøkt elevenes respons på skriverammer. Før vi skal nærmere inn på skriverammer, ønsker jeg å la følgende sitat av Skjelbred danne et springbrett til neste kapittel:

For arkitekten begynner ikke på bar bakke hver gang han skal tegne et hus. Han har noen standarder eller mønstre, noen normer, som han forholder seg til. På samme måte har den som skriver og leser, noen mønstre som omfatter både sjangeren og de intertekstuelle forventningene vi har til tekster (Skjelbred, 2014, s.46).

### **2.3.1. Skriverammer**

Mange vil nok assosiere ordet *ramme* med den fysiske begrensingen vi plasserer rundt et bilde. Hvis du gir en 5-åring et ark og fargeblyanter, er han øyeblikkelig innforstått med rammen for situasjonen: Han kan tegne hva han vil og bruke så mye farger han vil, så fremt kunsten skapes

innenfor rammen, i form av et ark. Undervisning i skolen er også innrammet på ulike nivå – både politiske, kulturelle, pedagogiske og faglige. Lærere og elever opererer med ulike typer skriverammer gjennom hele skoleløpet. Bare det å skrive på en kortsvarsprøve er å skrive innenfor en ramme, der antall blanke linjer på arket gir et tydelig signal om hvor langt eller kort svaret bør være. Skriverammer er tekstlige mønstre som kan gi forslag til struktur av teksten og innholdselementer i teksten. Olga Dysthe og Frøydis Hertzberg (2014), setter bruken av skriverammen inn i sammenheng med stillasbygging og den nærmeste utviklingssonen:

I prosesskrivingsmetodikken i dag inngår systematisk arbeid med å finne moment, føre ein argumentasjon, bygge opp ein tekst og bli kjend med kriterium for tekstvurdering. Både modelltekstar og skriverammer blir tatt i bruk og det trass i at slike mønster inneber ein risiko for formalisme. [...] Meininga er at mønsteret skal tene som støtte eller stillas inntil skrivaren er i stand til å frigjere seg frå det. Slik sett er faste mønster i skriveundervisninga eit godt døme på fenomenet *scaffolding*, som heng saman med Vygotskijs teori om «den næraste utviklingssona (Dysthe & Hertzberg, 2014, s.16).

Skriverammer er altså et stillas som kan gi elevene støtte til å skrive en god tekst, en støtte som de på sikt skal frigjøres fra. Skrivesenteret<sup>7</sup> setter også bruken av skriverammer i sammenheng med det å gi støtte og stillaser: «Å gi rammer for skrijving betyr å gi elevene stillaser slik at de kan utvikle sin skrivekompetanse. Skriverammer er støttestrukturer som synliggjør for elevene hvordan den ferdige teksten kan se ut» (Skrivesenteret, 2013b). På nettsidene ligger det flere forslag til skriverammer. Noen av disse er bearbeidet av ressursartikkelen «Writing frames», som inngår i EXEL-prosjektet ved National Centre for Language and Literacy, ved Reading-universitetet i England (Lewis & Wray, 2002). Prosjektet hadde som et av sine siktemål å utvikle skriverammer som kunne fungere som stillaser for elevens saktekstskriving. Det ble laget skriverammer tilpasset ulike skriveformål, blant annet diskuterende skrijving, argumenterende skrijving og informerende skrijving. Disse skriverammene ble prøvd ut av elever på barne- og ungdomsskoletrinn (Lewis&Wray, 2002, s.1).

I følge Lewis og Wray, trenger elever mer støtte til å skrive saktekster enn skjønnlitterære tekster (jf. KAL-studien), blant annet på grunn av saktekstens krav til spesifikk ordbruk, strukturer og bindeord. Skriverammer kan bestå av setningsstartere, bindeord og setningsmodifikatorer som gir elevene en struktur for å kunne kommunisere det de ønsker å si. Lewis og Wray framholder at skriverammene gir et alternativ til *det blanke ark* (å komme i gang med skrijvingen), som kan være en utfordrende hindring, særlig for elever som synes at skrijving er vanskelig. Videre gir skriverammene elevene en oversikt over skriveoppgaven.

---

<sup>7</sup> Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning skal være «et nasjonalt ressurscenter i arbeidet med å styrke kompetansen i den grunnleggende ferdigheten skrijving» (Skrivesenteret, 2013a).

Skriverammer fungerer imidlertid ikke i et vakuum, og derfor gir Lewis og Wray følgende modell for undervisningen:

teacher modelling/demonstration → joint activity → scaffolded activity → independent activity (Lewis & Wray, 2002, s.2).

Elever er i begynnelsen først og fremst tilskuere til læreren. Etter hvert får elevene mer erfaring og bedre ferdigheter, og da kan læreren gi mer ansvar til elevene, samtidig som han/hun fremdeles gir nødvendig støtte. Til slutt har eleven fullt ansvar for oppgaven, med læreren som støttende publikum. Skriverammen inngår i en prosess hvor læreren er delaktig. Vi ser hvordan modellen legger opp til læringsfellesskap med stillaser, og hvordan elevene etter hvert arbeider mer selvstendig, med tydelige røtter i Vygotskys teorier (Lewis & Wray, 2002, s.2). Skriverammer bør tilpasses den enkelte lærerens klasseromskontekst og formål med skriveoppgaven. Lewis og Wray mener at skriverammer kan være nyttige for elever i alle aldre og på ulike nivå, men de ser ut til å fungere best for elever på middels nivå eller lavere. Skriverammen mister sin verdi for elever som allerede mestrer skrivesituasjonen godt, og dermed bør stillasene gradvis fjernes etter hvert som elevene mestrer oppgavene individuelt (Lewis & Wray, 2002, s.3).

### **2.3.2 Deborah Fones' Six-point plan**

Den britiske pedagogen og forskeren Deborah Fones (2001) har satt fokus på hvordan bruken av skriverammer kan hjelpe gutter på ungdomsskolen til å skrive bedre tekster i litteraturfaget. Hennes tilnærmingen til skriverammer var basert på hennes egen erfaring som lærer. Utgangspunktet for arbeidet hennes, var at gutter presenterte observante kommentarer om litteratur i diskusjoner, men kom likevel til kort når de skulle organisere og utvikle en litterær analyse. Guttene visste med andre ord hva de skulle si, men ikke hvordan de kunne uttrykke det i skriftlig form. De bidro med relevante utsagn i diskusjonen, men slet med å kommunisere tankene sine logisk i teksten. Med andre ord kan vi si at det var vanskelig å få tankene ned på papiret (Fones, 2001, s.21-22). Fones har et kjønnsfokus som ikke er relevant for denne masteroppgaven, men hun påpeker at det er ingen grunn til at hennes teorier om skriverammer ikke skal kunne brukes for jenter, eller for elever som allerede innehar god skrivekompetanse (Fones, 2001, s.30).

Fones viser til skriverammer utarbeidet av Lewis og Wray, og sier at de har vist seg å være nyttige for elever med dårlig skrivekompetanse. Men, hun kritiserer skriverammene for å være for trange, og mener at de ikke er egnede for tenåringers kompliserte ideer og språkbruk, samt

at skriverammene ikke var godt nok tilpasset litterære analyser (Fones, 2001, s.22). Hun sier følgende om bruken av rammer:

An actor once told me that it was a director's job to block the performers in so that they were free to act. Without blocking, she argued, the actor is so concerned about where to stand and when to move that he is unable to concentrate on exploring his interpretation of the character. It seems to me that exactly the same problem afflicts students, of whatever gender and ability, if we do not help them find a suitable framework for their writing. At the same time, we must not provide such a restricted 'blocking' that their creativity is stifled. We believe that our six-point plan provides an appropriate balance of structure and flexibility to free them to act (Fones, 2001, s.30).

Utfordringen lå altså i å lage skriverammer som gav elevene frihet til å skrive, samtidig som de gav en passende ramme for den gitte oppgaven. Inspirert av Lewis og Wray, prøvde Fones å gi elevene sine setningsstartere til avsnittene i teksten, men da fikk hun en opplevelse av å lese samme essay 30 ganger. Elevene var heller ikke overbevist. Hun lagde dermed en alternativ ramme, som tok utgangspunkt i at elevene skrev åpningslinjen for hvert avsnitt, før de fylte inn detaljene. På den måten, fikk hun elevene til å lage sin egen skriveramme. Denne skriverammen kaller hun for Six-point plan, og under følger hovedelementene (Fones, 2001, s.23-24):

**Planlegging:**

- Finn 6 elementer som du ønsker å kommentere, og som svarer på spørsmålet.
- Prøv å finne 3 korte sitat for å støtte hvert av poengene. Husk at et sitat trenger ikke å være langt, det kan også bestå av bare 1 ord fra teksten.

**Struktur i innledningen. Skriv 3 setninger:**

- 1.setning: Bruk nøkkelfrasen fra spørsmålet til å svare på det.
- 2.setning: Nevn dine første 3 punkter.
- 3. setning: Nevn dine neste 3 punkter.

**Struktur i resten av teksten.**

- Se på de 6 punktene som du nevnte i innledningen. Skriv hvert punkt som en påstand som svarer på spørsmålet. Du har nå 6 påstander som skal utgjøre første setning i hvert sitt avsnitt hvor du utdyper videre.
- Bygg opp hvert avsnitt på følgende måte:
  1. Påstand som er svar på spørsmålet.
  2. Bevis med konkrete sitat fra teksten.
  3. Kommenter hvordan sitatet underbygger din påstand.

**Skriv en kort oppsummering og konklusjon hvor du gjengir de 6 poengene.**

Fones trekker fram flere fordeler med six-point plan: Den er enkel å huske, og gir en mulighet for individuell respons. Rammen skal fungere for alle spørsmål til alle typer tekster. Skriverammen fungerer også som et sikkerhetsnett, trolig fordi det tvinger elevene til å planlegge før de begynner å skrive (Fones, 2001, s.29-30).

### **2.3.3 Teorier om skriving og denne oppgaven.**

Både Lewis, Wray og Fones understreker at skriverammen ikke fungerer i isolasjon fra andre faktorer. Med et sosiokulturelt syn på skriving, kan skriving læres og utvikles i interaksjon med andre. Intensjonen bak skriverammer har sine røtter i Vygotskys teorier om læring i nærmeste utviklingszone, og i teorier om stillaser som midlertidig støtte for skriving av tekst. Dette ble brukt som inspirasjon til hvordan vi kunne legge til rette for fagspesifikk skriving.

## **2.4 Tekstteorier**

Læreren som jeg har samarbeidet med, skulle bygge stillaser rundt elevenes fagspesifikke lesing av en reklametekst og fagspesifikke skriving av en reklameanalyse. I det følgende skal vi se på relevante teorier fra vitenskapsfagene. Reklametekster er sammensatte tekster, og følgelig skal vi nå se på teorier om det. Dette gir oss en fagspesifikk tilnærming til det videre arbeidet. I arbeidet med reklametekstene skulle elevene diskutere og vurdere hvordan virkemidler brukes for appellere til de retoriske appellformene. Da trenger vi også en fagspesifikk tilnærming til retorikk. Jeg har avgrenset dette til å bare inkludere de delene av teoriene som elevene bruker i norskfaget.

### **2.4.1 Multimodale tekster**

Kunnskapsløftet opererer med et utvidet tekstbegrep, som omfatter skriftlige, muntlige og sammensatte (multimodale) tekster. Elevgruppen som responderer, går i 1.klasse (Vg1) på studiespesialisering på videregående. Kompetansemålene etter fullført Vg1, sier at elevene skal kunne «tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster» (Udir, 2006). Anne Løvland, førsteamanuensis ved Høyskolen i Agder, står som fagspesialist innen multimodale tekster i denne oppgaven. I *På mange måtar* (2007) viser hun hvordan teorier om sosialsemiotikk kan brukes til å skape og analysere multimodale tekster. Teoriene er for det meste inspirert av sentrale teoretikere innen sosialsemiotikk, som Theo van Leeuwen, Gunther Kress og Carey Jewitt.

Multimodalitet betyr å skape mening ved å kombinere ulike semiotiske ressurser. En semiotisk ressurs kan produseres fysisk, for eksempel med stemmen, eller teknologisk, for eksempel med penn eller dataprogram. Semiotikk er da *læren* om semiotiske ressurser og sosialsemiotikk ser på *bruken* av semiotiske ressurser (Løvland, 2007, s.10-11). Et multimodalt sosialsemiotisk tekstsyn innebærer at verbalspråket ikke er en forutsetning for å kunne definere noe som tekst. Verbalspråket er heller ikke viktigere enn andre semiotiske ressurser i en sammensatt tekst. Tekster er et system av semiotiske ressurser og de handlingene man utfører i det man

kommuniserer teksten. Det er altså en nær sammenheng mellom den kommuniserte teksten og selve kommunikasjonssituasjonen (Løvland, 2007, s.12).

*Multimodalt design* er et begrep som er hentet fra arbeidet til Gunther Kress og Theo van Leeuwen. Multimodalt design er broen mellom aktørens interesse, de semiotiske ressursene som kan brukes og kommunikasjonssituasjonen. Relasjonen mellom modalitet og situasjon er viktig. En god multimodal tekstkompetanse betyr da at man kan velge de semiotiske ressursene som kan kommunisere i den gitte situasjonen (Løvland, 2007, s.16). Ord, bilder og tegninger kan skape mening hver for seg, men kombinasjonen, altså den sammensatte teksten, er et eget sammensatt tekstuttrykk. Beskrivelsen til Løvland er treffende: «Når ein kombinerer fleire slike uttrykksmåtar i ein samansett tekst, er det som å legge fleire lag av lyssark over kvarandre. Kwart lag blir ikkje forstått isolert, men spelar med i den samla forståinga» (Løvland, 2007, s.20).

*Modal affordans* handler om hvilke betydningspotensial- og grenser en modalitet kan uttrykke. Løvland sier det på følgende måte: «Eit uttrykk seier at 'eit bilete seier meir enn tusen ord'. Det er kanskje rettare å seie at eit bilete kan uttrykke noko anna enn tusen ord fordi det har ein annan modal affordans» (Løvland, 2007, s.24). Ulike modaliteter er organisert på ulikt vis, og dette påvirker hvordan mottakeren oppfatter meningen. Modalitetene tale, skrift og levende bilde er organisert i tid, mens stillbilde er organisert i rom. Tidsrelatert mening blir forstått over tid, mens romrelatert mening blir oppfattet og forstått så å si samtidig. Derfor har stillbildet en fordel når det gjelder å etablere rask kontakt med leseren. Dette ser vi tydelig i mediers bruk av bilder for å tiltrekke lesere (Løvland, 2007, s.26).

#### *Multimodal kohesjon*

Én av hovedformene for multimodalt samspill, er *multimodal kohesjon*. Ulike former for sammenheng oppstår mellom modalitetene. De mekanismene som gjør at vi opplever en sammenheng mellom modalitetene, kalles multimodal kohesjon. I verbalspråket etablerer for eksempel konjunksjoner en slik sammenheng. Kohesjonsmekanismer utgjør måter å integrere ulike semiotiske ressurser for å forme de multimodale tekstene. Som regel er multimodale tekster regulert av mer enn én mekanisme (Løvland, 2007, s.29). van Leeuwen<sup>8</sup> har beskrevet fire kohesjonsmekanismer, og her følger en kort beskrivelse av *rytme*, *komposisjon*, *informasjonskobling* og *dialog*:

---

<sup>8</sup> van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. New York: Routledge.



Vi kjenner *rytmen* i musikken som strømmer ut av høyttalerne, og hjerteslagene som pulserer i kroppen. Denne kohesjonsmekanismen er knyttet til tekstens tidsdimensjon. Teksten utvikler seg over tid og da etableres det en sammenheng. Den rytmiske organiseringen av teksten, bygger på en veksling mellom motsetninger, som for eksempel i vekslingen mellom stor og liten skriftstørrelse i overskrifter og brødtekst. I teksten gjør dette rytmiske mønsteret teksten sammenhengende (Løvland, 2007, s.29-30). Kohesjonsmekanismen *komposisjon* er knyttet til tekstens romdimensjon. Dette ser vi i to- og tre-dimensjonale rom som boksider, skjermflater eller et fysisk klasserom. Det grunnleggende med denne mekanismen, er at det gir oss en opplevelse av balanse og ubalanse. Det er kommunikasjonssituasjonen som den multimodale teksten er en del av, som påvirker komposisjonen: Ordboka har en komposisjon som gjør at leseren enkelt kan finne fram og reklameteksten har en komposisjon som skal fange leserens oppmerksomhet. Komposisjonen signaliserer hva som er viktig og mindre viktig informasjon (Løvland, 2007, s.32).

Kohesjonsmekanismen *informasjonskobling* handler om systematiseringen av hvordan ulike informasjonsbrokker kan være relatert til andre informasjonsbrokker. Denne informasjonskoblingen kan være utdypende eller utvidende. En utdypende informasjonskobling kan for eksempel være navnet «Åshild» under et bilde av en jente. Da gjør informasjonen i én modalitet den informasjonen som er uttrykt i en annen modalitet mer spesifikk (Løvland, 2007, s.37). Den fjerde og siste formen for kohesjonsmekanisme er *dialog*. I multimodale tekster, finner vi ofte en form for interaksjon der et initiativ utløser en respons. Multimodalt samspill er når denne interaksjonen skjer gjennom ulike modaliteter. Overskriften i en tekst kan sånn sett være et initiativ, med brødteksten som respons på initiativet (Løvland, 2007, s.40).

#### *Sammensatte tekster i skolen*

Som tidligere nevnt, har Løvland et multimodalt sosialesemiotisk tekstsyn. Da Kunnskapsløftet ble revidert i 2013, etter at boka til Løvland ble utgitt, ble sammensatte tekster fjernet som et eget hovedområde. Dette kan dermed bekrefte en forståelse av at alle tekster er sammensatte. Ifølge Løvland, er det ikke endelig slik at en økning i mediebruk automatisk gjør at elevene blir reflekterte og kritiske lesere. Bruken av medier på fritiden er jo ofte knyttet til opplevelser og estetisk nytelse. Derfor må vi bruke gjennomtenkte undervisningsopplegg for kunne videreutvikle tolkningskompetansen til elevene, slik at de kan bli reflekterte og kritiske lesere (Løvland, 2007, s.41-43).

### 2.4.2 Retorikk

I kompetansemålene står det under *muntlig kommunikasjon* at elevene etter fullført Vg1 skal kunne «bruke kunnskap om retoriske appellformer i presentasjoner» (Udir, 2006). Retorikk blir ikke trukket inn under områdene *skriftlig kommunikasjon* eller *språk, litteratur og kultur*.<sup>9</sup> Fokuset i Vg1 er på de retoriske appellformene, og i Vg2 utvides dette til kunnskap om retorikk og argumentasjon: Elevene skal kunne «forklare argumentasjonen i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk». I kompetansemålene for Vg3, skal elevene kunne skrive «[...] retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster». De skal videre kunne «bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosaetekster» (Udir, 2006). Vi ser hvordan elevene i løpet av videregående skole går fra å ha kunnskap om de retoriske appellformene, til å kunne skrive egne retoriske analyser. Professor i retorikk og visuell kommunikasjon ved Universitetet i Bergen, Jens E. Kjeldsen, står i denne masteroppgaven som fagekspert innen retorikk.

Alle utfører praktisk retorikk for å overbevise eller påvirke andre mennesker. Retorisk teori undersøker *hvordan* mennesker overbeviser hverandre. Kjeldsen framholder at det er viktig å skille mellom praksis og teori: Den norske statsministeren, og hans taleskrivere, kan benytte den retoriske lære til å utforme en tale mest mulig hensiktsmessig. Selve talen vil fungere som retorisk praksis. Ved å benytte retorisk teori, kan forskere analysere og studere denne praksisen. Kjeldsen støtter seg til en avgrensning av retoriske ytringer som, i tillegg til det talte og skrevne ordet, også inkluderer andre uttrykksmåter som kroppsspråk, visuelle bilder og auditive uttrykk (Kjeldsen, 2009, s.16). Retorikk som vitenskapelig disiplin er, ifølge Kjeldsen, studiet av retorisk kommunikasjon. Retorisk kommunikasjon er kommunikasjon fra en aktør som ønsker forandring ved å henvende seg til bestemte mottakere for å oppnå en bestemt for reaksjon eller respons (Kjeldsen, 2009, s.24).

Fra antikken kjenner vi Aristoteles verk *Retorikk*. Som den eldste bevarte læreboken i retorikk står den som en bautastein innen klassisk retorikk. Aristoteles argumenterer for at ikke-retoriske bevismidler - som taleren ikke kan styre, men likevel må forholde seg til (som for eksempel statistikk og meningsmålinger i vår tid) - ikke fungerer i seg selv, men er avhengige av retoriske bevismidler, som taleren *kan* styre. Dette kjenner vi som de retoriske *appellformene ethos, pathos og logos*. Overbevisning kan skje gjennom *ethos* ved at taleren bruker sin egen karakter for å skape troverdighet. Overbevisning kan også skje gjennom *pathos*, ved at talen setter

---

<sup>9</sup> Det er kompetansemål relatert til argumentasjon i tekstene, og argumentasjon kan knyttes til retorikk. Men siden det ikke knyttes til begrepet retorikk i læreplanen for Vg1, gjør heller ikke jeg det i denne opplistingen.

tilhørerne i en viss sinnsstemning. Til sist kan også overbevisning skje gjennom *logos*, ved at som sies demonstrerer sannhet (Kjeldsen, 2009, s.32-33). En taler kan altså appellere gjennom sin egen troverdighet til andre menneskers følelser og rasjonalitet (Kjeldsen, 2009, s.68). Det er gjerne vanskelig å skille mellom *ethos*, *pathos* og *logos*, og på mange vis henger de sammen og er avhengige av hverandre. I det følgende skal vi se nærmere på disse appellformene.

Vi vurderer ikke bare det som sies, men også *hvem* som sier det. Retorisk *ethos* skapes i talen gjennom de synspunkter og argumenter som taleren har valgt, og hvordan dette framføres. Avsenderen skal oppfattes som *troverdig*. For Aristoteles er *ethos*, *pathos* og *logos* en *triade*: *Ethos* må skapes gjennom *logos*, fordi argumentene skaper vår *ethos* (Kjeldsen, 2009, s.117-119). *Ethos* er dermed en dynamisk størrelse som kan styrkes eller svekkes i hver nye kommunikasjonssituasjon (Kjeldsen, 2009, s.125). I prinsippet, er alle situasjoner hvor retorikk foregår enestående. Det som er troverdig i én situasjon, er ikke nødvendigvis troverdig i en annen, og derfor er menneskets evne til kritisk tenkning essensiell (Kjeldsen, 2009, s.145).

*Logos*, som appellerer til vår fornuft, har som vist sterk tilknytning til appell gjennom *ethos* og *pathos*. Selv om argumentasjonslære i tradisjonell retorikk normalt avgrenser argumenter til verbale tekster, framholder Kjeldsen at det ikke bare er ord som kan brukes til å argumentere, men at også bilder, lyder og andre tegn kan brukes (Kjeldsen, 2009, s.189-90). Argumentasjonslære er sentralt i retorisk teori, og vies stor plass i Kjeldsens bok, men blir ikke utførlig presentert her.

Retorikken anerkjenner følelser som en akseptabel måte å appellere på, men *pathos* står fremdeles i en triade med *ethos* og *logos*. Aristoteles framholder at emosjon og kognisjon henger sammen. Bestemte former for argumenter vil fremkalle bestemte former for følelser. Men, emosjoner påvirker og fremkaller også våre vurderinger – vi vil jo gjerne tro på det vi ønsker (Kjeldsen, 2009, s.310-311). Reklamebransjen spesialiserer seg nettopp på det å appellere til mottakernes følelser:

Retoriske henvendelser skaper forandring ved å påvirke tanker, beslutninger og handlinger hos personer som kan bidra til å skape forandring. Derfor krever en retorisk situasjon alltid et publikum. Men ikke et hvilket som helst publikum. Et retorisk publikum består utelukkende av de personene som kan påvirkes av avsenderens retorikk, og som kan bidra til forandringen (Kjeldsen, 2009, s.83).

Avsenderens retorikk når sitt retoriske publikum, som igjen kan bidra til forandring. En reklameteksts retoriske publikum er dermed den delen av målgruppen som *faktisk* bidrar til forandring, som for eksempel ved å kjøpe produktet det reklameres for.

## 2.5 Oppsummering: Teorier i dette prosjektet

Jeg innledet dette kapittelet med Vygotskys teorier om læring i den nærmeste utviklingssonen og hvordan han så på språket som en forutsetning for læring. Dette ledet oss over til teorier om stillaser, og hvordan disse kan bygges på mikro- og makronivå for å gi støtte til elevenes læring. Deretter gikk vi over til norskfaget og dets mangfoldigheter, og fagspesifikk lesing og skriving: Ulike fag har ulike strategier og tradisjoner for å lese og skrive tekster. I dette prosjektet, skulle elevene arbeide med saktekster: De skulle lese en reklametekst og skrive en reklameanalyse. Derfor så jeg på hvordan vi kunne gi støtte til elevenes fagspesifikke *lesing* av teksten og fagspesifikke *skrivning* av reklameanalysen. Under leseteorier, så vi hvordan litterære samtaler kan skape møteplasser mellom elevenes, lærerens og tekstens stemmer. Sokratiske seminarer er i denne studien brukt som tilnærming til slike litterære samtaler. Videre så vi under skriveteorier hvordan skriverammer kan brukes til å gi støtte til elevenes skriving. Til slutt tok jeg på meg brillene til fagspesialister innen multimodale tekster og retorikk, for å få et innblikk i hva som kunne være fagspesifikk lesing og skriving. Denne teoretiske bagasjen tok jeg med meg, i det læreren og jeg skulle utvikle stillaser for å gi støtte til elevenes lesing og skriving av tekster.

### 3.0 METODE

Jeg var ute etter å finne svar på problemstillingen:

*Hvordan responderer elevene på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing og skriving i norskfaget i videregående skole?*

I dette kapittelet skal jeg forklare veien fra mitt teoretiske utgangspunkt, til planlegging, utvikling av stillasene og gjennomføringen i klasserommet. Jeg vil vise hvordan vi gjennomførte sokratiske seminarer for å bygge et stillas rundt elevenes fagspesifikke lesing av en reklametekst. Deretter viser jeg hvordan vi utviklet en skriveramme for å bygge et stillas rundt elevenes fagspesifikke skriving av en reklameanalyse. Men først skal vi se på hvordan teorier om kasusstudier og aksjonsforskning har dannet rammen for gjennomføringen av studien.

#### 3.1 Kvalitativ metode og kasusstudier

Jeg skulle undersøke elevenes respons, og stod overfor et valg mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Ved kvantitative undersøkelser hadde jeg måttet velge ut noen enkeltfaktorer i elevenes respons som skulle måles. Da jeg etter min mening hadde for lite utvalg til å måle responsen kvantitativt, kom jeg fram til at det var mest egnet å bruke en kvalitativ metode. Denne metoden beskrives i boka *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, av May Britt Postholm (2010), professor ved Program for lærerutdanning ved NTNU.

Kvalitativ forskning fokuserer på menneskelige problemer eller prosesser i deres naturlige setting. Dette arbeidet kjennetegnes ved et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltakere (Postholm, 2010, s.142). Det er ulike tilnærminger til hvordan man kan gjennomføre kvalitativ forskning. *Kasusstudie*<sup>10</sup> er egnet for forskning innenfor et system som er strengt bundet av tid og sted. Fokuset i min studie er aktiviteter gjennomført over en gitt tidsperiode i et klasserom. Kasusstudier gir en detaljert beskrivelse av det som studeres i sin kontekst, som resulterer i et komplekst datamateriale. På den måten kunne jeg undersøke fenomenet fra flere vinkler, og jeg kom dermed fram til at kasusstudier var en passende tilnærming (Postholm, 2010, s.50-51).

Jeg begynte tidlig å reflektere over den prosessen vi skulle gjennom. Jeg hadde valgt meg ut et fokus, begrunnet i min problemstilling, og nå skulle jeg forsøke å fange hele den komplekse helheten som var gjenstand for min undersøkelse. For første gang skulle jeg gå inn i et klasserom som forsker, og fra første dag var arbeidet påvirket av min subjektivitet (Postholm,

---

<sup>10</sup> Noen foretrekker å bruke *casestudie*.

2010, s.25). Forskingen min kunne aldri være helt objektiv eller fri for verdier. En gitt setting kan oppfattes ulikt av ulike forskere, og begge deler kan likevel være riktig (Postholm, 2010, s.32). For å redusere min subjektivitet, valgte jeg derfor å få tilgang til ulikt materiale, slik at jeg kunne se forskningsfeltet med ulike blikk. Derfor gjennomførte jeg et intervju med læreren, i tillegg til å undersøke elevenes respons. Postholm (2010, s.34), understreker at det jeg som er det viktigste forskningsinstrumentet, og da er det viktig at jeg er så tydelig som mulig på hva som er mine perspektiver og meninger, slik at du som leser kan se hvordan jeg har påvirket forskningsarbeidet. Dette ble gjort i håp om å kunne sikre kvaliteten på studiet. Postholm (2010, s.34) vektlegger også at det er deltakernes perspektiv som er i fokus i kvalitative studier. Deres perspektiv kalles gjerne det emiske perspektivet (*emic*), som alltid vil være i samspill med forskerperspektivet (*etic*). Til syvende og sist er det elevenes perspektiv som skal løftes fram, og deres opplevelser styrer det som blir konklusjonen for denne studien.

Jeg syntes likevel at det jeg hadde lest om kasusstudier, ikke var helt dekkende for det samarbeidet jeg ønsket å ha med læreren. Jeg hadde konkrete ideer om stillaser som jeg ønsket å prøve ut i klasserommet – altså ønsket jeg å komme med forandrende inngrep *før* jeg visste noe som helst om den utvalgte læreren og klassen. Da så *aksjonsforskning* ut til å gi en spissere tilnærming til arbeidet.

### **3.1.1 Aksjonsforskning**

Tove Steen-Olsen og Astrid Grude Eikseth (2009) har gitt en beskrivelse av aksjonsforskning som ligner det samarbeidet jeg hadde med læreren. Forfatterne strebet etter å gjøre forskningen mindre abstrakt, og mer praksisrelevant. Opprinnelig er det i «ekte» aksjonsforskning praktikerne som har det avgjørende ordet. De viser til arbeidet til Tom Tiller, professor i pedagogikk ved Universitet i Tromsø. Han skiller mellom *aksjonsforskning* og *aksjonslæring*. Med dette skiller han mellom forskerrollen og praktikerrollen: Aksjonsforskningen skjer innen forskernes domene, og aksjonslæringen innen lærernes. Som all annen forskning, krever også aksjonsforskning systematisk og gyldig dokumentasjon slik at resultatene kan gjøres tilgjengelige for kritisk evaluering, som her vil betraktes som forskerens oppgave (Steen-Olsen & Eikseth, 2009, s.18). Tiller beskriver *aksjonsforskning* som et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter. Det forventes i tillegg at forskeren deltar aktivt med forandrende inngrep i det studerte feltet. Jeg ønsket å prøve ut utvalgte stillaser i en utvalgt klasse, basert på teori om stillaser og fagspesifikk lesing og skriving (jf. teorikapittel). Dette var mitt bidrag til «forandrende inngrep» i det studerte feltet. *Aksjonslæring* er «en aktivitet som tar utgangspunkt i lærerens konkrete handlinger, hvor kritiske og systematiske refleksjoner over daglige

erfaringer bidrar til å utvikle egen praksis» (Steen-Olsen & Eikseth, 2009, s.18). Læreren som jeg samarbeidet med, hadde erfaring både med sokratiske seminar og skriveramme, og kunne altså relatere min teori til sin klasseromserfaring.

I aksjonsforskning foregår det en kontinuerlig pendling mellom teori, data og praksis. Min rolle som forsker var blant annet å bringe inn ny teori. Som forsker hadde jeg en dobbeltrolle som krevde en stor grad av ærlighet, åpenhet og refleksivitet. Jeg måtte være i stand til å veksle mellom nærhet og distanse og mellom å veilede og vurdere. Jeg skulle samarbeide med læreren i praksis, men samtidig opprettholde et distansert forskerblikk (Steen-Olsen, 2009, s.24-26). Det var læreren som hadde mest kunnskap om elevene og deres skolehverdag. Dette ble viktige momenter som jeg reflekterte over før jeg startet samarbeidet med læreren, og som fikk direkte innflytelse på måten studien ble gjennomført.

Studien likner dermed på et aksjonsforskningsprosjekt, men jeg velger å ikke kalle det for det, av følgende grunner: For det første, vil et aksjonsforskningsprosjekt ta utgangspunkt i det som læreren synes er problematisk for å endre undervisningen. Dette initiativet kom fra meg, men læreren var likevel svært delaktig i utformingen av stillasene, og det var hun som stod for gjennomføringen. For det andre, vil et aksjonsforskningsprosjekt stadig føre en evaluering av om de ulike tiltakene som blir satt i verk virker, for så å sette inn nye tiltak. I denne studien satt jeg i verk noen tiltak som ble evaluert, altså ble det bare gjennomført én aksjonssirkel. På grunn av disse ulikhetene, velger jeg å kalle prosjektet kasusstudie, selv om det er sterkt inspirert av aksjonsforskningstanken fordi læreren hadde direkte påvirkning på deler av mitt design. Vi kan dermed si, at aksjonsforskning har hatt betydning for designet av kasus.

### **3.2 Utvalg**

For å kunne finne svar på problemstillingen, måtte jeg finne en lærer som hovedinformant som var villig til å prøve ut gitte stillaser. Veilederen min kjente til en norsklærer på en videregående skole, som i denne masteroppgaven har fått det fiktive navnet Tone. Hun kjente til Fones' Six-Point plan, og hadde brukt både skriverammer og sokratiske seminar i andre klasser. Tone har jobbet som norsklærer i ungdomsskolen i 16 år og i videregående skole i 7 år (Intervju, vedlegg 1). Når jeg skriver om Tone i denne masteroppgaven, så dekker det ikke henne som et helt menneske, og alt det hun tenker og praktiserer. Denne masteroppgaven viser bare noen sider som jeg observerte med mitt subjektive blikk.

Klassen til Tone bestod av 23 elever som gikk 1. året (Vg1) på studiespesialiserende, på en videregående skole i Rogaland fylke. Elevgruppen hadde med andre ord gått i samme klasse i noen få måneder. Jeg kunne dermed anta at elevene fremdeles var noe ukjente med hverandre, læreren og livet på videregående skole. Da jeg intervjuet Tone, hadde hun hatt klassen i et halvt år. Hun beskrev klassen slik:

Fantastisk kjekk. De er veldig positive, du kan sette de i gang til utrolig mye, og de responderer positivt på omtrent alt du introduserer de for. [...] Så, en flink, sterk klasse. Ganske jevn og homogen gruppe. Det er ingen som skiller seg ut som tydelig svakere eller flinkere i forhold til de andre, selv om det er mange flinke. Så det er en ganske homogen gruppe (vedlegg 1, sitat 12-14).

Jeg hadde inngått et samarbeid med en lærer som hadde lang erfaring, og som kjente til både sokratiske seminar (jf. Copeland, 2005) og Six-Point Plan (jf. Fones, 2001). Jeg var derfor motivert til å utvikle gode stillaser til flinke elever.

### **3.3 Planlegging**

I kvalitativ forskning er situasjonen med på å forme studien (Postholm, 2010, s.26). Jeg tok kontakt med Tone i september, og hennes innspill og tanker har preget hvordan studien er utformet og gjennomført (jf. aksjonsforskning). I tillegg måtte planen samsvare med skolens planer, som årsplanen og prøveplanen. Da Tone og jeg møttes første gang, utvekslet vi tanker og erfaringer om bruk av sokratiske seminar og skriveramme. Vi tok en kikk på årsplanen, og valgte å ta utgangspunkt i en kortsvarsprøve som elevene skulle ha i desember 2015. Elevene skulle da skrive en reklameanalyse. Vi ville designe stillaser som kunne gi støtte til elevenes fagspesifikke lesing og skriving. Vi ville også gi de en anledning til å uttrykke sine meninger om disse i et responsskjema. I løpet av høsten hadde jeg og Tone flere samtaler og mailutvekslinger. I januar 2016 intervjuet jeg henne, for å få samlet noen av hennes tanker i et transkribert vedlegg. Vi kom fram til en plan for gjennomføring og innsamling av materialet. Hensynet til årsplanen gjorde at det ikke var mulig å få det til å skje i løpet av et kortere tidsrom. Planen er synliggjort i skjemaet på neste side.



DATO	TID	HVA	MATERIALE
<b>Onsdag 2. des.</b>	08:15- 09:50	Tone presenterer skriverammen for elevene. Elevene får prøve ut skriverammen ved å lage et forslag til disposisjon av en reklameanalyse.	Observasjonsnotater. Beskrives i kap. 3.4.1.
<b>Fredag 4. des.</b>	10:00- 11:30	Sokratisk seminar. Elevene samtaler om spørsmål knyttet til en reklametekst.	Transkripsjon av lydopptak: Vedlegg 4
<b>Fredag 11. des.</b>	90 min.	Kortsvarsprøve. Elevene kan bruke skriverammen som støtte for å svare på oppgaven.	20 kortsvarsprøver.
<b>Onsdag 16. des.</b>		Elevene fyller ut et respons skjema.	20 respons skjema.
<b>20. jan.</b>		Intervju med lærer	Transkripsjon av lydopptak: Vedlegg 1.

### 3.3.1 Utvikling av stillasene

Både Copeland (2005) og Fones (2001) påpekte at hverken sokratiske seminar eller skriverammer fungerer i et vakuum. Jeg hadde ingen forventning om at vi kunne kaste stillasene i elevenes fang, og håpe på fagspesifikke mirakler. Stillasene skulle brukes i en vanlig skolehverdag. I løpet av høsten arbeidet elevene med bildeanalyse, retoriske virkemidler og sammensatte tekster i norskfaget. Jeg observerte ikke denne undervisningen i klasserommet, men jeg fikk tilsendt powerpointene som Tone hadde brukt, noe som gav meg et innsyn i hva som var fokus for undervisningen. Jeg kom heller ikke med innspill til hvordan eller hva Tone skulle undervise. I tillegg til de planlagte stillasene, hadde elevene altså klasseromsundervisning og tilgang til lærebok, powerpointer og annet materiale.

#### 3.3.1.1 Sokratiske seminar som stillas

I teorikapittelet tok jeg utgangspunkt i Copelands teorier om sokratiske seminar (jf. kap. 2.2.1). Tone hadde tidligere gjennomført sokratiske seminar, og kjente til boka av Copeland. Vi ble enige om at hun skulle få gjennomføre det på en måte som hun følte seg komfortabel med. I løpet av høsten utvekslet vi e-poster, hvor jeg kom med forslag til hvordan vi kunne gjennomføre seminaret, og hun kom med sine innspill. Hvis elevene aldri hadde gjennomført noe som liknet et sokratiske seminar før, så ville denne arbeidsmetoden være helt ukjent. Siden vi bare hadde én mulighet til å gjennomføre seminaret, ville vi gjøre de forberedelsene som trengtes for å minimere sjansen for en mislykket gjennomføring. En god, første gjennomføring ville også kunne bidra til at elevene ble mer positive til å gjennomføre det igjen ved en annen anledning. Derfor ville vi utvikle stillaser som kunne bidra til at det sokratiske seminaret fungerte som helhet. Vi valgte stillasene *vurderingsskjema* og *oppsummerende setning*. Disse

ble utviklet med den hensikt at de kunne fjernes gradvis når elevene ble fortrolige med seminaret og viste at de mestret det.

#### *Utviklingen av vurderingsskjema*

I boka viser Copeland (2005, s.79) et forslag til vurderingsskjema som han gir elevene i den ytre sirkelen, som støtte for å gi en god vurdering av samtalen i den indre sirkelen (min oversettelse):

I hvilken grad klarte deltakerne å...	Svakt		Middels		Veldig bra
Komme under den overflatiske meningen?	1	2	3	4	5
Snakke høyt og tydelig?	1	2	3	4	5
Sitere årsaker og bevis for deres uttalelser?	1	2	3	4	5
Bruke teksten som støtte?	1	2	3	4	5
Lytte respektfullt til de andre?	1	2	3	4	5
Holde seg til saken?	1	2	3	4	5
Snakke med hverandre, ikke bare læreren?	1	2	3	4	5
Omskrive nøyaktig?	1	2	3	4	5
Unngå upassende språkbruk?	1	2	3	4	5
Spørre om hjelp for å rydde opp i forvirring?	1	2	3	4	5
Støtte hverandre?	1	2	3	4	5
Unngå fiendtlig kommunikasjon?	1	2	3	4	5
Stille hverandre spørsmål?	1	2	3	4	5
Virke forberedt?	1	2	3	4	5
Sikre at spørsmålene ble forstått?	1	2	3	4	5
Nevn én person som gjorde et eller flere av kriteriene bra.					
Hva var det mest interessante spørsmålet som ble stilt?					
Hva var den mest interessante ideen som kom fra en deltaker?					

Inspirert av dette skjemaet, tilpasset jeg det med spørsmål som passet til vårt formål. Jeg syntes det var for omfattende til førstegangsbruk, så det ble kraftig forkortet. Jeg sendte forslaget til Tone, som var positiv til bruken av skjemaet, og mente at det ville hjelpe elevene å fokusere på *hva* som ble sagt, i stedet for *hvem* som sa det. Skjemaet kunne på den måten stimulere det faglige (jf. disciplinary literacy). Vi var enige om at det kunne bidra til at elevene i den ytre sirkelen ville følge bedre med på samtalen, og hjelpe dem til å gi konstruktive tilbakemeldinger. Etter noen runder med justeringer, kom vi fram til følgende evalueringsskjema:

<b>Hvordan synes du at gruppen klarte å....</b>	
<i>Kommentere virkemiddel i teksten?</i>	
<i>Kommentere effekten av virkemidlene i teksten?</i>	
<i>Bruke relevante fagbegreper?</i>	
<i>Lytte respektfullt til hverandre?</i>	
<i>Holde seg til saken?</i>	
<i>Hva var det mest interessante spørsmålet eller kommentaren i samtalen?</i>	

Skjemaet skulle kun fungere som et notatark for elevene i den ytre sirkelen. Ingen andre, hverken lærere eller medelever, skulle se det som ble notert på skjemaet. Dermed skulle det fungere som en støtte for å kunne ytre seg når den ytre sirkelen skulle gi sin vurdering av samtalen. I stedet for å gi vurdering på individnivå, ved å kommentere deltakere, valgte vi å fokusere på gruppenivå. Dette gjorde vi fordi elevene ikke hadde kjent hverandre lenge. I det sokratiske seminaret fungerer samtalen som et redskap for læring. Elevene kan finne mening sammen med kapable medelever (jf.Vygotsky, 1978), og da virket det heller ikke hensiktsmessig med respons på individnivå. Dermed ble ordet *deltaker* erstattet med *gruppen*.

Vi kom også fram til at elevene ikke skulle gradere kvaliteten på samtalen med tall, slik Copeland foreslår. Vi fryktet at elevene kom til å bli for opphengt i hva som kvalifiserte til 2'er eller 5'er, og da hadde vi mistet det som var den opprinnelige intensjonen med skjemaet, nemlig å gi elevene samtaleemne. Karakterene kunne ta fokuset fra det faglige, ved at elevene tenkte på karakterer snarere enn å nærlese teksten. Vi fjernet derfor graderingen, og lot heller elevene få plass til å skrive en kommentar til hvert spørsmål i skjemaet. Det viktigste var å gi elevene i den ytre sirkelen en støtte for å kunne gi respons til den indre sirkelens samtale, uten at enkelt-elever ble hengt ut. Da kunne de ikke bare vurdere *hva* de sa, men også *hvordan* de sa det. Vi så i innledningskapittelet, hvordan læreplanen Kunnskapsløftet (2006) vektlegger at arbeidet med muntlige ferdigheter ikke bare handler om *hva* eller *hvor mye* elevene sier, men at det også innebærer bevissthet rundt *hvordan* det sies. Den ytre sirkelen trenger da også et metaspråk for samtale, for å kunne kommentere samtalen. Vårt ønske var at vurderingsskjemaet skulle gi støtte til dette metaspråket, med et fokus på det faglige innholdet i samtalen (jf. disciplinary literacy).

### *Utviklingen av oppsummerende setning.*

Copeland (2005, s.139) foreslår også at elevene skriver en oppsummerende setning rett etter at samtalen i det sokratiske seminaret er fullført. Han mener at elevene bør gjøre det for å sortere alle ideene som ble presentert i dialogen, og koke det ned til en oppsummerende setning. Denne setningen inneholder subjekt (navnet på forfatteren og verket som blir diskutert), metode (litterære virkemidler og strategier som forfatteren bruker) og budskap (ideen eller leksjonen som forfatteren ønsker at leseren skal vurdere). Han presenterer rammeverket for setningen på denne måten (min oversettelse):

I \_\_ (tittelen på verket) \_\_\_\_, bruker \_\_ (forfatterens navn) \_\_ \_\_ (metode(r)) \_\_ for å avsløre \_\_ (budskap) \_\_.

Tone hadde ikke brukt dette i forbindelse med sokratiske seminar før, men var positiv til å prøve det. Vi håpet at setningen som stillas kunne spisse elevenes læringsutbytte av seminaret. Da setningen først og fremst var ment for bruk til skjønnlitterære analyser, valgte vi å ta vekk verbet *avsløre*. Elevene var heller ikke vant til å bruke det ordet. Vi erstattet også *metoder* med *virkemidler*, da vi mente det ville være nærmere en fagspesifikk formulering (jf. disciplinary literacy). Setningen ble da formulert slik:

Budskapet i reklamen er \_\_\_\_\_. I (navn på reklamen), bruker (sender) (virkemidler) for å oppnå dette.

### *3.3.1.2 Skriverammen som stillas*

Et viktig spørsmål for designet av skriverammen, var: Hvilken støtte trenger elevene for å kunne skrive en fagspesifikk reklameanalyse? En fagspesifikk reklameanalyse bryter ned reklamen i dets modaliteter, og tolker budskapet som kommer fram ved å kommentere hvilken effekt modalitetene får i samspill med hverandre (jf. kap. 2.4.1). Bruken av retoriske appellformer uttrykkes ikke bare gjennom verbaltekst, men også andre modaliteter, som for eksempel bilde (jf. kap. 2.4.2). Elevene bruker læreverket *Grip teksten* (Nilsen, 2011) i norskfaget. I denne boka gis det en skriveramme for en reklameanalyse. Skriverammen ser slik ut (Nilsen, 2011, s.232):

<b>SKJEMA FOR ANALYSE AV REKLAMETEKSTER</b>	
<b>Struktur</b>	<b>Momenter å vurdere</b>
<b>Innledning</b> Gi en kort omtale av reklamen	Hva slags produkt? Hva slags medium? Hvem er sender? Hvem ønsker å selge, påvirke eller informere? Hvem er målgruppe? Hvordan er layouten? Hva er det dominerende elementet i reklamen (bilde, overskrift, tekst, annet)?
<b>Hoveddel</b> Her går du nærmere inn på reklamen og vurderer hvilken effekt de ulike elementene har på oss mottakere.	<i>1. Analyse av bilde og illustrasjoner</i> Hvor stor plass tar bildet i forhold til teksten? Hva eller hvem er det bilde av? Hvilke farger dominerer? Hvilken stemning eller følelse formidler bildet? Hvordan er forholdet mellom bildet og tekst – utfyller de hverandre eller motsier de hverandre? <i>2. Analyse av overskrift</i> Sier den noe om produktet? Fins det ordspill eller andre spesielle formuleringer? <i>3. Analyse av verbaltekst</i> Hva er det viktigste innholdet i teksten? Hvordan prøver selger å påvirke, informere eller selge? (ved saklig informasjon, overtale, spille på følelser, provosere osv.) Hvordan er ordvalget og setningene?
<b>Avslutning</b>	Her samles alle observasjonene dine, og du gir en vurdering av reklamen som helhet. Er den vellykket ut fra formålet? Er valget av medium og virkemidler de rette?

Da Tone og jeg møttes for å utvikle skriverammen, kommenterte hun at skriverammen i læreboka hadde positive og negative sider. Det positive var at den stilte gode spørsmål, og da særlig i innledningen. Hun mente at elevene hadde en tendens til å skrive altfor lange innledninger. Hun ønsket derfor å beholde disse spørsmålene, for å gi elevene støtte til en kort og presis innledning, som likevel inneholdt de viktigste elementene. Det negative var, at skriverammen ikke gav god nok støtte til elevenes struktur av teksten. Det står 12 forslag til spørsmål i hoveddelen. Erfaringsmessig ville elevene prøve å svare på så mange spørsmål som mulig, i stedet for å velge ut de som var relevante for oppgaven. Fordelen med alle spørsmålene, var at de fungerte som påminnere for gode fagbegreper som de kunne bruke i reklameanalysen.

Vi ville inkludere de positive elementene fra denne skriverammen i den nye skriverammen. Dermed beholdt vi spørsmålene i innledningen. Så laget vi en liste over nyttige fagbegreper som kunne være aktuelle å kommentere i hoveddelen. Noen av fagbegrepene var hentet fra læreboka, andre fra undervisningen til Tone. Elevene skulle da ha gode forutsetninger for å

kunne kjenne igjen fagbegrepene. Samlet skulle de dekke det vi mente var de viktigste momentene i en kort reklameanalyse. Vi skrev et hjelpespørsmål som skulle stå over fagbegrepene: «Hvilke virkemidler tar sender i bruk for å overbevise mottaker gjennom de tre retoriske appellformene? Dette gjorde vi for å vise at utvalget av fagbegrepet måtte ta utgangspunkt i spørsmålet som de skulle svare på. Spørsmålet stod over listen med begreper, altså knyttet til både bilde og verbaltekst. Dette er en synliggjøring av at retoriske ytringer også er visuelle, ikke bare skriftlige eller muntlige. Da skriverammen ble introdusert for elevene, fikk de prøve den ut. I etterkant sa Tone at mange elever hadde vært forvirret over at *denotasjon* (det vi faktisk ser i bildet) og *konnotasjon* (det vi tolker inn i bildet) stod på listen over fagbegreper i hoveddelen, siden mange hadde vært innom bruken av det allerede i innledningen. Basert på elevenes respons, og at andre spørsmål i skriverammen dekket det innholdet, kom vi fram til at vi like gjerne kunne fjerne disse begrepene fra listen. På den måten fikk også elevenes respons prege utformingen av skriverammen.

Deretter kikket vi på skriverammen Six-point plan (Fones, 2001). Skriverammen fra læreboka *Grip teksten* har et hovedfokus på innholdet. Six-point plan fokuserer på strukturen av teksten, og på å begrunne alle påstander med konkrete bevis fra teksten. Skriverammen ble vist i sin helhet på s.31 (kap 2.3.2). En utfordring ved å bruke Six-point plan, var at dette skulle være en kortvarsprøve på 90 minutter, hvor elevene ble anbefalt å skrive 400-500 ord. I Six-point plan, skal elevene finne seks elementer og å bygge ut hvert element med et avsnitt hver, hvor hvert avsnitt inneholder tre bevis fra teksten. Det klarer ikke 500 ord å romme. Skriverammen forutsetter også at elevene har lang planleggingstid, noe som ikke var tilfelle for denne klassen. De kjente ikke til oppgaveformuleringen på forhånd, og teksten ble skrevet på skolen. Tone og jeg mente at det mest positive med Six-point plan, var måten den støttet strukturen av avsnittene på. Med en fagspesifikk tilnærming, var det viktig å designe et stillas som kunne hjelpe elevene å vise til virkemidler, bevise det med henvisning til teksten og kommentere hvilken effekt det gav. Vi ønsket derfor å bruke denne delen av skriverammen videre (Fones, 2001):

Bygg opp hvert avsnitt på følgende måte:

1. Påstand som er svar på spørsmålet.
2. Bevis med konkrete sitat fra teksten.
3. Kommenter hvordan sitatet underbygger din påstand.

For å tilpasse den enda bedre, omformulerte vi punkt 2: Vi erstattet ordet *sitat*, fordi det lukket muligheten for å kommentere modaliteter som farger, bilder og lignende. I stedet brukte vi ordet *elementer*, som elevene kjente til fra undervisningen. Vi ønsket også å omformulere punkt 3, for å bidra til at elevene stadig hadde et fokus på relasjonen mellom sender og mottaker,

virkning og funksjon. Punkt 3 ble derfor omformulert til: «Kommenter hvilken virkning eller funksjon elementene har på oss mottakere: Hva oppnår sender gjennom virkemiddelbruken?». Siden det var en kortsvarsprøve, valgte vi å bare inkludere «oppsummering og konklusjon» i avslutningen av skriverammen. En god reklameanalyse har et nøye utvalg av innhold som kommenter effekten av ulike modaliteter i samspill med hverandre for å formidle et budskap. En god struktur presenterer dette på en oversiktlig måte. Vi satte opp skriverammen slik at venstre side skulle gi støtte til *strukturen* av teksten og høyre side skulle gi støtte til *innholdet*. Den ferdige skriverammen ble som følger:

<b>SKRIVERAMME FOR ANALYSE AV STRUKTUR</b>	<b>REKLAMETEKSTER MOMENTER Å VURDERE</b>
<p><b>Innledning</b> 1. Gi en <u>kort</u> omtale av reklamen</p>	<p><b>Hjelpespørsmål:</b> Hva slags produkt? Hva slags medium? Hvem er sender? Hvem ønsker å selge, påvirke eller informere? Hvem er målgruppe? Hvordan er layouten? Hva er det dominerende elementet i reklamen (bilde, overskrift, tekst, annet)?</p>
<p><b>Hoveddel</b> Bygg opp hvert avsnitt på følgende måte: 1. Påstand som svarer på spørsmålet. 2. Bevis med konkrete elementer fra teksten. 3. Kommenter hvilken virkning eller funksjon elementene har på oss mottakere: Hva oppnår sender gjennom virkemiddelbruken?  Gjenta denne strukturen for hvert avsnitt.</p>	<p><b>Hjelpespørsmål:</b> <i>Hvilke virkemidler tar sender i bruk for å overbevise mottaker gjennom de tre retoriske appellformene?</i></p> <p><b>Velg ut og bruk fagbegreper som er relevante for oppgaven:</b></p> <p><b>Bilde:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stoppeffekt og blikkfang</li> <li>- Farger, lys og kontraster</li> <li>- Linjer, utsnitt og perspektiv</li> </ul> <p><b>Verbaltekst:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verdiladete ord</li> <li>- Gjentakelse</li> <li>- Kontraster</li> <li>- Rim</li> <li>- Skjult og åpen argumentasjon</li> <li>- Samspill mellom bilde og tekst</li> </ul>
<p><b>Avslutning</b> Skriv en kort oppsummering og konklusjon.</p>	

Den ferdige skriverammen ble utformet med inspirasjon fra teori om skriveramme, teori om fagspesifikk læring, lærerens erfaringer, og skriverammen fra læreboka. Vi hadde laget en innholdsrik skriveramme, men som likevel var tydelig på at det skulle velges ut elementer. Denne valgfriheten var mer begrenset i innledningsdelen, da vi ville at innledningen skulle være kort og presis. I hoveddelen var det opp til elevene å velge de fagbegrepene som de syntes var mest relevante. Avslutningsvis fikk de ingen forslag til innhold, utenom at de skulle oppsummere og konkludere. Lewis og Wray (2002) brukte flere skriverammer med setningsstartere, og Fones' (2001) skriveramme hadde en liste med forslag til bindeord. Dette mente vi var unødvendig med tanke på denne elevgruppen.

### **3.4 Observasjon og gjennomføring**

I dette delkapittelet skal jeg vise hvordan opplegget ble gjennomført i klasserommet. Notatene fra observasjonen er ikke en objektiv beskrivelse, men et resultat av de utvelgelsene jeg gjorde. Før oppstart, hadde alle elevene fått med brev hjem med opplysninger om studien (vedlegg 2). Da elever og læreren ville forbli anonyme, var det ikke nødvendig å melde inn studien til Norsk samfunnsvitenskapelig database.

#### **3.4.1 Observasjon av lærerens introduksjon av skriverammen**

Skriverammen ble introdusert som planlagt, onsdag 2. desember. Klasserommet var lite og enkelt, med nøytrale farger. Det var 23 elever, Tone (lærer) og jeg (forsker) i klasserommet. Alle elevene satt ved hver sin pult med hver sin bærbare datamaskin. Jeg introduserte meg selv for klassen og fortalte at jeg skrev masteroppgave ved Universitetet i Stavanger. Jeg nevnte ingenting om fagspesifikk lesing og skriving, stillaser, skriverammer eller sokratisk seminar. Jeg sa at jeg kom til å sitte bak i klasserommet og notere, men at de ikke trengte å være nervøse, siden jeg ikke visste hvem de var eller hva de het, og videre at skolen, klassen, læreren og elevene ville være anonyme i oppgaven. Jeg fortalte at oppgaven kunne bli publisert til våren, og at de da hadde tilgang til å lese den. Jeg satt meg på en ledig stol bakerst i klasserommet. Da Tone gikk rundt i klasserommet for å bistå og svare på spørsmål, fikk jeg ikke med meg dialoger mellom henne og elevene. Jeg mente det ville være forstyrrende for arbeidsmiljøet om jeg fulgte etter for å høre dialogene, og at elevene ville justere spørsmålene hvis de ble forstyrret av min tilstedeværelse.

Tone viste elevene skriverammen ved hjelp av prosjektoren. Hun sa at rammen var til hjelp for at de ikke skulle skrive seg vekk og at den gav de forslag til struktur og momenter å kommentere. Videre sa hun at rammen skulle brukes med måte og at det er ikke var sikkert at det var *alt* som trengtes. Tone kommenterte trepunktsstrukturen (jf. Fones, 2001) og gav



muntlige eksempelformuleringer på hvert av de tre punktene. Hun gav ekstra mye oppmerksomhet til punkt 3 (*Kommenter hvilken virkning eller funksjon elementene har på oss mottakere: Hva oppnår sender gjennom virkemiddelbruken?*), og poengterte at senderen faktisk vil noe med reklamen. Hun oppmuntret elevene til å skrive kommentarer på reklamearket og å sirkle rundt viktige elementer.

Deretter fikk elevene en øvingsoppgave hvor de skulle analysere en reklametekst ved hjelp av skriverammen. Siden de bare hadde den timen til rådighet, foreslo Tone at de kunne skrive et forslag til disposisjon for en reklameanalyse. Det var flere elever som spurte læreren om tilbakemelding da de var ferdige med disposisjonen. Jeg hørte Tone oppmuntre flere av elevene til å trekke inn flere fagbegreper. Da det nærmet seg slutten av timen, hadde de en felles muntlig gjennomgang av reklamen. Elevene rakk opp hendene og kom med sine bidrag til samtalen, og Tone sørget for å rette opp misforståelser og å samle trådene.

### **3.4.2 Observasjon av sokratiske seminar**

Det sokratiske seminaret ble gjennomført som planlagt, fredag 4. desember. Det var satt av 90 minutter til å gjennomføre seminaret. Da jeg kom inn i klasserommet fortalte jeg elevene hva som var min rolle og viste dem utstyret som jeg skulle bruke: Notatblokk, lydopptaker og klokke. Dette gjorde jeg for å gjøre det lettere for elevene å vite hvordan de skulle forholde seg til meg (Postholm, 2010, s.65). Jeg forklarte at det var bare jeg som kom til å høre på lydopptakene i etterkant, og gjentok at alle kom til å være anonyme. Jeg satt meg bakerst i klasserommet og prøvde å vekke så lite oppmerksomhet som mulig. Det gjorde jeg i håp om at handlingene og responsen til elevene ble nærmest mulig lik som det de hadde vært om jeg ikke var tilstede (Postholm, 2010, s.67).

I løpet av 90 minutter skulle elevene få utdelt en reklame, notere ned kommentarer til den, få en kort instruksjon om sokratiske seminar, ommøblere klasserommet slik at stolene ble plassert i én indre sirkel og én ytre sirkel, gjennomføre 10 minutter med samtale om teksten i indre sirkel, få vurdering av samtalen fra ytre sirkel, bytte plasser mellom indre og ytre sirkel, gjennomføre nye 10 minutter med samtale i indre sirkel og igjen få vurdering fra ytre sirkel. Til slutt skulle de skrive de oppsummerende setningene.

Tone brukte 5 minutter på å introdusere sokratiske seminar for klassen. Hun hadde nevnt sokratiske seminar for de før, så det var ikke helt ukjent. Hun viste på tavla ved å tegne to sirkler og forklarte hva som skulle foregå i de to sirklene. Videre forklarte hun at under sokratiske seminar var det ikke læreren som skulle styre samtalen. Hun viste de vurderingsskjemaet for

den ytre sirkelen (jf. kap. 3.3.1.1) og leste opp punktene som de skulle vurdere den indre sirkelen etter. Elevene fikk utdelt reklame for «Freia premium – et lite premiumøyeblikk» (vedlegg 3). De fikk ikke vite at det var denne reklameteksten de skulle analysere på den skriftlige prøven uken etter. Tone skrev spørsmål på tavlen som de skulle prøve å svare på: *Hvilke virkemiddel er tatt i bruk for å overbevise via etos, patos og/eller logos?* De fikk 12 minutter til å studere reklamen og skrive notater individuelt. Deretter ommøblerte de klasserommet. Læreren sa at de som hadde mest lyst til å begynne, kunne sette seg i den indre sirkelen. Da alle elevene hadde fordelt seg i den indre og ytre sirkelen, gikk jeg inn i sirkelen, skrudde på lydopptakeren, plasserte den på gulvet i midten av sirkelen, og satt meg bak i klasserommet igjen. Tone gjentok innledningsspørsmålet, og samtalen begynte. Etter at de to rundene med indre og ytre sirkel var gjennomført, skrev elevene oppsummerende setning for å sammenfatte innholdet i det de hadde snakket om (jf. kap. 3.3.1.1).

#### *3.4.2.1 Transkripsjon fra det sokratiske seminaret*

I etterkant har jeg transkribert all verbal kommunikasjon som skjedde i det sokratiske seminaret (vedlegg 4). Seminaret varte i 33 minutter. Det var ikke-verbal kommunikasjon som ikke kunne fanges på lydopptak, som blikk, smil og nikking. Elevene kunne også peke på reklamen for å vise konkret til hva de snakket om. Transkripsjonen viser ikke hvem som sa hva, eller om det var gutt eller jente som snakket. Transkripsjonen viser heller ikke hvor mange som deltar. Jeg kunne høre på stemmen når det var skifte i hvem som snakket, så hver gang det var en ny stemme markeres dette med nytt sitatnummer. Unntaket var når læreren snakket, siden jeg alltid kunne kjenne igjen hennes stemme. Det er viktig å vise hvor Tone kom med innspill i samtalen, og hennes sitater er derfor markert i transkripsjonen. Jeg har valgt å ha med alle småord og ikke-fullførte setninger, fordi det synligjør hvordan elevene prøvde å finne fram til formuleringer. Jeg har også tatt med «ja» og «mhm», fordi det viser hvordan elevene responderer på hverandres utsagn. Disse er ikke tatt med når de kommer samtidig som eleven snakker. Av og til var det noen som avbrøt ved å skyte inn en kommentar, illustrert ved følgende eksempel:

Elev X: Og den der ser jo ut som det skinner...

Elev Y: Ja, lyser opp.

Elev X: ... av ilden liksom.

Jeg markerer dette ved å avslutte setningen med tre prikker, for så markere igjen med tre prikker der personen får fullføre setningen sin. Noen ganger siterer elevene verbalteksten og dette markerer jeg ved sitattegn i transkripsjonen:

Elev X: Det står jo i tittelen «Å kjenne roen på hytta».

Jeg mener at det er ikke et poeng i seg selv å identifisere hvem som sa hva, og hvordan det harmonerer med det som ble skrevet i vedkommende sin elevtekst. En fullverdig deltakelse i sirkelen kan være å lytte og gi et anerkjennende nikk til den som snakker. Derfor er det mer interessant om sirkelen inspirerer de i arbeidet med teksten, og om elevene selv synes at de har læringsutbytte av det. Hensikten med det sokratiske seminaret er nettopp at elevene finner mening i fellesskap med sine medelever (jf. Vygotsky, 1978).

### **3.4.3 Skriveoppgaven**

Da vi planla og gjennomførte stillasene, var det med ett mål i sikte: Reklameanalysen som skulle skrives på kortsvarsprøven. Hvert stillas hadde som hensikt å gi støtte til elevenes fagspesifikke lesing av reklameteksten og skrivning av reklameanalysen. Da elevene skulle ha kortsvarsprøven fredag 11. desember, hadde de fått introdusert skriverammen og prøvd den ut, de hadde samtalt om reklameteksten i sokratisk seminar og de hadde skrevet oppsummerende setning om budskapet i reklamen. Da prøvedagen kom, var det 20 elever tilstede på skolen. Kortsvarsprøven var planlagt av lærerne ved skolen, og jeg hadde ingen innblanding i valg av reklametekst eller oppgaveformulering. Som hjelpemiddel hadde elevene tilgang til ikke-kommunikative verktøy som skriverammen, powerpointer og læreboka.

Elevene hadde 90 minutter til rådighet, og de fikk utdelt følgende oppgaveformulering: *Analyser den sammensatte teksten: Hvilke virkemidler tar sender i bruk for å overbevise mottaker gjennom de tre retoriske appellformene?* Spørsmålet var altså formulert likt som hjelpespørsmålet i skriverammen. I tillegg stod den følgende kommentaren under oppgaveformuleringen: *I svaret ditt skal du skrive om både bildet og verbalteksten og samspillet mellom dem. Du skal svare på en presis måte og bruke relevant fagspråk.* Reklameteksten var den samme som elevene samtalte om i det sokratiske seminaret uke før, altså «Freia premium» (vedlegg 3). Etter at elevene hadde levert inn kortsvarene, erstattet Tone navnene med nummer fra 1 til 20, og sendte til meg på mail. Jeg lastet de ned på harddisk og slettet den opprinnelige mailen. Alt ble gjort for å sikre elevenes anonymitet.

### **3.5 Responskjema**

I klasserommet kunne jeg ikke observere elevenes tanker, meninger og opplevelser. Responsen deres i klasserommet kunne også være påvirket av at medelever, lærer og forsker var tilstede. Derfor fikk alle elevene en mulighet til å gi en individuell, skriftlig respons. Elevene skrev responskjemaene onsdagen etter gjennomført kortsvarsprøve. Tone erstattet igjen navnene

med nummer 1-20, slik at jeg kunne knytte elevtekst og respons til samme elev, uten at det gikk ut over anonymiteten. I responskjemaet ble det først stilt spørsmål knyttet til det sokratiske seminaret. Jeg ønsket å undersøke om det var sammenheng mellom generell muntlig deltakelse i klasserommet og deltakelse i seminaret:

1. Føler du deg vanligvis trygg på å ta ordet i klasserommet?
2. Sa du noe når du var i den indre sirkelen? Hvis nei, hvorfor ikke?
3. Hva var dine kommentarer eller spørsmål i det sokratiske seminaret?
4. Hvordan opplevde du å ta ordet i det sokratiske seminaret?

Så ønsket jeg at de skulle gi sin respons om læringsutbyttet av det sokratiske seminaret og den oppsummerende setningen.

1. Fikk du noen gode ideer ved å lytte til de andre? Husker du i så fall hvilke?
2. Var det noe konkret fra samtalen i det sokratiske seminaret som du tenkte på da du skrev reklameanalysen under norskprøven?
3. Hva synes du om å bruke sokratiske seminar som arbeidsmetode?

På slutten av timen ble du bedt om å sammenfatte samtalene skriftlig, ved å skrive ut følgende setninger: Budskapet i reklamen er \_\_\_\_\_. I (navnet på reklamen) bruker (senders navn) (sentrale virkemidler) for å oppnå dette.

4. Synes du at det var noe hjelp i å skrive disse setningene etter samtalen? Hvorfor/hvorfor ikke?

I responskjemaet stod skriverammen i sin helhet, etterfulgt av spørsmål knyttet til den:

1. Brukte du skriverammen under prøven? Hvorfor / hvorfor ikke?
2. Synes du at det hjalp å bruke skriverammen? I så tilfelle: Hvilken del av skriverammen var til hjelp?
3. I skriverammen står det 3 punkter som forslag til hvordan du kan bygge opp hvert avsnitt. Brukte du dette? Hvorfor/ hvorfor ikke?
4. Hva synes du om å bruke skriverammer når du skriver?

Til slutt ønsket jeg å stille spørsmål om opplegget som helhet:

Før du hadde norskprøven, har du fått ulike typer støtter som kunne hjelpe deg å forberede deg til prøven. Eksempler på sånne støtter er undervisning i klasserommet, powerpointer, norskboka, sokratiske seminar og skriverammen.

1. Hvilken av disse støttene var viktigst for deg da du skrev prøven, og hvorfor?
2. Var det en eller flere av disse støttene som ikke var viktige?
3. Kunne du tenke deg å bruke sokratiske seminar mer i klasserommet?
4. Kunne du tenke deg å bruke skriverammer mer som støtte når du skriver?

Elevene fikk altså 16 spørsmål, med god plass til å kunne skrive utfyllende svar på alle. Da det var 20 elever som var tilstede på kortsvarsprøven, var det også disse 20 som svarte på responskjemaet.

### 3.6 Intervju av lærer

Intervjuet ble gjennomført som planlagt i januar. Tone og jeg hadde møttes flere ganger før intervjuet ble gjennomført, og derfor mente jeg det ville være mest naturlig med et halvplanlagt, formelt intervju. Jeg laget en intervjuguide og sendte henne spørsmålene i forkant av intervjuet. Da vi møttes til intervjuet, sa hun at hun uansett ikke hadde hatt tid til å forberede seg. Vi satt på hver vår side av et bord i et møterom på skolen. Jeg satt lydopptakeren midt på bordet, og holdt spørsmålene på et ark i hendene. Innledningsspørsmålene handlet om hennes bakgrunn som lærer og om klassen. Videre spurte jeg om hva hun syntes kjennetegner en god, fagspesifikk lesing av en reklametekst, og en god fagspesifikk skriving av en reklameanalyse. Vi gikk deretter over til å snakke om gjennomføringen av det sokratiske seminaret og kortsvarsprøven. Jeg hadde fått tilsendt elevtekstene og responskjemaene, og hadde derfor begynt å få litt oversikt over elevenes respons. Dette medførte at jeg også kunne stille noen spørsmål tilknyttet funnene. Jeg valgte å avslutte med et åpent spørsmål til slutt, i tilfelle Tone ønsket å nevne ting som hun ikke hadde hatt anledning til tidligere: «Siste spørsmål: Er det noen andre ting du ønsker å nevne?» (vedlegg 1, sitat 119). Da jeg transkriberte intervjuet, valgte jeg i samråd med Tone å ikke gjennomføre en helt ordrett transkripsjon. Småord som «ehm», pauser og overlappinger ble fjernet. Det viktigste var å gi en forståelig framstilling av Tones meninger. Intervjuet ligger som vedlegg 1.

### 3.7 Materialet

Studien resulterte i et stort materiale bestående av elevtekster, responskjema og transkripsjon fra intervjuet og det sokratiske seminaret. I tillegg ble deler av responsen systematisert i skjemaer. Tanken bak det mangfoldige materialet har vært at elevenes respons kan uttrykkes på ulike måter. Skjemaet under synliggjør det samlede materialet.

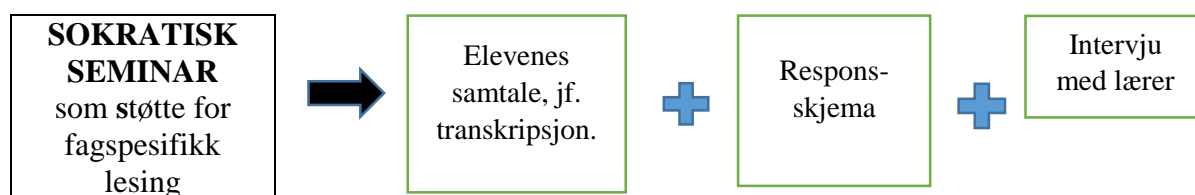
Tilnærming	Materiale	Antall	Vedlegg nr.
Sokratisk seminar	Transkripsjon av lydopptak	1	4
Skriveramme	Elevtekster	20	
Responskjema	Responskjema	20	
	Systematisering av respons på seminar	4	5-8
	Systematisering av respons på skriveramme	3	9-11
Intervju	Transkribert intervju lærer	1	1

De 20 elevtekstene er ikke vedlagt. I analysen av elevtekstene (kap. 4.2.2.1) viser jeg én hel elevtekst for å synliggjøre hvordan jeg gikk fram for å analysere. Utenom det tar jeg med eksempelutdrag fra de andre elevtekstene for å illustrere de ulike kategoriene. En samlet oversikt over analysen av alle elevtekstene finnes i vedlegg 10. Jeg har heller ikke lagt ved de 20 responskjemaene, da noen av svarene kan avsløre elevenes identitet. Deler av responsen er systematisert i vedlegg 5-8, for å kunne sammenlikne svarene på noen av de mest sentrale spørsmålene. Utenom det viser jeg til enkelte svar som ikke er systematisert i skjema.

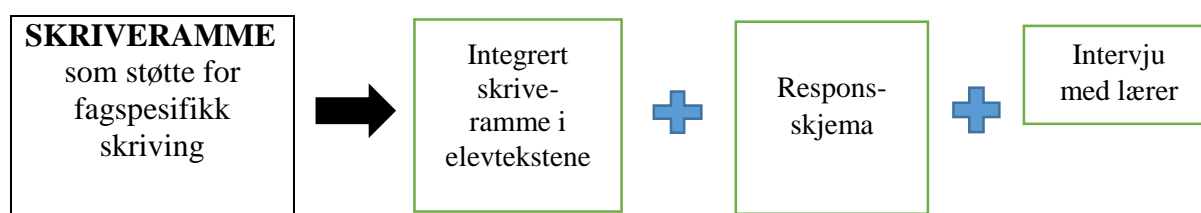
### 3.7.1 Analyse av materialet

I neste kapittel skal jeg bruke materialet til å analysere elevenes respons av lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing og skrivning. Jeg kommer til å bruke en hermeneutisk tolkende framgangsmåte til materialet. Hver lille eller store del av materialet belyser sider av elevgruppens helhetlige respons. Den forståelsen jeg oppnår av delene, virker inn på forståelsen av helheten, og motsatt. Jeg har derfor studert materialet gjentatte ganger, for å se om delene *igjen* kunne kaste nytt lys på helhetsforståelsen. Analysen av materialet kan synliggjøres slik:

#### Hvordan responderer elevene på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing?



#### Hvordan responderer elevene på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk skrivning?



I analysen av elevenes respons på sokratiske seminar, er alle sitater hentet fra det transkriberte sokratiske seminaret (vedlegg nr. 4). Sitatene er merket med det samme nummeret som de har i det transkriberte vedlegget. Elevene samtalte om reklameteksten i vedlegg 3. Da jeg ikke kjenner til identiteten til elevene, er analysen på gruppenivå, ikke individnivå. I analysen av elevtekstene, blir utdrag fra tekstene sitert ordrett og med eventuelle skrivefeil. Dette gjelder også sitater fra elevenes skriftlige respons i responskjemaet. Alle sitater fra responsen, blir merket med elevnummeret, som viser til hvilket responskjema det er hentet fra. I analysen tar

jeg også med sitater fra intervjuet for å løfte fram lærerens perspektiv, der de nyanserer mitt eller elevenes. Lærerens syn på fagspesifikk lesing og skrivning fikk også være med å danne kategoriene for analysen.

### **3.8 Etiske refleksjoner**

Elevenes helhetlige respons består av mange deler, og formålet med det følgende kapittelet er å synliggjøre, analysere og drøfte denne responsen. Når jeg vurderer hvordan elevene samtaler om teksten og hvordan de skriver reklameanalysen, handler det vel så mye om det de faktisk får til, som det de ikke får til. Når jeg i det følgende skriver om elevene, og analyserer og diskuterer deres muntlige og skriftlige respons, dekker det på ingen måte dem som hele mennesker. Jeg kjenner ikke deres navn, kjønn eller bakgrunn. Jeg vet ikke om de hadde en «god» eller «dårlig» dag. Diskusjonen er basert på min tolkning av det de har respondert. Det er flere faktorer som kan ha påvirket denne responsen. De hadde møtt meg i klasserommet, og de visste at jeg skulle bruke materialet i masteroppgaven. De kan ha respondert det de trodde at jeg, eller læreren, ønsket å lese. Jeg mener at vi har gjort det vi kunne for hindre dette, men det er likevel en faktor som kan ha påvirket responsen.

## 4.0 ANALYSE OG DISKUSJON

Problemstillingen for denne masteroppgaven er «*Hvordan responderer elevene på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing og skriving i norskfaget i videregående skole?*» For å svare på problemstillingen, la jeg i samarbeid med læreren til rette for fagspesifikk lesing gjennom en litterær samtale utformet som et sokratiske seminar. Vi la til rette for fagspesifikk skriving gjennom en analyse av en sammensatt reklametekst der elevene fikk tilbud om å bruke en bestemt skriveramme. I første del av dette kapittelet skal jeg presentere resultater, analysere og diskutere hvordan elevenes responderte på det sokratiske seminaret. Deretter gjør jeg det samme med elevenes respons på skriverammen. Siden analysen er todelt, opererer jeg med ulike kategorier for henholdsvis *elevenes respons på sokratiske seminar* og *elevenes respons på skriverammen*, og de respektive kategoriene blir introdusert under kapittel 4.1 og 4.2. Til slutt samler jeg trådene med en avsluttende diskusjon og refleksjoner om veien videre.

### 4.1 Analyse av elevenes respons på sokratiske seminar

Før jeg presenterer kategoriene for denne delen av analysen, vil jeg gi en kort beskrivelse av hvordan seminaret ble gjennomført, fordi det synliggjør en del av elevenes respons på lærerens tilretteleggelse: I seminaret satt halvparten av elevene i den indre sirkelen, og resten i den ytre sirkelen. Elevene i den indre sirkelen fikk ti minutter til å samtale om reklameteksten (vedlegg 3). Læreren stilte innledningsspørsmålet: «Hvilke virkemidler er det som blir tatt i bruk i denne reklamen, for å overbevise via etos, patos og/eller logos? Vær så god!» (vedlegg 4, sitat 1). Samtalen begynte umiddelbart. Den ytre sirkelen observerte og tok notater på vurderingsskjemaet (jf. kap. 3.3.1.1). Tone stilte tre oppfølgingsspørsmål i løpet av den første runden. Jeg observerte at det var tre elever som aldri sa noe i den indre sirkelen. Deretter gav elevene i den ytre sirkelen sin vurdering av samtalen de observerte. Læreren styrte samtalen ved å stille spørsmål fra vurderingsskjemaet. Elevene byttet så plasser: De som satt i den indre sirkelen, satt seg i den ytre, og motsatt. Det sokratiske seminaret ble gjentatt med nye deltakere og nye ideer. Læreren stilte samme innledningsspørsmål i andre runde. Samtalen begynte igjen raskt og Tone stilte ett oppfølgingsspørsmål i løpet av den andre runden. Jeg observerte igjen at det var tre elever som aldri sa noe. Etter ti minutter avsluttet Tone samtalen og den ytre sirkelen gav sin vurdering av samtalen i den indre sirkelen.

#### 4.1.1 Kategorier for analyse

Kategoriene for analyse av fagspesifikk lesing i det sokratiske seminaret er lenket til både teorier om hva det vil si å lese tekster og lærerens forståelse av hva som kjennetegner denne typen lesing. Læreren hadde tilrettelagt for fagspesifikk lesing ved å la elevene få gjennomføre



et sokratisk seminar. Elevenes deltakelse er en respons på denne tilretteleggelsen, fordi det viser hvordan de faktisk praktiserer å lese teksten sammen. I intervjuet med Tone, forklarte hun hva hun synes kjennetegner en god, fagspesifikk lesing av en reklametekst:

Det er å lese teksten med norskbrillene på, ved å bruke de fagbegrepene som er relevante innenfor bildeanalyse, verbaltekstanalyse og retorikk. At de bruker de begrepene og setter ord på det som de ser og setter ord på de sammenhengene og mekanismene, altså hvordan reklamen ville overbevise oss om at deres produkt er bra, eller vil ha oss til å kjøpe produktet. Ja, hvilke virkemiddel de bruker, med fagspråk da (vedlegg 1, sitat 22).

Tone vektlegger at elevene leser og samtaler om reklameteksten ved å bruke relevante fagbegreper innen bilde-, verbaltekst- og retorikkanalyse. De må være i stand til å sette ord på det de ser i reklameteksten. Videre bør de sette ord på de virkemidlene som brukes og sammenhengen mellom dem, og hvordan sender vil overbevise mottakerne. Vi ser at fagspesifikk lesing kjennetegnes av flere elementer, og det som Tone setter ord på ovenfor, danner utgangspunktet for kategoriene som jeg analyserer ut i fra. Lærerens elementer finner videre støtte i teorier om lesing, litterære samtaler, læringsfellesskap og teorier om multimodale tekster og retorikk. Kategoriene ble derfor *nærlesing* av teksten, bruk av *fagbegreper* og *vurdering av teksten*. Jeg trekker inn sitater fra det transkriberte dokumentet, for å illustrere de ulike kategoriene. Flere av sitatene kunne vært brukt for å belyse mer enn én kategori, men jeg har valgt å bruke de der jeg mener de illustrerer kategorien best. Under følger en kort beskrivelse av hver kategori, før vi skal se på resultatene.

### *Nærlesing*

I teorikapittelet viste jeg til følgende sitat:

Å lese tekstene med fokus på tekstlighet, altså form, språk og struktur, fordrer en møysommelig og grundig lesing, der dynamikken mellom del og helhet, tanke og uttrykk, mellom motiv og formverk, betraktes som avgjørende for tekstens meningsproduksjon. Faglig lesing av tekster i norskfaget – både saklige og skjønnlitterære – handler om å involvere seg i denne dynamikken (Nielsen et.al 2014, s.184-185).

Denne dynamikken mellom tekstens helhet og del kan begrunnes i hermeneutikk, men også i sosialemiotikk: De ulike modalitetene bidrar sammen til å skape den tekstlige helheten (jf. Løvland, 2007 og multimodalt design). Jeg trekker fram sitatet fra Løvland igjen: «Når ein kombinerer fleire slike uttrykksmåtar i ein samansett tekst, er det som å legge fleire lag av lyssark over kvarandre. Kwart lag blir ikkje forstått isolert, men spelar med i den samla forståinga» (2007, s.20). Når jeg har lest transskripsjonen fra seminaret, har jeg sett etter slik nærlesing.

Nærlesing innebærer også å ha belegg for tolkningene sine i teksten. Norskfaget er først og fremst et tekstfag, og fagets studieobjekt er tekster (Nielsen et.al. 2014, s.181). Oppmerksomheten rettes mot teksten som tekst. Under forberedelsestiden, studerte elevene reklameteksten individuelt og tok notater som de kunne bruke under samtalen. Elevene kan gjerne ha interessante tolkninger av teksten, men når de samtaler om reklameteksten, gjelder det å sette ord på disse tolkningene på en forståelig måte. Jeg har sett på om påstandene har belegg i teksten og på hvordan elevene forholder seg kritisk til sine medelevers utsagn.

#### *Bruk av fagbegreper*

Fagspesifikk lesing og skriving innebærer blant annet å lære seg begrepsbruken innenfor de ulike fagdisiplinene (jf. Shanahan & Shanahan, 2008). I læreplanen skal elevene etter Vg1 kunne «bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler, diskusjoner og presentasjoner om skole, samfunn og arbeidsliv» og «bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk» (Udir, 2006). I vår sammenheng gjelder dette fagbegreper innen bilde-, verbaltekst- og retorikkanalyse. Da elevene gjennomførte seminaret, hadde de arbeidet med disse begrepene i løpet av høsten. I analysen har jeg sett på bruken av fagbegreper i samtalen.

#### *Vurdering*

Læreplanen sier at elevene skal kunne «lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål» (Udir, 2006). Å lese en reklametekst på en fagspesifikk måte, handler om å forholde seg kritisk til teksten og senderen av teksten, og å være bevisst på at senderen har et formål med teksten. Dette innebærer også at elevene vurderer valget av medium, hvem som er målgruppen og om senderen når fram med budskapet. I analysen har jeg sett på vurdering eller kritikk av reklameteksten.

### **4.1.2 På hvilke måter viser elevene fagspesifikk lesing av reklameteksten?**

#### *4.1.2.1 Nærlesing*

Nærlesing er først og fremst tolkning av hvordan de ulike delene av teksten gir en helhetlig mening. Materialet viser at elevene er bevisst på at modalitetene «spiller på hverandre» (jf. Løvland, 2007 og multimodalt samspill). Sitatet under illustrerer dette (vedlegg 4):

170. Det første jeg la merke til var at det står «et lite premiumøyeblikk». Og på kakaoboksen, nei, sjokoladeboksen, så står det også «premium». Og premium høres jo veldig dyrt ut på en måte. Og det at de også har skriften i gull, og at det blir lyst opp av peisen og flammene, det gjør det veldig sånn: Det er jo koselig da, fordi det står jo også «å kjenne roen på hytta». Ja, liksom, fargene er veldig varme og koselige.

Eleven uttrykker hvordan ulike virkemidler skaper følelser hos leseren, gjennom samspillet mellom verbalteksten (*et lite premiumøyeblikk, skriften i gull*) og bildet (*flammene, farger*).

Fra teorier om multimodale tekster har vi begrepet *affordans* (jf. Løvland, 2007). Reklame-tekstens modalitet med høyest *affordans*, er utvilsomt bildet i forgrunnen. Men denne modaliteten må ses i samspill med de andre modalitetene. Vi vet også at modalitetene er organisert ulikt. Verbalteksten i reklamen er organisert i tid, men bildet er organisert i rom. En elev setter ord på denne følelsen av rom, og hvilken opplevelse det gir han/henne:

191. Og så føles det på en måte som man er i bildet, for vi har liksom overblikk over det. Og det kan på en måte være som om vi sitter og ser på det kjæresteparet da, og har kaffe og sjokolade foran oss. Så det er en veldig, sånn naturlig plassering.

Vi ser hvordan eleven nærleser teksten ved å uttrykke hvordan reklameteksten virker på leseren (*man er i bildet*). Dette utsagnet blir også gitt oppmerksomhet når den ytre sirkelen gir sin tilbakemelding på samtalen:

212. Noe jeg synes var veldig interessant at dere sa, var at det føles som du er i rommet. Og jeg hadde den følelsen, men det er ikke alltid du setter ord på det. At du sitter ved bordet liksom.

Eleven bak sitat 191 har satt ord på noe som denne eleven også følte, men manglet ord for. Vi ser hvordan den ene elevens ytring hjelper medelevene å oppdage det som kan beskrives som nye dimensjoner av teksten (jf. Vygotsky, 1978 og mer kapable medelever). I utdraget nedenfor ser vi eksempel på hvordan elevene bygger på den forrige elevens uttalelser (vedlegg 4):

- 23. ...altså: Den som sitter og spiser sjokoladen har liksom «et lite premiumøyeblikk», så han bare sov, så kan han spise sjokolade.
- 24. Det blir jo med på å forsterke denne roen, eller denne rolige følelsen, ved at de sover.
- 25. Layouten, det virker også på det rolige uttrykket, når det er flere horisontale linjer også...

I sitat 23 viser eleven til samspillet mellom verbalteksten «premiumøyeblikk» og bildet av mannen som *har* et premiumøyeblikk. I sitat 24 ser vi at en annen elev trekker inn fagbegrepet *forsterke*, og dermed viser at det finnes en annen måte å formulere det på. I sitat 25, trekker en tredje elev inn begrepene *layout* og *horisontale linjer*, som beskriver samspillet mellom verbalteksten og bildet. Elevene nærleser og tolker teksten sammen, ved å uttrykke deler av den samme helhetlige tolkningen av reklamen (jf. Vygotskij, 2001 og språket som et viktig redskap for læring). Når den ytre sirkelen vurderer samtalen etter første runde, uttrykker de også hvordan elevene i den indre sirkelen kommer fram til mening i fellesskap (vedlegg 4):

147. Jeg synes de utfylte hverandre. Den der fruktkurven, for eksempel, som ikke var fruktkurv, okay, det var ikke et bra eksempel. Det kom liksom sånn «ja, det er gull» og så sier noen andre «ja, det er premium, det er eksklusivt», det kommer liksom mer meninger.

Likevel var det elever som savnet kommentarer på hvilken effekt denne bruken av virkemidler har på mottakeren: « Ja, jeg følte at de svarte veldig bra på hva de forskjellige virkemidlene var, men samtidig så manglet jeg effekten av de og hva de spilte på» (vedlegg 4, sitat 136). Etter at *andre* runde var gjennomført, var den ytre sirkelen mer samstemt i at den indre sirkelen lyktes i å trekke sammenhenger:

211. Og så, dere var flinke til å se sammenhengen mellom valget av virkemiddel, og hvorfor de hadde valgt det virkemiddelet, for å treffe målgruppen og sånt. Dere var veldig observante og sånt. Og så veldig mange sånn, ikke bare sånn små detaljer på bildet, men så liksom mange sånn sammenhenger som jeg ikke ville sett.

Eleven kommenterer her den indre sirkelens nærlesing, ved å kommentere at de oppdager og tolker små detaljer, og ser hvordan disse detaljene inngår i den støtte helheten. Dette gjør at de kommer dypere. Etter at det var gjennomført to samtalerunder, uttrykker én elev fascinasjon over hvor mye som faktisk kan sies om én enkelt tekst (vedlegg 4):

212. Det er veldig interessant hvordan vi på en måte har sittet og diskutert i 10 minutter, og så kommer de og så er det likevel *mer* på en måte. Det er liksom ingenting overlatt til tilfeldighetene, du ser stadig nye ting [...].

I det transkriberte dokumentet, ser jeg gjentatte ganger at en elev starter et resonnement som medelevene bidrar til å videreutvikle. Jeg finner ingen sitater som viser en skråsikker elev, eller noen som ikke er villige til å diskutere. I flere tilfeller erkjenner elevene at de egentlig ikke kan finne belegg for vurderingene sine, eller at de rett og slett ikke vet hvordan de skal forklare det de opplever eller tenker. Faktisk, så blir «jeg vet ikke» sagt 6 ganger under seminaret, og det formildende ordet «kanskje» 15 ganger. Formuleringene er forsiktige, noe som etter min mening er en fordel, da det kan senke terskelen for å våge seg fram på med sine synspunkt.

Elevene responderer på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing ved å kommentere modalitetene og samspeillet mellom verbaltekst og bildet. Til tider er de svært detaljerte i sine observasjoner (jf. nærlesing). Elevene i den ytre sirkelen uttrykker også at de oppdager nye sider av teksten ved å lytte til den indre sirkelen. Samtalen er tekstnær, ved at elevene bruker teksten i resonnementene sine. De peker, siterer og studerer reklamen når andre snakker om den, og bruker dermed teksten som analyseobjekt (jf. Nielsen et.al. 2014).

#### 4.1.2.2 Bruk av faglige begreper.

Materialet viser at elevene bruker fagbegreper, og at dette stort sett gjøres presist. Eksemplene under, fra ulike deler av samtalen (vedlegg 4), illustrerer dette (min utheving av fagbegreper):

13. Så tenker jeg også litt i forhold til den **verbalteksten**, så er det en **dobbelbetydning** i det der «et lite premiumøyeblikk»...

178. Og jeg tror at, iallfall når du ser bare reklamen, så får du en slags... **blikkfanget** går direkte på sjokoladen, og hvis du ser videre, så ser du på en måte overskriften. Og de samsvarer, og de, på en måte, og de har **ordspill**, som også er blitt sagt.

I samtalen brukes fagbegrepene ofte for å beskrive bildets layout og vise hvordan ulike virkemidler skaper visse følelser hos dem som mottakere:

173. Angående **farger**, så følte jeg at de var veldig **sentrale** for å **overbevise** via **patos**. De var sånn avslappende. Og **lyset** i bildet, det er i sterk **kontrast** til svart **bakgrunn**, og mer varme og gylne farger framme. Så kanskje det viser en peis, eller noe mer koselig, god følelse.

Innledningsspørsmålet i seminaret inneholdt flere sentrale fagbegreper: «Hvilke **virkemidler** er det som blir tatt i bruk i denne reklamen, for å overbevise via **etos**, **patos** og/eller **logos**?» (vedlegg 4, sitat 1). I vurderingsskjemaet (jf. kap. 3.3.1.1), som den ytre sirkelen kunne bruke som støtte for sin tilbakemelding, ble det også stilt et spørsmål om fagbegreper: «Hvordan synes du gruppen klarte å bruke relevante fagbegreper?». Når den indre sirkelen samtalte, var altså den ytre sirkelen på jakt etter bruk av fagbegreper. Dette kommenterer også den første ytre sirkelen:

138. Altså, de diskuterte virkemidlene og detaljene, men det var litt indirekte. De sa liksom ikke at det var **patos**, eller **etos** mye, men de *snakket* jo om **patos**, de *snakket* jo om **etos**. Så hadde de sagt «dette er **patos**», så mangla de egentlig bare å si det. De har jo egentlig sagt det, men ikke at «dette er **patos**». Det var alt, eller det jeg...

Det var flere elever i den første ytre sirkelen som gav tilbakemelding på at de savnet mer tydeliggjøring av om det var **etos**, **patos** eller **logos**. Det gjorde meg nysgjerrig på om de brukte disse fagbegrepene oftere når de selv skulle inn i den indre sirkelen. Jeg søkte derfor på bruken av disse ordene i det transkriberte dokumentet, og tallene ble som følger: I første runde av indre sirkel ble **etos** nevnt 1 gang, **patos** 2 ganger og **logos** ble aldri nevnt. I andre runde av indre sirkel, ble **etos** nevnt 7 ganger, **patos** 5 ganger og **logos** 4 ganger. Vi ser altså en markant endring i antall ganger fagbegrepene nevnes. Den ytre sirkelen hadde altså kritisert den indre for å ikke spesifisere om de snakket om **etos**, **patos** eller **logos**. Vi ser at de var ekstra skjerpet på dette da de selv skulle inn i ringen. Dette kan skyldes at elevene ikke ønsket å bli «tatt» for det samme da de skulle få tilbakemelding fra den ytre sirkelen.

Logos ble ikke nevnt én eneste gang i første runde. Da samtalen hadde vart i 6 minutter, stilte Tone spørsmålet: «Er det logos i den? Spiller den på logos i det hele tatt?» (Vedlegg 4, sitat 83). I forkant av spørsmålet hadde elevene snakket om virkemidler som kunne knyttes til logos:

- 70. Så ser du også at det er sånn regnskog, «Rainforrest approved» eller noe sånt.
- 71. Ja, «certified».

Ved at Tone stiller dette spørsmålet, synliggjør hun at det elevene nå snakker om, kan knyttes til fagbegrepet logos. Elevene responderer følgende på spørsmålet:

- 84. Ja
- 85. Ja, det står jo næringsinnhold og sånt på pakken selv. Så da går jo det på...
- 86. Tja, men det er jo ikke så tydelig da.
- 87. Nei nei, men det *er* det.
- 88. Vi kan jo sjekke opp om det er 70 % type og sånne ting...
- 89. Ja, det er sant
- 90. ...De har ikke lagt på noe på bildet.
- 91. Selve pakningen er jo en faktaopplysning
- 92. Ja.
- 93. Og den palmen under der, du kan jo sjekke.
- 94. 70% sier jo noe, altså, vi tror jo på det. Når de sier 70% så tydelig. Så for oss så virker det jo veldig logisk at det faktisk er sånn, enn hvis det er bare mørk sjokolade der det ikke kommer så tydelig fram. I kontrast til andre.

Elevene forsøker altså å svare på lærerens spørsmål, men de bruker likevel ikke selve begrepet logos. Dette kommer fram flere steder under samtalen i begge rundene: Elevene snakker gjerne om sider av reklameteksten som de *kunne* ha koblet til det gitte fagbegrepet. Det er derfor litt søkt å telle antall fagbegreper, men det gir oss likevel et innblikk i hvor mye det brukes og hvordan det brukes. Elevene uttrykker også en viss usikkerhet rundt hvilke virkemidler som kan knyttes til de tre appellformene: «Jeg vet ikke om dette er etos, men mye av det er på pakken, det blir referert til i bakgrunnen. For eksempel fargene, den røde i Freia og så er det en rød farge i bakgrunnen [...] (vedlegg 4, sitat 192). Vi så av teorier om retorikk (jf. Kjeldsen, 2009) at etos, patos og logos er i en triade, og at de ofte er avhengige av hverandre. Blant annet kan våre logiske argumenter skape vårt etos. Det er ikke enkelt å skille disse fra hverandre, men materialet viser likevel at elevene for det meste er trygge på disse appellformene.

Elevene responderer på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing ved å bruke fagbegreper i samtalen. Likevel kunne flere av resonnementene vært knyttet til de konkrete fagbegrepene. Dette påpekte også elevene i sin tilbakemelding til den indre sirkelen, og vi ser at det medførte en skjerpet bevissthet rundt bruken av fagbegreper.

#### 4.1.2.4 Vurdering av teksten

De få vurderingene som finnes i dette seminaret, er utelukkende positive: «[...] Og det på en måte spiller jo ganske mye på patos, siden du kjenner på en måte at, du får den følelsen av roen og... Du kjenner det! Det er jo på en måte veldig fint med reklamen» (vedlegg 4, sitat 176). Det er ingen sitater som viser at elevene er skeptiske til senderens agenda. Tvert imot, er det flere av elevene som sier at de får lyst på sjokolade: «[...] Jeg føler liksom: Du får bare lyst på sjokolade [...]» (sitat 178). Et stadig tilbakevendende tema i begge samtalene, er hvem som er målgruppen for reklamen. Sitatene under illustrerer dette:

178. Så vet vi, det mediumet, så går det til en helgeavis på en måte, og det går oftest til voksne, selv om det kan være unge, unge voksne, så kan de være på hytta. De som på en måte *søker* det avbrettet fra hverdagslivet vil jo på en måte kjenne den der roen. Jeg merker jo, sånn som foreldrene mine iallfall, de har lyst til å gå på hytta, lyst til å slappe av. Og jeg tror at, iallfall når du ser bare reklamen, så får du en slags, blikkfanget går *direkte* på sjokoladen, og hvis du ser videre, så ser du på en måte overskriften. Og de samsvarer, og de, på en måte, og de har ordspill, som også er blitt sagt. Jeg føler liksom: Du får bare lyst på sjokolade. Og du framhever den gullskriften. Og så tenker jeg også at det skal være sunt, at selv om du skal kose det, så kan det være litt sunt. Og det er kanskje mer voksne som tenker på vekt mer enn ungdommer og barn. Jeg føler målgruppen blir på en måte voksne.

179. Ja, den spiller jo på logos ved at det står «70% kakao». Og det er liksom, da tenker jeg med en gang at den sjokoladen er mye sunnere enn annen sjokolade og appellerer mer til voksne folk da, som det stemmer gjerne med at det er de som liksom... ja.

180. Jeg føler på en måte at den kan appellere også litt til ungdom. Det er jo mange ungdommer som liker mørk sjokolade på en måte. Da kan du jo, sånn som, de er jo ikke akkurat så veldig gamle de som er helt bakerst. På en måte, så får du det at, for de som liker mørk sjokolade og som liker å dra på hytten og sånt, det appellerer jo til de også, på en måte.

Vi ser ovenfor at elevene bruker tekstreferansene som bevis i argumentasjonen. I sitat 178 argumenteres det for at målgruppen er voksne. Eleven finner belegg i hvordan sjokoladen fanger blikket og samspillet det har med verbalteksten. Eleven begrunner dette med erfaringer med egne foreldre – og dermed at voksne generelt liker å være på hytten for å slappe av. Og siden sjokoladen skal være sunn, så er det noe som appellerer mer til voksne, som de mener er mer opptatt av vekt enn unge. Neste elev er enig i at sunnheten appellerer mer til voksne folk, ved å vise til at det står «70 %» i reklamen. Eleven bak sitat 180 derimot, argumenterer for at reklamen også kan appellere til ungdommer, siden det avbildete paret er ungt, og fordi unge også kan like mørk sjokolade. Selv om elevenes synspunkt på målgruppen er motstridende, begrunner de synspunktene med belegg i teksten.

Elevenes vurdering av teksten, er for det meste fokusert på hvem som er målgruppen. Kjeldsen (2009) snakker om et *retorisk publikum*, som er de av mottakerne som faktisk utfører handlinger etter å ha lest teksten. I dette tilfellet, innebærer det å kjøpe sjokoladen. Flere av elevene erkjenner å være retorisk publikum, som vi også så av eleven ovenfor som fikk lyst på sjokolade, og av det følgende sitatet: «[...] Jeg ser liksom for meg at det bare smelter på tunga liksom. Det er «et lite premiumøyeblikk» akkurat i det du spiser den lille biten, da [...]» (vedlegg 4, sitat 175).

#### 4.1.2.5 Oppsummering

Elevene responderte på lærers tilretteleggelse av fagspesifikk lesing gjennom samtalen om reklameteksten i det sokratiske seminaret. Da jeg observerte seminaret i klasserommet, var det synlig at elevgruppen opplevde mestring i å lese og tolke teksten sammen. De spurte ikke læreren om fakta eller råd, og de var ivrige etter å vise hva de kunne. Dette gjorde at det var noe kamp om ordet. Materialet viser hvordan de utforsker teksten sammen. De nærleser ved å sette ord på relasjonen mellom helhet og del (jf. Løvland, 2007 og de ulike semiotiske ressursene), og ved å bygge videre på hverandres oppdagelser. Elevene bruker fagbegreper i samtalen, men blir også utfordret til å bruke de hyppigere, av både læreren og den ytre sirkelen. De argumenterer for tolkningene sine, ved å vise til belegg i teksten. Formuleringene er utprøvende og forsiktige. Ingen uttrykker en kritisk holdning til reklamen eller senderens agenda.

#### 4.1.3 Hva synes elevene om sokratiske seminar?

For å få en bredere tilnærming til elevene sine responser på lærers tilretteleggelse, valgte jeg å la de reflektere over det sokratiske seminaret i en refleksjonslogg utformet som et responsskjema. Dermed fikk hver elev muligheten til å uttrykke sin individuelle respons. Det var 23 elever som deltok i seminaret, men 3 av de var ikke tilstede på kortsvarsprøven. Dermed har vi responsskjema fra de 20 elevene som gjennomførte både sokratiske seminar og kortsvarsprøven. Som vist i metodekapittelet (jf. kap. 3.5), var 9 av spørsmålene relatert til det sokratiske seminaret. I analysen har jeg ikke vektlagt alle spørsmålene like mye, men heller valgt ut de som gav nye perspektiver på elevenes responser. Alle sitater fra elevenes skriftlige respons er hentet fra de tjue responsskjemaene. Skjemaet under viser hvordan jeg har sammenfattet noe av den skriftlige responsen. Hele skjemaet er vedlagt som vedlegg 5. Jeg ville se på om det var sammenheng mellom elevenes muntlige deltakelse i seminaret, og deres opplevelse av seminaret. Derfor satt jeg svarene på disse spørsmålene inn i samme skjema, for å synliggjøre sammenhengen. Utdraget under viser 3 av de 20 elevene:



<b>Spm.</b> <b>Elevnr.</b>	<b>Kunne du tenke deg å bruke sokratiske seminar mer i klasserommet?</b>	<b>Sa du noe i den indre sirkelen? Hvis nei, hvorfor ikke?</b>
2	Jaaa! Veeeeldig kjekt for å variere undervisningen og være mer aktive i timen.	Ja det gjorde jeg
5	Nei, egentlig ikke.	Nei, fordi når jeg skulle til å si noe, ble det sagt, eller allerede hadde blitt sagt.
14	Ja, det kunne jeg sikkert	Ja, sa litt

Analysen viser at det er en klar sammenheng mellom muntlig deltakelse og syn på sokratiske seminar. Derfor skal vi først se på responsen til elevene som snakket i seminaret, før vi ser på responsen til elevene som ikke gjorde det.

#### 4.1.3.1. Elevene som snakker

Responsen viser at *alle* elevene som sa noe i den indre sirkelen, kunne tenke seg å bruke sokratiske seminar mer. Dette er 14 av 20 elever, så de utgjør et solid flertall. Men, selv om de tok ordet i den indre sirkelen, så trenger det ikke bety at opplevelsen var god, og selv om de kunne tenke seg å bruke det mer, så kan det være med forbehold. I responskjemaet stilte jeg spørsmålet: «Hvordan opplevde du å ta ordet i det sokratiske seminaret?». Dette spørsmålet presiserer ikke om det gjelder å snakke i den indre eller ytre sirkelen. I responsen (vedlegg 6) bruker flere av elevene ordene *vanskelig* eller *utfordrende*, men likevel uttrykker de en positiv opplevelse av å ta ordet, som det følgende sitatet illustrerer: «Det var noe utfordrende å komme til ordet fordi det var så mange som ville snakke på en gang. Men når jeg først kom til ordet opplevde jeg å bli godt lyttet til» (vedlegg 6, elev nr. 15).

Halvparten av elevene uttrykker en utelukkende positiv opplevelse av å ta ordet: «Jeg opplevde å ta ordet som ganske klargjort og ordinært. Det var en systematikk til gruppesamtalen og relativt tydelig hvem som skulle ta ordet» (vedlegg 6, elev nr.18). Elev nr. 20 syntes det var enklere å komme til orde i sokratiske seminar, enn ellers: «Det var bedre enn når vi har vanlig klasseromundervisning. Lettere å ta ordet når du ikke måtte vente på turen din». Noen av elevene opplevde å bli avbrutt, mens andre syntes ikke dette var noe problem: Elev nr. 9 «[...] opplevde ikke å bli avbrutt.», men elev nr. 2 synes «[d]et var vanskelig å komme til ordet, og jeg ble fort avbrutt [...]» (vedlegg 6). I responsen råder det en enighet om at det var noe kamp om ordet, men at når de først får det var det en positiv opplevelse.

Jeg var også interessert i hva elevene syntes om å bruke sokratiske seminar som arbeidsmetode. Flertallet av elevene uttrykker at det er en god arbeidsmetode. Ordet *lærerikt* dukker opp hos

flere, og mange bruker verb som *lytte, høre, få nye innspill* når de beskriver seminaret (vedlegg 6). Eleven under setter også ord på hvordan det opplevdes å sitte i den *ytre* sirkelen:

[...] Det var jo ganske annerledes enn den type undervisning jeg er vant til, og noe av det som overrasket meg mest var hvor mye jeg lærte av å sitte utenfor sirkelen og ikke ha lov til å si noe. Jeg klarte å lytte og forstå og sette meg inn i den andre personens synsvinkel så mye bedre enn når jeg selv var en del av samtalen og hele tiden måtte tenke på hva jeg skulle si (dette gjør jeg jo ubevisst da) (vedlegg 6, elev nr.2).

Eleven sier her at det var overraskende lærerikt å *ikke få lov til å si noe*, og han/hun uttrykker en entusiasme over det han/hun lærte av å lytte til de andre. Dette er en entusiasme som deles av flere: «Jeg likte sokratiske seminar som arbeidsmetode fordi at man ble inspirert og fikk nye innspill fra de andre under samtalen» (vedlegg 6, elev nr. 10). Når elevene trekker fram negative sider ved seminaret, er det flere som knytter dette til muntlig aktivitet. Flere uttrykker en bekymring for at ikke alle får komme til orde: «Det var kjekt å få si det du hadde sittet inne med, men når noen ikke sa noe i det hele tatt følte jeg meg litt teit» (elev nr. 13). «[...] En negativ side er vell at det ikke er alle som tar ordet» (vedlegg 6, elev nr.17). Det er flere som foreslår at seminaret bør gjennomføres med færre elever, for å få bukt med problemet:

- [...] bør ha ganske små grupper på 3-4 slik at alle kan komme til ordet og vist hva dem kan (vedlegg 6, elev nr. 11).
- [...] Allikevel var vi ganske mange, så det var nok ganske vanskelig å ta ordet for de fleste (vedlegg 6, elev nr. 3).

#### 4.1.3.2 De tause elevene

Jeg observerte under gjennomføringen av det sokratiske seminaret, at det var 3 elever i begge rundene av indre sirkel som ikke sa noe. Det var altså 6 av 23<sup>11</sup> elever som ikke sa noe, og jeg var nysgjerrig på hva disse elevene hadde respondert i skjemaet. På spørsmål om de kunne tenke seg å bruke sokratiske seminar mer i klasserommet, svarer 3 elever nei (vedlegg 5). Jeg ønsket også å få vite hva som var årsaken til tausheten, og stilte derfor spørsmål om det: «Sa du noe når du var i den indre sirkelen? Hvis nei, hvorfor ikke?» Elev nr. 8 sier:

[...] Det var mange ganger jeg tenkte at jeg skulle si noe, men jeg klarte det liksom ikke. I tillegg prøvde jeg å forberede det jeg skulle si i hodet, men det gjorde b[a]re at jeg grudde meg til å snakke, og endte dermed opp med å ikke si noe (vedlegg 5).

På spørsmål om hva eleven synes om å bruke sokratiske seminar som arbeidsmetode, svarer han/hun:

---

<sup>11</sup> Det var 23 elever som deltok i seminaret, men 20 som skrev kortvarsprøven og responskjemaet. Jeg observerte at det var 6 elever som ikke tok ordet, og responskjemaene viser at alle 6 gav sin skriftlige respons.

Jeg synes det var en grei metode, men likte ikke så godt at den andre halvdel av klassen skulle sitte å observere samtalen. Dette var også med å påvirke meg når jeg følte jeg ville si noe, men ikke klarte. Utenom det synes jeg det var en fin måte å høre hva andre tenkte (vedlegg 6, elev nr. 8).

Vi ser at medelevene var en hemmende faktor for muntlig deltakelse. Elev nr. 4 ønsker heller ikke å ha sokratiske seminar igjen. Eleven uttrykker også at han/hun fikk ingenting i utbytte av seminaret, og på spørsmål om hvordan seminaret fungerer som arbeidsmetode, svarer han/hun: «Ellers takk. Den må være mindre grupper» (vedlegg 6). Dette er en elev som sier at han/hun ellers er trygg på å ta ordet i klasserommet. Elev nr. 5 føler seg vanligvis trygg på å ta ordet i klasserommet, men sa ingenting i den indre sirkelen «[...] fordi når jeg skulle til å si noe, ble det sagt, eller allerede hadde blitt sagt» (vedlegg 5). Men, eleven hadde gitt tilbakemeldinger i den ytre sirkelen, og da opplevde ikke han/hun det som skummelt å ta ordet. Han/hun sier følgende om sokratiske seminar som arbeidsmetode:

Helt greit. Grei måte å få høre andre sine tanker, men dårlig måte dersom man ikke er veldig frampå hele tiden. Det kommer mye tydeligere frem under et sokratiske seminar hvem som snakker eller ikke enn dersom det bare hadde vært i en vanlig skoletime, noe som jeg ser på som negativt (vedlegg 6, elev nr. 5).

Av de 6 elevene som ikke sa noe, var det 2 som likevel kunne tenkt seg å bruke sokratiske seminar igjen. En av disse elevene, uttrykker at han/hun vanligvis er trygg på å ta ordet i klasserommet, men «akkurat da synes jeg det var vanskelig å ta ordet. Samtalen gikk fort og det så ut til at de hadde en fin flyt i samtalen allerede» (vedlegg 5, elev nr.1). Han/hun sier videre at «[j]eg fikk mange gode ideer ved å lytte, selv om det hadde vært bedre å være inkludert i samtalen selv slik at en kunne fått kommentarer til det en sa. [...]» (vedlegg 7). På spørsmål om sokratiske seminar som arbeidsmetode, svarer han/hun at «[j]eg synes det var svært læringsrikt. Det var en veldig god metode i forhold til vanlig undervisning!» (vedlegg 6). På spørsmål om han/hun ville brukt det igjen, svarer eleven: «Ja, absolutt! Det var praktisk, variert og lærerikt. Egne innspill og andre innspill kom ut i live, man fikk uttrykke seg muntlig og godt» (vedlegg 5, elev nr. 1). Her har vi altså en elev som ikke fikk komme til orde i den indre sirkelen, men som likevel synes det var lærerikt og en god arbeidsmetode.

Av de 6 elevene som ikke sa noe i den indre sirkelen, er det 3 som ikke ville brukt det igjen, 2 som gjerne ville brukt det igjen og 1 som er i tvil. Vi ser altså en sammenheng mellom deltakelse i samtalen og det å være negativ til å bruke sokratiske seminar, men også at dette gjelder halvparten av de tause elevene.

#### 4.1.3.3 Læringsutbytte av seminaret

I respons skjemaet ønsket jeg å se hva elevene fikk i læringsutbytte av seminaret: «Fikk du noen gode ideer ved å lytte til de andre? Husker du i så fall hvilke?». Responsen er synliggjort i vedlegg 7. Nesten alle elevene uttrykker at de fikk gode ideer. Noen trekker fram mange ideer på detaljnivå, som vi ser av sitatet under:

Ja det gjorde jeg, jeg oppdaget og så detaljer som jeg ikke hadde lagt merke til før. Som for eksempel merket som forsikrer om at produktet er ansvarlig i forhold til regnskogen. Jeg hadde heller ikke oppdaget den lille skriften der det sto «ekstra mørk» eller noe sånn og at dette hadde sammenheng med bildet som faktisk var veldig mørkt. Det var også en som beskrev det jeg følte når jeg så reklamen veldig godt: «det føles som om jeg er i selve bildet (vedlegg 7, elev nr. 2).

Andre er ikke like spesifikke:

- «Ja, de andre kom med ideer og påstander jeg ikke hadde tenkt over» (elev nr. 15).
- «Husker at jeg fikk noen ideer ja, men husker dessverre ikke hva» (elev nr. 14).

Elevene uttrykker at de fikk mange ideer, og at de fikk en bedre oversikt og forståelse av teksten. Det var to elever som sa at de ikke fikk noen gode ideer ved å lytte til de andre. Jeg synes det er interessant at disse elevene også var tause i den indre sirkelen. Det sokratiske seminaret er altså ikke nyttig til hverken å lytte eller samtale for disse elevene. De resterende tause elevene, fikk derimot mange ideer: «Ja, blant annet dobbelbetydning i tittel og dekorasjonene på 'innpakningen' til produktet» (vedlegg 7, elev nr. 5).

Videre spurte jeg elevene om det var noe konkret fra samtalen i det sokratiske seminaret som de tenkte på da de skrev reklameanalysen under norskprøven (vedlegg 7). Her responderer nesten alle at de hadde konkrete ting fra seminaret som de tenkte på. Elev nr. 13 skriver: «Ja, husker jeg tenkte på helheten av samtalen og hva vi i grunn hadde fordelt hvilke virkemidler som spilte på de ulike appellformene.» Eleven snakker her om en slags «enighet» om tolkning av reklameteksten, og hvordan det påvirket elevens skriftlige reklameanalyse. Elev nr. 16 svarer «[j]a, jeg tok med meg innspill fra noen andre men mest tilbakemeldinger på hva som var bra av det jeg hadde sagt». Vi ser her at eleven har fått tilbakemelding på noe som var hans/hennes ide, som gjorde at eleven ble enda tryggere på sin tolkning i den skrevne teksten. Responsen fra elevene tyder på at de fleste synes at seminaret bidro til at de oppdaget nye sider ved teksten, at de fikk nye ideer og at de kunne bruke disse ideene da de senere skrev reklameanalysen.

#### 4.1.3.4 Elevenes respons på å skrive oppsummerende setning

Oppsummerende setning var en del av lærerens tilretteleggelse, for å gi støtte til elevenes utbytte av samtalen, ved å sortere alle ideene og koke det ned til oppsummerende setning (jf.

kap. 3.3.1.1). Rett etter at det sokratiske seminaret var gjennomført, skrev elevene den oppsummerende setningen. Setningene ble ikke levert inn, så vi har ikke noe materiale på dette foruten det elevene responderte i responskjemaet. I responskjemaet stod følgende:

På slutten av timen ble du bedt om å sammenfatte samtale skriftlig, ved å skrive ut følgende setninger: Budskapet i reklamen er \_\_\_\_\_. I (navnet på reklamen) bruker (senders navn) (sentrale virkemidler) for å oppnå dette. Synes du at det var noe hjelp i å skrive disse setningene etter samtalen? Hvorfor/ hvorfor ikke?

Elevenes respons (vedlegg 8), viser at halvparten synes det var hjelp i disse setningene. Elev nr. 5 svarer «[j]a, fordi det fikk meg til å greie å forkorte ned det vi hadde snakket om til kun et par setninger slik hat jeg husket bedre det viktigste gjennom hele analysen». Flere av de andre elevene responderer at det var nyttig å ha en slags oppsummering eller konklusjon på samtalen, illustrert ved responsen til elev nr. 4: «Ja, det oppsummerte hva vi snakket om. Noe som gav meg en god 'konklusjon'». Andre elever responderer det som best kan kalles for «tja». De ser altså fordeler, men heller ikke helt vitsen med å skrive sånne setninger. Elev nr. 8 skriver «Det er jo ganske greit med en liten sammensetning av reklame. Likevel følte jeg at jeg ikke fikk [s]å mye utav den og at det ikke hjalp meg noe særlig med å huske hvordan annonsen var». 2 av 20 elever svarer nei på spørsmålet. Elev nr. 19 forklarer dette med: «Nei, fordi jeg følte ikke at det var en god nok oppsummering, det var mye som ble utelatt og det var vanskelig å finne budskapet» (vedlegg 8). Elevene var altså litt delte i synet på det å skrive en oppsummerende setning.

#### *4.1.3.5 Oppsummering på skriftlig respons på sokratiske seminar*

Elevenes skriftlige responser, viser at de fleste er begeistret for å bruke sokratiske seminar som arbeidsmetode. De framhever spesielt at det er lærerikt å lese reklameteksten i fellesskap. Men vi ser også noen utfordringer knyttet til muntlighet, spesielt uttrykt av elevene som ikke fikk komme til orde i den indre sirkelen.

#### **4.1.4 Diskusjon**

Vi har sett på hvordan elevene responderte ved gjennomføring av og deltakelse i sokratiske seminar, og hvordan de opplevde det sokratiske seminaret. Resultatene inviterer til refleksjon rundt sokratiske seminar som arbeidsmetode i klasserommet: Fungerer sokratiske seminar som stillas for elevenes fagspesifikke lesing av en reklametekst? Hva kan gjøres med de utfordringene som elevene respons peker på? I det følgende skal jeg diskutere *interaksjonen mellom indre og ytre sirkel*, elevenes *fagspesifikke lesing* og utfordringer knyttet til *muntlighet* i klasserommet. Jeg tar med teoretiske innspill der de bidrar til å belyse eller utfordre resultatene.

#### 4.1.4.1 Interaksjonen mellom indre og ytre sirkel

Et viktig særtrekk ved sokratiske seminarer, er at elevene samtaler om en tekst i *to* runder. Indre sirkel samtaler først, den ytre sirkelen gir sin tilbakemelding – elevene bytter plass, og det hele gjentas med nye stemmer. Det er tydelig forskjell mellom første og andre runde. Dette viser seg i en opptelling av antall responser, altså hver gang en elev bidrar med en ytring i samtalen (markert ved nytt sitatnummer i transkripsjonen, vedlegg 4). I den første runden av indre sirkel var det 132 responser. I den andre runden var antallet nede i 34. Det er altså nesten 100 flere responser i den første sirkelen. Jeg var overrasket over at det var så stor forskjell, siden begge rundene hadde snakket i ti tilmålte minutter. Nærmere undersøkelse viste likevel at det ikke ble snakket *mindre* i andre runde: En opptelling av antall ord viste at det ble sagt 1762 ord i første runde og 1620 ord i andre. Disse tallene er interessante, fordi de viser at det ble sagt omtrent like mye på de to rundene, men at det likevel var stor forskjell i antall responser.

Spørsmålet blir da: Hvorfor er det så stor forskjell? Flere av sitatene i første runde er korte fraser som «ja» og «mhm». I andre runde har elevene merkbart lengre resonnement med færre avbrytelser. Kanskje tyder det på at elevene i den andre runden stresset mindre. De hadde fått «oppleve» hvor lenge det var å samtale i ti minutter, ved å observere fra den ytre sirkelen først, og dermed fått bedre kjennskap til sokratiske seminarer. Elevene som først satt i den indre sirkelen, modellerte dermed samtalen for elevene i den ytre. På en måte kan man kanskje si at de var kompetente andre for hverandre (jf. Vygotsky, 1978). Elevene som observerte først hadde dermed fått et stillas, i form av modellering, da de selv skulle inn i ringen. I tillegg hadde elevene som først observerte fått lengre forberedelsestid, siden de kunne oppdage nye ting i teksten mens de lyttet til samtalen i den indre sirkelen.

Elevene i den andre indre sirkelen hadde trolig ikke kunnet gjennomføre samtalen uten grunnlaget som ble lagt i den første runden. De hadde fått et skjelett å bygge samtalen på, som bidro til at de kunne ta samtalen et steg lenger. Reklameteksten er innholdsrik, med mange deler som kan knyttes til helheten. I den første runden, kan det dermed hende at elevene tok ansvaret for å *påpeke* elementene, mens elevene i den andre runden i større grad kunne samtale om *sammenhengene* mellom elementene – og derav fikk vi de lange resonnementene. Det kan se ut som at interaksjonen mellom indre og ytre sirkel, danner et stillas for elevenes *nærlesing* av teksten: Den første sirkelens tømning av innhold, gir støtte til at den andre sirkelen kan trekke sammenhenger og dermed komme dypere inn i teksten. Copeland (2005) erfarer at samtalen i andre sirkel stort sett er bedre. Da er de kommet forbi selvfølgelighetene (som det likevel er viktig å sette ord på), og kan ta samtalen lenger. Copeland sier at det er nettopp denne

interaksjonen mellom sirklene som sikrer retningen og prosessen i den pågående samtalen (jf. kap. 2.2.1), noe materialet i denne studien også tyder på.

Å nærlese teksten handler også om å argumentere for en mulig tolkning. I *Leseboka* ser vi at

[å] argumentere for en tolkning er slik sett ikke å argumentere for en rett tolkning, men for en mulig tolkning, som kan imøtegås og kritiseres av andre. [...] Utvikling av litteraturfaglighet innebærer dermed en myndiggjøring, der eleven kan akseptere og argumentere for egen tolkning i møte med andres (Nielsen et.al, 2014, s.195).

I sokratiske seminar plasseres elevene i en sirkel for å samtale om hvordan de tolker teksten, med et publikum som vurderer argumentene deres. Dette skaper muligheter for å akseptere eller imøtegå andres tolkninger. Vi så av materialet, at elevene argumenterer for tolkningene sine, og at de er høflige mot hverandre, selv om de er uenige. Jeg savner faktisk mer motargumenter og diskusjon rundt medelevenes påstander. Nielsen et.al. sier også at motstridende tolkninger er relevante i norskfaglig sammenheng, siden det kan skape muligheter til å utforske forholdet mellom deler og helhet nærmere (2014, s.186). Seminaret som ble gjennomført, gav ikke mange slike muligheter. Da jeg observerte samtalen var elevene var så høflige og forbilledlige, at jeg satt jeg og lurte på hvorfor det var så lite temperament i diskusjonen. I bakgrunnsbildet i reklameteksten (vedlegg 3), kan vi se at det ligger et par i sofaen. Da den indre sirkelen diskuterte målgruppen, stilte læreren spørsmål til gruppen:

97. Det med disse to som ligger på sofaen: Dere snakket om at det retter seg mot eldre. Det var det noen som sa, at det er jo ofte eldre eller godt voksne som har hytte. Men disse to som ligger på sofaen, de er vel ikke eldre? (vedlegg 4).

Læreren kommer inn i samtalen og stiller kritiske spørsmål som hun trolig ønsker at elevene skal diskutere. Dette gjør hun ved å sette påstandene deres opp mot det vi faktisk ser på bildet, som tydelig viser at dette er et yngre par. Hun avslutter dette med et spørsmål, som inviterer elevene til å diskutere videre. På det viset modellerer hun for elevene at påstandene må ha belegg i teksten, og at det går an å vise uenigheter. Diskusjon, eller mangel på diskusjon, var heller ikke et tema i noen av de ytre sirklene. En annen mulig vei videre, kunne vært å stille mer provoserende spørsmål til teksten, for å skape mer diskusjon. Ved gjentatte gjennomføringer av sokratiske seminar, kan det hende at det gir elevene en trygghet og myndiggjøring etter hvert som elevenes litteraturfaglighet utvikles – og dermed en større trygghet til å imøtegå andres påstander.

Interaksjonen mellom indre og ytre sirkel, ser ut til å ha bidratt til en hyppigere bruk av fagbegreper, og dermed til å skjerpe den fagspesifikke tilnærmingen til elevenes lesing av reklameteksten. Men, den ytre sirkelen gav også tilbakemelding på at det var elever som ikke

deltok i samtalen. Dette ble ikke bedre i andre runde, og dermed ser det ikke ut til at denne tilbakemeldingen bidro til deltakelse fra flere elever. Når det er sagt, vet vi heller ikke om det faktisk *var* elever i andre runde som snakket, bare fordi de ikke ville at det skulle bli et tema for den ytre sirkelen igjen. Sånn sett, kan det tenkes at sokratiske seminarer som samtalemeterode presser elever til å delta aktivt i samtalen. Men i denne studien blir det spekulasjoner, uten bevismuligheter i materialet. I responskjemaene spurte jeg heller ikke om eleven var med i den første eller andre runden av seminaret. Hadde jeg spurt om det, hadde vi kanskje sett om opplevelsen av å sitte i den indre sirkelen var annerledes.

Min tolkning av materialet, er at interaksjonen mellom ytre og indre sirkel bidrar til elevenes nærlesing av teksten og bruk av fagbegreper i samtalen. Materialet gir oss ikke svar på om interaksjonen bidrar til at flere eller færre elever deltar i den indre sirkelen. Når elevene samarbeider med sine medelever om problemet, arbeider de i den nærmeste utviklingssonen, og dermed kan læringen strekkes nærmere den potensielle utviklingen (jf. Vygotsky, 1978). De oppdager i læringsfellesskapet hvor mye som kan sies om teksten og hvordan den helhetlige tolkningen stadig utvikles etter hvert som delene utforskes i samspill med hverandre. Elevene i første runde av den indre sirkelen, modellerer nærlesingen for elevene i den ytre. Når elevene imiterer sine medelever, kan vi si at imitasjonshjelpen skjer innenfor den nærmeste utviklingssonen (jf. Vygotsky, 1978). Elevene i andre runde kan imitere samtalen de observerte, for så å gå enda dypere. Vi kan si at den første samtalen gir støtte til at den potensielle utviklingen strekkes enda lenger i den andre runden.

#### *4.1.4.2 Fagspesifikk lesing*

Intensjonen med sokratiske seminarer, var å gi elevene støtte til en fagspesifikk lesing av reklameteksten. Jørgensen & Shanahan (2008), vil ikke tidlige, gode leseegenskaper automatisk utvikles til mer kompliserte og spesialiserte leseegenskaper. I denne masteroppgaven er det først og fremst *gjennomføringen* av lesingen som står i sentrum, selv om vi likevel kan si at de har metasamtale om fagspesifikk lesing når den ytre sirkelen vurderer den indre sirkelens samtale. Fagspesifikk lesing betyr at man er fortrolig med de verktøyene som fagekspertene bruker (jf. Shanahan & Shanahan 2012). I denne masteroppgaven er kategoriene for analyse en synliggjøring av disse verktøyene, nemlig nærlesing, bruk av fagbegreper og vurdering av teksten. Jeg har allerede vist hvordan interaksjonen mellom indre og ytre sirkel gav støtte til nærlesing av teksten.

Fagspesifikk lesing innebærer å være fortrolig med språket for teksttolkning. Elevene må kjenne til betydningen av de retoriske appellformene og de må kunne kjenne igjen og sette ord



på de virkemidlene som senderen bruker i teksten. Slik kjennskap til fagbegreper, er ikke noe som dukker opp av seg selv i det sokratiske seminaret. Copeland (2005) framholder at sokratiske seminar ikke er egnet for å lære ny kunnskap. Dette tolker jeg som at elevene må ha forkunnskapene på plass, før de kan brukes i samtale i seminaret. I tråd med stillasmetaforen, danner da forkunnskapene selve huset. I dette prosjektet ble begreper innen retorikk og bilde- og reklameanalyse tilegnet gjennom undervisning, oppgaver, læreboka og liknende. Som stillas er ikke sokratiske seminar egnet som støtte for å *lære* nye fagbegreper, men det gir elevene støtte for å *bruke* disse forkunnskapene i en litterær samtale. Dette er et viktig forbehold ved seminaret. Vi kan dermed konkludere med at seminaret ikke fungerer som stillas for fagspesifikk lesing, hvis ikke undervisningen har fått danne en stødig grunnmur først. I vurderingsskjemaet (jf. kap. 3.3.1.1), som elevene i den ytre sirkelen brukte som støtte for tilbakemeldingen, ble de bedt å om å se etter bruk av fagbegreper. Dette stillaset gav støtte til det vi håpet på, nemlig å spisse tilbakemeldingen fra den ytre sirkelen. Vurderingsskjemaet som stillas bidro til at elevenes samtale om lesing var mer fagspesifikk. Slik kan man si at det er tett kobling mellom ønsket om fagspesifikk lesing, og lærerens tilretteleggelse av denne typen lesing.

Hvis fagekspertene Løvland (jf. multimodale tekster) og Kjeldsen (jf. retorikk) skulle hatt en samtale om denne reklameteksten, hadde de naturlig nok brukt et mer avansert og presist vitenskapelig språk. Vi kan ikke forvente at elevene bruker det samme vitenskapelige språket, men de bruker et fagspråk som minner om ekspertenes. Eksempelvis, fikk vi fagbegrepene *komposisjon* og *informasjonskobling* fra teorier om multimodale tekster (jf. Løvland, 2007). Reklameteksten har en komposisjon som skal fange lesernes oppmerksomhet. I seminaret settes det ord på denne komposisjonen:

178. Og jeg tror at, iallfall når du ser bare reklamen, så får du en slags, blikkfanget går direkte på sjokoladen, og hvis du ser videre, så ser du på en måte overskriften. Og de samsvarer, og de, på en måte, og de har ordspill, som også er blitt sagt (vedlegg 4).

Elevenes bruk av fagbegrepet *blikkfang*, er her en måte å uttrykke hvordan komposisjonen i teksten signaliserer hva som er viktig, og hva som er mindre viktig. Teksten «et lite premiumøyeblikk» fungerer som en utdypende informasjonskobling til bildet av paret i sofaen og sjokoladen på bordet. Innen multimodal tekstteori, kunne man sagt at de ulike informasjonsbrokkene i teksten er relatert til hverandre. Eleven sier her at de *samsvarer*. Elevene har ikke lært fagbegrepene komposisjon eller informasjonskobling, men i seminaret viser de likevel at de bruker fagspråk som kan relateres til disse.

Elevene prøver ut formuleringer for å sette ord på tolkningene sine, og å plassere fagbegrepene der de hører hjemme. Vygotsky framhever at elever tilegner seg begreper i den nærmeste utviklingssonen. De uorganiserte, spontane begrepene «møter» vitenskapens systematiske karakter og logikk (jf. Vygotskij, 2001). Elevene gir støtte til hverandre, ved å presisere hva den forrige eleven snakket om, og da gjerne ved å si fagbegrepet. Vi ser hvordan elevenes uorganiserte, spontane begreper kommer i møte med den fagspesifikke formuleringsmåten. De spontane begrepene finner sin bevisste kontroll i den nærmeste utviklingssonen, i dette tilfellet, gjennom litterær samtale med sine medelever. På den måten fungerer lærerens tilretteleggelse av undervisningen slik at elevene får utviklet sine faglige begreper.

Et annet verktøy for fagspesifikk lesing av teksten, innebærer å vurdere teksten ved å ha en kritisk tilnærming til den. Dette innebærer å ikke føye seg etter det teksten formidler, men å lese teksten «mot hårene». I kompetansemålene skal elevene etter Vg1 kunne «tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster», men også kunne «beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger» (Udir, 2006). Materialet viser ikke at elevene er skeptiske til senderens agenda, eller at de kritiserer reklamens budskap. Dette kan tyde på at elevene ikke er fortrolige med dette verktøyet, eller at seminaret ikke legger godt nok til rette for kritisk lesing av teksten.

Men, materialet viser at elevene har en tilbakevendende diskusjon om hvem som er målgruppen for reklamen. Dette inngår også i tekstkritikk, fordi de diskuterer hvem budskapet er rettet mot og hvordan dette kan bevises med elementer fra teksten. Sånn sett samtaler elevene om senderens agenda, men likevel skjer dette uten kritikk. Basert på et helhetsinntrykk av samtalen, virker det som om elevene har en felles oppfatning av at reklameteksten ikke er provoserende, noe som kan være forståelig, om vi sammenlikner den med andre reklamer i dagens reklamehverdag. Her må jeg også få understreke, at dette er første gang elevene gjennomfører et sokratisk seminar, og at det kan forklare en forsiktig tilnærming til teksten og senderens agenda. Hadde vi gjennomført sokratisk seminar med en annen reklametekst, kunne funnene blitt helt annerledes. Det hadde vært interessant å gjennomføre seminaret med en mer provoserende reklametekst. Hadde elevene referert til teksten på den samme forbilledlige måten, når de kjenner provokasjonen på kroppen? Hadde de klart å argumentere for hvordan virkemidlene skaper det provoserende budskapet? Etter mitt syn, er det likevel bra å starte med en tekst som ikke vekker for sterke følelser eller motforestillinger, men det kan likevel være et steg å ta når elevene kjenner mer trygghet på sokratisk seminar som arbeidsmetode.

Vi så tidligere, at den ytre sirkelens bruk av vurderingsskjemaet gav god støtte til et mer presist og fagspesifikt språk. Det er tydelig at vurderingsskjema på den måten styrer hva elevene responderer på, når de vurderer samtalen. Hvis læreren ønsket at eleven også skulle innta et tydeligere kritisk blikk på teksten, kunne dette innlemmes i vurderingsskjemaet ved å inkludere spørsmål om dette: «Er gruppen kritisk til senderens agenda?».

Flere av elevene rapporterer at det var konkrete ting fra seminaret som de tenkte på da de skrev reklameanalysen uka etterpå. Noen poengterer at dette var ideer som de ikke hadde kommet på selv. I samsvar med sosiokulturell læringsteori, ser vi at elevenes tenkning er blitt inspirert utenfra av samtalefellesskapet i det sokratiske seminaret, for å så gå over til det individuelle, og den enkelte elevens skrivning. Gjennom den muntlige samtalen om teksten, kan elevene utvikle «tenkeredskaper» for problemløsning senere (jf. Sharpe, 2001). Det er mulig å anta, at språket som elevene har brukt i seminaret, har vært et viktig redskap for læring, fordi flere av elevene uttrykker at de fikk en dypere forståelse av teksten. Dette kan tyde på, at det sokratiske seminaret fungerte som en arena til å sparre ideer med medelevene, og at de ideene som fikk anerkjennelse i seminaret ble inkludert i den skriftlige reklameanalysen. Slik kan seminaret fungere som en myndiggjøring av egen stemme – både muntlig og skriftlig.

#### *4.1.4.3 Muntlige ferdigheter*

Det sokratiske seminaret gir et stillas hvor elevene må ytre seg muntlig for å synliggjøre hvordan de leser reklameteksten. Om de *ikke* ytrer seg, vet vi heller ingenting om hvordan de leser. Materialet fra det sokratiske seminaret gir oss derfor et interessant innblikk i elevenes muntlige ferdigheter, og i den skriftlige responsen er dette noe som opptar mange elever. Ifølge læreplanen skal elevene etter Vg1 kunne «bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk», «mestre ulike roller i samtaler, diskusjoner, dramatiseringer og presentasjoner» og «lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon og bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner» (Udir, 2006). I dette prosjektet la vi til rette for at elevene skulle bruke fagspesifikke begreper i samtale om en reklametekst. Elevene måtte mestre en forholdsvis ukjent rolle, i en samtale som i mindre grad ble styrt av læreren, og som i tillegg ble observert av halvparten av klassen. Videre kunne de lytte til medelevenes argumentasjon, og selv bidra med relevante argumenter. Derfor kan sokratiske seminar, i henhold til læreplanen, være en fruktbar måte å arbeide med muntlig kommunikasjon på. Elevenes respons peker likevel på utfordringer ved seminaret, som ikke kan ignoreres.

Vi så av responsen til flere elever, både av de som snakket og de som forholdt seg tause, at seminaret er vanskelig for elever som ikke er frampå. Elevene setter også ord på, at det er

negativt at det blir så synlig når man ikke snakker, og at det er skummelt å bli observert. Ingen trekker inn læreren som hemmende faktor, og jeg spurte heller ikke eksplisitt om dette<sup>12</sup>. Det er frykten for medelevenes respons som hemmer deltakelse, ikke læreren. Dette samsvarer med forskningen til Torlaug Hoel (1997, jf. kap. 1.4.1), som viste at flertallet av elevene mente det var *medelevene* som var den hemmende faktoren for at de skulle tørre å si noe. I min studie, deltar elevene i samtale *med* tilskuere som har fått *beskjed om* å vurdere samtalen – snakk om å bli kastet inn i ringen! Deltakelsen i seminaret var heller ikke valgfri: Ingen kunne gjemme seg fra den ytre sirkelens observasjon. En mulig formildende faktor er at rollene snus – de som først sitter i ytre sirkel vet at de også skal bli observert, og de som først sitter i indre sirkel vet hvordan det opplevdes. Denne vekslingen mellom sirklene kan, sammen med vurderingsskjemaet, bidra til høflige og konstruktive tilbakemeldinger.

Tone og jeg designet vurderingsskjemaet (jf. kap. 3.3.1.1) for å gi støtte til den ytre sirkelens vurdering av den indre sirkelens samtale. Forskningen som Penne og Hertzberg (2015) viste til, konkluderte med at elevene manglet et metaspråk for samtale, at de var lite trent i rollen som publikum og at elevenes vurderinger av medelevers framføringer var dårlig eller ikke-eksisterende. I dette prosjektet er vurderingsskjemaet et forsøk på å legge til rette for elevenes konstruktive tilbakemelding på samtalen. Da jeg spurte Tone om hun kunne tenke seg å bruke vurderingsskjemaet igjen, sa hun:

Ja, altså, vi diskuterte jo via mail om vi skulle bruke det eller ikke. Jeg var jo litt skeptisk til det, fordi jeg tenkte at det kunne bli sånn at de hengte ut elever. Men jeg synes at skjemaet fungerte veldig godt, fordi det ble litt mer styrt. Når jeg hadde sokratiske seminarer i fjor, så hadde jeg det (skjemaet) ikke. Nå synes jeg det ble litt mer retning på det som de kommenterte, fordi de hadde sittet og forberedt seg mer spesifikt. [...] For nå visste de hva de skulle sitte og høre etter, og det gjorde de jo ikke før (i den andre klassen), og det var gode kommentarer da også, men jeg opplevde nå at det var mer bevisst. Så ja, det kan jeg absolutt bruke igjen (vedlegg 1, sitat 59-60).

Tone mener altså, at skjemaet fungerte som en støtte til å gi en mer spesifikk tilbakemelding, og at dette opplevdes som mer bevisst. Det ser dermed ut til at skjemaet gir støtte til elevenes metaspråk om samtale. En bekymring som både Tone og jeg delte, var om elevene kunne gi kritikk til den indre sirkelen på en måte som ikke hengte ut enkeltelever. Derfor hadde vi valgt å bruke betegnelsen *gruppen* (*hvordan synes du gruppen klarte å...*) i stedet for *deltakere*, som Copeland (2005) bruker. Det transkriberte vedlegget viser at da den ytre sirkelen i første runde skulle gi sin tilbakemelding, snakket alle om *de*: «Jeg synes kanskje *de* kunne kommentert litt

---

<sup>12</sup> Nå skal det merkes at elevene sendte responskjemaet til læreren, før det ble videresendt til meg, så det kan ha påvirket responsen.

mer hvilke virkemiddel, hvilken effekt de virkemidlene gav. *De* sa ikke så mye hva de virkemidlene gjør» (vedlegg 4, sitat 148). I den andre runden, snakket den ytre sirkelen om *dere*: «Så synes jeg *dere* kommenterte veldig godt sammenhengen mellom pakningen og teksten, hvordan sammenhengen var mellom bildet og tekst» (sitat 204). Her skal det merkes at det var ett unntak: «Så synes jeg det var kult når han sa [...]» (vedlegg 4, sitat 212).

Første ytre sirkel snakker til læreren om *de* i den indre sirkelen. I den andre ytre sirkelen snakker de til *dere* i den indre sirkelen. Jeg tolker den nesten gjennomførte bruken av *de* og *dere* som et signal på at elevene har en forståelse for at samtalen er en delt, sosial aktivitet, hvor de eier tolkningene i fellesskap. Dette gir gjenklang i sosiokulturell læringsteori: Vi lærer ved å samhandle med andre. Med ett unntak, har ingen blitt tildelt opphavsrett til synpunkt. Ingen elever blir nevnt ved navn, og ingen elever blir hengt ut. På den andre siden, er det slik at når den ytre sirkelen kritiserer den indre sirkelen for at ikke alle snakker, er det tydelig hvem dette gjelder (vedlegg 4):

136. [...] Og så manglet jeg litt innslag fra forskjellige folk da, jeg følte ikke at alle var med i samtalen.

216.[...] Jeg lurer litt på hva noen tenker, for det er ikke alle som deler noe.

Kritikken er rettet mot de tause elevene, og ikke sirkelen som helhet. Det var tre elever som ikke sa noe i den indre sirkelen i begge rundene. Den første sirkelen fikk kritikk for det, men dette skjedde også med dem når de selv gikk inn i ringen. Jeg tolker dette som at bidragene i gruppen blir sett på som individuelle initiativ: Når «Anna» ikke sier noe, så er det «Anna» som bør skjerpe seg og si noe. Men hva om noen hadde stilt et spørsmål til «Anna», for å invitere henne inn i samtalen? Dette setter den «tause» elev nr.1 ord på: «Jeg fikk mange gode ideer ved å lytte, selv om det hadde vært bedre å være inkludert i samtalen selv slik at en kunne fått kommentarer til det en sa» (vedlegg 7). Kanskje skyldes dette at det er for mange elever som kjemper om ordet? Tilbakemeldingen fra ytre sirkel tyder ikke på det (vedlegg 4):

148: Det virket ikke som det var, at man strevde liksom med å komme til orde.

150: Jeg synes det var veldig bra, jeg synes det var veldig sånn, hvis man begynner å snakke samtidig som noen andre, sånn uten at det var planlagt, så kom de – det var liksom aldri noen som avbrøyt noen. Når den ene faktisk snakket, så var de andre stille og hørte på.

Dette stemmer likevel ikke overens med den skriftlige responsen fra de tause elevene, og flere forslå å gjennomføre med mindre grupper. Av materialet så vi en sammenheng mellom deltakelse i samtalen og det å være negativ til å bruke sokratiske seminar, men samtidig at dette gjelder halvparten av de tause elevene.

Muntlig kommunikasjon handler ikke bare om å ytre seg muntlig foran andre, men også om å lytte. Det er ikke nødvendigvis slik at det er elevene i den indre sirkelen som får mest ut av samtalen. Elevene i den ytre sirkelen kan ha vel så mye læringsutbytte av å lytte. Dette blir også synliggjort i responsen fra elevene: «[...] og noe av det som overrasket meg mest var hvor mye jeg lærte av å sitte utenfor sirkelen og ikke ha lov til å si noe [...]» (vedlegg 6, elev nr. 2). I den ytre sirkelen lytter elevene til utsagn som er feil, eller som de er uenige i, men som de likevel ikke har lov til å kommentere. Dette gir også elevene en frihet, fordi de ikke trenger å planlegge neste argumentasjonsrekke. Det kan derfor tenkes at noen elever synes det er mer interessant å lytte til de andre, også når de sitter i den indre sirkelen. Likevel mener jeg at det er viktig å fange opp årsakene til at noen elever er tause, for å kunne tilrettelegge på en hensiktsmessig måte som senker terskelen for å delta i samtalen.

#### *4.1.4.4 Veien videre*

Hvordan kunne vi ha tilrettelagt bedre, for at flere elever ble inkludert i samtalen? I seminaret var det eksempelvis ingen som stilte spørsmål til medelevene, men vi så at de modererte språket ved å bruke formuleringer som «kanskje» og «jeg vet ikke», som inviterer til svar fra medelevene om de er enige i påstanden. Disse formuleringene er likevel ikke rettet direkte til enkeltelever. Denne mangelen på spørsmål er en problemstilling som med hell kunne adresseres i etterkant av seminaret. Copeland (2005) sier at han gjerne setter seg inn i sirkelen for å modellere den typen oppførsel han er på jakt etter. I seminaret stilte Tone oppfølgingsspørsmålet «hvorfor tenker du at det er etos?» (vedlegg 4, sitat 199). Tone modellerte altså en bruk av oppfølgingsspørsmål for å gi eleven en mulighet til å presisere hva han/hun mente. På samme måte kunne læreren ha modellert spørsmål som inkluderte flere i samtalen. I en «vanlig» klasseromssamtale, kan læreren stille spørsmål til elever som ikke ytret seg. I det sokratiske seminaret gis dette ansvaret over til elevene, og dette kunne læreren modellert: Tone synliggjør at hun setter seg inn i sirkelen som en «medelev», for så å stille spørsmålet til eleven som enda ikke har fått komme til orde: «Hva synes du, Anna?».

Det er flere måter vi kunne ha tilrettelagt for at flere elever ble inkludert i samtalen. Seminaret kunne ha startet med en oppvarmingsrunde, der alle fikk starte med å si en kort kommentar. En annen tilnærming, kunne vært å utnytte vurderingsskjemaet: Ved å inkludere spørsmålet «Ble alle inkludert i samtalen?», kan den ytre sirkelen se etter og vurdere om de inviterer sine medelever til å bli med i samtalen. Dette spørsmålet kan stå i skjemaet helt til elevgruppen viser at de mestrer å inkludere medelevene. En tredje måte, kunne vært å sette spesifikke mål for samtalen. Copeland (2005, s.33) oppmuntret gjerne elevene i den ytre sirkelen til å sette seg et

mål for hvordan de selv skal gjennomføre samtalen, før de skulle inn i den indre sirkelen. Basert på utfordringene som den første ytre sirkelen pekte på, kunne et slikt mål ha vært «når vi skal inn i sirkelen, skal vi bruke flere fagbegreper i formuleringene». Eller: «Når vi skal inn i sirkelen, skal vi inkludere alle i samtalen».

Jeg har pekt på at den største utfordringen ved seminaret, er at det kan være vanskelig å komme til orde. Løsningen som blir framsatt, av både delaktige og tause elever, er å gjennomføre seminaret med færre elever. Også Tone påpeker dette: «Det kan være å ha mindre grupper. I alle fall når klassen er så stor som 23 elever, da har du ganske mange å konkurrere med, spesielt når det er mange som har mye på hjertet» (vedlegg 1, sitat 74). En mulig måte å gjennomføre det på, er å dele elevene i mindre grupper som diskuterer samtidig. Læreren kan da gå mellom gruppene og bidra med oppfølgingsspørsmål for å hjelpe samtalen videre. Observasjon og tilbakemelding fra de ytre sirklene kan gi støtte til at samtalen er saklig, selv når læreren ikke overvåker kontinuerlig. Jeg mener at færre elever kan være en god løsning, men også at det bør være siste utvei. Det er fremdeles flere grep som kan gjøres, blant annet ved modellering av læreren, at ordet «inkludering» blir inkludert i vurderingsskjemaet og at elevene setter seg mål for samtalen. Vi må også ha i bakhodet at dette var første gang elevene gjennomførte sokratiske seminar, så forbedringspotensialet er fremdeles stort.

#### *4.1.4.5 Oppsummering: Sokratiske seminar som stillas for fagspesifikk lesing*

Spørsmålet som gjenstår, er om sokratiske seminar er en god arbeidsmåte for å legge til rette for elevenes fagspesifikke lesing. Målet er jo, at elevene får kompetanse som er relevant over tid, og at de lærer fagets begreper, prinsipper og vitenskapelige metoder (jf. Shanahan & Shanahan, 2008, og NOU, 2015). I intervjuet kommer det fram at Tone er usikker på dette:

- 52 I: Synes du det er en god måte å trene på fagspesifikk lesing av tekst på? Sånn som vi har snakket om før? Det var jo det vi ville?
- 53 F: Ja, jeg vet ikke om den, sammenliknet med klasseroms... altså om jeg stiller de samme spørsmålene ut i klasserommet. Jeg vet ikke om den er sånn spesielt fagspesifikk, annet enn det jeg har sagt før, at det er flere som kommer til ordet. Men samtidig kan det være det, i den forstand at det er uformelt, og at det ikke er en lærer som står og styrer og stiller spørsmål. Det er kanskje litt lettere å bruke disse begrepene når de har en samtale der flere gjør det. Men i seg selv, så vet jeg ikke om det har noe å si, annet enn de generelle virkningene som jeg nevnte (vedlegg 1).

Tone er altså usikker på om det sokratiske seminaret har noen klare fordeler framfor klasseromssamtalen styrt av læreren. Det positive er at det er flere som kommer til orde, og at lærerens rolle er mer tilbaketrukket. Den tradisjonelle klasseromssamtalen er gjerne IRE-samtale (jf. Cazden 2001, kap. 2.2.1). I det sokratiske seminaret er det læreren som tar initiativ

ved å stille spørsmål. Elevene responderer, men innad i sirkelen, og ikke direkte til læreren. Læreren gir heller ikke sin evaluering av det de responderer i seminaret. Kanskje kan vi si, at samtalen i seminaret har et mønster som likner mer på en IRRR-samtale: Lærerens initiativ etterfølges av gjentatte responser mellom elevene som læreren ikke evaluerer (iallfall ikke umiddelbart). Forskjellen mellom den tradisjonelle klasseromssamtalen og samtalen i det sokratiske seminar har altså vesentlige forskjeller. Elevenes respons på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing, viser at seminaret absolutt kan være en god støtte. Interaksjonen mellom indre og ytre sirkel gir støtte til elevenes nærlesing av teksten og til mer bruk av fagbegreper. Dermed kan vi si at seminaret gir støtte til en fagspesifikk lesing. Det ser derimot ikke ut til at seminaret har gitt støtte til en kritisk vurdering av teksten, men dette kan også skyldes at dette var første gangs gjennomføring, og at reklameteksten ikke var særlig provoserende. Elevenes respons viser at de har stort læringsutbytte av seminaret, men at det også er utfordringer knyttet til muntlig deltakelse.

Sokratisk seminar er i dette prosjektet tenkt som et stillas for elevenes fagspesifikke lesing og samtale om en reklametekst. Det er en organisering av undervisningen som legger til rette for stillas på makronivå (jf. Dansie, 2001). Fordelen ligger i seminarets fleksibilitet, nemlig at man kan endre fokuset slik at det samsvarer med målene for undervisningen. Vi så for eksempel hvordan kategoriene i vurderingsskjemaet spisset kritikken fra den ytre sirkelen. Læreren kunne ha byttet ut spørsmålene i skjemaet, for å tydeliggjøre hva som er fokus i samtalen. Spørsmålet «Er gruppen kritisk til senderens agenda?» kunne dermed ha gitt støtte til at samtalen ble enda mer fagspesifikk. Det spørsmålet kan da stå i skjemaet helt til elevgruppen viser at de vurderer senderens agenda, og da kan læreren fjerne denne kategorien. Etter hvert er det ikke sikkert at den ytre sirkelen trenger vurderingsskjemaet lenger. Da har den utspilt sin rolle som stillas til tilbakemeldingen i seminaret. Et annet stillas i seminaret var oppsummerende setning (jf. kap. 3.3.1.1). I intervjuet presenterte jeg funnene for Tone og spurte om hun hadde noen tanker om de:

Jeg er ikke så overrasket over at det var halvparten som sier det ikke var så stort utbytte av det. Om det hadde vært en svakere klasse, så hadde det kanskje vært flere som syntes det var nyttig. De er jo sterke og flinke likevel, så de har nok ikke det behovet for å samle tankene så konkret. Så jeg tror de kanskje opplevde det som en litt enkel oppgave, litt sånn banal. Jeg vet ikke, det er min tolkning (vedlegg 1, sitat 76).

Kanskje tyder elevenes responser på at oppsummerende setning allerede har utspilt sin rolle i denne elevgruppen? Stillaser er jo ment som midlertidige støttestrukturer som skal fjernes etter



hvert som elevenes mestrer problemløsningen (jf. Hammond 2001). Samtidig var også flertallet positive, så kanskje kunne dette stillaset ha vært valgfritt for de elevene som ønsket det.

Vygotsky (1978) var tydelig på at støtte i den nærmeste utviklingssonen bare kan gis av voksne, eller *mer kapable* elever. I sokratisk seminar kommer lærerens stemme mer i bakgrunnen, og elevenes stemmer løftes fram. Dette er også synliggjort fysisk, ved at læreren er plassert utenfor sirklene. Materialet viser ikke hvilke av elevene som er mer kapable enn de andre, men jeg mener likevel at mer kapable elever også kan lære noe av svakere elever. En mer kapabel elev kan vel lære noe av spørsmålene som stilles av en svakere elev? En skråsikker tolkning kan vel bli justert i møte med den usikre mottakelsen fra medelevene? Om en svakere elev uttrykker at han ikke forstår, må den mer kapable eleven presisere, omformulere og kanskje revurdere sin påstand. Elevene kan erfare at de lærer i interaksjon med hverandre. Alle innspill i seminaret kan være med å videreutvikle ideer, uavhengig av om de kommer fra sterke eller svake elever. På den måten tror jeg at forskjeller mellom kapable og mindre kapable elever kan hvikes ut i det sokratiske seminaret.

Flere elever responderer at seminaret er en fin måte å variere undervisningen på. Dette mener jeg er et viktig moment. Å samtale i et sokratisk seminar *er* annerledes enn en vanlig klasseromssamtale. Det stiller krav til språkbruk, presisjon, gyldig argumentasjon og belegg i teksten. Det stiller krav til å lytte til medelevers påstander og å vente på sin tur. Videre stilles det krav til et metaspråk om samtale, publikums rolle og hvordan vi kan gi – og motta – konstruktiv kritikk. I en anbefalt videreutvikling av læreplanene, anbefaler Ludvigsen-utvalget at elevene får delta i varierte kommunikasjonssituasjoner (jf. NOU, 2015). Det sokratiske seminaret røsker opp i rollene i klasserommet. Når elevene setter seg inn i sirkelen, trer de også inn i en sirkel av sivilisert samtale (jf. Copeland, 2005). Den muntlige deltakelsen foregår på eget initiativ, men den er samtidig synlig for alle. Lærerens rolle er mer passiv som *deltaker* i samtalen, men desto mer aktiv som *observatør*. Læreren kan da få gode muligheter til å fange opp utfordringer som dukker opp underveis, som for eksempel feil bruk av fagbegreper eller elever som stadig tar ordet fra andre.

Med publikum i ryggen, er elevene i den indre sirkel bevisst på at samtalen blir vurdert etter gitte kriterier. Dette kan være med å skjerpe kvaliteten på samtalen, og dermed gjøre det ekstra vanskelig for elever som synes det er ubehagelig å ytre seg muntlig foran andre. I Hoels artikkel «Dei første 20 gongene er verst» (1997) er det kanskje nettopp i *tittelen* løsningen ligger: Ved

å fortsette å arbeide med sokratiske seminar, kan det bidra til at elevene inkluderer hverandre i seminaret og blir mer trygge på egen stemme og på rollen som publikum. Dette avhenger også av at læreren er årvåken og klar til å legge til eller fjerne støtte, slik at det sokratiske seminaret, og elevenes samtale om lesing, får utvikle seg til det potensialet det faktisk har.

I stillasmetaforen ligger det en føring for at stillaset gradvis skal fjernes. Spørsmålet blir da, om dette stillaset gradvis skal tas vekk i løpet av elevenes tid på videregående skole. Kanskje kan læreren – over tid – la sirkelene gradvis bli oppløst, og heller la elevene sitte ved pultene sine mens de samtaler om teksten, men samtidig mestrer å samtale med hverandre, med minst mulig innblanding fra læreren. Det begynner med andre ord å likne på klasseromssamtalen. Penne og Hertzberg (2015) etterlyste mer systematisk arbeid med klasseromssamtalen, fordi forskning viser at den har betydning for trening i muntlighet. Sokratiske seminar kan være en modell for klasseromssamtalen, og på det viset gi støtte til gode samtaler om litteratur – også utenfor sirkelens rammer.

Det er også sider ved denne studien som kan ha påvirket resultatene. Min tilstedeværelse i klasserommet kan ha påvirket resultatene i begge retninger: Kanskje gjorde den at elevene var ekstra skjerpet og at de ville vise fram det de kunne, men det kan også ha ført til at det var enda vanskeligere å delta. Det viktigste med fagspesifikk lesing av en reklametekst, er ikke at alle elevene er enige om én tolkning, men at de får trening i å bryte ned teksten i dens modaliteter, og at de ser hvordan virkemidlene spiller sammen for å skape et budskap som appellerer til målgruppen. Målet er ikke at alle skal enes om én og samme tolkning: Elevene kan oppdage at andre kan ha gode grunner for å lese og tolke teksten annerledes enn de selv gjør (jf. Shanahan, 2015) og at dynamikken mellom helhet og del ikke er så enkel å avsløre som de kanskje tenkte ved det første møtet med teksten. Andre runde ble avsluttet midt i en diskusjon. Det siste som ble sagt i den siste indre sirkelen, var «jeg vet ikke» (vedlegg 4, sitat 203). Det sokratiske seminaret avsluttes dermed med en uvisshet, eller kanskje heller en visshet om at de enda ikke helt vet.

## 4.2 Analyse av elevenes respons på skriverammen

Tone og jeg utviklet en skriveramme (s.48) for å gi støtte til elevenes fagspesifikke skriving av en reklameanalyse. Skriverammen bestod av innholdselementer inspirert av skriverammen i læreboka (Nilsen, 2013) og en struktur inspirert av Six-point plan (Fones, 2001). Elevenes respons på skriverammen uttrykkes i *hvordan* de bruker skriverammen og *hva* de synes om skriverammen i responskjemaene. I dette kapitlet skal jeg analysere begge typene av responser, men først en klargjøring av analysekategoriene.

### 4.2.1 Kategorier for analyse

Da dette er en kasusstudie med innflytelse fra aksjonsforskning, har Tones tanker fått prege hvordan vi utviklet skriverammen for å legge til rette for fagspesifikk skriving. Hun er altså skriveekspert i eget fag, som også faglærerne i Nadderud-prosjektet var (jf. Hertzberg, 2011). I intervjuet med Tone, spurte jeg om hva hun tenker kjennetegner en god, fagspesifikk skriving av en reklameanalyse:

Målet er jo det samme (som ved fagspesifikk lesing): Å se hvordan teksten overbeviser oss, og hvilke virkemiddel teksten bruker for å overbevise oss. Men når de da skal skrive det ut, så må de bruke disse begrepene riktig i den sammenskrevne teksten, på en skriftlig måte i den forstand at de må tenke gjennom formuleringer og struktur på en annen måte, enn når de bare leser den og snakker om den. Det skal være en struktur på teksten som er hensiktsmessig ut i fra formålet, med innledning, hoveddel, avslutning, og at teksten bygger opp om den argumentasjonen som de da har med (vedlegg 1, sitat 24).

Tone sier her, at en god, fagspesifikk reklameanalyse viser hvordan senderen prøver å overbevise oss ved å bruke de ulike virkemidlene. I tillegg må elevene bruke fagbegrepene riktig. Dette kjenner vi igjen fra det hun sa om en fagspesifikk *lesing* av en reklame. Men i den skriftlige teksten, må den bygge opp om en god argumentasjon og ha en hensiktsmessig struktur. Lærerens tilretteleggelse av elevenes fagspesifikke skriving er skriverammen, og alle momentene som Tone nevner ovenfor, er synliggjort i den. Derfor danner skriverammen utgangspunktet for analysen av elevtekstene, og hovedelementene i skriverammen utgjør de fire kategoriene:

1. **Innledning:** Svarer elevene på spørsmålene?
2. **Hoveddel:**
  - a. **Innhold:** Bruker elevene fagbegrepene?
  - b. **Struktur:** Bruker elevene Fones' tredelingsstruktur av avsnitt?
3. **Avslutning:** Skriver elevene en kort oppsummering og konklusjon?

Spørsmålet for hver av kategoriene *innledning*, *hoveddel innhold*, *hoveddel struktur*, og *avslutning* var: I hvor stor grad kan vi se om skriverammen har fått prege strukturen og valg av innholdselementer i teksten? Under hver kategori, har jeg valgt kriterier for hva som gjør at den delen av skriverammen regnes som *integrert*, *delvis integrert* eller *ikke integrert*. Dette er inspirert av forskningen til Øgreid (2016)<sup>13</sup>, der hun vurderer om skriverammen fungerer som støtte i arbeidet med fagskriving i samfunnsfag. Bruken av *integrert*, *delvis integrert* og *ikke integrert*, synliggjør hvordan elever har valgt å integrere noen deler av skriverammen mer enn andre. Til slutt sammenfatter jeg disse delene i en helhetsvurdering av om skriverammen er integrert i elevtekstene. Skriverammen gav ikke støtte til elevenes fagspesifikke skrijving på mikronivå. Dermed ser jeg ikke på for eksempel rettskriving eller overskriften.

#### **4.2.2 Analyse av elevtekstene**

Det er her på sin plass å poengtere, at en elevtekst ikke nødvendigvis blir bedre dess mer den bærer preg av å integrere skriverammen. Det kan være gode tekster skrevet av elever som ikke har brukt skriverammen i det hele tatt. Men mitt oppdrag i denne masteroppgaven, er ikke å vurdere hvor gode tekstene er. Elev nr. 14 og elev nr. 18 svarte i responsskjemaet at de ikke hadde brukt skriverammen. Deres elevtekster vil derfor ikke bli analysert, og dermed står vi igjen med 18 tekster. Alle utdragene er gjengitt som de står i elevtekstene. Oppgaveformuleringen var: *Hvilke virkemidler tar sender i bruk for å overbevise mottaker gjennom de tre retoriske appellformene?* I tillegg stod det følgende kommentar: *I svaret ditt skal du skrive om både bildet og verbalteksten og samspillet mellom dem. Du skal svare på en presis måte og bruke relevant språk.*

##### *4.2.2.1 Analyse av én hel elevtekst*

Før jeg presenterer de samlede resultatene, vil jeg synliggjøre hvordan jeg har analysert de ulike kategoriene i én av elevtekstene. Jeg har valgt å bruke elevtekst nr. 9, fordi måten skriverammen er integrert framstår som typisk for materialet. Teksten er her presentert i sin helhet, med mine parenteser, understrekinger og farger, som jeg forklarer i etterkant:

---

<sup>13</sup> Øgreids kategoriseringer: 1) Rammen er integrert, 2) Rammen er uthevet, 3) Rammen overskrides, og 4) Ingen ramme (Øgreid, 2016, s.9).

## Et lite premiumøyeblikk

Denne teksten er en analyse av reklame for Freias Premium sjokolade (spm.1 produkt). Mediumet er A-magasinet (spm. 2 medium) og reklamen ble vist 22.05.2015. Senderen i reklamen er Freia (spm.3 sender), som ønsker å selge Premium sjokoladen sin. Fordi reklamen er trykket i en avis, kan man si at målgruppen er voksne mennesker (spm.4 målgruppe). Reklamen består av et bilde av Freias sjokolade, en kaffekopp og en uskarp bakgrunn av to mennesker som ligger på en sofa med en peis ved siden av. Dette ser ut til å være på en hytte (spm. 5 layout).

Reklamen bruker flere virkemidler for å spille på de ulike appellformene. Måten de spiller på patos på er ved å få folk til å få gode assosiasjoner av å se på reklamen. De fleste forbinder hyttetur og peis med noe koselig og sosialt, og man får dermed gode assosiasjoner. Bildet har en veldig koselig og rolig stemning. En av grunnene til at stemningen er så rolig er på grunn av det diffuse lyset. Det virker som om peisen er den eneste lyskilden i rommet, noe som gir et litt rødt lys. Rød er en varm farge, som forsterker inntrykket av ro. Den rolige stemningen gjenspeiles i overskriften som sier at det å kjenne roen på hytta er et lite premiumøyeblikk.

Sjokoladen, som er hovedmotivet i bildet har brun og gull som hovedfarger. Gull fargen får den til å virke eksklusiv og luksuriøs, og lyset fra peisen gir den et skinnende preg noe som forsterker dette. At navnet på sjokoladen er Premium forsterker også det luksuriøse inntrykket. Samtidig har reklamen et hjemmekoselig preg på grunn av bakgrunnen. De spiller derfor både på det luksuriøse og eksklusive, og på det hjemmekoselig og kjente.

Verbalteksten på sjokoladeboksen er informerende fordi den sier at sjokoladen inneholder 70% kakao. Reklamen spiller derfor på logos. Det at den inneholder så mye kakao gjør gjerne at reklamen appellerer til folk som er opptatt av et sunt kosthold. Nederst i venstre hjørne er det plassert et merke som viser at sjokoladen er produsert miljøvennlig el. Med dette spiller de på troverdigheten, og man får gjerne mer lyst til å kjøpe sjokoladen dersom man vet at den er produsert på en god måte.

Reklamen spiller på etos i verbalteksten. De sier at det å kjenne roen på hytta er et premiumøyeblikk. Fordi de har kalt sjokoladen for Premium kan man tolke det som om man vil få den samme roen hvis man spiser sjokoladen deres. De bruker positivt ladde ord som ro og hytte, noe som forsterker forsøket i å få folk til å for gode assosiasjoner til reklamen.

Budskapet i denne reklamen er at det passer å spise Freias Premium sjokolade i koselige øyeblikk. Ved å spise sjokoladen vil man få en følelse av ro, et premiumøyeblikk. De spiller på hytte og kos for å få oss til å forbinde sjokoladen med noe bra. De bruker patos blant annet for å få frem stemningen i bildet, logos ved å spille på troverdighet og sunnhet, og etos ved å spille på seg selv i overskriften.

### *Innledning*

Elevteksten har en markert innledning i første avsnitt. I skriverammen stod det 5 hjelpespørsmål (se under), og vi ser at eleven har svart på alle spørsmålene. Dette har jeg markert i elevteksten ved å skrive hvilket spørsmål som besvares i parentes. Eleven besvarer spørsmål 1 til 5 i den samme rekkefølgen som de blir presentert i skriverammen. Spørsmål 5 besvares dog delvis, men eleven kommenter mer om layouten i hoveddelen.

<b>STRUKTUR</b>	<b>MOMENTER Å VURDERE</b>
<b>Innledning</b> 1. Gi en <u>kort</u> omtale av reklamen	<b>Hjelpespørsmål:</b> 1.Hva slags produkt? 2.Hva slags medium? 3.Hvem er sender? Hvem ønsker å selge, påvirke eller informere? 4.Hvem er målgruppe? 5.Hvordan er layouten? Hva er det dominerende elementet i reklamen (bilde, overskrift, tekst, annet)?

Hensikten med å bruke 5 hjelpespørsmål i innledningen, var for å gi elevene støtte til å skrive en kort, men presis omtale av reklameteksten. Vi ser at eleven har skrevet en kort innledning som går rett på sak (*Denne teksten er en analyse av ...*), men som også har viktige innholdselementer som kontekstualiserer analysen som skal gjøres (*Mediumet er A-magasinet ...*). På denne måten kan vi si at skriverammen er integrert i innledningen av teksten.

### *Struktur i hoveddelen.*

I skriverammen stod følgende under hoveddelens struktur:

Bygg opp hvert avsnitt på følgende måte: 1. Påstand som svarer på spørsmålet. 2. Bevis med konkrete elementer fra teksten. 3. Kommenter hvilken virkning eller funksjon elementene har på oss mottakere: Hva oppnår sender gjennom virkemiddelbruken? Gjenta denne strukturen for hvert avsnitt.
--

I denne tre-delingsstrukturen lå det et ønske om at elevene svarer på oppgaveformuleringen, beviser det med elementer fra teksten og kommenterer hva senderen oppnår gjennom å bruke disse virkemidlene. I elevteksten synliggjør jeg strukturen i avsnittene ved bruk av farger: **Grønn markerer punkt 1: Påstand som besvarer spørsmålet**, **rød markerer punkt 2: Bevis med konkrete elementer** og **blå markerer punkt 3: Kommenter hvilken virkning eller funksjon elementene har på oss mottakere**. Hoveddelen i elevteksten består av 4 avsnitt. Det første

avsnittet starter med en påstand som besvarer oppgaveformuleringen. Deretter kommenterer eleven hvilken virkning dette har på oss mottakere. Til sist i avsnittet viser eleven til konkrete elementer i reklameteksten, for å bevise påstanden. Strukturen i det første avsnittet er dermed 1 + 3 + 2. Dette synliggjør at eleven kan ha brukt punktene fra tredelingsstrukturen, men ikke i den samme rekkefølgen. Som vi ser av fargemarkeringen, er strukturen i de resterende tre avsnittene:

2. avsnitt: 2+3+2+3+2+3+2+3

3. avsnitt: 1+2+1+3+2+3

4. avsnitt: 1+2+3+2+3

Det 2. avsnittet inneholder ingen påstand, men avsnittet har bevis og kommentar om virkningen for påstanden i det 1. avsnittet. I hoveddelen svarer eleven på oppgaveformuleringen med påstander om at reklameteksten appellerer gjennom etos, patos og logos (*Reklamen spiller på etos i verbalteksten*). Dette blir bevist med konkrete elementer fra reklameteksten (*De bruker positivt ladde ord ...*), med påfølgende kommentarer om hvilken effekt dette har på oss mottakere (*... noe som forsterker forsøket i å få folk til å ff[å] gode assosiasjoner til reklamen*). På denne måten kan vi si at skriverammen er integrert i strukturen av teksten.

*Innhold: Bruk av fagbegreper*

I skriverammen stod følgende liste over 14 fagbegreper:

**Velg ut og bruk fagbegreper som er relevante for oppgaven:**

**Bilde:**

- Stoppeffekt og blikkfang
- Farger, lys og kontraster
- Linjer, utsnitt og perspektiv

**Verbaltekst:**

- Verdiladete ord
- Gjentakelse
- Kontraster
- Rim
- Skjult og åpen argumentasjon
- Samspill mellom bilde og tekst

Appellformene etos, patos og logos står ikke opplistet i skriverammen, men det står «de tre retoriske appellformene» i både oppgaveformuleringen og hjelpespørsmålet i rammen. Derfor leter jeg også etter bruk av disse fagbegrepene i teksten. Som vi ser i elevteksten over, har jeg markert alle fagbegreper fra denne listen med **fet** og understrekt skrift. Eleven har brukt fagbegrepene *etos*, *patos*, *logos*, *farge*, *lys*, og *verdiladete ord* i teksten, altså 6 av potensielt 17 fagbegreper. Det er flere formuleringer i teksten som kunne ha vært knyttet til fagbegrep fra

listen. Eksempelvis har eleven ikke brukt *samspill mellom bilde og tekst*, men han/hun har likevel kommentert det med andre ord: «Den rolige stemningen gjenspeiles i overskriften som sier at det å kjenne roen på hytta er et lite premiumøyeblikk». Jeg tolker bruken av fagbegreper dithen at skriverammen er delvis integrert for fagbegreper i teksten.

#### *Avslutning*

Det eneste som står i skriverammens avslutning, er «skriv en kort oppsummering og konklusjon». I elevteksten ser vi at avslutningen er markert som et eget avsnitt. Eleven har skrevet både en kort oppsummering (*De bruker patos blant annet for...*) og konklusjon (*De spiller på hytte og kos for å...*). I tillegg har eleven kommentert hva som er budskapet i reklameteksten. Jeg tolker dette som at skriverammen er integrert i avslutningen av reklameanalysen.

Oppsummert vil jeg si om elevtekst nr.9, at skriverammen er *integrert* i innledningen, strukturen av hoveddelen og avslutningen. Skriverammen er *delvis integrert* i bruken av fagbegreper. Jeg har nå synliggjort hvordan jeg har gått fram for å vurdere om skriverammen er integrert i elevtekstene. En slik analyse har jeg gjort med alle elevtekstene. I det følgende skal jeg presentere resultatene for de resterende elevtekstene.

#### *4.2.2.2 Innledning – Svarer elevene på spørsmålene?*

Kriteriet for at rammen rundt innledningen er *integrert*, er når eleven har besvart alle 5 spørsmålene. I noen av tekstene besvares spørsmål 1 til 4 i første avsnitt, mens spørsmål 5 om layout besvares i starten av andre avsnitt. Dette er også kategorisert som *integrert*. Rammen rundt innledningen er kategorisert som *delvis integrert*, når elevene svarer på 1 til 4 spørsmål. Mangel på innledning, eller ingen svar på noen av spørsmålene, kategoriseres som *ikke integrert*. Av 18 elevtekster, er det 13 som har integrert denne delen av skriverammen, ved å besvare alle spørsmålene i innledningen. 4 tekster har delvis integrert skriverammen. Et nærmere blikk på disse tekstene, viser at de svarer på alle spørsmålene i innledningen, utenom det femte som blir besvart et annet sted i teksten. Tekstutdraget under illustrerer dette:

Freia har i *A-Magasinet*, som er Aftenpostens helgebilag, den 22.05.15 delt en annonse som reklamerer for sjokoladen deres *Premium*. Målet er å friste voksne og eldre til å kjøpe sjokoladen og Freia bruker flere virkemiddel for å oppnå dette.

Freia bruker alt fra farger til en tekopp for påvirke leserne av *A-Magasinet*. Fargene er mørke og duse noe som både skaper stemning men også en forbindelse med at det er mørk sjokolade som blir annonsert. Det lyser et varmt lys på tekoppen og sjokoladeesken som igjen skaper stemning, varme og som spesielt fremhever gullfargen på pakningen som skaper en følelse av eksklusivitet og verdi. Det står en tekopp ved siden av sjokoladen [...] (elevtekst nr. 3).



Innledningen besvarer alle spørsmålene, utenom spørsmål 5 om layout. I neste avsnitt starter eleven på hoveddelen i reklameanalysen, og svaret på det manglende spørsmålet integreres i dette. Én elevtekst har kun delvis besvart spørsmålet om layout i innledningen, og rammen er da ikke integrert:

Reklamen er sterkt basert på den varme gode følelsen du får på hytta. Den følelsen du får når du sitter foran peisen og koser deg med dine nærmeste mens det blåser som verst utenfor. Denne koselige følelsen nyter man så godt som overhodet er mulig. Dette er svært godt representert i reklamen hvor du ser den koselige stua og peisen med de fine rød-oransje fargene. I midten av alt dette flotte ser du en mørk sjokolade som skal forsterke følelsen av å ha det koselig på hytta med venner og/eller familie (elevtekst nr. 12).

Innledningen svarer ikke på hvem som er senderen av reklamen, og det kommer heller ikke fram hva det faktisk reklameres for – produktet kunne vel så gjerne ha vært en hytte. Selv om innledningen skaper interesse for reklamen, gir den ikke leseren de grunnleggende opplysningene som trengs. Disse kommer heller ikke tydelig fram senere i teksten.

Elevenes respons på innledningen i skriverammen er at alle, med unntak av én, har rammen helt eller delvis integrert i tekstene. De som har den delvis integrert, har likevel besvart alle spørsmålene, selv om ikke alle besvares i innledningen. Samlet sett ser resultatet for skriverammen rundt innledningen slik ut:

Innledningen er...	Integrert	Delvis integrert	Ikke integrert
Antall elevtekster	13	4	1

#### 4.2.2.3 Struktur: Bruker elevene Fones' tre-delingsstruktur av avsnitt?

Jeg har vist hvordan jeg markerte elevtekst nr.9 med farger for å synliggjøre strukturen i hoveddelen. Tallene 1, 2 og 3 viser til punktene fra Fones' tre-delingsstruktur av avsnitt. Dette gjorde jeg i alle elevtekstene. På den måten fikk jeg skjematisk oversikt over strukturen. Av 18 elevtekster, hadde halvparten skriverammen *integrert* i teksten. Strukturen i disse tekstene har stort sett fulgt tre-delingsstrukturen, som vi så av eksempelteksten. 7 elevtekster har skriverammen *delvis integrert*. Avsnittene i disse tekstene inneholder stort sett – men ikke alltid – punktene 1, 2 og 3, men ikke i en bestemt rekkefølge, som dette utdraget illustrerer:

Nederst på produktet står det næringsinnholdet og at produktet er "Rainforest Alliance Certified". Informasjonen vises ekstremt tydelig på produktet nede til venstre hjørne, og det er ikke noe de har prøvd å skjule. Her har Freia henvist til informasjon til produktet, som er nyttig og bra å vite for mottakeren. De har brukt Logos fordi det handler om å overbevise mottakeren ved at de ikke har noe å skjule, og gir tillit til mottakerne, de viser direkte at produktet de selger er troverdig (elevtekst nr.17).

Bevisene kommer først, etterfulgt av kommentar om virkning på mottakeren. Mot slutten av avsnittet kommer påstanden som besvarer oppgaveformuleringen. Strukturen i hele hoveddelen av elevtekst 17, er:

1. avsnitt: 2+3+1+3
2. avsnitt: 2+3+1
3. avsnitt: 2+3
4. avsnitt: 2+1+2+3

Ingen av avsnittene starter med en påstand, men tre av avsnittene inneholder alle tre punktene (påstand, bevis, kommentar). Det tredje avsnittet mangler en påstand, men har kommentar om samspillet mellom bildet og verbalteksten. Jeg tolker rammen derfor som delvis integrert. I to av elevtekstene er skriverammen *ikke integrert*. Felles for disse, er at flere av avsnittene mangler ett eller flere av punktene. I elevtekst nr. 3 hadde avsnittene følgende struktur:

1. avsnitt: 1+2+3+2+3+2+3+2
2. avsnitt: 2+3+2+3+2+3
3. avsnitt: 2+3+2+3
4. avsnitt: 1+2+3+2

Det 3. avsnittet ser slik ut:

På sjokoladepakningen ser vi at det står litt generell info om sjokoladen, en etikett om at sjokoladen er "Rainforest Certified" og en etikett med næringsinnhold. Etiketten om regnskogen skal nok påvirke fol[k] ved å få dem til å tenke at sjokoladen er ekstra bra fordi den ikke skader miljøet, mens etiketten om næringsinnhold nok skal vise folk at mørk sjokolade er mindre usunn enn andre sjokolader og at en dermed skal "få lov" til å spise den. Sjokoladen er også *ekstra tynn* som gir en eventuell idé om at en igjen "får lov" til å nyte den ettersom det er lite sjokolade i hver bit (elevtekst nr.3).

Eleven finner bevis for virkemidlene i teksten, og kommenter hvilken effekt dette kan ha på mottakerne. Det er tydelig at dette handler om appellformen logos, men den påstanden kommer først fram i tekstens avslutning. Dette gjelder også den manglende påstanden i det 2. avsnittet. I tillegg mangler det kommentarer om effekten av noen av virkemidlene som teksten nevner. Rammen er vurdert som *ikke integrert* i denne teksten. Samlet sett er resultatene for integrering av skriverammen slik:

Strukturen er...	Integrert	Delvis integrert	Ikke integrert
Antall elevtekster	9	7	2

#### 4.2.2.4 Innhold: Bruker elevene fagbegrepene?

Jeg har valgt at kriteriene for integrering av rammen rundt innholdselementene, avgjøres av antall fagbegreper som inkluderes i teksten. I vedlegg 9 er det en oversikt over hvilke

fagbegreper som blir inkludert i de 18 elevtekstene. Innholdselementene kategoriseres som *integrert*, når elevene har brukt mellom 10 og 17 fagbegreper fra skriverammen. Den kategoriseres som *delvis integrert* når teksten inneholder mellom 5 og 9 fagbegreper. Rammen kategoriseres som *ikke integrert*, om teksten inneholder 4 eller færre fagbegreper. Denne inndelingen er med andre ord streng, og tar ikke hensyn til om bruken av fagbegreper er hensiktsmessig. En elev som har skriverammen *delvis integrert* kan likevel ha en mer hensiktsmessig bruk av fagbegrepene, enn en elev som har flere fagbegreper. Dette kan regnes som en svakhet for denne studien. Resultatet viser, at av 18 elevtekster er det 4 som har skriverammen integrert i teksten. Det vil si at de har brukt 10 eller flere fagbegreper fra skriverammen. 13 elevtekster har den delvis integrert, og 1 elevtekst har den ikke integrert. Denne eleven har bare brukt 2 av fagbegrepene fra skriverammen. Samlet sett er resultatene for integrering av skriverammen slik:

Fagbegrepene er...	Integrert	Delvis integrert	Ikke integrert
Antall elevtekster	4	13	1

#### 4.2.2.5 Avslutning – Skriver elevene en kort oppsummering og konklusjon?

Kriteriet for at en elevtekst har *integrert* skriverammen i avslutningen, er at teksten inneholder både oppsummering og konklusjon, siden det er disse elementene som står i skriverammen. En *delvis integrert* ramme, viser seg i en avslutning som er ufullstendig, eller som har enten oppsummering eller konklusjon. Hvis skriverammen er *ikke integrert*, er det hverken oppsummering eller konklusjon i avslutningen. Av 18 elevtekster, er det 10 som har skriverammen integrert i avslutningen, som vi så av eksempelteksten. Over halvparten av elevtekstene har altså både oppsummering og konklusjon. 5 elevtekster har skriverammen delvis integrert. Her vises eksempelvis siste avsnitt i elevtekst nr. 10:

Senderen spiller også på etos. Senderen bruker seg selv som bevis eller et sannhetsvitne på at dette produktet gir deg et øyeblikk som er gull verdt. Etos kommer til syne i verbalteksten der mottakeren får et inntrykk av at senderen vet at ved at du kjøper denne sjokoladen vil ditt øyeblikk bli et premiumøyeblikk. At senderen bruker etos kan også styrke senderens troverdighet i og med at vi mennesker ofte jager etter det ypperste, og ved å kjøpe dette produktet oppnår man i følge senderen det ypperste. Denne reklamen spiller på alle de tre appellformene og ved et sterkt samspill mellom både verbaltekst og bilde der begge utfyller hverandre oppnår senderen forhåpentligvis at mottakeren ønsker å kjøpe produktet deres.

Eleven har ikke markert avslutningen ved å starte på et nytt avsnitt, men av innholdet er det tydelig at det er den siste setningen som er avslutningen. Skriverammen er delvis integrert,

siden den siste setningen konkluderer og delvis oppsummerer. 3 elevtekster har ikke integrert skriverammen for avslutningen. Felles for disse, er at de heller har valgt å vurdere reklameteksten. Det å vurdere en reklametekst kan absolutt sies å være en fagspesifikk tilnærming til teksten, men Tone og jeg valgte likevel å ikke inkludere det i skriverammen. Prøvetiden var kort, og dermed mente vi at det viktigste var å avslutte med oppsummering og konklusjon. I avslutningen har 8 av elevene valgt å kommentere budskapet i reklamen, og 6 elever gitt sin vurdering av teksten. Dette blir de ikke bedt om i vår skriveramme, men i skriverammen i læreboka, står det «Her samles alle observasjonene dine, og du gir en vurdering av reklamen som helhet. Er den vellykket ut fra formålet? Er valget av medium og virkemidler de rette?» (jf. kap. 3.3.1.2). Elevene overskrider dermed skriverammen ved å inkludere elementer fra andre kilder. Samlet sett er resultatene for integrering av skriverammen slik:

Avslutningen er...	Integrert	Delvis integrert	Ikke integrert
Antall elevtekster	10	5	3

#### 4.2.3 Skriverammen som helhet – er skriverammen integrert i elevtekstene?

Vi har nå sett på hvordan de ulike delene av skriverammen integreres i elevtekstene. Til slutt gjenstår spørsmålet om rammen som helhet integreres i noen av tekstene. Kriteriet for at hele skriverammen er *integrert*, er at rammen er integrert i både innledning, hoveddel og avslutning av teksten. I en *delvis integrert* skriveramme, er én eller flere deler av rammen integrert. I en tekst som *ikke har integrert* skriverammen, er ingen av delene integrert. Jeg samlet funnene fra alle tekstene i et skjema for å få en oversikt over alle elevtekstene (se vedlegg 10). I utdraget under, viser jeg hvordan dette er gjort for elevtekst nr. 1. Venstre kolonne viser de ulike delene av rammen. Høyre kolonne er mine kommentarer, som gir en kort forklaring til hvorfor graderingen er som den er.

<b>TEKST NR. 1</b>	<b>Rammen er integrert</b>	<b>Rammen er delvis integrert</b>	<b>Rammen er ikke integrert</b>	<b>Kommentar</b>
<b>Innledning</b>		X		Spm. 4 besvares i avslutningen.
<b>Fagbegreper</b>		X		8 av 17.
<b>3 - delingsstruktur</b>		X		1.avsnitt: 1+2+3+2+3+2+3+2+3 2.avsnitt: 1+3+2+3+2+3+2+3+2 3.avsnitt: 1+2+3 Mangler noen kommentarer om effekt.
<b>Avslutning</b>	X			Har også om budskap.
<b>Rammen som helhet</b>		X		

Skriverammen er integrert i avslutningen, og delvis integrert i innledningen og hoveddelen. Rammen i sin helhet er dermed delvis integrert. Elevenes respons på skriverammen, er at 2 av 20 elever valgte den vekk. Av de 18 elevene som svarer at de har brukt den, er det 17 som har skriverammen delvis integrert i teksten. Én elev har skriverammen integrert i hele teksten. Ingen av elevene har en ikke-integrert skriveramme (vedlegg 10). Materialet viser dermed at de elevene som sier at de har brukt skriverammen faktisk har brukt den, dog i varierende grad. Dette kapittelet har hatt mange tall, og det er på tide å oppsummere hvor mange av de 18 elevtekstene som har integrert de ulike delene av skriverammen:

	<b>Rammen er integrert</b>	<b>Rammen er delvis integrert</b>	<b>Rammen er ikke integrert</b>
<b>Innledning</b>	13	4	1
<b>Fagbegreper</b>	4	13	1
<b>3 - delingsstruktur</b>	9	7	2
<b>Avslutning</b>	10	5	3
<b>Rammen som helhet</b>	1	17	0

Vi ser av skjemaet over, at det var skriverammen for innledningen som ble integrert i flest elevtekster. Dette var også den «strammeste» rammen. Den delen av skriverammen som færrest har integrert i elevtekstene, er listen over fagbegreper. Det var ikke et mål å få elevene til å bruke mest mulig av skriverammen. Målet var å legge til rette for fagspesifikk skriving, ved å

gi støtte til struktur av teksten og støtte til å velge relevante innholdselement i teksten. Vi har nå sett hvordan elevene responderte ved bruk av skriverammen. Nå skal vi bevege oss over til den andre delen av responsen – nemlig hva elevene syntes om skriverammen.

#### 4.2.4 Hva synes elevene om skriverammen?

I responskjemaet var det fem spørsmål relatert til skriverammen, og vi skal nå se på hva de responderte på disse. Vi vet fra tidligere i kapittelet at det var to elever som sa at de ikke brukte skriverammen. Elev nr. 14 oppgir som grunn at han/hun glemte å bruke den, men at han/hun «helt klart» kunne tenke seg å bruke skriveramme som støtte ved skriving. Elev nr.18 oppgir som grunn, at «[j]eg brukte en annen, liknende skriveramme. Jeg var ikke fullt klar over at den nevnte skriverammen eksisterte eller hvor den var, selv om jeg sikkert kunne ha funnet den frem». Det var altså ikke motforestillinger mot skriverammer som gjorde at elevene ikke brukte denne.

##### 4.2.4.1 Hvilken del var mest til hjelp?

Jeg var interessert i hvilke deler som flest elever syntes var til hjelp. I responskjemaet stod spørsmålet: «Synes du at det hjalp å bruke skriverammen? I så tilfelle: Hvilken del av skriverammen var til hjelp?». Noen elever valgte å nevne én del, andre nevnte flere deler. Hver gang en av delene ble nevnt, regner jeg dette som en stemme. Totalt ble det gitt 25 stemmer, som fordeles som følger:

Hvilken del av skriverammen var til hjelp?	ANTALL STEMNER:
Innledning	8 stemmer
Hoveddel:	6 stemmer
3-delingsstruktur:	5 stemmer
Fagbegreper:	1 stemme
Avslutning:	2 stemmer
Hele rammen	3 stemmer

Vi ser av skjemaet, at det var flest elever som nevnte innledningen som nyttig. Listen over fagbegreper får færrest stemmer, men denne listen går også under «hoveddel», som ble nevnt 6 ganger, og dermed var nest mest populær. Vi kan dermed anta at avslutningen var den delen som fikk færrest stemmer av elevene.

##### 4.2.4.2 Tre-delingsstrukturen

Tre-delingsstrukturen var etter min mening den mest «originale» delen i denne skriverammen, og derfor spurte jeg eksplisitt om deres respons på denne: «I skriverammen står det 3 punkter som forslag til hvordan du kan bygge opp hvert avsnitt. Brukte du dette? Hvorfor/hvorfor ikke?» 15 av 18 elever sier at de har brukt det. De følgende utdragene fra responskjemaene,

viser hvilke grunner elevene oppgir for å bruke det: En elev bruker det «for å få en tydelig oversikt», en annen fordi det «er godt å få veiledning» og fordi det «virket som en bra måte å strukturere en tekst». Andre mente at punktene kunne bidra til «å gjøre teksten min bedre». Elev nr. 1 responderer at «[...] du tenker deg om, du gir teksten en riktig oppbygning. Man får rett og slett en god struktur!» Responsen på tre-delingsstrukturen er positiv, men noen responderer også at det var vanskelig å bruke den: «[...] men det var ikke alltid like lett ettersom appellformene ofte går inn i hverandre og blander seg» (elev nr.2).

#### 4.2.4.3 Hva synes elevene om å bruke skriverammer? Ville de brukt det igjen?

I responsskjemaet stilte jeg spørsmålet «Hva synes du om å bruke skriveramme når du skriver?» Alle 20 elevene er positive til å bruke skriveramme (se vedlegg 11). Flere uttrykker at det er «hjelpsomt» eller at det er «veldig greit». Det følgende sitatet er typisk for det størsteparten av elevene uttrykker: «Det er ganske greit å ha en skriveramme. D[a] er det lettere å vite at du får med alt som er nødvendig å ha med i teksten» (elev nr.8). Til og med de to elevene som *ikke* hadde brukt skriverammen, var positive. Elev nr. 14 svarer enkelt og greit: «Hadde jeg brukt det, hadde jeg syntes det var bra». Noen elever tar forbehold om at det kommer an på skrive-rammen og skrivesituasjonen:

Jeg liker egentlig å stå helt fritt når jeg skriver i og med at det ofte kan virke litt konstruert å bruke skriverammer, men i dette tilfellet hjalp det meg fordi jeg på forhånd ikke hadde noen bedre forslag på hvordan å strukturere en reklameanalyse (vedlegg 11, elev nr. 10).

Det siste spørsmålet om skriveramme, var «[k]unne du tenke deg å bruke skriverammer mer som støtte når du skriver?» Alle elevene svarer positivt på dette. Elev nr. 17 svarer at det «kommer an på oppgaven», men også at «[j]eg synes det er veldig hjelpsomt å bruke skriverammer fordi det er vanskelig å bygge opp en tekst helt på egenhånd uten å vite hva som skal være med» (vedlegg 11).

#### 4.2.4.4 Oppsummering

Alle elevene som sier at de brukte skriverammen, har også integrert den i deler av teksten. Én elev har etter mine kriterier integrert den i hele teksten. Elevenes respons viser at *alle* er i hovedsak positive til å bruke skriveramme, og de vil gjerne bruke det mer som støtte for skriving. Skriverammen ble utviklet for å gi støtte til elevenes fagspesifikke skriving av en reklameanalyse. Jeg skal i det påfølgende kapittelet diskutere resultatene av responsen til elevene, og hva dette kan fortelle oss om skriverammen som stillas for fagspesifikk skriving.

#### 4.2.5 Diskusjon

Hensikten med skriverammen, var å gi støtte til en fagspesifikk skriving av reklameanalyse, ved å gi støtte til en god, hensiktsmessig struktur og til å avgrense innholdselementene. Skriverammen er også fagspesifikk på den måten at analysen skal kommentere effekten av ulike virkemidler, og dermed være nær koblet til teksten. Resultatene inviterer til refleksjon rundt bruken av skriveramme: På hvilken måte var skriverammen støtte for fagspesifikk skriving? I det følgende skal jeg diskutere om skriverammen gir støtte til struktur og fagspesifikk språkføring. Jeg tar med teoretiske innspill der de bidrar til å belyse eller utfordre resultatene.

##### 4.2.5.1 Struktur

I skriverammen er støtten til strukturen synliggjort på et overordnet nivå gjennom at den tydelig signaliserer at det skal være innledning, hoveddel og avslutning på teksten. I tillegg gir den støtte til strukturen på avsnittsnivå i hoveddelen (jf. Fones, 2001). Innledningen er den delen av rammen som flest elever har integrert i teksten. Tone og jeg ønsket å gi støtte til en kort og presis innledning, siden Tone erfarte at denne ofte var for lang. Av elevtekstene, ser vi at dette har resultert i nettopp det vi ønsket. Rammen rundt innledning er stram, i den forstand at den ikke inviterer elevene til å ta valg og at den inneholder alle elementene som læreren ønsket å inkludere i teksten, i tråd med hva hun anså som fagspesifikk skriving. Elevene responderer på dette ved å integrere det i teksten. I følge Lewis og Wray (2002) kan skriverammer utformet som startsetninger gi elevene et alternativ til *det blanke ark*, som beskriver vanskelighetene med å komme i gang med skrivingen (jf. kap. 2.3.1). Skriverammen kan dermed gi støtte til en god start på oppgaven. I innledningen var det spørsmål formet som "startsetninger", i den forstand at svarene på spørsmålene danner startsetningene. I tillegg var det ikke vanskelige, men heller opplagte svar på spørsmålene. Dette kan belyse hvorfor denne delen av skriverammen ble integrert i flest elevtekster. Det kan også tenkes, at siden elevene trolig brukte mindre tid på å håndtere det blanke ark, frigjorde det tid som kunne brukes på andre deler av teksten (jf. Fones, 2001 og «blocking them in to free them to act»). Skriverammen rundt innledningen har gitt støtte til elevenes skriving av fagspesifikk innledning.

Flere av elevene velger å svare på spørsmålene i den samme rekkefølgen som de har i skriverammen. Ingen har valgt å trekke inn elementer som ikke inngår som svar på spørsmålene. Det er dermed ingen tvil om at denne delen av skriverammen var strammest. Dette medfører også at innledningene i elevtekstene er ganske like. Det mener jeg ikke er en større ulempe, siden elevene skulle skrive korte tekster, og Tone syntes, som sagt, at elevene ofte skrev for lange innledninger. Likevel er det viktig at denne delen av skriverammen gradvis blir mindre stram, siden elevene etterhvert må frigjøre seg fra dette stillaset, fordi det skal være en



*midlertidig* støtte. Det læreren og jeg valgte å ha i innledningen, er heller ikke det eneste alternativet til en fagspesifikk innledning, men erfaringsmessig syntes Tone at det fungerte fint å ha de fem spørsmålene. Elevenes respons viser også at det var denne delen av skriverammen som flest trakk fram som hjelpsom.

En annen støtte til strukturen i teksten, var på avsnittsnivå ved Fones' tre-delingsstruktur. Avsnittsstrukturen var laget for å gi støtte til en tekstspesifikk – og dermed fagspesifikk – analyse, fordi analysen holdes tekstnær: Elevene skal hente inspirasjon til innholdet fra *teksten*. Likevel er denne delen av skriverammen mer åpen og styrer i mindre grad hva elevene skriver om. Vi så av materialet, at elevene stort sett integrerte de tre punktene, dog i varierende rekkefølge, og at de responderte positivt på denne støtten. Er det samsvar mellom elever som sier at de brukte denne delen og i hvilken grad rammen faktisk ble integrert i elevteksten? Elev nr. 6 og 16 sier at de ikke har brukt denne delen av rammen, men jeg har likevel vurdert rammen som integrert i teksten. Dermed kan jeg ikke uten videre gi skriverammen æren for avsnittsstrukturen i disse elevtekstene. Dette kan altså være elever som mestrer denne typen struktur uten støtte fra skriverammen. Vi finner også det motsatte: Det var to tekster som, etter min vurdering, ikke hadde integrert denne delen av skriverammen. Begge elevene svarer likevel at de brukte det, og selvsagt er det elevene som vet best om de brukte den. Det betyr derimot ikke at bruken var vellykket, og dette – samt at elevene uttrykker usikkerhet rundt bruken av punktene i responskjemaet – gir et signal om at denne delen bør vies større oppmerksomhet i presentasjonen av rammen og de påfølgende aktivitetene. Teori om skriverammer presentert av Lewis og Wray (2002) kan kaste lys på utfordringen vår. De gav følgende modell for bruk av skriverammer:

teacher modelling/demonstration → joint activity → scaffolded activity → independent activity (s.2)

Læreren modellerer først bruken, og gir elevene støtte i det de prøver ut skriverammen i fellesskap. Etterhvert trekkes lærerens støtte mer og mer tilbake. Da Tone introduserte skriverammen, gav hun muntlige eksempliformuleringer på hvert av de tre punktene i skriverammen. Deretter fikk elevene trene på å bruke skriverammen, ved å skrive et forslag til disposisjon for reklameanalyse. Læreren gikk rundt for å bistå elevene og svare på spørsmål. Hvis vi forholder oss lojalt til modellen ovenfor, kunne de tre første trinnene blitt prioritert høyere. Materialet kan tyde på at noen av elevene ville profitert på at læreren også modellerte skriftlig. I tillegg til muntlige eksempliformuleringer, kunne læreren ha skrevet disse modelleringene ut i fullstendige setninger og avsnitt. På det viset kunne hun modellert hvordan

de ulike punktene integreres i fullskreven tekst, og dermed gi en hensiktsmessig, fagspesifikk struktur av teksten. Elevene kunne også ha brukt samskriving (jf. Lewis & Wray, 2002 og *joint activity*). Dette kunne de ha gjort i grupper eller to og to sammen, og dermed fungert som kapable medelever for hverandre (jf. Vygotsky, 1978).

#### 4.2.5.2 Fagspesifikk språkføring

Fagspesifikk språkføring i en reklameanalyse innebærer en presis bruk av fagbegreper og at de fører en saklig argumentasjon. Tre-delingsstrukturen kunne gi støtte til en saklig argumentasjon, siden alle påstander måtte ha belegg i reklameteksten. Språket i elevtekstene kunne vært mer presist om elevene hadde brukt fagbegreper på deres ellers så gode observasjoner. Dette er en utfordring som vi kjenner igjen fra samtalen i det sokratiske seminaret; nemlig å bruke fagspråket for å presisere hva de snakker om. Vi kjenner det også igjen fra Fones (2001) hvor guttene hadde utfordringer med å formulere deres observasjoner skriftlig. Flere av elevene skriver for eksempel om appellformen *logos*, uten at de faktisk skriver det begrepet. Dette gjør at språket i elevtekstene blir mindre presist, og elevene får ikke vist at de er sikre på bruken av fagbegrepene. Slik framstår også tekstene mindre faglige.

Halvparten av elevtekstene mangler én eller flere av appellformene *etos*, *patos* og *logos* (vedlegg 9), selv om oppgaveformuleringen signaliserer at dette er viktige begreper. Oppgaveformuleringen ber også elevene kommentere samspillet mellom bildet og verbalteksten, og dette står også opplistet som fagbegrep i skriverammen. Halvparten av elevene nevner dette, og de resterende skriver *om* dette samspillet, uten at de bruker de ordene. Det skal sies at noen er nærmere den formuleringen enn andre: «Produktet, teksten og bakgrunnen på bildet er samsvarende med hverandre» (elevtekst nr. 17). I flere av tekstene kunne elevene ha brukt fagbegreper som *perspektiv* eller *utsnitt* fra skriverammen, men de skriver heller om for eksempel *vinkel* på bildet: «Bildet er tatt fra en vinkel som gjør at man nesten føler man er der» (elevtekst nr. 16). Eleven får altså fram budskapet ved å bruke det som kan beskrives som hverdagsspråk, uten bruk av skriverammens fagbegreper. Da elevene uka før trente på å bruke skriverammen, var Tone tilgjengelig for å gi tilbakemelding til de elevene som ønsket det. Da hørte jeg henne oppmuntre flere av elevene til å bruke flere fagbegreper. Læreren har da brukt muntlig tilbakemelding for å gi støtte til mer fagspesifikt språk.

I kommentaren til oppgaven, og i skriverammen, står det at de skal bruke *relevante* fagbegreper. Tone og jeg ønsket ikke at alle fagbegrepene skulle bli inkludert i teksten. Dersom en elev hadde inkludert *alle* de 17 fagbegrepene i teksten, hadde det vært vanskelig å gjøre det

hensiktsmessig i en kortsvarsoppgave på 500 ord. Eksempelvis er det én elevtekst som har en lengre oppramsinger av fagbegreper:

Senderen prøver å overbevise mottakeren ved å bruke appellformene *patos* og *logos*. Det gjør han ved hjelp av forskjellige virkemidler. Lys, kontraster, farger, utsnitt og perspektiv for eksempel, er veldig viktige fordi de kan bli påvirkende. De gir bildet en stemning. I tillegg er verbalteksten også en ganske stor del av reklamen. Verdiladede ord, gjentakelser, rimer, samspill mellom bildet og teksten gjør at man husker hvordan produktet ser ut når man skal i butikken for å handle (elevtekst nr. 7).

Fagbegrepene *kontraster*, *utsnitt*, *perspektiv*, *rim* og *samspill* blir ikke kommentert nærmere i teksten, og eleven har dermed ikke vist til belegg i reklameteksten for disse begrepene. *Rim* er et sentralt virkemiddel i mange reklametekster, men ikke i denne, og derfor irrelevant. Eleven viser dermed en upresis bruk av fagbegreper, og dette kan tyde på at rammen blir fulgt for slavisk. Likevel er dette det eneste eksempelet i materialet på en elevtekst som bruker irrelevante fagbegreper fra listen, og dermed vil jeg heller ikke vurdere det som en uheldig konsekvens av skriverammen – men det illustrerer likevel noe av faren med å ramse opp faglige begreper i skriverammen.

Stillaser er ment til å gi støtte til *hvordan* elevene skal tenke, og ikke *hva* de skal tenke, slik at de kan takle framtidige oppgaver i nye kontekster (jf. Hammond, 2001). Ved å gi elevene en liste over fagbegreper, har vi egentlig fortalt elevene *hva* de skal tenke, selv om elevene må velge hvilke fagbegreper som er relevante. En alternativ måte å gi støtte til *hvordan* de skulle tenke, kunne vært å la elevene selv lage en liste over nyttige fagbegreper. Flere av elevene inkluderte fagbegreper fra andre kilder som læreboka og powerpointer, for eksempel *halvtotalt utsnitt*, *denotasjon* og *det gyldne snitt*. Elevene valgte altså å overskride rammen, og de viser en selvstendighet i valgene som likevel er fagspesifikke, siden de velger relevante fagbegreper. Selv om elevene stort sett bruker disse fagbegrepene presist i tekstene, bidrar de ikke til at rammen blir mer eller mindre integrert i teksten, fordi de ikke har vært en del av mitt analyseredskap. Dette er også en mulig feiltolkningskilde i analysen. En alternativ måte å gradere bruken av rammen på, kunne vært å se på *hvilke* fagbegreper elevene valgte, og ikke bare *hvor mange*. Siden oppgaveformuleringen er spesifikt på jakt etter fagbegrepene *etos*, *patos* og *logos* og *samspill mellom bilde og verbaltekst*, kunne jeg ha latt bruken av disse fagbegrepene telle høyere enn om de brukte for eksempel begrepet *rim*. Jeg hadde også satt tydelige grenser for hva som kvalifiserte som *integrert*, *delvis integrert* og *ikke integrert*. For eksempel satt jeg grense på 10 fagbegreper for at skriverammen rundt innholdselementene skulle vurderes som integrert. Det kriteriet gjorde at 4 elevtekster hadde integrert denne delen av rammen. Hvis jeg hadde satt grensen for integrert på 7 eller flere fagbegreper, hadde dette

gjort at 10 av elevtekstene hadde integrert skriverammen. Grensene jeg har satt, påvirket også resultatene av analysen.

Av materialet er det også tydelig at Tone og jeg kunne gitt bedre støtte til en fagspesifikk avslutning av reklameanalysen. Dette var også den delen av skriverammen som vi gav minst oppmerksomhet da vi utviklet den, og den delen som færrest elever mente det var hjelp i. I denne delen stod det bare «Skriv en kort oppsummering og konklusjon». I flere av tekstene er det, etter min mening, avslutningen som er den svakeste delen av teksten. De fleste av elevtekstene har med de elementene skriverammen ba om, nemlig oppsummering, konklusjon, eller begge deler. Samtidig ser vi også at flertallet av elevene velger å overskride rammen, ved å inkludere vurdering av reklameteksten og/eller evaluering av hva som er budskapet. Selv om også dette er fagspesifikt, er det flere av elevene som skriver høyst subjektive vurderinger. Vurderingen i avslutningen under, framstår som kroneksempelen på subjektive og ensidig positive vurderinger:

Detter er en god reklame som treffer en hver nordmann rett i hjerte, og treffer den norske hyttekulturen midt i blinken. Den klarer å representere det norske folk og hvordan de koser seg ved peisen om vinteren. Med veldig lite tekst klarer reklamen å formilde ekstremt mye. Den forteller oss om mengde sjokolade, mengde kakao, og hvor tykk eller tynn den er. Reklamen får én til å ha lyst til å gå til butikken, kjøpe seg en sjokolade, og reise på hytta. Man merker man har lyst å oppleve denne vidunderlige følelsen nok en gang, men denne gangen med en mørk sjokolade fra Freia (elevtekst nr. 12).

Elevens vurdering av reklamen er så positiv, at reklameanalysen nærmest reklamerer for reklamen. Eleven bruker hverdagsmetaforer (*rett i hjertet, ekstremt mye, midt i blinken*) som ofte fungerer som tomme fraser. Denne subjektive og ensidig positive vurderingen av reklamen, ser vi i flere av elevtekstene. Dette kjenner vi også igjen fra studenttekstene som ble vurdert av Skaftun et.al. (2015), hvor studentene «[...] skriver som om de tror at det er ett fett hva de sier, bare de sier det på en overbevisende måte [...]» (2015, s.18).

Det er ikke én eneste synlig kritisk vurdering av senderens agenda i noen av elevtekstene. Denne ukritiske holdningen kjenner vi igjen fra sokratisk seminar. Flere av elevtekstene har formuleringer og vurderinger som er i overkant subjektive, og disse har en tendens til å komme i tekstens avslutning. Skriverammen la heller ikke opp til at elevene skulle vurdere reklameteksten, men når så mange elever likevel velger å gjøre det, så tyder det på at elevene *ønsker* å gjøre det, men også at de trenger mer støtte til å utføre det med en fagspesifikk språkføring. Hvordan kan læreren gi støtte til *mer* kritiske, og *mindre* subjektive, reklameanalyser? Ifølge Skjelbred (2014, jf. kap. 2.1.3) kan vi lære å skrive ved å studere

hvordan andre skriver, og så forsøke å etterlikne det. Kanskje kan *modelltekster* (jf. Håland, 2013) være en hensiktsmessig tilnærming? Modelltekster har den fordelen at de modellerer mønster på alle tekstplan, for både komposisjon og stilnivå. Modelltekster kan synliggjøre både «kven skrivaren skal opptre som i teksten, kven han skal retta seg mot og kva for språkføring som er legitim å bruka» (Håland, 2013, s.271). Ved å studere modelltekster for reklameanalyser, kunne det gitt modeller for fagspesifikke formuleringer.

I arbeidet med bildeanalyse, fikk elevene se en modelltekst som skildret bildet ved både denotasjon (det vi faktisk ser i bildet) og konnotasjon (det vi tolker inn i bildet). Jeg spurte Tone om elevene hadde sett en modelltekst for reklameanalyse: «Nei, det tror jeg ikke at de har. Fordi de har bare skrevet reklameanalyser som er korttekst, og de som jeg har er så lange. Så det har de ikke fått, fordi jeg har ikke en liten, god modelltekst» (vedlegg 1, sitat 35). Tone gav muntlige eksempelformuleringer da hun introduserte skriverammen for klassen. I mangelen på gode, korte modelltekster, kan alternativet være at læreren selv viser hvordan hun tenker når hun skriver modelltekster som viser gode, fagspesifikke formuleringsmåter. Fra utdanningspolitisk hold er modelltekster en del av den didaktiske anbefalingen for støtte i skriveprosessen. I Undervisningsdirektoratets nettressurser om skrivestrategier, er modelltekster inkludert:

I skriveopplæringen er det ofte en fordel å bruke gode elevtekster som eksempeltekster, nettopp fordi disse tekstene ligger innenfor det skriveutviklingsnivået som elevene kan strekke seg etter. Også konstruerte tekster som læreren skriver for et bestemt opplæringsformål, kan være et godt verktøy i modelleringsarbeidet (Udir, s.a).

I tillegg til at læreren modellerer skrivingen, foreslås det å bruke gode elevtekster. Fordelen med disse, er at de ligger innenfor oppnåelig skriveutviklingsnivå. Dette har gjenklang i teorier om læring i den nærmeste utviklingssonen (jf. Vygotsky, 1978), med modellering fra *både* voksne og mer kapable elever.

Fagspesifikk skriving, innebærer å skrive tekster som ligner på de som fageksperter skriver (jf. disciplinary literacy). Som literacy-reform (jf. Berge, 2005) løfter Kunnskapsløftet fram fagligheten i tale og skrift, i tillegg til fagkunnskapen. Dette er også en synliggjøring av at man må bruke ulike tilnærminger til ulike tekster. Da må elevene også lære de fagspesifikke måtene å lese, skrive og snakke på (jf. Shanahan & Shanahan). En fagspesifikk tilnærming åpner dermed også for at elevene får lese og studere reklameanalyser av fagspesialister. Disse har et vanskelighetsnivå som kan være langt over elevenes skriveferdigheter, og dermed over grensene for nåværende potensiell utvikling. Eksempelvis demonstrerer Løvland (2007) hvordan hun skriver sosialsemiotiske analyser av reklametekster.

Bruk av skriverammer og modelltekster er i tråd med imitasjonslæren, men også denne har begrensninger. Vygotskij (2001) sier også at imitasjon blir vanskeligere dess høyere kompleksitetsnivå problemet har. Men det betyr vel heller ikke at elevene aldri skal se hvordan ekspertene gjør det? Ingen vil vel påstå at musikkelever bør skjermes fra Jimi Hendrix' gitarsoloer, selv om de strever med de tre akkordene i «Se min kjole»? Det er ikke sikkert at elevene klarer å imitere tekstene, kan de likevel bli inspirert av de. Fagekspertenes analyser modellerer et presist fagvitenskapelig språk. Elevene kan studere hvordan fagekspertene er kritiske til senderens agenda og hvordan de uttrykker dette med fagspesifikk språkføring. Dette kan også vekke interesse for faget hos noen av elevene, og dermed skape muligheter for elevenes *dybdelæring* (jf. NOU, 2015). Håland (2013) viste til at modelltekster ikke er nok som støtte i seg selv. Lewis og Wrays' modell (2001) lar *teacher modelling* etterfølges av *scaffolded activity*. Materialet i min studie tyder på at skriveramme gir en god støtte, men også at det kan vektlegges mer støtte *før* skriverammen skal brukes. Det kan dermed tenkes at kombinasjonen av modelltekster og skriverammer er veien å gå.

*4.2.5.3 Oppsummering: Skriverammen som stillas for fagspesifikk skrivning*  
Spørsmålet som gjenstår, er om skriverammen har gitt elevene støtte til en fagspesifikk skrivning av en reklameanalyse. Før jeg kan svare, trengs det en kort oppsummering av hva analysen av materialet har vist. Materialet viser at elevene har integrert skriverammen i ulik grad. Den delen av skriverammen som de fleste integrerer, er innledning og avslutning. Listen over fagbegreper er den delen som er integrert i færrest elevtekster. Alle elevene som sier at de brukte skriverammen, har også gjort det, iallfall for deler av teksten. Av elevenes respons i responskjemaet, så vi at alle elevene kunne tenke seg å bruke skriverammer mer. Elevenes respons viser seg dermed å være positiv i den forstand at de faktisk velger å integrere den i teksten, og at de uttrykker en positiv holdning til skriverammen. Elevene har skrevet interessante reklameanalyser som viser at de mestrer å peke på virkemidler i tekster, og at de gjenkjenner de retoriske appellformene. Det er ingen av elevtekstene som skiller seg ut som merkbart dårlige, men jeg har pekt ut og diskutert to utfordringer som gjelder flertallet av tekstene. Den første var at flere av elevene responderer at det var vanskelig å bruke tredelingsstrukturen i teksten. Den andre var mangelfull fagspesifikk språkføring, som viser seg i manglende bruk av fagbegreper, og subjektive og positive vurderinger av reklameteksten og senderens agenda.

Spørsmålet blir da hva vi kunne ha gjort annerledes, for å gi elevene bedre støtte til disse utfordringene. Jeg har, med inspirasjon fra skriveteorier, trukket fram lærerens modellering som

en mulig vei å gå. Da læreren ikke hadde funnet gode, korte reklameanalyser som modelltekster, kan løsningen ligge i at både lærerens og elevenes tekster brukes som modelltekster. Læreren kan snakke om hvordan hun tenker, i det hun viser hvordan hun bruker punktene og disposisjonen som støtte til å skrive teksten. Læreren kan også vise gode elevtekster, for eksempel for å vise gode avslutninger. Samtidig mener jeg, i tråd med en fagspesifikk tilnærming, at elevene kan lære av språkføringen og presisjonen i reklameanalyser som er skapt av fageksperter utenfor skolens vegger. Reklameanalysen kan, i likhet med den berømte diktanalysen, stå i fare for å oppleves som en typisk «skolesjanger» som ikke eksisterer utenfor skolens rammeverk. Men det gjør den jo. I et tekstintensivt samfunn som oversvømmes av muligheter for kommersielle aktører, særlig på digitale plattformer, trenges det kritiske lesere som evner å bryte ned teksten i dens modaliteter og gjennomskue budskapet og hvorfor den appellerer som den gjør.

Gir skriverammen støtte til en fagspesifikk skriving av en reklameanalyse? Basert på elevenes respons i både bruk av skriverammen, og hva de synes om den, vil jeg svare ja. Men, som vist ovenfor, viser også materialet, at denne støtten kan forbedres. I intervjuet sier Tone, at hun tror det er flere som har skrevet gode tekster nå på grunn av skriverammen (vedlegg 1, sitat 104). Ingen av elevene i denne studien uttrykker at skriverammen oppleves som en «tvangstrøye» (jf. Lewis & Wray, 2002). Det ligger i skriverammens natur at den *skal* sette rammer, som indikerer hva som er innenfor og hva som er utenfor det som forventes av teksten. Men skriverammen skal heller ikke være så stram, at den står til hinder for det elevene egentlig ønsker å skrive. Fones (2001) brukte den treffende formuleringen «blocking them in to free them to act». Læreren har regien og viser elevene hvor på scenen teksten får utfolde seg, og med det slippes elevene løs for å utforske mulighetene. Hvis skriverammen er for stram, vil det også resultere i elevtekster som er veldig like hverandre. I intervjuet med Tone, spurte jeg om dette.

I: Fikk du inntrykk av at tekstene var veldig like? At du leste samme tekst igjen og igjen?

F: Ikke sånn «årh, enda en!». De skriver jo rimelig godt, så det er ikke så tunge tekster å lese. Så jeg tror ikke det. Men de vil jo bli ganske like, for det er jo samme spørsmålet de svarer på. Men de vektlegger jo forskjellige ting, selv innenfor skriverammen trekker de fram ulike virkemiddel. Det er jo kort svar på 500 ord, så de har jo ikke plass til å ta med alt de ser (vedlegg 1, sitat 105-106).

Dette svarer også til mitt inntrykk av tekstene. Vi så at innledningen var den delen som var mest lik i elevtekstene, noe vi også kunne forvente, siden dette var den delen som gav færrest valgmuligheter. I resten av teksten, var det større variasjon i hvordan elevene skriver, og hva de skriver om. Hadde skriverammen vært for stram, hadde man også kunne forventet en mer

negativ tilbakemelding fra elevene i etterkant. Skriverammer er verktøy for å nå målet, ikke hensikten med skrivingen i seg selv. Elevene har vært positive til skriverammen fra den dagen den først ble introdusert. Her tror jeg at valgfriheten er en del av forklaringen. Læreren var tydelig på at de ikke *måtte* bruke den, og at de kunne velge ut de delene de selv mente var nyttige. Det er vanskelig å mislike noe som er valgfritt.

Skriverammer representerer det som av Dansie (2001) beskrives som makrostillasbygging med fire nøkkelementer (jf. kap. 2.1.2). Det første nøkkelementet, er at læreren har et mål med stillaset. Målet kan begrunnes i kompetansemålene i læreplanen. Etter Vg1 skal elevene kunne «skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster» (Udir, 2006). Skriverammen skulle gi støtte til bruk av fagterminologi, og elevene har sett mønstertekster av bildeanalyse, men ikke reklameanalyse. Videre skal elevene kunne «tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv» og «gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål» (Udir, 2006). Skriverammen skulle gi støtte til en argumentasjon med belegg i reklameteksten og kommentarer om hvordan dette påvirker mottakerne. Samlet sett var målet å bygge et stillas rundt elevenes fagspesifikke skriving av en reklameanalyse.

Det andre nøkkelementet for makrostillasbygging, er at lærere har kjennskap til elevene og deres nåværende evner og forståelse. Lewis og Wray (2002) og Fones (2001) vektlegger også at skriverammene bør tilpasses elevgruppene og formål med skriveoppgaven. Da vi visste at det var en flink elevgruppe, valgte vi å ikke ha med setningsstartere i hoveddelen, som vi regnet med ville oppleves for stivt. Elevene fikk også velge *om* og *hvor mye* de ville bruke skriverammen. Elever med høyt kompetansenivå, trenger mindre støtte enn elever med lavere kompetanse. Siden elevene var nye, hadde ikke vi forutsetninger for å kunne vurdere hvor mye den enkelte elev trengte av støtte, og dermed fikk alle elevene den samme skriverammen. Det tredje nøkkelementet, er at oppgavene skal være nøye utvalgt for å kunne utvikle de praksisene som behøves for å nå målet. I forkant hadde elevene hatt undervisning og oppgaver relatert til reklameanalyse, og de hadde også fått samtale om teksten i en litterær samtale formet som sokratiske seminar. Deretter fikk de introdusert, og prøvd å bruke, skriverammen som var utviklet til denne elevgruppen og temaet som de skulle skrive om.

Det fjerde og siste nøkkelementet, er at det skjer en gradvis overføring av ansvar for oppgaveløsning fra lærer til elev. Denne gradvise overføringen skjedde gjennom høsten fra elevene begynte å jobbe med bildeanalyse og de retoriske appellformene, altså fra lærerens



forelesninger til elevenes skriftlige reklameanalyse. Overføringen ble også synliggjort da elevene samtalte om teksten i det sokratiske seminaret, hvor lærerens stemme ble vektlagt mindre for å løfte fram elevgruppens stemmer. Da elevene øvde på å bruke skriverammen, var også læreren tilstede for å tilby ekstra støtte. Til slutt kom dagen for kortsvarsprøven, og ansvaret for oppgaveløsningen stod nå på den enkelte elev. I etterkant har jeg diskutert om det bør vektlegges mer på de tidlige stadiene av denne overføringen, nemlig ved at elevene får se og lære av modelltekster og lærerens modellering.

I henhold til teorier om stillas, skal stillasene gi en midlertidig støtte som på sikt gir elevene en kompetanse i å løse liknende oppgaver uten denne støtten. Dermed bør skriverammen gradvis fjernes etter hvert som elevene viser at de mestrer de ulike målene for skriving. Elevene går i 1. klasse på videregående, og de skal få utvikle skrivingen i to og et halvt år til før endelig eksamen. Spørsmålet videre, blir hvordan skriverammen gradvis kan fjernes som stillas for skrivingen. Kanskje innebærer det å begrense innholdselementene enda mer, for eksempel ved å redusere antall spørsmål i innledningen. Kanskje er det å la elevene få utvikle sin egen skriveramme. De kan lage sin egen liste over fagbegreper, eller en sjekklister over utfordringer de selv vet at de bør være bevisst. Mulighetene er mange, men det viktigste er at denne gradvise fjerningen av stillaset faktisk skjer.

### **4.3 Sammenhengen mellom fagspesifikk lesing og skriving.**

I denne studien har vi sett hvordan læreren la til rette for både fagspesifikk *lesing* og fagspesifikk *skrivning* og jeg ønsker å føre en siste diskusjon om *sammenhengen* mellom fagspesifikk lesing og skriving. Å lese en tekst er ikke det samme som å skrive om den, men før man kan skrive noe om teksten, må man nødvendigvis ha lest den. Elevene uttrykker i denne studien sin fagspesifikke lesing på to måter: Først gjennom muntlig kommunikasjon i det sokratiske seminaret og deretter skriftlig i reklameanalysen. Det har også vært andre vekslinger mellom skriftlig og muntlig kommunikasjon: Elevene skrev notater på reklameteksten under forberedelsestiden *før* seminaret, de skrev oppsummerende setning *etter* at seminaret var fullført og læreren gav muntlige eksempelformuleringer da de snakket om skriverammen. I denne masteroppgaven har vekslingen mellom lesing og skriving derfor ført til diskusjoner rundt grunnleggende ferdigheter i både lesing, skriving og muntlige ferdigheter.

Spørsmålet blir da om sokratiske seminar fungerer som forarbeid til skriveoppgaven. Vygotskys teorier om forholdet mellom tenkning og tale, sier at tenkningen ikke bare kommer til *uttrykk* i

ord, men at den også blir til *gjennom* ordene. Ordene uttrykker tenkningen, og tenkningen skjer ved hjelp av ordene (jf. Vygotskij, 2001). Sagt med andre ord, så vet vi ikke hva vi tenker før vi sier det. En utvikling av språket, gir samtidig en mulighet for en utvikling av tankene. Flesteparten av elevene responderte at de fikk gode ideer av å lytte til de andre i seminaret, og at de brukte disse i den skriftlige analysen. Elevene får prøve sin tolkning i seminaret, som igjen kan gjenspeiles i en trygg stemme i den skrevne teksten. Seminaret setter i gang tenkespråket, og jeg har vist hvordan elevene prøver å finne formuleringer for å beskrive mekanismene som foregår i reklameteksten. Seminaret gir elevene en mulighet til å ordlegge tankene, men også en mulighet til å utvikle tankene gjennom denne ordleggingen. Gjennom den muntlige samtalen om teksten, kan elevene utvikle «tenkeredskaper» for problemløsning senere (jf. Sharpe, 2001). Når elevene skriver reklameanalysen, må de legge fra seg dette tenkespråket, for å bruke et skriftlig presentasjonsspråk. Dette var også bakgrunnen for at Fones (2001) utviklet skriverammen Six-point plan: Hun observerte at guttene gav uttrykk for kloke tanker om tekstene, men at de hadde problemer med å vise dette skriftlig. Skriverammen kunne dermed gi elevene støtte til dette.

Copeland (2005) framholder at sokratisk seminar fungerer som en verdifull idemyldring og førskrivings-strategi som hjelper elevene å organisere ideene sine (jf. kap. 2.2.1). Elevene fikk en mulighet til å utforske ideer, uten at de måtte gi en endelig konklusjon. Derfor blir den gode samtalen i seminaret avslørt i aktivitetene som følger – i vårt tilfelle kortsvarsprøven. En dårlig, skriftlig reklameanalyse, trenger ikke å skyldes en dårlig lesing av reklamen. Sokratisk seminar kan gi læreren oversikt over hvilke elever som har gode observasjoner og tolkninger, men som likevel har problemer med å formulere dette skriftlig. Da kan læreren tilby elevene stillaser som kan gi støtte til overgangen fra fagspesifikk lesing til fagspesifikk skriving (jf. Fones, 2001). Kombinasjonen av sokratisk seminar og skriveramme kan derfor gi en god støtte til fagspesifikt arbeid med tekster. Den tar også på alvor at tolkning av tekster er en prosess som tar tid, og at tankene kan utvikles i fellesskap med andre. Der sokratisk seminar representerer en støtte til elevenes tenkespråk, gir skriverammen en støtte til elevenes presentasjonsspråk.

## 5.0 KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Vi begynner å nærme oss slutten på det som har vært en lang reise. Problemstillingen for masteroppgaven er: *Hvordan responderer elevene på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing og skriving i norskfaget i videregående skole?* Utgangspunktet var at vi lever i et stadig mer leseintensivt samfunn, hvor tekster omgir oss, påvirker oss og former oss. Dette stiller krav til menneskers literacy-kompetanse, og hvordan vi klarer å håndtere denne informasjonsstrømmen. Alle elever skal ikke bli framtidige eksperter innen multimodale tekster eller retorikk, men som deltakere i samfunnet, må alle forholde seg til tekster i løpet av livet. Problemstillingen ble videre begrunnet i egne erfaringer, tidligere forskning, læreplanen *Kunnskapsløftet* (Udir, 2006) og *Fremtidens skole* (NOU, 2015).

Læreren la til rette for fagspesifikk lesing ved å la elevene delta i et sokratisk seminar. Elevene leste reklameteksten med tanke på deler og helhet, de fant belegg for påstandene i teksten og de førte en høflig samtale med medelevene. Interaksjonen mellom indre og ytre sirkel bidro til nærlesing av teksten og mer fagspesifikk språkbruk. Elevene må ha forkunnskapene på plass for å kunne bruke disse i samtalen, og vi så at elevene stort sett var trygge på fagbegrepene. Det sokratiske seminaret gav ikke støtte til kritiske vurderinger av teksten. Den skriftlige responsen viste at de fleste elevene fikk gode ideer av å lytte til de andre, og at disse ble inkludert i den skriftlige prøven. Responsen viste også at det var elevene som *deltok* i det sokratiske seminaret som er mest positive til denne arbeidsmetoden. Dette trigget også en diskusjon om hvordan stillasene kunne forbedres.

Alle elevene som valgte å bruke skriverammen, hadde også integrert den, dog i varierende grad. Ingen elever så ut til å ha fulgt hele skriverammen slavisk. Tvert imot kunne flere av elevtekstene etter mitt syn blitt mer fagspesifikke, om skriverammen hadde blitt integrert i større grad. Materialet viste at elevene kunne trengt mer støtte til fagspesifikk språkføring og vurdering av teksten. Responsskjemaene viste at elevene var nærmest ensidig positive til bruk av skriverammer, og dette bør være en refleksjon omkring skriverammen som stillas: Faren er at elevene blir så avhengige av skriverammen, at de ikke får brynt seg på *det blanke ark*, som de vil møte på senere. Et steg på veien, er kanskje å la elevene få utvikle sin egen skriveramme.

Denne masteroppgaven har hatt flere stramme rammevilkår. Vi har vært bundet av kort tidsrom, én elevgruppe, én lærer og én gjennomføring. Studiet gir ikke svar på hvilke typer elever som benytter seg av skriveramme eller som deltar i det sokratiske seminaret, eller hvem som har mest eller minst utbytte av det. Copeland (2005) mente at sokratisk seminar egentlig ikke fungerer etter sin hensikt, før det var blitt gjennomført flere ganger, og jeg er nysgjerrig på

hvordan elevene hadde respondert om vi hadde gjennomført det igjen med ulike typer tekster. Eksempelvis kunne elevene ha skrevet refleksjonslogger etter hver gjennomføring. Det hadde også vært interessant å gjennomføre en studie der elevene fikk designe sin egen skriveramme som støtte for fagspesifikk skriving: I stedet for å fortelle elevene *hva* de skal tenke på når de skriver, kan de heller få støtte til *hvordan* de kan tenke.

Vygotskys teorier om læring i den nærmeste utviklingssonen, om hvordan vi lærer i fellesskap med andre, og om hvordan skolens begrepsapparat er annerledes enn hverdagens, har dannet et bakteppe for denne masteroppgaven. Imsen (2005) påpekte at den pedagogiske utfordringen i skolen er å utnytte den nærmeste utviklingssonen ved å legge til rette for at elever får arbeide sammen og ved å gi hensiktsmessig støtte. Denne utfordringen ble tatt på alvor i denne studien. Inspirert av Vygotsky kom også teorier om stillas og disse har preget hvordan opplegget ble planlagt og gjennomført. Jeg har diskutert stillas som metafor og kommet fram til at det gir meg et nyttig tankeredskap når jeg som lærer skal planlegge et undervisningsopplegg. Her er det også viktig å presisere at det er *jeg* som har brukt stillasmetaforen som hjelp til planlegging av opplegget og analyse av materialet. Tone kjente til stillasbegrepet, og innledningsvis sa jeg at det kom til å prege masteroppgaven, men stillaser var aldri tema i intervjuet. Å arbeide med stillasmetaforen i bakhodet vil kunne gi meg en stadig påminner om at stillaset gradvis skal fjernes. Min analyse og tolkning av materialet viser at stillasene gir støtte til fagspesifikk lesing og skriving. Vi har dermed laget stillaser som svarte til hensikten, men materialet har også vist at det er flere utfordringer som bør vurderes før en eventuell ny gjennomføring. Dette innebærer også en vurdering av om det er nok tid i en travel skolehverdag til å gjennomføre det.

Jeg har også vist til at det er flere sider av denne studien som kan kritiseres. Jeg vil presisere at dette er basert på mine observasjoner, mine notater, og min analyse og tolkning av materialet. Andres lesning og tolking av materialet kunne ha pekt på resultater eller utfordringer som jeg ikke har sett. Denne oppgaven har heller ikke tatt sikte på å gi en helhetlig skildring av hverken Tone eller elevene – den belyser bare noen sider av undervisningen og elevenes respons. Jeg har lært mye av både Tone og elevene, og er takknemlig for å ha fått denne muligheten til gå å i dybden på fagspesifikk lesing og skriving, sokratiske seminarer og skriverammer. Det er elevenes perspektiv (*emic*, jf. Postholm, 2010) som har styrt diskusjonen og konklusjonen i denne studien. Elevenes respons viser en reflektert elevgruppe som er lærevillig, men som også er klar på at noen ting er mer utfordrende enn andre. I mitt framtidige arbeid som lærer, kommer særlig deres respons på muntlige utfordringer til å påvirke hvordan seminaret gjennomføres.

Denne forskningen har trukket fint formulerte teorier inn i klasserommets praksis, hvor spørsmål stilles, hypoteser utfordres og læreren kan realitetsorientere. I begynnelsen av denne studien var jeg dypt inni teorier som trigget min måte å tenke på. I møte med Tone, hadde jeg mange ideer og tanker om hvordan ting burde gjøres. Jeg innser at jeg var naiv med tanke på både gjennomføring av det sokratiske seminaret og utviklingen av skriverammen. Der hadde Tone nyttige innspill basert på sin erfaring i klasserommet, og jeg er fornøyd med de stillasene vi utviklet. Til syvende og sist er det snakk om elever som skal utdannes, ikke teorier som skal bekreftes. Det har vært lærerikt å gjennomføre et kasusstudie inspirert av aksjonsforskning, hvor jeg skulle samarbeide med læreren og «overgi» kontrollen for gjennomføringen til henne. Mot slutten av samarbeidet skriver Tone i mail: «Det har vore veldig interessant og nyttig for meg å vere med på dette. Eg merkar at eg har måtta tenke gjennom kva eg gjer og kvifor på ein heilt annan måte enn elles. Utfordrande, skjerpande, lærerikt og nyttig!»

## 6.0 LITTERATURLISTE

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Rapport 20/ 2012. Oslo: NIFU.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Jansson, B. K. & Skjelbred, D. (2014). Norskfaget. I B. K. Jansson & H. Traavik (red.), *Norsk boka 2* (s. 13-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. (2.utg.). Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Copeland, M. (2005). *Socratic Circles: Fostering Critical and Creative Thinking in Middle and High School*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Dansie, B. (2001). Scaffolding oral language: 'The hungry giant' retold. I J. Hammond (red.), *Scaffolding: A focus on teaching and learning in literacy education* (s.49-68). Newtown: Primary English Teaching Association.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (red.), *101 Skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstsaking*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Fang, Z. (2012). Language Correlates of Disciplinary Literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34.
- Hammond, J. (red.) (2001). *Scaffolding: A focus on teaching and learning in literacy education*. Newtown: Primary English Teaching Association.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? I J. Hammond (red.) *Scaffolding: A focus on teaching and learning in literacy education* (s. 1-14). Newtown: Primary English Teaching Association.
- Hertzberg, F. (2011). Skrivning i fagene – viktig, riktig og nødvendig. I Flyum, K. H. & Hertzberg, F. (red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s.9-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (1997). Dei første 20 gongene er verst. Elevtale i klasserommet – problem eller moegelegheiter? *Norsklæreren*, (5).
- Hoem, T. F., Håland, A., Skartveit, B. S. (2015). Kva vil det seia å vera leselærer på faget sine egne premissar? *Norsklæreren*, 39(2), 61-72.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet. Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. (Doktorgradsavhandling). Stavanger: Universitetet i Stavanger.

- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldsen, J. E. (2009). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus forlag.
- Lewis, M. & Wray, D. (2002). Writing frames. Scaffolding children's non-fiction writing in a range of genres. Earley: The University of Reading. Lokalisert 3.3.2016 kl. 13.37 på [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Lewis\\_and\\_Wray.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Lewis_and_Wray.pdf)
- Løvland, Anne. (2007). *På mange måtar*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Nielsen, I., Gourvenec, A. F. & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s.181-198). Oslo: Cappelen Damm
- Nilsen, B. (red.) (2013). *Grip teksten. Norsk VGI*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- NOU (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (red.) (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonalisering og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU Skole og læringsforskning
- Sandvik, L.V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I.D., Aaslid, B.E., Mordal, S. & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelse. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU Skole og læringsforskning.
- Shanahan, C. (2015). Disciplinary literacy strategies in content area classes. *ILA-E-ssentials. Literacy practices that adolescents deserve*. DOI: 10.1598/e-ssentials.8069
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational review*, 78(1), 40-59.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Top Lang Disorders*. 32(1), 7-18.
- Sharpe, T. (2001). Scaffolding in action: Snapshots from the classroom. I J. Hammond (red.), *Scaffolding: A focus on teaching and learning in literacy education* (s. 31-48). Newtown: Primary English Teaching Association.
- Skaftun, A. & Solheim, O. J. (2014). Tilpasset leseopplæring i en sammensatt tekstkultur. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 33-53). Oslo: Cappelen Damm.
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s.15 -32). Oslo: Cappelen Damm.

- Skaftun, A., Karlsen, O. & Syversen, E. M. (2015). Litteratur og læring – om faglighet for framtiden. *Norsklæreren*, (4), 14-21.
- Skaftun, A., Solheim, O. J. & Uppstad, P. H. (red.) (2014). *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomsskoletrinnet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevenes tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skodvin, A. (2001) Forord. I Vygotskij, L. S. *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skrivesenteret (2013a). Skrivesenterets mandat. Lokalisert 18.11.2015 kl. 14.30 på <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivesenterets-mandat/>.
- Skrivesenteret (2013b). Skriverammer. Lokalisert 18.11.2015 kl. 15.07 på [www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer](http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer)
- St.meld. nr. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Steen-Olsen, T. & Eikseth, A. G. (2009). Aksjonsforskning og aksjonslæring. Læringskamp i et læringsfellesskap. I T. Steen-Olsen & M.B. Postholm (red.), *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Stone, C. A. (1998). The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 344-364.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006 [2013]). Læreplan i norsk studieforbereidende VG1. Lokalisert 3.10.2015 på <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=1858830316&kmsn=-2089340600>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Lokalisert 28.10.2015 kl. 10:02 på [http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk\\_grf\\_2012.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (s.a.). Skrivestrategier. Lokalisert 14.4.2016 kl. 09.45 på <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Ressurser-til-arbeidet-med-skriving/Skrivestrategier/Forskrivingsfase1/Forskrivingsfase/#a2.2>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. USA: Harvard University Press.
- Øgreid, A.K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstskaping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1), art.3.



## VEDLEGG 1 TRANSKRIBERT INTERVJU LÆRER

20. jan. kl. 13.30. Omtrent 27 minutter.

I. = Intervjuer. F. = Forskningsdeltaker

1. I: Kan du fortelle litt om din bakgrunn og erfaring som lærer?
2. F: Erfaring, med tanke på?
3. I: Litt hva du legger vekt på selv, har du jobbet som lærer lenge, har du...
4. F: Åja, sånn ja! Du tenker litt mer sånn generelt. Jeg har jobbet til sammen 16 år i ungdomsskolen, og så har jeg vært her, dette er mitt syvende år her. Jeg har hatt norsk som fag hele tiden.
5. I: Ja
6. F: Og hatt samfunnsfag, det er jo litt sånn type lese- og skrivefag. KRL eller RLE når jeg var i ungdomsskolen. Ja.
7. I: Er du utdannet lærer?
8. F: Ja, så var det utdanning. Jeg har en cand.mag grad som er med PPU. En master i lesevitenskap fra ti år siden, så jeg jobbet i ganske mange år før jeg tok masteren.
9. I: Ja.
10. F: Mhm.
11. I: Du har vært lærer for denne klassen i et halvt år, hvordan vil du beskrive klassen?
12. F: Fantastisk kjekk. De er veldig positive, du kan sette de i gang til utrolig mye, og de responderer positivt på omtrent alt du introduserer de for. Flinke! Det er mange flinke, spesielt muntlig. Jeg merker det godt i samfunnsfag, de er veldig flinke. Veldig mange engasjerte og kunnskapsrike, men også analytiske. Altså, det er mange som ser sammenhenger og kan trekke linjer, og det merker jeg spesielt godt i samfunnsfag, fordi der er det emner som engasjerer. Men også når vi holder på med bildeanalyse, for eksempel når det var reklame, så merket du det vel der også, at det er mange som har evnen til å se disse sammenhengene.
13. I: Mhm.
14. F: Så en flink, sterk klasse. Positiv. Ganske jevn og homogen gruppe, det er ingen som skiller seg ut som tydelig svakere eller flinkere i forhold til de andre. Selv om det er mange flinke. Så det er en ganske homogen gruppe.
15. I: Jeg vet ikke om du husker hva min problemstilling er, men den er i hvert fall «Hvordan responderer elevene på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing og skriving i norskfaget på videregående skole.»
16. F: Ja.
17. I: Foreløpig er det det. Kanskje blir det litt finjustering.
18. F: Ja
19. I: Men, fokuset er i hvert fall at jeg skriver om fagspesifikk lesing, av reklametekst i denne sammenhengen, og fagspesifikk skriving av en reklameanalyse.
20. F: Mhm. Ja.
21. I: Hva tenker du kjennetegner en god, fagspesifikk lesing av en reklametekst?
22. F: Det er å lese teksten med norskbrillene på, ved å bruke de fagbegrepene som er relevante innenfor bildeanalyse, verbaltekstanalyse og retorikk. At de bruker de begrepene og setter ord på det som de ser og setter ord på de sammenhengene og mekanismene, altså hvordan reklamen ville overbevise oss om at deres produkt er bra,

eller vil ha oss til å kjøpe produktet. Ja, hvilke virkemiddel de bruker, med fagspråk da.

23. I: Mhm. Og da kommer det naturlige neste spørsmålet, som er: Hva tenker du kjennetegner en god, fagspesifikk skrivning av en reklameanalyse?
24. F: Målet er jo det samme, å se hvordan teksten overbeviser oss, og hvilke virkemiddel teksten bruker for å overbevise oss. Men når de da skal skrive det ut, så må de bruke disse begrepene riktig i den sammenskrevne teksten, på en skriftlig måte i den forstand at de må tenke gjennom formuleringer og struktur på en annen måte enn når de bare leser den og snakker om den. Det skal være en struktur på teksten som er hensiktsmessig ut i fra formålet, med innledning, hoveddel, avslutning, og at teksten da bygger opp om den argumentasjonen som de da har med. Var det et svar?
25. F: Det var et svar. (latter)
26. I: Hva synes du elevene pleier å ha vanskeligheter med? Når det gjelder disse tingene?
27. F: Det som kan være utfordringer, er disse retoriske begrepene. Nå har ikke vi introdusert så veldig mange nå, for akkurat disse er jo bare etos, patos, logos og delvis kairos, men etter hvert som vi legger på flere av disse begrepene fra retorikken, er de ofte vanskelige å bruke riktig. Altså er det vanskelig å formulere setninger på norsk, med disse greske ordene. Og å bøye, de har lett for å snakke om «denne etosen og patosen». Det å formulere det godt, og å bruke de begrepene på en selvstendig og naturlig måte, er vanskelig for veldig mange. Jeg synes ofte det er vanskelig å bruke de selv også, fordi de bare ble satt sånn inn i språket vårt. Det er vanskelig for mange i begynnelsen å få en god struktur. Hvordan bygger du opp en sånn tekst? Det er så mye som skal med. Det å se hva som henger i sammen, det også er vanskelig. Avslutninger kan være vanskelig. Hvordan avslutter du en tekst? Når du har kommet med alt det du har, så skal du sette punktum uten at det er sånn «oi, var det slutt nå?».
28. I: I boka, altså nå tenker jeg norskboka, som de bruker som lærebok, presenteres det noen fagbegreper. I den powerpointen som jeg har lest, som du har laget, så har du valgt å presentere flere, eller andre begreper. Kan du bare forklare hvorfor?
29. F: (latter) Fordi det er en lærebok som er helt ny for meg, vi begynte med den nå i høst. Jeg bygger jo selvfølgelig mine forelesninger og min gjennomgang på ting jeg har gjort før. Jeg finner jo ikke opp kruttet hver høst. Den bygger derfor på et annet læreverk, og på mine erfaringer som jeg har gjort gjennom årene som leder, på hva det er som funker, og hva som er naturlig å ta med.
30. I: Mhm.
31. F: Så er jeg ikke så veldig lærebok-tro lærer heller, jeg bruker egentlig lærebok veldig lite. Så derfor blir det på en måte min overlevering til elevene, mer enn læreboka sin. Men, jeg tenker at det er jo læreplanen som styrer det, ikke læreboka, og da blir det sånn.
32. I: Så du mener, ja, nå er det et ledende spørsmål, men mener du at de begrepene som du gir i powerpointen er, hva skal vi si, er bedre til å bruke i en analyse, eller at...
33. F: Ikke nødvendigvis bedre. Men det er de jeg er vant til å bruke, og det er helt sikkert andre jeg kunne tatt. Vi er jo forskjellige lærere på skolen også, og andre vektlegger andre, men du kan ikke ta med absolutt alt på VG1. Det er jo ikke et universitetsfag de er med på. Så det er mitt utvalg. Jeg tenker at kan de disse begrepene når de kommer i tredje klasse på eksamen, så er de godt skodd. Kan de noen andre fra en annen lærer, så kan de være likeså godt skodd. Ja, så det er ikke sånn at jeg tenker at mitt er bedre

enn læreboka sitt, men det er enkelt fordi at dette kan jeg. Så i stedet for å hente nytt fra læreboka, så – det kan sikkert være lurt å gjøre det, men det har jeg ikke gjort.

34. I: Flott. Ehm. Jeg så i en annen powerpoint, eller i den samme, det var i hvertfall i en powerpoint at de fikk en modelltekst som viser hvordan de kan beskrive et bilde med dekonnotasjon og konnotasjon. Har de fått sett en modelltekst av en reklameanalyse?
35. F: Nei, det tror jeg ikke at de har. Fordi at de har bare skrevet reklameanalyser som er korttekst, og de som jeg har er så lange. Så det har de ikke fått, fordi jeg har ikke en liten, god modelltekst.

## OM SOKRATISK SEMINAR

36. I: Da går vi over til sokratisk seminar.
37. F: Mhm.
38. I: Har du brukt det før?
39. F: Ja, jeg brukte det i fjor, første gangen.
40. I: I fjor for første gang?
41. F: Ja, da brukte jeg det noen ganger i en tredje klasse.
42. I: På videregående?
43. F: Ja, mhm.
44. I: Kan du fortelle litt om din opplevelse av å jobbe med sokratisk seminar i klasserom? Styrker og svakheter, og?
45. F: Elevene synes det er kjekt når det er ferdig med det, altså ikke sånn at «åh, nå er vi ferdig!». Kanskje tenker de med en gang at dette er rart, her skal vi sitte i to sirkler og gjøre ting to ganger. Men så, når de er ferdige og har erfart det, så ser de at dette var kjekt. Så er det også nyttig, fordi at, nettopp fordi de får det to ganger, så skjer det refleksjoner og de tar til seg andre sine tanker. De får en bredere, større forståelse av teksten.
- Det er kanskje skummelt i begynnelsen, det tror jeg er fordi det har sånn rart navn. «Sokratisk seminar» - hva i all verden er det vi skal? Jeg tror det er litt skremmende begrep. Også det at det er så veldig styrt, at det er ti minutter, det blir veldig alvorlig. Så er det jo ikke det. Disse (elevene) hadde fagsamtaler om en reklamefilm, inspirert av det samme, der jeg bare hadde grupper på 5 elever. Men ikke som sokratisk seminar, men der bare de 5 kom inn og snakket om (reklamefilmen). De sa at «Åja, det var jo dette vi drev med i sokratisk seminar», og da kjente de formen litt igjen. Så, den var modell for den fagsamtalen som de hadde senere.
46. I: Synes du det er en god måte å jobbe med muntlige ferdigheter på?
47. F: Absolutt.
48. I: Ja?
49. F: Fordi at, for ganske mange, så er det lettere å komme til orde. Det er på deres initiativ, de må ikke sitte der og holde hånda oppe for å ta ordet. Det fører til at flere faktisk gjør det. Men så er det de som har vanskelig for å rekke opp hånda i klasserommet også. De som synes at det er veldig vanskelig, har kanskje lett for å ikke gjøre det i sokratisk seminar heller. Men, det får med flere. De sier jo, de som bare lytter, at det er også veldig lærerikt, fordi det er lettere å følge med når du sitter sånn, enn når du sitter bakerst i klasserommet, og de framme snakker.
50. I: Det så vi faktisk i noen av responsene, som sier at «jeg kom ikke til ordet, men jeg lærte mye av å høre på de andre»

51. F: Mhm, ja.
52. I: Så det stemmer jo. Synes du det er en god måte å trene på fagspesifikk lesing av tekst på? Sånn som vi har snakket om før? Det var jo det vi ville?
53. F: Ja, jeg vet ikke om den, sammenliknet med klasseromsamtale... altså om jeg stiller de samme spørsmålene ut i klasserommet... Jeg vet ikke om den er sånn spesielt fagspesifikk, annet enn det jeg har sagt før, at det er flere som kommer til ordet. Men samtidig kan det være det, i den forstand at det er uformelt, og at det ikke er en lærer som står og styrer og stiller spørsmål. Det er kanskje litt lettere å bruke disse begrepene når de har en samtale der flere gjør det. Men i seg selv, så vet jeg ikke om det har noe å si, annet enn de generelle virkningene som jeg nevnte.
54. I: Mhm. Synes du at elevene klarte å bruke fagbegrep, og å finne belegg i teksten?
55. F: Ja. Nå begynner det jo å bli en stund siden
56. I: Ja, det gjør det.
57. F: Men, jeg synes å huske at jeg syntes det.
58. I: Siste spørsmål om dette seminaret: De hadde en ytre sirkel også, og da hadde vi gitt de dette tilbakemeldingsskjemaet. Dette begynner jo å bli en stund siden, men ville du brukt det igjen?
59. F: Ja, altså, vi diskuterte jo via mail om vi skulle bruke det eller ikke. Jeg var jo litt skeptisk til det, fordi jeg tenkte at det kunne bli sånn at de hengte ut elever. Men jeg synes at skjemaet fungert veldig godt, fordi det ble litt mer styrt. Når jeg hadde sokratisk seminar i fjor, så hadde jeg det (skjemaet) ikke. Nå synes jeg det ble litt mer retning på det som de kommenterte, fordi de hadde sittet og forberedt seg mer spesifikt enn...

(Vi blir avbrutt av lærere som skal inn i møterommet. De trekker fort ut igjen)

60. F: Hva var det jeg sa? Jo! For nå visste de hva de skulle sitte og høre etter, og det gjorde de jo ikke før (i den andre klassen), og det var gode kommentarer da også, men jeg opplevde nå at det var mer bevisst. Så ja, det kan jeg absolutt bruke igjen.

## OM ELEVENES RESPONS PÅ SOKRATISK SEMINAR

61. I: Allright. Leste du gjennom de responskjemaene før du sendte de til meg?
62. F: Veldig raskt.
63. I: Ja, så du har skummet det?
64. F: Jeg har skummet, men jeg kan ikke si at jeg husker så mye av det.
65. I: Ja, fordi jeg har jo begynt å sammenfatte litt. Jeg spør elevene om de ville brukt sokratisk seminar igjen. Og da er det tre til fire som sier nei. Så egentlig så er det jo veldig mange som er positive.
66. F: Ja, for det synes jeg å huske at jeg registrerte.
67. I: Og de som sier nei, det som er felles for alle de, er at de ikke kom til orde og noen uttrykker litt frustrasjon over det. Det ser egentlig ut til at det meste av det negative som kan knyttes til sokratisk seminar, gjelder at det var vanskelig å komme til orde. Og det er kanskje veldig tydelig i denne klassen også, når de var veldig snakkesalige.
68. F: Ja, men var det et spørsmål i skjemaet som sa noe om de tok ordet ellers i klassen?
69. I: Ja.
70. F: Er det en sammenheng?
71. I: Den har jeg ikke fått sett på enda, men den kan vi kanskje se.
72. F: En skulle tro det, og det er jo interessant.

73. I: Ja. Er det noe vi kan gjøre annerledes i det sokratiske seminaret? Et eller annet som kan bryte ned sånne ting?
74. F: Det kan være å ha mindre grupper. I allefall når klassen er så stor som 23 elever, da har du ganske mange å konkurrere med, spesielt når det er mange som har mye på hjertet.
75. I: Mhm. I etterkant skulle elevene skrive den oppsummerende setningen for å samle det viktigste innholdet. Cirka halvparten syntes det var nyttig, noen var sånn «tja, helt greit», men det var liksom ingen som var sånn negative. Hva var din opplevelse av dette? Du så jo ikke setningene engang, altså når de hadde skrevet de.
76. F: Nei, jeg så jo ikke det. Jeg er ikke så overrasket over at det var halvparten som sier det ikke var så stort utbytte av det. Om det hadde vært en svakere klasse, så hadde det kanskje vært flere som syntes det var nyttig. De er jo sterke og flinke likevel, så de har nok ikke det behovet for å samle tankene så konkret. Så jeg tror de kanskje opplevde det som en litt enkel oppgave, litt sånn banal. Jeg vet ikke, det er min tolkning.
77. I: Ja, skal vi se. Vi har kanskje vært innom dette allerede, men er det noe du ville gjort annerledes, hvis du skulle brukt sokratiske seminar om igjen?
78. F: Det hadde vært interessant å prøvd det med mindre grupper, men jeg vet ikke helt hvordan jeg skulle fått gjort det. Skulle noen bare sittede og vært tilhørere? Men det hadde vært kult å være enda mindre.
79. I: Kommer du til å bruke det igjen?
80. F: Ja. Ja, det er jeg helt sikker på. Jeg har brukt det i andre klasser også, etter at jeg hadde det her. Så jeg synes det er en god måte å snakke om tekst på.

## OM SKRIVERAMMEN

81. I: Allright. Vi hopper over til skriverammen. Har du brukt skriveramme generelt, eller for reklameanalyse før?
82. F: Ja, det har jeg. Lærebøkene har sånne oppskrifter eller mal, og det er jo egentlig en skriveramme det også. Det har jeg alltid brukt, og jeg synes det er veldig nyttig for elever som er i oppstartsfasen, nettopp på grunn av det vi snakket om i sted, at det er vanskelig å få en god struktur. Følger du en skriveramme, så har du i alle fall en hjelp til å få en god struktur. Men, dette her med tips til avsnittsbruk og sånt, det har jeg ikke brukt før. Men, av de jeg så som hadde brukt det, så er det jo med å skape en god struktur.
83. I: Ja
84. F: Ja, og så hadde jeg brukt en annen i fjor, i en annen klasse. De skulle skrive kortsvar, og det hadde de ikke gjort før. Det var en svakere klasse, så da lagde jeg en som var veldig styrt, den fikk du jo. Men jeg vet ikke om jeg hadde hatt behov for å gjøre det med disse (nåværende elever), det hadde nok vært for tvangstrøye. Som sagt, når de er flinkere, så har de godt av å gjøre mer selv også.
85. I: Mhm. Du presenterte jo skriverammen et par uker før, eller ei uke før, jeg husker ikke helt når det var.
86. F: Nei, det kan ikke jeg heller. (latter)
87. I: Har du noe spesiell opplevelse til det? Altså, hvordan elevene responderte, eller spørsmål, eller?
88. F: Ikke noe som jeg kan huske
89. I: Nei. De virket jo sånn, hverken positive eller negative, sånn sett.

90. F: Ja, nei, jeg har ikke noe svar på det tror jeg.
91. I: Nei. Kan du huske om det kom spørsmål under prøven, sånn spesielt om skriverammen?
92. F: Nei, jeg tror ikke det kom noe spørsmål til det.
93. I: Har du noen kommentarer til kortvarsprøvene? Du har jo rettet de, og det også begynner jo å bli en stund siden. Har du noen tanker til... altså, fikk du sånn veldig inntrykk av at de hadde brukt en skriveramme?
94. F: Nei, ikke sånn at jeg tenkte *her* har de brukt den. Samtidig så er de jo, som jeg har sagt, de er jo flinke, så jeg tenker at mange av dem tenker god struktur i utgangspunktet. Men jeg så jo på responskjemaet at det var flere som sa at de hadde brukt det. Men jeg husker det var noen som jeg tenkte, du *burde* ha brukt den. Men jeg så jo selvfølgelig mer spor av det når jeg brukte den (andre) skriverammen i den andre klassen i fjor, for den var mye strammere.
95. I: Vi satt inn de tre punktene inspirert av Deborah Fones, for å hjelpe de til å strukturere teksten...
96. F: Ja, et avsnitt.
97. I: ...på en måte at de viste til bevis i teksten. Det var det vi *ville*. Ehm. Jeg vet ikke helt hvordan spørsmålet mitt blir. (latter) Altså, du har jo vært inne på det allerede, men, de følger det jo i varierende grad, og noen kommenterer det også at, «jeg prøvde å følge det hele prøven» eller «jeg ble *litt* inspirert». Altså, kom du med noen observasjoner på det, når du leste disse prøvene?
98. F: Altså. Det som jeg sitter og tenker på nå, jeg tror det må ha vært under prøven, at det var en (elev) som følte at det ble for stramt å følge. Han/hun er veldig flink, og for han/henne ble det litt sånn «hvorforskal jeg skrive dette her nå, jeg ville jo heller hatt det der?». Så for flinke elever kan det faktisk virke hemmende å i det hele tatt måtte ta hensyn til det. De tenker på alt dette her som skal med likevel, men da i sin egen struktur. Så det er kanskje mest hjelp for de som er, de som er svake, men også de som er flinke, men ikke *veldig* flinke.
99. I: vi har jo snakket om det før, at de sliter gjerne med å vise hvordan mekanismene kommer sammen med konkrete bevis fra teksten
100. F: mhm, virkninger
101. I: Hadde du inntrykk av at det hadde endret seg noe nå?
102. F: Ja, det er utrolig hvor fort ting forsvinner, altså, jeg har jo ikke sett på de tekstene siden desember, så jeg kan ikke svar på det.
103. I: Helt greit. Tror du tekstene hadde vært verre *uten* bruk av skriverammen? Det er jo et litt søkt spørsmål, men...
104. F: Jo, jeg tror det er flere som har skrevet gode tekster nå på grunn av skriverammen, enn det det hadde vært uten rammene. Det tror jeg.
105. I: Fikk du inntrykk av at tekstene var veldig like? At du leste samme tekst igjen og igjen?
106. F: Ikke sånn «årh, enda en!». De skriver jo rimelig godt, så det er ikke så tunge tekster å lese. Så jeg tror ikke det. Men de vil jo bli ganske like, for det er jo samme spørsmålet de svarer på. Men de vektlegger jo forskjellige ting, selv innenfor skriverammen trekker de fram ulike virkemiddel. Det er jo kort svar på 500 ord, så de har jo ikke plass til å ta med alt de ser.

## OM ELEVENES RESPONS PÅ SKRIVERAMMEN

107. I: Mhm. Elevene responderte at alle ville brukt den igjen.
108. F: Skriverammen?
109. I: Ja. Og det er jo litt interessant
110. F: Ja.
111. I: Til og med en som ikke hadde brukt den på prøven, sa at hun/han..
112. F: Ja, at hun/han hadde glemt at den fantes,
113. I: Ja, det synes jeg var litt artig.
114. F: «Hadde jeg visst at den var der, så hadde jeg brukt den.» Ja, jeg husker den.
115. I: Eller, én av de sier at det kommer an på oppgaven. Men, det er jo kjekk respons da, så det tyder jo på at vi, at det var såpass romslig kanskje, at det kunne favne litt bredt.
116. F: Ja, mhm.
117. I: Elevene har hatt ulike typer støtte i forkant av prøven. Vi har hatt undervisning i klasserommet, eller *du* har hatt undervisning i klasserommet, powerpointer, de har lærebok, så har vi hatt sokratiske seminar og skriveramme. Hvis vi skulle på en måte, lagd nye støtter igjen før en ny prøve, altså, synes du det fungerer å gjøre det på den måten? Eller ville du gjort det annerledes?
118. F: Altså, nå har vi begynt på nytt emne. De skal skrive kortsvar i lyrikk, så skal de skrive langsvar om det. De kommer til å få en skriveramme, eller mal, eller oppskrift. Det er jo egentlig det samme de gjør når de analyserer et dikt som ved reklame. Den Fones-inndelingen kan de jo dra nytte av nå også, så jeg kommer nok til å overføre den. Og jeg tror jeg kommer til å ha sokratiske seminar om lyrikk også. Så, ja, jeg tror jeg kommer til å gjøre det flere ganger.
119. I: Siste spørsmål: Er det noen andre ting du ønsker å nevne?
120. F: Mhhhh. Nei. Altså, er det noen ting som du ikke føler jeg har svart på, så er det bare å fyre løs?
121. I: Nei, egentlig ikke. Allright. Tusen takk!

## VEDLEGG 2 BREV TIL FORSKNINGSDELTAENERNE

### Informasjon om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *«Fagspesifikk lesing og skriving i norskfaget»*

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Ingunn Valdis Enoksen, og jeg skriver masteroppgave i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Veilederen min er ansatt ved Lesesenteret. Kunnskapsløftet er den gjeldene læreplanen for skolen. Den vektlegger arbeid med grunnleggende ferdigheter i alle fag. I denne masteroppgaven fokuserer jeg på arbeid med grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving i norskfaget. I mitt arbeid med masteroppgaven, har jeg inngått et samarbeid med norsklærer [Tone]. Hun stiller sin klasse til disposisjon for prosjektet. Problemstillingen min er som følger:

*«Hvordan responderer elevene på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing og skriving i norskfaget i videregående skole?»*

#### **Prosjektskisse**

Dag 1: Elevene skal snakke sammen om deres tolkning av en reklametekst i et sokratisk seminar. Dette er for å trene på nærlesing av en tekst. Jeg bruker lydopptak for å kunne studere samtalen senere. Det er bare jeg som har tilgang til lydopptaket, og det vil bli slettet når masteroppgaven er fullført.

Dag 2: Elevene skal skrive en analyse av en reklametekst. Dette er en prøve som står i årsplanen. De vil få tildelt en skriveramme som kan brukes som hjelp til å skrive teksten. Elevene velger selv om de ønsker å bruke skriverammen.

Dag 3: I lekse til dag 3 skal elevene svare på spørsmål i et refleksjonsnotat. Her vil de blant annet bli spurt om de syntes det var nyttig å samtale i sokratisk seminar, eller om de opplevde at skriverammen hjalp de å strukturere teksten.

[Tone] leder undervisningen. Jeg observerer i klasserommet og tar notater, altså skal min tilstedeværelse være minst mulig forstyrrende. Opplegget følger ordinær undervisning og årsplanen.



### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle elever vil bli anonymisert, med fiktive navn. Alt innsamlingsmaterieell som tekster og lydopptak vil bli lagret på ekstern harddisk, uten ekte navn. Prosjektet vil resultere i en masteroppgave som etter planen skal avsluttes 13.5.2016. Utenforstående skal ikke kunne kjenne deg igjen i masteroppgaven.

I forskningsprosjekter hvor data blir anonymisert, er det ikke meldeplikt til Personvernombudet for forskning.

Prosjektet følger ordinær undervisning, og bruken av skriverammen er valgfri. Denne delen av studien krever derfor ikke samtykke. Men det kan bli aktuelt med intervju av utvalgte elever i etterkant. I intervjuet blir du blant annet spurt om hvordan du tenkte da du skrev oppgaven. Dette materialet vil også bli behandlet konfidensielt, og du vil fortsatt være anonym i masteroppgaven. Som deltaker har du mulighet til å reservere deg mot intervju. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn.

### **Samtykke til intervju i etterkant av prosjektet:**

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta på intervju ved forespørsel:

-----

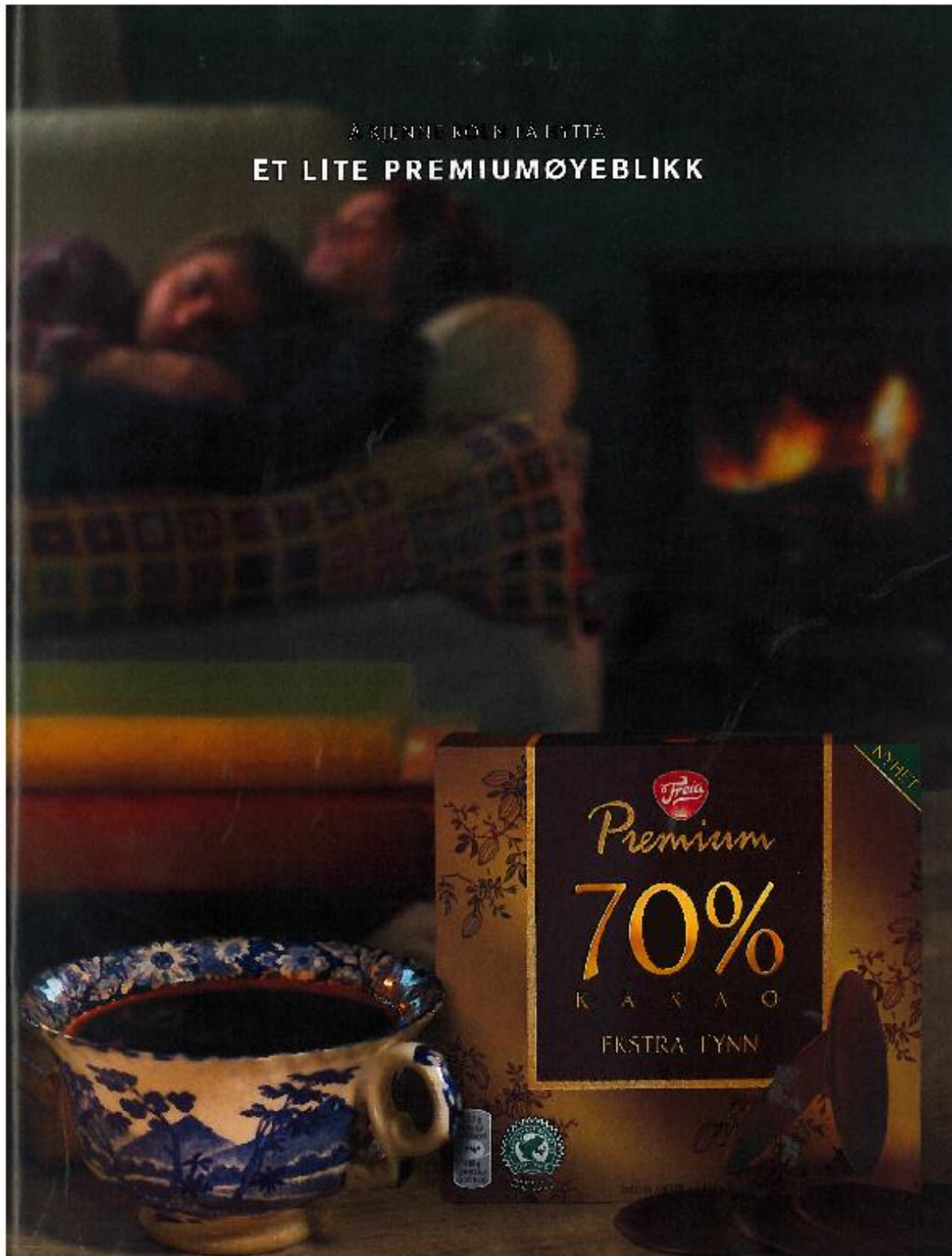
(signert av forskningsdeltaker, dato)

-----

(signert av foresatt, dato)

Dersom du har noen spørsmål relatert til studien, ta kontakt med Ingunn Valdis Enoksen tlf. \_\_\_\_\_ eller veileder ved Lesesenteret Anne Håland tlf. \_\_\_\_\_.

### VEDLEGG 3 REKLAMETEKSTEN



## VEDLEGG 4 TRANSKRIBERT SOKRATISK SEMINAR

### RUNDE 1

1. LÆRER: Hvilke virkemidler er det som blir tatt i bruk i denne reklamen, for å overbevise via etos, patos og/eller logos? Versågod!
2. Ja, jeg kan begynne. Det er en sånn koselig og varm stemning over hele reklamen. Det er jo på hytta, og det føler jeg hører til patos, fordi at du får veldig gode assosiasjoner. Og måten de har fått fram denne stemningen på, er at det er en peis i bakgrunnen som er uklar, og så er det en sånn fruktorg, og så er det en kaffekopp der som ser litt sånn gammel ut, brukt. Så ser det ut som det er noen bøker, og dust lys. Så antar jeg at det er om kvelden, så de har kanskje vært ute på en skitur eller gjort noe, og så setter de seg ned og koser seg med sjokoladen.
3. Ja
4. Det står jo i tittelen «Å kjenne roen på hytta»
5. Mhm
6. Ja
7. Det er veldig sånn..
8. Det er rolig
9. Alle kjenner seg igjen i det også
10. Mhm.
11. Så bruker de jo positivt ladde ord som da er patos. Så får de på en måte sjokoladen til å høre til hyttekosen, og... Og selv om det er premium, det står jo at premium er eksklusivt i gullpakning, og sånne type ting, så kan det også være folkelig ved at du har det med på hytten. Og da målretter de samtidig reklamen mot hytteeierne i Norge, som det er veldig mange av. Eh, ja.
12. Ja
13. Så tenker jeg også litt i forhold til den verbalteksten, så er det en dobbelbetydning i det der «et lite premiumøyeblikk»...
14. Mhm
15. ...For på en måte så er det e premiumøyeblikk og et øyeblikk der du spiser sjokoladen.
16. Jeg ser jo de der, det er to stykk som sover på sofaen der, de sitter og spiser...
17. Åja!
18. Det er ikke frukt?
19. Nei
20. Nei, shit.
21. (latter)
22. Jeg så det helt seriøst!
23. ...altså: Den som sitter og spiser sjokoladen har liksom «et lite premiumøyeblikk», så han bare sov, så kan han spise sjokolade.
24. Det blir jo med på å forsterke denne roen, eller denne rolige følelsen, ved at de sover.
25. Layouten, det virker også på det rolige uttrykket, når det er flere horisontale linjer også...
26. Ja
27. Mhm
28. ...Altså her, og her, og her.
29. Og den kaffikoppen er jo sånn gammel, litt sånn klassisk, så er det sånn palmetrær på, og sånn greier og sånne ting, sånn spesielt.

30. Det er jo veldig sånn duse farger, bakgrunnen er sånn «blurry». Det er liksom den varmen...
31. Mhm
32. Og den der (peker), ser jo ut som det skinner...
33. Ja, lyser opp
34. ...av ilden liksom
35. Den kommer veldig tydelig fram
36. Og når fargene er så mørke, så får du veldig godt fram Freia-logoen
37. Ja, og at det er mørk sjokolade
38. Ja
39. Ja
40. Ja, det ser ut som det er veldig mye fokus på det «70 % kakao»...
41. (latter) ja
42. ...så det appellerer kanskje til litt eldre folk som har, voksne, først og fremst. OG at det ikke bare er en fin sjokolade som du bare har til fint, men også på hytta da.
43. Ja
44. Ja, du ser jo det er sånn sjokolade du skal nyte da, og ikke bare...
45. Ja, det er ikke bare noe du spiser
46. ...ja.
47. Som Kvikk Lunsj
48. Mhm.
49. Det er liksom noe spesielt, premium.
50. Og den koppen liksom, den har på en måte sånn naturlandskap på seg, så er det jo kaldt, så det virker som om de har komnt ut fra kulden, og kanskje kommet inn og peisen der det er varmt og.
51. Men, sånn, teksten, det er jo forstørret, det der «et lite premiumøyeblikk». Så trodde jeg liksom, at det er sånn budskap, hovedbudskapet, men at «å kjenne roen på hytta», det er kanskje et eksempel på et premiumøyeblikk da. Siden, ja.
52. Og det er veldig kontrast til bakgrunn også, så du ser den delen av teksten veldig tydelig. På reklamen.
53. Mhm. Så tror jeg den spiller ganske på etos, den «et lite premiumøyeblikk», fordi at de spiller jo litt på seg selv, at øyeblikket blir på en måte premium hvis du spiser den...
54. Ja
55. Mhm
56. ...så du skal liksom, eller roen på hytta skal på en måte være litt synonymt med den sjokoladen så du skal forbinde med den...ja
57. Ja
58. De sier jo indirekte at de har en sjokolade som er premium, eller, det ligger jo i tittelen også, de har jo kalt sjokoladen sin for premium...
59. Ja
60. ...så, det blir jo veldig sånn, fint navn til det da, som sier at den er veldig god. Så er det sånn «nyhet» i hjørnet, som gjør det ser litt friskt og fristende ut. Så spiller de også på at det er «70 % kakao», det at det er veldig tydelig, det synes jo de at det er veldig viktig tydeligvis. Ehm, og at den er ekstra tynn. Alt det, de spiller jo på en måte, på sjokoladen da.
61. Ja

62. Ja, «70%» er jo iltt sunnere og sånt og da, så folk tenker jo, eller jeg tenker i hvertfall sånn når jeg ser 70% sjokolade...
63. Ja og...
64. ...og så ser du og den der næringsinnholdgreia, den er jo faktisk i reklamen til og med.
65. Ja, det la jeg også merke til
66. (flere elever snakker samtidig, ikke mulig å høre hva den enkelte sier)
67. De viser at de ikke har noe å skjule på en måte
68. Ja, ja jeg tenkte det samme.
69. Ja
70. Så ser du også at det er sånn regnskog, «Rainforrest approved» eller noe sånt
71. Ja, «certified»
72. Koppen på siden av er jo en slags regnskog
73. Det spiller, eller viser enda mer liksom, hvor kvalitetsrik sjokoladen er liksom.
74. Og det mønsteret de har på pakken, de viser kakobønner, tror jeg det er...
75. Mhm,
76. ...det viser jo at det er liksom ekte, skikkelig bra vare da.
77. Ja
78. Naturlig liksom, ikke tilsetningsstodder.
79. Så er det jo gullfarge på pakken. Det er liksom *gullet*.
80. (latter)
81. Ja
82. Ja
83. LÆRER (etter omtrent 6 minutter samtale): Er det logos i den? Spiller den på logos i det hele tatt?
84. Ja
85. Ja, det står jo næringsinnhold og sånt på pakken selv. Så da går jo det på...
86. Tja, men det er jo ikke så tydelig da.
87. Neinei, men det *er* det.
88. Vi kan jo sjekke opp om det er «70 %» type og sånne ting...
89. Ja, det er sant
90. ...De har ikke lagt på noe på bildet.
91. Selve pakningen er jo en faktaopplysning
92. Ja.
93. Og den palmen under der, du kan jo sjekke.
94. «70%» sier jo noe, altså, vi tror jo på det. Når de sier «70%» så tydelig. Så for oss så virker det jo veldig logisk at det faktisk er sånn, enn hvis det er bare mørk sjokolade der det ikke kommer så tydelig fram. I kontrast til andre.
95. Mhm.
96. (stille i flere sekunder, hører rasling i papirene)
97. LÆRER: (etter sju og et halvt minutt samtale): Det med disse to som ligger på sofaen: Dere snakket om at det retter seg mot eldre. Det var det noen som sa, at det er jo ofte eldre, eller godt voksne som har hytte. Men disse to som ligger på sofaen, de er vel ikke eldre?
98. Jo, de ser jo ut som voksne.
99. De ser jo yngre ut.
100. Nei, jeg synes hun kunne godt har vært sånn 20. Altså, det er jo veldig diffust da.

101. Altså, det går jo an...
102. Det retter seg jo mot folk som liker mørk sjokolade, generelt. Og å gå på hytta.
103. Kanskje det er mer sånn typisk familie liksom, og så er det de voksne som setter pris på den, eller spesielt pris på det øyeblikket da. Og *der* i det øyeblikket, hører også premiumsjokoladen til...
104. Mhm
105. ...På hytta så er jo familien der, så.
106. Det skal jo appellere til hele familien da, egentlig alle som er på hytta. Og ikke nødvendigvis bare de voksne.
107. Ja
108. Mhm.
109. Jo, men jeg føler likevel at sjokoladen er mest rettet til de voksne, eller de som liker mørk sjokolade. Sånn at ungene kan, jeg vet ikke, hvile? Når liksom kvelden kommer, og de vil slappe av og ha en kopp kaffi, så kan de ha litt mørk premiumsjokolade til liksom. I det øyeblikket.
110. Ja, så kan de liksom sove, eller slappe av på sofaen.
111. Legge seg ned etter de har spist sjokolade.
112. Mhm.
113. LÆRER: (etter 9 minutter samtale): Denne ble publisert i A-magasinet til Aftenposten i mai, nå sist mai, i slutten av mai. Hva kan dere trekke ut av det? Hva har det å si for valg av medium, og tidspunkt?
114. Hva er A-magasinet?
115. LÆRER: Det er Aftenposten sitt «plussmagasin» som vi har i Aftenbladet. Det er Aftenposten sitt helgemagasin.
116. Åja!
117. Altså det er jo en del uker siden da, og så er det sikkert for voksne, altså voksne folk leser Aftenposten.
118. Ja, vi leser jo ikke Aftenposten.
119. Det er jo i helga du er på hytta.
120. Ja.
121. Men det ville kanskje vært bedre å publisert det på vinteren? Når du sitter inne med peis, fordi vi har jo ikke på peisen i mai.
122. Jo?
123. Nei. (latter)
124. Det kanskje at de har jobba, at det er ei stund siden de har hatt ferie kanskje, og de merker at det er litt deilig å bare komme seg opp på hytta. Ha en liten pause der.
125. Mhm, ja.
126. Men jeg tror, at når de har valgt det mediumet, så er reklamen rettet mot voksne...
127. Ja
128. ...Og at det viser at det er, fordi det er voksne som leser A-magasinet. Nesten. Spesielt de som tar seg tid til det, tar seg tid til å liksom ta en pause også.
129. Ja, de som tar seg en kaffe og leser avisen...
130. Ja, det var akkurat det med kaffe som er ganske tydelig, at det hører sammen også med peis og hytta.
131. Det får veldig fram da at det skal være en del av kosen.
132. Ja

133. LÆRER: Da er ti målminutter gått. Så kan dere få lene dere litt tilbake igjen, så skal de som sitter ytterst få si hva de synes. Hvordan synes dere at gruppa klarte å kommentere virkemiddel i teksten? Så kan dere få svare og snakke like fritt ut i fra skjema som de andre har snakket fritt om annonsen. Fyr løs, ytre sirkel!
134. Jeg synes de kommenterte virkemidlene bra, men det litt lite om det var etos, patos eller logos. Men de så mange detaljer, det var så mange ting jeg ikke hadde sett før, med sånn at det var palme, og det som står på pakken og sånt.
135. LÆRER: Dere må bare ta ordet.
136. Ja, jeg følte at de svarte veldig bra på hva de forskjellige virkemidlene var, men samtidig så manglet jeg effekten av de og hva de spilte på. Og så manglet jeg litt innslag fra forskjellige folk da, jeg følte ikke at alle var med i samtalen.
137. De var gode til å formulere og forklare til andre, slik at man forstod hva de snakket om, sånn at man ikke misforstod. Og så diskuterte de virkemidlene med folk, så det ble en diskusjon (uklar slutt på setningen).
138. Altså, de diskuterte virkemidlene og detaljene, men det var litt indirekte. De sa liksom ikke at det var patos, eller etos mye, men de *snakket* jo om patos, de *snakket* jo om etos. Så hadde de sagt «dette er patos», så mangla de egentlig bare å si det. De har jo egentlig sagt det, men ikke at «dette er patos». Det var alt, eller det jeg...
139. De hadde da veldig god kommunikasjon seg i mellom, men det gikk jo veldig mye i detaljer og småting, ellers så var det jo veldig bra.
140. Fra indre sirkel:
141. For mye av....
142. LÆRER: Nei, dere får ikke lov å si noe.
143. Åja.
144. (humring)
145. Fra ytre sirkel:
146. De kom jo fram til ting sammen da. De forklarte sånne detaljer
147. Jeg synes de utfylte hverandre. Den der fruktkurven, for eksempel, som ikke var fruktkurv, okey, det var ikke et bra eksempel. Det kom liksom sånn «ja, det er gull» og så sier noen andre «ja, det er premium, det er eksklusivt», det kommer liksom mer meninger.
148. (uklar første setning) Det virket ikke som det var, at man strevde liksom med å komme til orde. Jeg synes kanskje de kunne kommentert litt mer hvilke virkemiddel, hvilken effekt de virkemidlene gav. De sa ikke så mye hva de virkemidlene gjør.
149. LÆRER: Lytte respektfullt til hverandre? Dere var jo litt inne på det, men er det andre ting som kan kommenteres der?
150. Jeg synes det var veldig bra, jeg synes det var veldig sånn, hvis man begynner å snakke samtidig som noen andre, sånn uten at det var planlagt, så kom de – det var liksom aldri noen som avbrøyt noen. Når den ene faktisk snakket, så var de andre stille og hørte på.
151. Ja, de gav på en måte til de andre å snakke. Det ble jo god flyt i samtalen da, så hvis noen sa noe, så kom noen andre og la på det som den første snakket om.
152. LÆRER: Holdt de seg til saken?
153. Ja
154. Mhm.
155. LÆRER: Hva var det mest interessante spørsmålet eller kommentaren i samtalen?

156. Fra indre sirkel:  
 157. Kan vi få svare?  
 158. LÆRER: Nei  
 159. (latter)  
 160. LÆRER: Hva tenker dere, ytre sirkel? (stille) Vanskelig å trekke fram?  
 161. Fra ytre sirkel:  
 162. Jeg visste ikke at det var kakaobønner...  
 163. (latter)  
 164. ...jeg trodde det var blomster.  
 165. LÆRER: Ingen som har mer å tilføre på den?  
 166. Jeg syntes at det var ganske interessant at det var sånn at mønsteret på koppen hadde noe med det merket på sjokoladen å gjøre. Jeg hadde ikke tenkt over det selv iallfall.  
 167. Jeg vet ikke om det er sånn én spesifikk ting, men de klarte liksom å finne sånne detaljer som ikke jeg så med en gang.  
 168. LÆRER: Ja, jeg ser at det snart er friminutt, men jeg har ikke lyst til at vi skal ha friminutt, for da bare bryter vi opp. Så vi kjører på i det samme, så får bare klokka pipe så mye hun vil. Vi tar heller friminuttet i andre enden. Da bytter dere plasser.

## RUNDE 2

(bytter plasser, læreren kontrollerer at alle har arkene)

169. LÆRER: Sånn, da har alle noe å skrive på. Da stiller jeg samme spørsmålet og så skjer det samme. Hvilke virkemiddel tar sender i bruk for å overbevise via etos, patos og logos? Vær så god, snakk!
170. Det første jeg la merke til var at det står «et lite premiumøyeblikk». Og på kakaoboksen, nei, sjokoladeboksen, så står det også «premium». Og premium høres jo veldig dyrt ut på en måte. Og det at de også har skriften i gull, og at det blir lyst opp av peisen og flammene, det gjør det veldig sånn: Det er jo koselig da, fordi det står jo også «å kjenne roen på hytta». Ja, liksom, fargene er veldig varme og koselige.
171. Ja
172. Mhh
173. Angående farger, så følte jeg at de var veldig sentrale for å overbevise via patos. De var sånn avslappende. Og lyset i bildet, det er i sterk kontrast til svart bakgrunn, og mer varme og gylne farger framme. Så kanskje det viser en peis, eller noe mer koselig, god følelse.
174. Jeg tenker også at den «et lite premiumøyeblikk» spiller på patos, fordi det spiller jo på *litt* på humor, på en måte, siden det er ordspill, siden de har at det er både sjokoladen som heter premium og det at det betyr jo noe i seg selv også. Og så tenker jeg også at den koppen, den er jo veldig gammeldags, veldig sånn bestemor-kopp på en måte, så det er jo sånn typisk kopp som man har på hytten som man får litt sånn koselige assosiasjoner med.
175. Det med at det er et *lite* premiumøyeblikk, de spiller jo, eller det står jo at det er «nyhet, ekstra tynn». Fordi det er jo en vanlig sjokoladeplate som er sånn «premium 70% kakao», men her så er det et lite premiumøyeblikk og de er liksom ekstra tynne, og jeg ser liksom for meg at det bare smelter på tunga liksom. Det er «et lite premiumøyeblikk» akkurat i det du spiser den lille biten, da. At de spiller litt på det.
176. Du ser jo at, sånn som du nevnte med de fargene. Du føler at med en gang du ser på en måte på bildet, så er det på en måte så mørkebelagt, så det referer på en måte



til sjokoladen, men samtidig så vet vi jo med en gang at de som er veldig glad i å dra på hytten, når man sier «å kjenne roen på hytten», så er det jo mange som har gode minner fra liksom å dra på hytten og få det avbrekket fra for eksempel det vanlige hverdagslivet. Og det på en måte spiller jo ganske mye på patos, siden du kjenner på en måte at, du får den følelsen av roen og..Du kjenner det! Det er jo på en måte veldig fint med reklamen.

177. Ja.

178. Så vet vi, det mediumet, så går det til en helgeavis på en måte, og det går oftest til voksne, selv om det kan være unge, unge voksne, så kan de være på hytta. De som på en måte *søker* det avbrekket fra hverdagslivet vil jo på en måte kjenne den der roen. Jeg merker jo, sånn som foreldrene mine iallfall, de har lyst til å gå på hytta, lyst til å slappe av. Og jeg tror at, iallfall når du ser bare reklamen, så får du en slags, blikkfanget går *direkte* på sjokoladen, og hvis du ser videre, så ser du på en måte overskriften. Og de samsvarer, og de, på en måte, og de har ordspill, som også er blitt sagt. Jeg føler liksom: Du får bare lyst på sjokolade. Og du framhever den gullskriften. Og så tenker jeg også at det skal være sunt, at selv om du skal kose deg, så kan det være litt sunt. Og det er kanskje mer voksne som tenker på vekt mer enn ungdommer og barn. Jeg føler målgruppen blir på en måte voksne.

179. Ja, den spiller jo på logos ved at det står «70% kakao». Og det er liksom, da tenker jeg med en gang at den sjokoladen er mye sunnere enn annen sjokolade og appellerer mer til voksne folk da, som det stemmer gjerne med at det er de som liksom...ja.

180. Jeg føler på en måte at den kan appellere også litt til ungdom. Det er jo mange ungdommer som liker mørk sjokolade på en måte. Da kan du jo, sånn som, de er jo ikke akkurat så veldig gamle de som er helt bakerst. På en måte, så får du det at, for de som liker mørk sjokolade og som liker å dra på hytten og sånt, det appellerer jo til de også, på en måte.

181. Jeg tenker også at det at sjokoladen er så foran og så i fokus spiller på, at de spiller litt på etos, at de spiller på sjokoladen selv liksom. Og det at de også har selve sjokoladen med, ikke bare boksen liksom, at du kan se hvordan den faktisk ser ut. Når du har både sjokoladen og boksen, så er det mye større sjanse, tenker jeg, for at du husker sjokoladen når du selv skal gå i butikken og kjøpe den.

182. Mhm

183. Men det at de har skrevet «et lite premiumøyeblikk», det også spiller jo litt på seg selv, eller de spiller jo på selve sjokoladen som premiumsjokolade. Det er jo også etos da.

184. Angående logos, så er det ikke bare innholdet som er merket, men også at det er sertifisert. Og det blir vist på pakken, sånn kakaobønner, fra der de blir vokset . Det kan også spille på, at man føler at Freia er kjent for å være sertifiserte. Freia bare viser at vi er en god kvalitetssjokolade som har sertifisert kakao.

185. Mhm

186. Og så er reklamen også estetisk fin, og selve innpakningen, boksen, er estetisk fin. Kanskje du ofte da, med logos da, tenker at det som er estetisk fint er bra, og at det er god kvalitet. Det er jo ikke noe som nødvendigvis er sant, men det spiller på logos for det om, fordi folk tenker ofte sånn.

187. Mhm.

188. Den spiller jo også på etos ved at de har jo Freia-logoen oppe og den er jo rød, så den har jo veldig stor kontrast til resten av boksen som er liksom mer sånn duse brunfarger. Og det spiller jo på etos siden alle kjenner til Freia, alle vet jo at det er liksom et godt produkt og at de lager godt sjokolade.
189. Jeg føler på en måte, hvis dere ser på den koppen, så er den på en måte litt gammeldags. På en måte, for noen er jo det et minne på at man drar på hytten og har litt sånn eldre ting, men det kan jo også være et bilde på at noen har en mer særegen smak. For eksempel, den sjokoladen er jo en smak. Det er jo ikke alle som liker mørk sjokolade. Så på en måte kan det ha en forbindelse at de med litt mer særegen smak på for eksempel sjokolade, liker andre ting, for eksempel den der koppen som er litt mer gammeldags og litt mer tradisjonell.
190. Den spiller jo også på, som vi snakket om; patos. Med peisen, den sofaen, det teppet. Det er ikke sånn helt ryddig og fint, det er litt sånn koselig hyttefølelse. Den spiller liksom veldig på at alt er veldig koselig da, og da får du liksom kjøpe den da, for å forbinde den sjokoladen med noe koselig. Når de skal kose seg.
191. Og så føles det på en måte som man er i bildet, for vi har liksom overblikk over det. Og det kan på en måte være som om vi sitter og ser på det kjæresteparet da, og har kaffe og sjokolade foran oss. Så det er en veldig, sånn naturlig plassering.
192. Jeg vet ikke om dette er etos, men mye av det er på pakken, det blir referert til i bakgrunnen. For eksempel fargene, den røde i Freia og så er det en rød farge i bakgrunnen. Sammen med gylden. Og hvis dere ser på bunnen av pakken, så står det «intnst mørk», klarer dere å skimte det? ...
193. Mhm
194. ...Det er jo i bakgrunnen, det er intenst mørkt.
195. Og så er det sånn blomster på pakken, og så er det masse blomster på koppen.
196. Kakaobønner.
197. Åja.
198. (latter)
199. LÆRER: Hvorfor tenker du at det er etos? (henvender seg til eleven i sitat 192)
200. Jeg vet ikke helt. Altså, det refererer til, eller, det er parallelt på en måte, likt med bakgrunnen. Men jeg vet ikke om det er patos eller etos, fordi det appellerer ikke til oss sånn veldig følelsesmessig, men det kanskje spiller på seg selv på en eller annen måte. Jeg er ikke sikker.
201. Det forsterker jo...
202. Jeg tror kanskje det forsterker begge deler, det forsterker både produktet og den følelsen av at, ja, at du får en...Det blir en sånn skyggelagt bakgrunn, det blir på en måte sånn koselig, du får den der kveldsstemningen når du ligger ved peisen eller på sofaen. Og det med når de ligger der på sofaen, det er jo ikke sikkert, når vi snakker om hvem målgruppen er, så er det ikke sikkert at det trenger å være unge voksne som ligger der liksom, det kan godt hende at det er en mann, eller mor liksom, eller en familie som er på hyttetur. Og at det er en sånn familiegreie, at det er foreldre som tar de med liksom og så må de kose seg med det de har.
203. Jeg vet ikke.
204. LÆRER: Da var ti minutter gått nå også. Ytre sirkel, da kan dere oppsummere litt. Dere kan bare snakke dere gjennom arket, for nå har ikke jeg et sånn ark.

205. Jeg synes dere var ganske flinke til å kommentere virkemidlene i teksten, og så synes jeg dere fikk fram en tydelig sammenheng mellom virkemidlene og effektene av de. Ja.
206. Jeg synes kanskje de kunne kommentert litt mer hvilke virkemiddel, hvilken effekt de virkemidlene gav. De sa ikke så mye hva de virkemidlene gjør. Og det går igjen at dere fullførte det dere sa, hva det spilte på og hvilke virkemidler
207. Jeg synes dere hadde bra bruk av fagbegreper. Dere kommenterte farger og selve teksten, og egentlig ganske bra de forskjellige virkemidlene.
208. Så synes jeg at dere hadde veldig god flyt. Altså, dere utfylte hverandre, der den ene sa det som bygde på den andre igjen. Så synes jeg dere kommenterte veldig godt sammenhengen mellom pakningen og teksten, hvordan sammenhengen var mellom bildet og tekst.
209. Så synes jeg dere lyttet respektfullt og hvis noen startet å snakke på likt, så lot den ene personen den andre få fullføre, og ventet på tur for å snakke. Så brukte dere relevante fagbegreper og kommenterte veldig bra effekten av virkemidlene.
210. Og så holdt dere dere hele tiden til saken.
211. Og så, dere var flinke til å se sammenhengen mellom valget av virkemiddel, og hvorfor de hadde valgt det virkemiddelet, for å treffe målgruppen og sånt. Dere var veldig observante og sånt. Og så veldig mange sånn, ikke bare sånn små detaljer på bildet, men så liksom mange sånn sammenhenger som jeg ikke ville sett.
212. Det er veldig interessant hvordan vi på en måte har sittet og diskutert i 10 minutter, og så kommer de og så er det likevel *mer* på en måte. Det er liksom ingenting overlatt til tilfeldighetene, du ser stadig nye ting. Noe jeg synes var veldig interessant at dere sa, var at det føles som du er i rommet. Og jeg hadde den følelsen, men det er ikke alltid du setter ord på det. At du sitter ved bordet liksom. Og det at de kunne har vært en familie. Folk som er enslige, og på en måte har enebarn. Og det er det er sånn blurry, gjør at folk lager egne assosiasjoner til det da.
213. Jeg synes det er veldig bra at dere snakket om veldig mye. Dere dekket mange punkt, men dere gikk dypere inn på noen. Så synes jeg de er veldig interessant det som ble sagt med at det er en særegen smak på koppen, og det kan trekkes til sjokoladen. Det hadde ikke jeg tenkt på.
214. Så synes jeg det var kult når han sa at det estetiske at det spilte på, at man føler at det er god kvalitet. Det hadde jeg ikke tenkt på. Og det parallele med pakken og bildet, at det er intenst mørkt, det forklarer i større grad hvorfor det er som det er. Det hadde jeg ikke helt forstått.
215. Dere var veldig flinke til å påpeke sånn, ikke bare virkemidler, men om det var patos, logos eller etos. Og dere fikk til å drøfte det, hvilken av de det var da. Og liksom, hvordan gruppen fungerte, som det er blitt sagt, så utfylte dere hverandre, men samtidig så var det en del som var ikke så aktive da. Men, ja, dere var liksom flinke til å vente på tur, og sånt.
216. Ja, det var litt stille til tider. Jeg lurte litt på hva noen tenker, for det er ikke alle som deler noe.
217. LÆRER: Da tror jeg at vi skal berge disse lydopptakerne før vi tar pulter og stoler tilbake igjen. Vi skal ikke slippe dette seminaret helt enda, men jeg vil ha pultene tilbake igjen.

<b>VEDLEGG 5 ELEVENES RESPONS PÅ SOKRATISK SEMINAR</b>		
<b>Elevnr.:</b>	<b>Kunne du tenke deg å bruke sokratisk seminar mer i klasserommet?</b>	<b>Sa du noe i den indre sirkelen? Hvis nei, hvorfor ikke?</b>
1	Ja, absolutt! Det var praktisk, variert og lærerikt. Egne innspill og andre innspill kom ut i live, man fikk uttrykke seg muntlig og godt.	Nei, akkurat da synes jeg det var vanskelig å ta ordet. Samtalen gikk fort og det så ut til at de hadde en fin flyt i samtalen allerede.
2	Jaaa! Veeeeldig kjekt for å variere undervisningen og være mer aktive i timen.	Ja det gjorde jeg
3	Ja	Ja, jeg var godt engasjert
4	Ellers takk. Den må være mindre grupper.	Nei, jeg klarte ikke å komme til ordet.
5	Nei, egentlig ikke.	Nei, fordi når jeg skulle til å si noe, ble det sagt, eller allerede hadde blitt sagt.
6	Ja	Ja
7	Nei	Nei, fordi jeg snakker ikke like bra norsk som de andre.
8	Kanskje en gang i blant for å få en variasjon i undervisningen.	Jeg sa ikke noe. Det var mange ganger jeg tenkte at jeg skulle si noe, men jeg klarte det liksom ikke. I tillegg prøvde jeg å forberede det jeg skulle si i hodet, men det gjorde bre at jeg grudde meg til å snakke, og endte dermed opp med å ikke si noe.
9	Ja	Ja, jeg sa noe i den indre sirkelen.
10	Det kan jeg godt tenke meg.	Jeg sa en del når jeg følte at jeg hadde noe å bidra med til resten av sirkelen
11	Ja, det var veldig lærerikt og interessant måte å drøfte annonse på.	Ja, jeg tror jeg sa en del.
12	Dette kunne jeg nok fått bruk for før prøver. Jeg forstår temaet veldig mye bedre, og får utdype meg mer og bedre å prøver.	Nei, jeg fikk ikke ta ordet, for det ble tatt så fort
13	Ja, det er greit å få utfordre hverandre litt av og til.	Ja, jeg hadde mye på hjertet.
14	Ja, det kunne jeg sikkert	Ja, sa litt
15	Ja, det er en god måte å variere timene på	Ja, jeg kom med innspill når jeg satt i den indre sirkelen.
16	Ja, det fungerte bra.	Ja, jeg følte jeg fikk sagt det jeg skulle si som jeg var fornøyd med.
17	Ja	Jeg sa en del
18	Hvis det er anledning eller mulighet til å ha det igjen, kan jeg gjerne ha det igjen. Det er en form for samtale som er veldig god på å vise en større oversikt av noe og engasjerer til aktivitet godt.	Jeg sa noen ting når jeg var i den indre sirkelen, men jeg husker ikke hvor mye jeg sa.
19	Ja	Ja, jeg sa noe
20	Ja, det kunne jeg	Ja

<b>VEDLEGG 6 ELEVENES RESPONS PÅ SOKRATISK SEMINAR</b>		
<b>Elev nr.</b>	<b>«Hvordan opplevde du å ta ordet i det sokratiske seminaret?»</b>	<b>Hva synes du om å bruke sokratiske seminar som arbeidsmetode?</b>
1	Jeg tok ikke ordet.	Jeg synes det var svært læringsrikt. Det var en veldig god metode i forhold til vanlig undervisning!
2	Det var vanskelig å komme til ordet, og jeg ble fort avbrutt, men samtalen var god og det var en interessant og lærerik måte å arbeide meg stoffet på.	Læringsrikt og interessant. Det var jo ganske annerledes enn den type undervisning jeg er vant til, og noe av det som overrasket meg mest var hvor mye jeg lærte av å sitte utenfor sirkelen og ikke ha lov til å si noe. Jeg klarte å lytte og forstå og sette meg inn i den andre personens synsvinkel så mye bedre enn når jeg selv var en del av samtalen og hele tiden måtte tenke på hva jeg skulle si (dette gjør jeg jo ubevisst da).
3	Helt greit, av og til litt vanskelig, ettersom vi var ganske mange, men det gikk fint.	Ganske flott, det var en god måte å få nye innspill på og en legger merke til ting en ikke så selv som gjør at en får mer ut av oppgaven. Allikevel var vi ganske mange, så det var nok ganske vanskelig å ta ordet for de fleste.
4	Jeg tok ikke ordet.	Ellers takk. Den må være mindre grupper.
5	Når jeg snakket utfor; helt greit. Ikke skummelt.	Helt greit. Grei måte å få høre andre sine tanker, men dårlig måte dersom man ikke er veldig frampå hele tiden. Det kommer mye tydeligere frem under et sokratiske seminar hvem som snakker eller ikke enn dersom det bare hadde vært i en vanlig skoletime, noe som jeg ser på som negativt.
6	Det gikk fint å ta ordet.	Det var lærerikt for det gjorde at man både fikk reflektert selv og fikk hørt på andres refleksjoner.
7		Jeg synes ikke at det er en bra arbeidsmetode.
8		Jeg synes det var en grei metode, men likte ikke så godt at den andre halvdel av klassen skulle sitte å observere samtalen. Dette var også med å påvirke meg når jeg følte jeg ville si noe, men ikke klarte. Utenom det synes jeg det var en fin måte å høre hva andre tenkte.
9	Jeg opplevde det som bra. Jeg opplevde ikke å bli avbrutt el.	Synes det var en veldig bra metode for å få høre andres synspunkt. Mye lettere å komme med egne synspunkt i denne typen diskusjon enn i en vanlig klassesdiskusjon. Lettere å få frem ideer og synspunkter man kommer på der og da.
10	Jeg opplevde det som bra og jeg følte at folk hørte på meg og jeg fikk sagt det jeg ville	Jeg likte sokratiske seminar som arbeidsmetode fordi at man ble inspirert og fikk nye innspill fra de andre under samtalen og i motsetning til en vanlig presentasjon fungerte dette som en slags diskusjon der du måtte bevisst ta ordet og du fikk hjelp fra andre til å komme på ting å si.
11	Det var litt vanskelig, men veldig gøy da jeg snakket.	Det var veldig gøy og lærerikt. Jeg bør ha ganske små grupper på 3-4 slik at alle kan komme til ordet og vist hva dem kan.

### VEDLEGG 6 ELEVENES RESPONS PÅ SOKRATISK SEMINAR

Elev nr.	«Hvordan opplevde du å ta ordet i det sokratiske seminaret?»	Hva synes du om å bruke sokratiske seminar som arbeidsmetode?
12	Det var veldig vanskelig (sa ingenting i den indre)	Jeg synes det var veldig lærerikt
13	Det var kjekt å få si det du hadde sittet inne med, men når noen ikke sa noe i det hele tatt følte jeg meg litt teit.	Jeg likte det. Fikk høre klassens synspunkter på reklamen og det fikk meg til å tenke videre, men jeg hater å ikke få si alt jeg har på hjertet.
14	Det gikk fint	Jeg synes det var en god arbeidsmetode, som var ganske variert i forhold til en vanlig time. Noe som jeg liker.
15	Det var noe utfordrende å komme til ordet fordi det var så mange som ville snakke på en gang. Men når jeg først kom til ordet opplevde jeg å bli godt lyttet til.	Det er noe som må balanseres. Det er en god måte å øve seg på å diskutere og bygge under dine egne påstander. Det er også veldig relevant med tanke på muntlig eksamen. Likevel kan det være elever som ikke kommer til ordet, og vil oppleve denne metoden som negativ. Derfor mener jeg at det er noe en burde ha regelmessig, men i varierende og bevisste grupper.
16	Det var annerledes men det fungerte bra.	Jeg likte det veldig godt og synes det var mye enklere enn å presentere sammen som gruppe foran klassen.
17	Det var ikke vanskelig, det var høflig oppførsel og folk hørte etter.	Jeg syntes det hjalp veldig mye, og det var en kjekk metode. En negativ side er vell at det ikke er alle som tar ordet.
18	Jeg opplevde å ta ordet som ganske klargjort og ordinært. Det var en systematikk til gruppesamtalen og relativt tydelig hvem som skulle ta ordet.	Et sokratiske seminar er en god måte å snakke om og formulere tanker som man har sammen med andre. Man finner ut av mye og får en større tolkning av temaet.
19	Jeg opplevde at det var vanskelig å komme til ordet noen ganger, fordi mange var så ivrige, men jeg hadde ingen problemer med å si det jeg tenkte om reklamen.	Jeg synes det var veldig lærerikt og følte at jeg lærte mye. Jeg likte spesielt at jeg fikk høre andres tanker om reklamen som jeg kunne bygge videre på.
20	Det var bedre enn når vi har vanlig klasseromundervisning. Lettere å ta ordet når du ikke måtte vente på turen din.	Det var interessant, og lærerikt. Synes vi kan gjøre dette senere også. Det var lett å komme til ord, og nye innspill.

### VEDLEGG 7 ELEVENES RESPONS PÅ SOKRATISK SEMINAR

Elev- nr.	Fikk du noen gode ideer ved å lytte til de andre? Husker du i så fall hvilke?	Var det noe konkret fra samtalen i det sokratiske seminaret som du tenkte på da du skrev reklameanalysen under norskprøven?
1.	<i>Jeg fikk mange gode ideer ved å lytte, selv om det hadde vært bedre å være inkludert i samtalen selv slik at en kunne fått kommentarer til det en sa. Jeg fikk høre godt om tolkninger og kommentarer til de retoriske appellformene, hvilken betydning dem hadde.</i>	<i>Jeg tok notater og lærte noe jeg selv ikke hadde tenkt på. Det var ikke noe konkret, det var mer en helhetlig tanke av det hele. Noe jeg tok notater på, var sammenhengen mellom kaffekoppen og sjokoladen – det at dem begge inneholder planter og trær.</i>
2.	Ja det gjorde jeg, jeg oppdaget og så detaljer som jeg ikke hadde lagt merke til før. Som for eksempel merket som forsikrer om at produktet er ansvarlig i forhold til regnskogen. Jeg hadde heller ikke oppdaget den lille skriften der det sto «ekstra mørk» eller noe sånn og at dette hadde sammenheng med bildet som faktisk var veldig mørkt. Det var også en som beskrev det jeg følte når jeg så reklamen veldig godt: «det føles som om jeg er i selve bildet».	Egentlig ikke.
3.	Definitivt! Både jeg og en annen fikk oppklart at det vi trodde var en fruktskål egentlig var to mennesker!	Ja, det med de to menneskene, og nok også det med hvordan tekoppen passet sammen med kakaobønnene på sjokoladepakningen.
4.	Nei, jeg kan ikke huske noen	Nei
5.	Ja, blant annet dobbelbetydning i tittel og dekorasjonene på ”innpakningen” til produktet.	Doppelbetydningen i tittelen og dekorasjonene på boksen til produktet.
6.	Ja jeg mange gode ideer. Blant annet at plantene på koppen komplimenterte merket på sjokoladeesken.	Jeg tenkte ikke på noe konkret, men jeg brukte en del av det generelle vi snakket om på seminaret.
7.	Nei	Jeg husker ikke.
8.	Det kom inn en del gode ideer som jeg ikke hadde tenkt på selv. Husker ikke helt hvilke, men det hjalp på forståelsen min av reklamen.	Jeg husker ikke helt hva jeg tenkte på, men jeg brukte tanker som hadde kommet fram under det sokratiske seminaret. Innspillet andre kom med hjalp meg altså da jeg skulle skrive analysen.
9.	Ja, jeg fikk mange gode ideer av å lytte på de andre. Fikk en del ideer blant annet når det gjaldt designet på sjokoladeboksen og kaffekoppen ved siden av.	Brukte mye av det som ble sagt under det sokratiske seminaret da jeg skrev analysen.
10.	Jeg husker at jeg ble inspirert av de andre men jeg husker ikke spesifikt hva som inspirerte meg	Jeg tenkte konkret på sammenhengen mellom verbaltekst og bilde, men også de små detaljene i bildet som jeg selv ikke hadde vært så oppmerksom på
11.	Ja, det var mange som kom med påstander jeg ikke hadde komt på og virkemidler som hadde blitt brukt for den retoriske appellformen.	Ja, jeg kom på flere virkemidler som ble brukt i annonsen fordi folk hadde andre synspunkt.
12	Jeg fikk mange gode ideer. Mange detaljer ble nevnt som jeg ikke hadde sett før	Ja, det var en god del. Spesielt mange detaljer.

### VEDLEGG 7 ELEVENES RESPONS PÅ SOKRATISK SEMINAR

Elev- nr.	Fikk du noen gode ideer ved å lytte til de andre? Husker du i så fall hvilke?	Var det noe konkret fra samtalen i det sokratiske seminaret som du tenkte på da du skrev reklameanalysen under norskprøven?
13	Ja, jeg husker jeg fikk snakket videre om noe noen andre hadde fortalt om. F.eks. påstander. Det var snakk om hyttekos og kaffekoppens utseende.	Ja, husker jeg tenkte på helheten av samtalen og hva vi i grunn hadde fordelt hvilke virkemidler som spilte på de ulike appellformene.
14	Husker at jeg fikk noen ideer ja, men husker dessverre ikke hva.	Det at selve sjokoladeboksen var gjenskapt i bakgrunnen.
15	Ja, de andre kom med ideer og påstander jeg ikke hadde tenkt over.	Jeg tenkte mye mer over detaljer og å få frem hvilke virkemiddel førte til hva.
16	Ja, jeg følte det var lettere å komme med innspill fordi jeg hele tiden fikk nye ideer om ting jeg kunne si.	Ja, jeg tok med meg innspill fra noen andre men mest tilbakemeldinger på hva som var bra av det jeg hadde sagt.
17	Jeg fikk mer oversikt over virkemidlene, og la merke til ting jeg ikke hadde lagt merke til.	
18	Det var flere gode poeng og ideer som ble gitt ut i samtalen og jeg fikk en bredere oppfatning av reklamen og fant flere nye virkemidler jeg ikke hadde merket eller forstått før.	I reklameanalysen under norskprøven tenkte jeg en del på hvordan bildet reflekterer seg selv og skaper en stor og tydelig parallell ved bruk av farger, lys og motiv i bildet.
19.	Ja jeg følte mange kom med gode argumenter som jeg kunne bygge videre på, men jeg husker ikke hvilke.	Ja jeg husker jeg brukte en del av det som ble sagt, men ikke noe konkret.
20.	Ja, det gjorde at jeg kom med nye innspill. Blant annet når noen kommenterte om patos.	Ja, tenkte på de ulike virkemidlene. Brukte disse i teksten.



<b>VEDLEGG 8 ELEVENES RESPONS PÅ OPPSUMMERENDE SETNING</b>	
<b>ELEV NR.</b>	<b>SYNES DU DET VAR HJELP I Å SKRIVE DISSE SETNINGENE?</b>
1	Tja, kanskje litt? Du fikk jo en helhetlig oversikt.
2	Denne skriverammen hjalp meg veldig med å strukturere analysen og til å konkret hente ut det som var relevant.
3	Ja! Jeg kunne bruke det i selve analysen senere som en godt bidrag til sammendraget. Det satte også ganske mange tanker på plass.
4	Ja, det oppsummerte hva vi snakket om. Noe som gav meg en god ”konklusjon”
5	Ja, fordi det fikk meg til å greie å forkorte ned det vi hadde snakket om til kun et par setninger slik hat jeg husket bedre det viktigste gjennom hele analysen.
6	Jeg synes at disse spørsmålene hjalp fordi det gjorde det lettere å lage en konklusjon.
7	(Ingen kommentar)
8	Det er jo ganske greit med en liten sammensetning av reklame. Likevel følte jeg at jeg ikke fikk så mye ut av den og at det ikke hjalp meg noe særlig med å huske hvordan annonsen var.
9	Det var greit å skrive disse setningene for å få en oppsummering av reklamen. Greit å få frem de viktigste punktene vi snakket om.
10	Jeg synes ikke disse setningene ga meg noen spesiell form for hjelp utenom at jeg fikk sammenfattet tankene mine på begrenset plass.
11	Ja, det var en fin måte å få oppsummert på og forstå essensen i annonsen.
12	Litt, men jeg fikk ikke så mye ut av det
13	Nja, følte jeg ikke fikk gjort det skikkelig siden jeg ikke visste helt hva jeg skulle skrive.
14	Det var en god avslutning på sokratisk seminar. Da fikk jeg avsluttet økten, og tenke over det vi har snakket om.
15	Det var en grei måte å oppsummere timen på.
16	Egentlig ikke fordi jeg hadde en annerledes oppsummering på det.
17	Det var ikke så veldig mye til hjelp, uten om å få litt mer oversikt.
18	Jeg synes setningene man fikk var sammenfattende og gav en god formulering på hvordan man kan oppsummere en analyse av en reklame.
19	Nei, fordi jeg følte ikke at det var en god nok oppsummering, det var mye som ble utelatt og det var vanskelig å finne budskapet.
20	Det var greit, siden det oppsummerte det vi snakket om. Likevel var det ikke noe som var helt nødvendig.

**VEDLEGG 9 BRUK AV FAGBEGREPER I ELEVTEKSTENE**

<b>Elevnr.</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>20</b>
<b>Fagbegrep</b>																		
<b>Etos</b>	X	X		X		X		X	X	X			X	X	X	X	X	X
<b>Patos</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Logos</b>	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	
<b>Stoppeffekt</b>													X					X
<b>Blikkfang</b>		X								X			X	X		X		
<b>Farge</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
<b>Lys</b>	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
<b>Kontrast bilde</b>		X		X		X	X	X			X		X	X		X	X	X
<b>Linjer</b>		X								X	X							
<b>Utsnitt</b>		X					X				X							
<b>Perspektiv</b>		X				X	X						X					
<b>Verdiladede ord</b>	X				X		X	X	X	X	X							
<b>Gjentakelse</b>	X						X				X							
<b>Kontrast tekst</b>																		
<b>Rim</b>							X											
<b>Skjult og åpen argumentasjon</b>					X									X				
<b>Samspill mellom bilde og tekst</b>	X	X	X	X			X			X	X		X				X	X
<b>ANTALL</b>	8	11	5	6	6	5	11	7	6	9	10	2	10	7	5	7	6	7

### VEDLEGG 10 ANALYSE AV ELEVTEKSTENE

Elev nr.	Del av skriverammen	Rammen er integrert	Rammen er delvis integrert	Rammen er ikke integrert	Kommentar
1.	Innledning		X		Spm. 4 besvares i avslutningen.
	Fagbegreper:		X		8 av 17.
	3delingsstruktur		X		1: 1+2+3+2+3+2+3+2+3 2: 1+3+2+3+2+3+2+3+2 3: 1+2+3 Mangler noen kommentarer om effekt.
	Avslutning	X			Har også om budskap.
	Rammen som helhet		X		
2.	Innledning	X			
	Fagbegreper:	X			11 av 17.
	3delingsstruktur	X			1: 1+3+2+3+2+3+2+3+2+3 2: 1+2+3+2+3 3: 1+2+3+2+1+3 Alt har belegg i teksten.
	Avslutning			X	Budskap og vurdering
	Rammen som helhet		X		
3.	Innledning		X		Spm. 5 besvares i resten.
	Fagbegreper:		X		5 av 17. Minus etos.
	3delingsstruktur			X	1: 1+2+3+2+3+2+3+2 2: 2+3+2+3+2+3 3: 2+3+2+3 4: 1+2+3+2 Kommenterer ikke effekten av alle bevisene. Mangler påstander.
	Avslutning		X		Mangler konklusjon. Har med budskap
	Rammen som helhet		X		
4	Innledning	X			
	Fagbegreper:		X		6 av 17. Minus logos.
	3delingsstruktur	X			1: 1+2+3+2+3 2: 1+2+3 3: 2+3+1+2+3
	Avslutning	X			
	Rammen som helhet		X		Mangler oppsummering

### VEDLEGG 10 ANALYSE AV ELEVTEKSTENE

Elev nr.	Del av skriverammen	Rammen er integrert	Rammen er delvis integrert	Rammen er ikke integrert	Kommentar
5.	Innledning		X		Spm. 5 i hoveddel.
	Fagbegreper:		X		6 av 17. Minus etos.
	3delingsstruktur		X		1: 2+3+2+3+1+3 2: 2+3+1+3+2+3+2+3+2 3: 1+2+3+2+3 Finner belegg og kommenterer effekt.
	Avslutning			X	Vurdering
	Rammen som helhet		X		
6.	Innledning		X		Spm. 4 i hoveddel.
	Fagbegreper:		X		5 av 17. Minus logos.
	3delingsstruktur	X			1: 1+3+2+3+2+3+2+3+2+3+1 2: 1+2+3+2+3+2+3
	Avslutning		X		Mangler oppsummering
	Rammen som helhet		X		
7.	Innledning	X			
	Fagbegreper:	X			11 av 17. Minus etos
	3delingsstruktur			X	1: 1+2+3+2+3 2: 2+3+2+3+2+3+2 3: 1+3+1+2+3+2+3+2+3+2+3 Knytter bare noen virkemidler til appellformer. Kommenterer ikke effekten av alle virkemidlene.
	Avslutning		X		Oppsummerer noen funn, men knytter ikke til appellformene. Mangler konklusjon.
	Rammen som helhet		X		
8.	Innledning	X			
	Fagbegreper:		X		7 av 17.
	3delingsstruktur		X		1: 2+3+1+2 2: 2+3+1+2+3+2+3+2+3+1 3. 1 + 2 + 3 Tydelig i ett avsnitt, mer blandet i de andre. Men likevel god struktur og flyt.
	Avslutning		X		Budskap. Mangler konklusjon
	Rammen som helhet		X		

### VEDLEGG 10 ANALYSE AV ELEVTEKSTENE

Elev nr.	Del av skriverammen	Rammen er integrert	Rammen er delvis integrert	Rammen er ikke integrert	Kommentar
9.	Innledning	X			
	Fagbegreper:		X		6 av 17.
	3delingsstruktur	X			1: 1+3+2 2: 2+3+2+3+2+3 3: 1+2+1+3+2+3 4: 1+2+3+2+3 Kommenterer effekten, viser til belegg i teksten. Gjennomført i hele teksten
	Avslutning	X			Har også om budskap
	Rammen som helhet		X		
10.	Innledning	X			
	Fagbegreper:		X		9 av 17.
	3delingsstruktur	X			1: 1+2+3+2+3+2+3 2: 1+2+3+2+3+2 3: 1+2+3 Viser ikke alltid til belegg i teksten.
	Avslutning		X		Ikke eget avsnitt. Men har konklusjon og oppsummering.
	Rammen som helhet		X		
11.	Innledning	X			
	Fagbegreper:	X			10 av 17. Minus etos.
	3delingsstruktur		X		1: 1+2+3 2: 3+2+3+2+1+3 Gjennomført i første avsnitt, ikke andre. Kommenterer effekt, har belegg.
	Avslutning	X			
	Rammen som helhet		X		
12.	Innledning			X	Svarer bare delvis på spørsmål 5.
	Fagbegreper:			X	2 av 17. Minus etos og logos.
	3delingsstruktur		X		1: 1 + 2+3+2 2: 1+2+3+2+3 3: 1+ 2 Viser ikke alltid til teksten. Mindre gode kommentarer om effekten av de virkemidlene som nevnes.
	Avslutning			X	Vurdering. Mangler konklusjon og oppsummering.
	Rammen som helhet		X		

### VEDLEGG 10 ANALYSE AV ELEVTEKSTENE

Elev nr.	Del av skriverammen	Rammen er integrert	Rammen er delvis integrert	Rammen er ikke integrert	Kommentar
13	Innledning	X			
	Fagbegreper:	X			10 av 17. Minus logos.
	3delingsstruktur	X			1: 1+2+3+2+3 2: 1+2+3+2+3 3: 1+2+3+2+3 4: 2+3+2+3 Belegg, og kommenterer effekten.
	Avslutning	X			Har også om budskap
	Rammen som helhet	X			
15.	Innledning	X			
	Fagbegreper:		X		7 av 17. Minus logos.
	3delingsstruktur	X			1: 1+2+3+1+2+3 2: 1+2+3+1 3: 1+2+3+2+3+1
	Avslutning	X			Vurdering
	Rammen som helhet		X		
16.	Innledning	X			
	Fagbegreper:		X		5 av 17.
	3delingsstruktur	X			1: 1+2+3+2+3+2+3+2+3 2: 1+2+3+2+3 Belegg og effekt
	Avslutning	X			Har også budskap og vurdering
	Rammen som helhet		X		
17.	Innledning	X			
	Fagbegreper:		X		7 av 17.
	3delingsstruktur		X		1: 3+2+1+3 2: 2+3+1 3: 2+3 4: 2+1+2+3
	Avslutning	X			
	Rammen som helhet		X		

### VEDLEGG 10 ANALYSE AV ELEVTEKSTENE

Elev nr.	Del av skriverammen	Rammen er integrert	Rammen er delvis integrert	Rammen er ikke integrert	Kommentar
	Innledning	X			
19.	Fagbegreper:		X		6 av 17.
	3delingsstruktur		X		1.: 3+2+1+2+3 2: 2+3+2+1+3 3: 2 + 3 + 2+3 4: 2+1+3+2+3+1 Mangler en påstand.
	Avslutning	X			Har også om vurdering.
	Rammen som helhet		X		
	Innledning	X			
20.	Fagbegreper:		X		7 av 20. Minus logo.
	3delingsstruktur	X			1: 1+2+3+2+3+2+3+2+3 2: 1 + 2+3+2+3
	Avslutning	X			Har også om budskap
	Rammen som helhet		X		

### VEDLEGG 11 ELEVENES RESPONS PÅ SKRIVERAMMEN

	Hva synes du om å bruke skriverammer når du skriver?	Kunne du tenke deg å bruke skriverammer mer som støtte når du skriver?
1	Å bruke skriveramme når jeg skriver er til god hjelp. Det gir meg hjelp og ellers en god oversikt over hvordan man faktisk skal skrive en god analyse.	Ja
2	Lurt og hjelpsomt.	Absolutt, veldig greit å ha. Stor hjelp i det. ☺
3	Flott hjelpemiddel.	Definitivt
4	Det synes jeg er bra, siden det gjør skrivejobben enklere for meg.	Ja
5	Jeg synes det er greit å ha.	Ja
6	Det kan være smart å bruke skriverammer når man skriver.	Ja
7	Jeg synes at det er bra.	Ja
8	Det er ganske greit å ha en skriveramme. D er det lettere å vite at du får med alt som er nødvendig å ha med i teksten.	Ja, jeg tror det ville vært en god måte å få med seg de viktigste elementene i en tekst.
9	Det er veldig greit å bruke for å få en god struktur, og vite når man skal skrive de ulike synspunktene.	Ja
10	Jeg liker egentlig å stå helt fritt når jeg skriver i og med at det ofte kan virke litt konstruert å bruke skriverammer, men i dette tilfellet hjalp det meg fordi jeg på forhånd ikke hadde noen bedre forslag på hvordan å strukturere en reklameanalyse.	Ja hvis teksten ikke blir for konstruert og jeg ikke selv har noen bedre ideer på hvordan å konstruere teksten min.
11	Jeg liker det det fordi det er vanskelig å skrive tekster for.eks. Setningsstruktur.	Ja, absolutt!
12	Jeg får dtor bruk av det. Det hjelper å kunne vite hva som er forventet av meg mens jeg skriver teksten	Det kunne jeg. Det hjelper meg veldig med å konsentrere meg på det viktigste.
13	Jeg synes det er greit å ha noe å se etter, en mal.	Ja, det tror jeg at jeg ville likt.
14	Hadde jeg brukt det, hadde jeg syntes det var bra.	Ja! Helt klart. (men brukte den ikke, glemte det)
15	Det hjelper å holde teksten ryddig.	Ja, det blir da lettere å få en ryddig tekst
16	Jeg er veldig positiv til det fordi det gjør det enklere å skrive teksten.	Ja, det hjelper mye med oppbygging av teksten.
17	Jeg synes det er veldig hjelpsomt å bruke skriverammer fordi det er vanskelig å bygge opp en tekst helt på egenhånd uten å vite hva som skal være med.	Kommer an på oppgaven.
18	Jeg synes skriverammer er en god måte å få en oversikt over det man skal skrive om og det kan være praktisk for å få eksempel på hvordan man kan sette opp teksten sin.	Jeg kan bruke skriverammer mer hvis det blir vurdert som nødvendig og fungerende. Det er mulig å skrive uten skriveramme også, men det er praktisk og en god måte å gi en oversikt.
19	Jeg synes det er veldig hjelpsomt å bruke skriverammer fordi det er vanskelig å bygge opp en tekst helt på egenhånd uten å vite hva som skal være med.	Ja
20	Jeg liker det veldig godt. Liker å følge en mal.	Ja, de er til stor hjelp



