

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2022:335

Trygve Kvithyld

Muligheter og begrensninger ved bruk av læringsressurser i skriveopplæringen

– en komparativ casestudie av to
skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet
der samme læringsressurs blir iscenesatt

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Trygve Kvithyld

Muligheter og begrensninger ved bruk av læringsressurser i skriveopplæringen

– en komparativ casestudie av to skriveforløp i
norskfaget på ungdomstrinnet der samme
læringsressurs blir iscenesatt

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, november 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

© Trygve Kvithyld

ISBN 978-82-326-5347-8 (trykt utg.)

ISBN 978-82-326-6200-5 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181 (trykt utg.)

ISSN 2703-8084 (online ver.)

Doktoravhandling ved NTNU, 2022:335

Trykket av NTNU Grafisk senter

Forord

Å skrive en doktorgradsavhandling er ikke et sololøp. Det er mange som har bidratt til at denne avhandlingen har kommet i mål. Først og fremst mine høyst kompetente veiledere, Synnøve Matre og Gustaf Skar. Dere har begge møtt prosjektet med faglig interesse, dere har vært kritiske når det har vært på sin plass, men også heiet meg fram når det har trengtes.

Flere kolleger ved Institutt for lærerutdanning har hjulpet meg langs løypa. Marthe Lønnum, Trude Kringstad, Peter Mørk, Tone Holten Kvistad, Elin Strømman og Leiv Inge Aa har lest tekstutkast og vært gode samtalepartnere. Esben Kamstrup har designet de fleste av figurene som blir presentert i avhandlingen. Terje Sivertzen skal ha takk for at han hjalp til med å omgjøre komplekse Excel-filer til oversiktlige presentasjoner.

En spesiell takk må rettes til lærerne som uegennyttig inviterte meg inn i undervisningen, og som villig stilte opp til intervju og la til rette for at jeg kunne innhente den informasjonen jeg behøvde. Også elevene som deltok i studien skal ha takk for at de delte tekstene de skrev og var interesserte i å samtale om dem.

På hjemmebane har familien min fått erfare at et doktorgradsprosjekt er et langdistanseløp. Da jeg startet med prosjektet i 2015 hadde jeg en ettåring og to tenåringer. Ettåringen er blitt sju år, og tenåringene er blitt myndige, selvstendige unge voksne som (stort sett) klarer seg selv. I tillegg har Live kommet til underveis, og hun er ei jente som stadig spør: «Pappa, ferdig jobbe?» Endelig kan jeg si, at: «Ja, Live – pappa er ferdig nå».

Den største takken går til deg, kjære Anne. Med din hjelp og støtte – både med selve avhandlingsarbeidet og på hjemmebane – har dette prosjektet ikke bare kommet i mål, det har også vært en fin tur.

Sammendrag

Denne avhandlingen undersøker hvordan elever i to ungdomsskoleklasser får undervisning i argumenterende skriving i norskfaget når undervisningen tar utgangspunkt i en læringsressurs som er anbefalt av utdanningsmyndighetene. Den overordnede problemstillingen handler om å bedre forstå samspillet mellom én læringsressurs, iscenesettingen av denne læringsressursen og elevenes læring, og et tilleggsiktemål er å drøfte hvilke forståelsesrammer og analysemetoder man kan benytte for å undersøke læringsressurser i bruk. Et viktig utgangspunkt for forskningsprosjektet er at lærere i dag har tilgang til et stort antall læringsressurser. Den økte tilgangen på læringsressurser ses som et resultat av en nasjonal utdanningspolitikk der man blant annet har opprettet en rekke nasjonale sentre som har som hovedoppgave å utarbeide slike ressurser. Det epistemologiske utgangspunktet for forskningsprosjektet er at læringsressurser spiller en viktig rolle for hvordan lærere velger ut tema til undervisning, hvordan de organiserer det faglige innholdet og hvordan de velger læringsaktiviteter. I avhandlingen argumenterer jeg for at læringsressurser må ses på som betydningsfulle læringsartefakter. Samtidig kan det framstå som et paradoks at det finnes lite kunnskap i feltet om hvordan læringsressurser benyttes i undervisningssituasjoner.

Studien er forankret i en sosiokulturell forståelse av læring. Sosiokulturelle teorier vektlegger hvordan vi bruker og nyttiggjør oss av ulike former for redskaper til meningsskaping, samhandling og læring. Innenfor dette perspektivet skjer læring og utvikling i en sosial kontekst med støtte i redskaper og i samspill med andre. Jeg har derfor valgt å studere bruken av læringsressurser i situerte kontekster. Videre benyttes begreper og perspektiver fra New Literacy Studies som spesielt vektlegger den språklige tilretteleggingen av læringsressursen. I avhandlingen har perspektiver fra literacy-feltet vært viktige for å kunne undersøke sammenhengen mellom situerte språklige praksiser og læring.

Studien er designet som en komparativ casestudie, der to lærere iscenesetter den samme læringsressursen. Læringsressursen har tittelen *Et ressurshäfte om argumenterende skriving* (Kringstad & Lorentzen, 2014) og er utviklet av Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning i forbindelse med den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Primærmaterialet i studien er lydopptak fra de to undervisningsforløpene, feltnotater, intervju med lærerne og tre fokuselever fra hver klasse, elevtekster, samt eksterne vurderinger av disse tekstene. Formålet med studien har vært å framskaffe empiri som gjør at jeg kan drøfte

forskjeller og likheter i måten den aktuelle læringsressursen blir iscenesatt på, for derigjennom bedre å kunne forstå muligheter og begrensninger som ligger i bruk av læringsressurser som støtte for undervisningspraksiser i skolen og elevers læring.

I avhandlingens første delstudie utvikler jeg en analysemetode som gjør at jeg kan framstille systematiske oversikter over de to undervisningsforløpene. Disse oversiktene blir benyttet som grunnlag i alle de tre delstudiene. Artikkel to bygger videre på og utvider analysen fra den første artikkelen. Den undersøker spesifikt hvordan lærerne forholder seg til og iscenesetter det didaktiske designet i læringsressursen – med et spesielt blikk på hvordan en modelltekst blir mediert som støtte for elevenes skriving. I den tredje delstudien blir elevenes læring undersøkt via to empiriske innganger, nemlig vurderinger av fokuselevenes tekster gjennomført av et eksternt vurdererpanel, som blir sammenholdt med analyser av metalingvistisk forståelse hos elevene slik den kommer til uttrykk i tekstsamtaler.

Et overordnet funn i studien er at selv om lærerne underviser med utgangspunkt i den samme læringsressursen, og delvis benytter de samme læringsartefaktene, blir det på vesentlige områder en ulik undervisningspraksis i de to klasserommene. Videre ser det ut til at fokuselevne nyttiggjør seg undervisningspraksisen på ulike måter også innad i hver klasse. På bakgrunn av det empiriske materialet, den forståelsesrammen avhandlingen er tuftet på og funnene i avhandlingen, argumenterer jeg avslutningsvis for et forslag til en modell som kan benyttes til å undersøke læringsressurser i bruk. I tillegg fremmer jeg nødvendigheten av å utvikle en læringsressursdidaktikk. En slik didaktikk kan bidra til at lærere og lærerstudenter kan utforske læringsressursers muligheter og begrensninger og bli bedre i stand til å reflektere over sitt eget profesjonelle skjønn i møte med et stadig voksende tilfang av læringsressurser.

Abstract

This dissertation examines how students in two upper secondary school classes are taught argumentative writing in L1 when the teachers employ a learning resource recommended by the government. The goal is to shed light on the interplay between one learning resource, the staging of this learning resource, and the students' learning. An additional aim is to discuss what theoretical perspectives and analytical methods could be used to investigate learning resources in use. The starting point for the research project is that teachers today have access to a large number of learning resources. The increased access to learning resources is seen as a result of a trend where national centers, whose main task is to prepare such resources, have been established. The epistemological point of view is that learning resources play an important role in how teachers select topics for teaching, how they organize the academic content, and how they choose learning activities. In the dissertation, I argue that learning resources must be regarded as significant learning artifacts. At the same time, it may appear as a paradox that there is limited knowledge about how learning resources are used for teaching.

The study is grounded in a sociocultural perspective on learning. Sociocultural theories emphasize how we use and utilize various forms of tools for meaning-making, interaction, and learning. In this perspective, learning and development take place in a social context with support from tools and in interaction with others. Therefore, I have chosen to study the use of learning resources in situated contexts. Furthermore, New Literacy Studies' (NLS) concepts and perspectives emphasizing the linguistic facilitation of the learning resources have been applied. In the dissertation, perspectives from NLS have been important in order to investigate the connection between situated linguistic practices and learning.

The study is designed as a comparative case study in which two teachers employ the same learning resource. The learning resource, *Et ressurshefte om argumenterende skrivning* (Kringstad & Lorentzen, 2014), was developed by the National Centre for Writing Education and Research related to the national strategy Lower Secondary in Development (Ungdomstrinn i utvikling). The empirical data is audio recordings from the two teaching courses, field notes, interviews with the teachers and three focus students from each class, student texts, as well as external assessments of these texts. The purpose of the research design has been to provide empirical material that enables me to discuss differences and similarities regarding how the learning resource is used, in order to better understand the

opportunities and limitations that lie in the use of learning resources as support for teaching practices in schools and students' learning.

The dissertation consists of three articles and an extended summary. In the first article, I present a model for analysing writing instruction. This model gives me the opportunity to produce systematic overviews of the two teaching courses. These overviews are used as a basis in all three sub-studies. Article two builds on – and expands – the analysis from the first article. It specifically examines how teachers relate to and stage the didactic design of the learning resource – especially how a model text is mediated to support students' writing. In the third article, the students' learning is examined via two empirical sources, namely assessments of the focus students' texts carried out by an external assessment panel, and the comparison of the metalinguistic understanding expressed by students in text conversations.

A main finding in the study is that even though the teachers base their teaching on the same learning resource, and partly use the same learning artifacts, there are different teaching practices in the two classrooms in significant areas. Furthermore, it seems that the students also make use of the teaching practice in different ways within each class. Based on the empirical material, the theoretical framework, and the findings in the dissertation, I conclude by arguing for a model that can be applied to investigate learning resources in use. In addition, I promote the need for developing didactic methods for learning resources. Such didactics can help teachers and student teachers to explore the possibilities and limitations of learning resources and develop their ability to reflect on their own professional judgment facing an increasing supply of learning resources.

Liste over tabeller, figurer og vedlegg

Tabeller

Tabell 1: Sider i <i>RAS</i> kategorisert ut fra hvem teksten primært henvender seg til.	s. 42
Tabell 2: Oversikt over empirisk datamaterialet som er benyttet i studien	s. 52
Tabell 3: Eksempel på tabell som viser hvordan episoder ble analysert parallelt med transkriberingen.	s. 57

Figurer

Figur 1: Analysemodell for å evaluere læringsressurser i bruk	s. 15
Figur 2: Medieringskjede for UiU, fra statlig nivå til elevens læring	s. 31
Figur 3: «Sirkelen for undervisning og læring» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 6)	s. 37
Figur 4: Analysemodell videreutviklet fra Hillocks (1999)	s. 55
Figur 5: Forslag til revidert modell for å studere læringsressurser i bruk	s. 81

Vedlegg

Vedlegg 1	s. 96
Vedlegg 2	s. 97
Vedlegg 3	s. 98
Vedlegg 4	s. 99
Vedlegg 5	s. 101
Vedlegg 6	s. 102

1	INNLEDNING	3
1.1	ANSLAG.....	3
1.2	RASJONALE	4
1.3	PROBLEMSTILLINGER.....	6
1.4	RESYME AV DELSTUDIENE.....	8
1.5	AVHANDLINGENS DELER.....	10
2	FORSTÅELSESRAMME OG FORSKNINGSGJENNOMGANG	11
2.1	HVA ER EN LÆRINGSRESSURS?	11
2.2	HVORDAN FORSKE PÅ BRUKEN AV LÆRINGSRESSURSER.....	14
2.3	SOSIOKULTURELLE TEORIER FOR Å FORSTÅ BRUKEN AV LÆRINGSRESSURSER	16
2.4	LÆRING I ET LITERACY-PERSPEKTIV	18
2.5	HVORDAN TILEGNER ELEVENE SEG LITERACY-KOMPETANSE?.....	22
2.6	HVA VET VI OM BRUKEN AV LÆRINGSRESSURSER	23
2.7	BRUK AV LÆRINGSARTEFAKTER.....	26
2.8	ARGUMENTERENDE SKRIVNING	28
3	KONTEKST OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	31
3.1	UTDANNINGSMYNDIGHETENES MÅLSETTINGER MED UNGDOMSTRINN I UTVIKLING	32
3.2	ET RESSURSHEFTE OM ARGUMENTERENDE SKRIVNING	36
3.2.1	<i>Skivedidaktisk forankring i RAS</i>	<i>36</i>
3.2.2	<i>Den implisitte leseren i RAS.....</i>	<i>41</i>
3.2.3	<i>Fagspesifikk skrivning i RAS</i>	<i>43</i>
3.3	FORSKNINGSSPØRSMÅLENE	45
4	FORSKNINGSDESIGN OG METODE	47
4.1	FORSKNINGSDESIGN OG UTVALG.....	47
4.2	DATAMATERIALE	49
4.2.1	<i>Observasjon, lydopptak og feltnotater</i>	<i>49</i>
4.2.2	<i>Intervju</i>	<i>50</i>
4.2.3	<i>Tekster fra undervisningen</i>	<i>52</i>
4.2.4	<i>Oversikt over datamaterialet.....</i>	<i>52</i>
4.3	ANALYTISKE GREP	53
4.3.1	<i>Analytiske grep i artikkel 1.....</i>	<i>53</i>
4.3.2	<i>Analytiske grep i artikkel 2.....</i>	<i>58</i>
4.3.3	<i>Analytiske grep i artikkel 3.....</i>	<i>59</i>
4.4	STUDIENS TROVERDIGHET OG GYLDIGHET	63
4.4.1	<i>Reliabilitet.....</i>	<i>63</i>

4.4.2	Validitet.....	65
4.4.3	Generalisering og begrensing	68
4.5	FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER.....	70
5	RESULTAT OG DRØFTING	71
5.1	PROBLEMSTILLING 1	71
5.2	PROBLEMSTILLING 2	77
6	UTGANG	85
7	LITTERATURLISTE	87
8	VEDLEGG	96
DEL 2: DELSTUDIER		103

Delstudie 1

Kvithyld, T. (2019). Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 58–83. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1431>

Delstudie 2

Kvithyld, T. (2021a). Hvordan iscenesetter to lærere skriveundervisning ut fra den samme pedagogiske ressursen, og hvordan nyttiggjør elevene seg av denne undervisningen når de skriver? *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8609>

Delstudie 3

Kvithyld, T. (2021b). Argumenterende skriving i norskfaget – bidrar bruken av læringsressurser til bedre skriveopplæring? *Norsklæreren*, 21(3).

1 Innledning

1.1 Anslag

I denne avhandlingen undersøker jeg hvordan elever i to ungdomsskoleklasser får undervisning i argumenterende skrijving i norskfaget når læreren benytter en læringsressurs som er anbefalt av utdanningsmyndighetene. Avhandlingen bygger på nærstudier av disse undervisningsforløpene. Det primære siktemålet er å bedre forstå hvordan læringsressurser iscenesettes som skriveopplæring, hvilken skriveopplæring denne iscenesettingen resulterer i og hvordan elever som deltar i disse undervisningsforløpene kan sies å utvikle seg som skrivere. Hvordan læringsressurser tas i bruk i undervisning og hvordan denne formen for pedagogisk praksis bidrar til elevers læring, er et underforsket felt (Moje et al., 2010; Knudsen, 2011; Gissel & Buch, 2020). Dette innebærer også at det i liten grad finnes etablerte teoretiske og metodologiske tilnærmeringer man kan støtte seg på. Et tilleggssiktemål med avhandlingen har derfor også vært å utforske og diskutere hvilke læringsteorier, analysemetoder og hvilken fagterminologi man kan benytte for å beskrive og forske på denne formen for undervisningspraksis.

Interessen for hvordan læringsressurser benyttes i skolen oppstod da jeg var ansatt ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret) i perioden 2010–2015. Skrivesenteret er et nasjonalt kompetansesenter som skal bistå utdanningsmyndighetene i å «styrkje skrivekompetansen hos barn, unge og vaksne» (Skrivesenteret, 2021). Hovedvirkemidlet for å nå dette målet er å designe skrivedidaktiske læringsressurser som blir delt med lærere som jobber i skolen. Fordi et nasjonalt senter som Skrivesenteret ikke har kapasitet til å stå i direkte kontakt med alle skoler i landet, ligger det i senterets mandat at det skal bistå sektoren digitalt gjennom nettsider og nettressurser (Aamodt et al., 2014, s. 74). Ved Skrivesenteret har det blitt utarbeidet en nettside¹ bestående av faglige råd til skriveopplærere, og med forslag til undervisningsopplegg som fritt kan benyttes av lærere rundt om i landet.

Selv om man som skrivesenteransatt i hovedsak skulle kommunisere med sektoren via nettsiden, bød det seg anledninger der vi dro ut til skoler for å møte lærere og elever. Vi snakket med lærere om skriveopplæring, og vi ble invitert inn i klasserom og fikk observere hvordan ressursene vi hadde utarbeidet ble forstått og omsatt til faktisk skriveundervisning. Slike møter med lærere ute på skolene vekket en interesse for å undersøke hvilke

¹ Nettsiden til Skrivesenteret har url-adressen: <https://skrivesenteret.no>

sammenhenger det er mellom skrivepedagogiske læringsressurser og faktisk undervisning. Noen ganger observerte vi undervisning der læreren hadde gjort sin egen vri på læringsressursene og tilpasset dem til elevene og den aktuelle læringskonteksten. Andre ganger lå undervisningen tett på ressursen, læreren støttet seg på det undervisningsdesignet som var foreslått og læringsressursen ble brukt bokstavelig. Enkelte ganger var undervisningsopplegg vi hadde foreslått blitt omgjort til det ugjenkjennelige. Foruten å registrere hvor ulikt læringsressursene ble brukt i skolen, resulterte disse møtene også i en opplevelse av tilkortkommenhet for hvordan vi kunne ha en faglig samtale om den undervisningen vi hadde observert. I diskusjon med lærere i skolen og kolleger ved Skrivensenteret var jeg ofte i villrede om hvilke læringsteoretiske perspektiver, analysemetoder og begreper vi kunne benytte for å snakke faglig fundert og vitenskapelig om sammenhengene mellom læringsressurs, undervisningspraksis og elevenes læring.

Møtene med praksisfeltet ble en vekker for meg. Jeg ble nysgjerrig på hvordan slike læringsressurser blir brukt i praksis, og hvordan man kan undersøke denne spesifikke formen for undervisningspraksis i et vitenskapelig forskningsarbeid. Denne avhandlingen er et resultat av denne nysgjerrigheten. Den bygger på en antagelse om at læringsressurser spiller en viktig rolle for hvordan lærere velger ut tema for undervisning, hvordan de organiserer det faglige innholdet og hvordan de velger læringsaktiviteter. Jeg betrakter med andre ord læringsressurser som betydningsfulle læringsartefakter. De er betydningsfulle fordi de, som også Bremholm et al. (2017) viser, virker i interaksjon med andre aktører og premisser i undervisningen – som styringsdokumenter, fysiske rammer og skoletradisjoner. Læringsressurser influerer dermed på læreres fagdidaktiske valg. Samtidig fortalte mine møter med praksisfeltet meg at det langt fra er noen entydig kausalitet mellom læringsressursen og undervisningen der denne blir tatt i bruk. En viktig motivasjon for doktorgradsarbeidet har vært å bidra til en mer nyansert og vitenskapelig fundert forståelse for hvordan læringsressurser blir brukt i skolen.

1.2 Rasjonale

Hvordan læringsressurser benyttes i undervisning, er imidlertid en tematikk som er interessant ut over de møtene med praksisfeltet jeg hadde som skrivensenteransatt. Både i et nasjonalt og et internasjonalt perspektiv er det slått fast at vi mangler kunnskap om hvordan læringsressurser blir brukt i undervisning (Moje et al., 2010; Askeland & Aamotsbakken, 2013; Blikstad-Balas, 2014; Gissel & Buch, 2020). Ut fra flere perspektiver er dette nødvendig kunnskap, først og fremst fordi det kan synes å være en utdanningspolitisk trend i

Norge som går ut på å designe læringsressurser ut fra en overordnet intensjon om å gjøre skolen bedre. Skrivesenteret inngår i en portefølje med ni andre nasjonale sentre innenfor ulike fag- og pedagogiske satsingsområder, og Skjelbred (2019) argumenterer for at utdanningsmyndighetene gjennom denne politikken bidrar til utvikling av læringsressurser (s. 65). I styringen av de nasjonale sentrene har utdanningsmyndighetene utarbeidet detaljerte beskrivelser for hvordan læringsressurser skal designes og hvilke pedagogiske prinsipper de skal bygge på (Utdanningsdirektoratet, 2015), og de oppfordrer lærere rundt om i landet til å ta læringsressursene i bruk blant annet gjennom nasjonale satsinger (Markussen et al., 2015).

Samtidig har digitaliseringen av samfunnet generelt og skolen spesielt gjort at tilgangen på læringsressurser har økt. Det at krittavla i klasserommet er byttet ut med PowerPoint-presentasjoner, har medført at planlegging og gjennomføring av undervisning i mye større grad foregår digitalt. Gjennom sosiale medier har det blitt lett å dele alt fra enkle undervisningstips til komplekse undervisningsopplegg. Facebook-grupper som for eksempel *Norsklærere 2.0* har over ti tusen medlemmer, og hovedformålet med denne gruppen er å «dele gode ideer og opplegg» (Norsklærere 2.0, u.å.). Denne delingskulturen blir også støttet opp av utdanningsmyndighetene. I 2007 gikk alle fylkeskommuner bortsett fra Oslo sammen om å opprette Nasjonal digital læringsarena (NDLA). NDLA er finansiert av fylkeskommunene på bakgrunn av elevtallet i den enkelte fylkeskommune, og hovedmålsettingen er «å utvikle fritt tilgjengelige digitale læringsressurser [...] gratis for alle brukere» (NDLA, 2021). NDLA tilbyr i dag læringsressurser i mer enn 100 fag i videregående opplæring.

De læringsressursene som er blitt utviklet av de nasjonale sentrene, og de læringsressursene som lærere deler på NDLA og på andre sosiale plattformer, skiller seg fra den tradisjonelle læreboka. Mens læreboka ofte tar et overordnet perspektiv på et helt fag eller trinntilpassede deler av et fag, har læringsressurser mer avgrensede læringsmål. De tar gjerne utgangspunkt i noen få, spesifikke kompetansemål, de er ofte konsentrert om utviklingen av lese-, skrive- eller regneferdigheter, og de tilbyr ofte et detaljert undervisningsdesign bygget rundt ulike artefakter som er ment å skulle fasilitere elevens læring (Selander, 2003). Denne typen læringsressurser er et relativt nytt fenomen i en norsk skolekontekst, de er lett tilgjengelige og de bryter med den tradisjonelle læreboka som har fungert som en autorativ fortolker av læreplaner (Skjelbred et al., 2017). I et sosiokulturelt perspektiv gir nye verktøy nye muligheter for samhandling, samtidig som de tilfører noe nytt i den kulturen der de tas i bruk – de bringer med seg nye former for meningsskaping (Cole, 2003). Et viktig rasjonale for

forskningsprosjektet er at vi trenger mer kunnskap om hvordan læringsressurser benyttes for å støtte læring i skolen. Det vil derfor være spesielt interessant å undersøke nye former for læringsressurser, fordi slike læringsressurser innenfor sosiokulturell tenkning ikke bare vil endre *hvordan elever lærer*, men også hvordan vi *tolker og forstår læring* (Säljö, 2010).

Læringsressursene som er utviklet av de nasjonale sentrene har blitt evaluert i rapporter og følgeforskning av satsinger der sentrene har vært involvert (f.eks. Aamodt et al., 2014; Markussen et al., 2015; Postholm et al., 2017). Disse evalueringene baserer seg i hovedsak på kvantitative tilnærminger, der man blant annet gjennom bruk av surveys, analyse av datatrafikk og i noen grad kvalitative intervju har undersøkt i hvilken grad aktører i skolesektoren bruker læringsressurser som er utviklet av de nasjonale sentrene. Slike studier har kartlagt at nettsidene til de nasjonale sentrene er mye brukt (Aamodt et al., 2014, s. 10) og at lærere opplever læringsressursene som relevante og praksisnære (Markussen et al., 2015, s. 82). Samtidig gir disse evalueringene lite informasjon om hvordan læringsressursene blir brukt. Dette er også påpekt som en utfordring i evalueringene, for eksempel konkluderte Aamodt et al. (2014) med at alle de nasjonale sentrene opplever at «de har liten føling med hvordan nettressursene brukes, og hvor nyttige de er» (s. 11). Ut fra slike perspektiver kan man argumentere for at det er et behov for kvalitative studier som kan gå mer i dybden og kaste lys over hvordan læringsressurser blir tatt i bruk. Jeg har med bakgrunn i dette designet et forskningsprosjekt som kan gi en rik beskrivelse av undervisningsforløp der én bestemt læringsressurs utviklet av Skrivesenteret ble benyttet i undervisningen.

1.3 Problemstillinger

Med utgangspunkt i de erfaringene jeg har beskrevet ovenfor og det rasjonale som ligger til grunn for studien, formulerte jeg en primær og en sekundær problemstilling for avhandlingsarbeidet:

- Hva kjennetegner samspillet mellom én læringsressurs, iscenesettingen av læringsressursen og elevenes læring i to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet?
- I hvilken grad kan læringsteoriene, analysemetodene og begrepsapparatet jeg har benyttet bidra til å belyse bruken av læringsressurser?

Den første problemstillingen er den primære, og det er denne problemstillingen jeg i hovedsak undersøker i de tre delstudiene som inngår i avhandlingen. Ut fra den primære problemstillingen er det tre fenomener som skal under lupen: *læringsressurs*, *iscenesetting av læringsressurs* og *elevenes læring*. Dette er fenomener som kan forstås ut ifra ulike teoretiske

perspektiver og forståelsesrammer. Når Säljö (2009) definerer begrepet analyseenhet, beskriver han det som «the choice of a conceptualization of a phenomenon that corresponds to a theoretical perspective or framework» (s. 206). Når jeg i denne avhandlingen skal konseptualisere fenomenene som inngår i den primære problemstillingen, vil jeg forankre dem i teoretiske forståelser av hva læringsressurser er, teoretiske forståelser av hvordan læringsressurser kan bli iscenesatt som undervisning og teoretiske forståelser av læring. Säljö påpeker at ethvert fenomen egner seg for mange konseptualiseringer, og Grønmo (2016) understreker viktigheten av at analyseenhetene i et forskningsprosjekt må identifiseres og avgrenses på en entydig måte (s. 79). Jeg vil i det neste kapitlet redegjøre for hvordan forståelsesrammen i avhandlingen gir et epistemologisk og metodologisk perspektiv for å innsirkle analyseenhetene jeg benytter for å undersøke de tre fenomenene.

Som nevnt har jeg i avhandlingsarbeidet hatt et videre siktemål for øye enn en nærstudie av to skriveforløp, noe som uttrykkes i den sekundære problemstillingen. Dette siktemålet springer ut fra at forskningsfeltet ikke i særlig grad har skaffet til veie kunnskap om hvordan lærere bruker læringsressurser og i hvilken grad ressursene bidrar til læring (Moje et al., 2010; Knudsen, 2011; Gissel & Buch, 2020). En god problemstilling skal være oppdatert på feltet den undersøker i den forstand at den er forankret i teori og forskningsfunn innenfor det aktuelle feltet (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Begrunnelsen for at den primære problemstillingen er såpass åpen («hva kjennetegner»), og at den sekundære problemstillingen spør om i hvilken grad forskningstilnærmingen som er valgt har bidratt til å belyse bruken av læringsressurser, er at det i liten grad er gjort forskning på dette feltet og at det dermed ikke er etablerte teoretiske og metodologiske tilnærmeringer jeg kan støtte meg på. Oppsummert er det primære målet for avhandlingsarbeidet å bedre forstå hvordan den samme læringsressursen blir tatt i bruk i to undervisningssituasjoner, mens det sekundære målet er at jeg gjennom disse nærstudiene kan bidra til forskningsfeltet på et mer generelt plan gjennom å drøfte hvilke læringsteorier, analysemetoder og begreper man kan benytte for å kaste lys over læringsressurser i bruk.

De tre delstudiene som avhandlingen består av, tar alle utgangspunkt i det samme datamaterialet som er samlet inn i to datainnsamlingsprosesser. Datainnsamlingens start og slutt bestemmes av det Bakke (2019) definerer som et *skriveforløp*. Det startet med at elevene ble introdusert for et konkret skriveoppdrag, og ble avsluttet da elevtekstene var ferdigskrevne og vurderte av læreren (s. 79). Empirien er hentet fra to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet der lærerne iscenesatte den samme læringsressursen. Den

første innsamlingen foregikk høsten 2015 i en tiendeklasse på en skole som er anonymisert som Byskolen. Den andre innsamlingen foregikk høsten 2016 i en niendeklasse på en skole som er anonymisert som Fjellet skole. Læringsressursen som ble benyttet var *Et ressurshefte om argumenterende skriving* (Kringstad & Lorentzen, 2014, heretter referert til som *RAS*).² *RAS* ble utviklet av Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning til den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling (UiU). Dette er en læringsressurs som er ment som veiledning for lærere som skal undervise elever i argumenterende skriving i en norskfaglig kontekst, og den bygger på et firefasert læringsdesign, «the teaching-learning cycle», som har røtter i australsk sjangerpedagogikk (Martin & Rose, 2005). Initiativet om at lærerne skulle benytte akkurat denne læringsressursen kom fra meg. Hovedgrunnen for dette valget var at *RAS* var en svært populær og mye brukt læringsressurs.³

1.4 Resyme av delstudiene

Den første delstudien (Kvithyld, 2019) retter seg inn mot iscenesettelsen av læringsressursen. I artikkelen «Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?», publisert i *Nordic Journal for Literacy Research*, undersøker jeg hvordan to lærere iscenesetter den samme læringsressursen. Primærmaterialet som benyttes er lydopptak av klasseromdialogen, tekster elevene skrev, feltnotater tatt under observasjon og intervju med lærerne. Studien er designet som en komparativ casestudie. Det innebærer at jeg studerer to enkeltstående caser, men at de undersøkes på en slik måte at analyseresultatene for de to enhetene er sammenlignbare (Grønmo, 2016). Jeg gjør dette ved å benytte en analysemetode for skriveundervisning som jeg har videreutviklet fra Hillocks (1999). Denne analysemodellen gir en oversikt over hvordan læringsressursen blir iscenesatt i de to klassene. Hovedfunnene i studien er at selv om lærerne underviser med utgangspunkt i den samme læringsressursen, og delvis benytter de samme artefaktene, er det på vesentlige områder en ulik undervisningspraksis i de to klasserommene.

Den andre studien, «Hvordan iscenesetter to lærere skriveundervisning ut fra den samme pedagogiske ressursen, og hvordan nyttiggjør elevene seg av denne undervisningen når de skriver?», trykt i *Acta Didactica* (Kvithyld, 2021a), retter seg inn mot alle de tre fenomenene i den primære problemstillingen. Artikkelen bygger videre på og utvider analysen fra den

² I delstudie 1 bruker jeg forkortelsen *Ressursheftet* om læringsressursen *Et ressurshefte om argumenterende skriving*.

³ Skrivesenteret hadde fram til 2019 trykt opp 6500 fysiske eksemplarer av *RAS* som er delt ut til lærere rundt om i landet. Nettsiden der *RAS* kan lastes ned var fram til mars 2021 besøkt over 34 000 ganger, og læringsressursen er også brukt i lærebøker, for eksempel Håland (2016).

første artikkelen. Den undersøker spesifikt hvordan lærerne forholder seg til og iscenesetter det firefasede didaktiske designet i *RAS*, og den undersøker hvordan modellteksten som læringsartefakt blir mediert, samtidig som den undersøker hvordan tre fokuselever i hver klasse evner å nyttiggjøre seg iscenesettingen av læringsressursen og medieringen av modellteksten i sin egen skriving. Empirien som undersøkes er læringsressursen som tekst, transkriberte opptak av klasseromdialogen, feltnotater tatt gjennom observasjon og de argumenterende tekstene elevene skrev i disse skriveforløpene. Artikkelen går dypere inn i forskjellene mellom de to iscenesettingene av *RAS* som ble diskutert i den første delstudien (Kvithyld, 2019), spesielt hvordan modellteksten blir mediert. Studien dokumenterer at tekstene elevene skriver på de to skolene er sterkt influert av modellteksten. Analysen viser at tekstene til to av fokuselevne på Fjellet skole samhandler med modelltekstene på måter som er lite funksjonelle, mens tekstene til fokuselevne ved Byskolen, og teksten til den antatt høyt presterende eleven på Fjellet skole, i hovedsak viser et mer funksjonelt samspill.

Den tredje delstudien, «Argumenterende skriving i norskfaget – bidrar bruken av læringsressurser til bedre skriveopplæring?», trykt i *Norsklæreren* (Kvithyld, 2021b), er rettet inn mot det tredje fenomenet, elevenes læring. Datamaterialet som benyttes er hovedsakelig de argumenterende tekstene elevene skrev og intervjuer med elevene og lærerne der de kommenterer disse tekstene. Jeg undersøker elevenes læring fra to empiriske innganger. For det første engasjerte jeg et vurdererpanel til å vurdere tekstene seks fokuselever skrev i disse skriveforløpene ut fra Skriveprøvens vurderingsmatrise (Skrivesenteret, 2017). For det andre ble disse vurderingene sammenholdt med analyser av den metalingvistiske forståelsen elevene uttrykker i samtale om de samme tekstene. Elevenes læringsutbytte blir drøftet opp mot tidligere forskning på elevers argumenterende skriving, og sentrale funn er at iscenesettingen av *RAS* bidro til situasjonskontekster der elevene skrev tekster som ble vurdert høyt, spesielt gjelder dette vurderingsområdet tekstoppbygging. Samtidig drøfter artikkelen om den strukturmestringen noen av tekstene viser kan skyldes at elevene har kopiert modelltekstens struktur uten at de har utviklet en metalingvistisk forståelse de kan bygge på neste gang de skal skrive en argumenterende tekst.

Som det har kommet fram av disse resymeene, er det i hovedsak den primære problemstillingen som er blitt besvart gjennom de tre delstudiene. En målsetting med denne kappeteksten er å skrive fram en syntese av delstudiene, og gjennom å ta et mer overordnet perspektiv på studiene vil jeg også kunne besvare den sekundære problemstillingen ved å

drøfte i hvilken grad læringsteoriene, analysemetodene og begrepsapparatet jeg har benyttet har bidratt til å belyse bruken av læringsressurser.

1.5 Avhandlingens deler

Avhandlingen består av to deler: en kappe og tre enkeltstudier i artikkelform. I kappan utdyper jeg kontekstuelle, teoretiske, metodologiske og forskningsetiske sider ved prosjektet, som av formatsbegrensninger ikke er viet nok plass i enkeltstudiene. Det handler om å sy sammen delene og drøfte forskningsarbeidet som en helhet. Kappa, som er avhandlingens første del, består av det første kapitlet der jeg setter scenen, presenterer utgangspunktet for forskningsarbeidet og presenterer problemstillingene. Det andre kapitlet beskriver forståelsesrammen jeg benytter for å forske på bruken av læringsressurser, samtidig som jeg redegjør for forskningsfeltene avhandlingen går i dialog med: Forskning på bruken av læringsressurser og forskning på hvordan elever skriver argumenterende tekster i en skolekontekst. Det tredje kapitlet beskriver en større kontekst for den nasjonale satsingen UiU, som læringsressursen inngår i, og jeg presenterer her også en analyse av læringsressursen *RAS*. Det fjerde kapitlet er et metodekapittel der jeg begrunner forskningsdesignet og de metodologiske tilnærmingene jeg har valgt å benytte. I det femte kapitlet diskuterer jeg forskningsfunnene opp mot avhandlingens to hovedproblemstillinger. Jeg drøfter også studiens bidrag i forskningsfeltet ved å lansere en revidert modell for studier av læringsressurser i bruk. Det sjette og siste kapitlet oppsummerer kort hva jeg som forsker har lært gjennom doktorgradsarbeidet. I dette kapitlet peker jeg også ut relevante områder for videre forskning og indikerer hva funnene i studien kan bety for utdanningssektoren.

2 Forståelsesramme og forskningsgjennomgang

Dette kapitlet har to formål. Jeg redegjør først for epistemologiske utgangspunkter for å forstå læringsressurser. Dette innebærer at jeg drøfter teoretiske perspektiver på undervisning, språkbruk og læring. For det andre presenterer kapitlet en forskningsgjennomgang for de to feltene avhandlingen går i dialog med; det dreier seg først om hva vi vet om bruk av læringsressurser, og deretter hva vi vet om elevers argumenterende skriving i en skolekontekst.

2.1 Hva er en læringsressurs?

I denne avhandlingen velger jeg å benytte begrepet *læringsressurs* om de tekstene lærere benytter som støtte i undervisning.⁴ Begrepet er hentet fra fagfeltet design for læring, der det brukes på en svært inkluderende måte: «Lärandets resurser inbegriper alla de redskap, råmaterial, teckenvärldar och symboler som brukas eller bearbetas i olika sammanhang» (Selander & Kress, 2010, s. 49–50). Slike tekster utgjør en uensartet masse og blir omtalt med mange navn: lærebok, læremiddel, tekstbok, pedagogisk tekst, hjelpemiddel, læringsressurs, didaktisk ressurs, digital ressurs og undervisningsgjenstand, og det er bare et utvalg fra den norskspråklige begrepsfloraen. Interessen for hvilken rolle disse tekstene spiller i institusjonelle undervisningskontekster, er forholdsvis ny og blir i en nordisk sammenheng ofte knyttet til den svenske fagdidaktikeren Staffan Selander (Knudsen, 2008). Selander lanserte på 1980-tallet begrepet pedagogiske tekster, og han definerte dette som tekster som primært er: «producerad för en bestämd, institutionaliserad användning, ett utbildningssystem med en egen rumslig, tidslig och social organisering som klasser, lektioner, stadier osv.» (Selander, 1988, s. 17). I en gjennomgang av hvordan begrepet pedagogiske tekster er blitt brukt i forskningsfeltet, poengterer Knudsen (2008) at pedagogiske tekster har blitt forstått som tekster med en innebygget intensjon som retter seg mot å belære, informere, opplyse og skape forståelse i formelle undervisningssituasjoner (s. 71). Pedagogiske tekster har altså blitt definert intensjonelt og institusjonelt, og denne forståelsen var lenge dominerende i feltet (Skyum-Nielsen, 1995; Aamotsbakken, 2008; Knudsen, 2013).

I det siste tiåret har imidlertid flere forskere innenfor feltet problematisert begrepet pedagogiske tekster og den forståelsen som har vært knyttet til begrepet (f.eks. Askeland &

⁴ I de to første delstudiene (Kvithyld, 2019 og Kvithyld, 2021a) benyttet jeg benevnelsen pedagogisk ressurs fordi dette var en terminologi som lå tettere opp mot terminologien som ble benyttet i UiU.

Aamotsbakken, 2013; Blikstad-Balas, 2014). Askeland og Aamotsbakken (2013) påpeker flere dilemmaer ved å bestemme pedagogiske tekster ut fra en nedfelt intensjon. Disse dilemmaene handler om problemet med å identifisere intensjonene til en tekst, og de påpeker også at pedagogiske tekster kan brukes utenfor institusjonaliserte læringsmiljø. På bakgrunn av slike resonnementer argumenterer de for at man heller bør benytte begrepet læringsressurs, med den definisjonen jeg har gjengitt ovenfor. Jeg vil i det videre gi en utdypende forklaring på hvorfor jeg, i likhet med Askeland og Aamotsbakken (2013), har valgt å bruke dette begrepet.

Det epistemologiske utgangspunktet for den tilnærmingen til læringsressurser som jeg benytter i avhandlingen, er at læringsressurser må betraktes som tekster bestående av semiotiske ressurser og læringsartefakter. Semiotiske ressurser skal her forstås som ulike former for tegn, mens læringsartefakter er fysiske objekter som kan benyttes for å støtte læring. Dette kan for eksempel være en modelltekst eller en skriveramme. Jeg vil i kapittel 2.3 utdype hvordan disse to dimensjonene ved læringsressurser – semiotiske ressurser og læringsartefakter – kan forstås i et sosiokulturelt perspektiv, og hvordan jeg i avhandlingen betrakter samspillet mellom disse dimensjonene. Poenget her er å understreke at læringsressurser kan være designet for læring i institusjonaliserte lærings situasjoner, men at de ikke trenger å være det. Problemet med å definere en læringsressurs ut fra intensjonen til designerne er at brukerne av læringsressursen må tolke seg fram til denne, slik også Askeland og Aamotsbakken (2013) har problematisert. I leserorientert litteraturteori vektlegges det at avsenderens intensjon ikke lar seg gjenskape når man som mottaker skal tolke tegn. Troen på at det er mulig å gjenskape intensjonen gjennom lesing er beskrevet som *the intentional fallacy* (Wimsatt & Beardsley, 1946), og handler om at forfatterens intensjon ikke kan være bestemmende for hvordan man tolker en tekst. Dette perspektivet er videreutviklet i leserrespons-teorien der tekstens mening blir skapt av leseren og det tolkningsfellesskapet som omgir leseren (f.eks. Fish, 1980). Innenfor en sosiokulturell forståelse inneholder ikke begreper eller ord en egentlig iboende betydning, man snakker heller om et 'meningspotensial' som er åpent for tolkning og lokal anvendelse av deltakere i sosiale sammenhenger. I en slik optikk vil det ikke være én korrekt måte å lese en tekst på, og det vil derfor være problematisk å avgrense en tekst til en bestemt intensjon.

Denne utfordringen forsterkes ytterligere når det er snakk om læringsressurser, fordi det ikke bare er læreren som skal forstå den didaktiske intensjonen for egen del, men læringsressursens intensjon skal også realiseres for elever med ulike læringsbehov,

forkunnskaper og måter å lære på. Det at en læringsressurs er tilrettelagt med en pedagogisk intensjon kan ikke, som også Blikstad-Balas (2014) har påpekt, betraktes som en statisk kvalitet ved læringsressursen. Med det mener hun at det ikke er en kvalitet ved læringsressursen som automatisk vil være der hver gang den brukes. Dette er sentralt i den forståelsen av læringsressurser som avhandlingen bygger på. Det å ta i bruk læringsressurser forutsetter et hermeneutisk tolkningsrom i den forstand at læreren møter teksten med sin forståelseshorison og skal iscenesette læringsressursen for elever som igjen har ulike forståelseshorisonter. En konsekvens av denne epistemologiske posisjonen er at jeg i avhandlingen har hatt som mål å beskrive hvordan læringsressursen *RAS* iscenesettes i to ulike kontekster, og hvordan elevene ser ut til å nyttiggjøre seg denne iscenesettelsen, heller enn å studere i hvilken grad iscenesettelsen realiserer læringsressursens intensjoner.

Flere forskere innenfor dette feltet har forsøkt å differensiere mellom ulike typer læringsressurser. Jeg har valgt ikke å vektlegge disse definisjonene av ulike typer læringsressurser fordi slike typologier gjerne benytter intensjon som et inndelingskriterium (f.eks. Hansen, 2010; Bundsgaard & Hansen, 2011; Gissel & Hansen, 2017). Førstnevnte foretar for eksempel en grenseoppgang mellom fem kategorier læremidler. Jeg vil ikke redegjøre for alle disse, men én av kategoriene er didaktiske læremidler som han hevder er «produceret med en læringsmessig intention» (s. 21). Han poengterer videre at didaktiske læremidler kan ha ulik didaktiseringsgrad:

Hvis det faglige stof [...] er integreret i et faststruktureret undervisningsforløb, hvor der både er udpeget mål, bestemte anvisninger og metoder til, hvordan eleven skal bearbejde indholdet, og forslag til, hvordan læreren skal undervise, kan man tale om høj en didaktiseringsgrad (Hansen, 2010, s. 94).

Ett av hovedpoengene til Hansen (2010) er at selv om et didaktisk læremiddel har en høy didaktiseringsgrad, vil bruk av denne ressursen være en redidaktisering. Redidaktisering beskrives som den planleggingsprosessen hvor læreren, ifølge Hansen (2010), transformerer et didaktisk læremiddel til et didaktisk design ved å vurdere hva som er målet for undervisningen, hvilke undervisningsmetoder som skal benyttes, hvilke forutsetninger elevene har og hva som er rammene for undervisningen (s. 165). Læringsressursen som ligger til grunn for skriveforløpene jeg undersøker i avhandlingen, er en læringsressurs som ut fra Hansens kriterier kan beskrives som en ressurs med høy didaktiseringsgrad (se kap. 3). I avhandlingen støtter jeg meg til resonnetet om at selv om en læringsressurs har høy

didaktiseringsgrad, vil bruken måtte karakteriseres som en redidaktisering, ved at læreren tolker læringsressursen og iscenesetter den i en faktisk undervisningssituasjon.

Det at jeg velger å nedtone intensjonen som et viktig aspekt ved læringsressurser, og at jeg heller ikke studerer i hvilken grad lærerne legger opp undervisning i tråd med denne, betyr imidlertid ikke at jeg mener at sammenhengen mellom intensjon og undervisning er helt vilkårlig. En læringsressurs som er utformet med intensjon om at elevene skal utvikle ferdigheter i å skrive argumenterende tekst, slik tilfellet er for *RAS*, vil sannsynligvis ikke føre til en undervisningspraksis der elevene får i oppgave å skrive fortellinger eller dikt. Poenget er at lærings situasjoner er komplekse. Læring foregår i skiftende kontekster der deltakerne har ulike forståelser, bakgrunner og behov, og troen på at du kan designe nøyaktig hvordan læring skal foregå i dette mylderet av kontekster er epistemologisk problematisk. Jeg betrakter bruken av læringsressurser som en kontekstsensitiv undervisningspraksis. Mitt ståsted er følgelig at det er et uheldig utgangspunkt å tro at man kan designe god undervisning ved å lage «oppskrifter» i form av læringsressurser.

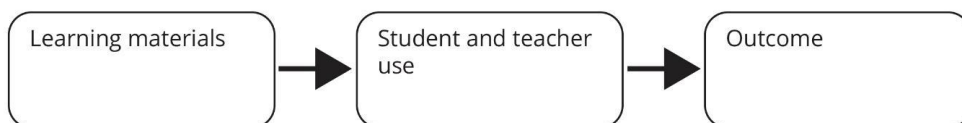
En annen grunn til at jeg har valgt å benytte meg av den definisjonen av læringsressurser som jeg har vist til ovenfor, er at den opphever skillet mellom trykte og digitale tekster som har vært vanlig i forskningslitteraturen. Tradisjonelt har det vært vanlig å forstå læremidler som trykte og læringsressurser som digitale (Blikstad-Balas, 2014, s. 326). Problemet med å differensiere mellom trykte og digitale ressurser, er at det i mange praktiske situasjoner ikke vil være forskjell mellom dem. Askeland og Aamotsbakken (2013) viser blant annet til at en lærebokside som blir omgjort til en PDF ikke vil være vesensforskjellige. Det samme gjelder omvendt: en PDF som blir kopiert og delt ut til elevene skiller seg ikke vesentlig fra den digitale versjonen. Dette resonnementet fikk følger for begrepsbruken i avhandlingen. UiU benyttet begrepet «nettbaserte pedagogiske ressurser» (Utdanningsdirektoratet, 2019) om det jeg har karakterisert som læringsressurser. Jeg har valgt å se bort fra det digitale aspektet fordi ressursene som ble utviklet til UiU ikke hadde noen interaktive eller datateknologiske løsninger. Begrepet nettressurs viser rett og slett til at de ble tilgjengeliggjort for sektoren via en nettside, men de kunne like gjerne ha vært trykt – noe mange av dem, blant annet *RAS*, også var.

2.2 Hvordan forske på bruken av læringsressurser

Forskning på læringsressurser i bruk er et forholdsvis nytt fagfelt der det i liten grad finnes etablerte metodiske tilnæringsmåter. Bundsgaard og Hansen lanserte imidlertid i 2011 det

de beskriver som et holistisk rammeverk for evaluering av «learning materials» (s. 31). Dette er at analytisk rammeverk som anbefaler en trestegs metode for å studere læringsressurser: 1) *the potential learning potential*, 2) *the actualised learning potential* og 3) *the actual learning* (s. 33). Et sentralt poeng hos Bundsgaard og Hansen er at disse perspektivene forutsetter ulike epistemologiske ståsteder og metodiske innganger. Å undersøke «the potential learning potential» (s. 33) handler om å se etter affordanser og utfordringer nedfelt i læringsressursen, og hvilke kompetanser som angivelig støttes når du arbeider med ressursen. Dette beskrives som en tekstanalytisk inngang. Det andre perspektivet i rammeverket vil være undersøkelser av «the actualised learning potential» (Bundsgaard & Hansen, 2011, s. 33), der interessen er rettet mot hvordan læringsressursen tas i bruk av lærere og elever i ulike kontekster. Den tredje tilnæringsmåten innebærer å undersøke det som beskrives som «the actual learning» (Bundsgaard & Hansen, 2011, s. 33), og dette handler om hvordan deltakerne faktisk utvikler kompetanse ved bruk av læringsressursen.

Dette er et rammeverk og en analysemodell som har hatt relativ stor gjennomslagskraft i feltet, spesielt for forskere tilknyttet miljøet rundt Nationalt Videncenter for Læremidler i Danmark og tidsskriftet *Learning Tech – tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*. Den mest oppdaterte forskningsgjennomgangen av hva som finnes av forskning på læringsressurser i bruk (Gissel & Buch, 2020) benytter også det ovenfornevnte rammeverket som analysemodell i en systematisk reviewstudie. I denne studien blir analysemodellen visualisert på følgende måte:



Figur 1: Gissel og Buch (2020), videreutviklet fra Bundsgaard og Hansen (2011)

Som figur 1 viser, er navnene på enhetene noe endret, men Gissel og Buch (2020) støtter seg i vesentlig grad på forståelsen til Bundsgaard og Hansen (2011) som jeg har redegjort for ovenfor. Pilene i figuren viser til en kausalitetsforståelse som de legger til grunn, fra læringsressurs til bruk av læringsressursen og videre til utbytte. Dette er et rammeverk som jeg vil komme tilbake til i kapittel 5, der jeg på bakgrunn av den teoretiske forståelsen i avhandlingen og funn fra studien min vil foreslå en revisjon av modellen.

2.3 Sosiokulturelle teorier for å forstå bruken av læringsressurser

Den overordnede problemstillingen for avhandlingen har vært å undersøke hva som kjennetegner samspillet mellom én læringsressurs, læreres iscenesettelse av læringsressursen og elevenes læring. For å kunne svare på problemstillingen har jeg benyttet en sosiokulturell forståelsesramme i tradisjonen fra Vygotskij (2014), Cole (2003) og Säljö (2001, 2006), videreført i et økologisk literacy-perspektiv i tradisjonen fra Heath (1983), Gee (2015a) og Barton (2007). Et sentralt siktemål i sosiokulturelle teorier er å undersøke hvordan vi bruker og nyttiggjør oss av ulike former for redskaper til meningsskaping, samhandling og læring (Cole, 2003; Säljö, 2006). En grunntanke er at tenkningen og adferden til mennesker formes og utøves ved hjelp av redskaper som er utviklet i sosiale fellesskap. Når man skal undersøke undervisning og læring i dette perspektivet, kan man verken kople mennesker fra den sosiale konteksten de deltar i, eller de redskapene de benytter seg av. Jeg vil i det følgende redegjøre for tre grunnleggende perspektiver innenfor sosiokulturell teori – synet på redskaper, mediering via redskaper og læring som deltakelse i situerte praksiser – som har vært viktige for den teoretiske tilnærmingen i avhandlingen.

Et viktig tema i Vygotskij's arbeider er hvordan menneskets redskapsbruk gjør at vi ikke er bundet av våre biologiske forutsetninger. Vygotskij (2014) var opptatt av å undersøke hvordan vi samhandler med det han beskriver som fysiske og psykologiske redskaper, på engelsk *material tools* og *psychological tools* (Vygotsky, 2012; Kozulin, 1998). Fysiske redskaper blir definert og forstått som faktiske objekter vi har tilvirket til hjelp i bestemte brukssituasjoner. I sosiokulturell terminologi benyttes ofte begrepet artefakter i denne betydningen. Psykologiske ressurser blir forstått som begreper, symboler, formler og regnemåter – det vi med en samlebetegnelse beskriver som semiotiske ressurser (Säljö, 2006). I begge tilfellene har vi å gjøre med ressurser som mennesket har skapt for å kunne handle og løse problemer. Mens Vygotskij differensierte mellom fysiske artefakter og psykologiske ressurser, er det ifølge Cole (2003) bedre å tenke at redskaper har en fysisk og en psykologisk side, altså at det er innvevd bestemte språklige praksiser i de fysiske redskapene. Denne forståelsen har vært viktig for hvordan jeg betrakter læringsressurser i dette avhandlingsarbeidet. Når jeg i avhandlingen definerer læringsressurser som tekster bestående av semiotiske ressurser og artefakter, er det i denne sammenvevde forståelsen av psykologiske og fysiske sider jeg vektlegger. En læringsressurs kan bestå av konkrete, fysiske artefakter som for eksempel skriverammer og modelltekster. Slike skriverammer og modelltekster vil kunne betraktes som fysiske hjelpemidler som kan hjelpe elever med å

strukturere teksten sin i avsnitt og å kunne se for seg mulige realiseringer av teksten. Hvis man kun oppfatter skriverammen og modellteksten som fysiske artefakter, overser man noe vesentlig: nemlig at dette er pedagogiske hjelpemidler med bestemte bruksmåter og semiotiske praksiser som er vokst fram i ulike kulturer og praksisfellesskap.

Enhver artefakt har en sosiogenese (Säljö, 2006, s. 69), altså en tilblivelseshistorie som går langt tilbake i tid. De historiske og kulturelle virkemåtene er ofte ukjente for brukerne av artefaktene. Dette innebærer at bruksmåtene og tradisjonene ikke er en del av den fysiske artefakten, og de må betraktes som psykologiske eller intellektuelle sider ved artefakten. Hvis vi for eksempel tar utgangspunkt i en fysisk læringsartefakt som en modelltekst, har denne artefakten en sosiogenese med lange historiske og kulturelle røtter. Å *skrive av* modelltekster var en viktig del av det vi kjenner som den første skriveopplæringen i den sumeriske kulturen 3000 år før vår tidsregning (Kramer, 1963). I antikkens retoriske skoler var det et ideal at studentene leste taler fra kjente retorikere i den hensikt å bygge opp et repertoar de selv skulle kunne imitere (Bakken, 2020), og fra mer moderne tid er modelltekster en viktig form for stillasering i det vi kjenner som australsk sjangerpedagogikk (Ivanič, 2004). Vi kan derfor si at en læringsartefakt som modellteksten bygger på er en akkumulert innsikt fra ulike tider og kulturer. Det er et viktig utgangspunkt for avhandlingsarbeidet at en læringsartefakt som modellteksten i *RAS* likevel ikke automatisk bidrar til én type undervisningspraksis. Modellteksten føyer seg inn i kulturelle tradisjoner som brukerne har mer eller mindre kjennskap til. Slik Brown et al. (1989, s. 33) har drøftet, vil det være vanskelig å bruke en artefakt på en hensiktsmessig måte uten å ha kjennskap til relevante bruksmåter i de kulturene der artefakten er utviklet.

Hvis vi skal forstå hvordan vi fungerer og lærer i sosiale praksiser, og hvordan vi utvikler oss, må vi ta i betraktning hvordan vi gjør våre erfaringer ved hjelp av både fysiske og psykologiske ressurser. Den sosiokulturelle tradisjonen har derfor mediert handling som analyseenhet for å forstå læring (Kozulin, 1998). En konsekvens av dette perspektivet er at jeg i avhandlingen vektlegger det andre perspektivet i Gissel og Buch (2020) sin modell, nemlig «Student and teacher use» (fig.1). Et sentralt aksiom i sosiokulturell teori er at semiotiske ressurser medierer omverdenen for oss. Det vil si at måten vi ser og oppfatter verden på, alltid vil være mediert av språklige og kulturelle praksiser. I denne betydningen vil vår bevissthet og vår tenkning kunne beskrives som diskursiv. Säljö (2006) skriver at vi beveger oss i en vev av språklige kategorier som er skapt av mennesker gjennom historien, og som blir ført videre gjennom en stadig pågående kommunikasjon mellom og i mennesker. I et

slikt perspektiv kan læring forstås som å bli delaktig i måter å skape mening på innenfor rammen for slike diskursive praksiser (Gee, 2015a). Læringsmålene i de to undervisningsforløpene jeg undersøker i denne studien er å oppøve evnen til å mestre en bestemt diskursiv praksis gjennom å uttrykke seg skriftlig på en måte som gjør at tekstene vil kunne bli aksepterte i den aktuelle kulturen.

Læringsressursen *RAS* er laget for å støtte lærere som skal undervise elever der målet er å mestre en bestemt diskursiv praksis, nemlig å skrive argumenterende tekster. Den teoretiske posisjonen jeg skriver fram her er at læringsressursen i seg selv verken kan bidra til god eller dårlig skriveopplæring. Den teoretiske forståelsen for avhandlingen er at læringsressursene som ble utviklet til UiU ikke kan beskrives som «eksempler på god praksis», slik Utdanningsdirektoratet formulerte det på nettsidene til den nasjonale satsingen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det at en læringsressurs skal kunne bidra til læring, forutsetter det jeg i avhandlingen vil karakterisere som en dobbel mediering: Læreren må i første omgang tolke læringsressursen og iscenesette den som undervisning, og elevene må deretter kunne nyttiggjøre seg av denne undervisningspraksisen og disse medierende artefaktene i sin egen læringsprosess.

Læring i et sosiokulturelt perspektiv handler om hvordan vi tar i bruk ressurser – psykologiske og fysiske – til problemløsning og meningsskaping i sosiale sammenhenger. Læring blir dermed ikke forstått utelukkende som kognitive ferdigheter man skal tilegne seg, men det handler om hvordan vi bruker språket i situerte, sosiale kontekster som blir skapt av deltakerne. Denne forståelsen av at mening blir skapt gjennom bruk av psykologiske og fysiske ressurser – i motsetning til at mening er noe essensielt og iboende – representerer en sosialkonstruktivistisk tilnærming til virkeligheten som vi kjenner fra Berger og Luckmann (1967). En følge av dette perspektivet er at læringsressurser må undersøkes i bruk i situerte kontekster. Å få innsikt i hvordan lærerne iscenesetter læringsressursen, og hva som skjer når læringsressurser settes i spill i klasserommet, har derfor vært et sentralt siktemål i avhandlingen.

2.4 Læring i et literacy-perspektiv

Den sosiokulturelle interessen for hvordan vi benytter fysiske og psykologiske redskaper til meningsskaping, samhandling og læring blir videreført og fornyet i den forskningstradisjonen vi kjenner som New Literacy Studies (NLS). I avhandlingen har perspektiver fra literacy-feltet vært viktige for å kunne undersøke sammenhengen mellom situerte språklige praksiser

og læring i den forstand at teoretiske og analytiske begreper fra dette feltet har vært nyttige for å kunne drøfte hvordan elever kan sies å tilegne seg skrivekompetanse ut fra de skriveforløpene jeg undersøker. Slik det framkommer i den primære problemstillingen, er det en intensjon at jeg gjennom dette forskningsprosjektet skal kunne si noe om hvordan iscenesettelsen av *RAS* bidrar til elevenes læring. En forutsetning for å gjøre dette, er å definere hva jeg forstår som læring. Det å definere læring er imidlertid – som blant annet Säljö har diskutert – en krevende oppgave, og de definisjonene man velger å benytte får følger for hvilke analyseenheter man velger å undersøke som dokumentasjon på læring (2009, s. 203).

I et literacy-perspektiv blir læring forstått som tilegnelse av sosialt aksepterte måter å bruke språket på (Barton, 2007), det jeg i avhandlingen forstår som å mestre ulike faglige diskurser. Gee (2015a) definerer diskurs på følgende måte:

A Discourse is a socially accepted association among ways of using language and other symbolic expressions, of thinking, feeling, believing, valuing and acting, as well as using various tools, technologies, or props that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or 'social network' (s. 178).

Læring i et literacy-perspektiv er – slik Gee uttrykker det – knyttet til det å kunne bruke språk, redskaper og teknologi på måter som er aksepterte innenfor en gruppe eller et sosialt nettverk. Å lære et fag vil i denne forståelsen handle om å bli medlem av et bestemt faglig felleskap ved at man kommuniserer i henhold til normene i det faglige fellesskapet (Sfard, 1998, s. 6). Fordi det finnes et uendelig mangfold av slike diskursive felleskap – og fordi disse per definisjon er i konstant endring – vil ikke evnen til å opptre relevant og meningsfullt innenfor disse diskursene kunne beskrives som en form for statiske ferdigheter. Ulike situasjoner krever ulike måter å bruke språket på, noe som innebærer at man i et slikt perspektiv aldri vil bli «ferdiglært». Samtidig er målet med de undervisningsforløpene jeg undersøker i denne avhandlingen – og for utdanning generelt – at elevene skal kunne opptre relevant også i kontekster de ikke direkte har øvd på eller fått erfaring med. Jeg vil nedenfor redegjøre for hvordan dette er innbakt i den forståelsen av læring som jeg bygger på i avhandlingen.

Som jeg allerede har nevnt, var læringsmålet for de to undervisningsforløpene jeg undersøkte at elevene skulle videreutvikle sine ferdigheter i å skrive argumenterende tekster i norskfaget. Måten dette læringsmålet blir formulert på i *RAS* synes å være i tråd med den diskursive forståelsen av læring som jeg har presentert ovenfor. Innledningsvis i *RAS*, under en

overskrift som spør om hva elevene trenger å lære for å skrive argumenterende tekster, står det: «Elevene trenger å utvikle en forståelse for at de språklige valgene de tar bestemmes av formål og mottaker for teksten» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 3). Også det spesifikke kompetansemålet fra læreplanen som begge skriveforløpene tar utgangspunkt i, synes å harmonere med den forståelsen av diskurs som framkommer i sitatet ovenfor: «Elevene skal kunne skrive [...] argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Som det framkommer både i sitatet fra læringsressursen og det spesifikke kompetansemålet som ligger til grunn for undervisningsopplegget, trenger elever å oppøve forståelse for at den konteksten de skriver innenfor har betydning for hvordan det er relevant å uttrykke seg. De må kunne skrive på en måte som er forventet og akseptert i den bestemte situasjonen.

Hvordan vi lærer å bruke semiotiske ressurser på måter som er sosialt og faglig aksepterte i ulike praksisfelleskap, er et sentralt spørsmål innenfor dette teoretiske perspektivet. Innenfor literacy-feltet differensierer man gjerne mellom tilegnelse og læring (Gee, 2015a). Gee lanserer en hypotese om at vi tilegner oss språklige væremåter gjennom vår primære sosialisering, det han forstår som primærdiskursen, mens det vi lærer gjennom en sekundær sosialisering blir forstått som sekundærdiskurser (2015a, s. 187). Primærdiskursen blir i denne hypotesen forstått som diskursen vi tilegner oss ubevisst i vårt hjemmemiljø, mens sekundærdiskurser i hovedsak blir lært gjennom undervisning utenfor hjemmet. Gees poeng er at læring er et begrep vi bør forbeholde

conscious knowledge gained through teaching [...]. This teaching or reflection involves explanation and analysis – that is, breaking down the thing to be learned into its analytic parts. It inherently involves attaining, along with the matter being taught, some degree of meta-knowledge about the matter (s. 189).

Skillet mellom læring og tilegnelse er, slik det framkommer i sitatet, at læring er et begrep som forbeholdes *bevisst* refleksjon. Det er en forståelse som legger vekt på at man kan bryte ned kunnskapen i analytiske deler og at man har en bevissthet om egen læring, det som i sitatet blir beskrevet som metakunnskap. Gee (2015a) påpeker imidlertid at dette forsøket på å differensiere mellom ubevisst tilegnelse og bevisst læring ikke må betraktes som et absolutt skille – noe som også har vært viktig for min forståelse. Læringsmålet for undervisningsforløpene som undersøkes i denne avhandlingen, å skrive argumenterende tekster i norskfaget, vil selvsagt bygge på språkkunnskaper elevene har tilegnet seg gjennom primær sosialisering, samtidig som det bygger på utvikling av skrivekompetanse de først og

fremst har lært i en skolesammenheng. Evnen til bevisst refleksjon vil ifølge Gees forståelse være noe som hovedsakelig er blitt utviklet i en formell lærings situasjon (2015a, s. 190).

Denne koblingen mellom læring og evnen til å reflektere over det man har lært, har vært viktig for hvordan jeg har undersøkt elevenes videreutvikling av skrivekompetanse i avhandlingen. Det å vurdere om og hvordan elever videreutvikler seg som skrivere er metodologisk omstridt (se f.eks. Ongstad, 2007; Evensen 2009). Ongstad drøfter hvordan vi skal forstå utvikling av skrivekompetanse, og han stiller spørsmål til hva det eventuelt er som utvikles: Er det ytringen eller eleven som ytrer seg (2007, s. 141)? Dette spørsmålet ble videreutviklet i en stor dansk etnografisk studie (Krogh & Jakobsen, 2016) som hadde til hensikt å undersøke hvordan et utvalg elever utviklet seg som skrivere gjennom videregående skole. For å unngå en instrumentell forståelse av skriveutvikling, bygget de videre på Ongstads differensiering mellom ytringen og den som ytrer seg, og benyttet begrepene *skriveutvikling* og *skriverutvikling*: «Med *skriveutvikling* menes elevenes utbygning af deres semiotiske – tekstlige og diskursive – ressurser i de gymnasiale skrivegenrer. Med *skriverutvikling* menes forandringer i deres identifikationer som skrivere gennem uddannelsesforløbet» (s. 15). Dette doble perspektivet der man på den ene siden ser på utvikling i tekster elever skriver, og på den andre siden ser på utvikling i hvordan elever identifiserer seg som skrivere, har hatt betydning også for min studie. Dette framkommer ved at jeg både studerer elevenes tekster i skriveforløpene og hvordan elevene reflekterer rundt disse tekstene etter at undervisningsforløpet er avsluttet.

Med forankring i literacy-feltet og læring som diskursiv mestring, legger avhandlingen til grunn at skrivekompetanse må betraktes som en kompleks ferdighet. I dagens skriveforskning er det en bred konsensus om at skriving er en kompleks oppgave der den som skriver må håndtere mange oppgaver samtidig (bl.a. McCutchen, 2011). Nyere skriveforskning har framholdt at kompetente skrivere evner å «evaluate their writing in terms of their goals and audience and make changes in overall organization and content as well as smaller changes in language and conventions» (MacArthur, 2013, s. 215). Rijlaarsdam et al. (2012, s. 196) hevder at målet med skriveopplæringen er at elever oppøver evnen til å reflektere over hvordan en kan utforme ideer i skrift tilpasset skrivesituasjonen. Når jeg i avhandlingen har forsøkt å si noe om hvorvidt elevene videreutvikler seg som skrivere, vektlegger jeg elevenes evner til å reflektere over de tekstene de har skrevet. Dette er en forståelse som også kommer fram hos Chen og Myhill (2016), som hevder at elever må utvikle metalingvistisk forståelse for å kunne ta hensiktsmessige tekstlige valg tilpasset ulike formål og mottakere. I sin studie

argumenterer de for at elevers samtaler om egne tekster kan betraktes som «a visible display of their metalinguistic understanding» (2016, s. 100). I avhandlingen benytter jeg den doble forståelsen av skriveutvikling som jeg har vist til ovenfor – altså både skrive- og skriverutvikling – og jeg har følgelig samlet empirisk data som jeg mener at kan belyse dette.

2.5 Hvordan tilegner elevene seg literacy-kompetanse?

Slik jeg har redegjort for ovenfor, er læring i et literacy-perspektiv knyttet til det å kunne bruke språket på sosialt aksepterte måter i ulike sammenhenger og samtidig evnen til å reflektere over dette. For å undersøke hvordan denne formen for språklig sosialisering foregår, er det to begreper som spiller en viktig rolle i avhandlingen: *literacy-hendelser* og *literacy-praksiser*. Literacy-hendelser defineres som «all sorts of occasions in everyday life where written word has a role» (Barton, 2007, s. 35). I NLS-tradisjonen er literacy-hendelser forstått som konkrete situasjoner der tekster er i bruk. Denne bruken er situert i en sosial praksis og kan følgelig observeres av en forsker. I de undervisningsforløpene jeg undersøker vil skrift spille en rolle på mange måter. Begrepet literacy-hendelser er nyttig fordi det lar meg undersøke ulike situasjoner der skrift inngår i undervisningsforløpene, og det gir meg mulighet til å undersøke om det er spesielle mønstre for hvordan tekster skapes og brukes. Literacy-praksiser kan vi med Barton definere som «common patterns in using reading and writing in a particular situation» (Barton, 2007, s. 36). Literacy-praksiser er de reglene og normene som avgjør hvordan man bruker språket innenfor et bestemt praksisfelleskap. Når vi bruker språk, gjør vi det på grunnlag av kunnskaper, holdninger og verdier knyttet til literacy i ulike situasjoner, og denne bevisstheten styrer vår (språklige) væremåte.

Begrepsparet literacy-hendelser og literacy-praksiser har vært viktig for å undersøke hvordan vi blir språklig sosialiserte i både formelle og uformelle situasjoner. For eksempel har Heath (1983) undersøkt hvordan foreldre leser bøker på sengekanten til barna sine. Ved å undersøke «bedtime story» som literacy-hendelse oppdaget Heath (1983) hvordan voksne gjerne forklarer bøker ved å bruke et mer avansert ordforråd enn i andre sammenhenger med barna, og hun viser hvordan de voksne knytter skrift og illustrasjoner sammen i sine forklaringer. Heath konkluderer med at «bedtime story» er en literacy-praksis som er spesielt egnet til språklig sosialisering, nettopp fordi den voksnes bruk av et mer avansert ordforråd støttes og forklares gjennom den teksten som ligger til grunn for språkpraksisen.

Selv om det er et langt steg fra å lese på sengekanten med ungene sine til formell undervisning der en læringsressurs utviklet av Skrivesenteret benyttes for å videreutvikle

elevs skrivekompetanse, kan Heaths forskning være med på å illustrere viktige poeng når det kommer til læring i en literacy-sammenheng. Eksemplet viser hvordan språklig sosialisering i diskursive fellesskap kan foregå og forstås i et sosiokulturelt perspektiv. Vygotskij (2014) beskriver hvordan han mener læring skjer i det han omtaler som den proksimale utviklingssonen. Med det menes at læring skjer når et barn i samhandling med en mer kompetent annen blir nødt til å strekke seg mot en mer avansert form for deltakelse i den aktuelle sosiale praksisen. Wood et al. (1976) beskriver denne formen for støtte med metaforen *scaffolding*. På norsk blir dette gjerne oversatt til stillasering, og poenget er at en mer kompetent annen kan fungere som en støtte i læringsprosessen. I denne forståelsen av læring i den proksimale utviklingssonen er det et viktig poeng at ulike former for stillasering skal bygges ned når stillaset ikke lenger er nødvendig. I avhandlingen vil begrepet stillasering bli brukt om lærerens språklige støtte i undervisningen. Samtidig vil det jeg har valgt å definere som enkeltstående læringsartefakter i *RAS*, for eksempel en skriveramme eller en modelltekst, også bli forstått som stillas i den forstand at elevene kan benytte slike læringsartefakter som støtte i skriveprosessen. Slik jeg har drøftet ovenfor, kan ikke denne formen for læringsartefakter studeres uavhengig av lærerens språklige tilrettelegging. I avhandlingen vil det derfor være spesielt interessant å undersøke hvordan lærerens språklige støtte kombineres med bruk av artefaktene i *RAS*.

Læringsressursen *RAS* henvender seg til lærere som skal undervise i argumenterende skrijving. Den skisserer et undervisningsdesign som kan hjelpe læreren med å bryte ned skriveundervisningen i faser, og den beskriver en rekke aktiviteter der læreren kan støtte elevenes skriveprosesser. Læringsressursen *RAS* legger på denne måten opp til det jeg vil karakterisere som en bestemt form for literacy-praksis, ved at den skisserer bestemte mønstre man kan bruke språket på i den aktuelle sammenhengen, og hvordan lærere kan legge til rette for ønsket tekstpraksis. Ifølge literacy-teorien er det umulig å studere tekstpraksiser direkte (Barton, 2007), men man kan se på hvilke konkrete teksthendelser som foregår, og ut ifra disse kan man undersøke om det er noen mønstre som går igjen. Ett av målene med avhandlingen har følgelig vært å undersøke de literacy-hendelsene som iscenesettelsen av *RAS* resulterer i, og gjennom dette utforske i hvilken grad vi kan snakke om en bestemt literacy-praksis i de to klasserommene.

2.6 Hva vet vi om bruken av læringsressurser

Vi har begrenset kunnskap om hvordan læringsressurser benyttes i skolen. I en internasjonal systematisk review-studie som forsøker å kartlegge hva som finnes av forskning som har

undersøkt bruken av didaktiske læringsressurser i morsmålsfaget, konkluderer Gissel og Buch (2020) med at knappheten på studier er så stor at det ikke kan utarbeides generelle hypoteser for hvordan lærere tolker læringsressurser, hvordan disse iscenesettes som undervisning og i hvilken grad denne formen for undervisningspraksis fører til læring (s. 117). En lignende konklusjon kommer fram i en rapport som på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet skulle gjennomgå og systematisere det som den gang var nyere norsk og internasjonal forskning på læremidler (Knudsen, 2011). Den første delproblemstillingen i rapporten skulle undersøke sammenhenger mellom læremidlenes innhold koplet opp mot bruk og læring, men forskerne bak rapporten hevder at det ut fra det som foreligger av forskning ikke er mulig å komme med en samlende konklusjon: «Grunnen til dette er at forskning på årsakssammenhenger mellom læremidlenes innhold, form og bruk til dels er fraværende, og klasseromsforskning i relasjon til form og innhold i læremidler sjelden er til stede, og til dels kun opptrer fragmentert i antologier» (Knudsen, 2011, s. 15). Ut fra disse forskningsoppsummeringene er det rimelig å slå fast at det feltet denne avhandlingen skriver seg inn i – altså forskning på bruken av læringsressurser og elevens læring – er et felt der det trengs mer kunnskap. Jeg kan si meg enig med Tomlinson (2012, s. 151) som hevder at det er et paradoks at alle lærere bruker læringsressurser intuitivt og systematisk hver eneste dag, samtidig som det nesten ikke finnes forskning på dette feltet. I designet av forskningsprosjektet har denne mangelen på kunnskap vært viktig, og den har vært styrende for den åpne og spørrende tilnærmingen som uttrykkes i problemstillingene for prosjektet.

Hva finnes så av studier på bruken av læringsressurser? I det som kan beskrives som en pionerstudie i en norsk kontekst, hevder Johnsen (1993) at forskning har vist at lærebøker utgjør den viktigste ressursen i skolen, men at forskningen først og fremst har vært opptatt av omfang og tidsbruk. Siden studien til Johnsen er foretatt så tidlig som i 1993, kunne man ventet at feltet var blitt mer undersøkt etter dette, kanskje spesielt med tanke på hvordan den tradisjonelle læreboka er blitt utfordret og transformert gjennom en tiltagende digitalisering. Også senere studier har imidlertid konkludert med at den tradisjonelle læreboka holder stand som den viktigste «teksten» i skolen (Skjelbred et al., 2005; Knudsen, 2011). Skjelbred og Aamotsbakken (2010) viser at læreboka dominerer i klasserommet, og at den økte tilgangen på «IKT-baserte læremidler så langt ikke ser ut til å endre på det» (s. 17). I en kunnskapsoversikt over læremiddelforskning etter innføringen av LK06 skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Juuhl et al., 2010), slås det fast at læreboka fremdeles står sterkt i norske klasserom, men at vi mangler forskning om hvordan lærebøkene brukes (s. 5). Også

den nyeste kunnskapsoversikten over læremiddelbruk i norsk skole (Gilje, 2016), slår fast at læreboka både før og etter innføringen av LK06 har spilt en sentral rolle i undervisningen. Samtidig påpeker Gilje (2016, s. 59) at det ser ut til at digitale læremidler blir mer brukt i den videregående skolen, og det knyttes spesielt opp mot økt bruk av de digitale læringsressursene som tilbys på NDLA.

At læreboka er en viktig læringsressurs i skolen, er også blitt dokumentert i internasjonal forskning. Moje et al. (2010) hevder at lærere stoler på læreboka når de planlegger innholdet i undervisning, strukturerer fagstoff, velger ut hva elevene skal lese og hvilke oppgaver de skal jobbe med. En amerikansk review-studie av læreres planleggingspraksis (Warren, 2000) fastslår at læremidler er den faktoren som sterkest influerer på planlegging av undervisning: Læremidlene er didaktiske holdepunkt og inspirasjonskilde både med tanke på utvelgelsen av stoff, organisering av faglig innhold og valg av konkrete undervisningsaktiviteter i den enkelte time. Læremidlenes innvirkning på læreres planleggingspraksis er også bekreftet i en norsk skolekontekst. I en stort anlagt studie som undersøker hvordan lærere har implementert læreplanreformen Kunnskapsløftet, fastslår Hodgson et al. (2010) at «læreboka er den mest dominerende formen for læreplan» (s. 87), og at læreboka har en så sterk posisjon blant lærerne at de legger til side lokale planer til fordel for læreboka.

Samtidig viser studier at læreres erfaring og kjennskap til fagene sine, innvirker på måten læringsressurser blir brukt på. Davis et al. (2011) rapporterer at enkelte lærere er i stand til å gjøre produktive tilpasninger til læringsressurser som støtter opp om hensikten de bygger på. Lærere som ikke fullt ut forstår rasjonalet som ligger bak en pedagogisk ressurs, har en tendens til å bruke ressursen ukritisk eller gjøre endringer som ikke kommer elevene til gode (s. 797). Wade og Moje (2000) utdyper disse forskjellene og viser til funn om at lærere med mye fagkunnskap og erfaring i større grad synes å være frie i bruken av lærebøker, mens lærere med mindre fagkunnskap bruker læreboka som «læreplan» (de facto curriculum). Ifølge Wade og Moje har mindre erfarne lærere en tendens til mer bokstavn- og tekstnær bruk av lærebøker: «oral texts were more likely to follow the textbook when the teacher was less familiar with the topic» (2000, s. 612). Dette siste poenget blir også framhevet i en nyere dansk studie, der Knudsen (2021) hevder at didaktiske læremidler nærmest «overtar» undervisningen når læreren har liten formell kompetanse i faget. Slike forskningsfunn som viser at lærere tar i bruk læringsressurser på ulike måter ut fra faktorer som for eksempel erfaringsbakgrunn, utdanning og læringssyn var en medvirkende årsak til at jeg utarbeidet

denne studien med et komparativt design der hensikten var å undersøke hvordan to lærere iscenesatte den samme læringsressursen.

2.7 Bruk av læringsartefakter

Hvis jeg smalner inn fokuset og ikke ser på læringsressurser som en helhet, men på det jeg har karakterisert som enkeltstående læringsartefakter, finnes det imidlertid mye relevant forskning. Jeg velger her å diskutere forskning som har undersøkt modelltekster og skriverammer fordi dette er læringsartefakter som er viktige i *RAS*. En analyse av *RAS*, der jeg redegjør for hvorfor nettopp modelltekster og skriverammer er dominerende læringsartefakter i læringsressursen, blir presentert i neste kapittel.

En modelltekst er en tekst som tydeliggjør språklige trekk som en ønsker at elevene skal eller kan benytte som støtte for sin egen skriving (Håland, 2018). Undersøkelser av hvordan modelltekster fungerer som læringsartefakt i skriveopplæringen, spriker. På den ene siden finnes det studier som har påpekt at bruken av modelltekster bidrar til det som beskrives som en reduksjonistisk skrivepedagogikk ved at modellene blir brukt for å imitere en korrekt form (McC Campbell, 1966; Eschholz, 1980). Det blir hevdet at dette bidrar til en statisk sjangeropplæring som legger mer vekt på kopiering av form, framfor utvikling av innhold, ideer og det å finne sin egen stemme (Murray, 1980; Bawarshi & Reiff, 2010). På den andre siden har vi studier som viser at modelltekster har positiv innvirkning på elevers skriving. I en metastudie finner for eksempel Graham og Perin (2007) en positiv sammenheng mellom bruk av modelltekster og økt kvalitet i elevers skriving. I en studie gjennomgår Andrews et al. (2009) skriveforskning fra de siste 20 årene i den hensikt å identifisere undervisningspraksiser som hjelper elever å skrive argumenterende tekster. Et viktig skrivepedagogisk funn i denne studien er at modellering av argumenterende skriving er en undervisningspraksis som gjør at elever ser ut til å utvikle evnen til å skrive argumenterende tekster (s. 302).

Noen norske studier har gitt viktig innsikt i på hvilke måter elever nyttiggjør seg av modelltekster i skriveopplæringen. Øgreid (2017) har undersøkt hvordan modelltekster kan brukes som støtte for skriving av argumenterende tekster i religion- og livssynsfaget på ungdomstrinnet. Hun påpeker at elevene bruker trekk fra modelltekster når de skal argumentere skriftlig, men at disse trekkene ikke nødvendigvis er tilpasset den fagspesifikke konteksten elevene skal mestre. Håland (2013) finner at elever på mellomtrinnet tar igjen mønstre fra modelltekster når de skal skrive fagtekster. Hun viser at elevtekstene ikke bare

imiterer den overordnede strukturen fra modelltekster de har lest, de benytter også bestemte språklige elementer som passivkonstruksjoner i naturfagslogger og allitterasjon i fagboktekster (Håland, 2013, s. 265).

Det finnes også en rekke studier som ser på sammenhengen mellom hvordan en modelltekst blir mediert og hvordan elever evner å nyttiggjøre seg denne medieringen når de selv skriver. Bereiter og Scardamalia (1984) argumenterer for at elever som får jobbe med modellteksten etter at de selv har skrevet et førsteutkast, i større grad nyttiggjør seg denne enn elever som får lese modellteksten før de selv har begynt å skrive. En stor britisk intervensjonsstudie, som primært var ute etter å undersøke sammenhengen mellom det de beskriver som kontekstualisert grammatikkundervisning og elevenes skriving, inkluderte også bruk av modelltekster (bl.a. Myhill et al., 2012; Myhill et al., 2018). Modelltekstenes funksjon var å bidra til at de språklige aspektene som var i fokus i undervisningen, ble kontekstualisert. Dette ble gjort ved at det grammatiske metaspråket ble forklart gjennom teksteksempler, og det ble forsøk etablert koblinger over til elevenes egen skriving. Funnene i denne studien er interessante av flere grunner. For det første finner forskerne at forutsetningene for at grammatikkundervisningen skulle ha en positiv effekt på elevenes skriveutvikling, var at de språklige aspektene måtte knyttes til elevenes egen skriving (Myhill et al., 2012, s. 8; Myhill et al., 2018). For det andre poengterer forskerne at det kun var i klasser der læreren hadde gode grammatikkunnskaper at intervensjonen hadde utslag. Klasseromsobservasjoner viste at faglig trygge lærere tilrettela for kontekstualiserte diskusjoner om språklige trekk, og de oppfordret elevene til å ta egne språklige valg. Lærere med svak grammatikkompetanse opererte med forenklende regler, de hadde problemer med å knytte grammatikkundervisningen til elevenes skriving og de medierte modelltekster som maler elevene skulle følge (Myhill et al., 2018).

I tillegg til at modellteksten er en viktig læringsartefakt i *RAS*, tilbyr også læringsressursen flere skriverammer. Skriverammer kan forklares som tekstlige mønstre som viser elevene hensiktsmessige måter å strukturere tekster på, gjennom forslag på makro- og mikronivå og gjerne med innledningsfraser og forbindere tilpasset sjanger og fag (Lewis & Wray, 2002). Forskningslitteraturen har spesielt undersøkt hvordan skriverammer er blitt brukt som støtte for elever som skal skrive ikke-narrative fagtekster (Øgreid, 2016), og også her er forskningsfunnene sprikende. På den ene siden finnes det studier som påpeker at bruk av slike faste skjema og maler for tekstoppbygging går på bekostning av elevenes frie utvikling av kunnskap og ideer (f.eks. Hillocks, 1986, 2005). På den andre siden finnes det studier som

argumenterer for at skriverammer ser ut til å være viktige læringsverktøy som elevene kan dra nytte av for å lære seg å skrive fagtekster (bl.a. Warwick et al., 2003). I denne studien påpekes det imidlertid at en forutsetning er at skriverammer ikke må benyttes som en form for arbeidsark (*worksheets*) læreren bare kan dele ut til elevene. Læringsfremmende bruk av skriverammer ser ut å bero på hvorvidt læreren oppmuntrer elevene til utforsking av den strukturstøtten skriverammen gir, og om denne utforskingen knyttes opp mot de tekstene elevene skriver (Warwick et al., 2003, s. 182). Også i en nyere norsk studie som undersøker bruk av skriverammer som støtte for fagskriving i samfunnsfag (Øgreid, 2016), diskuteres læreres mediering av skriverammer opp mot elevers nyttiggjøring. Øgreid argumenterer for at skriverammen i utgangspunktet tilbyr formstøtte ved å vise hvordan elevene kan strukturere samfunnsfagrapporten. Hun fant at dette resulterte i en rigid skrivepedagogikk der elevene imiterer tekstmønstre, men at dette kan motvirkes ved at læreren integrerer bruken av skriverammen i en skriveprosess preget av dialog og utforsking av innhold og form (Øgreid, 2016, s. 15).

Forskningsgjennomgangen har dokumentert at læringsressurser – både den tradisjonelle læreboka og det jeg har karakterisert som enkeltstående læringsartefakter – har en avgjørende innflytelse på utvelgelsen av tema i undervisningen, organisering av det faglige innholdet og valg av konkrete undervisningsaktiviteter. Samtidig har forskningsgjennomgangen vist at det ikke er noen entydige sammenhenger mellom læringsressursens innhold og hvordan den benyttes i undervisningspraksiser, og det er heller ikke noen entydige sammenhenger mellom undervisningspraksiser der læringsressurser benyttes og elevenes læring.

Forskningsgjennomgangen dokumenterer at faktorer som læreres utdanning, erfaringsbakgrunn og læringssyn har betydning for hvordan de tar i bruk læringsressurser i undervisningssituasjoner.

2.8 Argumenterende skriving

Det andre forskningsfeltet jeg i avhandlingen ønsker å gå i dialog med, er forskning som undersøker hvordan elever skriver argumenterende tekster. Å kunne argumentere skriftlig er ansett som en spesielt kompleks form for skrivekompetanse, og det synes å være en hevdvunnen sannhet i skriveforskningen at elever mestrer dårlig å skrive argumenterende tekster (Andrews, 1995; Hertzberg, 2008; Igland & Sundby, 2012). Dette er dokumentert i en rekke storskalastudier fra ulike land, og det er spesielt i sammenligning med narrative tekster elevenes skriftlige argumentasjonsferdigheter kommer til kort. Freedman og Pringle (1984) viste i en bredt anlagt studie fra Canada at ungdomsskoleelever mestret å skrive narrative

tekster med god struktur, mens de hadde store problemer med struktur når de skulle skrive argumenterende tekst. Lignende funn ble bekreftet i en norsk studie som undersøkte eksamensbesvarelser i norsk etter endt grunnskole. Prosjektet «Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig» (KAL) var en studie som undersøkte omtrent 3300 eksamenstekster som elever skrev til eksamen i norsk i årene 1998 til 2001. Funnene i studien viste at omtrent 80 % av elevene valgte å skrive narrative tekster som ga dem mulighet til å benytte en skjønnlitterær skrivestil, noe studien viste at de behersket godt (Hertzberg, 2008). Kun få elever valgte å skrive argumenterende tekster, og Hertzberg påpeker at disse elevene i hovedsak hentet argumenter fra sin egen erfaringsvirkelighet samtidig som de ofte benyttet et ekspressivt språk. Tekstene manglet gjerne en tydelig argumenterende struktur, og elevene hadde problemer med å holde fast på et standpunkt og å argumentere for det (Hertzberg, 2008, s. 225).

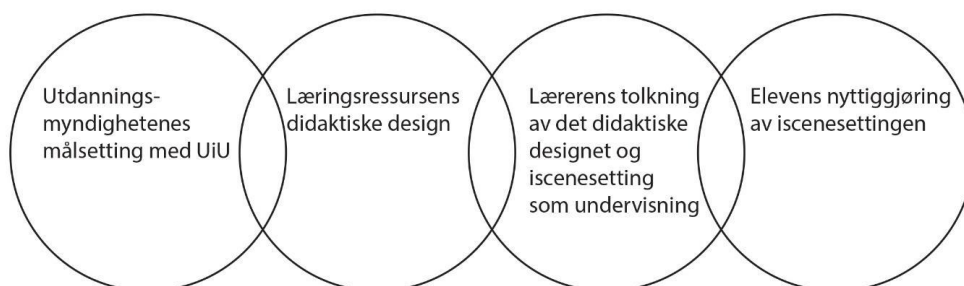
Selv om forskningen jeg viser til ovenfor er relativt gammel, er oppfatningen om at elever velger bort sakpreget skriving og har vanskelig for å skrive argumenterende tekster, blitt kolportert i en rekke norske studier helt opp til nå (Igland, 2008; Igland & Sundby, 2012; Håland, 2013; Øgreid, 2017). Jeg vil avrunde denne forskningsgjennomgangen med å stille noen spørsmål om dette fortsatt er en dekkende beskrivelse i en norsk kontekst. Vi har dessverre ikke tilsvarende storskalaundersøkelser som KAL-studien som med samme grundige forskningsmetodikk har undersøkt hvordan elever skriver på norskeksamen, for eksempel etter innføringen av Kunnskapsløftet (LK06). En studie som sammenligner eksamensoppgavene fra KAL-materialet med eksamensoppgavene i norsk for årene 2017, 2018 og 2019 konkluderer imidlertid med at sakpreget skriving nå utgjør en mye større del av oppgavesettene (Peck, 2021). I tillegg til å analysere eksamensoppgavene, baserer studien seg på en spørreundersøkelse blant 475 avgangselever og 71 norsklærere i ett fylke i Norge. På spørsmål om tekstpreferanser svarer omtrent to av tre elever at de foretrekker å skrive saktekster, de opplever at de er flinkere til dette og at de lærer mest om skriving av saktekster i norskfaget (s. 92). Det at elevene opplever at de får mest undervisning i å skrive saktekster, koples i studien opp mot funn som viser at lærerne ofte sier de bruker tidligere gitte eksamensoppgaver i undervisningen. Sammenholdt med vektleggingen av saktekster i siste års eksamenssett, er det rimelig å anta at dette får en *wash back*-effekt på skriveundervisningen. På bakgrunn av disse funnene stiller Peck (2021) spørsmål om skrivepreferansene og skrivemestringen til elevene er forskjøvet mot mer sakpreget skriving.

Også flere andre studier antyder at det har skjedd en skrivepedagogisk endring. Helstad og Roe har i tre separate studier (Helstad & Roe, 1996; Roe, 2003; Roe & Helstad, 2014) undersøkt hvordan den prosessorienterte skrivepedagogikken har preget norsk skole. Mens de to første studiene viser hvordan den prosessorienterte skrivepedagogikken hadde et godt fotfeste i den skrivepedagogiske bevisstheten til lærere, ser de i den seneste studien tegn til endring: «Vi kan snakke om en ny skrivepedagogikk som kjennetegnes av betydningen av læreres eksplisitte undervisning, modellering og bruk av modelltekster som utgangspunkt for skriveopplæring» (Roe & Helstad, 2014, s. 190). Lignende konklusjoner blir trukket i en stor studie som ser på sammenhengen mellom undervisning og elevs læring, den såkalte LISA-studien (Linking, Instruction and Student Achievement, Blikstad-Balas & Roe, 2020). I en delstudie som undersøker skriveopplæringen i 178 norsktimer på ungdomstrinnet, viser denne at over halvparten av skriveoppgavene som gis i disse timene ber om saktekster, og at den sjangeren som dominerer er debattinnlegg/leserinlegg (s. 58). Samtidig viser LISA-studien at skriveopplæringen i norskfaget er preget av scaffolding ved bruk av modelltekster.

En oppsummering av denne delen av forskningsgjennomgangen handler om at en vesentlig del av forskningen på hvordan elever skriver argumenterende tekster i en skolekontekst, har vist at dette er en form for skriving som elever har større utfordringer med å mestre enn for eksempel fortellende tekster. På bakgrunn av blant annet KAL-studien konkluderte Evensen (2010) med at det eksisterer en «egen narrativ tekstkultur i ungdomsskolens norskfag» (s. 16). Samtidig har jeg stilt spørsmål ved om dette er en karakteristikk som fortsatt er gjeldende, og jeg har vist til flere nyere studier som påpeker en endring mot mer sakpreget skriving i norskfaget.

3 Kontekst og forskningsspørsmål

Literacy-studier undersøker situert språkbruk og bygger på et epistemologisk ståsted der konteksten spiller en helt avgjørende rolle. Språkbruk forstås som en integrert del av den kontekstuelle sammenhengen den foregår i, og det er derfor nødvendig å beskrive de sosiale omgivelsene til fenomenet som studeres (Barton, 2007, s. 40). Målet med dette kapitlet er å redegjøre for en bredere kontekstuell ramme for de to skriveforløpene jeg undersøker. Som Hellne-Halvorsen (2021) drøfter, er det ofte utfordrende å definere hva som skal forstås som relevant kontekstuell informasjon i literacy-studier. Hun viser til at kontekst både impliserer observerbare faktorer som aktiviteter, artefakter og hendelser, men også ikke-observerbare faktorer som for eksempel ideologier, makt og fordommer (s. 30). For de to skriveforløpene jeg undersøker i avhandlingen vil både observerbare og ikke-observerbare faktorer innvirke på hvordan lærerne iscenesetter læringsressursen og hvordan elevene nyttiggjør seg denne undervisningen. Den analysemetoden jeg utviklet for å undersøke skriveforløpene, og som jeg redegjør for i kapittel 4.3.1, var hovedsakelig rettet mot literacy-hendelser forstått som situerte tekstsamtaler som kan observeres i klasserommene (Barton, 2007, s. 35). Samtidig er det åpenbart at det også er andre kontekstuelle faktorer som innvirker på disse undervisningsforløpene: *RAS* er en læringsressurs som inngår i det som kan beskrives som en kompleks medieringskjede fra utdanningsmyndighetenes målsettinger og fram til den enkelte elevs læring. Modellen under er en visuell framstilling av denne medieringskjeden:



Figur 2: Medieringskjede fra statlig nivå til elevens læring

Ungdomstrinn i utvikling (UiU) var en nasjonal satsing der utdanningsmyndighetene gjennom en rekke virkemidler forsøkte å fornye ungdomstrinnet (Meld. St. 22 (2010–2011)). *RAS* inngår som ett av virkemidlene i satsingen, og er en læringsressurs som gjennom det didaktiske designet samspiller med utdanningsmyndighetenes føringer og målsettinger. Neste

steg i medieringskjeden er hvordan lærere tolker designet i læringsressursen og hvordan denne tolkningen utspiller seg som iscenesettinger i bestemte undervisningsforløp. Den fjerde sirkelen handler om hvordan hver enkelt elev evner å nyttiggjøre seg iscenesettingen av læringsressursen til meningsskaping og læring. Selv om utgangspunktet for avhandlingen er å undersøke hvordan *RAS* blir iscenesatt i to skriveforløp, altså de to sirklene lengst til høyre i figur 2, vil jeg her redegjøre for en bredere kontekst som innrammer disse skriveforløpene. I dette kapitlet vil jeg derfor først redegjøre for utdanningsmyndighetenes målsettinger med UiU og deretter foreta en tekstanalyse av *RAS*.

3.1 Utdanningsmyndighetenes målsettinger med Ungdomstrinn i utvikling

Den nasjonale satsingen UiU ble lansert i stortingsmeldingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22 (2010–2011)). Stortingsmeldingen peker på at elever på ungdomstrinnet generelt sett trives godt på skolen, og at mange elever opplever at skolehverdagen er viktig. Samtidig påpekes det at motivasjonen på ungdomstrinnet er synkende, at mange elever kjeder seg og at få elever utvikler svært gode ferdigheter i lesing og regning. Mot denne bakgrunnen ble det lansert et mål om å «fornye ungdomstrinnet» (s. 6), og denne fornyingen handlet om at opplæringen skulle gjøres mer variert og praksisrettet slik at elevene skulle oppleve skolegangen som relevant og motiverende. UiU ble beskrevet som ett av tre statlige virkemidler som skulle bidra til å nå disse målsettingene (Meld. St. 22 (2010–2011)).

Da UiU ble lansert, var det det største og mest omfattende skoleutviklingstiltaket i norsk skole til da (Postholm, 2017). Alle landets skoler med ungdomstrinn skulle i perioden 2013–2017 få tilbud om å være med, og de kunne velge blant fire satsingsområder: klasseledelse, regning, lesing og skriving. Strategien bygget på erfaringer og systematiske evalueringer av statlige satsinger i perioden 2003–2013. Dehlin og Irgens (2017) hevder at UiU skiller seg fra tidligere nasjonale satsinger ved at UiU bygger på en innovativ forståelse av skoleutvikling. De statlige satsingene i tiårsperioden 2003–2013 bar preg av det de karakteriserer som et strukturperspektiv, der kunnskap og kompetanse forstås som statiske fenomen som kan formidles og overføres, og metaforbruken for læring og utvikling handler om å «løfte», «heve» og «øke» kunnskapen og kompetansen i skolen (s. 163). Det innovative ved UiU var at satsingen bygget på et kunnskapssyn som Dehlin og Irgens (2017) beskriver som et praksisperspektiv, der kunnskap ikke er noe som kan overføres, men noe som må utvikles i bestemte kontekster. Kompetanse i dette siste perspektivet handler om praksisutvikling.

Innenfor dette perspektivet er hovedmålet å utvikle skolen som en lærende organisasjon, fordi skoleutvikling må bygge på situert læring som tar hensyn til lokale forutsetninger.

UiU bygger på tre hovedvirkemidler: 1) skolebasert kompetanseutvikling, 2) lærende nettverk og 3) pedagogiske nettbaserte ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2019). Postholm (2017) skriver at de to første virkemidlene skiller seg fra tradisjonell etter- og videreutdanning fordi de bygger på en forståelse av at læring skal skje på skolen, der målet er at både lærere og ledere skal utvikle lokal, kontekstforankret kunnskap om undervisning og læring (s. 18). Dette er i tråd med beskrivelsen av UiU som en innovativ skolesatsing. Samtidig er det, ifølge Dehlin og Irgens (2017), elementer i satsingen som peker mot et mer strukturelt læringssyn der kunnskap betraktes som noe som kan overføres. Som eksempel på dette trekker de blant annet fram det tredje virkemiddelet, pedagogiske nettbaserte ressurser. Disse læringsressursene mener de framstår som et virkemiddel som bygger på et strukturelt læringssyn (s. 182). Dette er en karakteristikk jeg er enig i. Ifølge utdanningsmyndighetene skulle ressursene bidra til god praksis ved å bli tilgjengeliggjort for deltakerne i satsingen. Jeg har i kapittel to drøftet hvordan bruken av læringsressurser i et sosiokulturelt perspektiv må betraktes som en form for kontekstsensitiv praksis, noe som kan sies å stå i motsetning til hvordan læringsressursene ble presentert som virkemiddel i UiU. Jeg vil i det videre vise hvordan utdanningsmyndighetene gjennom oppdragsbrev til de nasjonale sentrene detaljstyrte utviklingen av dette tredje virkemiddelet.

I *Strategi for ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2015) står det at de «nasjonale sentrene [...] vil utarbeide konkrete beskrivelser av god klasseledelse og god regne-, lese- og skriveopplæring, og gi eksempler på hvordan opplæringen kan gjøres mer praktisk og variert» (s. 9). I slike bestillinger fra utdanningsmyndighetene kan man argumentere for at det ligger et syn på kunnskap som noe som først kan beskrives og deretter overføres til andre, i tråd med et struktursyn på kunnskap. Da UiU pågikk var de nasjonale sentrene underlagt Utdanningsdirektoratet og ble styrt via årlige oppdragsbrev. I disse oppdragsbrevene ble det også gitt detaljerte kravspesifikasjoner for de læringsressursene sentrene skulle designe. Eksemplet under er hentet fra oppdragsbrevet til Skrivesenteret i 2015:

Skrivesenteret skal utvikle minimum ti nye pedagogiske nettressurser med lærere/skoleledere som målgruppe som:

- Viser hvordan lærere kan vurdere elevenes ståsted og veilede dem underveis i utvikling av skriveferdighet i fagene.

- Viser hvordan skriveferdigheten støtter opp under utvikling av fagkompetansen i fagene.
- Viser hvordan bruk av digitale hjelpemidler utvikler skriveferdigheten.
- Bruker andre medier enn tekst i formidlingen.
- Viser hvordan lærere kan variere undervisningen og gjøre den mer praktisk. (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 47)

Slik det framkommer fra utdraget, gir utdanningsmyndighetene detaljerte innholdsmessige og didaktiske føringer for hvordan læringsressursene skulle designes. Skrivesteret skulle utvikle ressurser for vurdering for læring, skriving i alle fag, digitale hjelpemidler og multimodalitet, og ressursene skulle bidra til å gjøre undervisningen mer variert og praksisnær. Ut fra de overnevnte styringsdokumentene for UiU, og dette utdraget fra oppdragsbrevet, mener jeg vi kan beskrive UiU som en form for statlig intervensjon. En intervensjon innebærer en innblanding, i betydningen «en konkret og planlagt inngripen i det empiriske feltet» (Øgreid, 2021, s. 210). Selv om Dehlin og Irgens (2017) vektlegger at UiU bygger på et innovativt kunnskapssyn, er poenget her at UiU også har elementer av et strukturelt kunnskapssyn, og kanskje spesielt gjelder dette for læringsressursene. De kan ses på som en inngripen fordi de legger konkrete føringer for hvordan undervisningen bør foregå – både med tanke på innhold og metoder. Dette synes å bygge på en logikk som tilsier at det finnes evidensbaserte måter å gi god undervisning på, og at dette kan leveres som innholdskomponenter som nærmest direkte fører til god praksis.

Denne formen for statlig intervensjon er en utdanningspolitikk som på flere måter kan framstå som paradoksal i en norsk skolekontekst. Kunnskapsløftet (LK06) var en læreplanreform som skulle være metodefri (St.meld. nr. 31, (2007–2008)). Læringsmålene ble formulerte som kompetansemål, og det var opp til hver enkelt lærers profesjonelle skjønn å finne undervisningsmetoder som gjorde at elevene opparbeidet seg kompetanse. Kunnskapsløftet representerer slik en endring av den nasjonale utdanningspolitikken. Samtidig er det blitt påpekt at reformen ble ledsaget av en rekke tiltak som ønsket å heve kvaliteten på norsk skole gjennom å benytte forskningsbasert og evidensbasert kunnskap om god praksis (f.eks. Elstad et al., 2014). Aasen et al. (2015) drøfter hvordan overgangen fra en innholdsorientert til en målorientert læreplan skulle gi læreren makt til å bestemme undervisningens hva og hvordan. Mens tidligere læreplaner i Norge relativt detaljert har beskrevet innhold og metodikk i skolefagene, beskrev LK06 de læringsmålene elevene skulle oppnå. Aasen et al. (2015) påpeker at det i de første årene av reformen ble lagt vekt på lokalt læreplanarbeid på den enkelte skole, og at det lokale læreplanarbeidet, gjennom

konkretisering av innhold og arbeidsmåter, skulle styrke den profesjonelle yrkesutøvelsen (s. 420). Samtidig argumenterer de for at det etter de første fem implementeringsårene fant sted et skifte i den nasjonale utdanningspolitikken: «Underveis ble reformen mer orientert mot sterkere nasjonal styring og støtte ved hjelp av standardisert informasjon, veiledning og resultatoppfølging» (s. 426). Poenget om en sterkere nasjonal styring av utdanningssektoren i disse årene, og at styringen skulle bygge på forskningsbasert og evidensbasert kunnskap om hva som kjennetegner god praksis (Elstad et al., 2014), mener jeg er viktige kontekstuelle ramme faktorer også for den nasjonale satsingen UiU.

Slik jeg har forsøkt å få fram i det overforliggende, med støtte hos blant andre Dehlin og Irgens (2017), Postholm et al. (2017) og Aasen et al. (2015), synes den overordnende strategien i UiU å bygge på et innovativt kunnskapssyn der kompetanse må utvikles i den lokale konteksten, samtidig som den faktiske gjennomføringen av den nasjonale satsingen inneholdt elementer der et strukturelt syn på kunnskap som noe som kan «leveres» stod sterkt. Utdanningsmyndighetene har også selv reflektert over balansen mellom en målstyrt læreplan, der utviklingen av det profesjonelle lærerskjønnet står i sentrum, og en mer styrt utdanningspolitikk. Dette kommer blant annet til uttrykk i hvilke områder utdanningsmyndighetene ønsket at skulle bli vurdert i evalueringer av UiU: «I tillegg ønsket departementet å få kunnskap om hva som bidrar til god styring og implementering av nasjonal politikk i utdanningssektoren. Hva skjer på veien fra statsråd til klasserom, og hvilke roller bør nasjonale myndigheter ha i prosessene?» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

UiU har blitt evaluert i en rekke rapporter (Lødding et al., 2018; Markussen et al., 2015; Postholm et al., 2017). Satsingen var, slik det har framkommet av det jeg har redegjort for ovenfor, svært kompleks i den forstand at den hadde mange virkemidler og mange aktører. Når jeg skal si noe om hva disse evalueringene løfter fram, vil jeg konsentrere meg om det virkemidlet som undersøkes i denne avhandlingen, nemlig læringsressursene. Markussen et al. (2015) slår fast at ressursene ble brukt, og at de opplevdes som praksisnære og delvis relevante (s. 82), mens Postholm (2017) påpeker at læringsressursene ble «brukt i økende grad utover satsingen» (s. 17). Sluttrapporten som Utdanningsdirektoratet utarbeidet som en samlet oppsummering av samtlige evalueringer av UiU, hevdet at både lærere og ressurslærere ga overveiende positive vurderinger av læringsressursene: «70 % av lærerne opplevde at ressursene var relevante for undervisningen, mens over 60 % av ressurslærerne opplevde at ressursene i stor eller svært stor grad bidro til å utvikle kompetansen» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 14).

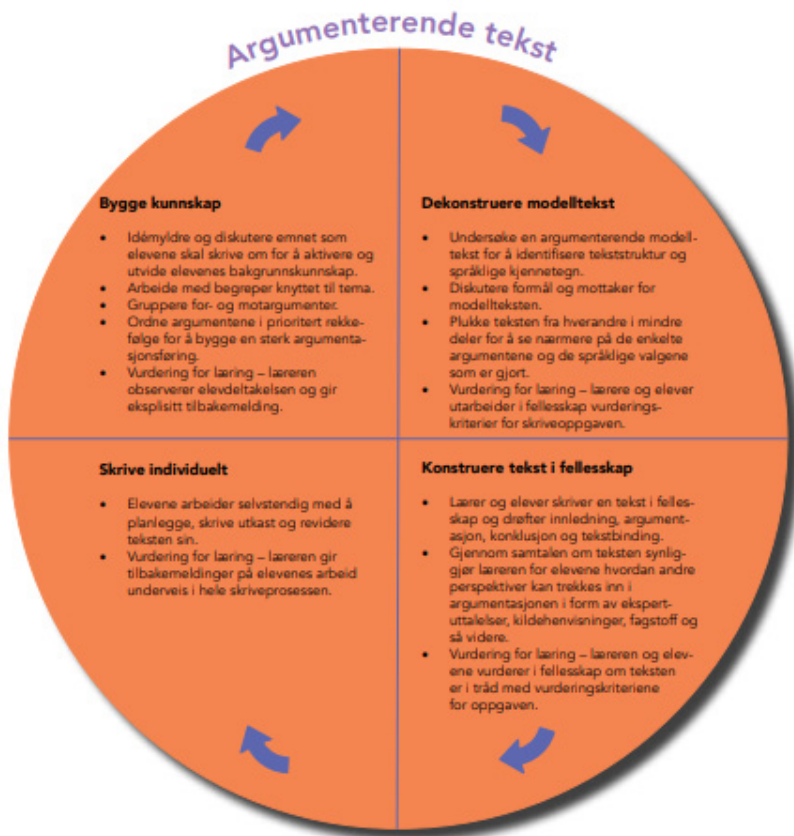
Samtidig kan det innvendes at flere av disse evalueringene baserer seg på intervjudata. Bruken av læringsressursene er dermed i hovedsak kartlagt gjennom ulike former for selvrapportering fra ulike aktører i UiU. Evalueringene understreker at det ikke kan sies noe sikkert om hvordan læringsressursene i realiteten ble brukt (Markussen et al., 2015; Lødding et al. 2018). Måten evalueringene ble gjennomført på fikk også følger for mulighetene til å konkludere om UiU som nasjonal satsing hadde nådd hovedmålene, nemlig at elevene skulle oppleve økt motivasjon og læring. I Utdanningsdirektoratets sluttrapport ble det hevdet at det er vanskelig å påvise måloppnåelse på elevnivå (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6), og Lødding et al. (2018) viser at man i andre kilder, som for eksempel Elevundersøkelsen, ikke kan se noen effekt av UiU når det gjelder spørsmål om motivasjon og mestring (s. 11). Disse evalueringene viser at det både er en mangel på studier som har undersøkt hvordan læringsressursene som ble utviklet til UiU ble iscenesatt som undervisning for elever på skoler som var med i satsingen, og at det mangler studier som har undersøkt hvordan elevene nyttiggjorde seg av denne undervisningen.

3.2 Et ressurshefte om argumenterende skriving

Et ressurshefte om argumenterende skriving (RAS) ble utarbeidet av Trude Kringstad og Vibeke Lorentzen i 2014 da begge var ansatte ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. *RAS* utgjør i trykt versjon et hefte på 28 sider. Hvis man trekker fra paratekster som forside, bakside og oppslag som blir brukt som «reklame» for andre ressurser fra Skriventeret, består læringsressursen av 23 sider med faginnhold. På disse sidene finner man et bredt spekter av tekster, oppgaver, skriverammer og modeller der fellesnevneren er at de handler om argumenterende skriving. Selv om avhandlingen bygger på et epistemologisk ståsted som sier at det ikke er en direkte sammenheng mellom læringsressursen og hvordan den blir iscenesatt som undervisning, vil jeg her presentere en tekstanalyse av *RAS* fordi dette gir kontekstuelle rammer for skriveforløpene jeg undersøker.

3.2.1 Skrivedidaktisk forankring i *RAS*

RAS bygger på et didaktisk design som har røtter i det som er kjent som australsk sjangerpedagogikk. Når man skal beskrive australsk sjangerpedagogikk, er det vanlig å hevde at den hviler på tre komponenter: 1) Martin og Rotherys modell «the teaching learning cycle», 2) Hallidays systemisk-funksjonelle språkteori og 3) sosiokulturelle læringsteorier (Halliday, 1993; Martin & Rose, 2005; Gibbons, 2015; Ivanič, 2004). Den første komponenten, Martin og Rotherys modell, er i *RAS* visualisert som «Sirkelen for undervisning og læring» og presenteres på denne måten:



Figur 3: Sirkelen for undervisning og læring (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 6)

Slik det framkommer fra faksimilen, presenteres vi for et firefasert undervisningsdesign for argumenterende skrijving. Elevene skal først bygge kunnskap om emnet de skal skrive om (fase 1), de skal deretter dekonstruere en modelltekst (fase 2), de skal så konstruere tekst i fellesskap (fase 3) og de skal til slutt skrive individuelt (fase 4). Denne skrivepedagogiske tradisjonen vokste fram i Australia på 1980-tallet og oppstod som en reaksjon på erkjennelser av at enkelte elever – ofte elever som ikke hadde engelsk som morsmål – ikke klarte å nå nasjonale mål for lese- og skriveopplæringen (Gibbons, 2015). Sirkelmodellen ble utviklet av Martin og Rothery som et forsøke på å designe en pedagogisk modell som skulle gi alle elever lik tilgang til det de beskrev som viktige sjangere i samfunnet (Martin & Rose, 2005; Cope & Kalantzis, 1993). Deres utgangspunkt var at for å kunne skrive i ulike sjangere, må man utvikle og beherske et lingvistisk register avhengig av formålet med skrijvingen og konteksten skrijvingen foregår i. Den didaktiske grunntanken var at dette lingvistiske

registeret må elever få eksplisitt opplæring i (Delpit, 1988), og den firefasede sirkelmodellen er en visualisering av hvordan denne eksplisitte opplæringen skal foregå.

Et sentralt element i denne eksplisitte skrivedidaktikken handler om tydelig sjangeropplæring, og jeg vil karakterisere modellteksten som den mest sentrale læringsartefakten i *RAS*. Sjangeren som er i fokus i *RAS* er argumenterende tekst, og flere av elevaktivitetene som blir foreslått tar utgangspunkt i modellteksten (f.eks. s. 10, 14, 15 og 17). Modellteksten, som har tittelen «Skal vi ha en leksefri skole?», presenteres både i ukommentert form (s. 11) og i en analysert versjon (s. 12–13), og det presenteres konkrete forslag til hvilke spørsmål læreren kan stille til teksten i gjennomgang med elever. Eksempler på spørsmål læreren kan stille til elevene er: «Hvordan appellerer teksten til leseren?», «Hvordan uttrykkes holdning og nyansering?» og «Hvordan skapes struktur og sammenheng?» (s. 10). Svarene på disse spørsmålene kan man finne i detaljerte grammatiske og retoriske analyser av modellteksten på side 12 og 13 i *RAS*. Detaljnivået på forslaget til framgangsmåte i arbeid med modellteksten, gjør at *RAS* framstår som en læringsressurs som vi med Hansen (2010) kan karakterisere som en ressurs med høy didaktiseringsgrad.

Den andre komponenten i australsk sjangerpedagogikk er, slik jeg tolker det, både fraværende og nærværende i *RAS*. Den er fraværende i den forstand at det ikke finnes referanser til systemisk-funksjonell grammatikkterminologi. For eksempel benyttes ikke denne terminologien i analysen av modellteksten på side 12 og 13, og dette gjelder også andre steder i *RAS* der det vises til grammatiske termer. Dette kan skyldes at den systemisk-funksjonelle terminologien er lite brukt i den norske skolekonteksten, slik blant annet Haugen (2019, s. 7) diskuterer. Samtidig kan Hallidays språkteori sies å være nærværende i den forstand at læringsressursen på et mer overordnet nivå likevel bygger på denne teorien. Et overordnet aspekt i Hallidays språksyn er at språket betraktes som et meningsskapende verktøy, og at konteksten legger føringer for hvordan det er hensiktsmessig å uttrykke seg. Læring i dette perspektivet handler om å utvikle en bevissthet om språklige registre som det er hensiktsmessig å benytte i ulike situasjoner (Halliday, 1993). Dette er et språksyn og læringssyn som preger *RAS*. Det refereres til «språket som meningsskapende verktøy» (s. 4), og at målet med det didaktiske designet er at elevene skal utvikle et metaspråk som gjør dem i stand til å samtale om argumenterende tekster. Siden den spesifikke terminologien i systemisk-funksjonell grammatikk ikke benyttes i *RAS*, har jeg valgt å ikke trekke inn dette perspektivet i avhandlingsarbeidet. Jeg forholder meg likevel til Hallidays språkteorier i et

mer overordnet læringsperspektiv, der læring blir knyttet til å ha bevissthet om ulike språklige registre og at opplæringen i dette må være eksplisitt.

Selv om det heller ikke finnes noen direkte referanser til det jeg beskrev som den tredje komponenten, mener jeg at begreper og metaforer i *RAS* peker mot sosiokulturelle læringsteorier. Dette kommer for eksempel fram i innledningen:

Dette ressursheftet viser hvordan læreren kan gå fram for å gi elevene eksplisitt skriveopplæring ved å bygge stillaser for elevenes skriving. Stillasbyggingen består i å gi elevene tekstlige forbilder og eksempler, de får modellert ulike støttestrukturer som skriverammer og tekstbinderarkiv, og de får hjelp til å bygge ut enkle setninger til mer komplekse setningsstrukturer (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 4).

Sitatet illustrerer forankringen i både sjangerpedagogikk og sosiokulturell læringsteori: Målet med *RAS* beskrives som å vise hvordan læreren kan gi elevene «eksplisitt skriveopplæring», og dette målet blir beskrevet ved å bruke metaforer som for eksempel «bygge stillaser». Slik jeg har redegjort for i delen der jeg presenterer den sosiokulturelle forståelsesrammen som avhandlingen bygger på (kap. 2.3), er stillasbygging en metafor som er utviklet av Wood et al. (1976) med utgangspunkt i Vygotskijs beskrivelse av læring i den proksimale utviklingssonen. I sitatet blir stillasbyggingen forklart med at det handler om å ta i bruk det jeg i denne avhandlingen har definert som fysiske læringsartefakter (som f.eks. skriverammer og tekstbinderarkiv). På side 21 i læringsressursen understrekes det imidlertid at mange elever på ungdomstrinnet ikke lenger vil ha behov for denne typen støttestrukturer. Dette er i tråd med sentrale prinsipper innenfor sosiokulturell læringsteori, der man vektlegger at undervisning må tilpasses elevens nivå, slik at hver elev blir utfordret og støttet innenfor elevens individuelle utviklingssone.

Som jeg har argumentert for, bygger læringsressursen *RAS* på eksplisitt sjangeropplæring og har mange indirekte referanser til en sosiokulturell forståelse for læring. Samtidig opptrer ikke læringsressursen i et skrivepedagogisk vakuum. Den dominerende skrivepedagogiske tilnærmingen i Norge de siste 30 årene er ifølge Roe og Helstad (2014) prosessorientert skriveopplæring (POS). Dette er en skrivepedagogisk tilnærming som man også finner spor av i *RAS*. Ifølge Dysthe (1993, s. 18) handler POS om å undervise og veilede mens teksten blir til. Skriveprosessen blir gjerne delt opp i ulike faser, og respons og påfølgende revisjon er sentrale elementer i denne skrivepedagogiske tilnærmingen. Elevene blir gjerne oppfordret til å skrive ekspressive tekster der kreative sjangere blir vektlagt. I narrativet om hvordan

australsk sjangerpedagogikk oppstod, skrives sjangerpedagogikken fram som en reaksjon på POS (Cope & Kalantzis, 1993; Ivanič, 2004). I en norsk kontekst har imidlertid flere forskere påpekt at disse to tilnærmingene ikke har stått i konflikt med hverandre (Hertzberg, 2008; Smidt, 2009). Sistnevnte hevder for eksempel at sjangerpedagogikken har «vokst fram i beste samforstand med prosessorientert skriving» (s. 314). Hvis man skal analysere *RAS* på utkikk etter den samforstand mellom sjangerpedagogikk og POS som Smidt (2009) hevder har preget norsk skrivedidaktikk, er det etter mitt syn få tydelige trekk av prosessorienterte tilnæringsmåter i *RAS*.

Selv om det didaktiske designet i *RAS* legger opp til et firefasert undervisningsopplegg, er dette en annen forståelse av skrivefaser enn den som er kjent fra den prosessorienterte skriveopplæringen. Der selve elevteksten utvikler seg gjennom ulike faser i POS, og elevene ifølge Dysthe (1993) skal få individuell veiledning og respons underveis i skrivingen, er det først i den siste fasen i undervisningsdesignet i *RAS* at den individuelle skrivingen tar til. I det firefasede didaktiske designet har hver av de fire fasene imidlertid et avsluttende kulepunkt som innledes på samme måte: «Vurdering for læring» (se fig. 3). I de tre første fasene tematiserer kulepunktet det jeg vil karakterisere som plenumsbaserte vurderinger, og ikke vurderinger av elevers skriftlige ytringer knyttet til den individuelle teksten de skal skrive. I den siste fasen, «Skrive individuelt», står det at «læreren gir tilbakemeldinger på elevenes arbeid underveis i skriveprosessen». Som det har framkommet, er tilbakemeldinger og skriveprosess to signalord som har vært viktige i POS. Som vi ser i figur 3, gis det imidlertid ingen direkte tips for *hvordan* disse tilbakemeldingene bør gis (skriftlig, muntlig), *hva* tilbakemeldingene bør omhandle eller *når* i skriveprosessen det er hensiktsmessig å gi disse tilbakemeldingene. Samtidig vektlegges det i beskrivelsen av den individuelle skrivefasen på side 7 i *RAS* at elevene vil ha behov for ulike former for støtte i skriveprosessen og at man gjennom forarbeidet til den individuelle skrivingen vil kunne ha opparbeidet et felles språk som kan være et godt utgangspunkt for læringsfremmende vurdering (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 7). Leter man andre steder i *RAS* er fraværet av en POS-diskurs påtakelig.

Henvising til revisjon av tekst er kun til stede i en rammetekst på en side som handler om hvordan man kan bygge ut setninger med konjunksjoner og subjunksjoner (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 16). Dette fraværet kan kontrasteres med de læringsressursene som det blir reklamert for på ulike steder i *RAS*. Det finnes henvisninger til en rekke videoressurser, artikler og plakater som Skrivesenteret har laget, for eksempel ressurser om videorespons,

linjerespons og funksjonell respons på elevtekster (eks. s. 26–27). Alle disse har en tydelig forankring i en prosessorientert skrivepedagogikk.

På bakgrunn av det jeg har drøftet ovenfor, mener jeg å ha dekning for å hevde at læringsressursen *RAS* framstod som en relativt ny og annerledes skrivepedagogisk tilnærming da den ble lansert i 2014. Særlig gjelder dette måten skriveprosessen blir tematisert på. Dette er kontekstuelle faktorer som har betydning for hvordan *RAS* blir iscenesatt av lærere. Læreres holdninger og pedagogiske grunnsyn blir utviklet i den undervisningskonteksten de til daglig er en del av (Timperley, 2008). Lærerne i min studie hadde allerede lang fartstid som norsklærere i skolen da de i 2015 og 2016 deltok i UiU og iscenesatte *RAS* som skriveopplæring for sine elever. I lys av den sterke posisjonen POS har hatt i norsk skole de siste 30 årene, er det rimelig å anta at den prosessorienterte tilnærmingen har vært en del av lærernes pedagogiske bagasje. Poenget jeg skriver fram er at den skrivepedagogiske forankringen i *RAS* kan sies å stå i spenningsforhold til den norskfaglige skrivepedagogiske tradisjonen. Jeg har også påpekt et spenningsforhold mellom utdanningsmyndighetenes sterke styring av læringsressursene i UiU og Kunnskapsløftets prinsipp om at lærere er ansvarlige for å bruke sitt profesjonelle skjønn til å velge relevant undervisningsmetodikk for at elever skal nå læreplanens kompetansemål. Begge disse spenningsforholdene vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.

3.2.2 Den implisitte leseren i *RAS*

RAS innledes med en leserinstruks som redegjør for formålet med ressursen og hvem som er tenkt som mottaker: «Ressurshftet er ment som en veiledning til lærere for å videreutvikle undervisningen i argumenterende skriving. Her finnes også oppgaver som lærerne kan ta med direkte ut i klasserommet» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 3). Slik det framkommer i sitatet, etableres det et dobbelt formål: Den henvender seg til lærere som vil videreutvikle skriveundervisningen sin, og i tillegg kan den også sies å henvende seg til elever ved at den tilbyr oppgaver som de kan arbeide med. Dette doble formålet er tydelig gjennom hele læringsressursen, og er kanskje et aspekt ved designet som gjør det vanskelig å ha oversikt over hva som er ment for læreren og hva som er ment for elevene. En overordnet framstilling av læringsressursen der hver side i *RAS* er kategorisert ut fra hvem jeg mener at sidene primært henvender seg til, presenteres her:

Tabell 1: Tabell der hver enkelt side i RAS er kategorisert ut fra hvem teksten primært henvender seg til.

	Sidetall	Beskrivelse av teksten	Antall sider
Tekster som primært henvender seg til læreren	3 4 5 7 10 12–13 17 18 20	Leserinstruks, kompetansemål Om skriving som meningsskapning Sirkelen for undervisning og læring Forklaring til sirkelen Tips til hvordan jobbe med modellteksten Analyse av modellteksten Referentkopling Utvikling av formelt språk Nominaliseringer	10
Tekster som primært henvender seg til eleven	8 9 11 15 19	Om retoriske appellformer Om retoriske grep Modellteksten Setningskopplere Formål, mottaker, posisjonering og holdninger	5
Oppgaver elever kan fylle ut	5 14 16 21 22 23 24 25	Vurderingsskjema for eleven Oppgaver for å skape variasjon i tekster Oppgaver for å binde sammen setninger Skriveramme for pro et contra-oppbygging Skriveramme for avsnitt Skriveramme med mange setningshjelpere Skriveramme med noen setningsstartere Skriveramme for avsnitt	8

Som vi kan lese ut fra tabell 1, har jeg kategorisert at majoriteten av tekstene i *RAS* er rettet mot eleven (13 av 23). I noen tilfeller er det helt åpenbart at tekstene har eleven som tenkt leser. Dette gjelder for eksempel oppgaver der elevene skal sortere synonymer for tilhengere og motstander av lekser i skolen (s. 14) og oppgaver der elevene skal benytte konjunksjoner for å binde sammen to helsetninger (s. 16). Andre ressurser i *RAS* har en mer uklar leser, og man må tolke seg fram til hvem teksten er tenkt til. Et eksempel på sistnevnte er på side 15, der overskriften er «Å skape sammenheng i teksten». Hovedinnholdet på denne siden er en tabell med språklige forbindere som er hentet fra boka *Grammatikken i bruk* (Iversen et al., 2011, s. 121). Denne boka har stått på mange pensumlister i norskfaget på lærerutdanningen, og man kunne kanskje derfor gå ut ifra at terminologien i tabellen har et faglig nivå tilpasset læreren. Samtidig kommer ingressteksten med en direkte leserhenvendelse til et «du», som det er vanskelig å tolke som noen andre enn eleven som skal lære å skrive en argumenterende tekst: «Dette er grammatiske kategorier som er med på å skape sammenheng i teksten og som er nyttige å bruke når *du* skal bygge ut setningene dine fra enkle til mer komplekse setninger» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 15, kursivering av meg). Dette er et eksempel på det jeg vil beskrive som en dobbel adressat, noe som preger flere av ressursene i *RAS*. Det er lett å forestille seg at også lærere som skal ta i bruk *RAS* i undervisningen sin, vil kunne trenge en

oppfrisking av additive, adversative, alternative, temporale og kausale setningskoplinger. Dette gjelder særlig om de har tenkt å benytte den analyserte modellteksten på side 12 og 13 i *RAS*, der disse fagbegrepene er sentrale. På side 17 i *RAS* er temaet referentkoplinger, og også her er *Grammatikken i bruk* (Iversen et al., 2011, s. 125) kilden det vises til. Her er det imidlertid ingen direkte leserhenvendelse til elever, og det er derfor rimelig å tolke dette som en tekst som primært henvender seg til læreren.

Oppsummert er *RAS* en læringsressurs som primært henvender seg til læreren og blir beskrevet som veiledning for å videreutvikle undervisningen i argumenterende skriving. Samtidig har jeg vist at det etableres en dobbel mottaker i læringsressursen ved at mange av ressursene også henvender seg direkte til elevene. Dette er kontekstuell bakgrunnsinformasjon som er relevant for analysen av de to skriveforløpene jeg undersøker i avhandlingen.

3.2.3 Fagspesifikk skriving i *RAS*

RAS er i utgangspunktet forankret i en norskfaglig diskurs ved at den tar utgangspunkt i kompetansemål for norskfaget. Samtidig anføres det allerede innledningsvis i læringsressursen et forbehold som gjør at målgruppen blir utvidet: «Selv om dette ressursheftet viser til kompetansemål for norsk [...] er arbeidsmåtene som presenteres relevante også i andre fag [...]» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 3). Slik det framkommer av sitatet, etableres det også her et dobbelt formål: Læringsressursen henvender seg primært til norsklærere, men man forsøker samtidig å inkludere lærere i andre fag. Dette er også et trekk ved *RAS* som kan spores i mange av de læringsartefaktene som tilbys og de forklaringene som omgir dem. Jeg vil i det videre vise noen av disse eksemplene, og drøfte hvordan dette kan tolkes.

Ved innføringen av LK06 ble skriving én av fem grunnleggende ferdigheter som skulle utvikles i alle fag og på alle trinn i det trettenårige skoleløpet. *RAS* tematiserer dette ved å slå fast at skriving er en grunnleggende ferdighet, og det refereres til et sitat fra Berge (2005) der han karakteriserer LK06 som en literacy-reform: «Reformen innebærer et gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet» (Berge, 2005, sitert i Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 4). Med utgangspunkt i det doble formålet beskrevet ovenfor – og Berges presisering av at fagenes mål er «fagrelevant skriving, lesing og muntlighet» – er det relevant å undersøke hva slags «fagrelevant skriving» som kommer til uttrykk i *RAS*. Dette er et analytisk perspektiv jeg

kunne brukt på samtlige oppslag i læringsressursen, men jeg vil begrense meg til å analysere noen eksempler.

Det første eksemplet omhandler innholdsdimensjonen i skriveoppgavene som er foreslått i læringsressursen. Det er to skriveoppgaver i *RAS*: «Bruk av internett på eksamen/prøver» og «Bruk av mobiltelefon i skoletida» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 5). Dette er oppgaver som i liten grad kan sies å ha en norskfaglig tematikk. Det samme gjelder modellteksten, der temaet er «argumenter for og imot lekser». Det at elevene blir oppfordret til å skrive om tema som ikke kan sies å være direkte norskfaglige, og at modellteksten – med den dominerende rollen den har i *RAS* – heller ikke omhandler et norskfaglig tema, gjør at man kan diskutere i hvilken grad *RAS* framstår som en fagspesifikk læringsressurs eller ikke. Samtidig har norskfaget en lang tradisjon for å gi skriveoppgaver om samfunnsfaglige tema (Aase, 1988) og mer allmenne tema som klasseturer, klassemiljø og regler for samvær med andre elever (Dagsland, 2018, s. 145). Det Berge betegner som «fagrelevant skriving» må i et slikt perspektiv forstås som sjangeren argumenterende tekst. Dette er også i tråd med to av de kompetansemålene for norskfaget som *RAS* viser til (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 3), som går ut på at elevene skal skrive argumenterende tekster – men uten at det spesifiseres hvilke faglige tema det skal argumenteres rundt.

Også andre ressurser i *RAS* kan sies å ha uklar faglig forankring. Side 18 handler om å bevege seg mellom et uformelt og et formelt språk. Tematikken som benyttes i eksemplene er hentet fra samfunnsfag: «Jeg mener at regjeringen bør øke flyktningekvoten» blir til «Det er ingen tvil om at regjeringen bør tillate at flere flyktninger kommer til Norge» (s. 18). Videre i teksten på samme side står det:

Elevene må bli bevisstgjort[e] på at vi har et språklig register vi kan ta i bruk i ulike sammenhenger, og at graden av abstrakt språk vil være avhengig av hvilken teksttype eleven skriver. For eksempel er det i matematikk og naturfag store krav til et presist språk og bruk av mange fagbegrep for å kunne snakke om de ulike objektene og fenomenene (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 18).

Her henvises det til fagspesifikke måter å skrive på, men ingen av eksemplene som brukes er norskfaglige. Dette er gjennomgående i *RAS*, og understreker poenget jeg har skrevet fram ovenfor. Det norskfaglige i *RAS* er knyttet til sjangeren argumenterende tekst og retoriske og grammatiske grep man kan benytte for å skrive denne typen tekst. Flere har drøftet (f.eks. Norendahl & Bueie, 2020, 2019; Kringstad & Kvithyld, 2013) at en konsekvens av innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag i LK06 har vært en bevisstgjøring av hva

som er fagspesifikk skrivning i andre fag enn norsk, men samtidig at norskfaget kanskje har blitt mer som et redskapsfag for utviklingen av grunnleggende ferdigheter. Dette er også sammenfallende med funn fra Matre et al. (2021) som viser at når elever skal trene på bestemte skrivehandlinger – for eksempel det å overbevise – blir innholdet i tekstene ofte knyttet sammen med samfunnsfaglige tema eller generelle deler av læreplanen. Dette kan ha ført til at norsk læreren har blitt ansvarliggjort for den mer generelle skriveopplæringen samtidig som det er uklart hvilke norskfaglige tema elever skal eller kan skrive om.

I denne korte tekstanalysen av *RAS* har jeg diskutert den skrivedidaktiske forankringen i læringsressursen, jeg har drøftet hvem læringsressursen henvender seg til og hvilken form for fagspesifikk skrivning som kommer til uttrykk i ressursen. *RAS* har et didaktisk design som jeg med Hansen (2010) har karakterisert som en læringsressurs med høy didaktiseringsgrad. Dette innebærer at læringsressursen beskriver et strukturert undervisningsforløp med konkrete læringsmål og forslag til metoder og læringsaktiviteter som læreren blir anbefalt å benytte for at elevene skal nå læringsmålene. Til tross for at læringsressursen har en høy didaktiseringsgrad, har jeg likevel forsøkt å få fram at det gjør seg gjeldende en flertydighet i læringsressursen. Denne flertydeligheten har jeg lokalisert på flere nivå. Jeg har vist at det er uklarhet angående hvem som er den implisitte leseren i flere av oppslagene (læreren eller eleven), og jeg har vist at det er en uklarhet i hvilken fagspesifikk diskurs læringsressursen kan brukes i. I kapitlet har jeg forsøkt å beskrive en bredere kontekstuell ramme for de skriveforløpene jeg undersøker i avhandlingen, og jeg har beskrevet dette som en medieringskjede som går fra utdanningsmyndighetenes målsetting med UiU og fram til hver enkelt elevs læring. De kontekstuelle faktorene jeg har diskutert her er informasjon som er relevant for å forstå hvordan to lærere på to ungdomsskoler velger å iscenesette *RAS* i sine klasserom.

3.3 Forskningsspørsmålene

Innledningsvis i kapitlet viste jeg til en medieringskjede fra utdanningsmyndighetenes målsettinger og helt ned til den enkelte elevens læring. Poenget har vært å få fram kompleksiteten i det jeg har beskrevet som en statlig intervensjon. Målet i avhandlingen min er imidlertid å undersøke de to siste sirklene i medieringskjeden (fig. 2). Som jeg har redegjort for i kapittel 1, er den primære problemstillingen for avhandlingen: Hva kjennetegner samspillet mellom en læringsressurs, iscenesettingen av læringsressursen og elevenes læring i to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet? Jeg har valgt å bryte ned

denne problemstillingen i fem forskningsspørsmål, som blir besvarte gjennom de tre delstudiene. Forskningsspørsmålene er som følger:

1. Hvordan iscenesetter to lærere én læringsressurs utviklet til Ungdomstrinn i utvikling?
2. På hvilke måter iscenesettes det firefasede undervisningsdesignet i to klasserom, og hvordan tilrettelegges det for at elevene skriver i disse fasene?
3. På hvilke måter medieres modellteksten i to klasserom, og hvordan nyttiggjør elevene seg av modellteksten når de skriver?
4. Hvilke kvaliteter finnes i elevtekster skrevet i to situasjonskontekster der samme læringsressurs ble iscenesatt?
5. Hvordan uttrykker elevene metalingvistisk forståelse etter å ha deltatt i disse undervisningsoppleggene, og i hvilken grad er det sammenheng mellom tekstkvalitet og metalingvistisk forståelse?

Disse forskningsspørsmålene har jeg forsøkt å besvare i de tre artiklene. I kapittel 5.1 drøfter jeg hvordan svarene på forskningsspørsmålene til sammen bidrar til å kaste lys over den primære problemstillingen.

Den sekundære problemstillingen for avhandlingen spør om i hvilken grad læringsteoriene, analysemetodene og begrepsapparatet jeg har benyttet kan bidra til å belyse bruken av læringsressurser. Hver av de tre delstudiene bidrar gjennom metodiske refleksjoner og drøfting av funn til å besvare denne problemstillingen. I denne kappeteksten har jeg imidlertid mulighet til å heve blikket og svare på problemstillingen i et mer overordnet perspektiv. Ved å trekke inn funn og erfaringer fra alle de tre delstudiene vil jeg svare på den sekundære problemstillingen i kapittel 5.2.

4 Forskningsdesign og metode

Målet med dette kapitlet er å presentere forskningsdesignet og de metodologiske valgene som er tatt i avhandlingen. Kapitlet vil være et supplement og en utdyping av metodologiske aspekter jeg har redegjort for i hver av delstudiene. Innledningsvis i kapitlet begrunner jeg forskningsdesignet som er valgt, og jeg redegjør for innsamlingen av empiriske data. Deretter beskriver jeg databehandling og analyser for hver enkelt av delstudiene før jeg drøfter kvaliteten på disse. Til slutt i kapitlet drøfter jeg etiske aspekter og begrensninger ved forskningen.

4.1 Forskningsdesign og utvalg

Den primære problemstillingen i denne studien har vært å undersøke hva som kjennetegner samspillet mellom én læringsressurs, iscenesettingen av læringsressursen og elevers læring i to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet. Med utgangspunkt i denne problemstillingen designet jeg studien som en kvalitativ casestudie. Hovedgrunnen til at jeg valgte casestudie som forskningsdesign, er at dette er en forskningstilnærming der man kan gå i dybden av det fenomenet som studeres. Jeg ønsket å gi detaljerte beskrivelser av det som foregikk i klasserommene gjennom det Cohen et al. (2018) beskriver som intensiv informasjonsinnsamling. Dette beskrives som en form for datainnsamling der man samler inn mest mulig materiale som kan belyse det fenomenet man skal undersøke. Jeg ønsket videre i størst mulig grad å undersøke undervisningen slik den naturlig utspiller seg (jf. Grønmo, 2016). Kvalitative undersøkelser baserer seg gjerne på flere datakilder (Yin, 2018, s. 15), og i mitt tilfelle er det observasjon støttet av lydopptak, intervju med deltakere, innsamling av elevtekster og eksterne vurdering av disse, samt selve læringsressursen som utgjør det mest sentrale datagrunnlaget.

Forskningsdesignet kan videre karakteriseres som en komparativ casestudie. I studier som bygger på komparative design er hensikten å utforme forskningsdesign som gir grunnlag for teoretisk interessante sammenligninger mellom flere enheter (Thagaard, 2018, s. 50).

Komparative casestudier bygger på systematiske sammenligninger av to eller flere enheter (Ringdal, 2018, s. 114). Hvordan og hvorvidt det er mulig å sammenligne ulike enheter, er et spørsmål som går igjen i metodelitteraturen (Flyvbjerg, 2010; Ringdal, 2018). I designet av studien støtter jeg meg på blant andre Grønmo (2016), som vektlegger at selv om enhetene må betraktes som enkeltstående caser – og dermed studeres hver for seg – så bør de undersøkes på en slik måte at analyseresultatene for de ulike enhetene blir sammenlignbare

(s. 105). Dette har vært en viktig målsetting i studien, og denne målsettingen har vært styrende for mange av de metodologiske valgene jeg har tatt. Både i designet av studien, i innhenting av empirisk datamateriale og i valget av analysemetode har jeg tilstrebet at analyseresultatene skulle gi grunnlag for en sammenlignende drøfting. Yin (2018) legger vekt på at komparative design bygger på en replikasjonslogikk: Valget av nye caser baserer seg enten på en antakelse om å kunne komme fram til tilsvarende resultat som den første studien, eller en antakelse om at analyser av en ny case vil gi ulike resultater. Slik jeg har redegjort for ovenfor, bygger studien på et epistemologisk utgangspunkt som differensierer mellom læringsressursen som tekst og undervisningen der læringsressursen blir brukt (Wade & Moje, 2000; Tomlinson, 2012; Knudsen, 2021). Ut fra antagelsen om at én læringsressurs ikke resulterer i én form for undervisningspraksis, valgte jeg å undersøke hvordan to lærere iscenesatte den samme læringsressursen.

For å kunne undersøke hvordan *RAS* ble iscenesatt i en mest mulig naturlig kontekst, kontaktet jeg to ungdomsskoler som hadde valgt skrijving som satsingsområde i prosjektet Ungdomstrinn i utvikling (UiU). Disse skolene hadde forpliktet seg til å benytte læringsressurser som var utviklet til denne satsingen, der *RAS* utgjorde én av disse ressursene. Jeg henvendte meg skriftlig til to skoleledere og spurte om de kunne anbefale én norsklærer jeg kunne følge i forskningsprosjektet. Jeg fikk kontakt med to lærere, og de samtykket til at jeg kunne forske på undervisningen deres. De føringene jeg ga var at jeg ville at lærerne skulle legge *RAS* til grunn for et undervisningsopplegg, og at jeg som forsker fikk være til stede i klasserommet så lenge undervisningsopplegget varte.

Lærerne er i avhandlingen anonymiserte som *læreren på Byskolen* og *læreren på Fjellet skole*. Læreren på Byskolen var utdannet lektor med fagene fransk (hovedfag), nordisk, historie, statsvitenskap og pedagogisk seminar. Hun hadde omtrent 16 års erfaring fra ungdomstrinnet da innsamlingen foregikk. Læreren på Fjellet skole hadde allmennlærerutdanning samt en årsenhet i KRLE. Hun hadde omtrent 16 års erfaring fra skolen da innsamlingen foregikk, hovedsakelig fra mellomtrinnet. Læreren på Byskolen hadde også rolle som ressurslærer i UiU. Denne rollen innebar at man skulle være en pådriver for det som beskrives som den skolebaserte kompetanseutviklingen på egen skole, og man fikk delta på nasjonale samlinger i regi av UiU (Utdanningsdirektoratet, 2017). I følgeforskningen til UiU blir ressurslæreren beskrevet som en «faglig ressurs» som hadde som oppgave å bidra med «god didaktisk kompetanse» (Postholm, 2017, s. 18).

Klassen ved Byskolen bestod av 22 elever, mens klassen på Fjellet skole bestod av 20 elever. Ut fra ønsket om å kunne følge noen elever tettere, valgte jeg ut tre fokuselever i hver klasse. Utvalget kan beskrives som *purposive sampling* (Cohen et al., 2018, s. 218), ved at jeg valgte elever ut ifra bestemte kriterier som var hensiktsmessige i studien. Målsettingen for utvelgelsen av elever var at jeg gjennom utvalget skulle kunne finne representanter for det faglige spennet i klassen. I samarbeid med læreren valgte jeg ut tre fokuselever fra hver klasse ut fra antatt lav, middels og høy måloppnåelse innen skrijving i norskfaget. Denne antakelsen baserte seg på lærerens kjennskap til egne elever. Jeg ønsket også at begge kjønn skulle være representerte i utvalget fra hver klasse. Utvalget ble to jenter og én gutt fra begge klassene. Elevene er anonymiserte med initialer for dekknavnet på skolen, og kodet som 1 for antatt høy måloppnåelse, 2 for antatt middels måloppnåelse og 3 for antatt lav måloppnåelse.

Når jeg ønsker å sammenligne iscenesettingene av *RAS* på Fjellet skole og Byskolen, innebærer det ikke en intensjon om å nominere en slags *best practice*-bruk av læringsressursen eller å framheve en praksis som bedre enn en annen. Slik jeg har redegjort for, har formålet med forskningsdesignet, innsamlingen og analysen av datamaterialet heller vært å framskaffe resultater som gjør det relevant å diskutere forskjeller og likheter i måten den aktuelle læringsressursen ble iscenesatt på i de to undervisningskontekstene, for derigjennom bedre å forstå muligheter og begrensninger som ligger i bruk av læringsressurser som støtte for undervisningspraksiser i skolen og elevenes læring.

4.2 Datamateriale

4.2.1 Observasjon, lydopptak og feltnotater

For å kunne vite noe om hvordan læringsressursen *RAS* ble iscenesatt, vurderte jeg det som viktig å være til stede i klasserommene. En viktig datainnsamlingsmetode i kvalitative forskningsprosjekter er observasjon. Observasjon innebærer at man studerer sosiale situasjoner og systematisk iaktar handlingene deltakerne i den sosiale situasjonen utfører (Thagaard, 2018). Den sosiale situasjonen som undersøkes i denne studien er klasseromsundervisning, og jeg valgte å observere undervisningen uten selv å delta. Denne observasjonsrollen blir i metodelitteraturen beskrevet som ikke-deltakende observatør (Cohen et al, 2018, s. 386). For at mitt nærvær som forsker skulle påvirke undersøkelsessituasjonen så lite som mulig, var det viktig at jeg tilstrebet å gjøre meg så lite bemerket som mulig. Jeg valgte derfor en tilbaketrukket observatørrolle, og plasserte meg ved en pult i nærheten av fokuselevne.

Jeg valgte å dokumentere observasjonene ved å ta feltnotater og å gjøre lydopptak. De siste 20 årene har det blitt mer og mer vanlig å benytte video som datainnsamlingsmetode i klasseromforskningen (Blikstad-Balas & Klette, 2021). Grunnen til at jeg valgte bort video til fordel for lydopptak, var at jeg vurderte at videokamera potensielt kunne forstyrre informantene unødig, slik Cohen et al. (2018, s. 556) diskuterer. En annen grunn var den teoretiske forankringen i studien. Innenfor en teoretisk innramming som New Literacy Studies, som bygger på et språk og læringssyn der oppmerksomheten rettes mot hvordan lærere og elever bruker språket i faglige praksiser, vurderte jeg at lydopptak var tilstrekkelig. I tråd med definisjonen av literacy som situert, språklig aktivitet som kan observeres (Barton, 2007), var det et sentralt siktemål i forskningsprosjektet å fange opp lærerens språklige iscenesetting av læringsressursen og hvordan denne iscenesettingen la til rette for at elevene kunne bruke språket i ulike læringsaktiviteter. Lydopptak ble derfor en viktig metode for å fange opp det jeg har definert som literacy-hendelser i de to skriveforløpene. Jeg benyttet tre lydopptakere. Den første opptakeren var plassert på lærerens pult foran i klasserommet og skulle fange opp det læreren sa når hun befant seg ved tavla. Den andre opptakeren var plassert midt i klasserommet og skulle fange opp det elevene sa under plenumsdiskusjoner. Den tredje opptakeren var plassert ved fokuselevene, som satt sammen, og skulle fange opp deres bidrag til plenumssamtaler og det de diskuterte i mindre grupper. Lydopptakene fra begge skriveforløpene ble transkribert i sin helhet av meg. Jeg redegjør mer inngående for hvordan dette foregikk nedenfor.

Jeg tok også feltnotater fra alle timene i begge skriveforløpene. I feltnotatene skrev jeg ned det jeg anså som viktig der og da, og jeg noterte tidspunkter slik at notatene kunne knyttes til lydopptakene. Metodelitteraturen påpeker at man som forsker ofte gjør seg begynnende analyser og tolkninger rundt det man observerer når man skriver feltnotater (Nilssen, 2014; Thagaard, 2018). Jeg forsøkte å være bevisst på at feltnotatene var en begynnende tolkning, og jeg delte derfor arket jeg noterte på i to halvdelar, der jeg på venstre side forsøkte å deskriptivt beskrive det jeg observerte, mens jeg på høyre side skrev hvordan jeg tolket dette.

4.2.2 Intervju

Jeg trengte også informasjon om deltakernes opplevelse, og studien bygger derfor på intervjudata fra lærerne og fokuselevene på de to skolene. Intervjudata utgjør ofte en viktig empirisk kilde i kvalitative forskningsprosjekter (Kvale & Brinkmann, 2018), og intervju er anbefalt som metode for å støtte observasjonsdata (Thagaard, 2018). Hovedformålet med å intervju lærerne og fokuselevene var å få tilgang til deres opplevelser fra de skriveforløpene

jeg hadde observert. Dette er en type informasjon som jeg ikke ville fått tilgang til gjennom observasjon og lydopptak fra undervisningen. Ut fra et ønske om at intervjuene på de to skolene skulle kunne sammenlignes, la jeg vekt på å gjennomføre intervjuene mest mulig likt. Jeg hadde utarbeidet en intervjuguide som inneholdt få spørsmål, slik at jeg hadde rom for å lytte til intervjuobjektet og stille relevante oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble altså gjennomført som semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg hadde forberedt meg godt slik at jeg ikke trengte å forholde meg til intervjuguiden i selve intervjusituasjonen, noe som er anbefalt i metodelitteraturen (f.eks. Kvale & Brinkmann, 2018; Svenkerud, 2021). Likheter i tematikk og i gjennomføringen av intervjuene gjorde at det komparative perspektivet ble ivarettatt.

Jeg valgte å intervju lærerne både før undervisningsforløpet startet opp og etter at det var avsluttet. Hovedpoenget med inngangsintervjuet var å skaffe meg et inntrykk av hvilke generelle erfaringer de hadde som norsklærere og hvilke refleksjoner de gjorde seg rundt planlegging av undervisningsforløpet. Hovedpoenget med utgangsintervjuene var å få tak i erfaringene lærerne hadde gjort seg og hvilke inntrykk de satt igjen med etter endt undervisning. Jeg ba dem også om å kommentere inntrykkene de hadde av elevenes læringsprosesser, med et spesielt blikk på fokuselevne. Jeg hadde oppfordret lærerne til å skrive refleksjonslogg etter hver undervisningsøkt for slik å lettere kunne hente fram igjen opplevelsen av undervisningen i intervjusituasjonen. Refleksjonsloggen fungerte som et referansepunkt, et såkalt *stimulated recall* (Cohen et al., 2018), som skulle hjelpe lærerne med å huske og sette ord på tankene sine om undervisningen. Jeg oppfordret dem til å ta med refleksjonsloggen til intervjuet.

Intervjuene med fokuselevne ble foretatt etter at skriveforløpet var avsluttet, og de hadde levert inn tekstene sine. Hovedformålet med elevintervjuene var å få tilgang til deres opplevelse som elever i disse undervisningsoppleggene, og spesielt å få dem til å reflektere over egne læringsprosesser. For å unngå intervjuer bestående kun av generelle betraktninger, benyttet jeg også her *stimulated recall* som metode. Gass og Mackey (2000) framholder at tekster elever selv har skrevet kan fungere som stimuli, og bidra til at de får støtte til å verbalisere sine tanker om disse tekstene og om undervisning. Jeg benyttet en lignende tilnærming i intervjuene av fokuselevne, og ba dem om å ta med den argumenterende teksten de hadde skrevet i dette skriveforløpet og i tillegg en argumenterende tekst de hadde skrevet tidligere på ungdomsskolen. Elevene fikk tid til å lese både den nye og den gamle argumenterende teksten før de ble bedt om å kommentere disse. Intervjuguiden var utformet

slik at elevene først skulle snakke om den nyskrevne teksten, deretter den gamle. Samtlige intervjuer i studien ble transkribert av en transkribent. Jeg laget en transkripsjonsnøkkel, og jeg samarbeidet med transkribenten under transkripsjonen av det første lydopptaket slik at jeg fikk laget en standard for hvordan intervjuene skulle transkriberes. Transkribenten undertegnet en taushetserklæring.

4.2.3 Tekster fra undervisningen

Jeg samlet også inn alle tekster som fokuselevne skrev i skriveforløpene. Dette dreier seg blant annet om notater elevene gjorde, utfylling av skriverammer, forskjellige utkast til den argumenterende teksten som var målet med undervisningsopplegget og respons på disse utkastene fra lærer eller medelever. I tillegg fikk jeg tilgang på digitale presentasjoner som lærerne benyttet i undervisningen, og jeg tok bilder av det lærerne skrev på tavla.

4.2.4 Oversikt over datamaterialet

En samlet oversikt over det empiriske datamaterialet som er benyttet i studien kan oppsummeres i følgende tabell:

Tabell 2: Oversikt over empirisk datamateriale som er benyttet i studien som helhet

	Byskolen (Ungdomsskole)	Fjellet skole (1–10-skole)
Tid for innsamling	Oktober – desember 2015, 10. trinn	Oktober – desember 2016, 9. trinn
Datamateriale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lydopptak av 7 undervisningstimer, 5 t. og 48 min. (transkribert) ▪ Feltnotater ▪ Lydopptak av tre fokuselever ▪ Intervju med lærer før og etter skriveforløpet (transkribert) ▪ Intervju med tre fokuselever etter skriveforløpet (transkribert) ▪ Tekstene fokuselevne skrev i skriveforløpet ▪ Vurderinger av fokuselevnes tekster ▪ Argumenterende tekster fokuselevne hadde skrevet tidligere (sekundære data) ▪ Tekster fra undervisningen (sekundære data) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lydopptak av 14 undervisningstimer, 10 t. og 15 min. (transkribert) ▪ Feltnotater ▪ Lydopptak av tre fokuselever ▪ Intervju med lærer før og etter skriveforløpet (transkribert) ▪ Intervju med tre fokuselever etter skriveforløpet (transkribert) ▪ Tekstene fokuselevne skrev i skriveforløpet ▪ Vurderinger av fokuselevnes tekster ▪ Argumenterende tekster fokuselevne hadde skrevet tidligere (sekundære data) ▪ Tekster fra undervisningen (sekundære data)

Det primære datamaterialet i studien omfatter lydopptakene fra undervisningen, feltnotater, intervju, de argumenterende tekstene fokuselevne skrev i skriveforløpet og eksterne vurderinger av disse tekstene. De argumenterende tekstene elevene hadde skrevet tidligere på ungdomsskolen og tekster fra undervisningen utgjør sekundært datamateriale. Slik jeg har beskrevet ovenfor hadde begge lærerne omtrent 16 års undervisningserfaring, men de hadde ulik utdanningsbakgrunn. Læreren på Byskolen hadde rolle som ressurslærer i UiU, mens

læreren på Fjellet skole var med i UiU i kraft av at skolen hadde valgt skrijving som satsingsområde.

4.3 Analytiske grep

Jeg vil nedenfor redegjøre for hvilke data som blir benyttet i de tre delstudiene og vise hvordan datamaterialet er bearbeidet og analysert. Formålet er ikke å gjenta de analytiske grepene som er gjort i hver enkelt delstudie, men å utdype valgene som er gjort og knytte de analytiske grepene i delstudiene til hverandre. Drøftinger av kvaliteten ved bearbeidingene og analysene blir presentert samlet i neste delkapittel (kap. 4.4).

4.3.1 Analytiske grep i artikkel 1

Et overordnet mål med den første delstudien var å presentere en analytisk oversikt over de to undervisningspraksisene som iscenesettelsene av *RAS* resulterte i, og jeg valgte med bakgrunn i dette å formulere et åpent forskningsspørsmål:

- Hvordan iscenesetter to lærere én læringsressurs utviklet til Ungdomstrinn i utvikling?

Datamaterialet som benyttes er lydopptak, feltnotater og intervju med lærerne. Det sentrale analytiske grepet er en analysemodell jeg utviklet for å systematisere og analysere lydopptakene. Denne analysemodellen gjorde det mulig å presentere systematiske oversikter over de to skriveforløpene, og disse oversiktene blir benyttet i alle de tre delstudiene. Jeg velger derfor å redegjøre relativt detaljert for metodiske valg og bearbeiding av data som førte fram til analysemodellen.

Skriveforløpene som undersøkes i denne studien er komplekse. Slik jeg har redegjort for, bygger studien på en intensiv datainnsamling som resulterte i et mangefasettert datamateriale (jf. Grønmo, 2016). Som forsker måtte jeg gjøre utvalg og avgrensninger. Jeg innledet derfor analyseprosessen med det som gjerne kalles *kondensering* eller *redusering* (Klette, 2009), altså en form for «grovsortering» av materialet for å redusere kompleksiteten. Som et eksempel består undervisningen jeg undersøker av en rekke læringsaktiviteter som strekker seg over et langt tidsintervall. Sett utenfra kan det være vanskelig å skille disse aktivitetene fra hverandre; skriveforløpene kan framstå som en flyt av hendelser som glir sømløst over i hverandre. For å kunne få oversikt over datamaterialet hadde jeg behov for å dele det opp i mindre bestanddeler. Den amerikanske skriveforskeren Hillocks (1999) har som epistemologisk utgangspunkt at skriveundervisning ikke trenger å betraktes som en uddifferensierbar flyt av hendelser. Hillocks (1999, s. 32) argumenterer for hvordan

skriveundervisning kan deles opp i episoder ut fra det han karakteriserer som tre former for episodemarkører. Han beskriver episodemarkørene som:

1. Endring av materiale man arbeider med i undervisningen (f.eks. fra å lese i læreboka til å skrive av fra tavla).
2. Endring av lærer–elev-relasjon (f.eks. fra lærerstyrt undervisning til parsamtaler mellom elevene).
3. Endring av det kortsiktige målet med undervisningen (f.eks. fra å øve på innledning til å revidere teksten).

Jeg har valgt å benytte meg av Hillocks sin forståelse av episoder og hans definisjoner av episodemarkører. Jeg vil videre beskrive hvordan jeg har brukt deler av Hillocks' begrepsapparat, og samtidig redegjøre for hvordan jeg har videreutviklet dette til en analysemodell som er tilpasset de overordnede problemstillingene i avhandlingen.

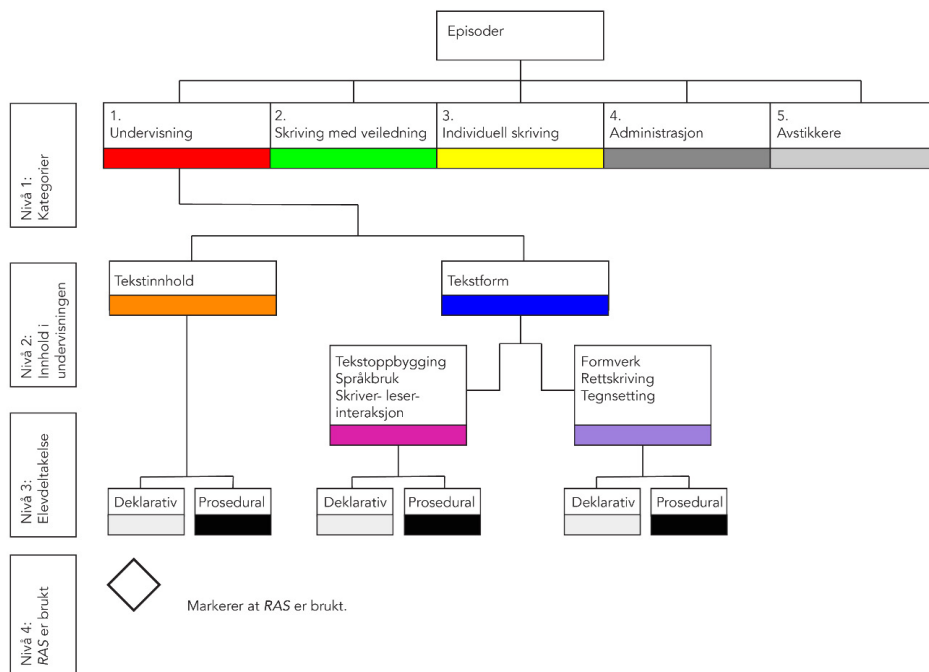
Etter at skriveforløpene var avsluttet ved de to skolene, transkriberte jeg lydopptakene fra undervisningen. Jeg transkriberte opptakene kronologisk, altså fra læreren startet undervisningen til elevene leverte inn de argumenterende tekstene de hadde skrevet. Parallelt med transkriberingen identifiserte jeg episodemarkører. Når jeg hadde identifisert én episodemarkør, markerte jeg dette i en tabell med tre kolonner der jeg nummerte episoden, anga hvilken lydopptaker som ble benyttet og noterte klokkeslett for episodens start og slutt. Dette blir i metodelitteraturen beskrevet som en form for sekvensiell koding (Gall et al., 2007).

Resultatet av prosessen med å identifisere episodemarkører, var at transkripsjonene fra lydopptakene ble inndelt i episoder. Dette analytiske grepet passet godt til mitt datamateriale, ved at materialet ble inndelt i mer håndterlige størrelser samtidig som kompleksiteten i undervisningssituasjonene ble bevart. Jeg valgte derfor å utvide analysen ytterligere med kategorier beskrevet i Hillocks' analysemodell (1999). I denne modellen kan en episode kategoriseres som enten: 1) undervisning, 2) administrasjon, 3) avstikkere eller 4) vurdering. Undervisning er episoder der det blir undervist i skriving. Administrasjon er episoder der læreren administrerer, for eksempel gjennom å ta opprop eller organisere elever i grupper. Avstikkere er episoder der det ikke foregår undervisning, for eksempel ved at undervisningen blir forstyrret. Kategorien vurdering blir hos Hillocks forstått som prøvesituasjoner der elever skriver for å få summativ vurdering (Hillocks, 1999, s. 34).

Formålet med analysemodellen til Hillocks er å undersøke kategorien undervisning. Han hevder at undervisningsepisodene enten er innholds- eller diskursrelaterte. Innholdsrelatert

undervisning blir definert som undervisning der det tematiseres hva elevene skal skrive om, og diskursrelatert undervisning handler om hvordan de skal skrive. De diskursrelaterte undervisningsepisodene blir videre delt opp i to undergrupper. Den ene handler om komposisjon av teksten, eksemplifisert som sjangerundervisning, å kunne bygge avsnitt og så videre (Hillocks, 1999, s. 34), mens den andre handler om formalia som rettskriving, syntaks og grammatikk. Til sist i analysemodellen kategoriserer Hillocks undervisningsepisodene enten som *procedural knowledge* eller *declarative knowledge* (Hillocks, 1999, s. 34). Procedural knowledge blir definert slik: «When the students were actively engaged in investigations or in the constructions of ideas, we classify the knowledge as procedural» (Hillocks, 1999, s. 35), mens declarative knowledge blir definert slik: «When the teacher is talking, whether students are listening or not, we classify the knowledge as declarative» (Hillocks, 1999, s. 35).

Som nevnt valgte jeg å videreutvikle Hillocks' (1999) analysemodell slik at den i størst mulig grad skulle kunne benyttes til å besvare mine forskningsspørsmål. Jeg vil i det videre redegjøre for tilpasningene som er gjort. Analysemodellen jeg har videreutviklet er visualisert i figuren nedenfor:



Figur 4. Analysemodell videreutviklet fra Hillocks (1999)

Modellen viser at hver episode analyseres på fire nivå. Nivå 1 karakteriserte jeg som «kategorier». En av tilpasningene jeg har gjort er at jeg har lagt til to ekstra kategorier på dette nivået – samtidig som jeg har strøket én av kategoriene til Hillocks. I hans modell kategoriseres elevskrivning som vurdering, fordi Hillocks legger til grunn at elever får summativ vurdering på det de skriver. Dette er en forståelse som var uegnet for bruk på mitt datamateriale, og jeg valgte derfor å se bort ifra kategorien «vurdering». Med utgangspunkt i det sosiokulturelle læringssynet som ligger til grunn for avhandlingen, valgte jeg heller å differensiere mellom «Individuell skriving» og «Skriving med veiledning». «Individuell skriving» definerte jeg som episoder der elevene skrev individuelt uten å snakke med medelever eller lærer. «Skriving med veiledning» definerte jeg som episoder der elevene skrev med veiledning fra medelev(er) eller lærer. Sistnevnte kategori vokser ut fra det læringssynet avhandlingen bygger på, gjennom vektlegging av meningsskaping og læring i samspill med andre.

Nivå 2 i modellen, «Innhold i undervisningen», gjelder kun for episoder som er kategorisert som undervisning på nivå 1. Hillocks' innholdsrelaterte undervisning omdøpte jeg til «tekstinnhold», og fordi jeg i avhandlingen har benyttet begrepet diskurs i en litt annen betydning (jf. Gee, 2015a), valgte jeg å bruke benevnelsen «tekstform» i stedet for diskursrelatert undervisning. Denne kategorien er, som hos Hillocks, splittet i to underkategorier. For å kunne bruke analyseresultatene opp mot annen norsk skriveforskning, valgte jeg å legge vurderingsområder fra de læringsstøttende prøvene i skriving (Skrivesenteret, 2017) til grunn for de to underkategoriene av «tekstform». «Tekstform» ble dermed enten kategorisert ut fra de tre vurderingsområdene som omhandler «tekstoppygging», «språkbruk» og «skriver-leser-interaksjon», eller ut fra det ene vurderingsområdet som er karakterisert som «formverk, rettskriving og tegnsetting».

Nivå 3 i analysemodellen handler om «elevdeltakelse». Modellen viser at elevdeltakelse enten blir kategorisert som prosedural eller deklarativ. Her fulgte jeg i hovedsak Hillocks' definisjoner, som jeg har redegjort for ovenfor. Jeg vil vise til den første delstudien for en grundig redegjørelse for hvordan disse analysekategoriene ble operasjonalisert. I artikkelen drøfter jeg flere eksempler fra datamaterialet for å vise hvordan episoder fra undervisningen enten ble kategorisert som deklorative eller prosedurale.

Som en utvidelse av Hillocks' modell, har jeg valgt å legge til ytterligere ett nivå, nivå 4. Forskningsspørsmålet i den første delstudien handler om hvordan læringsressursen *RAS* blir

iscenesatt i to undervisningsforløp. Det var derfor viktig å skaffe til veie en oversikt over i hvilken grad denne ressursen ble tatt i bruk – og i hvilke sammenhenger. Ved hjelp av et symbol markeres det at en læringsartefakt fra *RAS* blir benyttet i den aktuelle undervisningsepisoden.

Analysemodellen (figur 4) ble benyttet samtidig som jeg transkriberte lydopptakene. I praksis betydde dette at hver gang jeg hadde identifisert en episodemarkør, satte jeg inn en tabell der jeg skrev inn hvordan jeg analyserte denne episoden. Et eksempel på en slik tabell er illustrert nedenfor:

Tabell 3: Eksempel på tabell som viser hvordan episoder ble analysert parallelt med transkribering (episode 18 fra Byskolen)

1	<i>Episode</i>	<i>Opptaker</i>	<i>Varighet</i>	
2	18	2	20.47–23.00	
3	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4
4	Undervisning	Tekstinnhold	Prosedural	s. 24 i <i>RAS</i>
5	Læreren ber elevene ta fram skriverammen som de har skrevet i, og spør om de husker noen av argumentene de hadde notert der. Idemyldring i plenum der elevene nevner argumenter og læreren kommenterer i plenum og skriver på tavla.			

Som det framgår av tabellen, framkommer analysen av den enkelte undervisningsepisoden i rad fire. I tillegg valgte jeg å ha en femte rad med mulighet for å beskrive hovedinnholdet i episoden i fritekst. Poenget med denne beskrivelsen var at den skulle fungere som argumentasjon for analysen som framkom i rad fire: Episode 18 er kategorisert som *undervisning* fordi elevene får skriveundervisning, innholdet i undervisningen er kategorisert som *tekstinnhold* fordi temaet er mulige argumenter til elevtekstene, episoden er *prosedural* fordi elevene aktivt deltar ved å bruke språket, og i episoden benyttes en læringsartefakt fra *RAS* (skriverammen på side 24).

Transkripsjonen av lydopptakene utgjør 67 sider (ca. 21 000 ord) for Byskolen og 125 sider (ca. 43 000 ord) for Fjellet skole. Analysene mine resulterte i en stor mengde talldata som jeg hadde behov for å systematisere og regne på. Jeg valgte derfor å bearbeide dataene i databehandlingsprogrammet Excel. I tillegg benyttet jeg programvaren Qlik for å framstille sammenlignbare oversikter over de to undervisningsoppleggene, der samtlige analysekategorier ble visualisert (se vedlegg 1, 2 og 3). Vedleggene viser at analysemodellen gjorde det mulig å framstille sammenlignbare oversikter over skriveforløpene. Oversiktene synliggjør likheter og forskjeller i måten *RAS* ble iscenesatt på. Dette gjelder for eksempel

hva som ble vektlagt i undervisningsforløpene, hvor mye tid som ble brukt til ulike læringsaktiviteter, hvorvidt elevene deltok aktivt i læringsaktivitetene, om elevene fikk noen form for veiledning i skriveprosessen og i hvor stor grad artefakter fra *RAS* ble benyttet i undervisningen. Samlet sett gjør oversiktene at det er mulig å systematisk undersøke og sammenligne de to skriveforløpene.

4.3.2 Analytiske grep i artikkel 2

Den andre delstudien bygger videre på innsikter fra den første delstudien. Sentrale funn fra den første delstudien er at *RAS* ble iscenesatt på ulike måter i de to skriveforløpene, at modellteksten spilte en viktig, men ulik, rolle i de to skriveforløpene og at elevene på ulike måter ble posisjonert som skrivere. Ut fra disse funnene ønsket jeg å undersøke nærmere sammenhengene mellom det didaktiske designet som *RAS* bygger på, hvordan dette didaktiske designet iscenesettes i de to skriveforløpene og elevenes læringsprosesser. Dette gjøres med utgangspunkt i to doble forskningsspørsmål:

- På hvilke måter iscenesettes det firefasede undervisningsdesignet i to klasserom, og hvordan tilrettelegges det for at elevene skriver i disse fasene?
- På hvilke måter medieres modellteksten i to klasserom, og hvordan nyttiggjør elevene seg av modellteksten når de skriver?

Transkriberte lydopptak fra undervisningen og tekstene elevene skrev utgjør primærmaterialet i undersøkelsen, mens feltnotatene ble brukt som støtte for tolkningene. De analytiske grepene jeg benyttet for å svare på forskningsspørsmålene var en blanding av induktive og deduktive tilnærminger. Jeg benyttet analytiske perspektiver utvunnet fra teori- og forskningsgjennomgangen i artikkelen, og disse perspektivene ble koplet sammen med utprøvende analyser av datamaterialet.

Forskingsgjennomgangen i den andre delstudien presenterer studier som har undersøkt bruken av læringsressurser generelt og modelltekster spesielt. Ut fra denne gjennomgangen utviklet jeg tre analytiske perspektiver. For det første differensierer jeg mellom en dialogisk, tilpasset bruk av læringsressurser på den ene siden, og en mer bokstavnro, instrumentell bruk på den andre. For det andre skiller jeg mellom en mer eller mindre kontekstualisert undervisning, noe som handler om hvorvidt de språklige, retoriske og sjangermessige aspektene det undervises i blir knyttet opp mot elevenes skriving. Hvis læringsinnholdet framstår som løsrevet fra elevenes skriving, er undervisningen i mindre grad kontekstualisert. For det tredje undersøker jeg hvilken status modellteksten ble gitt i de to

undervisningsoppleggene. Jeg skiller på den ene siden mellom en mediering der modellteksten blir framholdt som en mal elevene skal følge, og på den andre siden om modellteksten framstilles som et eksempel elevene oppfordres til å gå i dialog med. Disse perspektivene fikk ikke status som absolutte motsetningspar i studien, men ble brukt som peilepunkter for å kunne drøfte funnene opp mot forskningsspørsmålene.

Det første forskningsspørsmålet retter søkelyset mot hvordan det didaktiske designet i *RAS* blir iscenesatt og hvordan elever blir satt til å skrive. Også i denne delstudien forsøker jeg å kondensere datamaterialet (Klette, 2009) for å framskaffe systematiske oversikter. Jeg utarbeidet en tabell (tabell 2 og 3 i artikkel 2) for hvert av skriveforløpene der jeg kategoriserte hver undervisningstime opp mot det firefasede undervisningsdesignet som *RAS* bygger på. Videre kategoriserte jeg hvordan elevene skrev i disse undervisningstimene og hvilke artefakter fra *RAS* som ble benyttet. I denne analyseprosessen kunne jeg støtte meg på funn fra den første delstudien, spesielt de visualiserte framstillingene av undervisningsforløpene som framkommer i vedlegg 1, 2 og 3. Jeg brukte deretter disse oversiktene til å vise fram og drøfte typiske eksempler fra hvert av de to skriveforløpene.

Det andre forskningsspørsmålet fokuserte mer spesifikt på hvordan modellteksten ble mediert som læringsartefakt og hvordan elevene nyttiggjorde seg av modellteksten når de selv skrev. Det analytiske grepet jeg benyttet for å svare på det spørsmålet, var også her først å utarbeide systematiske reduksjoner. Jeg laget en oversikt som sammenligner sju strukturelle og innholdsmessige trekk fra modellteksten med de argumenterende tekstene fokuselevne skrev. Denne oversikten (tabell 4 i artikkel 2) fikk fram at tekstene fokuselevne skrev hadde mange strukturelle og innholdsmessige likheter med modellteksten. Denne tabellen ga meg et grunnlag for å besvare hvordan elevene hadde nyttiggjort seg av modellteksten når de selv skrev. For å gi et dypere svar på dette forskningsspørsmålet, valgte jeg ut den teksten fra hver av skriveforløpene som hadde flest direkte lån for modellteksten, og foretok en grundigere analyse for å vise hvordan samspillet med modellteksten hadde foregått. Gjennom disse tekstanalysene fikk jeg også mulighet til å diskutere samspillet med modellteksten opp mot hvordan modellteksten ble mediert i de to skriveforløpene.

4.3.3 Analytiske grep i artikkel 3

Den overordnede intensjonen med den tredje delstudien var å kunne si noe om hvorvidt elevene videreutviklet skrivekompetansen sin gjennom å delta i undervisningen der *RAS* ble iscenesatt. Jeg gjorde dette med utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

- Hvilke kvaliteter finnes i elevtekster skrevet i to situasjonskontekster der samme læringsressurs ble iscenesatt?
- Hvordan uttrykker elevene metalingvistisk forståelse etter å ha deltatt i disse undervisningsoppleggene, og i hvilken grad er det sammenheng mellom tekstkvalitet og metalingvistisk forståelse?

Det å kunne si noe om elever har videreutviklet sin skrivekompetanse er en oppgave som byr på en rekke metodologiske utfordringer (Ongstad, 2007; Krogh & Jakobsen, 2016; Evensen, 2009). De metodologiske valgene i den tredje delstudien ble tatt for å imøtekomme disse utfordringene. Jeg benyttet i hovedsak to empiriske kilder i denne studien. For å svare på det første forskningsspørsmålet benyttet jeg de argumenterende tekstene fokuselevne skrev i skriveforløpene, og for å svare på det andre brukte jeg intervjuene der fokuselevne reflekterte rundt tekstene de hadde skrevet. Analysene fra den første delstudien er også benyttet som grunnlagsmateriale, i tillegg til utgangintervjuene med lærerne.

For å kunne svare på det første forskningsspørsmålet, engasjerte jeg et vurdererpanel bestående av fem norsklærere som alle hadde erfaring med vurdering av tekster fra skriveprøven. De fikk i oppgave å vurdere tekstene fokuselevne hadde skrevet. Antall vurderere ble bestemt med bakgrunn i tidligere forskning (Berge, 2009) som indikerer at gjennomsnittet av fem vurderere sine vurderinger vil gi et resultat som tilfredsstiller krav til reliabilitet. Vurdererpanelet brukte et vurderingsverktøy som var utviklet til de læringsstøttende prøvene i skiving, det såkalte MNB-16 (Skrivesenteret, 2017; Skar, 2017). Dette vurderingsverktøyet har fem vurderingsområder: 1) skriver-leser-interaksjon (SLI), 2) innhold, 3) tekstoppbygging, 4) språkbruk og 5) formverk, rettskriving og tegnsetting (FRT). Hvert vurderingsområde vurderes etter en skala på fem nivå, der 1 utgjør laveste skår og 5 utgjør høyeste. Vurderingsverktøyet er såkalt trinnavhengig, det vil si det er utviklet for å vurdere tekster fra elever som går fra første til tiende klasse. Vurderingsverktøyet inneholder mestringsnivåbeskrivelser for hvert nivå, begrepsforklaringer og vurderte eksempeltekster (Skrivesenteret, 2017).

Hver vurderer fikk utdelt en vurderingspakke som inneholdt mestringsnivåbeskrivelsene, de tilhørende begrepsforklaringene og eksempeltekstene. Det ble i tillegg gitt relevante opplysninger om den situasjonskonteksten hver enkelt tekst ble skrevet i: For eksempel hvilken skrivebestilling elevteksten var et svar på, hvilken retorisk spesifisering (Otnes, 2015) som var oppgitt og at undervisningen sprang ut fra iscenesettelsen av *RAS*. Målet med

studien var ikke å forske på vurderersamsvar, derfor valgte jeg å slå sammen vurderingene til gjennomsnittsvurderinger. Disse gjennomsnittsvurderingene ble i artikkel tre presenterte i et diagram for hver av skolene (diagram 1 og 2 i artikkel 3). Vurderingene ble brukt til å gi et overordnet svar på det første forskningsspørsmålet – om kvaliteter i tekstene – og de oversiktene som framkommer fra vurderingene ble også i denne studien brukt som grunnlag for å velge ut spesielt interessante tekster for videre analyse.

Selv om elevtekster utgjør et viktig empirisk grunnlag i mange skriveforskningsprosjekter, er det knyttet flere metodologiske utfordringer til det å bruke elevtekster som datamateriale for å undersøke utvikling av skrivekompetanse. Et dilemma, som blir beskrevet i Berge (1996) og Björnsson (1960), er at vurderinger av elevtekster er usikre fordi de er beheftet med mye subjektivitet. Grunnen til at jeg valgte å engasjere et panel for å vurdere, var for å veie opp for denne subjektiviteten. Ved at vurdererpanelet benyttet skriveprøvens vurderingsmatrise, fikk jeg også *analytiske vurderinger* som differensierte mellom fem vurderingsområder. Dette gjorde at jeg i artikkel tre kunne drøfte om iscenesettelsen av *RAS* la til rette for at elevene mestret ulike aspekter ved skrivingen. En annen metodisk fordel var at de fem vurderingsområdene i MNB-16 var tilnærmet de samme som jeg benyttet i analysen av innholdet i undervisningen i den første delstudien (nivå 3 i fig. 1.). Dermed hadde jeg anledning til å drøfte sammenhenger mellom vurderingene av elevtekstene og innholdet i undervisningsforløpene – altså de aspektene av skriving som lærerne hadde vektlagt i hver av de to iscenesettelsene.

En annen innvending mot å bruke tekster elever har skrevet som empirisk grunnlag for å si noe om deres skrivekompetanse, vokser fram fra den sosiokulturelle forståelsen av handlingen bygger på. Øgreid (2021) diskuterer hvordan elevtekster ikke uten videre kan studeres eller forstås uavhengig av den sosiale konteksten de er skapt i. Dette innebærer at den skrivekompetansen som kommer til uttrykk i én elevtekst ikke nødvendigvis kan overføres til andre skrivesituasjoner, og de kan dermed ikke si noe om utvikling av skrivekompetanse. Dette har blant annet sammenheng med at det er mange aspekter ved den konteksten en elevtekst blir til i, som man som forsker ikke vil ha direkte tilgang til. Det gjelder for eksempel faktorer som motivasjon, skrive lyst og kognitive evner (Øgreid, 2021, s. 327). Det andre forskningsspørsmålet må ses i lys av disse metodologiske utfordringene. For å kunne komme disse innvendingene i møte, ønsket jeg å inkludere elevenes refleksjoner rundt egne tekster som en empirisk kilde. På denne måten kunne jeg få et bredere og bedre grunnlag for å kaste lys over den overordnede intensjonen med artikkel tre. Som jeg har redegjort for,

benyttet jeg stimulated recall som framgangsmåte i elevintervjuene. I mitt tilfelle gikk dette ut på at elevene ble oppfordret til å reflektere over tekster de selv hadde skrevet – både den teksten de nettopp hadde skrevet og en argumenterende tekst de hadde skrevet tidligere på ungdomskolen.

Det å knytte skrivekompetanse opp mot elevers evne til å reflektere over egne tekster, er en metodologisk kobling som kan forsvares ut fra avhandlingens forståelse av skrivekompetanse og læring generelt. Slik jeg har redegjort for i kapittel 2, er det et viktig mål for skriveopplæringen at elever oppøver evnen til å reflektere over hvordan de kan utforme ideer i skrift tilpasset skrivesituasjonen (Rijlaarsdam et al., 2012, s. 196). Dette innebærer at elever trenger å utvikle en form for metalingvistisk forståelse for å kunne ta hensiktsmessige tekstlige valg tilpasset ulike formål og mottakere. Det å knytte læring til refleksjon er også forankret i det læringssynet avhandlingen bygger på. I teorikapitlet har jeg drøftet et læringssyn som vektlegger evnen til refleksjon – jamfør Gees (2015a) differensiering av tilegnelse og læring.

Metoden jeg benyttet for å analysere i hvilken grad elevene uttrykte metalingvistisk forståelse i intervjuene, bygger på forskningen til Chen og Myhill (2016). Utgangspunktet for denne forskningen er at «talk about language is a visible display of their [elevenes] metalingvistic understanding» (s. 100), og Chen og Myhill argumenterer for at metalingvistisk forståelse kan si noe om elevers skrivekompetanse. I tråd med dette har jeg definert at metalingvistisk forståelse handler om hvordan strukturelle, retoriske og/eller grammatiske aspekter bidrar til å skape mening i tekster. Chen og Myhill har med grunnlag i Vygotskij (2014) og Hallidays (1993) forståelse av begrepsutvikling utviklet fire kategorier som viser en gradvis progresjon mot bedre metalingvistisk forståelse.

1. Eleven kan identifisere et spesifikt begrep
2. Eleven kan utdype begrepet gjennom eksemplifisering og forklaring
3. Eleven kan utvide begrepet ved å uttrykke forståelse for betydningen det har til skriving
4. Eleven kan anvende begrepet ved å artikulere hvordan det kan skape mening i tekster

Jeg valgte å benytte disse fire kategoriene i analysen av sluttintervjuene med elevene, fordi de kunne hjelpe meg å få oversikt over i hvilken grad elevene uttrykte metalingvistisk forståelse i sine refleksjoner. I den tredje artikkelen beskriver jeg analyseprosessen ved å presentere

eksempler fra intervjuene samtidig som jeg drøfter hvordan disse eksemplene ble tolket opp mot de fire analysekategoriene.

Gjennom det andre forskningsspørsmålet i artikkel tre ønsket jeg å undersøke sammenhengen mellom tekstkvalitet og metalingvistisk forståelse. Analysen av elevenes metalingvistiske forståelse valgte jeg å framstille i en tabell (tabell 1 i artikkel 3). I denne tabellen er gjennomsnittsvurderingen av teksten til hver av fokuselevne koplet mot den metalingvistiske forståelsen de viste i intervjuene. Jeg benyttet deretter denne sammenstillingen for å drøfte utvalgte elevtekster. Jeg valgte å utforske hvordan to elever (B3 og F2) hadde skrevet tekster som hadde fått tilnærmet lik vurdering, samtidig som de uttrykte svært ulik metalingvistisk forståelse i intervjuene. I artikkelen drøfter jeg disse funnene opp mot den situasjonskonteksten tekstene ble skrevet i.

4.4 Studiens troverdighet og gyldighet

4.4.1 Reliabilitet

Mulighetene for gjenskaping er et kriterium for å vurdere reliabilitet (Hammersley, 2008), men i kvalitativ forskning er det vanskelig å bygge reliabilitet kun på et strengt krav om å kunne replikere forskningen. I dette forskningsprosjektet ville det for eksempel vært umulig å gjenskape den undervisningen og de klasseromskontekstene jeg har observert. Reliabiliteten i denne studien er derfor først og fremst knyttet til å gi en dekkende beskrivelse av de skriveforløpene jeg har undersøkt og de analysemetodene som er benyttet, slik at lesere kan etterprøve de tolkningene jeg har gjort. Jeg har forsøkt å få til det man gjerne beskriver som metodisk transparens (Seale, 1999), noe som innebærer at jeg har redegjort for de valgene jeg har tatt og den argumentasjonen jeg fører på en så transparent måte at andre kan vurdere forskningsprosessen min.

Et overordnet grep jeg har benyttet for å bidra til en transparent forskningsprosess, har vært å foreta systematiske analyser av datamaterialet. Målet med disse systematiske analysene har vært å presentere oversikter over det komplekse og mangefasetterte datamaterialet. Slik Säljö hevder, vil forskning alltid være en form for reduksjonistisk virksomhet fordi man ikke kan representere verden i sin kompleksitet gjennom forskning (Säljö, 2009). Jeg har ovenfor, og i hver av de tre delstudiene, lagt stor vekt på å beskrive og diskutere de analyseprosessene som har ledet fram til disse kondenserte oversiktene. Formålet med denne tilnæringsmåten har vært at andre skal kunne få en forståelse for konteksten rundt de dataene jeg viser fram – og da er det sentralt at analyseprosessene er framstilt på en mest mulig transparent måte.

Transparens kan bidra til at eksemplene som diskuteres i mindre grad framstår som det som i metodelitteraturen blir beskrevet som *cherry picking* (Morse, 2010), der man finner «bevis» i datamaterialet som støtter opp under de konklusjoner man allerede har tatt.

Et viktig kriterium for at disse systematiske oversiktene skal kunne styrke studiens reliabilitet, er om de analysene som ligger til grunn for oversiktene er troverdige. Analysene bygger på den analysemodellen jeg benyttet og på mine fortolkninger av datamaterialet. For å styrke studiens reliabilitet, analyserte en kollega ved Institutt for lærerutdanning omtrent 25 prosent av de transkriberte klasseromsopptakene. Hun fikk en innføring i analysemodellen og definisjonen av kategorier i forkant. Kontrollanalysen hun utførte hadde sammenfallende resultater med mine, også på kategorier som jeg i den første delstudien beskrev som problematiske.

En viktig datainnsamlingsmetode i min studie har vært observasjon. Det er da relevant å drøfte kritikk mot observasjon som metode opp mot studiens reliabilitet. Jeg var ikke-deltakende observatør (Cohen et al., 2018, s. 386) gjennom begge skriveforløpene, og det er kjent i metodelitteraturen at tilstedeværelsen til en forsker vil kunne påvirke oppførselen til de som observeres (Cohen et al., 2018). Dalland et al. (2021) påpeker at en måte å bøte på denne observatøreffekten kan være at man som forsker forsøker å bli kjent med dem man observerer før observasjonen starter (s. 130). Jeg valgte derfor å gjennomføre uformelle møter med lærerne før observasjonen startet der hovedhensikten var at vi skulle bli bedre kjent. I tillegg er det rimelig å anta at inngangsintervjuet med lærerne bidro til at vi ble bedre kjent (jf. Kvale og Brinkmann, 2018), og at lærerne også derfor ble tryggere på meg som forsker. For elevene i klassen presenterte jeg meg på begynnelsen av den første timen i skriveforløpet. Jeg forklarte da at jeg skulle ha en rolle som «flue på veggen», og ba dem om å late som om jeg ikke var til stede. Det at jeg satt i klasserommet med notatblokk kan også ha bidratt til at jeg ble oppfattet som en som var opptatt med mine egne saker – slik Nilssen (2014) beskriver.

Som jeg tidligere har redegjort for, valgte jeg å benytte lydopptaker i stedet for videokamera blant annet fordi jeg ikke ønsket å forstyrre informantene mer enn nødvendig. Det å benytte lydopptaker i klasserom er imidlertid også en datainnsamlingsmetode som kan påvirke det som observeres. Cohen et al. (2018) skriver at en lydopptaker kan virke begrensende og truende på informantene, og Barnes (2008) legger til at nærværet av en forsker med lydopptaker kan få elever til å «put on a show» (s. 7). Som forsker uten forhåndskjennskap til

elevene, hadde jeg ikke gode forutsetninger til å fastslå om elevene endret adferd som en konsekvens av tilstedeværelsen av lydopptakere og meg som forsker i klasserommet. I de semistrukturerte sluttintervjuene med elevene spurte jeg imidlertid om min tilstedeværelse og bruken av lydopptakere hadde påvirket deres adferd. Alle seks fokuselever ga uttrykk for at de ikke hadde blitt påvirket, og flere sa at de hadde glemt opptaksutstyret. Også i sluttintervjuet med lærerne spurte jeg om de syntes at elevene hadde endret adferd under observasjonen. Begge lærerne hevdet at de ikke hadde lagt merke til dette. Lydopptakene gir heller ingen indikasjoner på at elevene har laget et «show», ved at de tydelig gjør seg til eller tøyser. Dette er i tråd med nyere metodelitteratur som argumenterer for at elever raskt venner seg til å bli observert (Klette, 2009) og at de også venner seg til opptaksutstyr i klasserommet (Blikstad-Balas, 2013).

Læreren ved Fjellet skole reflekterer imidlertid i sluttintervjuet over hvorvidt opptaksutstyret kan ha påvirket undervisningen. Hun sier at hun muligens kan ha gitt de tre fokuselevne mindre muntlig respons enn de andre elevene i klassen, fordi hun visste at opptakeren på fokuselevnes pulter ville fange opp hva hun sa. Dette kan ha innvirket på datamaterialet og på kategoriseringen, siden respons fra læreren var avgjørende for om en episode ble kategorisert som «individuell skriving» eller «skrivning med veiledning». Også fokuselevne ved Byskolen hadde opptakere på pultene sine, men læreren deres sa i avslutningsintervjuet at hun mente at dette ikke har innvirket på hennes undervisning. Ut ifra lærernes egne utsagn kan det se ut som om læreren ved Fjellet skole i større grad opplevde lydopptakeren som begrensende.

4.4.2 Validitet

Validitet i prosjektet handler om i hvilken grad forskningsdesignet og de forskningsmetodene som er benyttet er relevante for å få innsikt i de fenomenene jeg undersøker, altså om metodene kan brukes for å besvare de overordnede problemstillingene. I dette prosjektet har jeg benyttet flere innsamlingsmetoder slik at de kan supplere hverandre for å styrke validiteten, altså en form for triangulering (Cohen et al., 2018, s. 265). Den sentrale datainnsamlingsmetoden har vært observasjon støttet med lydopptak. Lydopptak gjør observasjonene mer valide og reliable fordi jeg kan gå tilbake for å høre på opptakene flere ganger og skriftliggjøre dem, noe som også ble gjort.

Validitet handler også om i hvilken grad det innsamlede datamaterialet og de analysemetodene som er benyttet er relevante for å kaste lys over problemstillingen. Jeg

valgte å gjennomføre en åpen observasjon i form av at jeg ikke hadde begrenset meg til et spesifikt fokus i observasjonene mine. Jeg ønsket å fange så mye som mulig av den undervisningen elevene fikk, og hvordan deltakerne skrev og samtalte i undervisningen. Denne åpne observasjonstilnærmingen samsvarer med den åpne hovedproblemstillingen min, som spør hva som kjennetegner samspillet mellom én læringsressurs, iscenesettingen av læringsressursen og elevenes læring i to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet. Den holistiske analysemetoden jeg videreutviklet fra Hillocks kan sies å være et svar på denne tilnærmingen, fordi det er en analysemetode som i utgangspunktet ikke kategoriserer noe som uinteressant. Slik jeg har redegjort for ovenfor, er dette en analysemodell med kategorier for «alt» som skjer i undervisningssituasjonen. Dette betyr at også aspekter som ikke har med skriveopplæring å gjøre, som for eksempel kategoriene administrasjon og avstikkere ble kategorisert i analysemodellen. Ut fra formålet med forskningsprosjektet mitt har jeg imidlertid valgt å definere disse to kategoriene som mindre viktige, og det var følgelig kun kategorier der det foregikk skriveundervisning som ble videre analysert.

Problemstillingene i avhandlingen indikerer et ønske om å se på samspillet mellom iscenesettelsene av læringsressursen og elevenes læring. Ut fra den teoretiske forankringen som studien bygger på, er det å dokumentere læring en oppgave det er forbundet mange epistemologiske og metodologiske dilemmaer ved. Et uttalt læringsmål i *RAS*, og følgelig i de undervisningsforløpene jeg har studert, var at elevene skulle *videreutvikle evnen* til å skrive argumenterende tekster. I denne sammenhengen er det relevant å drøfte om dataene jeg har samlet gir grunnlag for å si noe om elevenes læring – og særlig i betydningen videreutvikling. En validitetsinnvending er at elevene på Fjellet skole og Byskolen hadde gått respektive ni og ti år på skolen da undervisningsoppleggene startet opp. For å fange hvordan elever utvikler seg som skrivere, må man ifølge Ongstad gjøre longitudinelle studier som undersøker endringer i enkeltelevers tekst- og sjangerkunnskap over tid (2007, s. 142). Hvilke erfaringer elevene i min studie har hatt med argumenterende skriving i skoleløpet, har jeg ikke systematisk oversikt over. Begge lærerne fortalte imidlertid i inngangintervjuet at elevene hadde fått undervisning om argumenterende skriving tidligere på ungdomstrinnet, og at elevene hadde skrevet argumenterende tekster i forbindelse med dette. For å kunne si noe om endringer i elevenes evne til å skrive argumenterende tekster, burde jeg ideelt sett latt elevene skrive en argumenterende tekst i forkant av undervisningsforløpet, slik at jeg hadde kunnet sammenlignet tekst- og sjangerkunnskap fra ett målepunkt til et annet. Selv et slikt forskningsdesign ville imidlertid hatt begrensninger med tanke på i hvilken grad man kan

bruke enkelttekster som «bevis» på elevers skrivekompetanse, jamfør diskusjonen om hvordan språk er bundet til den sosiokulturelle konteksten språkbruken skjer i. Denne diskusjonen har jeg redegjort for i kapittel 4.3.3. Av validitetshensyn har jeg derfor prioritert å samle data som gir rik informasjon om sammenhengene elevtekstene ble til i, og jeg diskuterer elevtekstene og vurderingene av dem i lys av den sosiokulturelle konteksten de ble skrevet i.

I tillegg til elevtekster og rike beskrivelse av situasjonskonteksten tekstene er skrevet i, har jeg også valgt å benytte intervjudata i drøftingen av elevenes læring. En innvending mot kvalitative intervju er at man gjerne kan få de svarene man ønsker, det vil si at intervjuobjektene gir de svarene de antar er ønskelige eller riktige (Cohen et al., 2018). Dette tok jeg hensyn til blant annet ved å ikke spørre direkte om elevene mente at de hadde utviklet sin skrivekompetanse gjennom de skriveforløpene de hadde deltatt i. Slik jeg har beskrevet ovenfor, hadde elevene med seg den argumenterende teksten de nettopp hadde skrevet, i tillegg til en argumenterende tekst de hadde skrevet tidligere på ungdomsskolen. Jeg har valgt å bruke elevenes kommentarer til egne tekster som grunnlag for å diskutere deres utvikling av skrivekompetanse. Spesielt gjelder dette om – og på hvilke måter – elevene påpeker forbedringspunkter i den teksten de tidligere hadde skrevet. Data fra disse intervjuene, sammen med vurderingene av elevenes skriving og den informasjonen jeg har om situasjonskonteksten tekstene er skrevet i, utgjør en form for triangulering som jeg mener gir et validt grunnlag for å diskutere om de utvalgte fokuselevne ser ut til å ha hatt utbytte av den undervisningen de har fått.

Å være bevisst min rolle som forsker har også med validiteten å gjøre. Som jeg har redegjort for innledningsvis i avhandlingen, var jeg ansatt ved Skrivesenteret i perioden 2010–2015. Jeg var også involvert i UiU, ved at jeg var redaktør for de teoretiske bakgrunnsdokumentene (Kvithylid & Kringstad, 2013). Disse dokumentene ga føringer for hvordan skrivesatsingen i UiU skulle gjennomføres. Min bakgrunn fra Skrivesenteret, og den involveringen jeg hadde i UiU, gjorde at jeg måtte ta flere hensyn. Overordnet handlet dette om at jeg ikke måtte bli oppfattet som en slags kontrollør som hadde en sterk formening om hvordan skrivesatsingen i UiU skulle gjennomføres på den enkelte skole. I metodelitteraturen problematiseres forskerens forforståelse i møte med forskningsfeltet og farene for å påvirke de situasjonene man skal forske på (Nilssen, 2014; Postholm, 2005; Cohen et al., 2018). Selv om begge skolene var med i UiU og hadde valgt skriving som satsingsområde, kommer initiativet om å bruke *RAS* fra meg som forsker. Dette oppdraget om å bruke *RAS*, og bevisstheten om å være

deltaker i et forskningsprosjekt, kan ha ansopret lærerne til å gjøre en ekstra innsats og å gjøre undervisningen ekstra grundig, slik for eksempel Nilssen (2014) drøfter. Leming (2009) problematiserer at mye kvalitativ forskning blir utført av forskere som har en bakgrunn fra og en spesiell interesse for forskningsfeltet, og at dette kan påvirke informantenes adferd gjennom at forskeren framstår som en «ekspert». Jeg valgte å være åpen overfor lærerne om min rolle i UiU, og om at jeg hadde vært ansatt på Skrivesenteret. I tillegg gjorde jeg det kjent at artikler og annet fagstoff som jeg hadde skrevet hadde blitt benyttet på nettverkssamlinger i regi av UiU. Jeg understreket imidlertid at jeg ikke hadde vært med på å utarbeide *RAS* eller andre læringsressurser i den nasjonale satsingen. Selv om jeg var nøye med å påpeke at jeg var interessert i å forske på lærernes bruk av *RAS*, kan jeg ha blitt oppfattet som en kontrollør som ut ifra min faglige bakgrunn hadde innsikt i en «riktig» måte å iscenesette ressursen på. Det kan ha ført til at lærerne, både bevisst og ubevisst, har ønsket å framstå som dyktige gjennom å bruke ressursen «riktig».

4.4.3 Generalisering og begrensing

Hovedmålet med kvalitative studier er ikke å framskaffe data som kan generaliseres, men å gi rike beskrivelser av de fenomenene som studeres (Cohen et al., 2018; Flyvbjerg, 2010). Tjora (2021) påpeker likevel at kvalitative studier kan gi grunnlag for *konseptuell generalisering*. Konseptuell generalisering handler om å framstille konsepter, typologier, modeller, begreper eller metaforer som kan framkomme ved at man hever blikket og spør mer generelt hva dette handler om (s. 272). Ett av målene med denne typen konseptutvikling er at analysen gjøres relevant utover de situerte casene som undersøkes, og at andre forskere kan ta i bruk og videreutvikle konseptet på basis av ny empirisk forskning. I neste kapittel presenterer jeg et forslag til en modell for å undersøke læringsressurser i bruk som – i tråd med Tjoras forståelse – kan beskrives som en form for konseptuell generalisering, og denne modellen er en videreutvikling av Bundsgaard og Hansens (2011) holistiske rammeverk som jeg presenterte i kapittel 2.2. Ifølge Tjora (2021) forutsetter utviklingen av konseptuelle generaliseringer et kvalitativt forskningsdesign der spesielle aspekter blir hensyntatt, og han trekker spesielt fram tre faktorer: Detaljnivået i det empiriske materialet, datakvalitet og utvalget (Tjora, 2021). Jeg har ovenfor redegjort for hvordan jeg har generert og analysert det empiriske materialet i et gyldighets- og pålitelighetsperspektiv. Jeg vil nedenfor drøfte de utvalgene som er gjort i studien i et konseptutviklingsperspektiv.

Utvalget av lærere foregikk ved at jeg tok kontakt med skoleleder på to skoler som hadde valgt skriving som satsingsområde i UiU, og det var skoleleder som henviste meg videre til

en lærer på sin skole. De to lærerne jeg fikk kontakt med, og som ble deltakere i studien, hadde ulike utdanningsbakgrunner, ulike undervisningserfaringer og ulike roller i UiU. Studien baserer seg altså på undervisningen til to lærere som hadde ulike forutsetninger for å ta i bruk *RAS*. Flyvbjerg (2010) argumenterer for at utvalg som representerer ytterpunkter ofte gir mer informasjon om feltet som undersøkes enn om man velger deltakere med mer lik bakgrunn (s. 475). Ut ifra et slikt resonnement er det rimelig å anta at lærernes uensartede utdannings- og erfaringsbakgrunn kan ha bidratt til en rikere forståelse av både de mulighetene og de begrensningene som finnes ved bruken av læringsressurser, og jeg vil argumentere for at dette har bidratt til at analysene og funnene i studien støtter opp under den formen for konseptuell generalisering som jeg presenterer i neste kapittel. Formålet med studien, som jeg tidligere har gjort rede for, har verken vært å nominere en slags best practice-bruk av *RAS* eller å lage universelle regler for hvordan læringsressurser bør iscenesettes. Den overordnede problemstillingen spør åpent hva som kjennetegner samspillet mellom læringsressurser og undervisningspraksiser. Studien bygger på antagelsen om at én læringsressurs ikke fører til én form for undervisningspraksis. Det at læreren ved Byskolen både ut fra sin formelle utdanning og kjennskap til faget – og ikke minst gjennom rollen som ressurslærer i UiU – hadde andre forutsetninger enn læreren ved Fjellet skole for å ta i bruk læringsressursen, kan ifølge Flyvbjerg (2010) forstås som et utvalg som kunne opplyse fenomenet fra ulike sider. Samtidig er det viktig å understreke at læringsressursen som ble utviklet til UiU var ment å være en støtte for *alle* lærere, og ikke bare for de som i kraft av å være ressurslærere hadde kursing om hvordan den kunne brukes i undervisningen.

I motsetning til rekrutteringen av lærerne i studien, har jeg beskrevet utvalget av elever som et strategisk utvalg (Cohen et al., 2018; Grønmo, 2016). Gjennom å velge elever ut fra forventet lav, middels og høy måloppnåelse innen skriving i norskfaget, ønsket jeg finne ut hvordan iscenesettingen av læringsressursen fungerte for ulike typer elever. Intensjonen med dette utvalget var ikke at de skulle være representative for den faglige bredden i klassen, men at de skulle representere en viss faglig bredde. Dette utvalget bidro til at jeg kunne diskutere hvordan elever med antatt ulike forutsetninger nyttiggjorde seg av iscenesettelsen av *RAS* i de to undervisningsforløpene jeg undersøkte. Innsiktene jeg skrev fram gjennom denne diskusjonen utgjør en vesentlig del av den konseptutviklingen jeg foreslår i kapittel 5.2, ved at man ikke bare må se på hvordan læreren tar i bruk læringsressurser, men også hvordan enkeltelever evner å nyttiggjøre seg disse iscenesettingene.

4.5 Forskningsetiske betraktninger

Siden datamaterialet jeg har benyttet i studien inneholder personlige opplysninger, er forskningsprosjektet meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). NSD har godkjent prosjektet i sin helhet (vedlegg 4). Forskning som bygger på innhenting av personlige opplysninger, skal baseres på frivillig informert samtykke. Ifølge De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) innebærer frivillighet at samtykket ikke er gitt under noen former for press. At samtykket er informert handler om at jeg som forsker har gitt tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2021). De to lærerne som deltok, har begge underskrevet et samtykkeskjema der de ble orienterte om forskningsprosjektet (vedlegg 5). Elevene i de to klassene har også underskrevet et samtykkeskjema og fordi de ikke var myndige, har også foresatte skrevet under på vegne av elevene (vedlegg 6). Et annet viktig aspekt ved samtykke er at deltakerne skal kunne trekke seg fra prosjektet uten at de skal oppleve negative konsekvenser som følge av dette. I samtykkeskjemaene ble det tydelig framhevet at lærerne og elevene kunne trekke seg uten videre begrunnelse.

I publiseringen av resultatene er det flere forskningsetiske betraktninger jeg har måttet ta hensyn til. For det første har det vært viktig at deltakerne har blitt anonymiserte. Skolene er gitt dekknavnene Byskolen og Fjellet skole, og lærerne blir referert til som lærere ved disse skolene. Elevene er anonymiserte gjennom initialer for skoletilhørighet og antatt forventet måloppnåelse i skriving. I tillegg har det vært viktig at jeg ikke har tatt i bruk eksempler fra datamaterialet som på noen måte kan spores tilbake til forskningsdeltakerne. Det å ivareta forskningsdeltakerne innebærer også at man ikke utleverer deltakerne ved for eksempel å beskrive undervisningspraksis eller elevprestasjoner som «dårlige». I publiseringen av resultatene har jeg vært bevisst på å unngå verdiladede beskrivelser av lærernes undervisning, elevenes tekster og måten elevene og lærerne ordlegger seg på i intervjuene. Hovedproblemstillingen min har handlet om å forstå samspillet mellom læringsressurs, iscenesetting av læringsressursen og elevenes læring, og følgelig har interessen min vært å beskrive dette samspillet mer enn å vurdere det. Jeg har forsøkt å forstå de valgene forskningsdeltakerne gjør i lys av de kontekstuelle rammene de handler innenfor.

5 Resultat og drøfting

5.1 Problemstilling 1

Den primære problemstillingen i doktorgradsarbeidet har vært å undersøke hva som kjennetegner samspillet mellom én læringsressurs, iscenesettingen av læringsressursen og elevenes læring i to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet. Denne problemstillingen ble, slik jeg har redegjort for i kapittel 3, brutt opp i fem forskningsspørsmål som ble presenterte og besvarte i de tre delstudiene avhandlingen bygger på. Jeg gjentar ikke svarene på de fem forskningsspørsmålene her, men velger heller å drøfte hvordan svarene kan kaste lys over den primære problemstillingen.

Slik jeg redegjorde for innledningsvis, bygger forskningsprosjektet på en antakelse om at iscenesettelsen av samme læringsressurs ville resultere i ulike undervisningspraksiser. Et overordnet funn i studien er at denne antakelsen kan sies å ha blitt bekreftet. Jeg har ikke funnet noe som kan beskrives som en entydig kausalitet mellom læringsressursen, hvordan denne benyttes i to konkrete undervisningspraksiser og elevenes læring. Flyvbjerg (2010) diskuterer oppfattelsen om at casestudier har en bias for verifikasjon, forstått som en tendens til å bekrefte de antakelsene forskningen bygger på (s. 478). Dette er en kritikk som kan sies å treffe min studie også. Likevel vil jeg argumentere for at selv om det var forventet at det skulle være forskjeller i måten læringsressursen ble iscenesatt, visste jeg ikke hva disse ulikhetene skulle bestå av. Jeg vil oppsummere og drøfte disse forskjellene mer inngående i det følgende.

Det epistemologiske utgangspunktet for avhandlingen er at læringsressurser ikke har en selvstendig agens, de kan ikke – som Hansen og Gissel (2017) beskriver – bare kastes inn i undervisningssituasjonen og deretter fungere på en selvstendig måte (s. 126). For at læringsressurser skal kunne bli medierende artefakter for elevers læring, må de iscenesettes av en lærer og inngå i et samspill med elever i situerte undervisningssituasjoner. Det er dette samspillet jeg i avhandlingen har forstått som en dobbel mediering: Læreren må i første omgang tolke læringsressursen og iscenesette den som undervisning, og elevene må deretter kunne nyttiggjøre seg denne undervisningspraksisen og disse medierende artefaktene i sin egen læringsprosess. Læreren tolkning av læringsressursen og hvordan den skal iscenesettes, er en kompleks prosess der en rekke aspekter må tas hensyn til: Hva er læringsmålet med undervisningen, hvilke deler av læringsressursen vil fungere for å nå disse målene, hvordan kan disse delene medieres slik at elevene kan nyttiggjøre seg disse i egne læringsprosesser,

hvilke forkunnskaper har elevene og hvilke differensieringer må gjøres? Davis et al. (2011) argumenterer for at lærere trenger å oppøve evnen til å tolke og iscenesette de læringsressursene som til enhver tid vil være tilgjengelige, og de beskriver denne evnen som «the teacher's pedagogical design capacity» (2011, s. 799). Dette er et poeng som funnene i avhandlingen støtter, og som underminerer en forståelse av at gode læringsressurser uten videre fører til god undervisningspraksis. For at læringsressurser skal kunne støtte opp om elevens læringsprosesser, må bruken av læringsressurser bygge på lærerens grundige didaktiske refleksjoner.

Den første delstudien (Kvithyld, 2019) fokuserer på hvordan læreren samspiller med læringsressursen når den tas i bruk i undervisning. Et viktig funn i studien er at den ene læreren går i dialog med læringsressursen. Dette framkommer ved at læreren velger å benytte utvalgte deler av læringsressursen og at disse tilpasses den spesifikke læringskonteksten. Den andre læreren bruker læringsressursen mer direkte og ordrett. Det innebærer at læreren ofte støtter seg på det som står i *RAS* og gir elevene tilgang til ressurser som finnes der (også ressurser som i utgangspunktet var ment til læreren, jf. kap. 3.2.2). Dette er funn som er interessante sett i lys av forskning som har undersøkt hvordan lærere tar i bruk læringsressurser. Som jeg har redegjort for, er det dokumentert at en læringsressurs som læreboka spiller en sentral rolle for undervisningspraksisen i skolen (Skjelbred & Aamotsbakken, 2013; Gilje et al., 2016). Samtidig har flere studier vist at erfaring og kjennskap til faget innvirker på måten læringsressurser blir brukt på. Ifølge flere studier (f.eks. Davis et al., 2011; Wade & Moje, 2000; Knudsen, 2021) har lærere med lite erfaring i faget en tendens til å bruke læringsressurser mer direkte og bokstavtro enn lærere med tryggere faglig ballast og mer erfaring.

Også disponeringen av tid i de to skriveforløpene vil være relevant å drøfte opp mot funnene fra forskningsgjennomgangen som jeg ovenfor viste til. Læreren som bruker læringsressursen mer direkte og ordrett velger å sette av nært dobbelt så lang tid til skriveforløpet, sammenlignet med læreren som går i dialog med ressursen og i større grad tilpasser den til undervisningssituasjonen. Selv om man ikke kan trekke bastante slutninger fra de to casene som blir undersøkt i denne studien, er også dette funn som kan understøttes med forskning på bruken av læringsressurser, for eksempel Knudsen (2021) som har vist at læringsressurser nærmest overtar undervisningen når læreren har liten erfaring med faget. Læreren ved Byskolen har både mer formell utdanning og lengre erfaring med norsk på ungdomstrinnet

enn læreren ved Fjellet, og analysen viser at denne læreren forholder seg friere til *RAS*, bruker ressursen i mindre grad og gjør egne tilpasninger.

Et annet overordnet funn er at de to lærerne som inngår i studien så ut til å foretrekke enkelte av de læringsaktivitetene som blir beskrevet i *RAS*, framfor andre. Jeg kan synliggjøre dette ved å vise til hvordan det firefasede didaktiske designet blir iscenesatt i de to skriveforløpene. Slik jeg har redegjort for i analysen av *RAS* i kapittel 3, har modellteksten en framtrædende posisjon i læringsressursen. Et sentralt funn i studien er at modellteksten spiller en dominerende rolle i begge skriveforløpene. Dette kunne vært tolket som at det er en sammenheng – eller kanskje også som en form for kausalitet – mellom læringsressursen og hvordan den benyttes i undervisningen. Samtidig velger lærerne å ikke følge læringsressursens beskrivelse av den neste fasen i undervisningsdesignet, det som blir beskrevet som å «konstruere tekst i fellesskap» (fase 3).⁵ Jeg mener disse eksemplene kan belyse noen overordnede perspektiver på samspillet mellom læringsressurser og undervisning. Jeg har beskrevet UiU som en statlig intervensjon der målet var å endre undervisningspraksisen på ungdomstrinnet ved å gjøre undervisningen mer «praksisnær» og «relevant» (Meld. St. 22 (2010–2011)). Forskning på læreres profesjonsutvikling vektlegger at læreres undervisningspraksiser bygger på holdninger og pedagogisk grunnsyn (Askew & Lodge, 2000), og lærere utvikler sitt pedagogiske grunnsyn i den undervisningskonteksten de daglig er en del av (Timperley, 2008). Ut ifra dette perspektivet vil endring av undervisningspraksiser kreve mer – og noe annet – enn at man gjennom læringsressurser designer tenkte undervisningsforløp. Funnene som viser at modellteksten ble brukt i begge skriveforløpene, men ikke fasen «konstruere tekst i fellesskap», viser at samspillet mellom en læringsressurs og hvordan den blir tatt i bruk i ulike undervisningskontekster, er komplekst og mangefasettert. En forklaring på at det å konstruere tekst i fellesskap blir nedtonet i de to iscenesettelsene, kan være at det framstår som en «fremmed» læringsaktivitet i norskfagets skriveopplæring, slik også Horverak et al. (2020, s. 17) drøfter. Ifølge Timperley (2008) vil dette dermed kunne forstås som en læringsaktivitet som ikke er en del av lærernes daglige undervisningskontekst. På den andre siden: Å skrive tekster «etter mønster fra eksempeltekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013) var et kompetansemål i norskfaget etter

⁵ I den andre delstudien, Kvithylid (2021a) drøfter jeg imidlertid om læreren ved Byskolen iscenesatte en undervisningsaktivitet som lå nært opp til formålet med fase tre, nemlig det som blir beskrevet som en «en lærerstyrt samtale om de språklige og innholdsmessige valgene» som tas i en skriveprosess (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 7).

tiende trinn i den aktuelle læreplanen. Det er derfor grunn til å tro at lærerne var mer vant til bruk av modelltekst som læringsartefakt enn andre læringsaktiviteter i *RAS*.

Samtidig som modellteksten er den læringsartefakten som benyttes mest i de to skriveforløpene, er det et viktig funn i den andre delstudien (Kvithyld, 2021a) at modellteksten iscenesettes på ulike måter. Også dette er et funn som er interessant i et mer overordnet perspektiv der det handler om samspillet mellom læringsressurs og undervisning. Fordi, som jeg har vist i kapittel 3, modellteksten i *RAS* er innrammet av normative didaktiske føringer for hvordan den bør iscenesettes, blant annet ved at det finnes en detaljert analyse av modellteksten (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 12–13) og forslag til spørsmål læreren kan stille for å få i gang en modelltekstsamtale (s. 10). Til tross for at modellteksten er innrammet av en diskurs vi med Hansen (2010) kan beskrive som høy didaktiseringsgrad, blir iscenesettelsene svært ulike. Slik jeg skriver i den andre delstudien, medieres modellteksten i den ene skriveforløpet som en mal elevene oppfordres til å følge når de selv skriver, og sjanger og form-elementer blir spesielt vektlagt. Læreren velger å presentere den ferdiganalyserte modellteksten i *RAS* i stedet for å la elevene selv utforske trekk i teksten. I det andre skriveforløpet medieres modellteksten mer som et eksempel som elevene oppfordres til å gå i dialog med, og læreren velger å la elevene selv utforske trekk i teksten og sammenligne disse trekkene med trekk i egne tekster.

Ulikhetene i måten lærerne velger å iscenesette *RAS* på, framkommer også i måten de veileder elevene underveis i skriveprosessen. I fase fire i det didaktiske designet i *RAS* er det formulert at «læreren gir tilbakemeldinger på elevenes arbeid underveis i hele skriveprosessen» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 6). Slik jeg har diskutert i kapittel 3, framstår det imidlertid som uklart hvordan disse tilbakemeldingene skal gis, hva de skal omhandle og når i prosessen de skal gis. Ett av funnene i den første delstudien er at elevene på Fjellet skole får mye undervisning før de begynner å skrive sine individuelle tekster. I artikkelen har jeg satt dette i sammenheng med et kunnskapssyn som bygger på den tro at elevene vil tilegne seg den diskursive praksisen hvis læreren bare gjennomgår fagstoffet godt nok. Mye av undervisningen på Fjellet skole har jeg også kategorisert som deklarativ, en undervisningsform som ifølge Hillocks (1999, s. 35) bygger på en idé om at elever vil lære det læreren gjennomgår. På Byskolen har jeg vist at elevene i større grad får undervisning og veiledning mens de deltar i den diskursive praksisen de skal tilegne seg. Dette framkommer blant annet gjennom at en større del av undervisningsepisodene er kategoriserte som

prosedurale, og at flere undervisningsepisoder er kategoriserte som skriving med veiledning, som jeg ovenfor har definert som en sosiokulturelt forankret tilpasning av analysemodellen til Hillocks. I den andre delstudien har jeg også drøftet hvordan læreren medierer modellteksten som et alternativ til elevenes egne skriftlige ytringer. I tillegg gir elevene respons og diskuterer tekstene til hverandre, og læreren gir både muntlig og skriftlig respons på elevenes tekstutkast.

Riljaarsdam et al. (2008, s. 54) skriver at: «Once upon a time writing education used to be simple. There was a writing task, students wrote a text and handed it in». Hvis denne litt karikerte beskrivelsen kan brukes som et eksempel på *implisitt* skriveopplæring (elevene er ment å tilegne seg skrivekompetanse gjennom å besvare en oppgave), må den skriveopplæringen jeg har undersøkt i denne studien kunne karakteriseres som *eksplisitt* i den forstand at begge skriveforløpene synes å bygge på et læringssyn som forutsetter at elever behøver kjennskap til skrivefaglige grep og eksempler for å kunne utvikle sin skrivekompetanse. Poenget her er at scenesettelsen resulterer i to ulike former for eksplisitt skriveopplæring. I det ene blir det undervist mye om skriving *før* elevene begynner å skrive. I det andre får de opplæring *mens* de skriver. I den tredje delstudien har jeg drøftet om den formen for eksplisitt skriveopplæring elevene på Fjellet skole får, ikke er så lett for elevene å nyttiggjøre seg av fordi den er løsrivet fra elevenes egne skriveprosesser, altså løsrivet fra den diskursen elevene skal appropriere. I det andre klasserommet tar undervisningen i større grad utgangspunkt i elevenes ytringer, en undervisningsform som kan ses i relasjon til sosiokulturelle læringsteorier der elevene får veiledning på måten de deltar på i diskursfelleskapet.

At bruk av læringsressurser kan resultere i svært ulik undervisning, er relevant for alle typer intervensjoner som baserer seg på å utarbeide didaktiske design som skal gjennomføres av lærere. Som omtalt tidligere kan UiU beskrives som en statlig intervensjon der læringsressursene som ble utviklet til den nasjonale satsingen skulle være «eksempler på god praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Funnene i min studie viser at et didaktisk design kan realiseres på så ulike måter at det er relevant å stille spørsmål ved om det i det hele tatt er mulig å designe en bestemt type undervisning gjennom å beskrive et undervisningsopplegg. Ut ifra den sosiokulturelle forståelsen denne avhandlingen bygger på, er det å ta i bruk læringsressurser så knyttet til den sosiokulturelle konteksten at man bør diskutere i hvilken grad det er hensiktsmessig å formulere undervisningsforløp, be lærere om å gjennomføre disse og deretter skulle trekke slutninger om elevenes læring basert på hva man antar at har

foregått i klasserommene. Dette er dilemmaer som også blir diskutert i forskningslitteraturen. Utgangspunktet for Kim (2019) er det som beskrives som et kjent dilemma i literacy-forskningen: At replikasjoner av eksperimentelle og kvasiekperimentelle effektstudier som har vist dokumentert effekt, ikke oppnår effekt når man forsøker å replikere intervensjonen gjennom «real-world trials» (s. 600), altså i naturlige skolekontekster. Årsaken til at slike oppfølgingsstudier ikke oppnår effekt, er ifølge Kim (2019) at det er vanskelig å overføre intervensjonen til det han beskriver som «noisy contexts» (s. 600). Kim hevder at når slike oppfølgingsstudier mislykkes, bør dette betraktes som rike muligheter til å forbedre framtidige intervensjoner og til å utforske sammenhengen mellom intervensjoner og kontekstuelle gjennomføringer. Kim påpeker at småskala casestudier med rike kontekstuelle beskrivelser kan bidra med kunnskap om hvordan bestemte didaktiske design virker i ulike kontekstuelle sammenhenger (s. 604). Ut ifra dette perspektivet vil min studie kunne bidra til å utvikle hypoteser om hvordan læringsressurser blir iscenesatt på ulike måter i ulike kontekster – noe som derigjennom kan ha betydning for framtidige intervensjonsstudier. Jeg vil spesielt framheve det komparative designet i denne sammenhengen.

Selv om jeg i denne avhandlingen har dokumentert at undervisningen av *RAS* resulterte i to ulike undervisningspraksiser, har jeg ikke hatt som intensjon å vurdere kvaliteten på disse to iscenesettelsene. Målet har vært å beskrive dem i detalj og forsøke å se på hvordan tre fokuselever i hver klasse har fått til å nyttiggjøre seg denne undervisningen. Jeg har vist at det ikke bare er forskjeller i hvordan undervisningen ble i de to klasserommene, men at det også ser ut til at fokuselevne i samme klasserom evnet å nyttiggjøre seg av undervisningen på ulike måter. Dette kommer spesielt fram når jeg undersøker hvordan fokuselevne på Fjellet skole har brukt modellteksten som støtte i egen skriving. Teksten som den antatt høyt presterende eleven skrev viser et selvstendig og konstruktivt samspill med modellteksten, mens tekstene for den antatt middels og antatt svakt presterende eleven viser et samspill der elevne har lånt tekstpassasjer fra modellteksten uten at de er integrert i elevenes egne kommunikative prosjekter. Dette er et funn som ytterligere bidrar til å reise tvil rundt en utdanningspolitikk som ønsker å designe undervisningsopplegg i den hensikt å skape «god undervisning». Det å iscenesette en læringsressurs i situerte klasseromskontekster, innebærer også at den tilpasses individnivået og enkeltelevnes behov for differensiert undervisning som hensyntar deres proksimale utviklingszone. Som jeg har diskutert i den andre delstudien, kan man stille spørsmål om tekstene til den antatt middels og antatt svakt presterende eleven

på Fjellet skole i realiteten ble svakere fordi de ikke har fått til å nyttiggjøre seg av modellteksten på hensiktsmessige måter.

Noe som har blitt enda tydeligere for meg gjennom arbeidet med dette doktorgradsprosjektet har vært hvor avgjørende læreren er. Læringsressurser kan gi inspirasjon, tips og ideer til undervisningsmåter, men en læringsressurs blir ikke til «god undervisning» uten en lærers profesjonelle skjønn og kjennskap til den konteksten ressursen skal brukes i. Bruken av læringsressurser er en kontekstsensitiv praksis. Derfor forutsetter god bruk av læringsressurser lærere som tar faglig funderte valg og tilpasser læringsressursen til de differensierte behovene som finnes i en klasseromskontekst.

5.2 Problemstilling 2

Den sekundære problemstillingen i avhandlingen handler om i hvilken grad læringsteoriene, analysemetodene og begrepsapparatet jeg har benyttet kan bidra til å belyse bruken av læringsressurser. Slik jeg har redegjort for i review-delen i kapittel 2, er forskning på bruk av læringsressurser et underforsket felt. Konklusjonen i Gissel og Buchs (2020) review-studie var at mangelen på studier som har undersøkt læringsressurser i bruk var så påfallende at de ikke kunne utarbeide generelle hypoteser for hvordan lærere tolker læringsressurser, hvordan læringsressurser iscenesettes som undervisning og i hvilken grad denne formen for undervisningspraksis fører til læring (s. 117). En følge av denne mangelen er at det heller ikke finnes etablerte teoretiske og metodologiske rammeverk man kan støtte seg på når man ønsker å studere læringsressurser i bruk. Mot denne bakgrunnen anlegger jeg her et overordnet perspektiv for å drøfte hvordan forskningsdesignet i avhandlingen kan bidra til forskningsfeltet. Jeg vil gjøre dette ved å diskutere noen av de tilnæringsmåtene jeg har benyttet, før jeg på bakgrunn av denne drøftingen lanserer en revisjon av Bundsgaard og Hansens (2011) holistiske rammeverk for å analysere bruken av læringsressurser.

Det epistemologiske utgangspunktet for avhandlingen er at læring skjer ved bruk av fysiske og psykologiske redskaper i sosiale sammenhenger (Vygotskij, 2014; Cole, 2003; Säljö, 2006). Hvis man skal forsøke å forstå hva slags læring som foregår, må man undersøke den sosiale praksisen mens den utfolder seg (Barton, 2007). Sentralt i literacy-teorien er forståelsen av literacy-hendelser som faktiske teksthendelser som er situerte i en sosial praksis, og literacy-praksiser forstått som de reglene og normene som styrer språkbruken i situerte teksthendelser. Ved å benytte Hillocks sin forståelse om at undervisning kan deles

opp i episoder, har det vært mulig for meg å utarbeide en analysemodell som systematiserer de literacy-hendelsene jeg observerte i skriveforløpene. Modellen er grundig presentert i den første delstudien og i kapittel 4 av denne kapp. Jeg vil her benytte anledningen til å utdype hva denne analysemodellen har bidratt med i min studie og drøfte hvordan jeg ser for meg at den kan brukes av andre forskere.

Jeg har beskrevet forskningsdesignet mitt som en komparativ casestudie, og i designet av studien støttet jeg meg blant annet på Grønmo (2016) som vektla at selv om casene må betraktes som enkeltstående caser – og dermed må studeres hver for seg – så bør de undersøkes på en slik måte at analyseresultatene for de ulike enhetene blir sammenlignbare (s. 105). Analysemodellen jeg videreutviklet fra Hillocks (1999) bidro til at jeg kunne utarbeide systematiske framstillinger av de to skriveforløpene. De systematiske framstillingene (vedlegg 1, 2 og 3) synliggjør likheter og forskjeller i måten *RAS* ble iscenesatt på. Det er et sentralt metodologisk poeng at disse oversiktene ikke i seg selv er et svar på den primære problemstillingen, men at de benyttes som utgangspunkt for å gå dypere inn i utvalgte «episoder» for å undersøke hvordan lærerne språklig iscenesetter læringsressursen og hvordan elevene nyttiggjør seg denne iscenesettingen. Slik jeg har redegjort for ovenfor, vil forskning alltid være en form for reduksjonistisk virksomhet fordi man ikke kan representere verden i sin kompleksitet gjennom forskning (Säljö, 2009). Analysemodellen gjorde det mulig å få fram «reduerte» oversikter over de fysiske artefaktene som ble benyttet i skriveforløpene, hvordan de språklig ble tilrettelagt av læreren og hvordan de bidro til elevenes skriftlige meningsskaping. Med utgangspunkt i det jeg har drøftet ovenfor, mener jeg at dette er en analysemetode som kan tas i bruk av andre som er interesserte i systematiske undersøkelser av skriveopplæring.

I avhandlingsarbeidet har jeg hatt et mål om å si noe om samspillet mellom den aktuelle læringsressursen, iscenesettelsen av denne og fokusevenes læring. Læring er imidlertid en kompleks størrelse som skoleforskning har problemer med å si noe om hvordan man kan undersøke. Säljö (2009) drøfter betydningen av å definere hvordan man forstår læring, og han påpeker at den definisjonen man velger å benytte innebærer ulike konseptualiseringer av det fenomenet man undersøker. Det konkrete læringsmålet i de to skriveforløpene som ligger til grunn for denne avhandlingen, var utvikling av evnen til å skrive argumenterende tekster. I den tredje delstudien (Kvithyld, 2021b) bruker jeg to typer empiriske data for å kunne si noe om fokusevenes læring. Den ene er at jeg engasjerer et vurdererpanel som bruker et analytisk vurderingsverktøy (Skrivesenteret, 2017) til å vurdere tekstene. Dette er et

kvalitetssikret vurderingsverktøy (Skar, 2017) som gir analytiske vurderinger innenfor fem vurderingsområder. Den andre datakilden er intervjuer med elever der de kommenterer en tekst de nylig hadde skrevet i tillegg til en tekst de har skrevet tidligere. Disse to datakildene i kombinasjon er en form for triangulering som representerer det jeg vil beskrive som en metodologisk styrke når hensikten er å sirkle inn skrivekompetanse. Den sosiokulturelle forankringen i studien vektlegger at en elevtekst blir til i en bestemt kontekst med de ressursene som elevene har til rådighet i den bestemte situasjonen. Følgelig kan det være problematisk å bruke denne ene elevteksten som mål på skrivekompetanse fordi elevteksten ikke kan ses uavhengig av den sosiokulturelle konteksten den er skapt i (jf. f.eks., Øgreid, 2021). Ved å supplere vurderingene med intervjudata gis det en mulighet til å si noe om hvilken skrivekompetanse elevene bevisst er i stand til å uttrykke etter at skrivingen av teksten er ferdig. Dette er forankret i det læringssynet avhandlingen bygger på, der jeg skiller mellom tilegnelse og læring (Gee, 2015a), og der læring blir knyttet til forståelse som kan artikuleres.

Som jeg har beskrevet ovenfor, problematiserer Ongstad (2007) hvordan vi forstår utvikling av skrivekompetanse. Han skiller mellom skriveutvikling og skriverutvikling, og jeg har redegjort for hvordan dette begrepsparet er videreutviklet i en stor dansk etnografisk studie (Krogh & Jakobsen, 2016). Denne forståelsen har vært relevant også for min studie, og de to empiriske inngangene for å sirkle inn elevenes læring må ses i dette perspektivet. For å si noe om elevenes skriveutvikling ser jeg på tekstene deres og diskuterer dem i lys av de sosiokulturelle ressursene de hadde til rådighet. For å sirkle inn skriverutvikling benytter jeg i hovedsak intervjumateriale der jeg undersøker den metalingvistiske forståelsen som framkommer i refleksjonene deres for indirekte å kunne si noe om hvordan de identifiserer seg som skrivere. Selv om min studie ikke er en etnografisk studie der jeg følger elever over tid, mener jeg at denne doble tilnærmingen kan benyttes til å si noe om elevenes yringer i en bestemt sosiokulturell kontekst og hvordan elevene forstår seg selv som skrivere.

Stadig flere skriveforskere legger vekt på at det å være en kompetent skriver innebærer å ta reflekterte valg med hensyn til kommunikasjonssituasjon, mottaker og formål (MacArthur, 2013; Rijlaarsdam et al., 2012). En sentral forståelse av begrepet «dybdelæring» i Fagfornyelsen er nettopp det å kunne overføre kunnskap til nye sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Slik jeg har diskutert ovenfor, bygger avhandlingen på en antakelse om at elever som er i stand til å reflektere over sine valg i en tekstsamtale sannsynligvis også vil kunne ta reflekterte valg i andre skrivesammenhenger - jamfør Chen

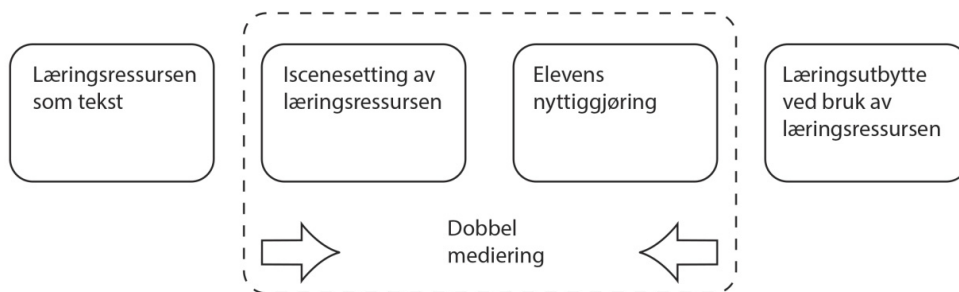
og Myhill (2016). I avhandlingen argumenterer jeg ut ifra dette når jeg bruker intervjuene med elevene – der de kommenterer både teksten fra undervisningsopplegget og en argumenterende tekst de hadde skrevet tidligere på ungdomsskolen – for å si noe om deres skriverutvikling.

Et dilemma ved den formen for intensiv datainnsamling jeg har benyttet meg av i avhandlingsarbeidet, er at metoden er ressurskrevende. I avhandlingen har jeg av ressurs hensyn valgt å avgrense meg til å studere seks fokuselever. Spørsmålet om elevenes læring i de to klassene ville blitt mer helhetlig belyst dersom jeg hadde hatt mulighet til å bruke vurderte elevtekster og intervjumateriale fra samtlige elever. I forskningsprosjekter med større omfang, der målet er å undersøke hvordan mange elever utvikler seg som skrivere, vil det være svært ressurskrevende å beskrive de kontekstuelle rammefaktorene på samme detaljnivå, innhente eksterne vurderinger av elevtekster og analysere metalingvistisk forståelse uttrykt i intervju på samme måte som jeg har gjort i denne avhandlingen. Mindre, kvalitative studier kan imidlertid gjennom å benytte en lignende framgangsmåte kunne tilføre forskningsfeltet rik informasjon om enkeltelevers skrive- og skriverutvikling i lys av de erfaringene de har gjort seg i bestemte undervisningsforløp. Slike studier kan bidra med relevante innsikter og nyanseringer om hvordan man på best mulig måte kan legge til rette for en skriveopplæring som gagnar elever.

Som et oppsummerende svar på den sekundære problemstillingen, vil jeg som nevnt lansere et forslag til en revisjon av det holistiske rammeverket som Bundsgaard og Hansen (2011) utarbeidet for å evaluere det de karakteriserte som «learning material in use» (s. 31). Slik jeg har redegjort for ovenfor, har dette rammeverket fått relativt stor gjennomslagskraft i feltet, blant annet er det brukt som analysemodell av Gissel og Buch (2020, se fig. 1).

Revisjonsforslaget mitt bygger på de resultatene som er kommet fram i delstudiene i avhandlingen og de teoretiske, epistemologiske og metodologiske drøftingene i denne kappa. Endringsforslagene er visualiserte i modellen nedenfor:

Figur 5: Forslag til revidert modell for å studere læringsressurser i bruk.



De viktigste endringsforslagene er at jeg har lagt til en dimensjon i modellen, at jeg har definert samspillet mellom iscenesetting av læringsressursen og elevenes nyttiggjøring som et sentralt fokusområde, og at jeg har valgt å ikke vektlegge en tenkt kausalitet fra læringsressurs til iscenesetting og videre til elevenes læring. Jeg vil i det videre redegjøre for disse valgene og vise hvordan de framkommer i visualiseringen i figur 5.

Den første enheten i modellen har jeg gitt navnet «Læringsressursen som tekst». Jeg har i avhandlingen argumentert for at man bør benytte en inkluderende definisjon av begrepet læringsressurs (jf. kap. 2.1). Ved å spesifisere at det handler om «Læringsressursen som tekst», vektlegger jeg at læringsressursen per se må oppfattes som en tekst bestående av semiotiske ressurser og læringsartefakter. Som tekst kan læringsressursen undersøkes fra skrivebordet. Dette innebærer at man ved å analysere de semiotiske ressursene læringsressursen består av, vil kunne lese seg fram til tolkninger om det didaktiske designet, hvilke læringsaktiviteter det legges opp til, hvilket læringssyn disse bygger på og hvilke læringsmål det er ment at elevene skal tilegne seg. Disse tolkningene vil nettopp være *tolkninger* av det didaktiske designet.

Den andre enheten har jeg gitt navnet «Isenesetting av læringsressursen». Begrepet iscenesetting er hentet fra teatervitenskapen og betyr «å sette opp et stykke», men begrepet er også brukt som metafor på hvordan lærere arrangerer undervisning (Moltubak, 2015; Bakke, 2019; Kvithyld et al., 2020). Jeg bruker begrepet iscenesetting som hos Selander og Kress (2010), der begrepet skal forstås som hvordan en undervisningssituasjon blir arrangert, hvilke aktiviteter det tilrettelegges for og hvilke normer og forventninger som aktualiseres i situasjonskonteksten (s. 70). Et viktig poeng ved denne forståelsen er for det første at en

læringsressurs må tolkes av en lærer og tilrettelegges for bruk i klasserommet med alle de valgene og mulighetene det innebærer. For det andre skal modellen illustrere at læringsressursen blir til undervisning først når læreren iscenesetter den, altså tar regien og «setter den opp» i en undervisningssituasjon. Dette er et perspektiv som følger av det sosiokulturelle læringssynet avhandlingen bygger på. Selv om en læringsressurs kan inneholde et bestemt didaktisk design som gir føringer for undervisning, er det først ved bruk i situerte undervisningskontekster vi kan studere hvordan den fungerer som en læringsressurs. Bruk av læringsressurser er uløselig knyttet til den konteksten de brukes i. Det er med andre ord ikke læringsressursen i seg selv som blir til undervisning. Å undersøke hvordan en læringsressurs blir iscenesatt som undervisning innebærer å undersøke lærerens språklige innramming av ressursen i en situert undervisningskontekst.

Hvis man skal undersøke læringsressurser i bruk, kan man imidlertid ikke utelukkende studere lærerens iscenesettelse uten å ta hensyn til hvordan elevene møter denne iscenesettelsen. Den tredje enheten i modellen har jeg gitt navnet «Elevenes nyttiggjøring». Nyttiggjøring er et sosiokulturelt forankret begrep som viser til hvordan vi bruker ressurser – fysiske og semiotiske – til meningsskaping. Den stiplede linjen som rammer inn de to boksene i midten, er ment å illustrere at lærerens iscenesettelse og elevenes nyttiggjøring må ses på som et samspill. Dette er også forankret i den sosiokulturelle forståelsen studien bygger på, der det vektlegges at læring ikke kan ses uavhengig av hvordan vi bruker språket og andre ressurser til meningsskaping i sosiale praksiser. Det er altså samspillet mellom lærerens iscenesetting av læringsressursen som tekst og hvordan elevene nyttiggjør seg denne som må studeres når man skal evaluere læringsressurser i bruk. Dette samspillet er basert på forhandlinger og dialog. Jeg beskriver dette som en dobbel mediering: Læreren må i første omgang tolke læringsressursen og iscenesette den som undervisning, og elevene må deretter kunne nyttiggjøre seg av denne undervisningspraksisen og de medierende artefaktene i sin egen læringsprosess.

Nettopp dette perspektivet som ligger i den doble medieringen vil, etter min mening, være et nyttig korrektiv til hvordan læringsressurser ofte blir oppfattet i dag. Slik jeg har redegjort for i kapittel 3, kan man argumentere for at læringsressursene som ble utviklet til UiU bygger på et kunnskapssyn der kunnskap kan leveres som en vare. Dehlin og Irgens (2017, s. 178) hevdet at læringsressursene som ble utviklet til UiU bygget på evidensbasert kunnskap om hva som kjennetegner god undervisning, og at læringsressursenes rolle i UiU var å bringe denne kunnskapen fram til klasserommene der den skulle bli til god undervisning. Jeg har

også vist til at det er en overordnet tro på at læringsressurser kan bidra til god undervisning, blant annet gjennom opprettelsen av en rekke nasjonale sentre som har som hovedoppgave å designe læringsressurser, og også statlig støttede delingsplattformer som NDLA. Modellen kan bidra med å framheve at læreren må understøtte elevenes meningssskapende arbeid gjennom de aktiviteter og samtaler som blir til i møtet mellom den iscenesatte læringsressursen og elevenes nyttiggjøring. Poenget jeg forsøker å skrive fram her er at en læringsressurs ikke kan designes med denne funksjonen. Man kan designe et tenkt undervisningsopplegg, men en læringsressurs kan ikke stoppe opp og gripe tak i steder der elevens undring oppstår. For at læringsressurser skal kunne støtte opp om elevens læringsprosesser må bruken av læringsressurser bygge på lærerens grundige didaktiske refleksjoner, i tråd med det Davis et al. (2011) karakteriserer som «pedagogical design capacity».

Den fjerde enheten, «Læringsutbytte ved bruk av læringsressursen», handler om elevenes læring. Læring i skolen er en målrettet aktivitet (Hauge, 2018), og bruken av læringsressurser har læring som mål. Å påpeke kausale sammenhenger mellom undervisningssituasjoner og elevens læring er imidlertid en oppgave som det hefter ontologiske, epistemologiske og metodologiske utfordringer ved (Säljö, 2009). Dysthe (2001) påpeker at det er lettere å dokumentere undervisning enn det er å dokumentere læring. Som jeg har redegjort for ovenfor, ser jeg på skriveutvikling ut fra et dobbelt perspektiv – både som utvikling av ytringer og utvikling av den som ytrer seg (Ongstad, 2007; Krogh & Jakobsen, 2016). Dette innebærer at jeg betrakter tekstene elevene skrev i skriveforløpene i lys av den tredje enheten i figur 5; jeg forstår dem som et uttrykk for hvordan elevene nyttiggjør seg av de ressursene som blir tilgjengeliggjort i iscenesettelsen av læringsressursen. Jeg vil argumentere for at skriverutvikling hovedsakelig hører hjemme i den fjerde enheten i modellen. Slik jeg har drøftet ovenfor, forbeholder Gee (2015a) begrepet læring til kunnskap som man har en metaforståelse for, og som kan artikuleres. Læringsutbytte i min studie er, ut ifra dette, knyttet til hvordan elevene verbaliserer sin metalingvistiske forståelse etter at undervisningsforløpene er avsluttet.

I det analytiske rammeverket til Bundsgaard og Hansen (2011), som er videreutviklet av Gissel og Buch (2020), kan perspektivene studeres hver for seg, samtidig som det antydes en implisitt kausalitet fra læringsressurs til bruk og videre til elevenes læring (markert med piler i fig. 1). I mitt revisjonsforslag har jeg valgt å fjerne pilene som indikerer en kausalitetstenkning. Samtidig aksentuerer modellen min at i forskning på bruk av

læringsressurser er det samspillet mellom lærerens iscenesetting og elevenes nyttiggjøring som er det sentrale, jamfør den stiplede boksen i figur 5. I lys av læringssynet avhandlingen bygger på, må samspillet mellom lærerens iscenesetting og elevenes nyttiggjøring studeres som forhandlinger og dialog. I videre forskning mener jeg at oppmerksomheten følgelig bør rettes mot den språklige medieringen av læringsressurser i sammenheng med hvordan elever responderer og evner å nyttiggjøre seg denne medieringen til individuell og kollektiv meningsskapning.

6 Utgang

Jeg innledet denne avhandlingen med å beskrive hvordan min interesse for bruk av læringsressurser oppstod da jeg var ansatt på Skriventeret og hadde utarbeidelse av læringsressurser som min primære arbeidsoppgave. Jeg vil avslutte avhandlingen med å gå tilbake til dette utgangspunktet og stille spørsmål som: Hva har jeg gjennom dette doktorgradsarbeidet lært om bruken av læringsressurser? Hvordan bidrar læringsressurser til undervisningspraksiser i skolen? I hvilken grad kan vi si at elever får god skriveopplæring når lærere velger å iscenesette læringsressurser som er designet av eksperter på skriveopplæring og anbefalt av utdanningsmyndighetene? Og kanskje viktigere: Kan innsikter fra denne avhandlingen bidra til at lærere tar i bruk det potensialet som utvilsomt finnes i læringsressurser på måter som er hensiktsmessige for skolens undervisningspraksiser og elevens læring? Selv om jeg i avhandlingsarbeidet har antydnet svar på noen av disse spørsmålene, er dette problemstillinger som peker fram mot videre forskning.

Jeg har flere steder i dette arbeidet vist hvordan det norske utdanningssystemet synes å bygge opp under en tro på at bare man utarbeider og tilgjengeliggjør gode læringsressurser, så vil undervisningspraksiser der disse ressursene tas i bruk også bli gode. En av hovedkonklusjonene i avhandlingen min er at denne forståelsen er problematisk. En av de sentrale teoretikerne jeg har støttet meg på i avhandlingsarbeidet, den amerikanske lingvisten og literacy-forskeren James Paul Gee, skriver at: «One of the worst educational technologies ever invented was the textbook. [...] Why? Because they are meant to be one-size-fits-all, all-purpose solutions to learning» (Gee, 2015b, s. 128). Selv om Gee her setter ting på spissen, har han etter min mening også et viktig poeng. Å tro at lærebøker – eller læringsressurser – kan fungere like godt i alle sammenhenger, er en uheldig antakelse som kan få uheldige konsekvenser. Og fordi dagens lærere nærmest drukner i ulike former for læringsressurser, er dette en problemstilling som er relevant på flere nivå i utdanningssektoren.

Samtidig som jeg har problematisert en utdanningspolitikk som går ut på å designe læringsressurser basert på evidensbasert kunnskap om hva som kjennetegner god undervisningspraksis, er det viktig å presisere at jeg ikke mener man skal la være å utvikle denne typen ressurser. Det epistemologiske utgangspunktet for avhandlingen har vært at læringsressurser er betydningsfulle læringsartefakter fordi de influerer på undervisningspraksiser i skolen. Siden innføringen av Kunnskapsløftet har utdanningssektoren vært preget av reformer som har forsøkt å heve kvaliteten på norsk skole,

og utdanningsfeltet har fått en økende oppmerksomhet rundt forskningsbasert og evidensbasert praksis (Elstad et al., 2014). En viktig nyansering i drøftingen av funnene i avhandlingen er at selv om vi ikke kan ta for gitt at gode læringsressurser fører til god undervisningspraksis, bør lærere ha tilgang på læringsressurser som bygger på forskningsbasert kunnskap om hva som kjennetegner god undervisning. Det er imidlertid viktig at slike læringsressurser gir rom for lærerens profesjonelle skjønn, gjennom at det tydelig framkommer at læreren er den som best kan tilpasse undervisningsdesignet til de rammer og forutsetninger som finnes i de enkelte klasserom.

En hovedkonklusjon i avhandlingen er at læringsressurser iscenesettes på ulike måter i ulike undervisningskontekster, og jeg har på grunnlag av analyser av skriveundervisning i to klasserom drøftet hva disse forskjellene kan bestå i. Dette er imidlertid et felt der de behøves mer forskning. Det bør forskes på hvor lærere henter læringsressursene de velger å ta med inn i klasserommet. Det bør forskes på det komplekse samspillet mellom didaktiske design og faktisk undervisning, og på hvordan ulike læringsressurser kan sies å bidra til elevers læring i ulike kontekster. Det bør også forskes på sammenhengen mellom læringsressursene lærere velger å benytte og styringsdokumentene som er gjeldende i skolen, og på hvilke måter lærere bruker sitt profesjonelle, faglige skjønn i møte med læringsressurser. Det er altså en rekke tema som vi ikke har nok kunnskap om i lærerutdanningen og praksisfeltet. Det er etter min mening behov for å utvikle en didaktikk om læringsressurser. Denne didaktikken må bidra til at lærere og lærerstudenter kan utforske læringsressursenes muligheter og begrensinger, og at de reflekterer over sitt eget profesjonelle skjønn i møte med det voksende tilfanget av tilgjengelige læringsressurser.

7 Litteraturliste

- Andrews, R. (1995). *Teaching and learning argument*. Casell.
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G. & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: an international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 1–38.
- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2013). Læringsressurser og skrivning. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Syn for skrivning. Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer* (s. 14–22). Cappelen Damm Akademisk.
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, Ping-Pong and Loops: Linking feedback and Learning. I S. Askew (Red.), *Feedback for Learning* (s. 1–17). Routledge.
- Bakke, J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag. En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in school* (s. 1–16). SAGE.
- Barton, B. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Routledge.
- Bawarshi, A. & Reiff, M. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Parlor Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1984). Learning about Writing from Reading. *Written communication*, 1(2), 163–188. <https://doi.org/10.1177/0741088384001002001>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge*. Penguin.
- Blikstad-Balas, M. (2013). Redefining School Literacy. Prominent literacy practices across subjects in upper secondary school [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 325–347). Novus.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21–43). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Video i klasseromsforskning. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 153–164). Novus.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougt, S. S. & Skyggebjerg, A. K. (2017). Danskfaget set gjennom dets læremidler. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougt, & A. K. Skyggebjerg, *Læremidlernes danskfag* (s. 7–28). Aarhus Universitetsforlag.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.2307/1176008>
- Berge, K. L. (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa: En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- 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* (s. 161–188). Fagbokforlaget.

- Berge, K. L. (2009). Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 44–54). Universitetsforlaget.
- Björnsson, C. H. (1960). *Uppsatsbedømming och uppsatsskrivning*. Almqvist & Wiksell.
- Bundsgaard, J. & Hansen, T. I. (2011). Evaluation of learning materials: A holistic framework. *Journal of Learning Design*, 4(4), 31–44.
- Chen, H. & Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistic and Education* 35, 100–108.
<https://ro.uow.edu.au/sspapers/2373/>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg). Routledge.
- Cole, M. (2003). *Kulturpsykologi*. Hans Reitzels forlag.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Red.) (1993). *The Powers of Literacy: Genre Approach to Teaching Writing*. University of Pittsburgh Press.
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper. Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Dalland, C. P., Bjørnestad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125–150). Universitetsforlaget.
- Davis, E. A, Carrie, B., Cory, T. F., Shawn, S. (2011). Understanding pedagogical design capacity through teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, 27, 797–810.
- Dehlin, E. & Irgens, E. J. (2017). Kunnskap som struktur i møte med kunnskap som praksis. Dilemma og spenninger i norsk skoleutvikling. I M. B. Postholm (Red.), *Kunnskap for en bedre skole. Etter- og videreutdanning som strategi* (s. 161–188). Fagbokforlaget.
- Delpit, L. (1988). The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Educational Review*, 53(3).
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor (2. utgåva). Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Samlaget.
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9–30). Abstrakt forlag.
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17–38). Universitetsforlaget.
- Eschholz, P. (1980). The Prose Models Approach: Using Products in the Process. I T. R. Donovan & B. W. McClelland (Red.), *Eight approaches to teaching composition* (s. 21–36). National Council of Teachers of English.
- Evensen, L. S. (2009). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 44–54). Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt (Red.), *Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13–31). Tapir akademisk forlag.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 463–487). Hans Reitzels Forlag.
- Freedman, A. & Pringle, I. (1984). Why students can't write arguments. *English in Education* 18(2), 73–84. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1984.tb00668.x>

- Fish, S. (1980). Literature in the reader: Affective Stylistics. I J. P. Tompkins (Red.), *Reader-Response Criticism. From Formalism to Post-Structuralism* (s. 70–100). The Johns Hopkins University Press.
- Gall, M., Gall, J. & Borg, W. (2007). *Educational Research. An introduction* (8. utg.). Pearson Education.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gee, J. P. (2015a). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (5. utg.). Routledge.
- Gee, J. P. (2015b). *Literacy and Education*. Routledge.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. utg.). Heinemann.
- Gilje, Ø. (2016). På jakt etter ark og app i fire fag i det nye norske læremiddellandskapet. *Learning Tech*, 1(1), 36–61. <https://doi.org/10.7146/lt.v1i1.107619>
- Gissel, S. T. & Buch, B. (2020). A systematic review of research on how students and teachers use didactic learning materials in L1. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (7), 90–129. DOI 10.7146/lt.v5i7.117281
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Halliday, M. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5(2), 93–116.
- Hammersley, M. (2008). *Questioning qualitative inquiry. Critical essays*. Sage Publications.
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2017). Quality of learning materials. *IARTEM e-Journal*, 9(1). <https://doi.org/10.21344/jartem.v9i1.601>
- Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskapet. Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk forlag.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei mulighet for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica* 13(1), 1–22. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6240>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge University Press.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok. I L. Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer* (s. 223–241). Fagbokforlaget.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2021). Kontekstbegrepet i sosiokulturell forskning på literacy. *Scandinavian Journal of Vocations in Development* 6(1), 18–36. <https://doi.org/10.7577/sjvd.4310>
- Helstad, K., & Roe, A. (1996). “Om vi ikke bruker alt, så bruker vi noe”. *Proessorientert skrivepedagogikk i ungdomsskolen* [Hovedoppgave]. Universitetet i Oslo.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. National Council of Teachers of English.
- Hillocks, G. (1999). *Ways of Thinking, Ways of Teaching*. Teachers College Press.
- Hillocks, G. (2005). At Last: The Focus on Form vs. Content in Teaching Writing. *Research in the Teaching of English*, 40(2), 238–248.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Nordlandsforskning.
- Horverak, M. O., Larsen, A. S., Brujordet, M. O. & Torvatn, A. C. (2020). *Støttende skriveundervisning. En sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring*. Cappelen Damm Akademisk.

- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekster i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Håland, A. (2016). *Skrivepedagogikk. Korleis støtte elevane si skriving i fag?* Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge*, 12(1).
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.4820>
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasssstudie av lærarkommentararar til ukast* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Igland, M.-A. & Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skriveopplæringen: en praksisarena for meningsbryting og dialog. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teoriar om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksisar* (s. 123–136). Universitetsforlaget.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3).
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09500780408666877?needAccess=true>
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Scandinavian University Press.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*. Høgskolen i Vestfold.
- Kim, J. S. (2019). Making Every Study Count: Learning From Replication Failure to Improve Intervention Research. *Educational Researcher*, 48(9).
<https://doi.org/10.3102/0013189X19891428>
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from the PISA+ study: A video study of teaching and learning in Norway. I T. Janic & T. Seidel (Red.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (s. 61–82). Waxmann.
- Knudsen, H. E. (2021). Brug af læremidler i facilitering af læreprocesser i historieundervisning: Casestudier af historieundervisning på 3. klassetrin. *Learning Tech*, 6(9), 207–233. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.123757>
- Knudsen, S. V. (2008). De umulige muligheters begrep – læsning og læseren i og af 'pedagogiske tekster'. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst som flytter grenser. Om Staffans Sellanders 'pedagogiske tekster'* (s. 70–86). Novus forlag.
- Knudsen, S. V. (2011). *Internasjonal forskning på læremidler – et kunnskapsgrunnlag*. Rapport skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/laremidler_hive.pdf
- Knudsen, S. V. (2013). Introduksjon. I S. V. Knudsen (Red.), *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis* (s. 9–14). Cappelen Damm Akademisk
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools. A Sociocultural Approach to Education*. Harvard University Press.
- Kramer, S. M. (1963). *The Sumerians*. The University of Chicago Press.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Kva er fagskriving i norskfaget? *Norsklæreren* 13(4), 31–36.
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2014). *Et ressurshefte om argumenterende skriving*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.

- Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (2016). Introduksjon. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (Red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 15–25). Syddansk universitetsforlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvithyld, T. (2019). Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 58–83. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1431>
- Kvithyld, T. (2021a). Hvordan iscenesetter til lærere skriveundervisning ut fra den samme pedagogiske ressursen, og hvordan nyttiggjør elevene seg av denne undervisningen når de skriver? *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8609>
- Kvithyld, T. (2021b). Argumenterende skriving i norskfaget – bidrar bruken av læringsressurser til bedre skriveopplæring? *Norsklæreren*, 21(3).
- Kvithyld, T. & Kringstad, T. (Red.) (2013). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skriving på ungdomstrinnet. Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012–2017*. <https://www.yumpu.com/no/document/read/27451875/bakgrunnsdokument-om-skriving-udirno>
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2020). *Gode skrivestrategier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. https://www.regjeringen.no/contentassets/ffb297588bfd4ddbced18011afdf078/f-4276-b_web-2.pdf
- Leming, T. (2009). Hvor ble JEG av? Emosjoner som drivkraft i skriving og forskning. I R. Jakhelln, T. Tiller, & T. Leming (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 35–50). Eureka Forlag.
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V. & Røsdal, T. (2018). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Rapport 2018:32*. <https://www.nifu.no/publications/1676734/>
- Lewis, M. & Wray, D. (2002). *Writing Frames: Scaffolding Children's Non-fiction Writing in a Range of Genres*. University of Reading.
- MacArthur, C. A. (2013). Best Practices in Teaching Evaluation and Revision. I S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (Red.), *Best Practices in Writing Instruction* (2. utg., s. 215–237). Guilford.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkelighet i klasserommet: Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2*. NIFU Rapport 2015:27. <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2375583/NIFURapport2015-27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martin J. R. & Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding Asymmetries. I J. Webster, C. Matthiessen & R. Hassan (Red.), *Continuing Discourse on Language* (s. 2–26). Continium.
- Matre, S., Solheim, R., & Otnes, H. (Red.), Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- McCampbell, J. F. (1966). Using Models for Improving Composition. *The English Journal*, 55(6), 772–776. <https://doi.org/10.2307/811516>
- McCutchen, D. (2011). From Novice to Expert: Language and Memory Processes in the Development of Writing Skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51–68. <https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.3>

- Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Moje, E. B., Stockdill, D., Kim, K. & Kim, H. J. (2010). The Role of Text in Disciplinary Learning. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerback (Red.), *Handbook of Reading Research* (s. 453–486). Routledge.
- Moltubak, J. (2015). *Gnistrende undervisning: Håndbok i klasseledelse og undervisningsdesign*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Morse, J. M. (2010). "Cherry picking": Writing from thin data [Editorial]. *Qualitative Health Research*, 20(1), 3. <https://doi.org/10.1177/1049732309354285>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. DOI:10.1080/02671522.2011.637640
- Myhill, D., Lines, H., & Jones, S. (2018). Texts that teach: Examining the efficacy of using texts as models. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18(2), 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.07>
- NDLA (2021). *Vedtekter*. <https://om.ndla.no/vedtekter/>
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De Nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Norendahl, A. & Bueie, A. (2019). Elevperspektiv på eksamensoppgavene i norsk skriftlig. *Norsklæreren* 13(4).
- Norsklærere 2.0 (u.å.). *Om* [Facebook-side]. Facebook. Hentet 27. april, 2022, fra <https://www.facebook.com/groups/336701719724631/about>
- Murray, D. (1980). Writing as process: How writing finds its own meaning. I T. R. Donovan & B. W. McClelland (Red.), *Eight approaches to teaching composition* (s. 3–20). National Council of Teachers of English.
- Ongstad, S. (2007). Forestillingen om 'skriveutvikling'. Glemte kritiske merknader. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 132–144). Tapir akademisk forlag.
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning* (s. 11–27). Fagbokforlaget.
- Peck, S. M. (2021). *Hva påvirker valg av skriveoppgaver for elever på 10. trinn? En kvantitativ studie i endringer i ungdommers skrivepreferanse* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., & Irgens, E. J. (Red.) (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetens gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling---en-mulighetens-gavepakke-til-skole-og-utdanningssektoren/>
- Postholm, M. B. (2017). Innledning. I M. B. Postholm, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, E. J. Irgens, A. Normann & A. Strømme (Red.), *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling, lesing, skrivning og regning. Funn og fortellinger* (s. 15–31). Universitetsforlaget.

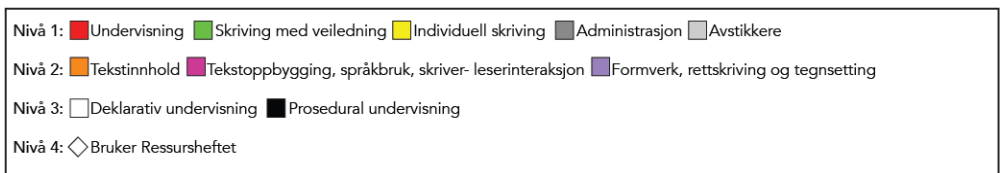
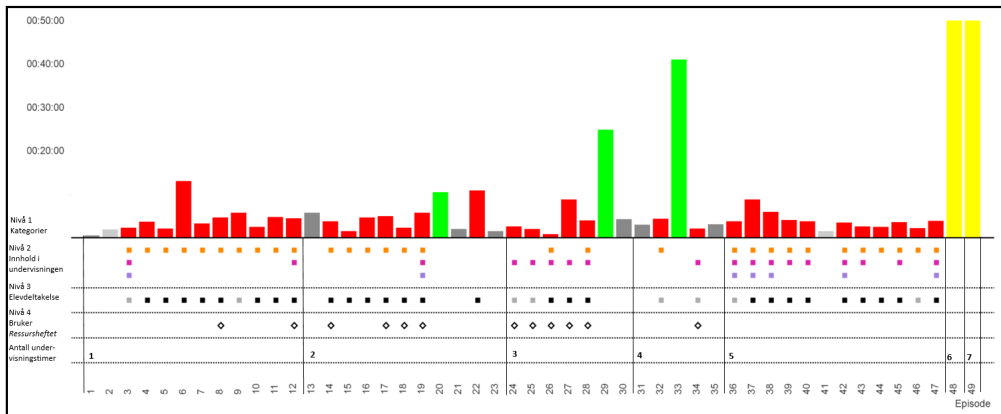
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Steendam, E.v., Toorenaar, A. & Bergh, H.v. (2008). Observation of peers in learning to write. Practice and research. *Journal of writing research*, 1(1), 58–83.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., Van Steendam, E. & Raedts, M. (2012). Writing. I K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major & H. L. Swanson (Red.), *APA educational psychology handbook, Vol 3: Application to learning and teaching* (s. 189–227). American Psychological Association. <http://doi.org/10.1037/13275-009>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2003). *Proessorientert skrivepedagogikk før og etter L97. Rapport fra to spørreundersøkelser*. Publikasjon 11 LS 2003. Læringssenteret.
- Roe, A. & Helstad, K. (2014). “Den andre skriveopplæringen i Norge – om prosesskriving og skrijving i og på tvers av fag. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 171–194). Novus forlag.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research: Introducing qualitative methods*. Sage Publications.
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*. Studentlitteratur.
- Selander, S. (2003). *Läromedel – specifikt. Betänkande om läromedel för funktionshindrande*. Statens offentliga utredningar.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Skar, G. B. (2017). *The Norwegian National Sample-Based Writing Test 2016: Technical Report*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. <http://www.skriivesenteret.no/uploads/files/Skriveproven2017/NSBWT2017.pdf>
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster. Et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen—folkeskolen—grunnskolen 1793–2013*. Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelp praksis*. Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). Prosjektet Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken, *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 9–30). Novus forlag.
- Skrivesenteret (2017). *Læringsstøttende prøver i skrijving*. https://skriivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/04/vurderingshandbok_2017.pdf
- Skrivesenteret (2021). *Historia til Skrivesenteret*. <https://skriivesenteret.no/om-oss/historien/>
- Skyum-Nielsen, P. (1995). Analyzing educational texts. I P. Skyum-Nielsen (Red.), *Text and quality* (s. 170–181). Scandinavian University Press.
- Smidt, J. (2009). Ulike syn på skrijving og skriveundervisning. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg., s. 312–317). Universitetsforlaget.
- St. meld. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/?ch=1>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–102). Universitetsforlaget.

- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2009). Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research. *Educational Psychologist*, 44(3). <https://doi.org/10.1080/00461520903029030>
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 53–64.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Timperley, H. (2008). Teacher Professional Learning and Development. *Educational Practices series 18*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplanen i norsk* (NOR1-05). <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- Utdanningsdirektoratet (2015). Oppdragsbrev til de nasjonale sentrene for 2015. <https://www.udir.no/globalassets/upload/oppdragsbrev-nasjonale-sentrene-2015.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Ungdomstrinn i utvikling*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Ungdomstrinn i utvikling (UiU) 2012–2017 – sluttrapport*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling-uiu-2012-2017--sluttrapport/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Vygotskij, L. S. (2014). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and language*. Massachusetts Institute of Technology.
- Wade, S. E. & Moje, E. B. (2000). The role of text in classroom learning. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. B. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of Reading Research* (s. 609–627). Erlbaum.
- Warren, T. (2000). Teacher Planning – A Literature Review. *Educational Research Quarterly* 24(2), 37–42.
- Warwick, P., Stephenson, P., Webster, J. & Bourne, J. (2003). Developing pupils' written expression of procedural understanding through the use of writing frames in science: Findings from a case study approach. *International Journal of Science Education*, 25(2), 173–192.
- Wimsatt, W. K. & Beardsley, M. C. (1946). The Intentional Fallacy. *The Sewanee Review* 54(3), 468–488.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6. utg.). Sage.
- Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstskaiping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2608>

- Øgreid, A. K. (2017). Bruk av modelltekster i arbeid med skriftlig argumentasjon: En studie av åttendeklasseelevers skriving i RLE-faget. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne: Litteratur, språk og samtale* (s. 199–226). Novus Forlag.
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. D. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 209–237). Universitetsforlaget.
- Øgreid, A. K. (2021). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. I E. Andersson-Bakken & C. D. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 327–353). Universitetsforlaget.
- Aamodt, P. O., Seland, I., Opheim, V., Carlsten, T. C., Lødding, B. & Røsdal, T. (2014). *Evaluering av de nasjonale sentrene i opplæringen*. NIFU Rapport 2014:49
- Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning. Om skriveopplæring i videregående skole*. LNU/Cappelen.
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(06), 417–433. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>

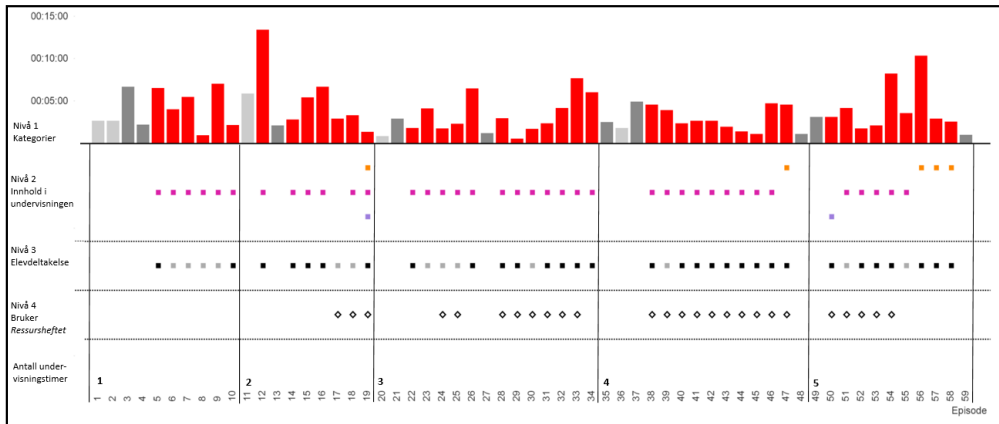
8 Vedlegg

Vedlegg 1



Vedlegg 1: Oversikt over undervisningsforløpet ved Byskolen.

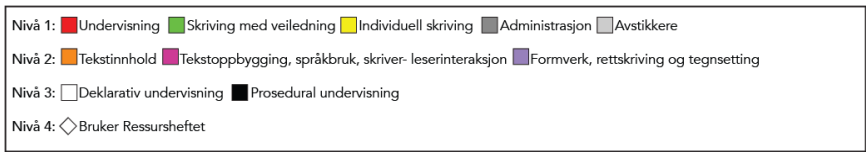
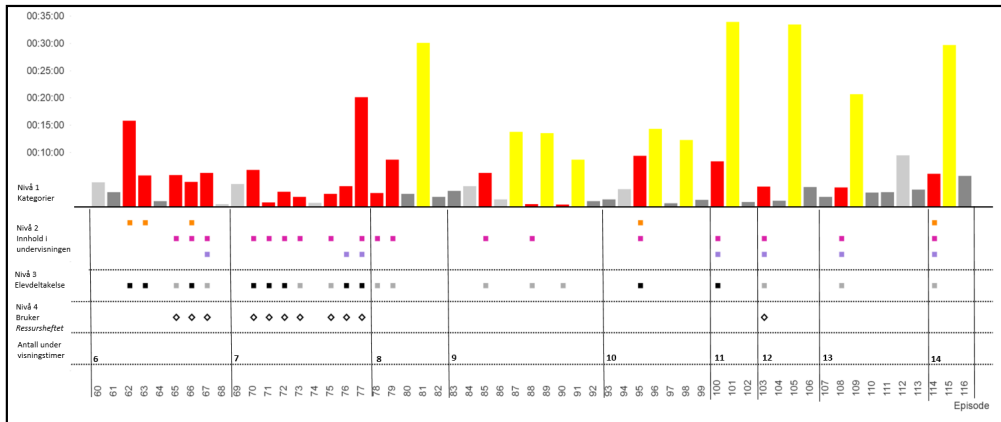
Vedlegg 2



Nivå 1: ■ Undervisning ■ Skrivning med veiledning ■ Individuell skrivning ■ Administrasjon ■ Avstikkere
 Nivå 2: ■ Tekstinnhold ■ Tekstopbygging, språkbruk, skriver- leserinteraksjon ■ Formverk, rettskriving og tegnsetting
 Nivå 3: □ Deklarativ undervisning ■ Prosedural undervisning
 Nivå 4: ◇ Bruker Ressurshftet

Vedlegg 2: Oversikt over første del av undervisningsforløpet ved Fjellet skole.

Vedlegg 3



Vedlegg 3: Oversikt over siste del av undervisningsforløpet ved Fjellet skole.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr. 45419

Personvernombudet minner om at deltakelse i forskning er frivillig og forutsetter at det legges til rette for at det kun registreres personopplysninger (inkl. stemmer) om elever som har samtykket til å delta. Ved lydopptak av fellesareal i skolen bør forsker (i samråd med lærer) sørge for et alternativt opplegg for elever som ikke skal delta i forskningen. Dette fordi elever skal kunne delta i sine vanlige aktiviteter uten at det registreres personopplysninger til forskning. Utvalget må informeres om det alternative opplegget på forhånd, slik at deltakelse i forskningen oppleves reelt frivillig.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene er greit utformet, men vi minner om at forsker har taushetsplikt og anbefaler at personnavn og navn på skole fjernes fra informasjonsskrivet. Det må presiseres i skrevet at alle opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt. Et alternativt undervisningsopplegg for elever som ikke ønsker å delta, bør presenteres i informasjonen, jf. over.

Merk at når barn/ungdom skal delta aktivt, er deltakelsen alltid frivillig for barnet/ungdommen, selv om de foresatte samtykker. Barnet/ungdommen bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Intervjuguide til elevene bes om å bli ettersendt til personvernombudet@nsd.no for gjennomlesing og arkivering.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sør-Trøndelag sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 31.07.2021. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, skole, klasse, alder og kjønn)
- slette lydopptak.

Trondheim 05. oktober 2016

Til lærer

Som en del av mitt doktorgradsprosjekt som har tittelen «Nettressurser og skriveopplæring», ønsker jeg å samle data i en av dine klasser ved XXXX. I prosjektet mitt skal jeg undersøke hvordan ressurser som er utviklet til den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» blir tatt i bruk, og hvordan elevene responderer på denne undervisningen. I den anledning ber jeg om tillatelse til å bruke deg som informant, sammen med elevene i klassen.

Hovedfokuset for undersøkelsen vil være hvordan du som lærer tar i bruk eksternt utviklede ressurser og tilpasser dem til din undervisning, og hvordan disse stimulerer til muntlig og skriftlig meningskaping for elevene. Det jeg ønsker av deg som lærer er:

- å gjøre et intervju med deg i forkant av undervisningsforløpet
- å følge undervisningsforløpet
- å gjøre et intervju med deg i etterkant av undervisningsforløpet

Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuene og lydopptak av undervisningsøktene i klasserommet. Opptakene slettes når prosjektet er over avsluttet i 2021.

Opplysninger som innhentes i arbeidet med dette prosjektet blir behandlet strengt konfidensielt og skal kun brukes internt i prosjektet. Navn på elever, lærer og skole anonymiseres. Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og det er mulig å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten nærmere begrunnelse.

Med vennlig hilsen
Trygve Kvithyld
Tlf: 99 00 10 25

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet som omhandler skriveundervisning på ungdomstrinnet. Mitt samtykke gjelder intervju med meg i forkant og etterkant av undervisningsopplegget, samt observasjon og lydopptak i definerte undervisningsøkter. Jeg vet at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen. Jeg vet at de opplysningene som blir gitt blir anonymisert og at lydopptak slettes når prosjektet er avsluttet.

Sted: _____ Dato: _____

Signatur deltaker (lærer): _____

Telefonnummer (frivillig): _____

Trondheim 29. oktober 2015

Til _____ foresatte

Mitt navn er Trygve Kvithyld, og jeg er ansatt som ph.-d.-stipendiat ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Gjennom mitt doktorgradsprosjekt ønsker jeg å undersøke hvordan en undervisningsressurs som er laget til den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» tas i bruk i skolen. Forskninga skal resultere i en doktorgradsavhandling som skal leveres og forsvares i 2021.

Jeg ønsker å følge undervisningen til XXXX ved XXXX for å få innsikt i hvordan læringsressursen blir tatt i bruk i undervisningen, og hvordan elevene responderer på undervisningen. I den anledning ber jeg om tillatelse til at din sønn/datter blir med som informant, sammen med andre elever i klassen.

Hovedfokuset for undersøkelsen vil være hvordan læreren tar i bruk denne ressursen og tilpasser den til egen undervisning og hvordan den stimulerer til muntlig og skriftlig meningsskapning for elevene. Jeg ønsker å se på hvordan elevene skriver, snakker og leser underveis i undervisningsforløpet. For å sikre at analysen blir best mulig, ønsker jeg å ta lydopptak av samtalen i klassen og samle inn tekster elevene skriver. Jeg ønsker også å intervju noen elever etter at undervisningsopplegget er over, dette intervjuet vil jeg også gjøre lydopptak av. Opptakene slettes når prosjektet er ferdig innen utgangen av 2021

Opplysninger som innhentes i arbeidet med dette prosjektet blir behandlet strengt fortrolig og skal kun brukes internt i prosjektet. Navn på elever og skole anonymiseres. Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og det er mulig å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten nærmere begrunnelse.

Med vennlig hilsen
Trygve Kvithyld
Tlf: 99 00 10 25

Samtykkeerklæring

Vi har mottatt informasjon om prosjektet som omhandler skriveundervisning på ungdomstrinnet. Vi samtykker i at vår datter/sønn blir med som informant i denne studien, og vet at vi når som helst kan trekke oss fra undersøkelsen. Vi vet at de opplysningene som blir gitt blir anonymisert og at lydopptak slettes når prosjektet er avsluttet.

Sted: _____ Dato: _____

Signatur foresatte: _____

Signatur deltaker: _____

Telefonnummer (frivillig): _____

Del 2: Delstudier

Artikkel I

Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?

- En komparativ kasusstudie av hvordan to lærere iscenesetter en pedagogisk ressurs utviklet til «Ungdomstrinn i utvikling».

Trygve Kvithyld

Institutt for lærerutdanning, NTNU

Abstrakt

Det er en trend i norsk utdanningspolitikk at myndighetene bidrar til utviklingen av pedagogiske ressurser som lærere blir oppfordret til å benytte i den hensikt å gjøre undervisningen bedre. I denne studien undersøker jeg hvordan to lærere tar i bruk en pedagogisk ressurs utviklet til den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling». Empirien er hentet fra norskfaglige undervisningsøkter på ungdomstrinnet, der målet med undervisningen var at elevene skulle oppøve evnen til å skrive argumenterende tekster. Forskningen bygger på et språk- og læringssyn som assosieres med New Literacy Studies, der læring skjer ved å bruke språket i faglige praksiser. For å fange inn måten elevene leser, samtaler og skriver på i disse to undervisningsoppleggene, har jeg benyttet en analysemetode jeg har tilpasset fra Hillocks (1999). Hovedfunnene i studien er at selv om lærerne underviser med utgangspunkt i den samme pedagogiske ressursen, og delvis benytter de samme artefaktene, er det på vesentlige områder en ulik undervisningspraksis i de to klasserommene. Funnene i studien bidrar med ny innsikt om relasjonen mellom pedagogiske ressurser og undervisningspraksis.

Nøkkelord: *Skriveopplæring; New Literacy Studies; pedagogiske ressurser; utdanningspolitikk; skolebasert kompetanseutvikling*

Abstract

There is a trend in Norwegian education politics that the government contributes to the development of educational resources that teachers are encouraged to use for the purpose to improve their teaching. In this study I examine how two teachers use one educational resource developed for the national strategy *Lower Secondary in Development (Ungdomstrinn i utvikling)*. The empirical data is taken from L1 teaching sessions in lower secondary school, and the aim for the teaching was to improve students' ability to write argumentative texts. The research is based on a language and learning perspective associated with New Literacy Studies, where students learn by using language in disciplinary activities. To capture the way students read, speak and write, I have used a method of analysis adapted from Hillocks (1999). The main findings in this study are that even though the

*Korrespondanse: Trygve Kvithyld, Institutt for lærerutdanning Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, NTNU 7491 Trondheim. E-post: trygve.kvithyld@ntnu.no.

© 2019 T. Kvithyld. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: T. Kvithyld. "Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 5(1), 2019, pp. 58–84. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1431>

Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?

teaching is based on the same educational resource, the teaching practice in the two classrooms differed significantly. The findings of the study contribute with new insights on the relationship between educational resources and teaching practices.

Keywords: *Writing instructions; educational resources; educational policy; school-based competence development; New Literacy Studies*

Received: October, 2018; Accepted: March, 2019; Published: May, 2019

Innledning

Et påfallende trekk ved norsk utdanningspolitikk det siste tiåret har vært at utdanningsmyndighetene har initiert nasjonale satsinger der pedagogiske ressurser utviklet av eksperter har spilt en vesentlig rolle. «Ny GIV» (2010–2016), «FYR-prosjektet» (2011–2016) og «Ungdomstrinn i utvikling» (2013–2017) er eksempler på store skoleutviklingsprosjekt der slike ressurser har vært viktige. I den nasjonale skolesatsinga «Ungdomstrinn i utvikling» (UiU) utgjør pedagogiske ressurser ett av tre sentrale virkemiddel (Utdanningsdirektoratet, 2017). UiU er en nasjonal satsing der alle skoler i landet med ungdomstrinn i perioden 2013–2017 fikk tilbud om støtte i «lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving» (Utdanningsdirektoratet, 2017). De pedagogiske ressursene er designet av de nasjonale sentrene som er med på satsingen, etter detaljerte kravspesifikasjoner gitt av Utdanningsdirektoratet gjennom oppdragsbrev til sentrene. Oppdragsbrevet i 2015 gir detaljerte innholdsmessige og didaktiske føringer for hvordan slike ressurser skal designes: Ressursene skal for eksempel tematisere vurdering for læring, de skal omhandle skriving i alle fag og forholdet mellom skrivekompetanse og faglig utvikling må være tydelig, elevene skal bruke digitale hjelpemidler, og ressursene skal gjøre undervisningen mer variert og praksisnær (Lesesenteret, 2015, s. 47). På nettsidene til UiU blir disse ressursene karakterisert som «eksempler på god praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Forskningsfeltet pedagogiske ressurser skiller imidlertid prinsipielt mellom den pedagogiske ressursen per se og undervisning der den pedagogiske ressursen blir brukt (Wade & Moje, 2000; Tomlinson, 2012). I et sosiokulturelt perspektiv er den pedagogiske ressursen å betrakte som en *kulturell artefakt* uten noen form for selvstendig agens. En pedagogisk ressurs består av semiotiske ressurser som må tolkes, redidaktiseres og iscenesettes som undervisning for at vi kan snakke om praksis.

Vi mangler kunnskap om hvordan pedagogiske ressurser blir brukt i undervisning (Moje, Stockdill, Kim & Kim, 2010), og dette er nødvendig kunnskap ut fra flere perspektiv. Det er viktig å undersøke denne utdanningspolitiske trenden som går ut på å designe pedagogiske ressurser ut fra en overordnet intensjon om å gjøre skolen bedre. UiU har blitt evaluert gjennom flere delrapporter (f.eks. Markussen, Carlsten, Seland & Sjaastad, 2015; Postholm, Normann, Dahl, Dehlin, Engvik & Irgens, 2017). Disse evalueringene viser at de pedagogiske ressursene blir brukt, de oppleves som praksisnære og delvis som relevante (Markussen et al., 2015, s. 82), men evalueringene baserer seg i hovedsak på surveys og intervju med ulike aktører innenfor

UiU, og de gir derfor lite informasjon om *hvordan* de pedagogiske ressursene blir til undervisningspraksis i skolen.

I tillegg kan den myndighetsinitierte utviklingen av pedagogiske ressurser framstå som et paradoks i det rådende utdanningspolitiske paradigmet i Norge. Læreplanverket Kunnskapsløftet bygger på et prinsipp om metodefrihet (Kunnskapsdepartementet, 2007–2008), og det kan derfor virke paradoksalt at vi har en nasjonal utdanningspolitikk som forsøker å styre undervisningspraksisen i skolen gjennom å produsere konkrete undervisningsopplegg lærere oppfordres til å ta i bruk blant annet gjennom nasjonale satsinger. Utdanningsreformer blir ofte implementert i skolen ved hjelp av artefakter (Vermeir, Kelchtermans & März, 2017). Artefakter er på ingen måte nøytrale objekter, de representerer bestemte holdninger og ideologier og kommer med – mer eller mindre klare – intensjoner for hvordan de skal brukes (ibid.). Det er derfor viktig å undersøke hvordan artefaktene vi tar med inn i klasserommet brukes, fordi de kan endre, ikke bare *hvordan elevene lærer*, men også på sikt hvordan vi *tolker og forstår læring* (Säljö, 2010).

Mot denne bakgrunnen søker jeg svar på følgende forskningsspørsmål: Hvordan iscenesetter to lærere en pedagogisk ressurs utviklet til «Ungdomstrinn i utvikling»? Iscenesetting vil i denne artikkelen forstås som den konkrete bruken av den pedagogiske ressursen i et undervisningsforløp. Pedagogiske ressurser er en samlebetegnelse for de artefakter som brukes i undervisningen med elevenes læring som mål (Selander, 2003).

Jeg vil først redegjøre for relevante studier som har undersøkt bruken av pedagogiske ressurser. Deretter vil jeg forankre studien i et språk- og læringssyn som assosieres med New Literacy Studies, der språkbruk og læring studeres i en sosial, situert kontekst. Jeg vil trekke inn en analysemodell som jeg har tilpasset fra Hillocks (1999) for å fange inn den språklige praksisen jeg observerer gjennom lydopptak og feltnotater i klasserommene. Til slutt trekker jeg inn lærernes refleksjoner (fra intervju) og drøfter funnene i lys av forskningsspørsmålet, de teoretiske perspektivene og de metodiske valgene studien bygger på.

Pedagogiske ressurser i bruk

Forskning på pedagogiske ressurser er et ungt fagfelt (Johnsen, 1993; Tomlinson, 2012), og flere internasjonale studier har påpekt at læreboka er den viktigste pedagogiske ressursen i skolen (Alvermann & Moore, 1991; Moje, Stockdill, Kim & Kim, 2010). Dette blir også bekreftet gjennom norske studier, blant annet Skjelbred & Aamotsbakken (2010) som slår fast at læreboka fremdeles spiller «en svært dominerende rolle når det gjelder arbeid med fagene i skolen» (s. 17). Med tanke på lærebokas sentrale rolle i skolens literacy-praksiser, finnes det påfallende få studier av *hvordan* disse tekstene blir brukt (Tomlinson, 2012). Dette blir i en tidlig, norsk pilotstudie beskrevet som et hull innenfor feltet (Johnsen, 1993), og er bekreftet i senere studier av en norsk skolekontekst (Selander & Skjelbred, 2004; Heyerdahl-Larsen, 2010).

Forskning har vist at lærere stoler på læreboka når de planlegger innholdet i undervisning, strukturerer fagstoff, velger ut hva elevene skal lese og hvilke oppgaver de skal

jobbe med (Moje & Wade, 2010; Rødnes & de Lange, 2012). Interessant for denne artikkelen er studier som viser at lærerens erfaring og kjennskap til faget innvirker på måten pedagogiske ressurser blir brukt på. Davis, Beyer, Forbes & Stevens (2011) skriver at enkelte lærere er i stand til å gjøre produktive tilpasninger til pedagogiske ressurser som støtter opp om intensjonen bak dem. Lærere som ikke fullt ut forstår det rasjonale som ligger bak en pedagogisk ressurs, har en tendens til å bruke ressursen ukritisk eller gjøre endringer som ikke er i tråd med intensjonen (s. 797). Wade & Moje (2000) utdypet disse forskjellene og viser til funn om at lærere med mye fagkunnskap og erfaring i større grad synes å være frie i bruken av lærebøker, mens lærere med mindre fagkunnskap bruker læreboka som «læreplan» (de facto curriculum). Ifølge Wade & Moje har mindre erfarne lærere en tendens til mer bokstavnær og tekstnær bruk av lærebøker: «oral texts were more likely to follow the textbook when the teacher was less familiar with the topic» (2000, s. 612). Flere forskere er enige om at feltet mangler studier som sammenligner ulike måter å bruke den samme pedagogiske ressursen på (Tomlinson, 2012; Davis et al., 2011). Denne artikkelen vil kunne bidra med kunnskap som feltet behøver.

Læringsteoretisk forankring

Det teoretiske utgangspunktet for denne studien er at det å lese, samtale, skrive – kort sagt det vi gjør når vi bruker språket – må betraktes som et sosialt fenomen slik det er definert av forskere som assosieres med New Literacy Studies (NLS). I denne tradisjonen står begrepsparet literacy-praksiser og literacy-hendelser sentralt. Literacy-praksiser kan vi med Barton definere som «common patterns in using reading and writing in a particular situation» (Barton, 2007, s. 36). Literacy-praksiser innbefatter de reglene og normene som avgjør hvordan man bruker språket innenfor et bestemt praksisfellesskap. I denne studien vil designet i den pedagogiske ressursen – altså den anbefalte måten elevene skal lese, samtale og skrive på – forstås som en intendert literacy-praksis. Slik det framkommer innledningsvis i artikkelen, er det imidlertid viktig å skille mellom den pedagogiske ressursen som semiotisk ressurs og hvordan den faktisk blir brukt i en undervisningssituasjon. Begrepet literacy-hendelser fanger inn den faktiske, situerte bruken av språk. Med Barton kan literacy-hendelser defineres som «all sorts of occasions in everyday life where the written word has a role» (Barton, 2007, s. 35). I NLS-tradisjonen er literacy-hendelser forstått som konkrete situasjoner der tekster er i bruk, de er situerte i en sosial praksis og de kan følgelig observeres av en forsker.

Læring i skolen er en målrettet aktivitet (Hauge, 2018), og målet i de to undervisningsoppleggene jeg undersøker, er å skrive argumenterende tekster i en norsk-faglig kontekst. Hvordan elevene lærer, er et grunnspørsmål i pedagogisk litteratur. Sfard (1998, s. 5) argumenterer for at det er to motstridende metaforer om læring som gjennomsyrer utdanningsforskningen: tilegnelsesmetaforen (acquisition metaphor) og deltakelsesmetaforen (participation metaphor). Tilegnelsesmetaforen har utspring i en kognitiv tradisjon og vektlegger at læring handler om å tilegne seg

kunnskap, og først når man har tilegnet seg kunnskapen, kan den brukes og deles. En litt karikert versjon av dette læringssynet kan være at individet fylles opp av kunnskap («the human mind as a container») og at det lærende individet blir eier av denne kunnskapen. Deltakelsesmetaforen har utspring i en sosiokulturell tradisjon og vektlegger at kunnskap ikke er noe man har eller eier, men er noe man skaper. Begrepsutvikling og forståelse av ord er viktig, og dette utvikles gjennom kontinuerlig bruk i bestemte praksiser. Sfard (1998) hevder at læring innenfor dette synet forstås som «a process of becoming a member of a certain community. This entails, above all, the ability to communicate in the language of this community and act according to its particular norms» (s. 6). Disse to metaforene på læring vil i denne studien bli brukt som ytterpunkter langs et kontinuum, og jeg vil drøfte undervisningsforløpene i lys av disse begrepene.

Pedagogisk ressurs

Den pedagogiske ressursen jeg undersøker bruken av, er *Et ressurshefte om argumenterende skriving* (Kringstad & Lorentzen, 2014), utarbeidet av Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (heretter referert til som *Ressursheftet*). *Ressursheftet* har det vi med Hansen (2010) kan karakterisere som et klart didaktisk design, med et undervisningsforløp i fire faser: Elevene skal først bygge kunnskap om emnet de skal skrive om, deretter dekonstruere en modelltekst, så skal de konstruere tekst i fellesskap før de til sist skal skrive individuelt (Vedlegg 1). *Ressursheftet* tilbyr mange konkrete artefakter (skriverammer, startsetninger, oppgaver osv.) som er ment å fasilitere elevenes læring. Sentralt i *Ressursheftet* er en konstruert modelltekst som finnes både som ren tekst og i analysert versjon (Vedlegg 2).

Design, utvalg og datainnsamling

Denne artikkelen er en del av en større kvalitativ kausstudie, der jeg legger vekt på å forstå hvorfor deltakerne gjør hva de gjør, og hvordan de påvirkes av den konteksten de er en del av (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010, s. 455). Utvalget mitt er strategisk i den forstand at jeg tok kontakt med rektor ved to skoler som hadde valgt skriving som satsingsområde i UiU, og spurte om de kunne anbefale én norsklærer jeg kunne følge i forskningsprosjektet. Jeg fikk kontakt med to lærere, og de samtykket i at jeg kunne forske på undervisningen deres. De føringene jeg ga, var at jeg ville de skulle legge *Ressursheftet* til grunn for undervisninga. Jeg var tilstedeværende observatør gjennom hele undervisningsopplegget (Cohen, Manion & Morrison, 2007). En samlet oversikt over datamaterialet, viktige opplysninger om skolene og lærerne kan framstilles slik tabellen nedenfor viser.

Transkriberte lydopptak av klasseromsamtaler, feltnotater og intervju vil være primærmaterialet. Intervjumaterialet vil hovedsakelig bli brukt til å perspektivere og drøfte funnene i diskusjonsdelen.

Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?

Tabell 1. Datamateriale, skoler og lærere.

	Byskolen (ungdomsskole)	Fjellet skole (1.–10. skole)
Tid for innsamling	Oktober – desember 2015, 10. trinn	Oktober – desember 2016, 9. trinn
Datamateriale	<ul style="list-style-type: none">✓ Lydopptak av 7 undervisningstimer (transkribert)✓ Lydopptak av 3 fokuselever✓ Intervju før og etter undervisningsopplegget (transkribert)✓ Feltnotater	<ul style="list-style-type: none">✓ Lydopptak av 14 undervisningstimer (transkribert)✓ Lydopptak av 3 fokuselever✓ Intervju før og etter undervisningsopplegget (transkribert)✓ Feltnotater
Lærer	<ul style="list-style-type: none">✓ Lektor med fagene fransk (hovedfag), nordisk, historie, statsvitenskap og pedsem.✓ Ca. 16 års undervisningserfaring på ungdomstrinnet✓ Ressurslærer i UiU	<ul style="list-style-type: none">✓ Allmennlærerutdanning + årsenhet i KRLE.✓ Ca. 16 års erfaring, hovedsakelig mellomtrinnet

Analysemåte

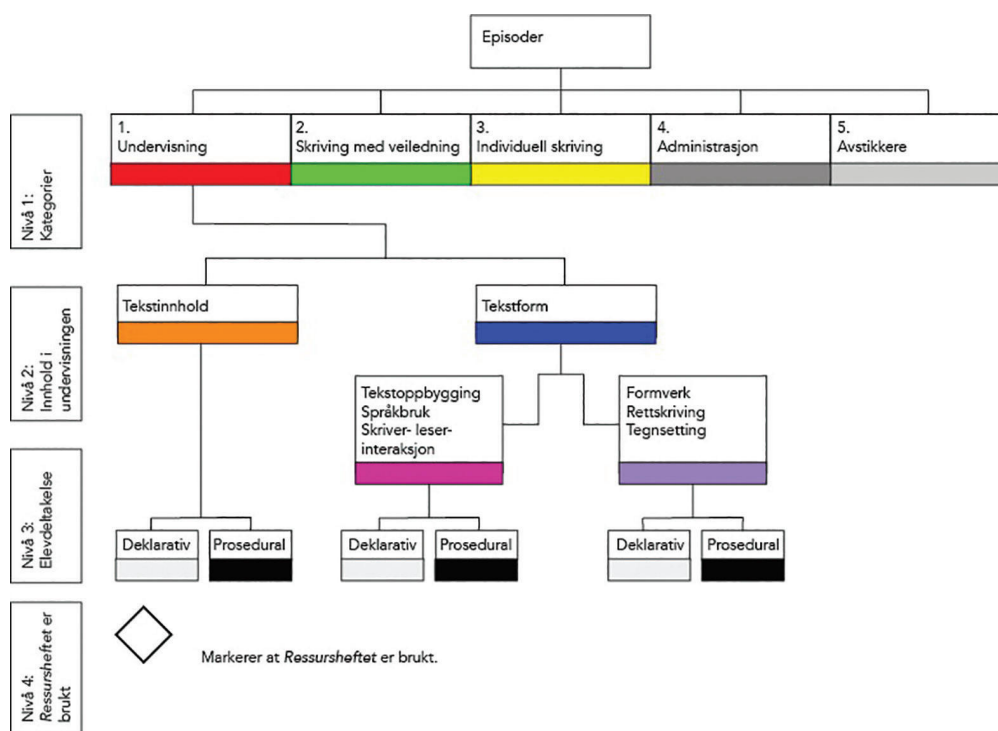
For å analysere materialet mitt har jeg benyttet en analysemetode jeg har tilpasset fra den amerikanske skriveforskeren George Hillocks (1999). Analysemetoden er valgt fordi den hjelper meg å systematisere og sammenligne undervisningspraksisen i de to klasserommene. Hillocks deler undervisning inn i episoder ut fra tre ulike episodemarkører. Episodemarkører innebærer endring av: (1) materiale (f.eks. fra å lese i læreboka til å skrive av fra tavla), (2) lærer-elev-relasjon (f.eks. fra lærerstyrt undervisning til parsamtaler mellom elevene) eller (3) det kortsiktige målet med undervisningen (f.eks. fra å øve på innledning til å revidere teksten) (Hillocks, 1999, s. 32).

Videre kategoriserer Hillocks episodene etter innhold: (1) undervisning, (2) administrasjon, (3) avstikkere og (4) vurdering. *Undervisning* er episoder der det blir undervist i skriving. *Administrasjon* er episoder der læreren administrerer, for eksempel tar opprop eller organiserer elevene i grupper. *Avstikkere* er episoder der det ikke foregår undervisning, for eksempel ved at undervisninga blir forstyrret. *Kategorien vurdering* blir hos Hillocks forstått som prøvesituasjoner der elevene skriver for å få summativ vurdering (s. 34).

Hillocks' hovedanliggende er å undersøke kategorien undervisning. Han hevder at undervisningsepisodene enten er innholds- eller diskursrelaterte. Innholdsrelatert undervisning blir definert som undervisning med fokus på *hva* elevene skal skrive om, diskursrelatert undervisning handler om *hvordan* de skal skrive. De diskursrelaterte undervisningsepisodene blir videre delt opp i to undergrupper, der den ene handler om komposisjon av teksten eksemplifisert som sjangerundervisning, bygge avsnitt osv. (s. 34), mens den andre handler om formalia som rettskriving, syntaks og grammatikk. Til sist i analysemodellen kategoriserer Hillocks undervisningsepisodene enten som *procedural knowledge* eller *declarative knowledge* (ibid.). *Procedural knowledge* blir definert slik: "When students were actively engaged in investigations

or in the constructions of ideas, we classify the knowledge as procedural” (s. 35), mens deklarativ knowledge blir definert slik: «When the teacher is talking, whether students are listening or not, we classify the knowledge as declarative» (ibid.).

Ut fra disse kategoriene har jeg tilpasset analysemodellen til mitt formål, visualisert i figuren nedenfor:



Figur 1. Analysemodell videreutviklet fra Hillocks (1999).

Det første analysenivået har jeg karakterisert som «kategorier», og jeg har valgt å legge til to ekstra kategorier. «Individuell skrivning» er episoder der elevene skriver individuelt uten å snakke med medelever, og «Skriving med veiledning» er episoder der elevene skriver, men får veiledning av medelever eller lærer.

Det andre analysenivået, «innhold i undervisningen», gjelder kun for episoder som er kategorisert som undervisning på nivå 1. Hillocks' innholdsrelaterte undervisning har jeg valgt å kalle «tekstinnhold», mens diskursrelatert undervisning har jeg valgt å benevne som «tekstform». «Tekstform» er som hos Hillocks splittet i to underkategorier. I et forsøk på å få til en mer vitenskapelig fundert inndeling, har jeg imidlertid valgt å legge Skriveprøvens vurderingsområder (Skrivesenteret, 2016) til grunn for disse to underkategoriene av «tekstform». «Tekstform» vil enten kategoriseres ut fra de tre vurderingsområdene fra Skriveprøven som omhandler «tekstopppbygging», «språkbruk» og «skriver-leser-interaksjon», eller det ene vurderingsområdet som er karakterisert som «formverk, rettskriving og tegnsetting». Det tredje analysenivået handler

Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?

om «elevdeltakelse», og der følger jeg Hillocks differensiering mellom deklarativ og prosedural undervisning. Jeg har i tillegg innført et fjerde analysenivå der diamanttegnet markerer undervisningsepisoder der *Ressurshftet* blir brukt.

Denne modellen ligger til grunn for analysen av de transkriberte klasseromsopptakene, og i et forsøk på å oppnå transparens vil jeg i det følgende forklare analysemodellen ved å trekke fram noen eksempler og drøfte noen dilemmaer knyttet til disse. Første undervisningstime på Byskolen starter med at læreren orienterer om undervisningsplanen. I denne første episoden foregår det ingen faglig formidling, og episoden er dermed kategorisert som administrasjon. Deretter gir læreren ordet til meg som forsker, og jeg sier noe om hvorfor jeg er i klasserommet og hvilken rolle jeg har. Denne episoden er kategorisert som avstikker. Episode tre starter med at læreren åpner opp en PowerPoint-presentasjon og redegjør for undervisningsplanen. Denne episoden varer i ca. tre minutter, det foregår en faglig formidling og det er kun læreren som har ordet. Episode 3 er derfor kategorisert som deklarativ undervisning.

Deretter introduserer læreren en skriveoppgave med følgende episodemarkør: «Jeg tenkte nå i starten av timen, hvis dere tar fram skriveboka deres og så skriver dere i to minutter om det ordet her, yringsfridom på nynorsk, yringsfrihet. Hva legger dere i det ordet?» Elevene skriver i underkant av tre minutter. Denne skriveøkta utgjør episode 4 fra Byskolen. Den er kategorisert som undervisning i «tekstinnhold» fordi det begrepet de skriver om, yringsfrihet, er tematisk relevant for den argumenterende teksten de senere i undervisningsopplegget skal skrive. Fordi elevene selv utforsker begrepet yringsfrihet gjennom en form for utforskende tenkeskriving (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2000), er episoden kategorisert som prosedural.

I den tredje undervisningstimen på Fjellet skole jobber klassen med *Ressurshftet*. Læreren har bedt elevene slå opp på side åtte, som omhandler retoriske appellformer, og episoden innledes slik:

Der står det retoriske grep. Også kommer det ulike typer argument. For nå må dere følge med. For det er ett av kriteriene når dere skal skrive sjøl, at dere klarer å bruke ulike argument. Ulike typer argument. Jeg leser: «Når dere skal påvirke eller overbevise en leser, tar vi i bruk det vi kan kalle retoriske grep.»

Læreren leser videre fra *Ressurshftet*, kommenterer og forklarer mens hun leser. Elevene lytter. Denne episoden varer i underkant av tre minutter og utgjør episode 25 fra Fjellet skole. Den er kategorisert som deklarativ undervisning ut fra en forståelse av at læreren snakker og elevene er ment å lære gjennom å lytte. Videre er denne episoden på nivå to i analysemodellen kategorisert som undervisning i «tekstform» med underkategorien «tekstopppbygging, språkbruk og skriver-leser-interaksjon», fordi det temaet som læreren gjennomgår i episoden både handler om sjangertrekk ved argumenterende tekster og om hvordan elevene kan bruke kunnskap om argumenttyper for å overbevise leseren.

I de eksemplene jeg har vist ovenfor, har jeg i analyseprosessen ikke vært særlig i tvil om hvordan de bør kategoriseres. Det finnes imidlertid episoder i materialet mitt der kategoriseringen har vært mer problematisk; spesielt gjelder det å skille mellom

prosedurale og deklorative undervisningsøkter.¹ I episode 76 fra Fjellet skole, for eksempel, henviser læreren til den analyserte modellteksten i *Ressurshftet* (vedlegg 2):

- Lærer: Hvis deres slår opp på den sida med alle fargene. Så har de gjort en jobb for oss, og har faktisk funnet noen tekstbindere for oss. [...] Da er det noen ord som er oransje, noen ord som er blå, noen ord som er grønne. Kan dere se dem? Det er tekstbindere som binder argumentene sammen. Hva er den første tekstbinderen dere ser?
- Elev: Når.
- Lærer: Når. Neste?
- Elev: Derimot, mens

Episoden varer i omtrent fire minutter, og elevaktiviteten, som ifølge Hillocks er avgjørende for om undervisningen skal karakteriseres som deklarativ eller prosedural, er i dette tilfellet begrenset til å lese opp de ordene som er fargemarkert i den analyserte modellteksten. Hillocks skriver mye om tvilstilfeller mellom deklarativ og prosedural undervisning. Hovedtesen til Hillocks er at når læreren snakker, er det forventet at elevene lærer det som sies, noe som faller inn under kategorien deklarativ undervisning, men «if the class turns to discussion and students are engaged in building new understandings [...], we classified the knowledge as procedural» (Hillocks, 1999, s. 35). Selv om det transkriberte utdraget ikke umiddelbart framstår som en klasseromsdiskusjon, vil jeg likevel forsvare at elevene gjennom å finne de markerte tekstbinderne i modellteksten og å uttale ordene høyt i klassen, er *engasjert* med å utvikle ny forståelse. Jeg har derfor valgt å kategorisere denne formen for elevaktivitet som prosedural undervisning. Også ut fra det literacy-perspektivet denne studien bygger på, vil det være mulig å forsvare denne kategoriseringen. I tråd med definisjonen av literacy som situert, sosial aktivitet som kan observeres (Barton, 2007), har jeg valgt å kategorisere undervisningen som prosedural hvis jeg gjennom lydopptakene og mine feltnotater registrerer at elevene gjennom å *bruke språket* er med på å skape mening i den faglige konteksten de er en del av.

Undervisningskategoriene *skrivning med veiledning* og *individuell skrivning* er, som nevnt, min tilpassing av analysemodellen. Hillocks (1999) kategoriserer episoder der elevene skriver med veiledning som undervisning, mens skrivning uten veiledning oppfattes som prøver og kategoriseres som vurdering (s. 36). Denne inndelingen var problematisk og unøyaktig av flere grunner på mitt materiale, og jeg har etablert en tredeling mellom (1) generell undervisning i skrivning, (2) veiledning mens elevene skriver tekstene sine og (3) individuell skrivning. I analysen har jeg valgt å kategorisere episoder der elevene skriver på den faktiske teksten de skal levere, til forskjell fra utfylling av skriverammer eller å skrive av fra tavla, som enten *individuell skrivning* eller *skrivning med veiledning*. Jeg har valgt å bruke kategorien «individuell skrivning» om episoder som vil være beslektet med Hillocks' kategori vurdering, men jeg har definert

¹En kollega har analysert ca. 25 prosent av de transkriberte klasseromsopptakene mine. Hun fikk en innføring i analysemodellen og definisjonen av kategorier. Kontrollanalysen viste sammenfallende resultater, også på de kategoriene som her beskrives som problematiske.

det som episoder der elevene skriver uten noen form for veiledning av lærer eller medelever i intervaller som varer mer enn 15 minutter. Skrivning med veiledning er episoder der elevene skriver og får veiledning av medelever eller lærer hyppigere enn hvert 15 minutt.²

Resultat

Figur 2 viser en totaloversikt over undervisningsforløpet ved Byskolen, og figur 3 og 4 viser det samme for Fjellet skole. Figurene gir en grafisk framstilling av forskjeller og likheter mellom iscenesettelsen av den samme pedagogiske ressursen i de to klasserommene som undersøkes, og den mest åpenbare forskjellen har med omfang å gjøre: Undervisningen ved Fjellet skole varer nesten dobbelt så lenge som undervisningen på Byskolen. Ved Fjellet skole strekker undervisningen seg over 14 undervisningstimer (ti timer og 15 minutter), mens det ved Byskolen tar 7 undervisningstimer (5 timer og 48 minutter) fra læreren starter undervisningsopplegget til elevene får beskjed om å skrive ut tekstene og levere dem inn.

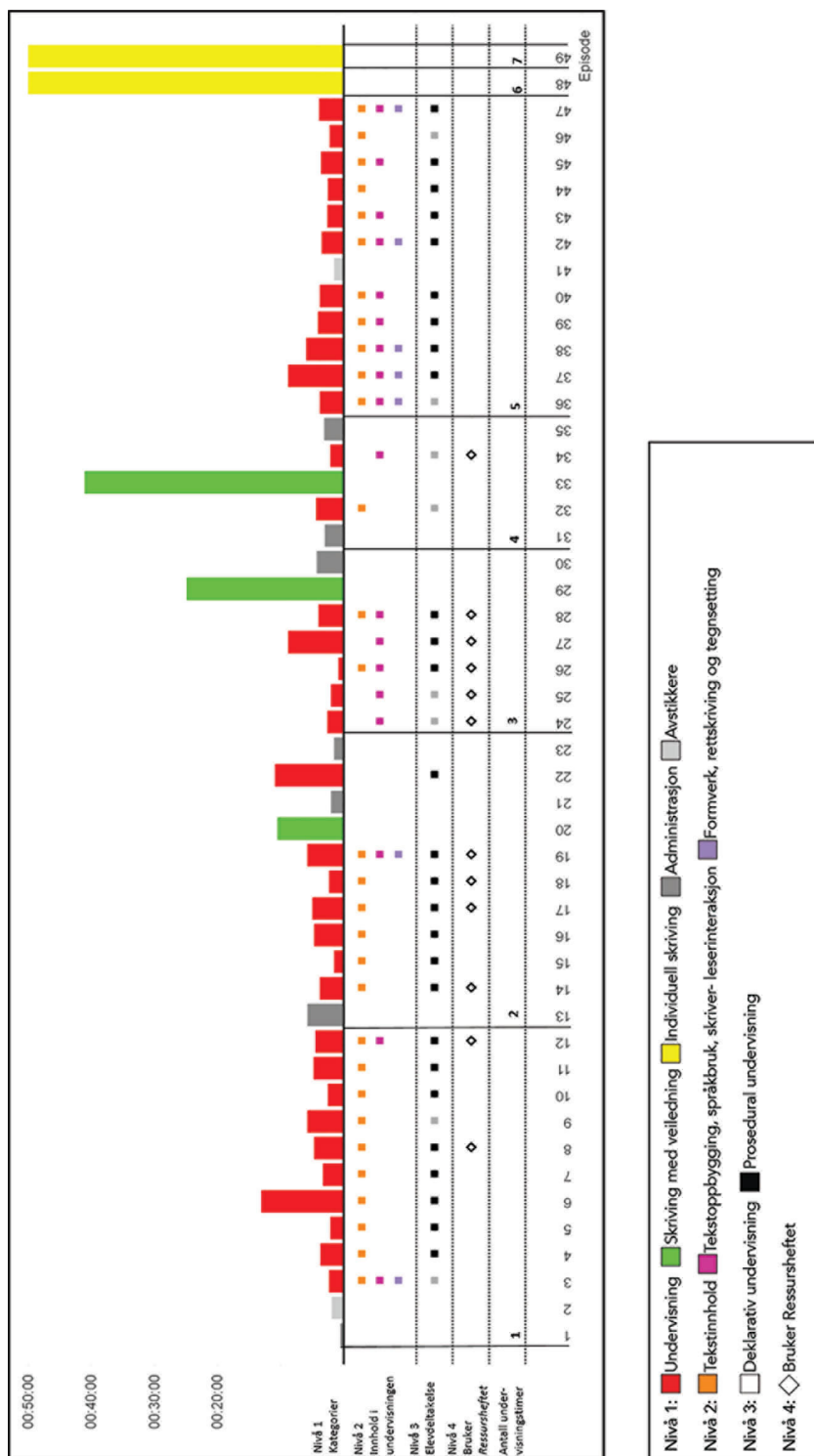
Nivå fire i den grafiske framstillingen undersøker om konkrete ressurser fra *Ressurshftet* blir brukt i undervisningen, og er slik sett det analysenivået som mest direkte svarer på forskningsspørsmålet om hvordan den pedagogiske ressursen blir iscenesatt.

Diamanttegnet på nivå fire (figur 2–4) markerer at ulike ressurser som finnes i *Ressurshftet* blir brukt i 12 av 35 episoder på Byskolen (37% av episodene som er kategorisert som undervisning) og i 36 av 66 episoder på Fjellet skole (54% av episodene som er kategorisert som undervisning). Ingen av iscenesettingene følger det firefasede undervisningsdesignet fra *Ressurshftet* (vedlegg 1). Begge lærerne utelater for eksempel den tredje fasen som går ut på å konstruere tekst i fellesskap, samtidig som fase to, det som blir beskrevet som å «dekonstruere modelltekst», blir vesentlig vektlagt.

Hvis vi ser på hvordan modellteksten blir iscenesatt, er det imidlertid vesentlige forskjeller. På Byskolen er det kun i episodene 24–28 at klassen jobber med modellteksten. På Fjellet skole er fjerde, femte, sjette og sjuende undervisningstime hovedsakelig viet modellteksten. En annen interessant forskjell er at elevene på Byskolen jobber med en ukommentert versjon av modellteksten der de utforsker hvordan teksten er skrevet. Ved Fjellet skole jobber elevene i tillegg med den analyserte versjonen av modellteksten (vedlegg 2), det gjelder episodene 66, 67, 73, 75, 76 og 77.

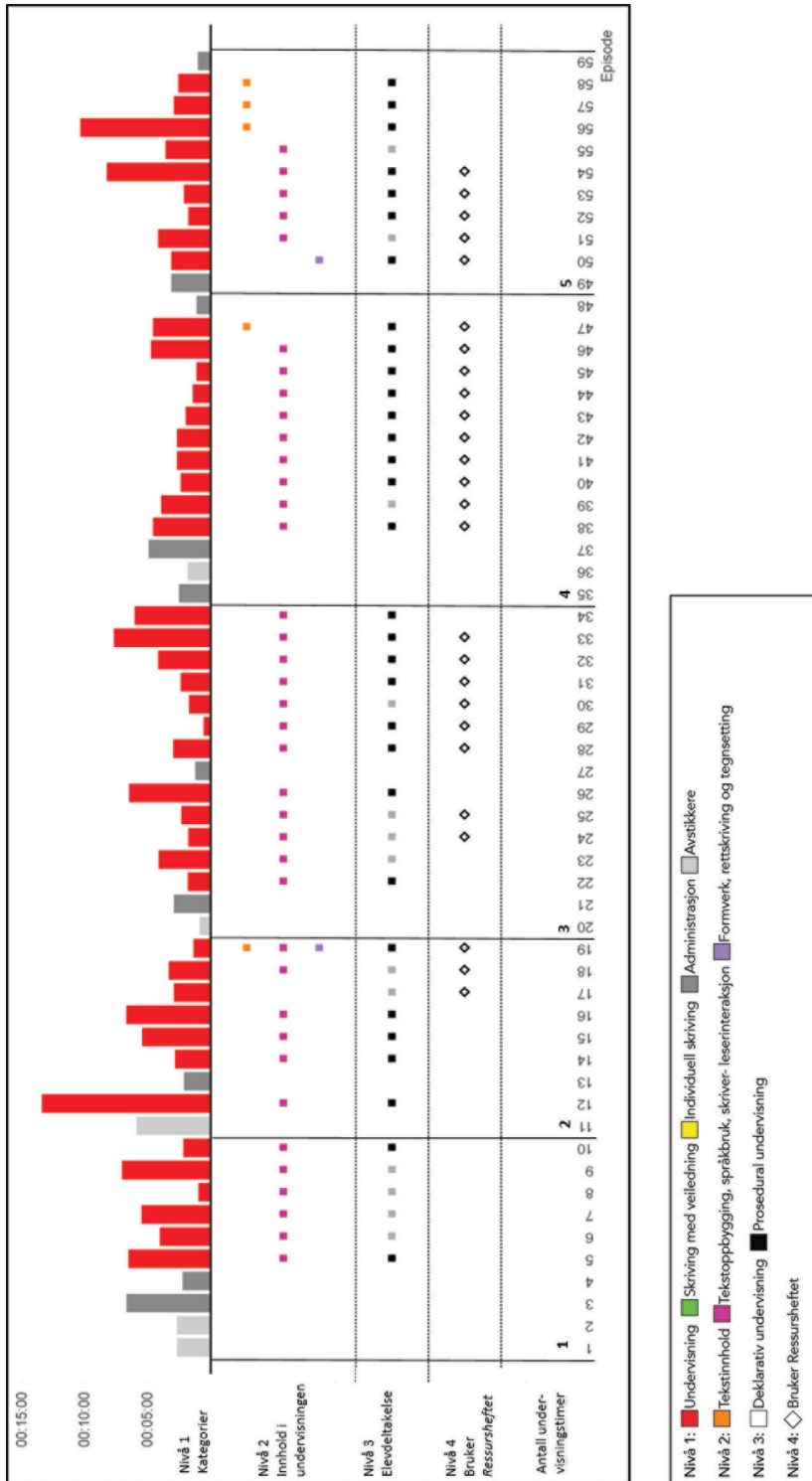
En annen markant forskjell på iscenesettingen ved de to undervisningsforløpene er at læreren ved Fjellet skole i større grad velger å undervise i retorikk og måter å argumentere på. Ved Byskolen starter læreren undervisningsopplegget med en

² Hvor mye veiledning elevene får mens de skriver, er ulikt fra elev til elev. Jeg har i analysen tatt utgangspunkt i veiledning for hver av de tre fokuselevne og brukt skjønn for å avgjøre om episoden skal kategoriseres som «individuell skrivning» eller «skrivning med veiledning».

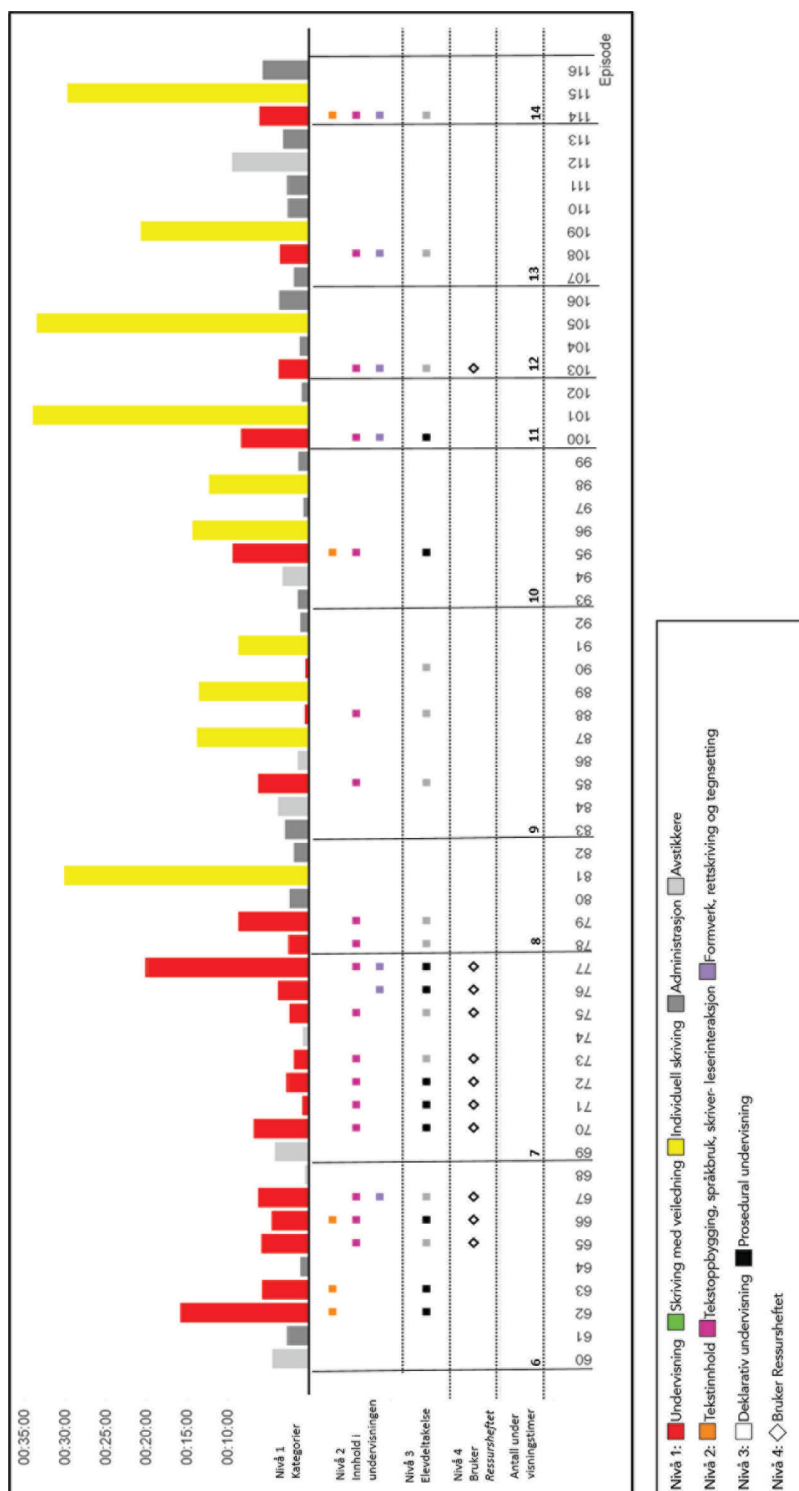


Figur 2. Oversikt over undervisningsforløpet ved Byskolen.

Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?



Figur 3. Oversikt over første del av undervisningsforløpet ved Fjellset skole.



Figur 4. Oversikt over siste del av undervisningsforløpet ved Fjell skole.

Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?

PowerPoint-presentasjon om de retoriske appellformene (episode 3). Siden blir dette ikke tematisert ved Byskolen. Ved Fjellet skole utgjør retorikk og argumentasjonsmåter en mye større del av iscenesettingen. Det starter i episode 24 der læreren underviser fra *Ressurshftet* om retorikken og dens opprinnelse, og det fortsetter i episode 25 der læreren leser om retoriske grep. Dette blir fulgt opp i episodene 28–33 der elevene i par og deretter i plenum jobber med de fem argumentasjonstypene som er omtalt i *Ressurshftet*.

Et annet moment som skiller de to iscenesettingene når det gjelder bruken av *Ressurshftet*, er at læreren ved Fjellet velger å benytte de to forslagene til skriveoppgaver som er foreslått i *Ressurshftet*, mens læreren ved Byskolen selv har laget tre oppgaver som elevene får velge mellom. Et siste moment når det gjelder bruken av *Ressurshftet*, er bruken av skriverammer. *Ressurshftet* inneholder fem forskjellige skriverammer som blir ulikt brukt. Ved Byskolen skriver elevene i to skriverammer i episodene 8, 12, 14 og 17, i en progresjon fra der de akkurat har bestemt seg for hvilket tema til de skal skrive om og fram til de begynner å finne argumenter. Ved Fjellet benyttes én skriveramme som læreren selv lager, og som bare noen elever fyller ut i episode 79. I tillegg viser læreren til en skriveramme helt i avslutningen av undervisningsopplegget (episode 103).

På nivå én viser analysen at begge undervisningsforløpene starter med episoder der det undervises i skriving (markert med røde søylediagram), mens elevene skriver på tekstene sine senere i undervisningsforløpet. Det er imidlertid to markante forskjeller som kommer fram. Skrivningen av selve teksten begynner langt senere ved Fjellet skole enn ved Byskolen. Mens elevene ved Byskolen begynner å skrive på den argumenterende teksten i episode 20 (andre undervisningstime), begynner ikke elevene ved Fjellet skole å skrive på teksten før i episode 81 (åttende undervisningstime). Vi ser også at skrivinga av selve teksten på Byskolen er forholdsvis jevnt fordelt mellom episoder som er kategorisert som «skriving med veiledning» (grønne søylediagram) og «individuell skriving» (gule søylediagram), mens skrivinga av teksten på Fjellet skole utelukkende foregår i episoder som er kategorisert som «individuell skriving».

Hvis vi ser på innholdet i undervisningen (analysenivå to), framkommer det også noen tydelige forskjeller. Over 85 % av episodene som er kategorisert som undervisning på Byskolen, tematiserer innholdet i den teksten elevene skal skrive (oransje kvadrater). På Fjellet skole har iscenesettingen av *Ressurshftet* en annen tilnærming. Der er ca. 83 % av undervisningsepisodene viet «tekstopbygging, språkbruk og skriverleser-interaksjon». Et annet interessant funn er at underkategorien «formverk, rettskriving og tegnsetting» i beskjeden grad blir vektlagt ved begge skolene: I underkant av 10 % av episodene som er kategorisert som undervisning, tematiserer formalia som faller inn under «formverk, rettskriving og tegnsetting».

Nivå tre i analysemodellen handler om hvordan elevene blir engasjerte som deltakere i de to undervisningsoppleggene. Totaloversikten (figur 2–4) viser en tendens til at undervisningen ved Fjellet skole i noe større grad består av deklorative

undervisningsøkter, mens undervisningen på Byskolen er mer proseduralt orientert. Dette kan også anskueliggjøres mer nøyaktig i følgende sammenligning:

Tabell 2. Sammenligning Byskolen og Fjellet skole ut fra nivå tre i analysemodellen. Sekunder er rundet av til nærmeste minutt, og desimaler på prosent er til nærmeste hele tall.

Nivå 3: Elevdeltakelse	Antall undervisnings-episoder		Varighet i tid		Varighet i prosent	
	Byskolen	Fjellet	Byskolen	Fjellet	Byskolen	Fjellet
Totalt	35	66	02:28	4:58	100%	100%
Deklarativ	8	25	00:25	01:33	17%	31%
Prosedural	27	41	02:04	03:25	83%	69%

Som det framkommer av tabellen, er bare åtte episoder ved Byskolen kategorisert som deklorative. Hoveddelen av undervisningen (83 %) er prosedural. Ved Fjellet skole er elevdeltakelsen mindre. 25 episoder er deklorative undervisningsepisoder der læreren underviser og elevene lytter. Disse strekker seg over 1 time og 33 minutter og utgjør 31 % av den totale tiden for undervisningsepisodene.

Totaloversikten (figur 2–4) gir også en mulighet til å utforske det vi kan karakterisere som dramaturgien i undervisningen (Bakke, 2019). Hvis vi for eksempel ser på første undervisningstime ved Byskolen, består den av tolv episoder der ti er kategorisert som undervisning, og av disse er åtte klassifisert som prosedurale. Den første undervisningsøkta er episode tre, som starter med at læreren forteller at de skal «øve på skriving» ved å benytte skriverammer og modelltekst som hjelp til å strukturere en argumenterende tekst. Læreren har også ett annet mål:

Vi skal jobbe litt med at dere gir respons til hverandre – i tillegg til at jeg gir respons. Og så skal vi skrive sammen, sånn at vi får litt ideer sammen. Fordi det å sitte aleine og komme på alt, det er ikke bestandig like enkelt, men hvis vi jobber litt sammen så får man flere ideer.

Denne målsettingen om å skrive sammen og å utvikle ideer sammen, blir fulgt opp i de ni påfølgende undervisningsepisodene, der alle, unntatt episode ni (elevene ser musikkvideoen «Rebell i kjellerleiligheten din» av Karpe Diem), er kategorisert som prosedurale. Det starter i episode fire der elevene tenkeskriver om begrepet «ytringsfridom». Denne individuelle tenkeskrivingen blir etterfulgt av parsamtale i episode fem. I episode seks utvides perspektivet til en plenumssamtale som varer nesten 14 minutter og følger opp tenkeskrivingsepisoden (fire) og parsamtalen (fem) om begrepet «ytringsfridom». Over halvparten av elevene i klassen ytrer seg i løpet av plenumssamtalen, og temaet blir undersøkt og kommentert fra mange perspektiver. Episode sju bygger igjen videre på de tre foregående episodene ved at læreren ber elevene skrive ned det som har vært diskutert i plenumssamtalen.

Dette innblikket i dramaturgien i den første undervisningstimen ved Byskolen viser hvordan læreren introduserer opplegget og artikulere et overordnet mål om at elevene skal samarbeide. Den vekslingen vi ser mellom episode fire (individuell tenkeskriving),

episode fem (parsamtale på bakgrunn av tenkeskrivinga), episode seks (plenumssamtale med utgangspunkt i tenkeskriving og parsamtale) og episode sju (individuell skrivning på bakgrunn av plenumssamtalen) kan betraktes som en variant av den såkalte IGP metoden (individ-gruppe-plenum), og kan stå som et eksempel på hvordan iscenesettingen nettopp vektlegger lærerens eksplisitte formulerte mål: At elevene skal samarbeide og utvikle ideer sammen. Dette IGP mønsteret finner jeg varianter av gjennom hele undervisningsforløpet på Byskolen (f.eks. episode 10–11, 14–16, 26–27, 37–40 og 42–46). Videre viser refereringa fra episode fire til åtte at iscenesettingen er preget av prosedural undervisning der elevene er aktive medskapere i den faglige konteksten, at elevene bruker skriftmediet på en utforskende måte, og at undervisningen i hovedsak handler om hva eleven skal skrive om, kategorisert som «tekstinnhold».

Hvis vi tar et tilsvarende blikk på den første undervisningstimen på Fjellet skole (figur 3), ser vi at den er oppdelt i ti episoder, hvorav de seks siste er kategorisert som undervisning. Den første episoden som er kategorisert som undervisning, er episode fem, der læreren aktiverer elevenes forkunnskaper om det å skrive argumenterende tekster gjennom en plenumsamtale. Mange elever deltar og ytrer seg om sine erfaringer med å skrive argumenterende tekster før læreren oppsummerer: «Da vet jeg at alle gruppene har jobba med argumenterende tekst før [...]. Hvis jeg spør dere: Hva er forskjellen mellom en argumenterende tekst og fortelling?» Episoden fortsetter med at dette spørsmålet blir tatt opp i en plenumsdiskusjon.

I kontrast til anslaget ved Byskolen som vektla temaet elevene skulle skrive om, tematiserer oppstarten av undervisningsopplegget ved Fjellet skole sjangeren elevene skal skrive. Denne tematikken blir fulgt opp i fire deklarativer episoder (6–9), som alle handler om *hvordan elevene skal skrive en argumenterende tekst*. Elevene skriver noe i disse episodene, men skrivinga har jeg ikke kategorisert som utforskende. Grunnen til dette er at elevene får nøyaktig beskjed om hva og hvordan de skal skrive. Læreren argumenterer overfor elevene at de må skrive ordentlig og med pen overskrift. Innledningen på episode sju er slik: «Vi skal snart skrive noen faktasetninger [...]. Det er på en måte en definisjon av hva en argumenterende tekst er [...]. En argumenterende tekst har til hensikt å overbevise eller påvirke alle. Punktum.»

Læreren skriver denne definisjonen på tavla og streker under med rød tusj. Fra feltnotatene mine har jeg notert: «Læreren gjentar definisjonen to ganger, alle elever er helt stille. Skriver av den endelige definisjonen». Videre i episoden skriver læreren flere karakteristiske trekk ved argumenterende tekster, blant annet at «argumenterende tekster blir mest troverdig når vi har med både for- og motargumenter».

Episode 8 følger opp denne tematikken med en aktivitet jeg i feltnotatene mine har karakterisert som en memoreringsøvelse. Episoden innledes med at læreren sier:

Kan dere lukke øynene? Husker dere det som står på tavla? Tenk gjennom! En argumenterende tekst har til hensikt å ... Husker dere det? Hvis ikke må dere åpne igjen og smugkikke. En argumenterende tekst har til hensikt å overbevise, si i kor!

Dette innblikket i første undervisningstime ved Fjellet skole antyder i grove trekk et bilde av de sju første timene. Undervisningen er i større grad enn ved Byskolen deklarativt orientert. Det er mye kunnskapsinnhold som skal formidles til elevene, og dette kunnskapsinnholdet handler i hovedsak om «tekstoppybygging, språkbruk og skriver-leser-interaksjon». I den åttende undervisningstimen skjer det en endring. Episoden innledes med at læreren sier at de har kommet til målet med undervisningsopplegget, de skal begynne å skrive på tekstene sine:

Nå har vi kommet til det som er målet for det her temaet vi holder på med. Og målet er at dere skal kunne skrive argumenterende tekst. Nå vet dere noe om oppbygging, sant? Overskrift, innledning, avsnitt, avslutning. Så vet dere noe om hvordan dere bygger opp avsnittet i hoveddelen [...]. Og om hvordan dere får argumentene deres til å henge sammen.

Episoden oppsummerer hva de har gjennomgått så langt i undervisningsforløpet, før elevene blir satt i gang med å skrive. Slik det framkommer i figur 4, er elevene fra åttende til fjortende undervisningstime stort sett opptatt med å skrive. I disse sju undervisningstimen er kun ti episoder kategorisert som undervisning, og åtte av disse er deklorative episoder der læreren viser tilbake til undervisningsopplegget og minner elevene på hva de har gjort tidligere. Selve skrivingen er kategorisert som individuell skriving (gule søylediagram) der elevene i hovedsak sitter med hodetelefoner når de skriver.

Ved Byskolen viser figur 2 at det i hver av undervisningstimen to, tre og fire er én episode som er kategorisert som skriving med veiledning (markert som grønne søylediagram). Dette er skriveøker der elevene skriver, men er satt sammen i par og samarbeider gjennom å lese og gi respons til hverandre. Læreren går også rundt og veileder. Tekstutkastene til elevene blir også løftet fram og diskutert i helklassesamtaler – for eksempel i episode 22, der noen elever blir tatt inn på et annet klasserom for å ha det læreren karakteriserer som *linjerespons* (Lorentzen & Lønnum, 2014). Hver enkelt elev leser opp innledningene sine etter tur, og medelever og lærer gir respons på denne muntlige opplesningen.

Hele undervisningstime fem på Byskolen handler også om å diskutere tekstutkastene som elevene har skrevet. Læreren har gitt skriftlig respons på førsteutkastet som elevene leverte inn på slutten av undervisningstime fire. Før elevene får tilbake responsen på førsteutkastet sitt, legges det opp til en diskusjon av utvalgte elevtekster. Læreren har anonymisert fem elevtekster, og i episode 37 sitter elevene i par og diskuterer disse i underkant av ti minutter. Deretter følger fem episoder (38, 39, 40, 42 og 43) der elevene og læreren diskuterer kvaliteter og forbedringspotensial i de fem anonymiserte elevtekstene. På Fjellet skole arbeides det ikke mye med respons i dette undervisningsopplegget.

Oppsummert kan forskjeller og likheter i iscenesettelsen av *Ressurshftet* framstilles slik:

Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?

Tabell 3. Tabell som oppsummerer forskjeller og likheter mellom iscenesettingene ved Byskolen og Fjellet skole.

Byskolen	Fjellet skole
7 undervisningstimer (5 t og 48 min)	14 undervisningstimer (10 t og 15 min)
Bruker noen ressurser fra <i>Ressurshftet</i> tilpasset eget undervisningsopplegg	Bruker ressurser fra <i>Ressurshftet</i> i stor grad som grunnlag for undervisningen
Undervisningen tematiserer hva elevene skal skrive om (tekstinnhold).	Undervisningen tematiserer hvordan elevene skal skrive (tekstform).
Elevene skriver i grupper, gir respons til hverandre og får muntlig respons av lærer.	Lite skriving med veiledning, mye individuell skriving.
Elevene får skriftlig respons.	Elevene får ikke skriftlig respons.
Elevene begynner å skrive tidlig i undervisningsforløpet.	Elevene får mye undervisning før de begynner å skrive.
Elevene lærer ved å delta i literacy-praksisen (prosedural undervisning).	Elevene blir undervist i literacy-praksisen (deklarativ undervisning).
Elevene velger én av tre oppgavebestillinger som læreren har laget.	Elevene velger mellom to oppgavebestillingene som er hentet fra <i>Ressurshftet</i> .

Diskusjon

Formålet med denne artikkelen har vært å undersøke hvordan to lærere iscenesetter en pedagogisk ressurs utviklet til UiU. Fra et overordnet perspektiv er det flere likheter. I begge iscenesettelsene deltar elevene i varierte literacy-hendelser der de leser, samtaler og skriver på måter som hjelper dem til å skrive en argumenterende tekst. Jeg mener vi kan konkludere med at elevene får undervisning i hvordan de skal skrive en argumenterende tekst. Det blir disponert mye tid til dette læringsmålet, og elevenes skriveprosesser blir «stillasert» gjennom ulike former for støtte slik at elevene evner å ferdigstille tekstene sine. Noe av denne støtten er hentet fra *Ressurshftet*, der ett fellestrekk er modellteksten. Denne karakteristikken av undervisningsoppleggene bryter med andre studier av skriveopplæring i norsk skole, som blant annet viser at påfallende mye skriving foregår over kort tid, at skrivingen er fragmentert og at elevene ikke rekker å ferdigstille tekstene sine (Solheim, Larsen & Torvatn, 2010, s. 62).

Det å avsette nok tid og intensjonen om å «gjøre det grundig» er en uttalt målsetting hos begge lærerne, og er noe de reflekterer over i intervjuer: «Det er et veldig tidspress i skolen, vi må tørre å ta oss tid», uttaler læreren ved Fjellet skole i forkant av undervisningen, og legger til: «Jeg har tenkt å bruke den [*Ressurshftet*] fra a til å». Hun viser blant annet til dybdelæringsbegrepet i rapporten *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8) for å legitimere denne tidsdisponeringa. Læreren fra Byskolen sier noe av det samme: «Så det er tanken min litt nå at vi bruker litt mer tid underveis, litt mer sånn veileda skriving i etapper». Kanskje kan den typen skriveopplæring vi har sett i disse to undervisningsforløpene stå som eksempel på det Roe og Helstad (2014) hevder kjennetegner dagens skivedidaktikk: «Vi kan snakke om en ny skivedidaktikk

som kjennetegnes av betydningen av læreres eksplisitte undervisning, modellering og bruk av modelltekster som utgangspunkt for skriveopplæring» (s. 190).

På en annen side har analysen fått fram vesentlige forskjeller i de to undervisningsforløpene, og forskjellene kan anskueliggjøres ved å diskutere det læringssynet de to iscenesettingene synes å bygge på. Når jeg skal plassere iscenesettingen ved Byskolen langs det læringsteoretiske kontinuumet fra Sfard (1998), vil jeg argumentere for at det er en undervisningspraksis som ligger nær deltakermetaforen. Læreren har et uttalt mål om at elevene skal lære gjennom samarbeid, og dette blir praktisert blant annet ved at elevene samtaler og skriver seg inn i tematikken. Det innebærer også at elevene allerede i episode åtte begynner å skrive en disposisjon på teksten sin gjennom å fylle ut en skriveramme hentet fra *Ressursheftet*. Den sterke vektleggingen av tekstinnhold på nivå to i analysemodellen, at elevene utvikler ideer i samtale med hverandre og i plenumssamtaler styrt av læreren – og gjennom å bruke skriftmediet på en eksplorerende måte før de har «lært» noe om argumenterende skriving – trekker også i retning av læring gjennom deltakelse. Man kan kanskje si at iscenesettingen synes å bygge på et læringssyn som innebærer at elevene gradvis erobrer den faglige konteksten ved å lese, samtale og skrive seg inn i den? Vektleggingen av prosedural undervisning, og at mye av skrivinga er kategorisert som «skriving med veiledning», underbygger også dette resonnementet.

Når jeg skal forsøke å plassere iscenesettingen ved Fjellet på samme måte, vil jeg argumentere for at den bygger på et læringssyn som ligger nærmere tilegnelsesmetaforen (Sfard, 1998). For det første har analysen fått fram at elevene får mye undervisning om hvordan de skal skrive en argumenterende tekst før de selv begynner å skrive. For det andre er det en innretning ved denne undervisningen som synes å underbygge en forståelse av at evnen til å skrive argumenterende tekster er å betrakte som en form for kunnskap elevene kan tilegne seg hvis man gjennomgår det godt nok. Vi har for eksempel sett at iscenesettingen ved Fjellet starter med at elevene skriver ned definisjoner på argumenterende skriving, og vi har sett at læreren oppsummerer undervisningsopplegget i den åttende timen med at elevene nå har lært noe om «innledning, avsnitt, avslutning», og dermed skal være klare til å ta i bruk denne kunnskapen ved å skrive en argumenterende tekst. Videre har analysen avdekket at det er en større andel deklarativ undervisningsepisoder ved Fjellet. Deklarativ undervisning er ifølge Hillocks (1999) nettopp tuftet på tilegnelsesmetaforen ved at elevene er «expected to learn what the teacher says» (s. 35).

Dette er aspekter som læreren flere ganger reflekterer over i løpet av undervisningsforløpet. For eksempel i friminuttet mellom 12. og 13. time, da hun sier til meg: «Det er litt rart, fordi jeg tror ikke alle elevene klarer å se sammenhengen mellom undervisningen og det de skal gjøre.» Dette er en refleksjon jeg spør henne om i sluttintervjuet, og hun utdyper resonnementet:

Den ene tingen jeg tenkte på var at når jeg sa, - «vær så god, sett i gang og skriv!» - så var det rett opp på pc-en, og så var de i gang. Og da åpnet de ikke en gang den her boka som de hadde skriveramma i. Og så tenkte jeg litt på det her med at vi hadde

Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?

snakke om forskjellige typer argumenter. Men jeg synes at de, nei, det var helt borte når de skulle begynne å skrive.

Disse utsagnene viser en lærer som reflekterer over undervisningen, ofte også kritisk, og det er nettopp det læringssynet som ligger i tilegnelsesmetaforen som er kjernen i denne selvrefleksjonen. Læreren stiller spørsmål om elevene har klart å nyttiggjøre seg den kunnskapsformidlingen de har fått gjennom denne grundige iscenesettelsen av *Ressurshftet*.

Oppsummert vil jeg si at analysen og drøftingen av hvilket læringssyn som framkommer gjennom de to iscenesettelsene, viser at vi ikke kan snakke om en felles literacy-praksis, i betydningen «common patterns in using reading and writing» (Barton, 2007, s. 36), i de to undervisningsforløpene. Elevene i de to klasserommene deltar i noen literacy-hendelser som har likhetstrekk, men det divergerende læringssynet undervisningen synes å bygge på, viser at det ikke er rimelig å karakterisere dette som en felles praksis.

Hvorfor det blir slik at to lærere iscenesetter samme pedagogiske ressurs på så ulike måter, er et komplekst spørsmål, og det vil ikke kunne besvares uttømmende innenfor denne artikkelens rammer. Jeg vil likevel drøfte noen forklaringsmodeller. For det første er det slik at det mønsteret analysen har avdekket, er kjent fra forskningslitteraturen på bruk av pedagogiske ressurser. Analysen viste at læreren ved Fjellet brukte *Ressurshftet* i større grad – og på en mer tekstnær måte – enn læreren ved Byskolen. Dette er sammenfallende med studier som har påpekt at lærere med mindre erfaring og fagkunnskap viser en tendens til tekstnær og bokstavtro bruk av undervisningsressursene (Wade & Moje, 2000). Læreren ved Byskolen har både mer formell utdanning og lengre erfaring med norsk på ungdomstrinnet enn læreren ved Fjellet, og analysen viste at læreren forholder seg friere til *Ressurshftet*, bruker det i mindre grad og gjør egne tilpasninger.

Mulige forklaringer på slike forskjeller er å finne i forskning på læreres profesjonsutvikling. Læreres undervisning bygger på holdninger og pedagogiske grunnsyn (Askew & Lodge, 2000), og lærere utvikler dette pedagogiske grunnsynet i den undervisningskonteksten de daglig er en del av (Timperley, 2008). Borko (2004) argumenterer for at endring av undervisningspraksis er avhengig av en rik og fleksibel fagkunnskap. Lærere må forstå fagets egenart, hvordan det er satt sammen og hvordan ny kunnskap utvikles (s. 10). De pedagogiske ressursene i UiU vil i dette perspektivet ikke alene kunne bidra til endret undervisningspraksis, fordi de alltid vil – og bør – tilpasses den konteksten læreren er en del av. Et viktig poeng hos Davis et al. (2011) er at lærere må utvikle denne evnen til å analysere og tilpasse pedagogiske ressurser for bedre å kunne bruke dem til å fremme elevenes læring (s. 797).

Dette resonnementet understøttes også av prinsippet om skolebasert kompetanseutvikling som UiU bygger på. Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at «kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid» (Markussen et al., 2015, s. 35) skal utvikles på hver enkelt skole. Den praktiske konsekvensen er at det kun er ressurslærere og skoleledelsen ved hver skole som har

anledning til å delta på Utdanningsdirektoratets skoleringskonferanser. Læreren ved Byskolen er ressurslærer og forteller i inngangsintervjuet at hun har deltatt på to samlinger i regi av Utdanningsdirektoratet. Tema på den første samlingen var hovedsakelig organisasjonslæring, mens den andre samlingen var strukturert rundt de ulike faglige satsingsområdene i UiU, der også representanter fra Skrivesenteret hadde innlegg om viktige prinsipper for skriveopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017) og om hvordan de pedagogiske ressursene kunne tas i bruk.

Målet for denne artikkelen er ikke å nominere en «best practice»-bruk av *Ressursheftet*. Selv om analysen avdekket at iscenesettelsen synes å bygge på ulike læringssyn, ett med røtter i en kognitiv forståelse av læring og ett med røtter i en sosiokulturell forståelse, er konklusjonen til Sfard (1989) at en kombinasjon av disse læringssynene er nødvendige fordi det å velge kun ett vil kunne føre til uønskede, ensidige undervisningspraksiser (s. 10). I iscenesettelsen på Byskolen er det imidlertid mulig å dra kjensel på flere aspekter som er vektlagt i bakgrunnsdokumentene for skrivesatsingen i UiU og som også er blitt tematisert på samlingene (Postholm et al., 2017). Det gjelder for eksempel overordnede prinsipper som å «skape et klasserom der en diskuterer tekster og skriving» og «bruke vurdering for læring for å fremme elevenes skriveutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017), men også konkrete undervisningstips som «linjerespons» (Lønnum & Lorentzen, 2014). Det er derfor rimelig å anta at læreren ved Byskolen både ut fra sin formelle utdanning og kjennskap til faget, og ikke minst gjennom rollen som ressurslærer i UiU, har andre forutsetninger for å bruke de pedagogiske ressursene enn læreren ved Fjellet skole. Samtidig er det et faktum at de pedagogiske ressursene er ment å være en støtte for lærere som ikke nødvendigvis er ressurslærere eller har fått kursing om hvordan de kan brukes i undervisningen.

Metodekritikk og avslutning

Avslutningsvis er det nødvendig å reflektere over metodiske valg. I metodelitteratur problematiseres forskerens forforståelse i møte med forskningsfeltet og farene for å påvirke de situasjonene man skal forske på (Nilssen, 2014; Postholm, 2005; Cohen, 2007). Selv om begge skolene er med i UiU og har valgt skriving som satsingsområde, kommer initiativet om å bruke *Ressursheftet* fra meg som forsker. Dette oppdraget om å bruke *Ressursheftet*, og bevisstheten om å være deltaker i et forskningsprosjekt, kan ha ansporet lærerne til å gjøre en ekstra innsats og å gjøre undervisningen ekstra grundig, slik for eksempel Nilssen (2014) drøfter. Leming (2009) framhever hvordan forskerens tilstedeværelse kan påvirke informantenes adferd. Han problematiserer at mye kvalitativ forskning blir utført av forskere som har en bakgrunn fra og en spesiell interesse for forskningsfeltet (Leming, 2009). Lærerne i denne studien ble informert om at jeg som forsker hadde hatt en sentral rolle i utformingen av bakgrunnsdokumentene om skriving i UiU, og at jeg hadde vært ansatt på Skrivesenteret. I tillegg ble det gjort kjent at den kursingen som foregikk på nettverkssamlingen tok utgangspunkt i artikler og annet fagstoff jeg hadde skrevet, men at jeg ikke hadde vært med

på å lage pedagogiske ressurser til UiU. Selv om jeg var nøye med å påpeke at jeg var interessert i å forske på læreres bruk av *Ressursheftet*, kan jeg ha blitt oppfattet som en kontrollør. Det kan ha ført til at lærerne, både bevisst og ubevisst, har ønsket å framstå som dyktige gjennom å bruke ressursen «riktig».

Jeg valgte å bruke lydopptak i kombinasjon med feltnotat for å kunne undersøke samtalen som fant sted i klasserommet. Bruk av lydopptak er imidlertid ikke uproblematisk. Cohen et al. (2007) skriver at en lydopptaker kan virke begrensende og truende på informantene (s. 364). Læreren ved Fjellet skole reflekterer i sluttintervjuet over at hun muligens har gitt de tre fokuselevne mindre muntlig respons enn de andre elevene i klassen, fordi hun visste at mikrofonene på pultene til fokuselevne ville fange opp hva hun sa. Dette kan ha innvirket på datamaterialet, for eksempel ved at fokuselevne har fått mindre respons fra læreren, noe som var avgjørende for om en episode ble kategorisert som «individuell skriving» eller «skriving med veiledning». Også fokuselevne ved Byskolen hadde mikrofoner på pultene sine, men læreren deres sa i avslutningsintervjuet at dette ikke har innvirket på hennes undervisning. Ut ifra lærernes egne utsagn kan det se ut som om læreren ved Fjellet skole i større grad opplevde lydopptakeren som begrensende. Denne forskjellen kan kanskje også ses i sammenheng med lærernes rolle i UiU, og deres formelle utdanning og erfaringsbakgrunn, som jeg tidligere har drøftet.

Jeg har i denne studien ønsket å undersøke hvordan to lærere iscenesetter en pedagogisk ressurs utviklet til UiU, og for å gjøre dette har jeg tilpasset en analysemodell fra Hillocks (1999). Analysemodellen har hjulpet meg å systematisere hvordan elevene leser, samtaler og skriver i de to undervisningsoppleggene, og derigjennom gjort det mulig å danne et helhetsbilde av undervisningsoppleggene slik at de kan sammenlignes. I utviklingen av analysemodellen har jeg vektlagt systematikk og forsøkt å gjøre kategoriseringen så transparent som mulig. Selv om en kvalitativ analyse aldri vil kunne være nøytral (Postholm, 2005), har målet med analysemodellen vært å i størst mulig grad veie opp for forskerens forutinntatthet. Det at en kollega analyserte om lag 25 % av de transkriberte klasseromsamtalene, og kom fram til sammenfallende analyser, bidrar til å styrke studiens reliabilitet. Intensjonen er at også andre forskere kan ta denne analysemodellen i bruk, slik at man på en systematisk måte kan studere hvordan elever leser, skriver og samtaler i ulike klasserom.

Funnene i denne studien vil være relevante for alle som jobber med skoleutviklingsprosjekt gjennom ulike innsatsområder, og spesielt de som er beskjeftiget med å utvikle pedagogiske ressurser og med tilrettelegging av hvordan disse kan iscenesettes. Funnene vil også være nyttige for lærere som ønsker å benytte det store arsenalet som finnes av ferdige undervisningsopplegg.

Forfatteromtale

Trygve Kvithyld er førstelektor/ph.d.-stipendiat ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Kvithyld har lang undervisningserfaring fra videregående skole. Han har skrevet artikler og bøker om litteraturvitenskap, skriveopplæring og skrivepedagogikk.

Referanseliste

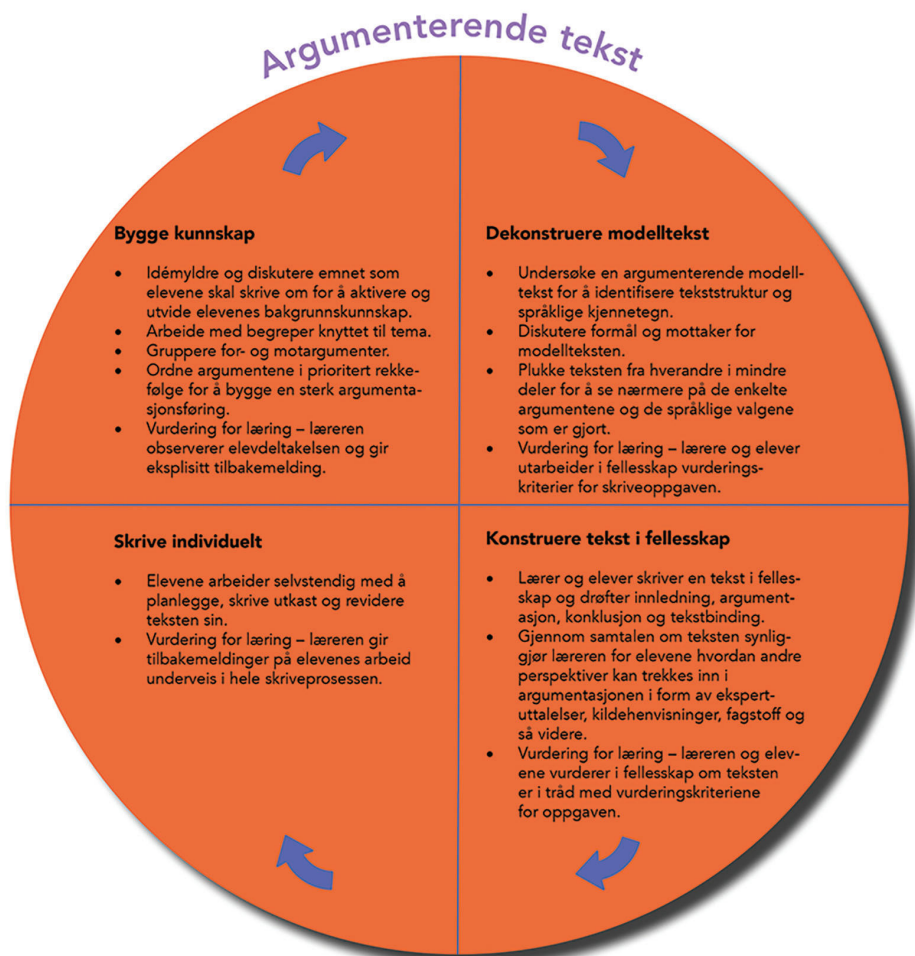
- Alvermann, D. E., & Moore, D. W. (1991). Secondary school reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. B. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research* (Vol 2, s. 951–983). New York: Longman.
- Ary, D., Jacobs L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education* (8. utg.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, Ping-Pong and Loops: Linking feedback and Learning. I S. Askew (Red.), *Feedback for Learning* (s. 1–17). London: Routledge.
- Bakke, J. O. (2019). *Skriveforlopet dramaturgi: å iscenesette et skriveoppdrag – En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet* (Doktoravhandling). Universitetet i Sørøst-Norge, Vestfold.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Malden: Blackwell Publisher.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6. utg.). London & New York: Routledge.
- Davis, E. A., Carrie, B., Cory, T. F., & Shawn, S. (2011). Understanding pedagogical design capacity through teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, 27, 797–810.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Å skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. Aarhus: Akademisk forlag.
- Hauge, T. E. (2018). *Å planlegge og designe undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Heyerdahl-Larsen, C. (2000). *Læreboken – tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen* (Hovedoppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hillocks, G. (1999). *Ways of Thinking, Ways of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational texts*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kringstad, T., & Lorentzen, V. (2014). *Et ressurshefte om argumenterende skrivning*. Trondheim: Skrivesenteret. Kunnskapsdepartementet. (2007–2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 (2007–2008)). Hentet fra: <http://www.regjeringen.no>
- Leming, T. (2009). Hvor ble JEG av? Emosjoner som drivkraft i skrivning og forskning. I R. Jakhelln, T. Tiller, & T. Leming (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 35–50). Tromsø: Eureka Forlag.
- Lesesenteret (2015). Oppdragsbrev til de nasjonale sentrene for 2015. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13215651/Lesesenteret/pdf-filer/Oppdragsbrev%20til%20de%20nasjonale%20sentrene%20for%202015.pdf>
- Lorentzen, V., & Lønnum, M. (2014). Linjerrespons – veiledning før punktum er satt. Responsarbeid i en hektisk vurderingshverdag. I T. Kringstad & T. Kvithyld (Red.), *Vurdering av skrivning* (s. 65–76). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I., & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkelighet i klasserommet: Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2*. NIFU Rapport 2015:27. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2375583/NIFUrapport2015-27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moje, E. B., Stockdill, D., Kim, K., & Kim, H. J. (2010). The role of text in disciplinary learning. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerback (Red.), *Handbook of reading research* (s. 453–486). London: Routledge.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornylse og fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., & Irgens, E. J. (Red.) (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn_i_utvikling_ntnu_sluttrapport_desember_2017.pdf
- Roe, A., & Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge – om prosesskriving og skrivning i og på tvers av fag. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norsdidaktiker. Festskrift for Frøydys Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 171–194). Oslo: Novus forlag.

Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene?

- Rødnes, K., & de Lange, T. (2012). *Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med lærerplaner*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/files/tall-og-forskning/forskningsrapporter/lareres-bruk-av-og-erfaringer-med-veiledninger-til-lareplaner-for-fag-og-veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner.pdf>
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, (26), 53–64.
- Selander, S. (2003). Pedagogiska textar: socialt minne och multimodala artefakter för kommunikation. I E. Fosberg (Red.), *Skolan och tusenårsskiftet* (s. 65–85). Uppsala universitet.
- Selander, S., & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Skrivesenteret (2016). Skriveprøven 2016. Vurderingshåndbok. Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/uploads/materiell/Vurderingsh%C3%A5ndboken.pdf>
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus.
- Solheim, R., Larsen, A. S., & Torvatn, A. C. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre dømme. I J. Smidt (Red.), *Skrijving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 39–67). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Timperley, H. (2008). Teacher Professional Learning and Development. *Educational Practices series 18*. Hentet fra: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Ungdomstrinn i utvikling. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Vermeir, K., Kelchtermans, G. & März, V. (2017). Implementing artifacts: An interactive frame analysis of innovative educational practices. *Teaching and Teacher Education* 63, 116–125.
- Wade, S. E., & Moje, E. B. (2000). The role of text in classroom learning. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. B. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research* (s. 609–627). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in Problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

Sirkelen for undervisning og læring

Sirkelen er oppdelt i fire faser. Man behøver ikke gå gjennom alle fasene hver gang, og fasene kan bytte plass innbyrdes.



Sirkelen er inspirert av:
http://www.decd.sa.gov.au/literacy/files/links/teaching_and_learning_cycl.pdf

Tips til hvordan man kan arbeide med modellteksten

Struktur	Tekst	Språklige trekk
<p>Overskrift: Emne; utformet som en påstand eller et spørsmål</p> <p>Innledning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduksjon av temaet • Kort presentasjon av argumenter som skal utforskes i teksten <p>Hovedargument 1: Temasetning – innleder et avsnitt med et hovedargument</p> <p>Kommentarsetning – utdyper hovedargumentet som temasetningen løfter fram</p> <p>Hovedargument 2: Argument FOR eller MOT saken</p> <ul style="list-style-type: none"> • utvider et syn som er FOR eller MOT • bevis som støtter argumentet 	<p>Skal vi ha en leksefri skole?</p> <p>I media har det den siste tiden vært diskutert om vi skal ha en leksefri skole eller ikke. De fleste skoler gir imidlertid en viss mengde lekser til elevene. Noen hevder at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid og at repetisjon er nødvendig for å lære seg fagstoffet. Andre hevder at lekser forsterker sosiale forskjeller i samfunnet. Denne teksten forsøker å belyse noen av disse argumentene.</p> <p>Forkjempere for lekser mener at stoffet man har hatt undervisning i på skolen bør repeteres for at kunnskapen skal feste seg. Forskning viser at det eneste hjemmearbeidet som har læringseffekt, er lekser som er repetisjon av kjent stoff. Det er ulikt hvor mye tid til repetisjon den enkelte eleven har behov for, og dette er et argument for at repetisjonen bør foregå hjemme og ikke på skolen. Forutsetningen må da være at hjemmearbeidet er kjent for elevene og at det ikke er snakk om innlæring av nytt stoff.</p> <p>Motstandere av lekser argumenterer ofte med at leksene frarøver barna fritid. Barna har lange skoledager, og når de kommer hjem, venter ulike fritidsaktiviteter. Både foreldre og barn har fulle arbeidsdager, gjerne fra klokka åtte til fire, og lenger enn det, og trenger ettermiddagen og kvelden til bare å være sammen, lage middag og snakke om dagens hendelser. Det siste familien trenger er konfliktfylte situasjoner rundt lekser like før leggetid.</p>	<p>Utformes som et spørsmål eller en påstand</p> <p>Innledningen: Introduserende setningsstartere som:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I media har det den siste tiden vært diskutert... - Det er både fordeler og ulemper med... <p>Ulike argumentasjonsformer:</p> <p>Ekspertargument: - Forskning viser at...</p> <p>Flertallsargument: - Mange hevder at...</p> <p>Parallellargument: - Hvis andre land i Norden gjør det, så må også vi gjøre det.</p> <p>Fornuftsargument: - All fornuft tilsier at det er lurt å gjøre lekser.</p> <p>Skifte fra subjektiv til objektiv stemme i teksten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ikke jeg eller du Eks. Jeg mener at lekser tar for mye tid -> - Motstandere av lekser argumenterer med at leksene tar for mye tid <p>Synonymer og antonymer for motstandere og tilhengere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - supportere, støttespillere, forkjempere, entusiaster - opponenter, skeptikere, kritikere, pessimister, tvilere <p>Synonymer for å si og tenke (verb):</p> <ul style="list-style-type: none"> - hevde, argumentere, spørre, ivareta, si, tilbakevise, proklamere, bestride, erklære, bekjenne, erkjenne - tenke, tro, mene, anta, vurdere, bedømme, anse, begrunne

Struktur	Tekst	Språklige trekk
<p>Hovedargument 3: Argument FOR eller MOT saken</p> <ul style="list-style-type: none"> • utvider et syn som er FOR eller MOT • bevis som støtter argumentet <p>Hovedargument 4: Argument FOR eller MOT saken</p> <ul style="list-style-type: none"> • utvider et syn som er FOR eller MOT • bevis som støtter argumentet <p>Konklusjonen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oppsummerer argumentene • presenterer et syn som mer gyldig enn et annet • bringer ikke inn noe nytt 	<p>Når det gjelder argumentet om at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid, er det klart at når foreldre og barn greier å samarbeide om leksene på en god måte, kan leksesituasjonen bidra til dette.</p> <p>Dette forutsetter at både elever og foreldre vet hva oppgavene krever og at de har den kunnskapen de trenger for å løse dem. Da kan man greie å skape en god stemning rundt det å gjøre lekser.</p> <p>Et viktig argument mot lekser er som nevnt innledningsvis at lekser kan forsterke sosiale forskjeller. Foreldre har ulike forutsetninger for å hjelpe barna sine med leksene. Noen foreldre er godt utdannet og vet hva skolen krever, mens andre foreldre derimot ikke kjenner skolen like godt. For eksempel kan dette være familier som kommer fra andre kulturer, som kanskje ikke mestrer det norske språket godt og som derfor ikke greier å ha oversikt over hva skolen krever. Mange barn lever også i familier som har en veldig hektisk hverdag. Det kan være foreldre som er skiftarbeidere eller det kan være familier der det bare er en forelder til å følge opp skolearbeidet.</p> <p>Konklusjonen er at lekser kan være greit i små doser. Det er for eksempel fint om barna har leselekser hjemme. Da kan de snakke med foreldrene om det de leser, og dette kan bli til en hyggelig leksestund. I tillegg kan det være fint å repetere noe av skolestoffet før for eksempel prøver og framføringer. Det er klart at skolearbeidet skal gå foran fritidsaktiviteter og venner, men når nesten en tredjedel av døgnet går med til å være på skole og SFO, trenger barna tid til å gjøre helt andre ting. Tenk bare om de voksne skulle komme hjem til mange «lekser» etter en lang arbeidsdag.</p>	<p>Synonymer for debatt (substantiv): - debatt, dispuutt, kontrovers, uenighet, diskusjon</p> <p>Tekstbindere som skaper sammenheng:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Additive forbindere og, samt, også, videre, dessuten, forresten, på samme måte som, for eksempel, til og med, i tillegg til • Adversative forbindere men, enda, selv om, derimot, likevel, imidlertid, istedenfor, til tross for, trass i, tvert i mot • Alternative eller, enten - eller, alternativt • Kausale forbindere for, så fordi, da, slik at, hvis, derfor, altså, dermed, således, på grunn av, følgen av, årsaken til, av den grunn • Temporale forbindere da, når, mens, innen, siden, så, deretter, etterpå, endelig, senere, tidligere, samtidig, etter en stund, på den tid <p>Konklusjonen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan være mer bestemt og faktaorientert • bruk av ord som understreker, oppsummerer og konkluderer (avslutningsvis, på bakgrunn av, for å konkludere, som en følge av) <p>Å uttrykke et tenkt tilfelle, det hypotetiske:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hvis jeg hadde ... • tenk om

Vedlegg 2. Faksimile fra *Ressursheftet* (s. 12 og 13), Kringstad & Lorentzen, 2014.

Artikel II

Trygve Kvithyld

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8609>

Hvordan iscenesetter to lærere skriveundervisning ut fra den samme pedagogiske ressursen, og hvordan nyttiggjør elevene seg av denne undervisningen når de skriver?

Sammendrag

En tydelig trend i norsk utdanningspolitikk er at myndighetene bidrar til utviklingen av pedagogiske ressurser. Lærere oppfordres til å ta i bruk disse ressursene i den hensikt å skape bedre undervisningspraksiser i skolen. Vi har begrenset kunnskap om denne formen for pedagogisk praksis. Gjennom denne doble kasusstudien undersøker jeg hvordan to lærere iscenesetter den samme pedagogiske ressursen og drøfter hvordan elevene nyttiggjør seg disse undervisningspraksisene når de skriver en argumenterende tekst i norskfaget. Empirien er hentet fra to ungdomsskoler som deltok i den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling». Studien er forankret i et sosiokulturelt perspektiv på læring der språklig mediering av artefakter som skal fasilitere elevens læringsprosesser, står sentralt. Studien viser hvordan lærerne iscenesetter den pedagogiske ressursen på ulikt vis, og den drøfter hvordan disse lokale tolkningene – spesielt ulik mediering av en modelltekst – legger føringer for elevenes tekstskaiping. Ved å undersøke eksempler på praksis gir studien økt innsikt i relasjonen mellom pedagogiske ressurser, undervisningspraksiser og elevens skrijving.

Nøkkelord: skriveopplæring, pedagogiske ressurser, argumenterende skrijving, utdanningspolitikk

How do two teachers enact writing instruction from the same pedagogical resource, and how do the students make use of the resulting teaching practices when they write?

Abstract

A clear trend in Norwegian education policy is that the government contributes to the development of pedagogical resources. Teachers are encouraged to use these resources in order to improve their teaching practices. We have limited knowledge of this form of pedagogical practice. In this double case study, I investigate how two teachers employ the same pedagogical resource and discuss how the students make use of the teachers' different teaching practices when they write an argumentative text in L1. The empirical data is taken from two schools that participated in the national strategy Lower Secondary in Development (Ungdomstrinn i utvikling). The research is grounded in a socio-cultural perspective on learning. The study shows how teachers employ the pedagogical resource in different ways, and it discusses how these local interpretations – especially

different mediation of a model text – condition students' writing. By examining examples of practice, the study provides increased insight into the relationship between pedagogical resources, teaching practices and students' writing.

Keywords: writing instruction, pedagogical resources, argumentative writing, educational policy

Introduksjon

Formålet med denne artikkelen er å undersøke hvordan to lærere på ungdomstrinnet iscenesetter skriveundervisning ut fra den samme pedagogiske ressursen for å få bedre innsikt i hvilke konsekvenser lokale tolkninger kan få for elevenes læringsprosesser. Empirien er hentet fra to ungdomsskoler som hadde valgt å satse på skrijving i den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» (UiU). UiU var en skolesatsing som varte fra 2012 til 2017, der alle landets ungdomsskoler hadde tilbud om å delta, og der pedagogiske ressurser var ett av tre sentrale virkemidler som hadde som formål å gjøre undervisningen bedre (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne satsingen er blitt kontinuerlig evaluert (f.eks. Markussen et al., 2015; Postholm et al., 2017), og sluttrapporten slår fast at de pedagogiske ressursene «ble tatt godt imot og brukt i det lokale utviklingsarbeidet i UiU» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 11). Evalueringene baserte seg i hovedsak på surveys og intervju med ulike aktører innenfor UiU. De gir derfor lite informasjon om hvordan de pedagogiske ressursene ble iscenesatt som undervisning, og om elevene evnet å nyttiggjøre seg denne formen for undervisningspraksis.

Forskning forankret i sosiokulturell teori skiller prinsipielt mellom den pedagogiske ressursen per se og undervisning der den pedagogiske ressursen blir brukt (Wade & Moje, 2000; Tomlinson, 2012). Pedagogiske ressurser vil i et slikt perspektiv bestå av ulike kulturelle artefakter utviklet for å fasilitere læring (Tomlinson, 2012). Disse må tolkes og iscenesettes av aktører i en undervisningssituasjon, og man må undersøke de situerte undervisningspraksisene før man kan si noe om hvorvidt ressursen ivaretar intensjonen. På den annen side kan pedagogiske ressurser heller ikke betraktes som nøytrale artefakter. März et al. (2017) påpeker at utdanningspolitiske innovasjoner ofte blir «oversatt» til artefakter som introduseres for skolene som pedagogiske ressurser med bestemte holdninger, ideologier og mer eller mindre klare intensjoner for hvordan de skal brukes (s. 440). Dette utdanningspolitiske innovasjonsperspektivet var også tydelig i UiU: Utdanningsmyndighetene utarbeidet detaljerte beskrivelser for hvordan de pedagogiske ressursene skulle utformes og hva de skulle inneholde, og de oppfordret lærere rundt om i landet til å ta dem i bruk (Kvithyld, 2019, s. 59). På nettsidene til UiU ble disse ressursene beskrevet som eksempler på god praksis i skrijving (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Denne underliggende antakelsen om at pedagogiske ressurser fører til god praksis, er imidlertid problematisk. I et sosiokulturelt perspektiv skjer læring i et

kommunikativt samspill med kulturelle artefakter (Kozulin, 1998). Brown et al. (1989) forklarer at artefakter, og måten de brukes på i situerte kontekster, reflekterer en akkumulert innsikt i en bestemt kultur. Å ta i bruk artefakter på hensiktsmessige måter er vanskelig uten å forstå den kulturen der disse er utviklet og brukt (s. 33). Det kan stilles spørsmål ved en utdanningspolitikk der spesialister på skriveopplæring utarbeider pedagogiske ressurser med ulike former for læringsartefakter som lærere blir oppfordret til å ta i bruk. Vi vet at vilkårene for læring endres når «nye» medierende artefakter blir tatt i bruk i skolen (Kozulin, 1998). Det er derfor viktig å undersøke undervisningspraksiser som denne utdanningspolitikken fører til. Hvorvidt en pedagogisk ressurs fungerer som intendert, vil – som blant andre Säljö (2010) har diskutert – være avhengig av en rekke variabler som for eksempel interaksjon mellom lærer og elever, elevengasjement, gruppedynamikk og koplinger til den virkelige verden (s. 55).

Den pedagogiske ressursen som ligger til grunn for studien, *Et ressurshefte om argumenterende skriving* (Kringstad & Lorentzen, 2014; heretter referert til som *RAS*), er utviklet til UiU av Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret). *RAS* er en pedagogisk ressurs bygget opp rundt et undervisningsdesign som er inspirert av «the teaching-learning cycle» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 6). I dette designet anbefales et undervisningsforløp i fire faser: Elevene skal bygge kunnskap om emnet de skal skrive om (fase 1), de skal dekonstruere en modelltekst (fase 2), de skal konstruere tekst i fellesskap (fase 3), og de skal skrive individuelt (fase 4). Denne skrivepedagogiske modellen har sin opprinnelse i australsk sjangerpedagogikk der det overordnede målet kan beskrives som «control over and a critical orientation to how authors construct the genre» (Martin & Rose, 2005, s. 2).

En modelltekst utgjør den viktigste enkeltstående artefakten i *RAS*. For det første er modellteksten sentral i fase 2 (dekonstruere en modelltekst), og den presenteres både i ukommentert form (s. 11) og i en analysert versjon (s. 12–13) med konkrete tips til hvilke spørsmål læreren kan stille til modellteksten i gjennomgangen med elevene (s. 10). I tillegg tar flere av elevaktivitetene som blir foreslått i *RAS*, utgangspunkt i modellteksten (f.eks. s. 14, 15 og 17). Modellteksten er en argumenterende tekst med en pro et contra-struktur: Det første avsnittet introduserer temaet leksefri skole, det andre og fjerde avsnittet anfører argumenter for lekser, mens det tredje og femte avsnittet argumenterer imot. Det siste avsnittet oppsummerer teksten og «forfatterens» egen mening blir tilkjenngjort. Hvert avsnitt innledes med en temasetning som markerer en påstand, for eksempel «Forkjempere for lekser» (avsnitt 2) og «Motstandere av lekser» (avsnitt 3). Disse temasetningene utfylles med kommentarsetninger med underbyggende argumentasjon. I den analyserte versjonen av modellteksten er disse tema- og kommentarsetningene – i tillegg til en rekke andre retoriske, grammatiske og sjangerspesifikke aspekter – markert med fargekoder og forklart (se vedlegg).

Forskningsgjennomgang

Flere studier har påpekt at læreboka er den viktigste pedagogiske ressursen i skolen, og at lærere i hovedsak stoler på læreboka når de planlegger innhold i undervisning, strukturerer fagstoff, velger ut hva elevene skal lese og hvilke oppgaver de skal jobbe med (Wade & Moje, 2000; Rødnes & de Lange, 2012). Samtidig viser forskning at erfaring og kjennskap til faget innvirker på måten pedagogiske ressurser blir brukt på. Davis et al. (2011) finner at enkelte lærere er i stand til å gjøre produktive tilpasninger av pedagogiske ressurser som støtter opp om intensjonen bak dem, mens lærere som ikke fullt ut forstår det rasjonalet som ligger bak en pedagogisk ressurs, har en tendens til å bruke ressursen ukritisk eller gjøre endringer som ikke er i tråd med intensjonen (s. 797). Wade & Moje (2000) utdyper disse forskjellene og viser til funn om at lærere med solid faglig forankring i større grad synes å være frie i bruken av lærebøker, mens lærere med mindre fagkunnskap bruker læreboka som «læreplan». De hevder at mindre erfarne lærere tenderer til mer bokstavtro og tekstnær mediering av lærebøker (s. 612).

Undersøkelser av hvordan elever evner å nyttiggjøre seg modelltekster som medierende artefakt i skriveopplæringen, spriker. På den ene siden finnes det studier som har påpekt at bruken av modelltekster kan framstå som reduksjonistisk ved at modellene blir brukt for å imitere en korrekt form (Eschholz, 1980; McCampbell, 1966). Dette kan bidra til en statisk sjangeropplæring som legger mer vekt på kopiering av form, framfor utvikling av innhold, ideer og det å finne sin egen stemme (Murray, 1980; Bawarshi & Reiff, 2010). På den andre siden har vi studier som viser at modelltekster har positiv innvirkning på elevers skriving. I en stor metastudie påpeker for eksempel Graham og Perin (2007) en positiv sammenheng mellom bruk av modelltekster og økt kvalitet i elevers skriving. Bereiter & Scardamalia (1984) nyanserer disse ytterpunktene i en studie der de undersøker hvordan ulike måter å mediere en modelltekst på, har innvirkning på hvordan elevene skriver. De finner blant annet at elever som får jobbe med modellteksten etter at de selv har skrevet et førsteutkast, i større grad nyttiggjør seg denne enn elever som får lese modellteksten før de selv har begynt å skrive.

Noen norske studier har gitt viktig innsikt i hvordan elever nyttiggjør seg modelltekster i skriveopplæringen. Øgreid (2017) har undersøkt hvordan modelltekster kan brukes som støtte for skriving av argumenterende tekster i religion- og livssynsfaget på ungdomstrinnet. Hun påpeker at elevene bruker trekk fra modellteksten når de skal argumentere skriftlig, men at disse trekkene ikke nødvendigvis er tilpasset den fagspesifikke konteksten elevene skal mestre. Håland (2013) finner at elever på mellomtrinnet tar igjen mønster fra modelltekster når de skal skrive fagtekster. Hun viser at elevtekstene ikke bare imiterer den overordnede strukturen fra modellteksten, men også benytter bestemte språklige element som

passivkonstruksjoner i naturfagslogger og allitterasjon i fagboktekster (Håland, 2013, s. 265).

En britisk intervensjonsstudie, som primært var ute etter å undersøke sammenhengen mellom kontekstualisert grammatikkundervisning og elevenes skrivning, inkluderte også bruk av modelltekster (Myhill et al., 2012; Myhill et al., 2018). Modelltekstenes funksjon var å bidra til at de språklige aspektene som var i fokus i undervisningen, ble kontekstualisert. Dette ble gjort ved at det grammatiske metaspråket ble forklart gjennom teksteksempler, og det ble etablert en kopling over til elevenes egen skrivning. Funnene i denne studien er interessante av flere grunner. For det første finner forskerne at forutsetningene for at grammatikkundervisningen skulle ha en positiv effekt på elevenes skriveutvikling, var at de språklige aspektene måtte knyttes til elevenes skrivning (Myhill et al., 2012, s. 8; Myhill et al., 2018). For det andre poengterer forskerne at det kun var i klasser der læreren hadde gode grammatikkunnskaper at intervensjonen hadde utslag. Klasseromsobservasjoner viste at faglig trygge lærere tilrettela for kontekstualiserte diskusjoner om språklige trekk, og de oppfordret elevene til å ta egne språklige valg. Lærere med svak grammatikkompetanse opererte med forenklede regler, de hadde problemer med å knytte grammatikkundervisningen til elevenes skrivning, og de medierte modelltekster som maler elevene skulle følge (Myhill et al., 2018).

Forskning som har undersøkt bruken av det pedagogiske designet som *RAS* bygger på, «the teaching-learning cycle», er begrenset. Det finnes studier som rapporterer at fremmedspråksstudenter har stor nytte av denne tilnærmingen, spesielt bruken av fasen «joint construction» (Tuan, 2011). En svensk intervensjonsstudie (Hermansson et al., 2019) som undersøkte hvordan mellomtrinns-elever skrev fortelling etter å ha fulgt «the teaching-learning cycle», fant også at elevene skrev bedre tekster, men at fasen «joint construction» ikke syntes å være av avgjørende betydning. En annen studie av de samme undervisningsoppleggene som undersøkes her, viste at iscenesettelsen av *RAS* resulterte i to undervisningsopplegg som på vesentlige områder var ulike (Kvithyld, 2019). Det er derfor interessant å undersøke nærmere hvordan disse ulike undervisningspraksisene påvirker måten elevene skriver på.

Forskningsspørsmål og teoretisk forankring

Mot denne bakgrunnen søker jeg svar på to forskningsspørsmål:

- På hvilke måter iscenesettes det firefasede undervisningsdesignet i to klasserom, og hvordan tilrettelegges det for at elevene skriver i disse fasene?
- På hvilke måter medieres modellteksten i to klasserom, og hvordan nyttiggjør elevene seg av modellteksten når de skriver?

Begrepet iscenesettelse blir som hos Selander og Kress (2010) brukt som et overordnet begrep som dekker hvordan en undervisningssituasjon blir arrangert, hvilke aktiviteter det tilrettelegges for og hvilke normer og forventninger som aktualiseres i situasjonskontekstene (s. 70). Mediering brukes i en mer spesifikk betydning om den språklige tilretteleggingen og dialogen i klasserommet. At en pedagogisk ressurs skal kunne bidra til læring, forutsetter det jeg vil karakterisere som en *dobbel mediering*: Læreren må i første omgang tolke den pedagogiske ressursen og iscenesette den som undervisning, og elevene må kunne nyttiggjøre seg denne undervisningen og disse medierende artefaktene i sin egen læringsprosess. Begge forskningsspørsmålene er derfor toledet. Begrepet nyttiggjøring skal forstås synonymt med begrepet *appropriasjon*, som i en sosiokulturell tradisjon blir brukt som en metafor for læring som vektlegger at individet i kommunikativ samhandling tar over og gjør språklige uttrykk til sine egne (Säljö, 2006).

I et sosiokulturelt perspektiv er språket det viktigste medierende redskapet vi har (Vygotskij, 1934/2014), og måten lærere ordlegger seg på når de medierer læringsartefakter, vil være farget av pedagogisk utdanning, deres syn på læring og deres faglige forståelse – og i tillegg erfaringer gjort utenfor det profesjonelle virket som lærer (Wade & Moje, 2000). Jeg fokuserer derfor spesielt på hvilke begreper lærerne bruker når de iscenesetter den pedagogiske ressursen. Også elevene vil ha ulike forutsetninger for å nyttiggjøre seg de situasjonskontekstene disse iscenesettingene resulterer i. Det er kjent fra skriveforskningen at elever i samme klasse vil respondere svært ulikt på samme skriveoppgave (Skar, 2017), de vil ha ulike skrivestiler (Hertzberg, 2006), og de vil ha forskjellige erfaringer med bruken av læringsartefakter (Øgreid, 2017). Basert på denne innsikten legger jeg vekt på å drøfte forskjeller i hvordan elever nyttiggjør seg artefaktene sett i lys av måten de iscenesettes på i de to klasserommene jeg undersøker.

Produktmålet med undervisningsoppleggene er at elevene skal skrive en argumenterende tekst, og jeg undersøker hvordan elevene nyttiggjør seg lærerens språklige mediering og bruk av artefakter fra *RAS* for å nå dette målet. Med forankring i sosiokulturell teori forstås kunnskaper og ferdigheter som diskursive, og læring i skolesammenheng forstås som tilegnelse av institusjonaliserte måter å bruke språket på (Gee, 2015). I et slikt perspektiv blir samspillet med ulike former for artefakter sentralt. Dette blir diskutert i lys av Vygotskij's teori om at utvikling skjer i den nærmeste utviklingssonen med støtte fra en mer erfaren (Vygotskij, 1934/2014). Denne støtten blir forstått i tradisjonen fra Wood et al. (1976) der bruken av læringsartefakter og den språklige medieringen som tilrettelegger bruken, blir en form for *scaffolding* (stillasbygging) for elevenes læringsprosesser.

Design, utvalg og datainnsamling

Studien er å betrakte som en dobbel kasusstudie (Flyvbjerg, 2013) der utvalget av informanter var strategisk. Jeg kontaktet rektor ved to skoler som hadde valgt skrijving som satsingsområde i UiU og spurte om de kunne anbefale én norsklærer jeg kunne følge i forskningsprosjektet. Læreren ved Byskolen har lang erfaring med norskfaget på ungdomsskolen, hun har mastergrad, og hun var ressurslærer i UiU. Som ressurslærer hadde hun deltatt på nasjonale samlinger der man blant annet hadde tematisert hvordan de pedagogiske ressursene kunne brukes, og hun hadde ansvar for å videreformidle dette til kolleger på egen skole og bidra til skolebasert kompetanseheving. Læreren på Fjellet skole har lite erfaring fra norskfaget på ungdomstrinnet, hun er utdannet adjunkt og hun hadde ikke deltatt på nasjonale samlinger i regi av UiU.

For å få en best mulig innsikt i hvordan lærerne iscenesatte undervisningen, valgte jeg å være tilstedeværende observatør (Cohen et al., 2007) gjennom begge skriveforløpene. Den føringen jeg ga lærerne var at de skulle benytte *RAS* som utgangspunkt for undervisningen. Jeg gjorde lydopptak av undervisningen som jeg senere transkriberte, og jeg skrev feltnotater. For å fange opp bredde og variasjon blant elevene, valgte jeg sammen med læreren tre fokuselever i hver klasse ut fra antatt lav, middels og høy måloppnåelse innen skrijving i norskfaget. Elevene er anonymiserte med initialer for dekknavnet på skolen, og kodet som 1 for antatt høy måloppnåelse, 2 for middels måloppnåelse og 3 for antatt lav måloppnåelse. Jeg samlet inn tekster fra fokuselevne underveis i skriveprosessen. En samlet oversikt over datamaterialet, sentrale opplysninger om skolene og lærerne vises i tabell 1:

Tabell 1. Oversikt over empiri.

	Byskolen (8.–10. trinn) oktober – desember 2015, 10. trinn	Fjellet skole (1.–10. trinn) oktober – desember 2016, 9. trinn
Tid for data-innsamling		
Data-materiale	<ul style="list-style-type: none"> • Lydopptak av 7 undervisningstimer • Feltnotater • Tekstutkast og ferdig tekst fra tre fokuselever 	<ul style="list-style-type: none"> • Lydopptak av 14 undervisningstimer • Feltnotater • Tekstutkast og ferdig tekst fra tre fokuselever
Lærer	<ul style="list-style-type: none"> • Lektor med fagene fransk (hovedfag), nordisk, historie, statsvitenskap og ped.sem. • Ca. 16 års undervisningserfaring på ungdomstrinnet • Ressurslærer i UiU 	<ul style="list-style-type: none"> • Allmennlærerutdanning + årsenhet i KRLE • Ca. 16 års undervisningserfaring, hovedsakelig fra mellomtrinnet

De transkriberte lydopptakene av klasseromssamtalene og tekstene elevene skrev, utgjør primærmaterialet i undersøkelsen, mens feltnotatene blir brukt som støtte for tolkningene av disse.

Analysemetode

For å skaffe en oversikt over det som skjedde i undervisningen – både iscenesettelsen av *RAS* og elevenes skrivning – har jeg utarbeidet systematiske reduksjoner av empiren. Disse presenteres i tre tabeller. I de to første tabellene er hver undervisningstime kategorisert ut fra faktorer som er relevante for forskningsspørsmålene: (1) Hvilken fase undervisningen synes å være i, (2) hvilke former for skrivning som foregår i disse timene og (3) hvilke artefakter fra *RAS* som benyttes.

Den tredje tabellen sammenligner sju strukturelle og innholdsmessige trekk fra modellteksten med slutt-tekstene til fokuselevne. Disse spenner fra overordnede aspekter som at elevteksten kan kategoriseres som en argumenterende tekst med en pro et contra-oppbygning, til mer detaljerte trekk som at overskriften er formulert som et spørsmål. Jeg definerer en argumenterende tekst i tråd med retorikkens argumentasjonslære. Det vil si at elevteksten må framsette og begrunne eller tilbakevise ett eller flere standpunkt (Bakken, 2020). Den nederste raden i tabellen refererer til temasetningene i elevtekstene og kvantifiserer antall lån fra modellteksten. For å få en dypere forståelse av hvordan elevene har nyttiggjort seg modellteksten, analyserer jeg hvordan den eleven med flest lån i hver klasse har tilpasset lånene til sin egen tekst.

For nærmere analyser av iscenesettelsen av det firefasede undervisningsdesignet og medieringen av modellteksten, bygger jeg videre på de innsiktene som framkom under forskningsgjennomgangen. Det er spesielt tre perspektiver jeg forfølger i analysen. For det første differensierer jeg mellom en dialogisk, tilpasset bruk av pedagogiske ressurser på den ene siden, og en ordinær, bokstavelig bruk på den andre. For det andre skiller jeg mellom en mer eller mindre kontekstualisert undervisning. Kontekstualisert undervisning innebærer, i tråd med Myhill et al. (2012), at de språklige, retoriske og sjangermessige aspektene det undervises i, blir knyttet opp mot elevenes skrivning. Hvis læringsinnholdet framstår som løsrevet fra elevenes skrivning, er undervisningen i mindre grad kontekstualisert. For det tredje undersøker jeg hvilken status modellteksten gis i de to undervisningsoppleggene. Jeg skiller mellom på den ene siden en mediering der modellteksten blir framholdt som en mal elevene skal følge, og på den andre siden om modellteksten framstilles som et eksempel elevene oppfordres til å gå i dialog med. Disse perspektivene har ikke status som absolutte motsetningspar, men er ment som peilepunkt for å kunne drøfte funnene opp mot forskningsspørsmålene.

Funn

Det første forskningsspørsmålet undersøker hvordan det firefasede undervisningsdesignet blir iscenesatt og hvordan det tilrettelegges for elevenes skrivning i disse fasene. I de to tabellene under er undervisningen ved henholdsvis Fjellet

skole og Byskolen kategorisert ut fra kategoriene som ble presentert i beskrivelsen av analysemetoden:

Tabell 2. Oversikt over skriveforløp ved Fjellet skole.

U.time	Fase	Elevene skriver	Artefakter fra RAS
1–3	Bygge kunnskap (fase 1)	Definisjon av argumenterende tekst	Definisjon av arg. tekst (s. 3) Vurderingsskjema (s. 5) Retoriske appellformer (s. 8) Retoriske grep (s. 9)
4–7	Dekonstruere modelltekst (fase 2)	Definisjon av avsnitt Lister med forbindere som uttrykker enighet, uenighet osv.	Modelltekst, ukommentert (s. 11) Modelltekst, analysert (s. 12, 13)
8–14	Skrive individuelt (fase 4)	Førsteutkast til ferdig tekst	Skriveramme (s. 24)

Tabell 3. Oversikt over skriveforløp ved Byskolen.

U.time	Fase	Elevene skriver	Artefakter fra RAS
1	Bygge kunnskap (fase 1)	Tenkeskriving om tema Skriverammer	Skriverammer (s. 22, 24)
2	Bygge kunnskap (fase 1) Skrive individuelt (fase 4)	Skriveramme Førsteutkast	Skriveramme (s. 24)
3	Dekonstruere modelltekst (fase 2) Skrive individuelt (fase 4)	Andreutkast	Modelltekst, ukommentert (s. 11)
4	Skrive individuelt (fase 4)	Tredjeutkast	Setningskopling (s. 15)
5	Konstruere tekst i fellesskap (fase 3)		
6–7	Skrive individuelt (fase 4)	Ferdig tekst	

Tabell 2 viser at læreren ved Fjellet skole tematiserte tre av de fire fasene i RAS. De tre første timene handlet om å bygge kunnskap om argumenterende tekster (fase 1), i de fire neste jobbet klassen med modellteksten (fase 2), og i de sju siste timene skrev elevene på tekstene sine (fase 4). Den tredje fasen ble ikke tematisert på Fjellet skole. Hvis vi ser på hvordan det ble tilrettelagt for elevenes skriving i undervisningsforløpet, viser oversikten at elevene begynte med førsteutkastene sine i den åttende undervisningstimen, og at skrivinga av den argumenterende teksten foregikk i de påfølgende timene. Det elevene skrev før den åttende timen, handlet hovedsakelig om innlæring av definisjoner og lister med tips og regler. Undervisningsopplegget ved Fjellet skole framstår dermed som todelt: Elevene får i de første sju timene undervisning i hvordan de skal skrive en argumenterende tekst, før de i de siste sju timene skriver.

Bortsett fra at den tredje fasen av undervisningsdesignet ikke ble tematisert, er det på Fjellet skole en kronologisk iscenesetting som i vesentlig grad støtter seg på det som står i RAS. Dette ble antydnet allerede i oppstarten da læreren delte ut RAS til elevene: «Det her heftet, det er egentlig laga for oss lærere. Det er vi som skal få tips til hvordan vi kan jobbe med argumenterende tekst sammen med dere. Vi skal ikke bruke alt den gangen her, men vi skal bruke ganske mye.» Denne

eksplisitte introduksjon av *RAS* som en «hovedaktør» i undervisningen, la grunnlaget for at *RAS* ville bli sentralt i undervisningsforløpet.

Glimt fra undervisningen kan underbygge det samme inntrykket. Den første undervisningstimen startet med at læreren skrev en definisjon hentet fra *RAS* på tavla: «En argumenterende tekst har til hensikt å overbevise eller påvirke andre. En argumenterende tekst blir mest troverdig hvis vi har med både for- og motargumenter.» Elevene fikk deretter beskjed om å skrive av denne definisjonen i boka si, og arbeidet så med å memorere den. Læreren ved Fjellet skole vektla at elevene skulle utvikle kunnskap om argumenterende tekster før de selv skulle skrive. Dette vises også ved at elevene ble introdusert for skriveoppgavene først på slutten av den fjerde timen (for eller imot «mobilbruk på skolen» eller «data på prøver»), og at også disse var hentet fra *RAS*. Det som kjennetegner de sju første timene, var at det var mye kunnskapsinnhold som skulle formidles til elevene, og at kunnskapsinnholdet ble formidlet av læreren med sterk støtte i *RAS*.

Etter at klassen hadde jobbet med forberedende kunnskap om argumenterende tekster, ble elevene satt i gang med å skrive. Læreren oppsummerte disse timene på denne måten:

Nå har vi kommet til det som er målet for det her temaet vi holder på med. Og målet er at dere skal kunne skrive argumenterende tekst. Nå vet dere noe om oppbygging, ikke sant, overskrift, innledning, avsnitt, avslutning. Så vet dere noe om hvordan dere bygger opp avsnittet i hoveddelen [...]. Og om hvordan dere får argumentene deres til å henge sammen.

Målet med undervisningen er at elevene skal kunne skrive argumenterende tekst. Læreren poengterte at elevene nå er forberedt til denne oppgaven fordi de har fått undervisning om sjangertrekk, avsnittsoppbygging med mer. Forberedelsene framstår i mindre grad som kontekstualiserte fordi elevene har jobbet med språklige, retoriske og sjangermessige aspekter uten at de er blitt direkte knyttet opp mot elevenes egen tekstskaping.

I de sju neste undervisningstimene var elevene i all hovedsak opptatt med å skrive. Samtlige av «skrivetimenene» startet med at læreren repeterte for elevene de formalkravene som heftet ved skriveoppgaven og som de hadde jobbet med i første del av undervisningsopplegget. Det var sjangeren argumenterende tekst, og hvordan denne teksten skulle bygges opp, som ble vektlagt. Etter disse oppstartene begynte elevene å skrive. En stor andel av elevene hadde på seg hodetelefoner mens de skrev. Læreren var i klasserommet og hjalp elever som rakk opp hånda, noe fokuselevne i liten grad benyttet seg av.

Et tilsvarende blick på tabell 3 viser at skriveforløpet på Byskolen varte kortere, og at undervisningen skiftet hyppig mellom skriveøkter og undervisning. Tabell 3 viser at den første undervisningstimen ved Byskolen er kategorisert som «å bygge kunnskap» om argumenterende tekster (fase 1). Læreren ved Byskolen vektla at elevene skulle utvikle temaet de skulle skrive om, parallelt med

sjangerforståelsen. Undervisningsopplegget startet med en skriveoppgave der elevene ble bedt om å skrive ned sine tanker om et begrep som skulle bli relevant for det temaet de senere skulle argumentere over:

Jeg tenkte nå, i starten av timen nå, hvis dere tar fram skriveboka deres. Og så skriver dere i to minutter om det ordet her, yringsfridom på nynorsk, yringsfrihet. Hva legger dere i det ordet? Hva betyr det? Fordi, det er temaet vi skal konsentrere oss om.

Denne eksplorerende skriveoppgaven ble fulgt opp av at læreren introduserte tre påstander hun selv hadde formulert som elevene kunne velge mellom når de skulle skrive sin argumenterende tekst. De begynte på denne oppgaven ved å skrive i to skriverammer hentet fra *RAS* (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 22 og 24). I den andre undervisningstimen skrev elevene ved Byskolen et førsteutkast til innledning, og først etter at de hadde skrevet førsteutkastet (fase 4), ble modellteksten (fase 2) introdusert.

Videre viser tabell 3 at den femte undervisningstimen ved Byskolen er kategorisert som å «konstruere tekst i fellesskap» (fase 3). Målet med denne fasen er ifølge *RAS* at læreren og elevene skal skrive en tekst sammen og gjennom dette ha en samtale der elevene må «reflektere om de språklige valgene er hensiktsmessige for å oppfylle tekstens formål» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 7). Læreren og elevene på Byskolen skrev ikke en tekst i fellesskap, men i den femte timen hadde læreren plukket ut noen elevtekster som klassen skulle diskutere:

Jeg tenkte dere skulle få se på noen eksempler [...]. Dere kan se på to og to sammen. Og diskutere hvilken tilbakemelding ville dere gitt på de tekstene dere får. Finner dere noe som er veldig bra? Marker kanskje med sånn ring rundt med blyanten din, så tar vi en liten runde på det etterpå.

Alle elevene i klassen ble satt i par, og hvert par fikk én tekst hver. Etter at elevene hadde snakket og notert på teksten de hadde fått utdelt, ble hver elevtekst diskutert i plenum. De diskuterte sjangertrekk, argumentasjon, språkbruk, innledning og konklusjon på de anonymiserte elevtekstutkastene. Selv om elevene ikke direkte deltok i å «konstruere tekst i fellesskap», mener jeg at læreren iscenesatte en undervisning som lå nært opp til formålet med fase 3, spesielt det som blir beskrevet som en «lærerstyrt samtale om de språklige og innholdsmessige valgene» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 7) som tas i en skriveprosess.

Ved Byskolen gikk altså læreren i dialog med det firefasede undervisningsdesignet og iscenesatte en tilpasset versjon som var preget av hyppige skifter. Færre artefakter fra *RAS* ble aktivert. Undervisningen var i hovedsak kontekstualisert, i den forstand at elevene skrev på tekstene sine parallelt med at klassen fikk undervisning der de diskuterte hvordan språklige, retoriske og sjangermessige valg kunne forbedre kvaliteten på tekstene. Elevene satt sammen i par og diskuterte tekstutkastene med hverandre, og i tillegg fikk de muntlig og skriftlig lærerrespons.

Forskningsspørsmål to undersøker hvordan modellteksten medieres, og hvordan elevene nyttiggjør seg modellteksten når de selv skriver. Som det framkommer av tabell 2, står arbeidet med modellteksten sentralt i den fjerde, femte, sjette og sjuende undervisningstimen på Fjellet skole. Modellteksten ble introdusert i begynnelsen av den fjerde timen på denne måten:

Modelltekst betyr rett og slett et eksempel, en mal, en modell av en tekst. Og følger vi den malen, eller den modellen, så bygger vi opp en tekst, en argumenterende tekst. Det vil si at den sida her [s. 11 i *RAS*] er ganske viktig. Det er oppskriften. I mat og helse kaller vi det verken modell eller mal eller eksempel. Der kaller vi det oppskrift.

Modellteksten medieres gjennom begreper som «mal» og «oppskrift». Denne begrepsliggjøringen formidler en bestemt bruk av modellteksten som en «fasit» som skal følges. I de påfølgende timene arbeidet klassen med å tolke «oppskriften». De nummererte avsnittene, identifiserte innledningen og avslutningen, og læreren illustrerte ved å tegne bokser for hvert avsnitt på tavla.

I den sjette og sjuende undervisningstimen henviste læreren elevene til den ferdig analyserte modellteksten (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 12 og 13), med følgende introduksjon: «De [forfatterne av *RAS*] har gjort en jobb for oss. De har faktisk funnet noen tekstbinderer for oss.» Den første oppgaven elevene ble satt til, var å gjenfinne tekstbinderne i modellteksten. Disse er allerede markert med farger i den analyserte modellteksten (se vedlegg), og elevene svarte etter tur helt til alle de fargemarkerte tekstbinderne var nevnt. Deretter får elevene i oppgave å nevne alle tekstbinderne som har med tid å gjøre. Temporale forbindere er listet opp i en kolonne til høyre for den analyserte modellteksten (vedlegg), og i feltnotatene mine har jeg skrevet at «elevene svarer ved å lese direkte fra heftet». Læreren skrev deretter de temporale forbindere på tavla, og elevene fikk i oppgave å skrive av disse i boka si. Samme prosedyre ble fulgt med additive, adversative og kausale forbindere, slik at elevene ved øktas slutt hadde kategorisert omtrent 25 forbindere i skriveboka si. Arbeidet med tekstbinderer ble avsluttet med at læreren oppfordret elevene til å bruke disse for «at ikke hele teksten deres bare skal bli linje på linje på linje. Eller ord på ord på ord, så må vi binde den sammen».

Ut fra disse eksemplene fra Fjellet skole kan vi se at modellteksten blir mediert som en mal elevene blir oppfordret til å følge, og læringsinnholdet er i liten grad kontekstualisert da språklige aspekter fra modellteksten er løst fra elevenes egen skriving. Elevene ble satt til å gjenta den analysen som allerede er gjort av modellteksten i *RAS*, og både lærer og elever støtter seg på de analysene og den fagterminologien som allerede er nedfelt i *RAS*. De gangene læreren frigjør seg fra *RAS*, framstår instruksene gjerne som generelle og noe upresise, for eksempel rådet om å bruke tekstbinderer for at teksten ikke bare skal bli «linje på linje» eller «ord på ord».

For Byskolens vedkommende viser tabell 3 at arbeidet med modellteksten var mindre omfattende. Måten modellteksten ble mediert på var også forskjellig. Som jeg allerede har påpekt, ble modellteksten introdusert først i den tredje undervisningstimen – altså etter at elevene hadde «tenkeskrevet», arbeidet med to skriverammer og skrevet et førsteutkast til innledning. Læreren la vekt på at elevene skulle sammenligne den innledningen de selv hadde skrevet med modelltekstens innledning. Elevene ved Byskolen ble satt til å ta denne diskusjonen i par, før innledningen ble gjenstand for en plenumsamtale der elever og lærer diskuterte en rekke aspekter ved det første avsnittet i modellteksten. Læreren oppsummerte denne økta slik:

Det var innledninga. Så tenk på det på teksten deres. Skal jeg lage et spørsmål i overskrifta mi eller ikke? Jeg bør presentere hva som kommer videre i teksten min, hva jeg skal diskutere. Dere har allerede funnet noen argumenter for og imot. Og gi noen hint, da, i innledninga, hva du har tenkt å skrive videre om.

Utdraget viser at modellteksten ble mediert som et alternativ elevene kunne diskutere opp mot det utkastet de allerede hadde skrevet, og språklige aspekter fra modellteksten ble koplet opp mot elevenes egne tekster. Medieringen framstår som kontekstualisert ved at det blir lagt vekt på et dialogisk samspill mellom modellteksten og elevenes egen skriving. Læreren instruerte ved å modellere åpne spørsmål elevene kunne stille seg selv: «Skal jeg lage et spørsmål i overskrifta mi eller ikke?», og kom med anbefalinger: «Jeg bør presentere hva som kommer videre i teksten min, hva jeg skal diskutere.»

Medieringen av modellteksten ved Byskolen preges av at elever og lærer diskuterer hvilke funksjoner språklige valg kan ha. I fortsettelsen av utdraget ovenfor diskuterte elevene mer inngående språkbruken i innledningsavsnittet. Læreren henviste til formuleringer fra modellteksten, som for eksempel «denne teksten forsøker å belyse» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 11), og spurte om elevene kunne foreslå alternative formuleringer. Elevene foreslo uttrykksmåter som «forsøker å se» og «forsøker å vise», og klassen diskuterte hvilken funksjon disse formuleringene ville ha hatt. Diskusjonen ble oppsummert på følgende måte:

Språkbruken er viktig hvis man vil at den her teksten skal tas seriøst. Det spørs jo på mottakeren din. Skriver du til en elev på barnetrinnet, så blir kanskje ord som "belyse" og "forsterke sosiale forskjeller", for vanskelig. Ikke sant? Men skriver du til læreren, eller til ungdom og voksne som dere vil skal høre på om vi ønsker leksefri skole eller ikke, så er det at du bruker sånne voksne ord – litt sånne ekspertord – det bidrar til å gjøre teksten din mer seriøs. At flere ser at, ja, her er det en som skriver som har peiling.

Læreren tar elevene med på resonnementer om at det ikke er én riktig måte å skrive på, men at språklige valg må tilpasses ulike kommunikasjonsituasjoner. Med utgangspunkt i fagbegreper som «språkbruken», «mottaker» og «ekspertord» diskuterer klassen språkfunksjoner, og at elevene må velge formuleringer med tanke på hvilken mottaker de henvender seg til.

Selv om det var lokale forskjeller i måten modellteksten ble mediert i de to situasjonskontekstene, inneholder samtlige elevtekster mange av trekkene fra modellteksten. Følgende tabell illustrerer dette:

Tabell 4. Likheter mellom slutt-tekstene til fokuselevene og modellteksten fra RAS.

Fokuselever	Byskolen			Fjellet skole		
	B1	B2	B3	F1	F2	F3
Teksten er argumenterende	X	X	X	X	X	X
Teksten har pro et contra-struktur i grafisk markerte avsnitt	X	X	X	X	X	X
Overskrift i form av spørsmål	X	X		X		
Innledningsavsnitt som redegjør for ulike standpunkt rundt det temaet som diskuteres	X	X	X	X		X
Innledningsavsnitt som eksplisitt forklarer temaet i teksten	X	X		X	X	X
Avslutningsavsnitt med oppsummering, personlig mening og konklusjon	X	X	X	X	X	X
Antall direkte lån av «markører» i temasetninger	0	4	0	3	0	5

Likhetene som kommer fram i tabell 4 er mange: Alle de seks fokuselevene har skrevet en argumenterende tekst med en pro et contra-struktur som ligner modellteksten. Halvparten av elevene har en overskrift formulert som spørsmål, fem av seks fokuselever har et innledningsavsnitt som redegjør for ulike standpunkt rundt det temaet som diskuteres, og som eksplisitt forklarer for leseren hva teksten skal handle om. Samtlige elever har et avslutningsavsnitt som oppsummerer argumentasjonen, og der forfatteren tilkjenner sin egen mening. De strukturelle og innholdsmessige likhetene som er dokumentert i tabell 4, framstår som så omfattende at man kan slå fast at modellteksten har lagt viktige føringer for hvordan fokuselevene skriver i disse skriveforløpene. Samtidig, når jeg analyserer elevenes samspill med modellteksten, viser det seg at elevene har nyttiggjort seg modellteksten på ulike måter. Disse forskjellene faller i to hovedkategorier: De tre fokuselevene ved Byskolen og den antatt høytpresterende eleven ved Fjellet skole (F1) har skrevet tekster der lån fra modellteksten er godt integrerte og tilpasset elevenes egne kommunikative prosjekt. For elevene F2 og F3 er det i hovedsak ikke slik.

Jeg vil illustrere dette ved å analysere hvordan de to elevene med flest lån fra modellteksten (B2 og F3, jf. tabell 4) har tilpasset lånene til sin egen tekst. I tabellen under utgjør den første kolonnen innledningen på avsnittene i modellteksten, kolonne to viser innledningen på hvert avsnitt for elev B2 og i kolonne tre tilsvarende for elev F3. De formuleringene som i tabell 4 er kategorisert som eksplisitte lån fra modellteksten, er fargemarkerte.

Tabell 5. Sammenligning av lån fra modelltekst, elev B2 og elev F3. Elevenes ortografi er bevart.

Avsnitt	Modelltekst (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 11)	Slutt-tekst B2	Slutt-tekst F3
2	Forkjempere for lekser mener at stoffet man har hatt undervisning i på skolen bør repeteres for at kunnskapen skal feste seg.	Forkjemparar for at barn skal få sjå verkelegheita meiner at barn ikkje bør vernast mot verkelegheita av den enkle grunn, at dei må innsjå at det faktisk ikkje er fred i heile verda, slik som det er i Noreg.	Motstandere av mobiltelefonen, idet du ser inn i skjermen på telefoner gjemmer du deg, bak en annen karakter.
3	Motstandere av lekser argumenterer ofte med at leksene frarøver barna fritid.	Motkjemparar som meiner at barn bør vernast mot verkelegheita meiner det kan påverke barns kvardag, om dei får med seg alt som blir vist på nyheitene, avisa og ikkje minst sosiale media som i dag er en stor del av livet til dagens barn.	Forkjemper for mobilen, mobiltelefonen er som regel den skjermen du har nærmest og den er lett å finne fram.
4	Når det gjelder argumentet om at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid, er det klart at når foreldre og barn greier å samarbeide om leksene på en god måte, kan lekkesituasjonen bidra til dette.	Når det gjelder argumentet om at barn ikkje bør vernast mot verkelegheita meiner eg at barna får veldig mykje lærdom av å sjå på for eksempel nyheiter.	Motspillere til forkjemperen av telefonen, telefoner er som-regel på deg eller nær deg. Dette er ikke så bra for deg, dette trenger vi mer kunnskap på både om mulig sammenheng med kreft og andre helseeffekter.
5	Et viktig argument mot lekser er som nevnt innledningsvis at lekser kan forsterke sosiale forskjeller.	Noko som eg synast er viktig når det kjem til at barn bør vernast mot verkelegheita er at dei ikkje får vokse opp på ein vanleg og naturleg måte.	Kjempere for den lille skjermen, forestill deg at du er på vei hjem å du sitter på trikken, og du finner fram vg-en. der leser du en viktig melding så enkelt.
6	Konklusjonen er at lekser kan være greit i små doser.	Konklusjonen er at det finnes begrensningar på kva barna skal få med seg av nyheiter, men dette er det jo opp til foreldrane å bestemme.	Konklusjonen viser at det er enkelte skoler som har valgt å ha forbud av mobilen, men det finnes også noen skoler som bare har en mobil fri dag. Det er jo lov å prøve mobil fri dag.

Som det framkommer av tabell 5, har teksten til B2 fire lån fra modellteksten, og funksjonen til disse er å markere stilling til det temaet som diskuteres. Gjennom å innlede hvert avsnitt med lån som «Forkjemparar», «Motkjemparar», «Når det gjelder» og «Konklusjonen er at», imiterer elev B2 den overordnede strukturen fra modellteksten. Det er rimelig å anta at lånet av markører fungerer som en form for stillas som hjelper eleven med å skrive fram en pro et contra-struktur i tematiske avsnitt. Flere av lånene til elev B2 er godt tilpasset det temaet eleven skriver om, for eksempel i avsnittene 2, 4 og 6. I avsnitt 3 har eleven endret modelltekstens «motstandere» til ordet «motkjemparar» og koplet det sammen

med «som meinar at barn bør vernast mot verkelegheita». «Motkjemparar er kanskje et forsøk på å lage et antonym til substantivet «forkjemparar», som eleven hadde brukt i avsnittet over? Selv om man som leser kan forstå hva eleven mener, kunne formuleringen vært mer presis.

Et tilsvarende blikk på den tredje kolonnen i tabell 5, viser at F3 starter fem av seks avsnitt med markørlån fra modellteksten. På den ene siden kan det argumenteres for at eleven ved å låne formuleringer som «Motstandere av» (avsnitt 2) og «Forkjemper for» (avsnitt 3) nyttiggjør seg et stillas som hjelper eleven med å dele teksten i tematiske avsnitt i en pro et contra-struktur. Disse lånene gjør også at teksten kanskje framstår som mer objektiv og saklig enn om eleven hadde brukt formuleringer som for eksempel «jeg mener» eller «jeg synes». På den annen side er det åpenbart at flere av disse lånene ikke fungerer sammen med det eleven selv har skrevet. I avsnitt 2 framstår det saklige og objektive anslaget («Motstandere av mobiltelefonen») som et fremmedelement når det er satt inn uten anføringsverb foran tekstpassasjer som er skjønnlitterære i stilen («idet du ser inn i skjermen på telefoner så gjemmer du deg»). I avsnitt 3 utgjør lånet «Forkjemper for mobilen» subjektet i setningen, men denne formuleringen er – på samme måte som i avsnitt 2 – plassert i forleddet på en setning som ville vært grammatisk uten dette forleddet. Elevens egen formulering, «mobiltelefonen er som regel den skjermen du har nærmest og den er lett å finne fram», ville fungert som en god temasetning for et avsnitt der elevene skulle argumentere for mobilbruk i skolen uten dette lånet fra modellteksten. Et annet eksempel på denne uhensiktsmessige bruken av modellteksten finner vi i avsnitt 4.

Oppsummert viser disse analysene at elev B2 i hovedsak har tilpasset lånene til sin egen tekst, mens flere av lånene til elev F3 framstår som fremmedelementer som i hovedsak bidrar til å senke kvaliteten på den argumenterende teksten.

Diskusjon

Formålet med denne artikkelen har vært å undersøke hvordan to lærere iscenesetter skriveundervisning ut fra den samme pedagogiske ressursen for å få bedre innsikt i hvordan en slik ressurs kan fungere som støtte for elever når de skal skrive en argumenterende tekst i norskfaget. Hovedfunnene i studien kan oppsummeres i følgende tabell:

Tabell 6. Oppsummering av hovedfunn.

	Fjellet skole	Byskolen
Iscenesettelse av RAS	<ul style="list-style-type: none"> • En tekstnær iscenesettelse der læreren aktiverer mange artefakter og i høy grad støtter seg på den pedagogiske ressursen. 	<ul style="list-style-type: none"> • En tilpasset iscenesettelse der læreren går i dialog med den pedagogiske ressursen.
Mediering av modellteksten	<ul style="list-style-type: none"> • Modellteksten blir mediert som en mal elevene blir oppfordret til å følge. • Legger vekt på sjanger og formelementer. • Benytter den analyserte modellteksten, låner analyse og fagterminologien fra den. • Gjør overflatiske og generelle overføringer til elevenes skrivning. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modellteksten blir mediert som et eksempel elevene oppfordres til å gå i dialog med. • Legger vekt på funksjonen til ulike språklige aspekter i ulike kontekster. • Bruker relevant fagterminologi og drar inn elevenes kommunikative kompetanse.
Kontekstualisert undervisning	<ul style="list-style-type: none"> • Elevene får forberedende undervisning om argumenterende skrivning før de selv begynner å skrive. • Instruksjoner og forklaringer av språklige aspekter blir i liten grad kontekstualisert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevene får undervisningen i argumenterende skrivning parallelt med at de skriver. • Instruksjoner og forklaringer av språklige aspekter blir kontekstualisert.
Nyttiggjøring	<ul style="list-style-type: none"> • Fokuselevne skriver tekster med mange strukturelle likheter med modellteksten. • Tekstene til to av fokuselevne viser et problematisk samspill med modellteksten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokuselevne skriver tekster med mange strukturelle likheter med modellteksten. • Tekstene til fokuselevne viser et funksjonelt samspill med modellteksten.

Et hovedfunn i studien er altså at den pedagogiske ressursen iscenesettes ulikt, og indisier tyder på at lokale tolkninger påvirker elevenes skrivning i de to situasjonskontekstene. Forskjellen mellom det jeg karakteriserte som en tilpasset iscenesettelse som går i dialog med *RAS* og en mer tekstnær iscenesettelse, er kjent fra forskning som har undersøkt bruken av pedagogiske ressurser. Lærere med mye fagkunnskap og erfaring tolker i større grad pedagogiske ressurser, ser deres muligheter og begrensinger og tilpasser disse til den situerte læringskonteksten. Lærere med mindre faglig kunnskap og erfaring tenderer til å bruke pedagogiske ressurser på en mer bokstavtro måte (Davis et al., 2011; Wade & Moje, 2000). Hvorfor det forholder seg slik, er det ingen enkle forklaringer på. Det er imidlertid en grunnleggende erkjennelse innenfor sosiokulturell teori at kunnskaper, konvensjoner og begreper er bygd inn i artefakter og er noe vi samspiller med når vi handler (Kozulin, 1998; Säljö, 2006). Følgelig krever det å kunne samspille med bestemte læringsartefakter på hensiktsmessige måter i en undervisnings-situasjon at læreren kjenner til de konvensjonene og begrepene som er innvevd i artefaktene (Brown et al., 1989). Når læreren på Fjellet skole tar i bruk mange av de artefaktene som finnes i *RAS* og ofte leser direkte fra det som står i heftet, er dette en form for mediering som samsvarer med det forskning har vist er typisk for lærere med begrenset fagkunnskap og erfaring innenfor det aktuelle feltet.

RAS introduserer et komplekst undervisningsdesign og inneholder en rekke spesialiserte artefakter. Måten de to lærerne tolker og iscenesetter fase 3 på – den delen av undervisningsdesignet som kanskje er mest fremmedartet i en norsk kontekst (Horverak et al., 2020, s. 17) – bekrefter poenget til Brown et al. (1989). På Byskolen medierte læreren en konteksttilpasset variant av fase 3 der elevene diskuterte språklige valg i anonymiserte tekstutkast skrevet av elevene selv. På Fjellet skole valgte læreren å hoppe over denne fasen, og elevene fikk dermed i mindre grad mulighet til å «reflektere over om de språklige valgene er hensiktsmessige» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 7) i en tekst de selv hadde vært med på å skrive.

På tross av at modellteksten ble mediert på høyst ulike måter, framviser elevtekstene mange strukturelle og innholdsmessige likheter med modellteksten. Dette er funn som harmonerer med studier av blant andre Øgreid (2017) og Håland (2013), som har dokumentert at elever som får skriveundervisning der modelltekster inngår, imiterer struktur og låner språklige element. En viktig hypotese for denne studien har vært at de artefaktene man tar i bruk i undervisningen, påvirker hvordan elevene gjør erfaringer og lærer (Kozulin, 1998). Analysene av elevtekstene viste at det didaktiske designet i *RAS*, der modellteksten spiller en sentral rolle, legger bestemte premisser for det mulighetsrommet elevene har for å uttrykke seg. Hvorvidt disse premissene bidrar til at fokuselevenene oppnår «control over and a critical orientation to how authors construct the genre» (Martin & Rose, 2005, s. 2), er et spørsmål det ikke er mulig å svare på innenfor rammene for denne artikkelen. Som vist i forskningsgjennomgangen er det imidlertid påpekt at bruken av modelltekster i skriveopplæringen kan framstå som reduksjonistisk, nettopp fordi elevene lærer å kopiere en bestemt form (Eschholz, 1980; McCambell, 1966), og at dette kan bidra til en statisk sjangeropplæring (Murray, 1980; Bawarshi & Reiff, 2010). Sett i lys av de strukturelle og innholdsmessige likhetene som ble dokumentert i tabell 4, kan også disse kritiske innvendingene til bruken av modeller i skriveopplæringen rettes mot den tekstskapingen som kommer for dagen i denne studien.

Selv om det ikke er noen enkle og entydige sammenhenger mellom en pedagogisk praksis og hvordan elever skriver (Skar, 2017; Øgreid, 2017), vil jeg avslutningsvis diskutere nærmere hvordan lokale tolkninger av *RAS* fører til to uensartede situasjonskontekster, og i hvilken grad disse lokale forskjellene synes å legge føringer for elevenes skrivning. Et viktig funn i studien er forskjellen mellom en undervisning der språklige, retoriske og sjangermessige aspekter blir kontekstualisert i elevenes tekstskaping (Byskolen) og en undervisning der disse aspektene i mindre grad framstår som kontekstualiserte (Fjellet skole). Dette er interessante funn i lys av forskningen til Myhill et al. (2012) som hevder at en grammatikkfundert skriveundervisning må være kontekstualisert for at den skal kunne bidra til å heve kvaliteten på elevenes tekster. På Byskolen fungerte modellteksten som et utgangspunkt for å diskutere språklige valg, blant annet ved at den ble studert og sammenlignet med elevenes førsteutkast. Å bruke

modelltekst underveis i en skriveprosess er i tråd med Bereiter og Scardamalia (1984), som finner at elever ser ut til å kunne nyttiggjøre seg modelltekster i større grad når de selv har begynt å skrive. Det å diskutere modellteksten som et alternativ til elevenes egne formuleringer, slik det ble gjort på Byskolen, bidrar til en kontekstualisert skriveopplæring ved at elevenes kommunikative erfaringer blir dratt inn i dialogiske, undersøkende klassesamtaler om tekst og menings-skaping i bestemte kontekster.

På Fjellet skole ble modellteksten i hovedsak brukt til å identifisere bestemte sjangermessige, retoriske og grammatiske aspekter. Når læreren ved Fjellet skole oppsummerer sju timer med forberedende undervisning med at nå «vet dere noe om oppbygging, ikke sant, overskrift, innledning, avsnitt, avslutning», uten at elevene har skrevet ett ord på den teksten de skal skrive, kan man stille spørsmål ved om elevene faktisk «vet» dette. Å appropriere nye språklige diskurser forutsetter et aktivt subjekt (Säljö, 2006, s. 212); individer lærer gradvis ved å ta språklige og fysiske redskaper i bruk og gjøre dem til sine egne. Elevene på Fjellet skole har i hovedsak fått se og høre hvordan de skal skrive en argumenterende tekst. Den antatt høytpresterende eleven, F1, har skrevet en funksjonell argumenterende tekst der det kan virke som om hun har evnet å nyttiggjøre seg undervisningen og læringsartefaktene. Teksten til elev F3, den antatt svaktpresterende eleven ved Fjellet skole, framviser et problematisk samspill med modellteksten. Det kan virke som om undervisningen ikke har vært innenfor denne elevens proksimale utviklingssone, og man kan med Myhill et al. (2012) spørre om undervisningen i tilstrekkelig grad etablerte en kopling mellom språktrekkene i modellteksten, elevens kommunikative kompetanse og hvordan trekk fra modellteksten kunne bidra til å heve kvaliteten på den argumenterende teksten eleven skulle skrive.

Et annet poeng fra forskningen til Myhill og kollegene er at lærernes grammatikkompetanse så ut til å være utslagsgivende for deres evne til å diskutere språklige valg i tekster opp mot elevenes skrivning: For mindre grammatikkyndige lærere var det utfordrende å snakke om modelltekster og hvilken funksjon grammatiske valg hadde; det ble mye fokus på formalgrammatikk, og modellteksten ble ofte mediert i en rigid forstand som en modell for imitasjon (Myhill, 2020, s. 8). Empirien i min studie gir ingen informasjon om lærernes bakgrunnskunnskap om grammatikk, men som vist støtter læreren på Fjellet skole seg i vesentlig grad på den analysen som allerede er gjort i *RAS*. Når læreren skal trekke forbindelser mellom de språklige aspektene i modellteksten og elevenes skrivning, framstår instruksjonene ofte som generelle og uklare. Jeg har også vist at modellteksten blir framholdt som en oppskrift elevene blir oppfordret til å følge. Det er derfor en overføringsverdi mellom funnene i min studie og det Myhill og kollegene finner. En skriveopplæring der man ikke lager en kopling mellom de språklige aspektene som er i fokus og hvordan disse kan bidra til å heve kvaliteten på elevens tekster, har mindre sjanse til å lykkes enn en skriveopplæring som etablerer denne koplingen. I et overordnet perspektiv, der jeg undersøker

sammenhengen mellom pedagogiske ressurser og elevenes læring, er det et paradoks at det er den tekstnære iscenesettelsen av *RAS* på Fjellet skole som resulterer i en undervisningspraksis som har flest likheter med en undervisning Myhill et al. (2012) påpeker *ikke* bidrar til å utvikle elevenes skriveferdigheter.

Det er et komplekst samspill mellom en pedagogisk ressurs, lærerens iscenesetting og elevenes læring. For Byskolens vedkommende kan det virke som om fokuselevne i hovedsak har skrevet funksjonelle, argumenterende tekster der de har nyttiggjort seg undervisningen og læringsartefaktene. For to av fokuselevne ved Fjellet skole forholder det seg annerledes. Iscenesettelsen av *RAS* og medieringen av modellteksten har problematiske sider ved at mye av undervisningen var løsrevet fra elevenes skrivearbeid. Funnene i denne studien kan tyde på at elev F3 ikke i tilstrekkelig grad har de ressursene som skal til for å overføre kunnskapsinnholdet fra undervisningen til egen tekstutvikling. Det kan se ut til at eleven heller ikke evner å bruke modellteksten som et adekvat stillas i sin egen skriveprosess. Den antatt høytpresterende eleven ved Fjellet skole skrev imidlertid en tekst der samspillet med modellteksten er funksjonelt. Slike funn er i tråd med skriveforskning som viser at kompetente skrivere lykkes i å skrive gode tekster uavhengig av undervisningspraksis (Graham & Harris, 2013). Dette illustrerer at det ikke er en direkte sammenheng mellom en pedagogisk ressurs, elevenes læring og det vi kan beskrive som god skriveundervisning. En pedagogisk ressurs resulterer ikke i én form for skriveundervisning, og elever i samme gruppe vil nyttiggjøre seg denne skriveundervisningen på ulike måter.

Metodekritikk og avslutning

Denne artikkelen rapporterer funn fra en dobbel kasusstudie (Flyvbjerg, 2013) med de begrensninger og muligheter en slik forskningsmetodikk gir. Utvalget av informanter var strategisk i den forstand at jeg tok kontakt med rektorer på to skoler som hadde valgt skrijving som satsingsområde i UiU. Jeg har fulgt undervisningen til to lærere som i kraft av utdanning, erfaring og roller i UiU hadde ulike forutsetninger for å ta i bruk *RAS*. Flyvbjerg (2013) argumenterer for at ekstreme eller avvikende utvalg ofte gir mer informasjon om det feltet som undersøkes ved at man beskriver ytterpunkt (s. 475). Det er et faktum at de pedagogiske ressursene som ble utviklet til UiU, var ment å være en støtte for *alle* lærere som var med på den nasjonale satsingen. Ut fra resonnementet til Flyvbjerg kan man argumentere for at forutsetningene lærere rundt om i landet har for å ta i bruk pedagogiske ressurser på læringsfremmende måter, vil variere i tilsvarende grad som lærerne i denne studien.

Forskning på bruk av pedagogiske ressurser må være problemdrevet, ikke metodedrevet (Moje et al, 2010). Målet med denne artikkelen har vært å undersøke situert bruk av pedagogiske ressurser, og forankringen i sosiokulturell læringsteori gjorde at jeg ønsket å undersøke individer og kollektiver i den sosiale

praksisen der disse læringsartefaktene ble brukt (Brown et al., 1989). Verdien i denne studien ligger derfor i at den beskriver eksempler på praksis. Jeg har lagt vekt på å få fram en rik beskrivelse av de undervisningspraksisene som jeg har undersøkt, og validiteten i studien styrkes ved at jeg har drøftet funnene opp mot relevante studier.

I metodelitteratur problematiseres forskerens forforståelse i møte med forskningsfeltet og farene for å påvirke de situasjonene man skal forske på (Nilssen, 2014; Postholm, 2005; Cohen et al., 2007). Selv om begge skolene hadde valgt skrivning som satsingsområde i UiU, kom initiativet om å bruke *RAS* fra meg som forsker. Dette oppdraget om å bruke *RAS*, og bevisstheten om å være forskningsdeltaker, kan ha ansporet lærerne og elevene til å gjøre en ekstra innsats, slik for eksempel Nilssen (2014) drøfter. Leming (2009) framhever hvordan forskerens tilstedeværelse kan påvirke informantenes atferd. Han problematiserer at mye kvalitativ forskning blir utført av forskere som har en bakgrunn fra og en spesiell interesse for forskningsfeltet (Leming, 2009). Lærerne i denne studien var kjent med at jeg hadde vært ansatt ved Skrivsesenteret. Selv om jeg var nøye med å påpeke at jeg var interessert i å forske på læreres bruk og elevenes nyttiggjøring av *RAS*, kan jeg ha blitt oppfattet som en kontrollør. Det kan ha ført til at lærerne, både bevisst og ubevisst, har ønsket å framstå som dyktige gjennom å bruke ressursen «riktig».

Innledningsvis påpekte jeg at det har vært en tydelig trend i norsk utdanningspolitikk at utdanningsmyndighetene har utviklet pedagogiske ressurser som lærere har blitt oppfordret til å ta i bruk, blant annet gjennom nasjonale satsinger. En undersøkelse av hvordan én slik pedagogisk ressurs blir iscenesatt i to undervisningsforløp, og hvordan noen elever evner å nyttiggjøre seg denne undervisningen, gir et innblikk i ulike praksiser, men belyser bare en del av et komplekst felt der det behøves mer forskning. Studien har vist at to lærere iscenesatte den samme pedagogiske ressursen på ulike måter. Jeg har også vist at fokuselevene jeg studerte i de to klassene, nyttiggjorde seg den samme undervisningen ulikt innad i klassene. Videre forskning må undersøke flere klasserom der lignende ressurser blir brukt, og det bør gjøres undersøkelser av kvaliteten på de tekstene elever skriver i forbindelse med denne formen for pedagogisk praksis.

Om forfatteren

Trygve Kvithyld er førstelektor/ph.d.-stipendiat ved NTNU. Han har lang undervisningserfaring fra videregående opplæring og har vært ansatt ved Skrivesenteret. Han har skrevet artikler og bøker om litteraturvitenskap, skriveopplæring og skrivedidaktikk.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning, NTNU, 7491 Trondheim.

E-post: trygve.kvithyld@ntnu.no

Referanser

- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bawarshi, A. & Reiff, M. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1984). Learning about Writing from Reading. *Written communication*, 1(2), 163–188. <https://doi.org/10.1177/0741088384001002001>
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.2307/1176008>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6. utg.). London & New York: Routledge.
- Davis, E. A., Beyer, C., Forbes, C. T. & Stevens, S. (2011). Understanding pedagogical design capacity through teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 797–810. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.005>
- Eschholz, P. (1980). The Prose Models Approach: Using Products in the Process. I T. R. Donovan & B. W. McClelland (red.), *Eight approaches to teaching composition* (s. 21–36). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Flyvbjerg, B. (2013). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (s. 463–487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacy. Ideology in Discourses* (5. utg.). London and New York: Routledge.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. https://production-carnegie.s3.amazonaws.com/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf
- Graham, S. & Harris, K. (2013). Designing an Effective Writing Program. I S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (red.), *Best Practices in Writing Instruction* (s. 3–25). New York and London: Guilford.
- Hermansson, C., Jonsson, B., Levlin, M., Lindhé, A., Lundgren, B. & Shaswar, A. N. (2019). The (non)effect of Joint Construction in a genre-based approach to teaching writing. *The Journal of Educational Research*, 112(4), 483–494. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1563038>
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 111–126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Horverak, M. O., Larsen, A. S., Brujordet, M. O. & Torvatn, A. C. (2020). *Støttende skriveundervisning. En sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekster i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonierer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools. A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2014). *Et ressurshefte om argumenterende skriving*. Trondheim: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- Kvithyld, T. (2019). Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1).
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1431>
- Leming, T. (2009). Hvor ble JEG av? Emosjoner som drivkraft i skriving og forskning. I R. Jakhelln, T. Tiller & T. Leming (red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 35–50). Tromsø: Eureka Forlag.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet: Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling*. Delrapport 2. NIFU Rapport 2015:27. <http://hdl.handle.net/11250/2375583>
- Martin, J. R. & Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding Asymmetries. I J. Webster, C. Matthiessen & R. Hassan (red.), *Continuing Discourse on Language* (s. 2–26). London: Continuum.
- McCampbell, J. F. (1966). Using Models for Improving Composition. *The English Journal*, 55(6), 772–776. <https://doi.org/10.2307/811516>
- Moje, E. B., Stockdill, D., Kim, K. & Kim, H. J. (2010). The Role of Text in Disciplinary Learning. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerback (red.), *Handbook of reading research* (s. 453–486). London: Routledge.
- Murray, D. (1980). Writing as process: How writing finds its own meaning. I T. R. Donovan & B. W. McClelland (red.), *Eight approaches to teaching composition* (s. 3–20). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Myhill, D. (2020). Introduction: Rethinking grammar – as choice. *Viden om literacy*, 27, 6–10. <https://www.videnomlaesning.dk/media/3325/27-debra-myhill.pdf>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D. A., Lines, H. & Jones, S. M. (2018). Texts that teach. Examining the efficacy of using texts as models. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–24.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.07>
- März, V., Kelchtermans, G. & Vermeir, K. (2017). Artifacts as authoritative actors in educational reform. Routines, institutional pressures, and legitimacy in student data systems. *Journal of Educational Change*, 18(4), 439–464.
<https://dx.doi.org/10.1007/s10833-017-9309-9>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassustudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G. & Irgens, E. J. (red.) (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn_i_utvikling_ntnu_sluttrapport_desember_2017.pdf

- Rødnes, K. A. & de Lange, T. (2012). *Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
<https://www.udir.no/globalassets/files/tall-og-forskning/forskningsrapporter/lareres-bruk-av-og-erfaringer-med-veiledninger-til-lareplaner-for-fag-og-veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner.pdf>
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Skar, G. B. (2017). *The Norwegian National Sample-Based Writing Test 2016: Technical Report*. Skrivesenterets skriftserie 2. Institutt for lærerutdanning, NTNU.
<http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Skriveproven2017/NSBWT2017.pdf>
- Säljö, R. (2006). *Läring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og kollektiv hukommelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53–64. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00341.x>
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Tuan, L. T. (2011). Teaching Writing through Genre-based Approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 1471–1478. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.11.1471-1478>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Ungdomstrinn i utvikling*. Hentet 24. september 2017 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Ungdomstrinn i utvikling (UiU) 2012-2017 – sluttrapport*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling-uiu-2012-2017--sluttrapport/>
- Vygotskij, L. S. (2014). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wade, S. E. & Moje, E. B. (2000). The role of text in classroom learning. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. B. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (s. 609–627). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of tutoring in Problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Øgreid, A. K. (2017). Bruk av modelltekster i arbeid med skriftlig argumentasjon: En studie av åttendeklasseelevers skriving i RLE-faget. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (red.), *Danne og utdanne: Litteratur, språk og samtale* (s. 199–226). Oslo: Novus Forlag.

Vedlegg

Tips til hvordan man kan arbeide med modellteksten

Struktur	Tekst	Språklige trekk
<p>Overskrift: Emne; utformet som en påstand eller et spørsmål</p> <p>Innledning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduksjon av temaet • Kort presentasjon av argumenter som skal utforskes i teksten <p>Hovedargument 1: Temasetning – innleder et avsnitt med et hovedargument</p> <p>Kommentarsetning – utdyper hovedargumentet som temasetningen løfter fram</p> <p>Hovedargument 2: Argument FOR eller MOT saken</p> <ul style="list-style-type: none"> • utvider et syn som er FOR eller MOT • bevis som støtter argumentet 	<p>Skal vi ha en leksefri skole?</p> <p>I media har det den siste tiden vært diskutert om vi skal ha en leksefri skole eller ikke. De fleste skoler gir imidlertid en viss mengde lekser til elevene. Noen hevder at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid og at repetisjon er nødvendig for å lære seg fagstoffet. Andre hevder at lekser forsterker sosiale forskjeller i samfunnet. Denne teksten forsøker å belyse noen av disse argumentene.</p> <p>Forkjempere for lekser mener at stoffet man har hatt undervisning i på skolen bør repeteres for at kunnskapen skal feste seg. Forskning viser at det eneste hjemmearbeidet som har læringseffekt, er lekser som er repetisjon av kjent stoff. Det er ulikt hvor mye tid til repetisjon den enkelte eleven har behov for, og dette er et argument for at repetisjonen bør foregå hjemme og ikke på skolen. Forutsetningen må da være at hjemmearbeidet er kjent for elevene og at det ikke er snakk om innlæring av nytt stoff.</p> <p>Motstandere av lekser argumenterer ofte med at leksene frarøver barna fritid. Barna har lange skoledager, og når de kommer hjem, venter ulike fritidsaktiviteter. Både foreldre og barn har fulle arbeidsdager, gjerne fra klokka åtte til fire, og lenger enn det, og trenger ettermiddagen og kvelden til bare å være sammen, lage middag og snakke om dagens hendelser. Det siste familien trenger er konfliktfylte situasjoner rundt lekser like før leggetid.</p>	<p>Utformes som et spørsmål eller en påstand</p> <p>Innledningen: Introduserende setningsstartere som: - I media har det den siste tiden vært diskutert... - Det er både fordeler og ulemper med...</p> <p>Ulike argumentasjonsformer: Ekspertargument: - Forskning viser at... Flerfalsargument: - Mange hevder at... Parallellargument: - Hvis andre land i Norden gjør det, så må også vi gjøre det. Fornuftsargument: - All fornuft tilsier at det er lurt å gjøre lekser.</p> <p>Skifte fra subjektiv til objektiv stemme i teksten: - Ikke jeg eller du Eks. Jeg mener at lekser tar for mye tid -> - Motstandere av lekser argumenterer med at leksene tar for mye tid</p> <p>Synonymer og antonymer for motstandere og tilhengere: - supportere, støttespillere, forkjempere, entusiastere - opponenter, skeptikere, kritikere, pessimister, tvilere</p> <p>Synonymer for å si og tenke (verb): - hevde, argumentere, spørre, ivareta, si, tilbakevise, proklamere, bestride, erklære, bekjenne, erkjenne - tenke, tro, mene, anta, vurdere, bedømme, anse, begrunne</p>

Struktur	Tekst	Språklige trekk
<p>Hovedargument 3: Argument FOR eller MOT saken</p> <ul style="list-style-type: none"> • utvider et syn som er FOR eller MOT • bevis som støtter argumentet 	<p>Når det gjelder argumentet om at lekser er nødvendig for at foreldrene skal få innsikt i barnas skolearbeid, er det klart at når foreldre og barn greier å samarbeide om leksene på en god måte, kan lekkesituasjonen bidra til dette.</p> <p>Dette forutsetter at både elever og foreldre vet hva oppgavene krever og at de har den kunnskapen de trenger for å løse dem. Da kan man greie å skape en god stemning rundt det å gjøre lekser.</p>	<p>Synonymer for debatt (substantiv): - debatt, disputt, kontrovers, uenighet, diskusjon</p> <p>Tekstbindere som skaper sammenheng:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Additive forbindere</i> og, samt, også, videre, dessuten, forresten, på samme måte som, for eksempel, til og med, i tillegg til • <i>Adversative forbindere</i> men, enda, selv om, derimot, likevel, imidlertid, istedenfor, til tross for, trass i, tvert i mot • <i>Alternative</i> eller, enten - eller, alternativt • <i>Kausale forbindere</i> for, så fordi, da, slik at, hvis, derfor, altså, dermed, således, på grunn av, følgen av, årsaken til, av den grunn • <i>Temporale forbindere</i> da, når, mens, innen, siden, så, deretter, etterpå, endelig, senere, tidligere, samtidig, etter en stund, på den tid
<p>Hovedargument 4: Argument FOR eller MOT saken</p> <ul style="list-style-type: none"> • utvider et syn som er FOR eller MOT • bevis som støtter argumentet 	<p>Et viktig argument mot lekser er som nevnt innledningsvis at lekser kan forsterke sosiale forskjeller. Foreldre har ulike forutsetninger for å hjelpe barna sine med leksene. Noen foreldre er godt utdannet og vet hva skolen krever, mens andre foreldre derimot ikke kjenner skolen like godt. For eksempel kan dette være familier som kommer fra andre kulturer, som kanskje ikke mestrer det norske språket godt og som derfor ikke greier å ha oversikt over hva skolen krever. Mange barn lever også i familier som har en veldig hektisk hverdag. Det kan være foreldre som er skiftarbeidere eller det kan være familier der det bare er en forelder til å følge opp skolearbeidet.</p>	<p>Konklusjonen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan være mer bestemt og faktaorientert • bruk av ord som understreker, oppsummerer og konkluderer (avslutningsvis, på bakgrunn av, for å konkludere, som en følge av)
<p>Konklusjonen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oppsummerer argumentene • presenterer et syn som mer gyldig enn et annet • bringer ikke inn noe nytt 	<p>Konklusjonen er at lekser kan være greit i små doser. Det er for eksempel fint om barna har leselekser hjemme. Da kan de snakke med foreldrene om det de leser, og dette kan bli til en hyggelig leksestund. I tillegg kan det være fint å repetere noe av skolestoffet før for eksempel prøver og framføringer. Det er klart at skolearbeidet skal gå foran fritidsaktiviteter og venner, men når nesten en tredjedel av døgnet går med til å være på skole og SFO, trenger barna tid til å gjøre helt andre ting. Tenk bare om de voksne skulle komme hjem til mange «lekser» etter en lang arbeidsdag.</p>	<p>Konklusjonen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan være mer bestemt og faktaorientert • bruk av ord som understreker, oppsummerer og konkluderer (avslutningsvis, på bakgrunn av, for å konkludere, som en følge av) <p>Å uttrykke et tenkt tilfelle, det hypotetiske:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hvis jeg hadde ... • tenk om

Tabellen er hentet fra RAS (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 12–13).

Artikel III

Argumenterende skrivning i norskfaget – bidrar bruken av læringsressurser til bedre skriveopplæring?

TEKST Trygve Kvithyld

Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan elever ved ungdomsskoler lærer å skrive argumenterende tekster når lærerne deres iscenesetter den samme læringsressursen. Forskningen bygger på sosiokulturell teori som vektlegger at læring skjer og vises i måten elever bruker språket på i situerte faglige praksiser. For å undersøke kvaliteten i de argumenterende tekstene elevene skrev i disse undervisningskontekstene, ble et vurderingspanel satt til å vurdere tekstene ut fra vurderingsverktøyet til de læringsstøttende pløvene i skrivning. Disse vurderingene brukes først til å belyse sentrale aspekter ved elevtekstene, og deretter blir vurderingene sammenholdt med hvordan elevene uttrykte metalingvistisk forståelse i samtale om de samme tekstene. Funnene viser at læringsressursen ble iscenesatt på ulike måter, og at elevene i ulik grad evnet å nyttiggjøre seg denne undervisningen. Artikkelens bidrar til økt innsikt i undervisningspraksiser som har til hensikt å utvikle elevers evne til å skrive argumenterende tekster, og den bidrar til kunnskap om samspillet mellom læringsressurser, iscenesettingen av disse og elevers tekstkompetanse.

Læringsressurser og skriveopplæring

Å kunne argumentere skriftlig er ansett som en spesielt kompleks form for skrivekompetanse, og det synes å være et en hovedvunnen samhet i skriveforskningen at elever mestrer dårlig å skrive argumenterende tekster (Andrews, 1995; Igländ & Sundby, 2012; Hertzberg, 2008). Samtidig er argumenterende skrivning viktig i norskfaget. I LK06 finner vi kompetansemål allerede etter 4. trinn som går på at elevene skal skrive «enkle argumenterende tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013), og etter 10. trinn skal elevene kunne skrive «[...] argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Sistnevnte kompetansemål er så å si ordrett videreført i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe som illustrerer hvordan denne faglige prioriteringen blir opprettholdt. Hvordan norsklærere skal undervise for at elevene skal utvikle denne formen for skrivekompetanse, sier læreplanen derimot ingen ting om. Kunnskapsløftet bygger, som kjent på et prinsipp om metodefrihet (St.meld. nr. 31, (2007-2008)). Det innebærer at læreplanen setter mål for den kompetansen



elevene skal oppnå, det er opp til hver enkelt lærers profesjonelle skjønn å velge de undervisningsmetoder som fører elevene dit.

Med bakgrunn i at Kunnskapsløftet skal være en metoderfri læreplan, kan det framstå som et paradoks at vi har en nasjonal utdanningspolitikk som forsøker å styre undervisningspraksisen i skolen ved å bidra til utviklingen av læringsressurser. Skjelprehd (2019) har påpekt at offentlig finansierte aktører har bidratt til styring av læremiddelsituasjonen i Norge, og hun viser blant annet til at det er etablert ti nasjonale sentre innenfor forskjellige faglige og pedagogiske satsingsområder som har som oppgave å utvikle læringsressurser som kan benyttes gratis (s. 65). I styringen av de nasjonale sentrene har utdanningsmyndighetene utarbeidet detaljerte beskrivelser for hvordan læringsressurser skal designes og hvilke pedagogiske prinsipper de skal bygge på (Leseseneret, 2015; Kvithylid, 2021), og de har oppfordret lærere rundt om i landet til å ta læringsressursene i bruk blant annet gjennom nasjonale satsinger (Markussen et al., 2015). Ungdomstrinn i utvikling (UU) er ett eksempel på en slik nasjonal satsing. UU ble gjennomført i perioden 2013–2017, der alle landets ungdomsskoler fikk tilbud om støtte i lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skrivning. Læringsressurser utviklet av de nasjonale sentrene utgjorde ett av tre sentrale virkemidler i denne satsingen, og på nettsidene til UU ble disse ressursene karakterisert som «eksempler på god praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det overordnede målet med denne artikkelen er å belyse hvordan elever lærer å skrive argumenterende tekster til situasjonskontekster der lærere iscenesetter den samme læringsressursen. Læringsressursen som benyttes, er *Et ressurshefte om argumenterende skrivning* (Kringstad & Lorentzen, 2014, heretter referert til som RAS). RAS ble utviklet av Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning til den nasjonale satsingen UU. Dette er en læringsressurs som er ment som veiledning for lærere som skal undervise elever i argumenterende skrivning i en norskfaglig kontekst, og den bygger på et undervisningsdesign inspirert av australsk sjangeterpedagogikk. I ressursen anbefales et

undervisningsforløp i fire faser: Elevene skal først bygge kunnskap om emnet de skal skrive om (fase 1), de skal så dekonstruere en modeltekst (fase 2), deretter konstruere tekst i fellesskap (fase 3), før de til sist skal skrive individuelt (fase 4).

Forskning på læringsressurser har hovedsakelig vært konsentrert om ulike former for innholdsanalyser og i mindre grad om hvordan ressursene brukes i skolen (Knudsen, 2011). Vi har også begreuset kunnskap om hvorvidt - og eventuelt på hvilke måter - slike læringsressurser faktisk bidrar til læring (Gissel & Buch, 2020; Tomlinson, 2012). Siktemålet er derfor å undersøke hvordan iscenesetelsen av RAS bidrar til elevenes læring, og dette gjøres via to forskningspørsmål:

- Hvilke kvaliteter finnes i elevtekster skrevet i to situasjonskontekster der samme læringsressurs ble iscenesatt?
- Hvordan uttrykker elevene metalingvistisk forståelse etter å ha deltatt i disse undervisningsoppleggene, og i hvilken grad er det sammenheng mellom tekstkvalitet og metalingvistisk forståelse?

I det følgende kapitlet vil jeg utdype de to forskningspørsmålene og redegjøre for sentrale begreper.

Et sosiokulturelt perspektiv på skriveopplæring

Læring i skolen er en målrettet aktivitet (Hauge, 2018), men å kunne si noe om hvordan elever utvikler skrivekompetanse ut fra bestemte undervisningsopplegg, er en oppgave som ifølge Myhill et al. (2012) byr på flere utfordringer: «Teaching is a complex, multifaceted and situated endeavor which resists simplistic causal explanations between pedagogical activity and learning outcome; equally, writing is perhaps the most complex activity learners undertake, drawing on cognitive, social and linguistic resources» (s. 6). For å kunne svare på den overordnede intensjonen i artikkelen anvendes et sosiokulturelt perspektiv på læring, der jeg undersøker læring gjennom måten elevene bruker språket på i en norskfaglig kontekst. Dette er en tilnærming som er motivert ut fra Kunnskapsløftet som en literacy-lære-

plan der læring blir forstått som det å kunne skape mening med språket i hvert enkelt fag (Berge, 2005). Skrivekompetanse kan defineres som kapasitet til å kunne ytre seg i skrift på en forståelig og hensiktsmessig måte tilpasset ulike situasjoner og formål (Evensen, 2010). Denne definisjonen av skrivning samsvarer med kompetansemålet lærerne ved begge skolene satte som mål for undervisningsopplegget: «A kunne skrive «[...] argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013). De argumenterende tekstene elevene skriver i disse situasjonskontekstene, vil kunne gi et «øyeblikksbilde» av deres skrivekompetanse.

I det sosiokulturelle perspektivet legges det vekt på at læring er mediert. Dette inneberer på den ene siden at elevenes læring blir fasilitert gjennom de fysiske og semiotiske artefaktene som er til rådighet, og på den andre siden viser elevene læring gjennom å benytte disse fysiske og semiotiske artefaktene (Lave & Wenger, 1991; Sjøli, 2006). Sentralt i dette læringsynet står metatøren *scaffolding* (Wood et al., 1976) som beskriver den støtten den voksne - eller den kompetente andre - spiller i prosessen med å hjelpe eleven til stadig sikrere deltakelse. Begrepet *iscenesetelse* blir som hos Selander og Kress (2010) brukt som et overordnet begrep som dekker hvordan en undervisningssituasjon blir arrangert, hvilke aktiviteter det tilrettelegges for, og hvilke normer og forventninger som aktualiseres i situasjonskontekstene (s. 70).

I det andre forskningspørsmålet undersøkes læring via elevenes refleksjoner. Føljarisdam et al. (2012, s. 196 f.) hender at målet med skriveopplæring er at elever oppøver evnen til å reflektere over hvordan en kan utforme ideer i skrift tilpasset skriveopplæringen. Dette innebærer at elevene må utvikle *metalingvistisk forståelse* for å kunne ta hensiktsmessige valg tilpasset ulike formål og mottakere. Læreplassen i norskfaget bygger på en funksjonell grammatikkforståelse, der målet med grammatikken nettopp er at elevene skal utvikle et metaaspektr for å kunne reflektere over hvordan mening blir skapt i tekster (Haugen, 2009, s. 12). Skrivning har lenge vært ansett som en kompleks kogni-

tiv prosess (Flower & Hayes, 1981), og nyere skriveforskning har framholdt at kompetente skrivere evner å «evaluate their writing in terms of their goals and audience and make changes in overall organization and content as well as smaller changes in language and conventions» (MacArthur, 2013, s. 215). Metalingvistisk kunnskap bidrar, ifølge Christie & Unsworth (2005), til at elever kan forstå og være aktive i sin egen skriveutvikling. Chen & Myhill (2016) legger til at en skriveutdaktisk tilnærming som vektlegger at elevene skal utvikle fagbegreper som gjør at de kan snakke om tekstene de skriver, vil bidra til utvikling av en robust form for skrivekompetanse.

Hva vet vi om argumenterende skrivning i skolen?

Jeg påpekte innledningsvis at å skrive argumenterende tekster er ansett som en kompleks form for skrivning som forskning har vist at elever mestrer dårlig. Dette er dokumentert i en rekke storskalastudier fra ulike land, og det er spesielt sammenligning med narrative tekster elevenes skriftlige argumentasjonsferdigheter kommer til kort. Freedman & Pringle (1984) viste i en bredt anlagt studie fra Canada at ungdomsskoleelever mestret å skrive narrative tekster med god struktur, mens de hadde store problemer med struktur når de skulle skrive argumenterende tekst. Lignende funn ble frekret i en norsk studie som undersøkte eksamensbesvarelser i norsk etter endt grunnskole. Ca. 80 % av elevene valgte å skrive narrative tekster som ga dem mulighet til å benytte en skjønmlitterær skrivestil som studien viste at de behersket godt (Hertzberg, 2008). Kun få elever valgte å skrive argumenterende tekster, og Hertzberg påpeker at disse elevene i hovedsak hentet argumenter fra sin egen erfaringsvirkelighet samtidig som de ofte benyttet et ekspressivt språk. Tekstene manglet gjerne en tydelig argumenterende struktur, og elevene hadde problemer med å holde fast på et standpunkt og å argumentere for det (Hertzberg, 2008, s. 225).

Metastudier av skriveforskning har hatt som intensjon å identifisere bestemte undervisningspraksiser som bidrar til at elevene utvikler skrivekompetanse.

Klasseromsobservasjoner viste at der det ble tilrettelagt for kontekstualiserte diskusjoner om språklige trekk, det vil si hvis de grammatiske aspektene ble eksemplifisert i modelltekster og diskutert opp mot elevenes egen skrivning, skrev elevene bedre tekster.

Andrews et al. (2009) er en slik meta studie som spesielt forsøker å identifisere undervisningsmåter som har «contributed to successful practice in teaching and learning with regard to argumentational writing for 7-14 year olds» (s. 19). Denne studien viser blant annet at «modellering av argumenterende skriving» og «veiledende undervisning og respons gjennom hele skriveprosessen» er eksempler på suksessfulle undervisningspraksiser (s. 19). Dette er skriveledende undervisningspraksiser både er bekreftet og utdypet i kassustudier. Iglund (2008) dokumenterer hvordan både høyt- og svaktpresterende elever i en ungdomsskoleklasse benytter lærerens tips til å skrive bedre argumenterende tekster med bedre utbygging av standpunkt og utdyping av argumenter. Videre viser Øgreid (2017) hvordan modelltekster brukes som støtte for skriving av argumenterende tekster i religion- og livssynsfaget på ungdomsskolen. Hun finner at elevene bruker trekk fra modellteksten når de skal argumentere skriftlig, men at disse trekkene ikke nødvendigvis er tilpasset den fagspesifikke konteksten elevene skal mestre. Håland (2013) finner at elever på mellomtrinnet tar igjen mønster fra modelltekster når de skal skrive fagtekster. Hun viser at elevtekstene ikke bare imiterer den overordnede strukturen fra modellteksten, men også benytter bestemte språklige element som passivkonstruksjoner i naturfagsbøgger og alliterasjon i fagboktekster (Håland, 2013, s. 265).

En britisk intervensjonsstudie (Møhyll et al., 2012), som primært var ute etter å undersøke sammenhengen mellom kontekstualisert grammatikkundervisning og elevenes skriving, er interessant i lys av min studie. Forskerne finner at forutsetningene for at en grammatikkinspirert skrivundervisning skal ha positiv effekt på elevenes skriveutvikling, er at de grammatiske aspektene det jobbes med, må knyttes opp mot elevenes skriving (Møhyll et al., 2012, s. 8). Klasseromsobservasjoner viste at der det ble tilrettelagt for kontekstualiserte diskusjoner om språklige trekk, det

vil si hvis de grammatiske aspektene ble eksemplifisert i modelltekster og diskutert opp mot elevenes egen skrivning, skrev elevene bedre tekster. I klasserom der modelltekstene ble mediert som en mal elevene skulle følge og grammatikkundervisningen ikke ble knyttet opp mot elevenes skrivning, utviklet elevene i mindre grad sin skrivekompetanse.

Tallet på studier som har undersøkt elevenes meta-lingvistiske kompetanse og elevenes evne til å reflektere over skrevne tekster, er begrenset. Chen & Møhyll (2016) har undersøkt hvordan elever som har fått en grammatikkinspirert skriveopplæring, snakker om tekstene sine i etterkant. De finner at den metalingvistiske forståelsen elevene uttrykker i intervjuene, i hovedsak begrenset seg til å identifisere enkelte grammatiske konsepter de har lært i den forgående undervisningen. Hovedinntrykket er at elevene kan gjenta grammatiske konsepter som de har fått kjennskap til gjennom undervisning, og at de i noen grad kan finne disse i egne tekster (s. 106).

Design, utvalg og innsamling av empiri
Utvalget av informanter i studien var strategisk. Jeg kontakket skoleleder ved to ungdomsskoler (anonymisert som Byskolen og Fjellet skole) som hadde valgt skriving som satsningsområdet i UUU. Skoleleder henviste meg videre til to norsklærere som sa seg villige til å benytte RAS i et undervisningsforløp. Jeg var tilstedeværende observatør gjennom begge undervisningsforløpene, der jeg gjorde opptak av undervisningen som senere ble transkribert. For å fange opp bredde og variasjon blant elevene valgte jeg sammen med læreren tre fokuslever fra hver klasse ut fra antall lav, middels og høy måloppnåelse innen skriving i norskfaget. Jeg samlet inn tekstene elevene skrev, og elevene er anonymisert med initialer for dekknavnet på skolen, og kodet som 1 for antall høy måloppnåelse, 2 for middels måloppnåelse og 3 for antall lav måloppnåelse. Jeg



gjorde semistrukturerte intervju med elevene og lærerne etter at undervisningsopplegget var avsluttet. I intervjuene ba jeg elevene reflektere over den teksten de hadde skrevet i dette undervisningsopplegget, samt en argumenterende tekst de hadde skrevet tidligere på ungdomsskolen. Lærerne ble oppfordret til å kommentere elevens læring på bakgrunn deltakingen av undervisningsopplegget og den teksten de hadde skrevet. Forskningsdesignet som ligger til grunn for studien, kan oppsummeres i fem punkter:

- observasjon av hvordan én læringsressurs iscenesettes som skriveundervisning til klasserom
- argumenterende tekster fra tre fokuseløver i hver klasse med forventet lav, middels og høy måloppnåelse i skriveing
- vurderinger fra fem eksterne lærere som vurderte elevtekstene ut fra Skriveprøvens vurderingsmatrise som blir supplert med empirisk materiale
- analyser av intervju med fokuseløvene der de reflekterer rundt argumenterende tekster de har skrevet
- analyser av intervjuer med lærerne der de kommenterer elevens læring

Én læringsressurs – to uensartede undervisningsforløp

Jeg har i tidligere studier undersøkt de undervisningsforløpene som utgjør empirien i denne artikkelen. Kvithyl (2019) presenterer en komparativ analyse av de to undervisningsoppleggene, og Kvithyl (2021) undersøker hvordan elevene har nyttiggjort seg modellteksten når de selv skriver. Jeg reddegor her for noen hovedtrekk ved de to undervisningsforløpene. Iscenesettingen av RAS resulterte i, der hensikten er å vise fram en skisse av den situasjonskonteksten elevene ble skrevet i.

På Byskolen tok det sju undervisningstimer fra læreren introduserte for elevene at de skulle skrive en argumenterende tekst, til de fikk beskjed om å levere teksten. Elevene skrev på sidemålet sitt (nynorsk). De påstod læreren hadde formulert, som alle hadde med temaet, ytringsfrihet å gjøre. Innledningsvis i undervisningsopplegget vektla læreren at elevene skulle samarbeide:

Vi skal også jobbe med at dere gir respons til hverandre, i tillegg til at jeg gir respons. Og så skal vi skrive sammen – sann at vi får litt ideer sammen. Fordi, det å sitte alene og komme på alt, det er ikke bestendig like enkelt, men hvis vi jobber litt sammen, så får man flere ideer.

Denne planen ble også gjennomført i praksis. Elevene ble imidlertid skrivegrupper der de ga respons til hverandre og diskuterte språklige valg og formuleringer. Læreren ga også muntlig og skriftlig respons til elevene. Elevene begynte å skrive på tekstene sine tidlig i undervisningsforløpet, og læreren forholdt seg fritt til undervisningsdesignet som er foreslått i RAS. Den ressursen fra RAS som ble mest vektlagt, var modellteksten. Modellteksten ble diskutert i plenum etter at elevene hadde skrevet et forsteutkast til sin egen tekst, og modellteksten ble mediert som et alternativ til elevens egne tekstutkast. Undervisningen ved Byskolen framstod i hovedtrekk, som *prosedyral*, der elevene ved å bruke språket både muntlig og skriftlig utforsket den faglige konteksten de skulle tilpasse seg (se Kvithyl, 2019).

På Fjelllet skole varte undervisningsopplegget i 14 undervisningstimer, og elevene skrev på hovedmålet sitt (bokmål). De kunne velge mellom de to skriveoppgavene som er foreslått i RAS, og de tre fokuseløvene valgte å skrive en argumenterende tekst om «bruk av mobiltelefon i skoletid» (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 5). Undervisningen på Fjelllet skole baserte seg i stor grad på undervisningsdesignet som er foreslått i RAS, og læreren viste til heftet og leste gjerne direkte fra læringsressursen. Modellteksten i RAS ble mye vektlagt, og den ble introdusert for elevene på denne måten: «Modelltekst betyr rett og slett et eksempel, en mal, en modell av en tekst. Og følger vi den malen, eller den modellen, så bygger vi opp en tekst, en argumenterende tekst». Modellteksten ble altså mediert gjennom begreper som «mal» og «modell». Denne begrepsløgningen framstiller modellen som en slags «fåste» elevene ble oppfordret til å følge. Undervisningen framstod i hovedtrekk som *deklarativ* (se Kvithyl, 2019) i den forstand at læreren først underviste om sjangertrekk og tekstopbygging. Etter at kunnskapinnholdet var formidlet, ble elevene satt til å skrive. Elevene skrev teksten sine individuelt, de fikk noe muntlig respons av læreren, men ikke skriftlig.

Valg av metode for å undersøke tekstkvalitet og metalingsvistisk forståelse

For å diskutere forskningsspørsmålene har jeg samlet inn to typer empiri. For å svare på det første forskningsspørsmålet, som spor etter kvaliteter i elevtekstene, har jeg fått fem norsklærere til å vurdere de argumenterende tekstene elevene skrev, ut fra vurderingsverktøyet utviklet til de læringsstartende prøvene i skriveing, den såkalte MNB-16 (Skrivesenteret, 2017). Dette vurderingsverktøyet har fem vurderingsområder: (1) skriver-leser-interaksjon (SLI), (2) innhold, (3) tekstoppbygging, (4) språkbruk og (5) formverk, rettskriving og tegnsetting (FRT). Hvert vurderingsområde vurderes etter en skala på fem trinn, der 1 utgjør laveste skår og 5 utgjør høyeste. Vurderingsverktøyet inneholder tre mestringsnivåbeskrivelser for hvert trinn, begrepsforklaringer og eksempeltekster (Skrivesenteret, 2017). Gjennom å bruke dette vurderingsverktøyet mener jeg å favne om de viktigste aspektene i kompetansemålet undervisningsoppleggene tok utgangspunkt i.

Hver vurderer fikk utdelt en vurderingspakke som inneholdt mestringsnivåbeskrivelsene, begrepsforklaringer og eksempeltekstene. Det ble gitt relevante opplysninger om den situasjonskonteksten hver enkelt tekst ble skrevet i: for eksempel hvilken skrivebestilling elevteksten var et svar på, hvilken retorisk spesifisering (Ornes, 2015) som var oppgitt, og at undervisningen sprang ut fra den samme læringsressursen. Det ble ikke opplyst om elevene skrev på hovedmålet eller sidemålet sitt.

Det er flere fordeler ved å benytte en analysemetode der fem eksterne lærere vurderer teksten ut fra denne vurderingsmatrisen. For det første reduseres noe av subjektiviteten som hefter ved vurdering av skriveing (Berge, 1996; Björnsson, 1960). For det andre får jeg en mer nyansert framstilling av elevens skrivekompetanse når det benyttes en analytisk tilnærming der elevtekstene vurderes på fem ulike aspekter. Jeg presenterer vurderingene som gjennomsnittsvurderinger for hvert enkelt vurderingsområde, og for å oppnå transparenss illustrerer jeg vurderingene med eksempler fra elevtekstene.

For å svare på det andre forskningsspørsmålet undersøker jeg hvordan elevene uttrykker metalingsvistisk forståelse i intervjuene jeg gjennomførte etter at undervisningsopplegget var ferdig. Jeg la vekt på å stille

åpne spørsmål – som for eksempel: «Hva er du fornøyd/ikke fornøyd med i teksten din? – og elevene måtte selv bringe inn i samtalen refleksjoner, perspektiver og begreper de mente var relevante. Chen & Myhill (2016) hevder at «talk about language is a visible display of their metalingsvistic understanding» (2016, s. 100), og jeg benytter kategorier der har utviklet som utgangspunkt for å analysere hvordan elevene uttrykker metalingsvistisk forståelse i intervjuene. De har med grunnlag i Vygotskijs (1934/2014) og Hallidays (1993) forståelse av begrepsutvikling utviklet fire kategorier som viser en gradvis progresjon mot bedre metalingsvistik forståelse.

1. Eleven kan identifisere et spesifikt begrep
2. Eleven kan utdype begrepet gjennom eksemplifisering og forklaring
3. Eleven kan utvide begrepet ved å uttrykke forståelse for betydningen det har til skriveing
4. Eleven kan anvende begrepet ved å artikulere hvordan det kan skape mening i tekster.

I et forsøk på å oppnå transparenss vil jeg i det følgende vise hvordan jeg har kategorisert elevenes metalingsvistik forståelse ved å trekke fram noen eksempler fra intervjuene og kommentere hvordan disse er analysert. Vi skal først se på et eksempel på en elev som uttrykker svært god metalingsvistik forståelse. Når den antatt høyt presterende eleven ved Fjelllet skole (F1) sammenligner de to argumenterende tekstene sine, er hun mest fornøyd med den nyskrivne:

Jeg synes det gikk mye bedre nå – både med tanke på oppsett og hvilke argumenter jeg bruker. Jeg bruker temaseriing først, og så underbygger jeg med viktigste argumenter i... Og så begynner jeg med en innledning, som verken er for eller imot, og så avslutter jeg med en konklusjon.

Som vi ser, er eleven mer fornøyd med den nyskrivne teksten fordi hun mener den er bedre strukturert (oppsett), og fordi den bedre kan overbevise mottakeren («hvilke argumenter jeg bruker»). Resten av utdraget underbygger eleven dette standpunktet ved å vise til mikrostrukturelle aspekter som at teksten er bygget opp med temaseriing og underbyggende argumenter, og makrostrukturelle aspekter som at teksten har

en innledning som verken er for eller imot, og at teksten har en konklusjon. Eleven benytter både fagspesifikke begreper («temasetning», «underbygging», «innledning», «konklusjon») og mer allmenne begreper («oppsett», «argumenter») for å forklare sitt standpunkt.

I analysen av intervjuet har jeg tolket dette som at «leven kan utvide begrepet ved å uttrykke forståelse for betydningen det har til skriving» (kategori 3). En utfordring ved analysemetoden har vært å skille mellom kategori 3 og kategori 4. Jeg har i analysen satt som krav for metalingvistisk forståelse på kategori 4 at elevene eksplisitt må uttrykke hvordan lingvistiske aspekter – det være seg strukturelle, retoriske eller grammatiske – bidrar til å *skape mening i tekster*. Senere i intervjuet av F1, når hun skal oppsummere hva hun har lært om argumenterende skriving gjennom dette undervisningsopplegget, forklarer hun: «Jeg tenker først og fremst på oppsettet. På hvordan du rett og slett setter opp hele greia. Hvordan du får en god struktur i det så det blir lett å lese. Så leseren ikke blir forvirret. I dette utdraget er det tydelig at eleven kommenterer bestemte språklige valg som «oppsettet» og «strukturen», og reflekterer over hvilken betydning disse valgene har på leseren. Hvis elevene i intervjuene eksplisitt reflekterer over hvordan grammatiske, retoriske eller strukturelle valg bidrar til meningskaping for leseren, har jeg analysert det som kategori 4.

Den antatt svakt presterende eleven ved Fjellet skole (F3) er et eksempel på en elev som viser en svak metalingvistisk forståelse i intervjuet. På spørsmål om hva hun er fornøyd med, svarer eleven: «Jeg er egentlig fornøyd med det meste, men teksten kunne vært litt lengre». Dette utsagnet er typisk for hvordan eleven ordlegger seg i intervjuet. Elev F3 er generelt fornøyd med den teksten hun har skrevet, men evner liten grad å reflektere over grammatiske, retoriske eller strukturelle aspekter. Når jeg spør henne om hun er fornøyd med måten teksten er bygget opp på, svarer hun «litt vanskelig å si», for hun begynner å telle antall avsnitt hun har skrevet. Elev F3 viser i liten grad metalingvistisk forståelse, og hun bringer ikke inn samtalen et metaspråk til å snakke om argumenterende tekster. Hun evner imidlertid å nevngi noen grunnleggende begreper som «avsnitt» og «innledning». Den metalingvistiske forståelsen eleven viser i intervjuet, er analysert til kategori 1.

Skrev elevene gode, argumenterende tekster?

Det første forskningsspørsmålet undersøker kvaliteten i de argumenterende tekstene fokus elevene skrev i disse to situasjonskontekstene. Diagrammet under viser gjennomsnittlig vurdering for de tre fokus elevene ved Byskolen:



Diagram 1: Gjennomsnittlig vurdering av fokus elevenes tekster ved Byskolen.

get over viser de to første avsnittene i teksten til B3, og vi ser hvordan eleven innleder teksten med å stille spørsmål til påstanden i oppgaveformuleringa («men hvorfor bør det?»). Det å stille spørsmål framstår som et gjennomgående retorisk virkemiddel i det første avsnittet (tre av fire setninger er spørresetninger), og leseren kan forvente å få svar på disse spørsmålene ved å lese teksten. Et annet retorisk grep er forsøket på å aktualisere temaet for teksten gjennom formuleringer som «mange meine» og «spørsmål som mange foreldre og politikere argumenterer om». Elevens egen mening om temaet blir holdt tilbake.

Det andre avsnittet innledes med en tematisering som markerer en holdning til temaet (å unngå at barna fantasier om det ukjendte). Denne holdningen blir underbygget ved å vise til forskning, og avsnittet avsluttes med en foreløpig konklusjon: «Derfor er det viktig ...». Dette er eksempel på en avsnittsoppbygging med en «indre logisk struktur» og at avsnittene er tematisert ordnet, noe som «gjør at teksten blir lett å følge», slik det står i beskrivelsen av nivå fem i MNB-16. Samtidig kan disse to avsnittene fra teksten til B3 tjene som eksempel på høy vurdering på ferdighetsområdet innhold, der «vennet er i fokus» og «teksten inneholder flere gode og relevante eksempler, utdypninger og/eller begrunnelser». Denne måten å bygge opp de argumenterende tekstene på er typisk for de tre fokusene på B3. Skolen, og en rimelig tolkning vil derfor være at iscenesettelsen av RAS har bidratt til en situasjonskontekst

som har hjulpet fokusene med å utvikle et relevant innhold og å skape en god oppbygging i de argumenterende tekstene de skrev.

Samtidig ser vi av utdraget fra teksten til B3 at det er utfordringer med de formelle sidene ved skrivinga. Diagram 1 viser at for vurderingsområdene språkbruk og formverk, rettskriving, tegnsætning (FRT) er forskjellen mellom B3 og de to andre elevene størst, der teksten til B3 har fått en gjennomsnittsvurdering på nivå 2, mens tekstene til de to andre elevene er vurdert til 4 (B2) og 4,4 (B1). Som vi ser av utdraget av B3s tekst, har teksten vesentlige formelle svakheter. Eksempler på dette er innslag av særskrivingsfeil (i overskrifta) og bokmålsord (*derm*), men først og fremst er det utfordringer med det nynorske formverket (*overden, meina, trøgger*). Det kan derfor se ut til at undervisningen på Byskolen ikke i tilstrekkelig grad ga den nødvendige støtten elevene trengte for å skare bedre på FRT i en tekst på sidemålet sitt.

Diagrammet under viser gjennomsnittlig vurdering for de tre fokusene ved Fjellset skole.

Diagram 2 viser at det er større forskjeller i vurdering av tekstene fra Fjellset skole. Det kan også synes som om vurderingene i større grad følger antatt forventet måloppnåelse ved at F1 skårer høyest (4,3 i snitt), F2 ligger i midten (3,3 i snitt) og F3 skårer lavest (2,4 i snitt).

Et overordnet inntrykk er derfor at iscenesettelsen av RAS ved Fjellset skole ikke bidro til en situasjonskontekst som utjevner forskjeller mellom fokusene på aspek-

Fjellset skole



Diagram 2: Gjennomsnittlig vurdering av fokusenes tekster ved Fjellset skole

skrevet en argumenterende tekst ut fra påstanden «Barn bør vernast mot verkelegheita», og innledningen ser slik ut:

Nyhetskanalen for barn

Mange meine at barn bør vernast mot verkelegheita, men kvifor bør dei det? Har dei ikkje lov til å vite om det som skjer i verda rundt dem? Dette er problematiske spørsmål som mange foreldre og politikere argumenterer om. Bør barn verkeleg få vite om det som skjer i verda, og trenger dei verkeleg kunnskap om alle dei forferdelege hendelsane rundt omkring dei?

Mange filosofar meiner at det er viktig å umgå at barna fantasier om det ukjende. Om dei har nokre dei lurar på skal dei få svaret på ein årlig og konkret måte. Forsking viser at det aller viktigaste for barn er å oppleve at dei blir forstått, at dei blir lytta til og tatt på alvor. Men felles for dei er at dei er nysgjerrige, og dei ønska å forstå. Derfor er det viktig med openheit og vøro konkret.

Elevtekst 1. Utdrag fra den argumenterende teksten til elev B3. Tekstens ortografi er bevart.

De tre fokusene på Byskolen skrev alle argumenterende tekster med en tydelig pro et contra-opbygging. Det første avsnitt er en innledning, de fire neste avsnittene er vekselvis for og imot det temaet som diskuteres, og teksten avsluttes med et oppsummeringsavsnitt der elevenes personlige mening kommer fram. Utdra-

Diagram 1 viser at de argumenterende tekstene til fokusene ved Byskolen er vurdert høyt. Slår man sammen samtlige vurderinger får vi et snitt på 4,09, noe som indikerer at dette er tekster med mange kvaliteter. Diagrammet viser også at det ikke er store forskjeller mellom elevene når det gjelder mestring, spesielt for de tre første vurderingsområdene. Slik jeg har redegjort for ovenfor, ble fokusene valgt ut fra forventet måloppnåelse for skriving i norsketil. Diagram 1 viser at for de tre første vurderingsområdene er det minimale forskjeller mellom teksten til den antatt høyt presterende eleven (B3) og den antatt middele presterende eleven (B2). Samtidig er ikke teksten til den antatt svakt presterende eleven (B3) vurdert mye lavere enn de to andre (B1 og B2).

Forskjellene er minst innenfor vurderingsområdene innhold og tekstoppbygging. Vurderingsområdet tekstoppbygging framstår som spesielt bra, der fokusene har et snitt på 4,5. Dette vurderingsområdet favner tre ulike aspekter i MNB-16: 1) overordnede struktureringsprinsipper, 2) avsnittsinndeling og 3) setningsforbindere. Beskrivelsen av nivå 5 for struktureringsprinsipper er at teksten «har en hensiktsmessig oppbygging tilpasset skritesituasjonen». I beskrivelsen av nivå 5 for avsnittsinndeling står det at «avsnittene har en indre logisk struktur», og at de «er tematisert ordnet en måte som gjør at teksten blir lett å følge». Også vurderingsområdet innhold utpeker seg som spesielt bra, der snittet for de tre tekstene er 4,3. Beskrivelsen av måloppnåelse for nivå 5 for dette vurderingsområdet handler om at «teksten har et innhold som er relevante», «vennet er i fokus» og at teksten inneholder flere gode og relevante eksempler, utdypninger og/eller begrunnelser.

Et utdrag fra teksten til den antatt svakt presterende eleven ved Byskolen (B3) kan illustrere noen av vurderingene som kommer fram i diagram 1. B3 har

tene som ble vurdert. Samtidig er det interessant at det -i likhet med tekstene fra Byskolen - er *tekstopbygging* som er det vurderingsområdet der de tre fokuselevene skårer høyest. Samtlige fokuselever har sin høyeste mestringsskår på dette vurderingsområdet.

Vi kan illustrere dette ved å se nærmere på et utdrag fra teksten til F2:

Mobil i skolen

I skolen er det mange som bruker mobilen i friminuttene, dette mener FAU er galt. Her er en argumenterende tekst for og imot mobil i skoletiden.

Det kan være greit med klokke på mobilen. Når man ikke har klokke i klasse rommet. Noen kommer for sent til timen fordi det er ikke mange klokker på skolen, derfor kan det være greit med klokke på telefonen. I mat og helse timene kan det også være greit med stoppeklokke så mamma ikke bremser pålen i ovnen.

Derimot kan det være lett og ødelegge mobilen, noen kan dytte deg eller komme borti deg med uhell. Det kan koste en del å reparere mobilen eller kjøpe ny.

Elevtekst 2: Utdrag fra den argumenterende teksten til elev F2. Tekstens ortografi er bevart.

Også de tre fokuselevene ved Fjellet skole skrev argumenterende tekster med en tydelig pro et contra-oppbygging. Det første avsnittet er en innledning, den følges av avsnitt som er vekselvis for og imot det temaet som diskuteres, og tekstene avsluttes med en oppsummering der elevenes personlige meninger tilkjennegis. Utdraget over viser de tre første avsnittene (av i alt seks) i teksten til elev F2. Det første avsnittet er en introduksjon til temaet, der eleven eksplisitt reddegjør for hva teksten skal handle om («en argumenterende tekst for og imot mobil i skoletiden»). I det andre og det tredje avsnittet argumenteres det først for og deretter imot bruk av mobiltelefon i skoletida. Begge avsnittene innledes med en temasetning som markerer standpunkt i saken, og dette standpunktet underbygges med eksempler fra elevens egen erfaringsvirkelighet. Elev F2 er vurdert til 3,6 på vurderingsområdet tekstoppbygging. I beskrivelsen av avsnitt på nivå 4 står det blant annet at avsnittene «som regel har indre logisk struktur (f.eks. med temasetninger) og er ofte tematisk

gruppert». Selv om diagram 2 viste differensierte vurderinger for vurderingsområdet tekstoppbygging, er det som nevnt nettopp på dette vurderingsområdet fokuseleven ved Fjellet skole har sin høyeste skår. Utdraget fra teksten til elev F2 viser en argumenterende tekst med tematisk grupperte avsnitt og en pro et contra-oppbygging, og det kan virke som om iscenesettelsen av RAS også på Fjellet skole har resultert i en situasjonskontekst som har støttet elevene med å skrive tekster med god tekstoppbygging.

Hva sier elevene om tekstene de har skrevet?

Det andre forskningsspørsmålet undersøker i hvilken grad elevene kan sies å ha utviklet metalingvistisk forståelse, og jeg ser på sammenhengen mellom tekstvarehet og metalingvistisk forståelse. Resultatet av analysene kan framstilles i følgende tabell, der kolonne to viser en helhetsvurdering av elevenes metalingvistiske forståelse og kolonne tre viser et gjennomsnitt av de fem vurderingsområdene for hver elevtekst:

Elev	Metalingvistisk forståelse	Snittvurdering på argumenterende tekst
B1	4	4,6
B2	4	4,2
B3	4	3,4
F1	4	4,3
F2	2	3,3
F3	1	2,4

Tabell 1: Vurdering av elevenes metalingvistiske forståelse og en holistisk vurdering av teksten de hadde skrevet.

Slik det framkommer av tabell 2, uttrykker elevene ulik metalingvistisk forståelse i intervjuene, og det synes å være en sammenheng mellom vurderingene av elevetekstene og den metalingvistisk forståelse elevene framviser. Dette ser vi ved at de tre elevene som har en snittvurdering bedre enn fire på tekstene sine (B1, B2 og F1), også skårer høyt på metalingvistisk forståelse. Også i den andre enden av skalaen er denne sammenheng tydelig. De to elevene som har de laveste snittvurderingene av tekstene sine (F2 og F3), er også de elevene som har størst vansker med å ta i bruk et relevant fagspråk når de skal snakke om tekstene sine. Untaket fra dette mønsteret er den antatt svakt pre-



Hovedformålet med denne artikkelen har vært å undersøke hvordan elever i to ungdomsskoleklasser får undervisning i å skrive argumenterende tekster når læreren iscenesetter samme læringsressurs.

sterende eleven ved Byskolen (B3). Hun har skrevet en tekst der snittvurderingen er 3.4, mens hun i intervjuet viser svært god metalingvistisk forståelse. Ut fra målingsettningen om å se på sammenhengen mellom tekstvalitet og metalingvistisk forståelse velger jeg 1 det følgende å utforske hvordan elev B3 og elev F2 - som har følgende å utforke de teksten sine som er nesten like uttrykker metalingvistisk forståelse i intervjuene.

Diagram 1 viste at teksten til elev B3 ble vurdert spesielt høyt på vurderingsområdene innhold (4) og tekstoppbygging (4.4). Elev B3 er også svært fornøyd med den teksten hun har skrevet, og det er spesielt disse to vurderingsområdene hun snakker om i intervjuet. Eleven sier at hun tidligere har fått kritikk for at teksten hennes i for stor grad har tatt utgangspunkt i hennes egne meninger og erfaringer, men at denne teksten «inneholder fakta». Når jeg spør hva hun mener med fakta, kommer følgende presisering: «Det her er jo en argumenterende tekst. Så det er flere sider med i den folk mener - siden det er liksom grunnleggende, da, i en argumenterende tekst». B3 innatar en faglig trygg posisjon når hun med sitt eget vokabular nærmest behøver intervjueren om at en pro et contra-struktur er selve essensen i argumenterende tekster. Elev B3 reflekterer videre rundt hva hun er fornøyd med:

Jeg er ganske fornøyd med starten, siden den inneholder spørsmål. Det tar med leseren inn i teksten. Jeg ver ikke om resten? Men jeg gikk jo i hvert fall med det folk synes, da. Og spesielt det der med, det i midten. At det er barnespsykologer som sier det her. Som faktisk har snakka med barn selv. Og så er det jo andre foreldre som mener at de ikke skal se på vold. Andre som mener at de kanskje ikke bør det, da, siden de kan jo fa mareritt. Det er jo fakta det.

Selv om eleven ikke benytter et spesielt fagspesifikt metaspråk, uttrykker hun likevel noe essensielt om argumenterende tekster. Hun reflekterer over hvilken funksjon bestemte språklige element har på leseren av teksten. Kommentaren om at spørsmål i innledningen «tar med leseren inn i teksten», er en refleksjon over hvordan ett bestemt språklig aspekt - det å stille spørsmål - bidrar til meningskaping ved at leseren blir involvert til å svare på det spørsmålet selv. Som vist i elevteksteksempler 1 har B3 flere retoriske spørsmål i innledningen sin. Det kan derfor være rimelig å tolke dette som et bevisst retorisk valg hun har tatt da hun skrev teksten, og intervjuet viser at hun har metalingvistisk forståelse ved at hun reflekterer over hvordan dette retoriske valget bidrar til meningskaping i denne teksten.

B3 uttrykker også høy metalingvistisk forståelse når hun kommenterer den argumenterende teksten hun hadde skrevet forrige skoleår. Hun påpeker en rekke relevante utfordringer: «Jeg har ikke med en introduserende setning», «Jeg har ikke med flertallsargument» og «Jeg har ikke med hva andre folk synes om det - jeg har bare med min egen mening». Selv om man ikke kan trekke for sikre slutninger ut fra hva eleven sier om sin tidligere skrivning, er dette kommentarer og revisjonsforslag som kan tyde på at elev B3 har videreutviklet forståelsen for argumenterende skrivning. Den metalingvistiske forståelsen B3 viser i utdragene ovenfor, kan være et indisium på at hun har tilegnet seg kunnskap om argumentende tekster som gjør at hun vil være bedre rustet til å skrive en argumenterende tekst neste gang. Dette er også en betraktning som læreren ved Byskolen delte i intervjuet foretatt tre uker etter undervisningen var avsluttet: «B3 har vært veldig oppdagsligende som skriver etter det her opplegget - og har tatt det virkelig på alvor. Så for henne så var det

kanskje viktigst av alle de tre her, tror jeg. Hun har lært mest».

Hvis vi tar et tilsvarende blick på elev F2, ser vi av diagram 2 at elevteksten har fått forholdsvis jevne vurderinger på de fem vurderingsområdene, der tekstoppbygging er den høyeste skåren (3,6) og rettskriving er den laveste (3,0). Intervjuet med F2 kjennetegnes ved at eleven *identifiserer*, og i noen grad *eksplisiterer*, grunnleggende lingvistiske aspekter som «avsnitt», «overskrift» og «argumenter». Dette er gjennomgående for måten F2 snakker om de argumenterende tekstene sine på gjennom hele intervjuet. Elev F2 innleder for eksempel med å si at han er fornøyd med «starten på argumentene». Når jeg spør hva han mener med dette, svarer han ved å lese temasetningen i det andre avsnittet: «Det kan være greit med klokke på mobilen». Ved å lese temasetningen i avsnittet viser eleven at han kan identifisere et bestemt språklig valg (kategori 1). Det er imidlertid få eksempler på at elev F2 utdyper eller forklarer disse språklige valgene, og han reddegjør heller ikke for hvilken betydning de kan ha for meningsskaping i denne teksten.

Når jeg spør om det er andre aspekter ved teksten han er fornøyd med, svarer han «skriverammen». På oppfølgings spørsmålet om hva han mener med begrepet skriveramme, svarer han «avsnittene». Ut fra disse korte utdragene kan vi se at F2 er usikker på hvilke begreper han skal bruke når han snakker om den argumenterende teksten. «Skriverammen» blir et begrep som kanskje skal forstås som at teksten skal deles inn i bestemte avsnitt, og «fine starta på argumentene» blir en beskrivelse av temasetning - og kanskje at han skal legge tematiske avsnitt? Når jeg spør F2 om hva han ikke er fornøyd med, svarer han lengden på teksten, at den ble for kort fordi «det ble så lite å skrive om, plutselig.

Jeg utfylte alt på starten og så ble det ikke så mye igjen». Dette poenget drar han fram også når han skal kommentere den argumenterende teksten han hadde skrevet tidligere: «Jeg skulle fått den lengre».

Intervjuet med F2 viser at eleven kan identifisere - og i noen grad *eksplisiterer* - grunnleggende meta- språklige begreper. Selv om man heller ikke her kan trekke for bastante konklusjoner ut fra måten eleven reflekterer rundt sin egen skrivning på i intervjuet, er det lite som tyder på at eleven har tilegnet seg en metalingvistisk forståelse som gjør at han kan oppføre seg større ekspertise neste gang han skal skrive en argumenterende tekst. Dette inntrykket blir også bekreftet i slutintervjuet med læreren. Læreren mener at elev F2 ikke i særlig grad har evnet å nyttiggjøre seg undervisningsopplegget: «Han er den som jeg rett og slett hadde litt høyere forventninger til. Jeg valgte han ut som en middelelev. Jeg synes ikke han presterer noe bedre enn det».

Diskusjon

Hovedformålet med denne artikkelen har vært å undersøke hvordan elever i to ungdomsskoleklasser får undervisning i å skrive argumenterende tekster når læreren iscenesetter samme læringsressurs. Selv om det er mange variabler som vil ha innvirkning på hvordan elevene skriver en tekst i et bestemt undervisningsopplegg, kan det virke som om iscenesetelsen av RAS skapte en situasjonskontekst som bidro til at de tre fokusene ved Byskolen (B1, B2 og B3), og den antatt høyt presterende eleven ved Fjellst skole (F1), evnet å skrive argumenterende tekster med høy kvalitet, og at disse elevene samtidig evnet å uttrykke høy metaletingvistisk forståelse da de i intervjuene reflekterte rundt argumenterende skrivning. For den antatt middels (F2)

og antatt svakt presterende eleven (F3) ved Fjellst skole kan det virke som om iscenesettelsen i mindre grad bidro til en situasjonskontekst som gjorde at de evnet å skrive gode argumenterende tekster, og at de heller ikke utviklet god metalingvistisk forståelse for argumenterende skrivning.

Utgangspunktet for studien er at skriveundervisning er et komplekst og mangefasettet fenomen der det er vanskelig å trekke kausale sammenhenger mellom situerte undervisningspraksiser og elevenes læring (Myhill et al., 2012). Samtidig har skriveforskningen sin berettigelse i systematiske undersøkelser knyttet til prosesser rundt utvikling, utprøving og evaluering av undervisningspraksiser – og forsøket på å optimalisere disse. Funneene som er rapportert, kan nyanseres og problematisere spesifikke undervisningstips som framkommer i metastudier, som for eksempel Andrews et al. (2009). For det første har jeg vist at elever i samme klasserom evner å nytiggjøre seg samme situasjonskontekst i ulik grad. Fra Fjellst skole har jeg vist at den antatt høyt presterende eleven (F1) både skrev argumenterende tekst med mange kvaliteter og uttrykte høy metalingvistisk forståelse, mens den antatt midtleds presterende (F2) og antatt svakt presterende eleven (F3) skrev argumenterende tekster som ble vurdert lavere samtidig som de uttrykte svak metalingvistisk forståelse i intervjuene. Selv om disse tre elevene hadde deltatt i det samme undervisningsopplegget og skrevet tekster under like kontekstuelle forhold, kan det virke som om det kun er den antatt høyt presterende eleven som har evnet å nytiggjøre seg denne undervisningspraksisen. Dette er funn som for det første metaetatiserer de universelle undervisningstipene metaetatiserer frambringer, og for det andre illustrerer de komplekse utfordringer som behøver en utdanningspolitikk som forsøker å designe læringsressurser for å bedre undervisningspraksisen i skolen.

Dette er perspektiver som kan nyanseres ytterligere. De analytiske vurderingene som ble gjort i Skriveprensens vurderingsmatrise, fikk kam differensiererte vurderinger av elevene, altså at elevene hadde skrevet tekster med høy måloppnåelse på enkelte vurderingsområder og lavere måloppnåelse på andre. Elevenekategoriene jeg har trukket fram, illustrerer på den ene siden utfordringer med de formelle aspektene ved skrivning. Dette gjelder spesielt for eleven som skrev på sidemålet sitt (B3). Der vurderingsområdet FKT ble vurdert til nivå 2. På den andre siden var det vurderingsområder der elevene ble vurdert gjennomgående høyt, det gjelder spesielt tekstoppbygging. Dette er interessante funn ut fra kjennskapen om at forskning på elevenes kompetanse i å skrive argumenterende tekster på gang har bekreftet at dette er en form for skrivning mange elever sliter med (Leks, Andrews, 1995; Igländ & Sundby, 2012; Hertzberg,

2008). Det er spesielt blitt trukket fram at elevene mangler en tydelig argumenterende struktur, og at elevene har problemer med å holde fast på et standpunkt og å argumentere for det (Hertzberg, 2008, s. 225). Det faktum at fokuslevene på begge skolene skrev argumenterende tekster som hadde sin høyeste skår på vurderingsområdet tekstoppbygging, kan tyde på at det er noe ved læringsressursen RAS – og iscenesettelsen av denne – som har bidratt til en situasjonskontekst som gjorde at elevene evnet å skrive en argumenterende tekst som ble vurdert høyt på akkurat dette vurderingsområdet.

Samtidig, hvis jeg sammenholder de høye vurderingene på tekstoppbygging med hvordan elevene snakker om akkurat dette aspektet i intervjuene, er det noe som ikke stemmer. Jeg har vist at den antatt svakt presterende eleven ved Byskolen (B3) i intervjuet reflekterte over hvordan tekstoppbyggingen har en meningskuppende funksjon i de argumenterende tekstene hun kommenterer. Også de to andre fokuslevene ved Byskolen viste høy metalingvistisk forståelse om dette temaet. For elevene på Fjellst skole var det imidlertid bare den antatt høyt presterende eleven (F1) som intervjuet viste at hun har tilegnet seg et metaspråklig vokalbular for å snakke om tekstoppbygging argumenterende tekster. Både den antatt midtleds presterende eleven (F2) og den antatt svakt presterende eleven (F3) viste svak metalingvistisk forståelse. Det er derfor relevant å spørre: Kan det være andre forklaringer enn *utvikling av skrivekompetanse* som gjør at elev F2 og F3 skårer høyt på vurderingsområdet tekstoppbygging?

RAS bygger på et undervisningsdesign der modellteksten spiller en helt sentral rolle. Som jeg har vist, påpeker Andrews et al. (2009) at modellering av argumenterende skrivning er en undervisningspraksis som har hatt dokumentert effekt på elevenes evne til å skrive argumenterende tekster. Jeg har ovenfor redegjort for at modellteksten spilte en viktig rolle i begge undervisningsoppleggene, men at den ble mediert på ulike måter. Undervisningen på Byskolen var i hovedtrekk prosedural. Der elevene ble oppfordret til å diskutere egne uttryksformer opp mot modellteksten, og det ble laget en kopling mellom de språklige aspektene som var i fokus, og hvordan disse kan bidra til å heve kvaliteten på tekster. Denne bruken av modelltekst og måten grammatisk, retoriske og sjangermessige aspekter ble kontekstualisert på elevenes egen skrivning, samsvarer med undervisningspraksiser som Myhill et al. (2012) hevder har positiv innvirkning på elevenes skrivekompetanse. Undervisningen ved Fjellst skole var i større grad deklarativ. Mye lærestoff om argumenterende tekster ble formidlet til elevene før de hadde begynt å skrive, og modellteksten ble i større grad framholdt som en mal elevene ble oppfordret til å følge. Dette resulterte i en situasjonskontekst som har mange likheter med en

undervisningspraksis Myhill et al. (2012) hevder at ikke bidrar til å utvikle elevenes skriveferdigheter. Man kan derfor problematisere metastudiers anbefalinger om spesifikke undervisningspraksiser. Forskningen på bruk av modelltekster er også sprinklede. Som flere studier har vist, kan bruk av modelltekster i skriveopplæring bidra til en statisk sjangeropplæring som legger mer vekt på kopiering av form, framfor utvikling av innhold, ideer og det å finne sin egen stemme (Murray, 1980; Bawarshi & Reiff, 2010). Kanskje kan en forklaring på at elev F2 og F3 skårer forholdsvis høyt på vurderingsområdet tekstoppbygging, være at de rett og slett har kopiert modelltekstens struktur, men uten at de samtidig har utviklet en metalingvistisk forståelse de kan bruke neste gang de skal skrive en argumenterende tekst?

Oppsummering og videre forskning

Det er et komplekst samspill mellom en læringsressurs, læreres iscenesettelse av den og elevenes læring. Som jeg har påpekt, er det både epistemologisk og metodologisk utfordrende å trekke slutninger om læring ut fra deltakelse i situerte undervisningsopplegg. Ut fra det overordnede målet om kaste lys over en pedagogisk praksis der lærere benytter læringsressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene, har jeg benyttet et vurdererpanel som ikke hadde kjennskap til elevene og hvilke skoler tekstene var hentet fra, og jeg har sammenholdt vurderingsresultatene med eksempler fra elevenekategoriene med intervjudata for å se noe av elevenes læring. Funnene i studien problematiserer utdanningsmyndighetenes påstand om at læringsressurser er «eksempler på god praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Jeg har vist at en læringsressurs ikke resulterer i en form for undervisningspraksis, og at elever i samme klasse vil nytiggjøre seg skriveundervisningen på ulike måter. Forskning på læringsressurser har i hovedsak vært konsentrert om innholdsanalyser og i liten grad om hvordan forskningen iscenesettes i praksis. Det er behov for mer forskning på hvilke undervisningspraksiser som bidrar til å øke elevenes skrivekompetanse i norskfaget, og på hvilke kvalifikasjoner norsklærere trenger for å kunne ta i bruk læringsressurser og tilpasse dem på seg av skriveundervisningen.

Litteratur

Andrews, R. (1995). *Teaching and learning argument*. London: Cassell.

Andrews, R., Torgerson, C., Low, G. & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: an international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education* 39(3), 1-38.

Bawarshi, A. & Reiff, M. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press.

Berge, K. L. (1996). *Norskensrensens tekstnormer og doxa: En kultursosiologisk og sosiokostologisk analyse*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Berge, K. L. (2005) Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norske faget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Björnsson, C. H. (1960). *Uppsatsföreläsning och uppsatsskrivning*. Almqvist & Wiksell.

Christie, F., & Unsworth, L. (2005). Developing dimensions of an educational linguistics. I J. Webster, C. Matthiessen, & R. Hasan (red.), *Continuing discourse on language: A functional perspective 1*, s. 217-250. London: Equinox.

Chen, H. & Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistic and Education* 35, 100-108. <https://ro.uow.edu.au/spapers/2373/>

Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevenes skrivekompetanse? I J. Smård (red.), *Rammer for skrivning-om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-31). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <http://www.jstor.org/stable/356600>

Freedman, A. & Pringle, I. (1984). Why students can't write arguments. *English in Education* 18(2), 73-84. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1984.tb00668.x>

Gissel, S. T. & Buch, B. (2020). A systematic review of research on how students and teachers use didactic learning materials in L1. *Learning Tech - Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (7), 90-129. DOI 10.7146/lt.v5i7.117281

Halliday, M. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5(2), 93-116.

Hauge, T. E. (2018). *Å plantegge og designe undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Haugen, T. A. (2019). Funktionell grammatikk som metaspråk i skolen - en mulighet for dijnøpplering i arbeid med språk og tekst. *I Acta Didactica* 13(0), 1-22. <https://dx.doi.org/10.5617/adno.6240>

Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok. I L. Bjør (red.), *Det er språket som bestemmer* (s. 223-241). Oslo: Fagbokforlaget.

Håland, A. (2013). *Bruk av modellteori i sadpæga skrivning på mellomtrinnet. Et undersøkelse av korleis modellteoriar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonere seg i ulike sadpæga skrivningsplanar*. Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger.

Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtte elevane si skrivning i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.

Iglund, M.-A., & Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skrivingopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog. I S. Mørre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teoriar om tekst i møte med skolens lese- og skriveprosessar* (s. 123-196). Oslo: Universitetsforlaget.

Knudsen, S. V. (2011). *Internasjonalt forskningsnær læremiddel - et kunnskapsgrunnlag*. Rapport skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/globalassets/filer/fal-og-forskning/rapporter/2012/laremidler_hive.pdf

Kringsstad, T., & Lorentzen, V. (2014). *Et ressursbilde om argumenterende skriving*. Trondheim: Nasjonalt senter for skrivingopplæring og skrivesfærdighet.

Kvithylid, T. (2019). Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(0), 58-83. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1431>

Kvithylid, T. (2021). Hvordan iscenesettere å lære skriveundervisning ut fra den samme pedagogiske ressursen, og hvordan nyttiggjør elevene seg av denne undervisningen når de skriver? *Didactica Nordica*, 15(0), 26 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8609>

Lave, J., & Wenger, F. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lesesenteret. (2015). Oppdragsbrev til de nasjonale sentrene 2015: <https://lesesenteret.uio.no/igeflle.php/13215651/Lesesenteret/pdf-filer/Oppdragsbrev%20til%20de%20nasjonale%20sentrene%20for%202015.pdf>

MacArthur, C.A. (2007). *Best Practices in Teaching Evaluation and Revision*. I S. Graham, C.A. MacArthur & J. Fitzgerald (red.), *Best Practices in Writing Instruction* (2. utg. s. 215-237). New York and London: Guilford.

Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, J., & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkelighet i klasserommet: Evaluerer av vitkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2*. NIFU Rapport 2015:27. <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2375583/NIFURapport2015-27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martin, J. R., & Rose, D. (2005). *Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding Asymmetries*. I J. Webster, C. Matthiessen & R. Haassan (red.), *Continuing Discourse on Language* (s. 2-26). London: Continuum.

Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), s. 139-166. DOI:10.1080/02671522.2011.637640

Murray, D. (1980). Writing as process: How writing finds its own meaning. I T. R. Donovan & B. W. McClelland (red.), *Eight approaches to teaching composition* (s. 3-20). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Ornes, H. (2015). *Skriveoppgaver under lupen*. I H. Ornes (red.), *Å invitere elevene til skriving* (s. 11-27). Bergen: Fagbokforlaget.

Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., Van Steendam, E., & Raedts, M. (2012). Writing. I K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major & H. L. Swanson (red.), *APA educational psychology handbook, Vol 3: Application to learning and teaching* (s. 189-227). Washington: American Psychological Association. doi: <http://doi.org/10.1037/13275-009>

Seland, S., & Kress, G. (2010). *Design for læreride - ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster. Et utgangspunkt for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Skrivesenteret (2017). *Læringsstøttende prøver i skriving*. <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/baeringssttende-prver-i-skriving-2017/>

St. meld. 31(2007-2008). Kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet. <https://regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id5168537c7h=1>

Sälljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om Cappellen og kollektivt kommunikasjon*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179. <https://doi.org/10.1017/S026144481000528>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplanen i norsk*. Fagkode <https://www.udir.no/ki06/nori-05>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Ungdomstrinn i utvikling*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>

Vygotskij, L. S. (2014). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Waide, S. E., & Moje, E. B. (2000). The role of text in classroom learning. I M. L. Kamii, P. B. Mosenthal, D. B. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (s. 609-627). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

Øygred, A. K. (2017). Bruk av modelltekster i arbeid med skriftlig argumentasjon: En studie av åtteendeklasselærers skriving i RLE-faget. I N. G. Garman & Å. M. Omundsen (red.), *Damme og utdanne: Litteratur, språk og samtale* (s. 199-226). Oslo: Novus Forlag.

Fønter

1 Et ressurtsbilde om argumenterende skriving (Kringstad & Lorentzen, 2014) er en nye brukte læringsressurs i norsk skole. Skriveneret har trykt opp 6500 fysiske eksemplarer som er delt ut til lærere rundt om i landet, den unike nettsida der RAS kan lastes ned, er i mars 2021 besøkt over 34 000 ganger, og læringsressursen er brukt i lærebøker, for eksempel Håland (2016).

Trygve Kvithylid



Trygve Kvithylid er førstelektor/ ph.d.-stipendiat ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Kvithylid har lang erfaring som norsklærer i videregående skole. Han har skrevet artikler og bøker om litteraturvitenskap, skrivingopplæring og skriveidaktikk.

VITENSKAPELIG REDAKSJON NORSKLÆREREN 2021

LEDER

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo. Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO. Jonas.bakken@iis.uio.no

MEDLEMMER

Jon Smidt, NTNU. Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning. jon.smidt@ntnu.no

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet. Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag. lars.kulbrandstad@inn.no

Dagrun Skjelbred, Universitetet i Sørøst-Norge. Professor emerita ved Universitetet i Sørøst-Norge. dagrun.skjelbred@usn.no

Arne Johannes Aasen, Skriveneret Trondheim, NTNU. Senterleder ved Nasjonalt senter for skrivingopplæring og skrivesforskning. arne.jaesen@ntnu.no

Nina Goga, Høgskulen på Vestlandet. Professor ved Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking. nina.goga@hvl.no

ISBN 978-82-326-5347-8 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-6200-5 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)
ISSN 2703-8084 (online ver.)