

Nora Sætre og Chalin Mork Malones

Rammer for skriving

En kvalitativ kasusstudie av fjerdeklassingers bruk av skriverammer

Masteroppgave i Norskdidaktikk 1-7
Mai 2023

Nora Sætre og Chalin Mork Malones

Rammer for skriving

En kvalitativ kasusstudie av fjerdeklassingers bruk av skriverammer

Masteroppgave i Norskdidaktikk 1-7
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne kvalitative kasstudien, som er skrevet innenfor rammene til forsknings- og utviklingsprosjektet PRANO ved NTNU, undersøker vi hvordan en gruppe fjerdeklassinger bruker skriverammer i et skriveforløp der elevene arbeidet med argumenterende tekster. Studien vår har som mål å undersøke følgende problemstilling: *Hvordan nyttiggjør en gruppe fjerdeklassinger seg av skriverammer i et undervisningsopplegg om nettbruk og skriftlig argumentasjon?* For å undersøke elevenes nyttiggjøring av skriverammene, valgte vi å observere klasseromssituasjonen, samt analysere elevenes utfylte skriverammer og ferdige tekster. Ved å supplere elevtekstanalysene med data fra konteksten rundt elevenes skrivning, fikk vi en bedre forståelse av elevenes bruk av skriverammene og valgene de tok i overføringa fra skriveramme til ferdig tekst.

Hovedfunnene våre viser at dersom skriverammer blir brukt i en godt planlagt lærerstyrt prosess, kan de være nyttige verktøy i elevenes skrivning. Elevene i vår studie brukte skriverammene aktivt i skriveprosessen, både i planleggingsfasen og i overføringsprosessen. De benyttet seg av varierte strategier i overføringa fra skriveramme til ferdig tekst, etter å ha fått ulike strategier modellert. Funnene våre viser også at skriverammene var til god hjelp for elevene, særlig med tanke på struktur, og de fleste tekstene har en struktur som er tydelig inspirert av ramma. Disse funnene viser noen av fordelene ved å bruke skriverammer. Til tross for at det ble lagt mye vekt på mottakeren i undervisningsopplegget, er det få direkte henvisninger til mottaker i elevenes tekster. Dette kan ha en sammenheng med at skriveramma ikke legger opp til det, og at læreren heller ikke henviste seg direkte til mottakeren under modelleringa. Selv om det er flere fordeler med bruk av skriverammer, er det også funn i vår studie som tyder på at skriverammer kan oppleves som styrende, og dermed legge sterke føringer for elevenes skrivning. Funnene våre viser også hvor sentral lærerens rolle er når det kommer til bruk av skriverammer. Det er læreren som best kan tilpasse bruken av skriverammer til klassens forutsetninger.

Abstract

In this qualitative case study, conducted within the framework of the research and development project PRANO at NTNU, we examine how a group of fourth graders utilize writing frames in a writing process focused on argumentative texts. The aim of our study is to explore the following thesis question: *How do a group of fourth graders make use of writing frames in a teaching module on internet usage and written argumentation?* To explore the students' utilization of the writing frames, we chose to observe the classroom situation and analyze the students' completed writing frames and final texts. By supplementing the analysis of student texts with data from the context surrounding their writing, we gained a better understanding of the students' use of the writing frames and the choices they made in transitioning from the writing frame to the finished written text.

Our main findings indicate that when writing frames are used within a well-planned, teacher-guided process, they can be useful tools for the students' writing. The students in our study actively used the writing frames in the writing process, both during the planning phase and in the transition phase. They made use of various strategies in the transfer from the writing frame to the finished text, after being introduced to different strategies through modeling. Our findings also demonstrate that the writing frames were helpful for the students, particularly in terms of structure, with most texts displaying a structure clearly inspired by the frames. These findings highlight some of the advantages of using writing frames. There are few direct references to the recipient in the students' texts, despite this being the emphasis of the teaching module. This may be related to the fact that the writing frames do not encourage it, and the teacher did not explicitly refer to the recipient during the modeling process. Although there are several benefits of using writing frames, our study also indicates that they can be perceived as directive and strongly influence students' writing. Additionally, our findings highlight the central role of the teacher in the use of writing frames. It is the teacher who can best adapt the usage of writing frames according to the class's needs and abilities.

Forord

Studentlivet går nå mot slutten og et nytt kapittel i livet venter, nemlig voksenlivet. Studietilværelsen har til tider vært frustrerende og lang, men mest spennende og lærerik. Vi vil rette en stor takk til alle som har tatt del i vår studietid, og ikke minst i innspurten av vår masteroppgave.

Tusen takk til vår veileder, og vårt stillas, Randi Solheim for all god veiledning i løpet av dette halvåret. Takk for alle konstruktive tilbakemeldinger og for at du har delt av den rike kunnskapen du har. Vi setter pris på alle gode råd, forslag til litteratur og støttende ord på veien.

Tusen takk til alle informanter i vår studie, uten dere hadde ikke dette prosjektet vært mulig. Takk til vår praksislærer som har stilt opp og gjennomført alt vi har planlagt, og takk til elevene som var så spente på hva vi skulle skrive i "mesteroppgaven" vår.

Tusen takk for at vi fikk muligheten til å bli med i PRANO-prosjektet. Gjennom PRANO har vi fått delta på fag- og forskningsseminarer hvor vi har diskutert vårt masterprosjekt og fått mye god hjelp. Det har vært betryggende å være med i PRANO.

Tusen takk til familie og venner, uten deres støtte og heiarop hadde dette blitt et langt halvår.

Sist, men ikke minst vil vi si tusen takk til hverandre for alle gode faglige diskusjoner og kritiske gjennomlesninger. Vi har hatt både gode og litt dårligere dager, men det hadde ikke vært det samme om vi hadde skrevet denne oppgava alene. Vi er veldig glade for at vi valgte å skrive masteroppgava sammen, og vi ønsker hverandre nå masse lykke til i en ny hverdag som lærere.

Trondheim, 25. mai 2023

Nora Sætre og Chalin Mork Malones

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	6
1.1 Presentasjon av tema	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.3 Kort om klassa	8
1.4 Studiens oppbygning	9
2.0 Teori og tidligere forskning	10
2.1 Overordna perspektiv på skriving	10
2.2 Skriving i skolen, norskfaget og i samfunnet	11
2.2.1 Skriving som prosess	12
2.2.2 Funksjonell skriving.....	15
2.3 Argumenterende skriving.....	17
2.4 Skriverammer og andre skrivepedagogiske ressurser	20
2.5 Tidligere forskning på skriverammer.....	21
3.0 Metode	25
3.1 Kvalitativ metode.....	25
3.2 Observasjon	26
3.3 Elevtekstanalyser	27
3.4 Vitenskapsteoretisk bakgrunn og valg av metode	28
3.5 Metodologiske overveielser	29
3.6 Om skriverammene.....	30
3.7 Om undervisningsopplegget	32
3.7.1 Overveielser rundt undervisningsopplegget	34
3.8 Analytiske innganger.....	36
4.0 Analyse	38
4.1 Analysesteg 1: En oversiktsanalyse	38
4.1.1 Overføringsstrategier	38
4.1.2 Struktur.....	41
4.1.3 Setningsstartere	42
4.2 Analysesteg 2: Skriveprosesser og tekster i kontekst	43
4.3 Elevtekster	43
4.3.1 Sonia	44
4.3.2 Luke	47
4.3.3 Joe	50
4.3.4 Lily	52
4.3.5 Stella	55
4.3.6 Alex	58

5.0 Syntese og drøfting	62
5.1 Overføringsstrategier	62
5.2 Struktur og argumentasjon	65
5.3 Mottakerbevissthet	68
5.4 Lærerens rolle	69
6.0 Oppsummerende perspektiver og veien videre	71
Referanseliste.....	74
Vedlegg	79
Vedlegg 1 - Skrivesenteret sin skriveramme	79
Vedlegg 2 - Tabell: Antall setningsstartere i ferdig tekst hos elevene som hadde skriveramma med støtte	80
Vedlegg 3 - Prosessdokument om samarbeidsprosessen	81
Vedlegg 4 - Godkjenning fra Sikt/NSD.....	83
Vedlegg 5 - Samtykkeskjema til foresatte/elever.....	84
Vedlegg 6 - Samtykkeskjema til praksislærer.....	87
Vedlegg 7 - Transkripsjon av skriveramma til Lily	90

1.0 Innledning

Vår masteroppgave er skrevet innenfor rammene til forskningsprosjektet PRANO (Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver) ved NTNU. Formålet med PRANO er å legge til rette for at masteroppgaver knyttes til praksis i klasserommet og fag- eller forskergrupper ved NTNU, gjennom å styrke samarbeidet mellom praksisskoler og lærerutdanninga (NTNU, u.å.). Det var interessen vår for skriving som gjorde at vi ble en del av PRANO-prosjektet. Vi ble koblet sammen med to andre medstudenter som også interesserte seg for, og ville skrive om, skriving, noe som har vært svært fint. Vi har samarbeidet tett innad i praksisgruppa, da vi har planlagt skriveforløpet og samlet inn empiri sammen. Vi har også fått god hjelp fra vår praksislærer som har gjennomført all undervisninga vi har planlagt i forbindelse med denne studien.

De tre masteroppgavene som har blitt til med utgangspunkt i undervisningsopplegget vi planla sammen, kaster lys over ulike deler av skriveprosessen. I vår masteroppgave gir vi en oversikt over materialet, samtidig som vi gir innsikt i en gruppe elevers skriveprosesser. Selboe (2023) har gjennomført tekstsamtaler underveis i skriveprosessen, og slik fått innsikt i hvordan samtaler mellom lærer og elever kan støtte videreutviklinga fra utfyllt skriveramme til ferdig tekst. Isaksen (2023) gjennomførte tekstsamtaler etter at elevene var ferdige med å skrive, for å få innsikt i hvilke sjangertrekk elevene hadde tilegnet seg etter en eksplisitt sjangerundervisning.

1.1 Presentasjon av tema

“Å utvikle skriveferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte.” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 22). Dette står i beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive* i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Det å kunne skrive er viktig for å kunne uttrykke egne meninger og bli en aktiv deltaker i samfunnet. Dette understrekes også i læreplanen i norsk under det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* (Kunnskapsdepartementet, 2019). I vår studie skulle elevene skrive en argumenterende tekst, og denne sjangeren gir elevene mulighet til å uttrykke egne tanker og meninger, påvirke lesere og – på sikt – delta i samfunnet.

Skriving er også en kompleks ferdighet. Den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive* er delt inn i fire ulike ferdighetsområder i rammeverket for de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 22). Ferdighetsområdet *planlegge og bearbeide* er særlig sentralt for vår studie, og det innebærer blant annet å kunne ta i bruk ulike strategier i

forberedelser til skrivning, og å være i stand til å revidere tekster ut fra egen vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 22). I vår studie la vi opp til at elevene skulle fylle ut en skriveramme for å planlegge teksten sin, og slik se skrivninga som en prosess. Skriverammer kan hjelpe elevene med å planlegge både struktur og innhold. Etter å ha fylt ut skriveramma, måtte elevene selv bearbeide og vurdere egne notater i ramma, samt ta selvstendige valg angående hva som skulle overføres til ferdig tekst.

I tillegg til å hjelpe elevene med å planlegge tekstene sine, kan bruk av skriverammer sees på som en måte å tilpasse opplæringa på, ved å gi ulike former for og grader av støtte. Vi valgte å tilpasse ytterligere ved å lage to differensierte skriverammer. "Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen" og "(...) skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet." (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Ved bruk av skriverammer kan alle elevene selv velge hvor aktivt de vil bruke rammene i egen skriveprosess ut fra egne ønsker og behov.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å undersøke en gruppe fjerdeklassingers bruk av skriverammer i et skriveforløp. Studiens problemstilling er som følger:

Hvordan nyttiggjør en gruppe fjerdeklassinger seg av skriverammer i et undervisningsopplegg om nettbruk og skriftlig argumentasjon?

For å belyse problemstillinga, har vi konkretisert den ved å lage to forskningsspørsmål:

1. Hvordan bruker elevene i to klasser skriverammer i arbeid med argumenterende skrivning, spesielt i overgangen mellom en planleggingsfase og en ferdigstillingsfase?
2. Hvordan nyttiggjør seks elever seg av undervisningsopplegget, og hvordan kommer dette til uttrykk gjennom tekstene de skriver?

For å undersøke problemstillinga, har vi samlet inn elevtekster, med tilhørende utfylte skriverammer, og observert undervisninga for å få innsikt i konteksten rundt tekstene. Ved at vi forsker på elevtekster skrevet i klasserommet, blir studien praksisnær og relevant for oss som fremtidige lærere. Vår masteroppgave er også et bidrag til det norskdidaktiske fagfeltet, og da særlig skriveforskning. Videre håper vi at masteroppgava kan inspirere andre

norsklærere, og kanskje andre lærere generelt, til å ta i bruk skriverammer i skriveopplæringa, særlig i arbeid med argumenterende skiving.

Med denne studien ønsker vi å synliggjøre viktigheten av selve skriveprosessen, da skiving som vei til læring blir stadig viktigere med tanke på alle de teknologiske hjelpemidlene som er tilgjengelige i dagens samfunn. Et aktuelt tema i skrivende stund, er kunstig intelligens. Selv om kunstig intelligens gir mange muligheter, er det også en snarvei til å få ferdige tekster produsert på 1, 2, 3, uten at man lærer noe underveis. Dette er en stor utfordring for skolen.

1.3 Kort om klassa

Blomsterbuketten skole er en stor skole med litt over 500 elever. Skolen ligger i et urbant område nær en større by. Blomsterbuketten er en flerspråklig skole, og omtrent 60% av elevene er flerspråklige. Etter å ha vært der i to praksisperioder, har vi fått inntrykk av at elevene synes det er positivt å kunne flere språk, og at de er stolte over sin språklige bakgrunn. Det at det er så mange flerspråklige elever på skolen, gjør det nokså umarkert, både for elevene og lærerne, å være flerspråklig. Lærerne på trinnet sier blant annet at de ikke uten videre kan ramse opp hvor mange ulike morsmål som er representerte på trinnet.

Det fjerdetrinnet vi har samlet inn empiri fra, består av totalt 46 elever som er delt i to klasser. Over halvparten av disse elevene har et annet morsmål enn norsk, og dette preger selvsagt deres skiving i norskfaget. Dette er derimot noe vi ikke har hatt et særlig stort fokus på i vår masteroppgave, da flertallet av elevene hadde flerspråklig bakgrunn og skriveopplæring på mange måter er selvdifferensierende ved at alle får tilbakemeldinger på sitt nivå underveis. Hvorvidt elevene har norsk som morsmål eller ikke, vil likevel bli nevnt noen steder i løpet av oppgava, da dette blant annet kan være relevant for elevenes forståelse, eller manglende forståelse, av relevante begreper i skriveramma og innenfor argumenterende skiving.

Praksislæreren vår, her kalt Anita, tok over klassa høsten 2022. Hun var relativt ny i klassa da vi samlet inn vår empiri. På grunn av dette vet vi ikke så mye om hva elevene har jobbet med tidligere i norskfaget, men ut fra det Anita har sett, antar hun at elevene ikke har mye erfaring med å skrive lengre, sammenhengende tekster. Vi vet heller ikke om elevene har arbeidet med argumenterende skiving tidligere, men da dette nylig kom inn i læreplanen på 4. trinn, er det lite sannsynlig. Det er også usikkert om elevene har brukt skriverammer før Anita tok over klassa, men på bakgrunn av erfaringene vi har gjort oss på trinnet, antar vi at dette ikke er noe de var kjent med før vi introduserte det for dem i løpet av vår første praksisperiode.

I løpet av den første praksisperioden vår på trinnet, så vi at elevene var glade i å bruke pc til skolearbeid, men de ville aller helst spille på pc-en. Dette ble derfor brukt som belønning i klassa. Elevenes interesse for bruk av pc kan henge sammen med at de først fikk egen pc da de begynte på 4. trinn. Da vi visste dette før vi planla studien, lagde vi en oppgave knyttet til bruk av internett, og vi la opp til at elevene skulle skrive selve teksten på pc i håp om å motivere og engasjere dem. Å skrive på pc gjør det også lettere å skrive lengre tekster, blant annet fordi elevene lett kan gjøre endringer. Vi gjennomførte også et pilotprosjekt som omhandlet elevenes bruk av pc-er på skolen, og dette engasjerte dem veldig. Dette ligger til grunn for vårt undervisningsopplegg som er presentert i kapittel 3.7.

1.4 Studiens oppbygning

Denne masteroppgava består av totalt seks kapitler. I det neste kapitlet vil vi redegjøre for relevant teori som danner bakgrunn for vår studie, samt tidligere forskning på skriving og bruk av skriverammer. Studiens tredje kapittel omhandler metode, og der redegjør vi for metodiske valg som er gjort på bakgrunn av vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. I det fjerde kapitlet presenteres analysene vi har gjort av datamaterialet vi har samlet inn. Utgangspunktet for analysen er våre to forskningsspørsmål, og vi har valgt å dele analysen i to steg: en oversiktsanalyse og en dybdeanalyse. I kapittel fem samler vi trådene og ser funnene fra analysene våre i lys av teori og tidligere forskning. Til slutt oppsummerer vi våre viktigste funn før vi skriver litt om hva vi ønsker at det forskes mer på når det kommer til bruk av skriverammer i skriveopplæringa.

2.0 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet skal vi presentere relevant teori og tidligere forskning om skriveopplæring og bruk av skriverammer. Vi starter med å plassere oss vitenskapsteoretisk i lys av ulike retninger i skriveforskninga. Deretter skal vi se nærmere på skriving i skolen og i norskfaget, blant annet hvilke føringer læreplanen gir. Videre skal vi se på skriving som prosess og et funksjonelt syn på skriving. Etter dette går vi nærmere inn på sjangeren argumenterende skriving, før vi mer spesifikt ser på teori om og tidligere forskning på bruk av skriverammer og andre skrivedidaktiske ressurser.

2.1 Overordna perspektiv på skriving

Studien vår bygger i hovedsak på et sosiokulturelt syn på læring. Sosiokulturell læringsteori fokuserer på hvordan samfunnet og kulturen rundt oss påvirker læring og utvikling. Ifølge denne teorien lærer vi best når vi samhandler med andre, og når vi er aktive deltakere i vår egen læring (Säljö, 2016, s. 113). Vygotskij er en sentral teoretiker innenfor denne tradisjonen. Et sentralt poeng hos Vygotskij (2001, s. 14) er at menneskelig bevissthet først utvikles i et fellesskap mellom mennesker, før det videreutvikles som en egenskap hos det enkelte mennesket. Han mener altså at læring starter gjennom sosial samhandling før det tas opp i individet selv. Dette betyr at barnets utvikling ikke kun er avhengig av dets medfødte kapasitet, men også av dets evne til å nyttiggjøre seg erfaringer fra samhandling og samarbeid med andre (Vygotskij, 2001, s. 15). En slik antakelse ligger også til grunn for vår datainnsamling. Vi ønsker å se hvordan elevene nyttiggjør seg en skriveramme etter at læreren har modellert hvordan den kan brukes og aktivisert elevene gjennom samhandling underveis.

Vygotskij utformet forestillingen om *den nærmeste utviklingssonen*. Denne sonen referer til avstanden mellom det man kan mestre alene, og det man kan oppnå med støtte fra en mer erfaren person, for eksempel en lærer (Säljö, 2016, s. 118-119). Wood, Bruner og Ross (1976) introduserte begrepet *scaffolding*, som på norsk betegnes som stillasbygging. Stillaset er en metafor for den hjelpa den voksne gir barnet (Säljö, 2016, s. 119). I den nærmeste utviklingssonen lærer elevene gjennom systematisk stillasbygging og veiledning fra læreren (Säljö, 2016, s. 123). Læreren kan tilby elevene stillaser i form av didaktiske ressurser, og gjennom dialog gjøre elevene oppmerksomme på hvordan en tekst kan organiseres for å tjene sitt formål. Et eksempel på et slikt stillas er skriverammer, da de er midlertidige hjelpemidler som elevene kan ta i bruk i en læringskontekst, og som de gradvis skal løsrive seg fra. Målet er at elevene på sikt skal klare seg uten skriverammer som støtte (Skrivesenteret, 2023).

Skriverammene er i vårt prosjekt også ment som redskaper for å støtte de kognitive prosessene som skrivinga innebærer, og vi kan derfor si at studien vår også bygger på kognitive perspektiv på skriving. Flower og Hayes er to sentrale forskere innen kognitiv skriveforskning. Et nøkkelpunkt i deres teori, er at skriving blir sett på som et sett differensierte tankeprosesser som finner sted underveis i skrivearbeid (Flower & Hayes, 1981, s. 366). For å få innsikt i disse tankeprosessene, gjennomførte Flower og Hayes (1981, s. 368) en protokollanalyse hvor deltakerne skulle dele alle sine tanker mens de skrev. Studien avdekket tre sentrale prosesser som foregår når man skriver, nemlig: *planlegging*, *overføring* og *revisjon* (Flower & Hayes, 1981, s. 375). Disse tankeprosessene blir brukt om og om igjen flere ganger mens vi skriver (Flower & Hayes, 1981, s. 375).

Planleggingsprosessen går ut på å generere ideer, finne ut hvilken kunnskap som skal tas i bruk, og tenke over organiseringa av teksten (Flower & Hayes, 1981, s. 372). I skriveforløpet som ligger til grunn for vårt masterprosjekt, hjelper en skriveramme elevene med å planlegge og strukturere teksten sin, og vi la opp til flere aktiviteter for å gi elevene ideer når det kom til innholdet. Selv om man i planleggingsprosessen kan framstille tanker i form av skrift, følger man ikke nødvendigvis skriftspråkets konvensjoner. Dette arbeider man med i overføringsprosessen hvor man formulerer og konkretiserer ideene i skrift (Flower & Hayes, 1981, s. 373). I vårt prosjekt måtte elevene som ikke skrev fullstendige setninger i skriveramma, bygge ut ideene sine til fullstendige setninger. De fikk støtte ved at ulike overføringsstrategier ble modellert, og ved at de fikk innspill fra lærer og medelever underveis, men de måtte selv finne ut hvordan de skulle nyttiggjøre seg støtta underveis i skrivinga. I revisjonsprosessen er det sentralt å lese gjennom teksten sin på en selvkritisk måte, og dette kan føre til nye runder med idegenerering og overføring (Flower & Hayes, 1981, s. 374). Selv om man gjerne tenker på revisjon som noe som finner sted etter at teksten er gjennomskrevet, ser vi i vårt prosjekt også på overføringa fra skriveramme til ferdig tekst som en form for revisjon, da elevene hele tiden må forholde seg til innholdet i ramma og eventuelt revidere noe av dette eller ta stilling til det på nytt. Gjennom vår studie ønsker vi å få innsikt i elevenes tankeprosesser gjennom å studere de ulike fasene i skriveforløpet, med vekt på overføring fra skriveramme til ferdig tekst.

2.2 Skriving i skolen, norskfaget og i samfunnet

Skriving er en sentral aktivitet i skolen, og særlig i norskfaget. Skriveopplæring har vært – og blir – regnet som en av de viktigste oppgavene til skolen og utdanningssystemet. Skriftkyndighet gir barn og unge tilgang til læring og åpner for å organisere, utvikle og lagre kunnskap (Matre et al., 2021, s. 51). Kompetanse i skriving og lesing bidrar til å gjøre

fremtidens medborgere i stand til å delta i samfunnet, og det bidrar til å myndiggjøre dem ved å gi dem handlekraft (Matre et al., 2021, s. 52). Skrivning er også viktig for alle menneskers egenutvikling (Berge, 2005, s. 164). Dette kan igjen knyttes til norskfagets dannelsingsoppdrag som inkluderer bidrag til elevenes identitetsutvikling. Skrivning kan blant annet lede skriveren til å utforske hva som kan sies og hvordan, og slik undersøke sin egen meningsdannelse. Denne refleksiviteten i skriveprosessen skaper potensial for danning (Aase, 2012, s. 53). Elevenes meningsdannelse er også et sentralt aspekt ved argumentasjon.

Læreplanen speiler hva myndighetene mener det er viktig at elever i skolen skal lære, og her er skrivning sentralt. Med Kunnskapsløftet som kom i 2006, ble "å kunne skrive" en av fem grunnleggende ferdigheter som skulle oppøves i alle fag. De grunnleggende ferdighetene er videreført og styrket i den siste fagfornyelsen fra 2020. I beskrivelsen av skrivning som grunnleggende ferdighet under faget norsk står det blant annet skrevet at: "Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive. Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker." (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Norskfagets ansvar er blant annet å gi elevene den kunnskapen om språk og tekst de trenger for å kunne delta i samfunnet. Dette innebærer blant annet å lære elevene et bredt utvalg sjangere, og å tilpasse tekster til formål og mottaker. Selv om den grunnleggende ferdigheten gjelder i alle fag, presiseres det altså at norskfaget – og dermed norsklærerne – har et særlig ansvar for skriveopplæringa.

Skriving som ferdighet, sammen med det å kunne lese og snakke, utgjør et vilkår for å kunne delta i alle former for demokratisk arbeid (Berge, 2005, s. 164). *Demokrati og medborgerskap* er ett av tre nye tverrfaglige temaer i læreplanen, som ble innført med fagfornyelsen fra 2020. I læreplanen i norsk står det følgende: "I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser." (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Skrivning handler i denne sammenhengen om å gi elevene kompetanse til å kunne uttrykke seg selv. Idet man ser skrivning som en vei til demokratisk danning, blir utvikling av elevenes skrivekompetanse ekstra viktig.

2.2.1 Skrivning som prosess

Med et produktorientert perspektiv på skrivning, fokuserer man mest på resultatet av skriveprosessen, altså selve teksten, men med et prosessorientert perspektiv på skrivning derimot, er det skriveren og tankeprosessene som foregår underveis i skrivinga, som er i fokus

(Igland, 2003, s. 68). Med et prosessorientert syn på skriving er tekstproduksjonen, framveksten av teksten, mye mer vektlagt (Hoel, 1990, s. 17). Den prosessorienterte skrivepedagogikken innebærer derfor også økt fokus på veiledning og mer arbeid med bevisste skrivestrategier (Iversen & Otnes, 2016, s. 34). Denne skrivepedagogikken hviler på synet om at elevene trenger hjelp både før de skal skrive og underveis i skrivinga (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 62).

I begynnelsen av 1980-årene opponerte flere skriveforskere og -pedagoger mot ei produktorientert skriveforskning ved å fremme en mer prosessorientert skrivepedagogikk (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 60-61). Pedagogikken fikk etter hvert fotfeste også i Norge (Hoel, 1990, s. 9) og var helt sentral i skriveopplæringa etter læreplanen fra 1997. Posisjonen til den prosessorienterte skrivepedagogikken ble dempet i læreplanen som kom i 2006, selv om mange av idéene fra den prosessorienterte skrivepedagogikken fremdeles var sentrale (Iversen & Otnes, 2016, s. 35). I den nye læreplanen fra 2020 blir begrepet prosessorientert skriving kun nevnt eksplisitt en gang, men flere av kompetansemålene forutsetter en prosessorientert opplæring (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 61-62). Så til tross for at den prosessorienterte skrivepedagogikken har fått en del kritikk, og at dens posisjon har blitt dempet i læreplanen, ser vi at synet på skriving som en prosess, fremdeles er sentralt. I dag er det trolig få som vil forsvare en skriveundervisning som går ut på at man kun deler ut en skriveoppgave til elevene for så å rette den ferdige teksten (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 13). Den prosessorienterte skrivepedagogikken har derimot fått en del kritikk, både av norsklærere og elever, for å være tidkrevende og lite motiverende (Iversen & Otnes, 2016, s. 34; Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 62). Det er derfor viktig å huske at det ikke er slik at elevene må jobbe seg gjennom alle fasene hver gang (Dysthe, 1993, s. 88). Man kan legge opp til såkalte prosessuelle deltreningsøvelser hvor man fokuserer på ulike faser i prosessen (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 62).

Den prosessorienterte skrivepedagogikken legger vekt på å undervise i skriving gjennom ulike faser som *førskriving*, *utkast*, *respons* og *revidering* (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 23-30). Det ble lagt vekt på forarbeid og underveisvurdering, noe som blant annet kunne resultere i skriving av flere utkast og kontinuerlige revisjoner. Selv om man noen ganger snakker om en inndeling i faser, er det viktig å huske på at det ikke er snakk om avgrensa inndelinger som er ordna i ei fast rekkefølge, eller en lineær arbeidsprosess (Igland, 2003, s. 69). Med et prosessorientert syn på skriving blir skriving nemlig sett på som en rekursiv prosess hvor ideutvikling, nedskriving og omskriving er prosesser som griper inn i hverandre (Hoel, 1990, s. 17).

I skriveforløpet som ligger til grunn for vår masteroppgave, fokuserte vi mest på førskrivings- og planleggingsfasen ved å legge opp til aktiviteter knyttet til temaet nettbruk, modellering og bruk av skriverammer. I det følgende vil vi derfor gjøre rede for hva som inngikk i dette arbeidet. En førskrivingsfase kan inneholde mange ulike steg og aktiviteter, der målet er at elevene skal få ideer og stoff de kan skrive om, såkalt emnehjelp (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 74; Mehlum, 1994, s. 84). Det å planlegge og få orden på stoffet er sentralt her (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 75). Det er ofte vanskelig å komme i gang med å skrive, og slikt forarbeid kan derfor være til god hjelp. Dysthe (1993, s. 91) skriver at grundig planlegging ofte er halve arbeidet. Det vil derimot variere hvor mye arbeid ulike skrivere legger ned i slikt forarbeid, og hvor mye de får ut av det i arbeidet med å ferdigstille teksten (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 75).

Det er vanskelig å måle effekten av prosessorientert skrivning, men det finnes flere studier fra engelskspråklige land som undersøker læringsutbyttet av å undervise prosessorientert (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 64). De kjente amerikanske skriveforskerne Applebee og Langer fant ut at de elevene som skårer høyt på skrivetester, ofte bruker strategier som å idemyldre med andre, organisere teksten sin før de skriver, arbeide i grupper for å forbedre teksten, skrive flere utkast og gjøre endringer underveis (Applebee & Langer, 2006, s. 23-27). En britisk metastudie om argumenterende skrivning i grunnskolen konkluderer med at eksplisitt undervisning i skrivestrategier, som idemyldring, planlegging, modellering av sjanger og trening i strukturering og muntlig argumentasjon, gir uttelling (Andrews et al., 2009, s. 301-302). En annen studie, gjennomført av *National Writing Project* (2010, s. 1-2), fant ut at elever i klasser hvor lærerne har fått systematisk etterutdanning i prosessorientert skrivning, gjorde store framskritt i løpet av skoleåret på alle kriteriene tekstene ble vurdert etter. Internasjonalt er det altså stor enighet blant skrivefaglige og -forskere om at det er nødvendig å undervise elever i hvordan de skal arbeide med en tekst fra idéstadiet til ferdig produkt (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 65).

Det er likevel ikke slik at alle elevene vil se på skrivning som en prosess, selv om læreren legger opp til dette. En studie av arbeid med såkalte spoletekster (Solheim, 2009) handler om tankekart som utgangspunkt for skrivning, og et interessant funn herfra er at mange elever så på tankekartet som et eget og ferdig produkt, og ikke et ledd i en lengre skriveprosess. Dette skapte utfordringer for elevene i den avsluttende skrivefasen. De klarte ikke å utnytte arbeidet som var nedfelt i tankekartet, og flere av elevene la til og med bort tankekartene sine og begynte på nytt da de skulle skrive selve teksten sin (Solheim, 2009, s. 69). Også i Normprosjektet så forskerne tendenser til at produktene ble mer vektlagte enn det komplekse læringsarbeidet som foregår underveis i skrivinga (Matre et al., 2021, s. 209). Noen av lærerne

som deltok i Normprosjektet, erfarte blant annet at elevene så på det som en straff å måtte skrive teksten to ganger, og at de følte seg ferdige med tekstene etter at de hadde skrevet dem (Matre et al., 2021, s. 209). Myhill og Locke (2007) kommenterer også dette paradokset. De skriver at prosess-skriving kan bli gjennomført og oppfattet som lineære og statiske rutiner, og at det kan bidra til å framheve produktet og ikke prosessen (Myhill & Locke, 2007, s. 7). Vi tolker disse erfaringene som at prosess-skriving kan bli sett på som flere separate faser man går igjennom i en viss rekkefølge, noe som forhindrer den rekursive bevegelsen prosessskrivninga egentlig skal legge opp til, hvor man beveger seg fram og tilbake mellom de ulike fasene underveis i skrivninga.

2.2.2 Funksjonell skriving

Funksjonell og formålsretta skriving har stått sentralt både i skolen og i nyere norsk skriveforskning etter Kunnskapsløftet som kom i 2006. Ifølge Solheim og Falk (2021, s. 203) ble et funksjonelt syn på skriving aktualisert da skriving her fikk status som grunnleggende ferdighet. Funksjonell skriving handler om at man er opptatt av hva man kan gjøre med skrift og oppnå gjennom skriving, noe som medfører at formålet med skrivninga blir sentralt (Matre et al., 2021, s. 14). Skriving kan brukes til mye, og elevene skal lære å bruke språket på hensiktsmessige måter i ulike sammenhenger, både i skolen og i samfunnet ellers, for å oppnå ønskede formål (Matre et al., 2021, s. 14). Med et slikt funksjonelt syn på skriving, blir skrivninga sett på som ei formålsretta handling som kan fylle ulike funksjoner i ulike situasjoner og for ulike mottakere (Solheim & Falk, 2021, s. 201-202). Et sentralt aspekt ved dette er *mottakerbevissthet*, da skriving er en handling som er rettet mot noen, og som står i relasjon til tidligere og framtidige ytringer (Solheim & Falk, 2021, s. 202).

I norskplanens beskrivelse av den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive* står det blant annet at «Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Her kommer det fram at det å mestre de tekniske innkodingsferdighetene ikke er nok. Elevene skal i tillegg lære seg å skrive tekster i ulike sjangrer og til ulike formål og mottakere. Under kjerneelementet *skriftlig tekstsaping* i norskfaget står det også at «Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull.», og at de skal kunne skrive «i ulike sjangre og for ulike formål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette ligger tett opp mot et funksjonelt syn på skriving. Det kommer også til syne gjennom verbbruken i kompetansemålene i læreplanen i norsk, da verb som “beskrive”, “argumentere” og “reflektere” viser at læreplanen vektlegger hva skriving kan brukes til (Solheim & Falk, 2021, s. 203). Man kan derfor si at læreplanen inviterer til funksjonelt og

formålsretta arbeid med språk og tekster, selv om dette ikke eksplisitt blir uttalt (Solheim & Falk, 2021, s. 213). Da vi planla skriveoppgava som ligger til grunn for vår masteroppgave, ønsket vi at elevene skulle oppleve skrivinga som meningsfull. Vi var derfor opptatt av at både formålet med og mottakeren av teksten skulle komme tydelig fram i oppgaveteksten og ved introduksjonen av skriveforløpet.

I flere relativt nye studier av skriving og skriveopplæring er formål og mottaker sentralt, og disse forskningsprosjektene synliggjør verdien av et mer funksjonelt syn på skriving. Prosjektene *Funksjonell skriving i de første skoleårene*, FUS (jf. f. eks. Skar et al., 2020), *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring*, SKRIV (jf. f. eks. Smidt, 2011b), og *Developing national standards for the assessment of writing - a tool for teaching and learning*, Normprosjektet (jf. f. eks. Matre et al., 2021), er eksempler på slike studier. SKRIV-prosjektet og Normprosjektet omtales mer nedenfor.

Forskningsprosjektet SKRIV, som varte fra 2006 til 2010, hadde som mål å finne ut hvilken kunnskap om tekst og skriving lærere trenger for å kunne støtte barns utvikling av skrivekompetanse i ulike fag (Smidt, 2011b, s. 7). SKRIV-studiene peker på behovet for å legge større vekt på skrivingens formål og bruk, da forskerne så betydninga av at lærere og elever vet hva skrivinga kan brukes til, og at tekstene faktisk blir brukt til noe (Smidt, 2011a, s. 30-31). Erfaringene fra SKRIV-prosjektet bidro til å synliggjøre behovet for en mer funksjonelt orientert skriveopplæring. Dette visualiseres blant annet i Skrivetrekanten, som viser forholdet mellom innhold, form og formål (Solheim & Falk, 2021, s. 203). Kunnskapen som ble samlet inn gjennom SKRIV-prosjektet, resulterte også i *10 teser om skriveopplæring i alle fag*, som er ment som didaktiske rettesnorer for lærere (Smidt, 2011a, s. 28-29). Den første tesen omhandler nettopp viktigheten av å presisere formålet med skrivearbeidet (Smidt, 2011a, s. 28). Smidt (2011c, s. 18) påpeker derimot at det ikke alltid er slik at det er mye lettere og mer motiverende å skrive når man vet hvem man skriver til og hvorfor, men han presiserer at det sjelden er en ulempe for skrivelyst og framdrift å vite hva som er meninga med det man gjør. De didaktiske erfaringene fra SKRIV-prosjektet vektlegger betydninga av å ha en mottaker og et formål, og dette er noe vi følger opp i vårt design.

En viktig målsetning med Normprosjektet var å utvikle en mer nyansert forståelse av hva skriving er og kan være, og å få bedre innsikt i hvordan man kan utnytte det læringspotensialet som ligger i skriving i ulike fag og sammenhenger (Matre et al., 2021, s. 5). Mange av erfaringene fra SKRIV-prosjektet, blant annet at bruksaspektet ved skriving, som formål og mottaker, ble lite vektlagt, og at elevene ofte ikke fikk erfare hvordan tekstene deres kunne utfylle ulike funksjoner, ble tatt med videre inn i planlegginga og gjennomføringa av

Normprosjekt (Matre et al., 2021, s. 14). Det funksjonelle synet på skriving kommer derfor også tydelig fram i Normprosjektet, og dette visualiseres i Skrivehjulet som ble brukt i utforminga av skriveoppgaver (Matre et al., 2021, s. 53-55). Ifølge Otnes (2015, s. 19) er Normprosjektet trolig ett av de største prosjektene i Norge som har retta oppmerksomhet mot skolehverdagens skriveoppgaver. Skriveoppgavene er svært avgjørende, da de legger viktige føringer for elevenes tekster (Matre et al., 2021, s. 130). Det funksjonelle synet på skriving kommer også fram gjennom Normprosjektets forventningsnormer som ble brukt i vurderingsarbeidet, og som viser hva som kjennetegner elevtekster på et *forventet nivå* etter fire og sju års opplæring (Matre et al., 2021, s. 102). Mest aktuelt i vår sammenheng er vurderingsområdet *kommunikasjon*. Her vurderes det i hvilken grad elevenes tekster kommuniserer med leseren på en relevant måte. Etter 4. trinn er det blant annet forventa at elevene skal vende seg til leseren, og at de skal bruke en overskrift som orienterer leseren på en relevant måte (Matre et al., 2021, s. 116).

I Skrivehjulet visualiseres tre grunndimensjoner ved skriving: Formål, skrivehandlinger og skriftlige medieringsressurser. Modellen illustrerer hvordan vi kan *handle* gjennom skriving for å oppnå bestemte *formål*, og hvordan vi formulerer og formidler innholdet gjennom *skriftlig mediering* (Matre et al., 2021, s. 53-55). Normprosjektet la vekt på at skrivinga skulle være funksjonell, og der det var hensiktsmessig, skulle skriveoppgavene presisere formålet med og mottakeren(e) av teksten, og skrivehandlinga skulle komme fram i oppgava (Matre et al., 2021, s. 132). De ulike skrivehandlingene er å overbevise, samhandle, reflektere, beskrive, utforske og forestille seg. I vårt masterprosjekt har vi tatt utgangspunkt i skrivehandlinga å *overbevise*. Det å overbevise gjennom skriving kan blant annet innebære å uttrykke egne meninger om hvordan verden er og/eller bør være gjennom for eksempel å ytre synspunkt, appellere og argumentere (Matre et al., 2021, s. 58). Både i Normprosjektet og i skolen generelt, realiseres denne skrivehandlinga gjerne gjennom argumenterende tekster. Skrivehjulet avbildes oftest i en grunnstilling hvor hver skrivehandling er koblet sammen med et bestemt formål, men modellen er dynamisk og de ulike skrivehandlingene kan brukes til ulike formål (Matre et al., 2021, s. 130). Når Skrivehjulet står i grunnstilling, kobles skrivehandlinga å *overbevise* til formålet *påvirkning*. Det å påvirke var også formålet i vårt skriveforløp, da elevene skulle skrive en argumenterende tekst til rektor.

2.3 Argumenterende skriving

“Argument is one of the most powerful genres (...)” (Riley & Reedy, 2005, s. 30). Gjennom argumentasjon kan vi påvirke eller overbevise leseren til å for eksempel mene det samme som oss, og dette er derfor en sjanger som kan gi skriveren makt og muligheter (Kringstad &

Lorentzen, 2014, s. 3). Dette er noe også Kvithyld med kollegaer understreker: "Skriftlig argumentasjon er kanskje noe av det viktigste vi jobber med i skolen." (Kvithyld, et al., 2020, s. 61). Kress (1989) gikk så langt som å si at barn blir "fratatt rettigheter" dersom de ikke gis muligheten til å lære seg å skrive argumenterende tekster (gjengitt i Kvithyld et al., 2020, s. 61).

Argumenterende skriving er viktig i norskfaget. I LK20 finner vi følgende kompetansemål i norsk etter 4. trinn: "beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Her ser vi at elevene allerede etter 4. trinn skal argumentere muntlig og skriftlig. Argumentasjon er viktig for at elevene skal ha mulighet til å uttrykke egne tanker og meninger, og senere bli en aktiv deltaker i samfunnet. Å kunne argumentere er også viktig for å kunne delta i demokratiet. Dette er også noe som understrekes i læreplanen for norskfaget gjennom det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* der det, som tidligere nevnt, blant annet står at elevene skal "(...) gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser." (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Argumenterende tekster lar elevene uttrykke egne tanker og meninger.

Fra vi er små lærer de fleste av oss å argumentere muntlig om stort og smått. Barn argumenterer gjerne for å få det som de vil, enten det gjelder leggetid eller skjermtid. Selv om barn kanskje ikke er bevisste på at de argumenterer, og selv om argumentene nødvendigvis ikke er så gode, så har barn erfaringer med argumentasjon som lærere kan bygge videre på. Å argumentere skriftlig er imidlertid ansett som mye mer komplekst enn å argumentere muntlig, og dette må derfor læres (Kvithyld et al., 2020, s. 61). Argumenterende tekster har, som nevnt, til hensikt å *påvirke* eller *overbevise* leseren om noe (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 3). Skriftlig argumentasjon forutsetter en bestemt struktur og oppbygging, da den må være mer etterprøvable enn den muntlige argumentasjonen (Kvithyld et al., 2020, s. 61). De fleste av oss har sikkert fått høre at vi må begrunne meningene våre. For å kunne overbevise leseren, er det nemlig viktig å komme med gode begrunnelser for hvorfor vi mener det vi gjør. I argumenterende skriving er det derfor sentralt å komme med påstander som vi deretter må begrunne gjerne ved å vise til faktaopplysninger, regler eller prinsipper (Toulmin, 2003, s. 90-92). Ofte argumenterer vi for det vi selv mener, ved å se på en side av saken, men dersom vi både presenterer argumenter for og imot, kan den argumenterende teksten bli enda mer troverdig (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 3). Dette bekrefter også Toulmin (2003, s. 93-94) som skriver at det kan være lurt å inkludere motargumenter for å møte eller tilbakevise eventuelle motargumenter som kan utfordre egne påstander.

For å lykkes med argumenterende skrijving, må man for det første ha noe å skrive om. Man må også ha kunnskap om sjangeren. Mehlum (1994) skriver om begrepene *emnehjelp* og *sjangerhjelp*. Disse begrepene står seg godt og er særlig relevante i vårt prosjekt. Emne- og sjangerhjelp er en sentral del av de tidlige fasene av en skriveprosess, omtalt over i delkapittel 2.2.1. Kunnskap om emnet er sentralt for at elevene skal ha noe å skrive om. Emnehjelp handler blant annet om å vise elevene hvilke emner de kan skrive om, hvordan de kan gå fram for å søke etter informasjon, og hvordan de kan utvikle, avgrense og behandle de aktuelle temaene (Mehlum, 1994, s. 84). Gjennom emnehjelp er målet at elevene skal lære mer om det aktuelle emnet og få ideer til hva de kan skrive om. I vårt prosjekt la vi vekt på at elevene skulle få tilstrekkelig med emnehjelp – og hjelp til selv å generere relevant innhold – i forkant av skriveoppgava, for å sikre at alle hadde noen ideer om hva de kunne skrive om. Emnehjelp kan ta tid, men det kan også føre til at elevene aktiviserer mer språk og tilegner seg nye fagbegreper som er relevant innenfor det aktuelle temaet (Mehlum, 1994, s. 82). Temaet for vårt skriveforløp var nettbuk, og det ble lagt opp til flere ulike aktiviteter som ga elevene relevant kunnskap om nettopp dette i planleggingsfasen.

Sjangerhjelp handler om å få tilstrekkelig med kunnskap om sjangeren en skal skrive innenfor (Mehlum, 1994, s. 60). I arbeid med argumenterende skrijving er argumentasjonsstruktur, for- og motargument og typiske språklige virkemidler eksempler på relevant sjangerhjelp. Sjangerhjelp handler dermed også om språkhjelp, altså om å lære seg språklige særtrekk ved den aktuelle sjangeren (Mehlum, 1994, s. 60). Knyttet til argumenterende tekster er det for eksempel typisk å bruke ulike setningskoblere, og da særlig kausale forbindere, for å skape og synliggjøre årsakssammenhenger (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 3). Kausale forbindere, som for eksempel “fordi” og “derfor”, bidrar slik til å underbygge argument og påstander. Setningskoblere er også nyttige når en skal bygge ut stikkord, setningsfragment eller enkle setninger til mer komplekse setninger, noe en typisk gjør hvis en for eksempel skal overføre slike element fra en skriveramme til sammenhengende tekst (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 3). Å presentere kausale forbindere er et eksempel på sjangerhjelp innenfor argumenterende skrijving da de er nyttige når en skal begrunne påstander. Andre eksempler er å lære om for- og motargumenter og å ta stilling. Mehlum (1994, s. 92) understreker at en som lærer ikke kan forlange at elevene skriver *nok* eller *lenger* uten at de har fått tilstrekkelig med emnehjelp og sjangerhjelp.

Som nevnt kan argumenterende skrijving være en utfordrende sjanger, og det elever sliter mest med, er gjerne å finne ut hvordan de skal strukturere slike tekster (jf. Andrews, 1995; Andrews, et al., 1993; Freedman & Pringle, 1984; Kvithyld et al., 2020; Øgreid, 2016). Skrijving av sakprosa generelt kan oppleves som problematisk for barn på grunn av spesifikke språklige

trekk, som for eksempel bruk av fagspråk og ulike strukturer, og på bakgrunn av dette trenger de gjerne mer støtte for å mestre å skrive sakprosa enn fortellinger (Lewis & Wray, 2002, s. 2). Elever behersker ofte å strukturere tekster etter tid, da de er vant til dette fra muntlige fortellinger og fortellende tekster (Kvithyld et al., 2020, s. 62). Erfaringer fra SKRIV-prosjektet viser at grunnskolens skriveopplæring har vært dominert av nettopp fortellende tekster (Matre et al., 2021, s. 31). I argumenterende tekster må man derimot bruke andre strukturelle grep, og disse må elevene få hjelp til å utvikle (Kvithyld et al., 2020, s. 62). Strukturen i argumenterende tekster lar seg lett representere i en skriveramme. Derfor kan dette være en egnet ressurs. I tillegg til struktur er innholdet viktig når elevene skal skrive argumenterende tekster. Også her kan skriveramma være en egnet ressurs.

2.4 Skriverammer og andre skrivedidaktiske ressurser

Det finnes mange ulike former for skrivedidaktiske ressurser man kan ta i bruk i norskundervisninga. Slike ressurser er hjelpemidler som lærere kan benytte som støtte i undervisninga (Kvithyld, 2022, s. 11). En review-studie av læreres planleggingspraksiser (Warren, 2000) fastslår at læremidler er den faktoren som har størst innvirkning på planlegging av undervisning. Læremidlene blir didaktiske holdepunkter og en inspirasjonskilde når læreren skal velge stoff, organisere faglig innhold og velge undervisningsaktivitet. Med andre ord er læremidlene styrende for hvordan undervisninga blir, og de er sentrale i lærerens arbeid med planlegging av undervisning. Kvithyld (2022, s. 71) fant i sin doktoravhandling at bruk av samme læringsressurs, av ulike lærere, resulterte i ulike undervisningspraksiser. Dette førte også til at elevene nyttiggjorde seg ressursene på ulike måter. Studien viser dermed at gode læringsressurser i seg selv ikke fører til god undervisningspraksis. For at læringsressurser skal støtte elevers læringsprosesser, må bruken av ressursene bygge på grundige didaktiske refleksjoner (Kvithyld, 2022, s. 72). Læringsressursene må tilpasses de rammene og forutsetningene som finnes i det enkelte klasserommet (Kvithyld, 2022, s. 86). I vår studie har vi brukt skriverammer som støtte og skrivedidaktisk ressurs, og dette skal vi se nærmere på i det følgende.

“Skriverammer” kan defineres på mange ulike måter. Skrivesenteret (2023) definerer skriverammer som “støttestrukturer som synliggjør for elevene hvordan den ferdige teksten kan se ut. Skriverammene strukturerer innholdet i teksten og kan i tillegg gi hjelp i form av setningsstartere, bindeord og setningsmønstre.” Fra et internasjonalt ståsted definerer Lewis og Wray (2002) skriverammer på følgende måte: “Writing frames are templates consisting of starters, connectives and sentence modifiers which offer children a structure for communicating what they want to say.” (s. 2). Lewis og Wray sine definisjoner er mye brukt i

fagfeltet. Skriverammer er altså maler som kan bestå av setningsstartere, bindeord og strukturelle rammer som hjelper elevene med å få fram og ordne det de ønsker å si. Samtidig kan skriverammer gi elever et bilde av hvordan den ferdige teksten skal se ut, og hva den skal inneholde. Begge skriverammene vi bruker i vårt masterprosjekt, som omtales i delkapittel 3.6, viser hvordan tekstene skal struktureres, og den ene ramma har i tillegg setningsstartere elevene kan velge å benytte seg av.

Bruk av skriverammer i en lærerstyrt prosess kan knyttes til læring i et sosiokulturelt perspektiv. "Å gi rammer for skriving betyr å gi elevene stillaser slik at de kan utvikle sin skrivekompetanse." (Skrivesenteret, 2023). Bruk av skriverammer er som nevnt et eksempel på et stillas i skriveopplæringa, og det er en måte å tilpasse opplæringa til den enkelte eleven på (Kvithyld et al., 2020, s. 90). Skriverammene kan dermed også legge til rette for tilpassa opplæring og differensiering i skriveopplæringa. Skriverne kan selv velge i hvilken grad de ønsker å benytte seg av støtta de får utdelt, og kompetente skrivere vil ofte forholde seg mer selvstendig og kreativt til en skriveramme enn elever som ikke har kommet like langt i sin skriveutvikling (Kvithyld et al., 2020, s. 90). Hvordan og i hvilken grad elever bruker en skriveramme vil alltid variere. Noen vil føle seg ganske styrt av ramma, mens andre i større grad vil klare å frigjøre seg fra den. Det er viktig å prøve å unngå at skriveramma blir for styrende i skriveprosessen, altså at den blir det Lewis og Wray (2002) kaller en "strait-jacket", på norsk en tvangstrøye (s. 2). I forsøk på å unngå dette, bør bruk av skriverammer inngå i en lærerstyrt prosess hvor elevene blir oppmuntret til å stryke ut, endre og legge til elementer i tekstene sine underveis i skriveprosessen (Lewis & Wray, 2002, s. 2).

Dersom skriverammer skal benyttes, er det sentralt at læreren modellerer og veileder bruken av disse (Skrivesenteret, 2023). Med modellering menes det at læreren synliggjør selve skriveprosessen for elevene (Kvithyld et al., 2020, s. 14). Skriverammer er fleksible verktøy, så det å få en innføring i hvordan ulike rammer kan brukes, er viktig (Skrivesenteret, 2023). Modellering er en form for stillasbygging som er viktig for å lykkes i arbeidet med skriving (Kvithyld et al., 2020). Modellering er også viktig for at bruken av skriverammer skal bli vellykket. Som nevnt over, kan bruk av samme læringsressurs i ulike klasserom, resultere i ulik undervisningspraksis. Det blir derfor lærerens jobb å tilpasse skriverammene, og introduksjonen av disse, til klassens forutsetninger (Kvithyld, 2022, s. 86).

2.5 Tidligere forskning på skriverammer

Vi vil her se nærmere på noen sentrale nasjonale og internasjonale studier på bruk av skriverammer. Flere studier viser at skriverammer kan være nyttige for å hjelpe elever på ulike

alderstrinn med å utvikle sine skriveferdigheter (jf. Lewis & Wray, 2002; Riley & Reedy, 2005; Warwick et al., 2003; Øgreid, 2016). Det vil derimot variere hvorvidt skriverammer fungerer for ulike skrivere, og skriverammer er derfor et omstridt verktøy (jf. Hillocks, 2005; Lewis & Wray, 2002; Øgreid, 2016).

En norsk studie gjennomført av Kjelen og Tverbakk (2020), ser på hvordan elever på ulike faglige nivå velger å ta i bruk skriverammer i ulike fag. Resultatene fra norskfaget viser at elevene bruker skriverammene på ulike måter og i ulik grad, men at skriverammene kommer tydeligst til syne i noen av tekstene som er skrevet av elever med et lavt mestringsnivå. Dermed ser det ut til at disse elevene i størst grad gjør bruk av skriverammene, men samtidig ser det ut som at de i liten grad klarer å skape tekster med en vellykka struktur, og setningsstarterne virker å være tilfeldig brukt. Forskerne fant ut at elever som til vanlig har et høyt mestringsnivå, viser en mer selektiv bruk av skriverammene (Kjelen & Tverbakk, 2020, s. 13). Disse elevene har dermed valgt å støtte seg til ulike deler av rammene gjennom en fleksibel og bevisst bruk. Høytpresterende elever klarer ofte å skrive sammenhengende tekster til tross for at oppgavene og rammene er dårlig designa (Kjelen & Tverbakk, 2020, s. 14). Det kan derfor se ut til at disse elevene i mindre grad trenger rammene.

Øgreid (2016) har gjennomført en studie av sammenhengen mellom lærerens undervisning, hvor bruk av skriveramme inngår, og elevtekster fra et skriveprosjekt i samfunnsfag i en 8. klasse. Hun kom fram til fire kategorier som sier noe om hvordan skriveramma er realisert i elevenes tekster, og de fleste tekstene ble plassert i kategorien *rammen er integrert*. Tekstene som er plassert i denne kategorien, er bygd opp slik skriveramma legger opp til (Øgreid, 2016, s. 9). Dette viser at de fleste elevene brukte ramma aktivt. Øgreid (2016, s. 1, 16) konkluderer med at bruk av skriveramme ser ut til å fungere som et godt verktøy for flertallet av elevene hun forsket på, både når det gjelder tekstoppbygging, innhold og faglig forståelse.

Da vi ser på bruk av skriverammer i argumenterende skriving på barnetrinnet, er Riley og Reedy (2005) sin studie svært relevant. De undersøker om unge elever, fra fem til syv år, kan skrive argumenterende tekster. Resultatene viser at elevene kan produsere slike tekster hvis de får støttestrukturer (Riley & Reedy, 2005, s. 29). Før de fylte ut disse, fikk elevene mulighet til å øve muntlig på argumenter både for og imot. Den første skriveramma elevene fikk utdelt, var en tabell med argumenter for på den ene siden og argumenter imot på den andre. Kolonna med argumenter for var allerede utfylt, og elevenes oppgave ble dermed å komme med motargumenter til disse. Etter å ha fylt inn motargumenter, skulle elevene skrive et brev basert på disse. Læreren modellerte hvordan elevene kunne skrive et slikt brev med utgangspunkt i en skriveramme med setningsstartere. Elevene skulle deretter fylle ut skriveramma, som ble

modellert, i par. Denne skriveramma ga også elevene støtte på strukturnivå (Riley & Reedy, 2005). Riley og Reedy (2005, s. 45) argumenterer for at skriveramma er essensiell på tekstnivå, ettersom den tilbyr en overordnet organisering av ideer som frigjør elevene til å konsentrere seg mer om innhold og argumentasjon. De skriver også at det for yngre elever kan være vanskelig å forstå hva et alternativt synspunkt, for eksempel et motargument, kan være (Riley & Reedy, 2005, s. 44). Å håndtere to synspunkter krever mye av elevene og anses generelt for å være en høyere ordens tenkeferdighet. Bruk av skriverammer eller andre støttestrukturer kan hjelpe elevene med å strukturere tenkinga si på en systematisk måte fordi det gjør de to synspunktene eksplisitte, konkrete og samtidig tilgjengelige for vurdering (Riley & Reedy, 2005, s. 44).

Flere studier får fram viktigheten av at lærere forklarer og modellerer hvordan skriverammer kan brukes for elevene. En studie gjennomført av Warwick et al. (2003), viser at skriverammer er et nyttig verktøy for elever, men de understreker at skriverammer ikke er et ark som skal deles ut uten introduksjon fra læreren (Warwick et al., 2003, s. 182). Læring er en sosial prosess, og skriverammer kan være et verktøy for å utvikle og uttrykke forståelse dersom læreren oppfordrer til diskusjon og samarbeid knyttet til skriverammenes muligheter (Warwick et al., 2003, s. 181). Før elevene skal ta i bruk skriveramma, er det ifølge Warwick et al. (2003, s. 182) viktig at læreren viser tydelig fram strukturen og begrepene. Også i SKRIV-prosjektet konstaterer forskerne at elever trenger å lære hvordan en fragmentert tekst kan brukes som utgangspunkt for å skrive en lengre, sammenhengende tekst (Smidt, 2011a, s. 26). Forskerne Riley og Reedy (2005) understreker også at læreren spiller en viktig rolle i forbindelse med bruk av skriverammer, og at skriveprosessen eksplisitt må synliggjøres for elevene. Kjelen og Tverbakk (2020, s. 14) fant også i sin studie ut at skriverammer i seg selv ikke ser ut til å gi tilstrekkelig med støtte til særlig lavtpresterende elever, og at disse elevene trenger hjelp for å klare å bruke skriverammer på relevante måter. Kvithyld (2022, s. 86) understreker i sin doktorgrad, hvor sentral lærerens rolle er når det kommer til bruk av læringsressurser, da det er læreren som best kan tilpasse undervisninga til de rammene og forutsetningene som finnes i det enkelte klasserommet.

Skriverammer har også fått en del kritikk. Bruk av skriverammer kan gå på bekostning av elevens kreativitet og skriveglede, spesielt dersom skriveramma er for detaljert. For noen kan altså rammene være en trygghet og god hjelp, mens for andre kan den bli begrensende (Lewis & Wray, 2002). Dersom skriveramma er for styrende, kan den i noen tilfeller også begrense elevens selvstendighet og eierskap til teksten i form av å lede dem til å følge en bestemt struktur, kanskje også en annen enn de selv hadde tenkt (Lewis & Wray, 2002). Hillocks (2005) understreker også at bruk av faste skjemaer og maler for tekststruktur kan gå på bekostning

av elevens frie utvikling av kunnskap og ideer. Derfor er det viktig med en balanse mellom skrivestøtte, styrende struktur og muligheter for frigjørelse fra skriveramma. Øgreid (2016, s. 15) skriver også at bruk av skriverammer ofte har blitt kritisert for å fremme en instrumentell og sjangerformalistisk skrivepedagogikk hvor reproduksjon og imitasjon av tekst og tekstmønster går på bekostning av kreativitet. I sin studie fant hun derimot at det så ut som at lærerens undervisning, kjennetegnet av en steg-for-steg-metodikk og mye dialog mellom lærer og elever, motvirket dette (Øgreid, 2016, s. 1). Dette viser igjen at læreren spiller en sentral rolle når det kommer til elevenes bruk av skriverammer.

Oppsummert ser vi at disse studiene viser at bruk av skriverammer kan være en nyttig tilnærming for å hjelpe elever med å utvikle sine skriveferdigheter, og et egnet verktøy for å støtte elevenes skrivning, på tvers av alderstrinn og skriveoppgaver. Flere av studiene peker på viktigheten av en balansert bruk av skriverammer gjennom fleksibilitet og tilpasning. Det er også flere som løfter fram lærerens rolle, tilpasning til konteksten og til elevens prosjekt og behov. Bruk av skriverammer fungerer ofte i ulik grad, og det er flere årsaker til hvorfor eller hvordan de fungerer. Skriverammer har også fått en del kritikk for å være styrende og dermed fremme en instrumentell skrivepedagogikk. Det er derfor viktig å understreke lærerens rolle knyttet til bruk av skriverammer og andre læringsressurser, fordi det er læreren som best kan tilpasse undervisninga til de rammer og forutsetninger som finnes i det enkelte klasserom.

3.0 Metode

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for metodiske valg vi har gjort på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål. Målet med prosjektet er å finne svar på og diskutere følgende problemstilling: *Hvordan nyttiggjør en gruppe fjerdeklassinger seg av skriverammer i et skriveforløp om argumentasjon?* For å få et helhetlig bilde av skriveforløpet vi har designet og gjennomført, valgte vi å observere undervisninga og samle inn og analysere ulike elevtekster. Vi vil også reflektere rundt forbehold knyttet til de metodiske valgene, samt etiske overveielser.

3.1 Kvalitativ metode

I forskningsprosjektet vårt er vi interessert i å undersøke hvordan elevene på et fjerdetrinn tar skriverammene i bruk på ulike måter i et skriveforløp. Vi skal se dette i sammenheng med lærerens modellering og hvordan skrivinga ble gjennomført i klasserommet. Vi ønsket en metodisk inngang som gjorde at vi kom tett på skriveprosessen slik den utspiller seg i klasserommet, og da kan det være relevant å legge opp til en kasusstudie (Solheim, 2020, s. 119). I kasusstudier henter man gjerne data fra ulike kilder og aktører, for å komme fram til detaljerte beskrivelser (Solheim, 2020, s. 119). Kasuset vi undersøker er gjennomføringa og resultatene av et undervisningsopplegg om nettbruk og argumentasjon, der skriving av argumenterende tekster var sentralt. Vi vil benytte oss av forskningsmetodene observasjon og tekstanalyser, da vi mener at disse kan utfylle hverandre og gi et mest mulig dekkende bilde av kasuset vi undersøker. På bakgrunn av dette kan forskningsprosjektet vårt kategoriseres som en kvalitativ kasusstudie, der vi etterstreber å identifisere mønstre, skape oversikt og se sammenhenger (Kvarv, 2021, s. 156).

Kvalitativ metode handler om å undersøke spesifikke fenomener og vise til egenskaper eller karakteristika ved disse (Kvarv, 2014, s. 156). Gjennom kvalitativ metode forsøker en å oppnå en helhetlig forståelse ved å undersøke enkeltfenomener i dybden (Kvarv, 2014). Vi skal gjennomføre kvalitative analyser i to steg, der vi i det første legger vekt på oversikt, og i det neste går i dybden på et utvalg tekster.

Jacobsen (2005, s. 129) trekker fram flere fordeler knyttet til kvalitative tilnærminger. En av disse fordelene er fleksibilitet. Dette gir oss som forskere muligheten til å gjøre analytiske vurderinger underveis og gå tilbake og endre planene etter hvert som vi samler inn data, gjør antagelser og foreløpige analyser. Prosessen blir interaktiv, og på den måten er ikke forskningsprosjektet ferdig utvikla på forhånd (Jacobsen, 2005, s. 129). Som forskere kan vi ikke vite på forhånd hva slags data vi ender opp med, og hva de kan fortelle oss. Dermed er

det fint at metoden har rom for fleksibilitet. En annen fordel med kvalitativ forskning er at man kommer tett på dem man forsker på (Tjora, 2012, s. 13). Vi designa undervisningsopplegget og var i klasserommet med elevene når vi samlet inn empiri, og vi fikk derfor et unikt innblikk i deres skriveprosess og konteksten den utspilte seg i.

Det kvalitative metoder ikke gir grunnlag for, er generalisering (Jacobsen, 2005, s. 130). Siden vi ser på et fåtall tekster i vår studie, vil våre funn kun gjelde en liten gruppe elever (Jacobsen, 2005, s. 130). Funnene vil dermed ikke være representative for alle, likevel er de overførbare i den grad at de kan tenkes å gjelde for andre i lignende situasjoner. I kvalitativ forskning vil det alltid være en fare for at vi som forskere gjør en ubevisst siling av informasjon, fordi vi, avhengig av bakgrunn og kontekst, ser noe og dermed overser noe annet (Jacobsen, 2005, s. 130). Dataene er ofte komplekse, og det kan være lett å miste oversikten, dermed kan det være vanskelig å være helt åpen for alle detaljer og nyanser (Jacobsen, 2005, s. 130). Det at vi er to stykker som forsker sammen, gir oss en fordel fordi vi kan legge merke til ulike ting. Vi har også gjort og skrevet fram alle analysene sammen og diskutert ulike tilnæringsmåter underveis, noe som styrker studien.

Bruk av flere metoder eller innfallsvinkler til å svare på en problemstilling omtales gjerne som metodetriangulering (Neteland & Aa, 2020, s. 17). Metodetriangulering kan bidra til å øke validiteten, eller gyldigheten, av funnene våre (Neteland & Aa, 2020, s. 17). Bruk av flere metoder kan også føre til at resultatene favner en større del av problemstillinga og styrker studiens troverdighet (Neteland & Aa, 2020, s. 17). I vårt forskningsprosjekt bruker vi flere metoder, nemlig observasjon og tekstanalyser. Ved å supplere elevtekstanalysene med konteksten rundt elevenes skriving, kan vi få en bedre forståelse av deres valg, fordi de noen ganger kan forklares ut fra noe som har skjedd i klasserommet, for eksempel i modelleringa. Denne kombinasjonen av ulike metoder vil også kunne bidra til at leseren får en dypere forståelse av helheten.

3.2 Observasjon

Når man observerer, studerer man det folk gjør, altså deres atferd, og man kan notere seg det man ser og hører (Dalland et al., 2021, s. 127). I undervisningsøktene vi observerte, var det klassens norsklærer som gjennomførte opplegget som vi hadde planlagt. Målet med observasjonen var ikke å vurdere kvaliteten på undervisninga. I observasjonen fokuserte vi på lærerens undervisning med hovedvekt på forklaring og modellering av skriveramma og overføringa fra skriveramme til ferdig tekst. Vi var spesielt interesserte i å undersøke hvordan

elevene klarer å nyttiggjøre seg lærerens modellering i egen skrivning. Vi observerte hvordan skriveprosessene utspilte seg både i klasserommet og for enkeltelever.

Observasjon gir direkte tilgang til naturlige settinger (Dalland et al., 2021, s. 127). Læreren startet timene akkurat som vanlig, og hun samlet elevene i lyttekroken da hun skulle forklare og modellere skriveramma, noe som er i tråd med det elevene er vant med. Det var derfor en naturlig setting for elevene vi observerte. Et forbehold man må ta ved observasjon, er den såkalte “observatøreffekten” som handler om at deltakerne bevisst eller ubevisst, kan oppføre seg annerledes enn de ellers ville ha gjort, fordi de blir observert (Dalland et al., 2021, s. 130). At elevene var i en naturlig setting og kjente oss fra forrige praksisperiode, minsker risikoen for en slik effekt.

Når man observerer, er dokumentasjon svært viktig. Vi skrev derfor feltnotater for at ikke viktige nyanser skulle gå tapt. Da vi var fire medstudenter som observerte undervisningsøktene, hver med sine ulike fokusområder som vi hadde avtalt på forhånd, har vi gode observasjonsnotater fra undervisningsøktene. Sammen favner disse mye mer enn det en person alene ville fått med seg. Dette er med på å styrke våre observasjoner. Vi tok også lydopptak av lærerens introduksjon og modellering av skriveramma, noe som blant annet Tjora (2012, s. 73-74) skriver kan være nyttig. Det å kombinere observasjon og lydopptak gir et mer helhetlig bilde av situasjonen man vil studere (Riis-Johansen, 2020, s. 100). Observasjon og lydopptak kan altså supplere hverandre.

3.3 Elevtekstanalyser

Etter at skriveforskninga skjøt fart på 1980- og 90-tallet, har elevtekster som empirisk datamateriale fått økt oppmerksomhet, og elevene har i større grad blitt satt i sentrum (Øgreid, 2021, s. 329). En elevtekst er “en tekst skrevet av en eller flere elever innenfor en skolepedagogisk kontekst.” (Øgreid, 2021, s. 331). Når man analyserer elevtekster, må man ha et bestemt formål for hva man skal se etter, avhengig av tekst og kontekst. Ulike analyser av elevenes tekster vil kunne gi innblikk i utbyttet av undervisningsopplegget. Øgreid (2021, s. 331) løfter fram at tekstene er en del av en diskursiv praksis. Tekstene kan nemlig ikke forstås og leses uavhengig av konteksten og de forutsetningene tekstene hviler på (Øgreid, 2021, s. 331). Dette er noe vi har tatt hensyn til i prosjektdesignet når vi i tillegg til tekstmaterialet også henter inn observasjonsdata.

Elevtekstanalyse er ikke én metode. Å analysere elevtekster kan innebære ulike tilnærminger, avhengig av teksttyper og fokusområder. I vår analyse er det hovedsakelig to ulike

skriverammer som danner utgangspunktet for analysen av elevtekstene. I våre elevtekstanalyser er vi nokså deskriptive, men de vil likevel innebære noe tolkning av elevenes argumenterende skrijving. I tolkninga av elevtekster er det viktig at vi som forskere finner en balanse mellom å forstå hva elevene prøver å uttrykke, samtidig som vi skal være tro mot det elevene faktisk har uttrykt (Øgreid, 2021, s. 337). Tolkninger vil aldri være helt objektive, og det er derfor viktig å være tydelig på hva som er våre fortolkninger, noe vi vil komme nærmere inn på under delkapittel 3.5.

3.4 Vitenskapsteoretisk bakteppe og valg av metode

Det er mye som ligger bak valg av metode, og her er begrepene *ontologi* og *epistemologi* sentrale. Ontologi dreier seg om hva *noe* grunnleggende sett *er*, mens epistemologi handler om hvordan vi får kunnskap om dette *noe* (Harstad, 2022, s. 21). Når det kommer til vårt syn på skrijving, så er det, som nevnt over, et prosessorientert syn på skrijving som ligger til grunn for vår studie. På grunnlag av dette mener vi at det ikke er tilstrekkelig å kun se på elevenes ferdige tekster for å få innsikt i deres skrivekompetanse. Dette kan kalles en epistemologisk antakelse som sier noe om hvordan vi kan få kunnskap om noe (Harstad, 2022, s. 20–21). Vi mener at vi får best innsikt i elevenes skriveprosess ved å både samle inn deres utfylte skriverammer og ferdige tekster. Vi ser også dette tekstmaterialet i lys av lærerens modellering av hvordan skriveramma kan brukes, da vi mener at dette også gir oss en forståelse for prosessen.

I vårt prosjekt legger vi vekt på kontekstens betydning, da vi mener at elevenes forståelse av skriverammene blir til gjennom sosial samhandling med læreren. Dette er i tråd både med Vygotskijs grunntanker og sosialkonstruktivismen, der det er vektlagt at læring skjer gjennom samhandling. Det er denne forståelsen som er årsaken til at vi supplerer elevtekstanalysen med observasjoner av lærerens modellering av skriveramma. Det sosialkonstruktivistiske synet kan ses på som en ontologisk posisjon (Kjelaas, 2020, s. 31), da det sier noe om hva læring innebærer. Sosialkonstruktivismen viser til en forståelse av at sosiale fenomen skapes gjennom sosial samhandling, altså i interaksjon mellom mennesker (Kjelaas, 2020, s. 31). Dette minner om Vygotskij sin sosiokulturelle læringsteori, omtalt i kapittel 2.1, som ligger til grunn for vårt prosjekt. Postholm (2004, s. 9) støtter denne koblinga mellom sosialkonstruktivisme og Vygotskijs sosiokulturelle teori. Dette betyr at et sosialkonstruktivistisk syn ligger til grunn for vårt prosjekt. Med et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt må sosiale fenomen undersøkes i kontekst (Kjelaas, 2020, s. 31). Dette er en epistemologisk antakelse om hvordan vi får kunnskap om noe.

3.5 Metodologiske overveielser

En viktig målsetting i kvalitativ forskning er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og fortolkning er derfor sentralt (Thagaard, 2009, s. 11). Metodene observasjon og tekstanalyse er begge tett knyttet opp mot fortolkning, og dette kan ses i sammenheng med hermeneutikken. Hermeneutikk betyr fortolkningslære (Harstad, 2022, s. 75). Vi bringer alltid med oss noe inn i en forståelsesprosess, nemlig vår allerede eksisterende førforståelse (Harstad, 2022, s. 93). Førforståelsen «er summen av våre erfaringer, oppfatninger, opplevelser, utdanning, vennskap, samtaler, osv.» (Harstad, 2022, s. 93). Vår førforståelse kan ha påvirket hva vi har lagt merke til både under observasjonen og i elevtekstene. Da vi hadde brukt skriverammer i undervisning tidligere og lest mye forskning om skriverammer, hadde vi visse forventninger når det kom til hvordan elevene ville forstå og benytte seg av disse. Når vi forstår noe, så avdekkes noe for oss på et bestemt vis, og det betyr at noe annet tildekkes (Harstad, 2022, s. 86). Vi vil se noe og overse noe annet, og andre forskere kunne derfor ha lagt merke til andre ting enn oss. På grunn av dette er det viktig å være tydelig på hva som er funn, og hva som er tolkninger.

Arbeid med elevtekster innebærer alltid tolkende virksomhet. Derfor vil ikke forskningen vår være objektiv. Fortolkning er ingen sikker virksomhet, noe som har ført til at menneskevitenskapen har blitt anklaget for å være uvitenskapelig (Harstad, 2022, s. 97). Validitet, reliabilitet og transparens er derfor viktig for å styrke forskningens troverdighet. Haraway (1988) sa følgende: «Vi sikrer objektivitet, ikke ved å late som om vi er nøytrale, men ved nettopp å tilkjenne hvordan forskninga er situert» (gjengitt i Kjelaas, 2020, s. 33). Det er derfor viktig å vise tydelig hva vi har gjort og hvordan, og drøfte hvordan vår subjektivitet kan ha påvirket forskninga. Slik transparens vil bidra til økt reliabilitet (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Reliabilitet er ofte forklart med pålitelighet og handler om å vise den virkelige situasjonen og hvordan resultatene kan etterprøves (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Transparens handler om å vise tydelig for leseren hva du har gjort, og hvordan du har gjort det (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Transparens er dermed tett knyttet til reliabilitet, fordi pålitelighet og etterprøvbarhet forutsetter at studien er godt beskrevet for leseren. Hele forskningsprosessen må være så gjennomiktig som mulig, slik at leseren får et godt innblikk i konteksten rundt tekstene. Vi har derfor lagt vekt på å fremstille hele prosessen og vise fram store deler av materialet og analysene. Da blir studien transparent og reliabel. Validitet bidrar også til å styrke forskningens troverdighet. Det handler om vi kan trekke gyldige slutninger om det vi hadde som mål å undersøke (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Validitet handler også om at jo mer forskning som blir gjort på et felt, jo større gyldighet kan forskningen ha. Knyttet til validitet er det dermed

aktuelt å se på hva som er gjort på feltet tidligere og se hvor godt våre resultater stemmer overens med tidligere forskning og teori. Dette vil vi gjøre i drøftinga.

Da vi samlet inn empirien til studien vår, hadde vi to ulike roller samtidig. Vi var både praksisstudenter og forskere. Det å kombinere to såpass ulike roller kan være krevende. Vi løste dette ved å utelukkende fokusere på forskerrollen mens læreren underviste. Det var norsklæreren til elevene som gjennomførte opplegget vi hadde planlagt med elevene. Hun presenterte skriveoppdraget og modellerte skriveramma. Da kunne vi konsentrere oss om hva læreren sa, hvilke innspill elevene kom med og hvorvidt elevene fulgte med eller ikke. Under selve skrivinga gikk vi rundt og hjalp elevene som normalt. Da kombinerte vi de to ulike rollene. Forskerbrillene var fortsatt på, selv om vi ikke noterte like hyppig under skrivinga som vi gjorde under oppstarten. Rollen som praksisstudent ga oss flere fordeler, da vi på forhånd hadde kjennskap til klassa, skrivekulturen, elevene og lærerens syn på og arbeid med skriving.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet nasjonale forskningsetiske retningslinjer, og som forskere har vi et ansvar for å følge disse. For at vi skulle kunne gjennomføre forskningsprosjektet vårt, måtte vi søke til Norsk senter for Forskningsdata (NSD), nå kalt Sikt, for å få godkjenning til å samle inn elevtekster og drive observasjon i klasserommet. Vi fikk godkjenning fra Sikt/NSD den 29.11.22, og den ligger vedlagt (Vedlegg 4). Når man forsker på barn, er det mange etiske hensyn man må ta. Barn er sårbare og tillitsfulle, og dette skal ikke utnyttes. Det er derfor viktig å trå varsomt (Neteland & Aa, 2020, s. 21). Reglene og retningslinjene er til for å beskytte de som deltar i forskningen vår, da det skal være trygt – og ikke minst spennende – å bidra til forskning.

3.6 Om skriverammene

I utviklinga av skriverammene var det mange valg vi måtte ta. Hvordan skulle de se ut? Skulle vi ha mest fokus på struktur eller innhold? Skulle vi lage differensierte skriverammer? Spørsmålene var mange, men vi endte opp med å lage to differensierte skriverammer, en med støtte i form av setningsstartere og en uten annen støtte enn synliggjøring av en forslått argumentasjonsstruktur. Skriverammene ble utviklet slik at de både hadde fokus på struktur og innhold. I utviklinga av skriverammene og setningsstarterne, hentet vi en god del inspirasjon fra ulike ressurser på Skrivesenterets nettsider (Skrivesenteret, 2023), og noe fra Lewis og Wray (2002).

Skriverammene våre er laget med inspirasjon fra en skriveramme vi fant på Skrivesenteret sine sider, se vedlegg 1 (Skrivesenteret, 2023). Innledninga og avslutninga er plassert likt, men vi gjorde noen endringer i argumentstrukturen. Skrivesenteret sin skriveramme har argumentene plassert ved siden av hverandre, vannrett, med bevis under hvert argument. Vi ønsket å beholde innholdet i denne, men vi diskuterte om vi kunne løse strukturen i skriveramma på en annen måte. Vi ønsket at argumentene skulle komme under hverandre, fordi det er et oppsett som synliggjør strukturen i det som skal bli en sammenhengende tekst. Vi valgte også å konkretisere at elevene skulle ha et motargument, for slik å sikre at elevene så saken fra begge sider, noe Skrivesenteret ikke hadde presisert i sin ressurs. Skrivesenteret brukte ordet “konklusjon” i skriveramma, men vi valgte å endre det til ordet “avslutning”. Bakgrunnen for dette er at avslutning er et mer kjent og hverdagslig ord for elevene, og samtidig mindre bastant.

Begge skriverammene har akkurat samme oppsett. De består av fem bokser, nemlig: “Innledning”, “Argument 1”, “Argument 2”, “Motargument” og “Avslutning”. Boksene “Argument 1”, “Argument 2” og “Motargument” er delt i to. Tanken som ligger bak denne todelinga, var at elevene først skulle skrive et overordna argument, før de så skulle begrunne og utdype det argumentet i ruta under. I ruta hvor de skulle begrunne argumentet sitt, er det tre punkter nedover. Bakgrunnen for dette var å tydeliggjøre for elevene at de kunne skrive flere begrunnelser for hvert argument. Under har vi lagt inn en illustrasjon av de to skriverammene våre.

Innledning:	Innledning: Jeg mener at ... / Jeg skal skrive om ...
Argument 1:	Argument 1: Mitt første argument er at ... / En fordel med nettbruk er at ... Jeg mener dette fordi ... / Dette er en fordel fordi ...
Argument 2:	Argument 2: Mitt andre argument er ... / En annen fordel med nettbruk er at ... Jeg mener dette fordi ... / Dette er en fordel fordi ...
Motargument:	Motargument: Et motargument er at ... / En ulempe med nettbruk er at ... Jeg mener dette fordi ... / Dette er en ulempe fordi ...
Avslutning:	Avslutning: Til slutt vil jeg si at ... / Min mening er at ...

Illustrasjon: 3.1: Skriverammene våre. Til venstre: skriveramma uten støtte. Til høyre: skriveramma med støtte.

I skriveramma med støtte er det to alternative setningsstartere i hver rute. Dette valgte vi å gjøre for at elevene skulle få støtte og samtidig ta selvstendige valg når det kom til hvordan de ville starte setningene sine. Dette er likevel en svært avgrensa form for selvstendighet i forhold til skriveramma uten støtte. Tanken var at elevene skulle ringe rundt den setningsstarteren de likte best og ville bruke. Disse setningsstarterne var kun tenkt som muligheter, så elevene kunne også velge å ikke bruke noen av setningsstarterne som sto i ramma, og heller lage egne. Alternative setningsstartere kunne også bidra til at tekstene ble mer varierte.

3.7 Om undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget er planlagt i samarbeid med PRANO-gruppa og gjennomført i en ordinær praksisperiode. Opplegget strekker seg over en uke og inkluderer emnehjelp, sjangerhjelp (jf. Mehlum, 1994), utfylling av skriveramme og skrivning av argumenterende tekst. Vi skal nå gå nærmere inn på undervisningsopplegget. I forkant av vår praksisuke hadde praksislæreren startet med temaet nettvett og blant annet gjennomført det interaktive

undervisningsopplegget “Bruk hue”, som er utviklet av Telenor og Røde Kors. Opplegget har som mål å forebygge nettmobbing og utenforskap (Telenor, 2019).

Første dag i vår praksisuke fortsatte klassene å jobbe videre med temaet nettbruk og nettvett, som de starta opp med uka før. Vi så blant annet en video om barn og unge på nett som belyser både det fantastiske og det skumle ved internett. Deretter lagde elevene plakater med fakta og egne erfaringer knyttet til undertemaene “sosiale medier”, “mobbing” og “å bli lurt på internett”. Denne økta var ment som emnehjelp for elevene. Neste dag fikk elevene først i oppgave å lese en tekst om nettvett og skrive faktasetninger fra teksten. Videre ble de utfordret til å argumentere muntlig gjennom en aktivitet hvor de måtte ta stilling til og argumentere for eller imot ulike påstander om bruk av internett. Til slutt skulle elevene skrive egne argumenter for og imot internett. Disse argumentene ble skrevet på post-it-lapper og hengt opp i klasserommet. Argumentene var tilgjengelig for elevene under det videre arbeidet med skriveoppgava. Denne økta var både ment som emne- og sjangerhjelp.

På dag tre var det oppstart av arbeidet med selve skriveoppgava. Den er laget med utgangspunkt i skrivetrekanten, med fokus på formål, innhold og form. Elevene fikk se en video av rektoren på skolen hvor hun fortalte at hun var bekymret over hvor mye tid elevene bruker på internett. Rektoren fortalte at mange nå diskuterer om det burde bli strengere regler for barn på internett, og hun ønsket derfor innspill fra 4. trinn i form av argumenterende tekster der elevene argumenterer for eller imot bruk av internett. Videoen av rektor virket å engasjere elevene, og en elev kom blant annet med følgende utsagn: “Er det rektor på YouTube?” Oppgaveteksten elevene fikk, hadde følgende ordlyd:

Rektor bekymrer seg over hvor mye elever er på internett, både i skoletiden og hjemme. Hun vil gjerne lytte til deres erfaringer og ønsker. Rektor vil derfor at dere skriver en tekst til henne hvor dere argumenterer for eller imot bruk av internett. Tekstene vil hun bruke for å diskutere nye retningslinjer på skolen.

Ettersom oppgaveteksten ble ganske lang, valgte vi også å vise en forenklet versjon av den, for å sikre oss at alle elevene skjønnte hva oppgava ba om. Den forenklete versjonen er: “*Rektor vil at dere skriver en tekst til henne hvor dere argumenterer for eller imot bruk av internett.*”. Etter å ha snakket om videoen og oppgaveteksten, viste læreren fram skriverammene. Deretter modellerte læreren hvordan elevene skulle fylle ut skriveramma uten støtte. I modelleringa var vi opptatte av å formidle at elevene ikke trengte å skrive lange og fullstendige setninger i skriveramma. Stikkord og setningsfragment var nok, da vi ville få fram at elevene ikke trengte å skrive hele teksten sin to ganger. Vi la også vekt på å få fram at

skriveramma kun var en planlegging av teksten. Etter modelleringa fikk alle elevene en skriveramme hver, på papir, som de skulle fylle ut. Flere av elevene satt i blanda grupper mens de fylte ut skriverammene, og skrev den ferdige teksten sin, og flere av dem så på hverandre og snakket sammen underveis. Ettersom vi gjennomførte opplegget to ganger, i to ulike klasser, hadde vi muligheten til å gjøre justeringer dersom det var noe vi ønsket å endre. Vi gjorde ikke store endringer, men vi justerte litt med tanke på tidsbruken for at ikke modelleringa skulle bli for lang. I den ene klassa ble de ikke ferdig med å fylle ut skriveramma i den timen som var tenkt til det, så de fikk ekstra tid til dette dagen etter, fordi vi ønsket at alle skulle fylle ut hele skriveramma før de skulle begynne å skrive teksten sin.

På dag fire skulle elevene utforme en argumenterende tekst på bakgrunn av forarbeidet de hadde gjort, særlig den utfylte skriveramma. Før elevene skulle begynne denne overføringa på egen hånd, gjorde læreren en modellering av overføringa fra skriveramme til tekst. I denne modelleringa var vi opptatt av å få fram at elevene både kunne legge til innhold i den ferdige teksten sin som de ikke hadde skrevet i skriveramma, og de kunne velge å ikke overføre moment de skrev i skriveramma til den ferdige teksten sin. Vi ville understreke at utviklinga av teksten fortsatte også etter den innledende planleggingsfasen, ettersom skriving er en kontinuerlig prosess (Hoel, 1990, s. 17). Etter modelleringa fikk elevene utdelt skriveramma de fylte ut dagen før, og de hadde den ved siden av seg mens de skrev teksten på pc.

Denne beskrivelsen av undervisningsopplegget er basert på våre observasjoner, og som vi tidligere har vært inne på, må vi ta forbehold for at den kan være preget av våre førforståelser. For å balansere vår framstilling av undervisningsopplegget og styrke studiens troverdighet, har læreren lest gjennom beskrivelsen slik den framgår i dette kapittelet, og bekreftet at framstillinga er gjenkjennelig. Dette kalles *member checking*, og innebærer at forskere ber forskningsdeltakere sjekke om de kjenner seg igjen i beskrivelsene og tolkningene forskerne har gjort (Postholm, 2010, s. 132). Dette bidrar til studiens validitet.

3.7.1 Overveielser rundt undervisningsopplegget

Vi hadde to ulike skriverammer som ble fordelt mellom elevene på bakgrunn av deres faglige nivå, og dette ble gjort i samråd med praksislærer. Vi tenkte først at alle elevene skulle få den skriveramma de skulle bruke, modellert. Etter å ha vært i dialog med praksislæreren vår, skjønnte vi at dette kom til å bli vanskelig å gjennomføre i praksis. Begge skriverammene ble vist fram til elevene før de begynte å fylle inn rammene, men det var kun bruken av skriveramma uten støtte som ble modellert for elevene. Dette førte til at skriveramma med støtte ble lite forklart. Det ble i begge klassene kort nevnt at elevene kunne velge en av de

alternative setningsstarterne, men det ble ikke forklart at de skulle ringe rundt den setningsstarteren de ville bruke. I etterkant har vi også diskutert om ramma med setningsstartere som elevene skulle ringe rundt, og som i utgangspunktet skulle gi ekstra støtte, kanskje var ekstra kompleks. Vi var likevel mange voksne i klasserommet som gikk rundt og forklarte dette og veiledet elevene underveis i skrivinga. I etterkant har vi også diskutert om alle elevene i klassa kunne hatt godt av å få skriveramma med støtte. Elevene kunne da selv ha valgt i hvilken grad de ønsket å benytte seg av setningsstarterne. Hvis vi kun hadde hatt en skriveramme, ville også alle elevene ha fått den ramma de skulle bruke, modellert.

På grunn av at vi i forrige praksisperiode på samme skole gjennomførte et pilotprosjekt, visste vi på forhånd litt om hva vi ville se etter når det kom til elevenes bruk av skriverammene i skriveforløpet. Dette var senere til hjelp i utarbeidinga av kategorier. Under pilotprosjektet merket vi oss at mange av elevene skrev fullstendige setninger i skriveramma for så å direkte overføre disse setningene til den ferdige teksten sin. Vi hørte også at elevene kom med utsagn som "Hvorfor må vi skrive teksten to ganger?". Dette kan trolig forklares med at elevene ikke har jobbet med skriverammer tidligere, og at de så på de utfylte rammene som en tekst i seg selv. Det å skulle bruke en skriveramme var fremmed for dem, og det virket som enkelte ikke skjønnte hvordan de skulle fylle den ut. Disse erfaringene kan nok også forklares av mangelen på erfaring med modellering og denne typen arbeid. Under pilotprosjektet ble skriveramma kun vist fram til elevene. Den ble hverken nøye gjennomgått eller modellert. Dette er noe som strider imot det blant annet Lewis og Wray (2002) skriver om hvordan skriverammer bør brukes.

Disse erfaringene førte til at vi ville gjøre noen endringer når vi skulle bruke skriverammer med de samme elevene for å samle empiri til vår masteroppgave. Denne gangen brukte vi mye mer tid på å introdusere og modellere bruken av skriveramma, både med grunnlag i erfaringer fra pilotprosjektet, og på grunn av mer kjennskap til teori om og tidligere forskning på bruk av skriverammer. Vi la, som nevnt over, mye vekt på at elevene kun trengte å skrive stikkord og/eller setningsfragment i ramma, da vi på forhånd tenkte at dette ville være enklere og tidsbesparende for elevene. Elevene var ikke vant med å skrive stikkord, og dette var dermed et nytt konsept for dem. En elev trodde blant annet at stikkord var "ord som stikker". Mangelen på bakgrunnskunnskap var trolig medvirkende til at dette ikke fungerte helt etter intensjonene for noen av de ferske skriverne. Det å skrive stikkord er en arbeidsmetode som krever tid og øving.

3.8 Analytiske innganger

Analyse handler blant annet om å tilføre datamaterialet noe mer gjennom systematisk bearbeiding av informasjon og fortolking (Leseth & Tellmann, 2014, s. 138-141). Det å gjennomføre en analyse er dermed en omfattende prosess hvor man skal behandle og samtidig løfte det empiriske materialet. I analyseprosessen velger man også ut hvilket materiale man skal bruke, for så å arbeide videre med dette ved å lage sammenhenger, se etter spenninger og drøfte ved bruk av teori (Anker, 2020, s. 17). For å få både oversikt over og innsikt i empirien vår, delte vi analysearbeidet inn i to faser, en oversiktsanalyse og en dybdeanalyse. I oversiktsanalysen gjorde vi en systematisk bearbeiding av materialet, før vi valgte noen tekster vi ville gå i dybden på. I dybdeanalysen og i den påfølgende drøftinga ser vi blant annet på sammenhenger, fortolker materialet og drøfter funn i lys av teori og tidligere forskning.

Analyse av kvalitativt datamateriale foregår hele tiden parallelt med datainnsamlinga (Leseth & Tellmann, 2014, s. 140). Vår analyseprosess begynte derfor allerede mens undervisningsopplegget pågikk, ved at vi skrev feltnotater og refleksjoner rundt observasjoner. Allerede her tilfører vi materialet noe mer, da vi hele tiden tolker det vi ser. Undervisninga og forskninga grep slik inn i hverandre i prosjektet vårt.

Det første vi gjorde etter datainnsamlinga, var å legge alle tekstene utover, med utfylte skriverammer og tilhørende tekster ved siden av hverandre. Dette gjorde vi for å få en visuell oversikt over materialet. Deretter undersøkte vi hvilke ulike strategier elevene hadde brukt i overføringa og lagde kategorier ut fra dette. Denne kategoriseringa var en prosess vi måtte gjøre i flere omganger, for å komme fram til de endelige kategoriene. Kriteriene for de fire kategoriene vi kom fram til, blir presentert i kapittel 4.1.1. I vår analyse gjør vi en koding nedenfra, en såkalt empirinær koding (Anker, 2020, s. 77). Dette innebærer at kodene starter med det empiriske arbeidet, og det er dermed en induktiv form for koding (Anker, 2020, s. 77). Vårt datamateriale er utgangspunktet for kategoriene, og det er vanlig i induktiv forskning at man lar "dataene snakke for seg" (Kjelaas, 2020, s. 32).

Prosessene med koding og kategorisering (visualisert gjennom fargemarkeringer) har vi gjort sammen. Dette kan ses på som en slags kvalitetssikring, da vi har diskutert alle valgene som er tatt og markert alle elevtekstene sammen. Vi har også prøvd ut ulike kategorier, nyansert kriteriene underveis og reanalysert. Koder og kategoriseringer er ikke naturgitte, og de kunne derfor ha sett annerledes ut hvis noen andre hadde analysert materialet. Uansett er det viktig at man velger en strategi som leserne kan følge (Anker, 2020, s. 76). Da vi har jobbet sammen

med kategoriseringa, diskutert og blitt enige om alle valg og vært kritiske til hverandres forslag, er kategoriseringa vår svært gjennomtenkt. Vi tror dette igjen kan ha hjulpet oss når det kommer til å være transparente gjennom å forklare valgene våre på en måte som er forståelig for leseren.

4.0 Analyse

I dette kapitlet skal vi presentere analysene vi har gjort av materialet vi har samlet inn. Utgangspunktet for analysene er våre to forskningsspørsmål som er gjentatt nedenfor:

1. Hvordan bruker elevene i to klasser skriverammer i arbeid med argumenterende skrivning, spesielt i overgangen mellom en planleggingsfase og en ferdigstillingsfase?
2. Hvordan nyttiggjør seks elever seg av undervisningsopplegget, og hvordan kommer dette til uttrykk gjennom tekstene de skriver?

Vi har valgt å dele analysen i to steg. I analysesteg 1, oversiktsanalysen, ser vi på tekstene vi har samlet inn fra to ulike klasser. Her fokuserer vi på hvordan elevene har brukt skriverammer i overgangen fra en planleggingsfase til en ferdigstillingsfase ved å se på overføringsstrategier, struktur og bruk av setningsstartere. Dette er knyttet til det første forskningsspørsmålet vårt. I analysesteg 2, dybdeanalysen, går vi i dybden på seks utvalgte elevtekster. Her fokuserer vi hovedsakelig på overføringsstrategier, argumentstruktur og mottakerbevissthet. Dette er knyttet til det andre forskningsspørsmålet vårt.

4.1 Analysesteg 1: En oversiktsanalyse

Etter å ha gjennomført undervisningsopplegget, hadde vi totalt 37 utfylte skriverammer og 33 elevtekster. For å få en oversikt over hvordan innholdet og strukturen fra skriverammene ble brukt i overgangen mellom en planleggings- og en ferdigstillingsfase, studerer vi her hvilke ulike strategier som er brukt i overføringa fra skriveramme til ferdig tekst, uten å gå i dybden på tekstene eller trekke inn kontekstdata.

4.1.1 Overføringsstrategier

Etter å ha lest gjennom elevtekstene, utviklet vi noen kategorier i form av ulike strategier for overføring av innhold fra skriverammene til de endelige tekstene. Disse kategoriene er utviklet dels ut fra det vi fant i tekstene, og dels med bakgrunn i teori og tidligere forskning (jf. Lewis & Wray, 2002). Analysen vår kan dermed sies å være dels empiridrevet og dels teoridrevet. Vi bestemte oss for å lage ulike fargekoder for å synliggjøre de ulike kategoriene vi kom fram til. Vi endte opp med fire kategorier, og hver kategori er markert med hver sin farge.

Den første kategorien vår er *direkte overføring*. Selv om vi ønsket at elevene hovedsakelig skulle skrive stikkord og setningsfragment i skriveramma, ser vi flere tilfeller av at elever har

skrevet lengre og fullstendige setninger i skriveramma, særlig i innledninga og avslutninga. Denne kategorien viser at, og i hvilken grad, elevene har direkte overført setninger fra skriveramma til ferdig tekst. Vi har også inkludert tilfeller hvor elever kun har rettet på skrivefeil og/eller endret noen få ord i overføringa fra skriveramme til ferdig tekst i denne kategorien, da det fortsatt framstår som direkte overføring. Hvorvidt elevene har direkte overført overskrifter, som "Innledning", "Argument 1" og "Motargument" fra skriverammene, og setningsstartere fra skriveramma med støtte, er også noe vi har inkludert i denne kategorien.

Den andre kategorien vår har vi gitt merkelappen *utbygging av stikkord og setningsfragment*. I denne kategorien inngår stikkord og/eller setningsfragment som er gjort om til fullstendige setninger, og fullstendige setninger som er endret. Til å begynne med diskuterte vi om vi skulle skille mellom stikkord som er gjort om til fullstendige setninger, og setningsfragment som er gjort om til fullstendige setninger, slik at de skulle utgjøre hver sin kategori, men vi landet på at det var mest hensiktsmessig å slå disse sammen da også setningsfragment kan bli sett på som stikkord. Denne kategorien forteller oss om elevene har brukt skriveramma slik den ble modellert av læreren, og den viser mye mer selvstendighet av elevene enn kategorien *direkte overføring*.

Den tredje kategorien som gjorde seg gjeldende ved nærlesing av materialet, var *noe nytt er lagt til*. Denne kategorien viser om elevene har lagt til noe nytt i den ferdige teksten sin, som ikke ble nevnt i skriveramma. I modelleringa av overføringa fra skriveramme til ferdig tekst ble det lagt vekt på at elevene kunne legge til noe nytt som ikke sto i skriveramma i sin ferdige tekst da skriveramma kun skulle være en planlegging av teksten. På grunn av dette synes vi det er interessant å undersøke om elevene har gjort dette i sine tekster. Hvis en elev har lagt til noe nytt i teksten sin, viser det at eleven har klart å frigjøre seg fra skriveramma. I tillegg viser dette at elevene ikke slutter tankearbeidet etter å ha fylt ut ramma. Vi synes det var litt vanskelig å lage kriteriene for denne kategorien, da vi ikke var helt sikre på hva som skulle ligge i "noe nytt". Etter å ha lest alle elevtekstene og prøvd oss fram med ulike inndelinger, kom vi fram til at utfyllende informasjon, spesifiseringer, eksempler, begrunnelser og egne overskrifter som ikke sto i skriveramma, skulle inngå i denne kategorien.

Vår fjerde og siste kategori har fått navnet *ikke overført*. Denne får fram det elevene ikke har overført fra skriveramma til sin ferdige tekst. Det kan være flere grunner til at noe ikke ble med i overgangen, og vi kan ikke si noe sikkert om hvilken årsak som ligger til grunn for hvert tilfelle. Det kan være et bevisst valg elevene har gjort, ettersom læreren gjorde elevene oppmerksomme på muligheten til å ikke overføre noe under modelleringa. Det kan også være at en elev har glemt å overføre noe, eller så kan en elev rett og slett ikke ha fått tilstrekkelig

med tid til å overføre alt som sto i skriveramma til ferdig tekst. Denne kategorien kan likevel si oss noe om elevenes bruk av skriverammene og deres selvstendighet.

Etter prosessen med å lage, prøve ut og nyansere kategoriene, landet vi på de kriteriene vi opererer med i det følgende. Gjennom prosessen endte vi opp med å markere kategoriene med farger i elevtekstene etter hvert som kategoriene ble utprøvd og presisert. Tabellen under gir en oversikt over kategoriene og kriteriene vi har brukt for å skille de ulike kategoriene fra hverandre. Tabellen er fargelagt med de fargene vi har brukt for å markere hver kategori i elevtekstene.

Kategorier	Kriterier
Kategori 1: Direkte overføring	Setninger som er direkte overført. Hvis en elev kun har rettet skrivefeil og/eller endret få ord i en setning, inngår det fortsatt i denne kategorien.
Kategori 2: Utbygging av stikkord og setningsfragment	Stikkord og/eller ufullstendige setninger som er gjort om til fullstendige setninger, og fullstendige setninger som er endret i overføringa fra skriveramme til ferdig tekst.
Kategori 3: Noe nytt er lagt til	Det er lagt til noe nytt som ikke sto i skriveramma.
Kategori 4: Ikke overført	Noe som er skrevet i skriveramma, er ikke overført til teksten.

Tabell 4.1: Kriterier for kategoriene.

Etter at vi hadde fargekoda alle elevtekstene og lagt dem utover, ble det synlig at de aller fleste tekstene besto av noe tekst markert i hver av de fire fargene. Dette illustrerer at alle elevene har brukt skriverammene aktivt og på ulike måter i skrivinga av den ferdige teksten sin. Tabellen under viser en oversikt over hvilke kategorier som er representert i hvor mange av elevtekstene.

Kategorier	Antall elevtekster
Kategori 1: Direkte overføring	26 av 33
Kategori 2: Utbygging av stikkord og setningsfragment	32 av 33
Kategori 3: Noe nytt er lagt til	27 av 33
Kategori 4:	29 av 33

Ikke overført	
---------------	--

Tabell 4.2: Tabellen viser at elevene bruker varierte strategier, og at de har brukt rammene på ulike måter.

26 av de totalt 33 elevtekstene besto av setninger og/eller setningsfragment som var direkte overført fra skriveramma (markert i grønt). Når man ser dette tallet, kan det virke som at de fleste elevene viste lite selvstendighet, og at de egentlig kun skrev det samme i skriveramma og i den ferdige teksten sin, men sånn var det ikke. Tallet sier nemlig ingenting om hvor mye grønt det var i de ulike tekstene. Det var kun en elev som skrev akkurat det samme i skriveramma og den ferdige teksten, og den skal vi se nærmere på i analysesteg 2. I de fleste andre elevtekstene var ikke grønn den mest fremtredende fargen.

I 32 av 33 elevtekster har elevene bygd ut stikkord og/eller setningsfragment eller endret på fullstendige setninger i overføringa fra skriveramme til ferdig tekst (markert med blått). Dette var den mest brukte overføringsstrategien, og denne strategien ble også mest vektlagt i lærerens modellering. Det er lagt til noe nytt i 27 av 33 elevtekster (markert med gult), og det er noe som ikke er overført fra skriveramme til ferdig tekst i 29 av 33 tekster (markert med rosa). Disse tallene indikerer at de fleste elevene tok til seg det som ble sagt i modelleringa om at skriveramma kun var en planlegging av teksten. Bruken av disse overføringsstrategiene, viser at elevene har brukt skriverammene aktivt, men samtidig fortsatt tankeprosessen i ferdigstillingsfasen og klart å frigjøre seg fra rammene.

For å oppsummere ser vi at selv om 26 av 33 elever har direkte overført noe fra skriveramma til ferdig tekst, så er tallene på de andre tre kategoriene, som krever mer selvstendighet, enda litt høyere. Vi kan derfor si at skriverammene har blitt brukt aktivt og på en nokså selvstendig og fleksibel måte av de fleste elevene.

4.1.2 Struktur

Skriverammene vi lagde besto, som tidligere nevnt, av fem bokser. Vi kan derfor si at rammene la opp til at elevene skulle dele teksten sin i fem avsnitt; innledning, argument 1, argument 2, motargument og avslutning. Dette er noe flere elever har gjort. Noen av elevene har også overført kulepunktene fra skriveramma, kanskje for å synliggjøre strukturen. Vi ser at de fleste elevene følger strukturen fra skriveramma, men selvsagt i ulik grad. Det er kun noen få elever som har endret rekkefølgen på momenter fra skriveramma. Noen få har utelatt innledning eller avslutning og slik brutt med strukturen fra ramma. Med andre ord ser vi tydelig at rekkefølgen fra skriveramma blir fulgt i de ferdige tekstene, men med noen avvik. Disse avvikene kan være

bevisste valg eller knyttet til tidspress eller tilfeldigheter. Vi ser ingen tydelige avvik fra strukturen i skriverammene.

Alt dette tyder på at elevene har brukt skriveramma i overføringa fra ramme til ferdig tekst. Dette er interessant fordi det forteller oss at skriverammene sannsynligvis har vært til hjelp for elevene når de skulle strukturere teksten sin, og virket som et slags stillas. Skriverammene kan ha gitt elevene en oversikt over hvordan den ferdige teksten skulle se ut, før de begynte å skrive den. Denne oversikten kan ha vært spesielt viktig for elevene med tanke på sjangerbevissthet. Argumenterende skiving er en ganske ny sjanger for elevene på dette trinnet, dermed kunne skriveramma hjelpe dem i form av tekstens oppbygging og struktur.

4.1.3 Setningsstartere

De alternative setningsstarterne var ment som ytterligere støtte til de elevene som fikk utdelt det vi har omtalt som "skriveramma med støtte". Tanken var som nevnt tidligere, at elevene skulle ringe rundt de setningsstarterne de likte best og ville bruke. Samtidig var setningsstarterne kun tenkt som alternativ, så elevene kunne også velge å ikke bruke noen av dem, men heller lage egne. Setningsstarterne er laget med inspirasjon fra Skrivesenteret (2023) og Lewis og Wray (2002). Vi vil nå trekke fram interessante funn knyttet til elevenes bruk av setningsstarterne.

For å få en oversikt over bruken av setningsstartere blant elevene, valgte vi å se nøye over alle tekstene til de elevene som hadde fått skriveramma med støtte. Vi lagde så en tabell som ga oss oversikt over hvor mange setningsstartere vi fant i hver tekst (Vedlegg 2). Det første vi la merke til etter å ha fått en oversikt over bruken av setningsstarterne, var at 15 av 16 elever som hadde skriveramma med støtte, brukte en eller flere setningsstartere i den ferdige teksten sin. Det var kun en elev som ikke brukte noen setningsstartere. Dette forteller oss at nesten alle elevene brukte støtta de hadde tilgjengelig, selv om de brukte setningsstarterne i ulik grad.

Vi ønsket videre å se om det var noen setningsstartere som ble mer brukt enn andre. Vi fant ut at setningsstarterne "Jeg mener at...", "Mitt første argument er at...", "Mitt andre argument er...", "Et motargument er at..." og "Til slutt vil jeg si at..." ble brukt mest. Dette er interessant da disse setningsstarterne sto først i hver rute. Vi så også at det er få elever som brukte setningsstarterne med ordene "fordel" og "ulempe" i seg. Dette kan være knyttet til at disse ordene ikke ble forklart i modelleringa. Det kan hende at ordene var fremmede for elevene, og derfor ikke nærliggende for dem å bruke. Dette kan også være tilfeldig, eller knyttet til at disse setningsstarterne ikke sto først i ramma.

En siste ting vi la merke til, var at det var få elever som brukte setningsstarterne som sto i rutene der elevene skulle begrunne argumentene sine: “Jeg mener dette fordi...”, “Dette er en fordel fordi...” og “Dette er en ulempe fordi ...”. Dette kan ha vært fordi elevene synes disse setningsstarterne var litt vanskelige, eller fordi de ikke skjønnte hvordan de skulle fortsette på dem. Selv om få elever brukte disse setningsstarterne, tror vi at de kan ha hjulpet elevene med å forstå hva de skulle skrive i disse rutene, da de fleste elevene begrunnet argumentene sine.

Vi observerte at noen av elevene som hadde skriveramma uten støtte, søkte støtte ved å se på arket til elevene med støtte. Dette kunne de gjøre da de satt i blanda grupper. Dette er interessant, fordi setningsstarterne var det som utgjorde differensieringa. På bakgrunn av denne observasjonen, valgte vi å gjøre en optelling av setningsstartere fra skriveramma med støtte, hos elevene som hadde ramma uten støtte. 11 av de 20 elevene som fikk skriveramma uten støtte, har brukt en, to eller tre setningsstartere fra skriveramma med støtte i skriveramma si eller i sin ferdige tekst. Den mest brukte setningsstarteren var “jeg mener at”, da seks av disse 11 elevene brukte den. Fire av elevene har brukt denne setningsstarteren i innledninga si, noe som er helt i tråd med skriveramma med støtte. To av elevene brukte derimot denne setningsstarteren i avslutninga si. “Jeg mener at” er en såpass vanlig setningsstarter, noe som kan tyde på at de kan ha kommet på den selv, og at det derfor er tilfeldig. Dette kan vi ikke vite for sikkert. Alle disse elevene satt derimot i nærheten av medelever som hadde skriveramma med støtte, og dette kan være en forklaring på hvorfor de har brukt disse setningsstarterne. Det å søke støtte hos hverandre på en slik måte, er en god strategi å bruke.

4.2 Analysesteg 2: Skriveprosesser og tekster i kontekst

I hoveddelen av analysen, som vi presenterer i det følgende, går vi nærmere inn på et utvalg tekster og gjør deskriptive og dels fortolkende analyser av disse i lys av observasjonsdata og kontekstinformasjon. Vi har i samråd med praksislærer og resten av praksisgruppa, valgt ut seks elever som illustrerer ulike tilnærminger til tekstarbeidet. Vi studerer både skriveprosessene til disse elevene og tekstene som inngår. For å sikre elevene sin anonymitet, har vi brukt fiktive navn.

4.3 Elevtekster

I de følgende delkapitlene skal vi presentere seks elevers utfylte skriverammer og ferdigstilte tekster. To av disse elevene fikk tildelt skriveramma med støtte, mens de fire andre fikk

skriveramma uten støtte. Vi analyserer tekstene til de utvalgte elevene, med utgangspunkt i følgende aspekter:

- 1) **Overføringsstrategier:** Her ser vi på hvilke strategier elevene har brukt i overgangen fra skriveramme til ferdig tekst med utgangspunkt i oversiktsanalysen i analysesteg 1.
- 2) **Argumentstruktur:** Her har vi fokus på om elevene har for- og motargument i teksten sin, og om de avslutningsvis tar stilling til argumentene og/eller konkluderer.
- 3) **Mottakerbevissthet:** Her ser vi nærmere på om og hvordan elevene henvender seg direkte til, og/eller tar hensyn til, mottakeren.

Underveis i analysene trekker vi også inn relevant kontekstinformasjon og erfaringer fra observasjoner. Flere av elevene vi nå skal møte gjennom tekstene deres, har flerspråklig bakgrunn. Dette kommer blant annet fram gjennom syntaktiske og morfologiske trekk, ortografi og preposisjonsbruk, men dette er det likevel ikke særlig fokus på i analysen. I kapittel 5 løfter vi blikket fra enkeltelevne og ser analysestegene i lys av teori, tidligere forskning og kontekstinformasjon.

4.3.1 Sonia

Sonia fikk skriveramma uten støtte. Nedenfor er skriveramma og den ferdige teksten hennes, koda etter overføringsstrategiene presentert i Tabell 4.1 ovenfor.

<p>Innledning: Jeg mener at det er ikke bra og se så mye Snapchat og Facebook Instagram og Tik tok Youtube.</p>	
<p>Argument 1: Det er ikke bra å se Tik tok for barn. • at de er for skummel. • at vi kan ikke sove.</p>	
<p>Argument 2: Internett er bra fordi: • man kan lære språk. • man kan filme hvis man er eldre. • man kan se forskjellige filmer.</p>	
<p>Motargument: Internett er bra fordi: • man kan ringe eller sende forselg-bråk • man kan være venner på mobil.</p>	
<p>Avslutning: Internett er viktig fordi: • mange bruker internett. • jeg synes internett er veldig bra og veldig gøy fordi man kan spille man kan se på Youtube.</p>	
	<p>For og imot internett.</p> <ul style="list-style-type: none">• Jeg mener at det er ikke bra og se så mye Snapchat og Facebook Instagram og Tik tok Youtube.• Det er ikke bra å se Tik tok for barn at de er for skummel at vi kan ikke sove• Internett er bra fordi man kan lære språk man kan filme hvis man er eldre man kan se forskjellige filmer.• Internett er bra fordi man kan ringe eller sende forskjellig Emoji man kan være venner på mobil.• Internett er viktig fordi mange bruker internett jeg synes internett er veldig bra og veldig gøy fordi man kan spille man kan se på Youtube. <p>Jeg Brukt fordi for hvis.</p>

Illustrasjon 4.3: Sonia sin skriveramme og ferdige tekst, med fargekoding.

Som det går fram av fargekodinga, har Sonia nesten utelukkende brukt overføringsstrategien *direkte overføring* (grønt), da hun har overført alt fra skriveramma til den ferdige teksten sin. Dette kan ses i sammenheng med Sonias utfylling av skriveramma. Hun skrev utelukkende lengre setningsfragment og fullstendige setninger i skriveramma, selv om modelleringa la vekt på at stikkord og korte setningsfragment var tilstrekkelig, og på grunn av dette måtte hun ikke gjøre store endringer i overføringa for å få en ferdig tekst. Sonia har derimot ikke gjort noe for å binde sammen setningene og setningsfragmentene til sammenhengende tekst. Dette ser vi for eksempel på det andre punktet i den ferdige teksten hvor hun har skrevet følgende setning: "Det er ikke bra å se Tik tok for barn at de er for skummel at vi kan ikke sove". Det virker som Sonia oppfatter skriveramma som styrende. Dette ser vi tydelig i avslutninga i ramma hvor hun har tegnet inn egne punkter og en ekstra strek for å utvide ramma for ikke å skrive utenfor. Det at Sonia ikke gjør noen endringer i overføringa, er særlig interessant med tanke på at teksten blir overført fra ett medium til et annet, altså fra håndskrift til pc. Når man skriver på pc, kan det være lettere å supplere teksten da det for de fleste går fortere å skrive på pc enn for hånd. Det er også mye lettere å omorganisere og redigere tekster når man skriver på pc. Sonia utnytter ikke disse mulighetene som pc-skrivinga gir, kanskje fordi hun så på skriveramma som et ferdig produkt. Dette kan også tyde på at overføringa er en mekanisk prosess for Sonia, og at hun ikke leser teksten sin underveis i skriveprosessen. Hun er den eneste eleven som i så stor grad har benyttet seg av overføringsstrategien *direkte overføring*. Teksten hennes representerer dermed et ytterpunkt i klassa.

Sonia har derimot også innslag av en annen overføringsstrategi, nemlig *noe nytt er lagt til* (gult). I den ferdige teksten har hun lagt til overskriften "For og Imot internett.", selv om skriveramma ikke la opp til det. Sonia er en av fire elever som har lagt til en overskrift i overføringa. Overskrifta hennes samsvarer med tekstens innhold og formål da den får tydelig fram hva teksten handler om. Under teksten har hun skrevet "Jeg Brukt fordi for hvis.", trolig fordi det var et krav at elevene skulle bruke minst to setningskoblere. Denne metakommentaren viser at Sonia har en evne til å reflektere over eget arbeid, og det kan derfor indikere et snev av prosesstenking. Vi ser også at Sonia har lagt til noen emoji'er i den ferdige teksten sin. Hun bruker kun det vi kan se på som positivt ladde emoji'er, og disse kan derfor kanskje regnes som en måte å ta stilling på. Det kommer vi tilbake til nedenfor.

Teksten til Sonia er som nevnt en direkte overføring av innholdet i skriveramma, og hver boks fra skriveramma er markert med ett punkt i den ferdige teksten. Teksten har dermed en klar struktur som er tydelig inspirert av ramma. Sonia har skrevet både argumenter for og imot

internett, slik skriveramma ber om. I "Argument 1-ruta" i skriveramma, kan vi derimot se at Sonia har skrevet et motargument om hvorfor det ikke er bra å se på TikTok for barn. Hun begrunner denne påstanden, akkurat slik undervisninga la opp til. I "Argument 2" og "Motargument-boksene" starter Sonia derimot begge argumentene med setningsstarteren "Internett er bra fordi", før hun lister opp flere ulike argumenter for internett i ruta under. Her har hun dermed ikke valgt et overordna argument som hun begrunner, slik hun gjorde i "Argument 1-boksen". Dette kan tenkes å ha en sammenheng med at hun fylte ut "Argument 2", "Motargument" og "Avslutning" dagen etter modelleringa, da hun ikke rakk å fylle ut hele skriveramma i den timen de egentlig fikk til rådighet til det. Dette kan ha gjort at modelleringa var litt glemt. Sonia har brukt noen egne setningsstartere som er med på å synliggjøre strukturen, men vi har diskutert om hun kunne hatt godt av skriveramma med støtte. Det virker ikke som at hun helt har forstått støtta som ramma tilbyr, da hun som sagt kun har skrevet en setningsstarter og ikke et overordna argument i to bokser. Alternative setningsstartere kunne gitt henne indikasjoner på hva hun kunne ha skrevet. I innledninga har Sonia skrevet "Jeg mener at", som er en av setningsstarterne fra skriveramma med støtte. Eleven satt ikke i nærheten av noen med skriveramma med støtte, så dette kan ha vært tilfeldig, eller noe hun har fått med seg fra undervisninga.

Sonia tar stilling i teksten sin, men innledninga og avslutninga er motsigende, noe som gjør at argumentasjonen i teksten som helhet framstår som litt uklar. I innledninga skriver hun at det ikke er så bra å være mye på sosiale medier. I avslutninga skriver hun derimot at internett er viktig og veldig bra og gøy. Da innledninga og avslutninga, som nevnt over, ble skrevet på forskjellige dager, kan eleven ha glemt hva hun skrev dagen før. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor teksten framstår som noe motsigende. En annen forklaring kan være at eleven endret mening underveis, men det kan også være tilfeldig. En annen ting som gjør at Sonia sin argumentasjon framstår som noe uklar, kan relateres til at hun har overført alle tekstelementene direkte fra skriveramma til ferdig tekst. Hun setter sammen setningene og setningsfragmentene fra skriveramma uten å binde dem sammen ved for eksempel å bruke flere setningskoblere. Dette gjør at teksten oppleves som noe usammenhengende, og det gjør den mindre leservennlig.

Sonia henvender seg ikke direkte til mottakeren i teksten sin, selv om dette var noe vi la mye vekt på da vi planla skriveforløpet. Som nevnt i delkapittel 3.7, viste vi både en video av rektor som snakket om skriveoppgava til elevene, og det presiseres i oppgaveteksten at rektoren er mottakeren. Det at Sonia bruker tydelige setningsstartere, og at hun laget en overskrift til den ferdige teksten sin, gjør teksten hennes mer leservennlig. Dette kan ses på som en måte å ta hensyn til mottakeren på. Bruken av overskrift er et kvalitetstrekk ved teksten hennes, og det

viser at hun kjenner til sentrale tekstnormer. Vi mener også at det kan ses på som en slags mottakerbevissthet at Sonia nevner at man kan lære av å bruke internett, da det er logisk å tenke at rektor er opptatt av nettopp læring. Hvorvidt Sonia tenkte over dette, er derimot uvisst.

Oppsummert kan vi si at Sonia ser ut til å oppfatte skriveramma som styrende, og dette kan ha vært medvirkende til at hun ikke klarte å relatere oppgava til den kjente konteksten og mottakeren. Det kan virke som at hun i liten grad har hatt nytte av den todelte prosessen, og at hun har sett på den utfylte skriveramma som et ferdig produkt, da hun har skrevet den samme teksten to ganger og viser lite selvstendig tenking i overføringa. Selv om ramma ikke framstår som en ferdig tekst, så virker det som at Sonia oppfattet det slik. Vi er dermed usikre på om skriveramma var til hjelp for Sonia, da det kan virke som at hun ikke klarte å utnytte skriveramma som en planlegging av teksten. Metakommentaren om setningskoblerne hun har brukt, kan derimot indikere at hun har tenkt tilbake på prosessen.

4.3.2 Luke

Luke fikk skriveramma uten støtte. Nedenfor ligger den utfylte skriveramma og den ferdige teksten hans, koda etter overføringsstrategiene presentert i Tabell 4.1 ovenfor.

Innledning: Internett, Rektor og overbevise

Argument 1:
 Språk
 • Duolingo
 • Google oversetter
 • videospill, video

Argument 2:
 Sosial
 • venner
 • karantene SYK
 • avtale

Motargument:
 Skummelt
 • Ikke for barn
 • Lurt
 • Personlige spørsmål

Avslutning: ~~Mitt mening er at internett er skummelt for barn.~~
 Skummelt men sosial

Internett

I denne teksten skal jeg overbevise Rektoren på [redacted] Skole at det ikke bare er skumleting på nett. Mitt første argument er at jeg kan lære meg språk med internett, som google oversetter. Det er også mange spill og videoer der jeg kan lære meg språk av. Duolingo er en app der jeg kan velge et språk, så kan jeg lære det språket. Mitt andre argument er at jeg kan være sosial med venner selv om jeg er syk eller i karantene, med internett kan jeg også avtale med mine venner om for eksempel å gå ut å leke eller andre steder. Jeg har også et motargument om hvorfor internett kan være skummelt. For det første, er det mye på nett som ikke er for barn og man kan bli lurt like enkelt som et knips. Det er også voksne som later som at de er barn og spør deg personlige spørsmål som hvor gammel du er, hvor du bor og hva du heter. Til slutt vil jeg si at internett kan være skummelt men likevel kan man være sosial med venner.

Illustrasjon 4.4: Luke sin skriveramme og ferdige tekst, med fargekoding.

Som det går fram av fargekodinga, har Luke, i likhet med Sonia, primært brukt èn overføringsstrategi, nemlig *utbygging av stikkord og setningsfragment* (blått). Luke er en av få elever som utelukkende har skrevet stikkord i skriveramma si, i tråd med modelleringa. Luke sin skriveramme kan anses som et ytterpunkt, på motsatt side av skalaen enn Sonia som kun har skrevet lengre setningsfragment og setninger i ramma. Da Luke kun skrev stikkord i skriveramma, måtte han gjøre større endringer enn Sonia for å få en ferdig tekst. Luke har overført alle stikkordene fra skriveramma til ferdig tekst, og han har bygd dem ut til fullstendige og ordrike setninger. Dette indikerer at han har brukt skriveramma aktivt for å samle og strukturere ideer, og deretter integrert dem i den ferdige teksten. Et eksempel på dette ser vi i utbygginga av det andre argumentet hans. I skriveramma har han under “Argument 2” skrevet stikkordet “sosial”. I ruta under, hvor han skulle begrunne argumentet, skrev han inn stikkordene “venner”, “karantene/syk” og “avtale”, som alle kan sies å tilhøre det samme semantiske domenet. I den ferdige teksten har han formulert dette som: “Mitt andre argument er at jeg kan være sosial med venner selv om jeg er syk eller i karantene, med internett kan jeg også avtale med mine venner om for eksempel å gå ut å leke eller andre steder.” Luke bruker her stikkordene i en kompleks setning og får fram ulike aspekter ved det å være sosial ved hjelp av internett.

Det har ikke blitt lagt til mange helt nye momenter i den ferdige teksten til Luke som ikke sto i skriveramma, men vi har likevel markert noe i teksten hans med gult, fargen som markerer overføringsstrategien *noe nytt er lagt til*. For det første har Luke lagt til den tematisk sett relevante overskriften “Internett”. Ordet “internett” står i innledninga i skriveramma hans, men skriveramma la ikke opp til at elevene skulle skrive overskrift, og derfor anser vi det som noe nytt. Vi har også markert den kreative sammenligningen “like enkelt som et knips” og eksemplet “som hvor gammel du er, hvor du bor og hva du heter.” som noe nytt. Dette står ikke i skriveramma, noe som indikerer at disse momentene, som bidrar til utdyping av innhold, har kommet til i overføringsprosessen. Dette viser at Luke har lest over teksten sin og tenkt underveis i prosessen. Han har ikke kun overført det som sto i skriveramma, slik Sonia gjorde.

Det er ingen avsnittsmarkeringer i Luke sin tekst, men teksten hans har likevel en tydelig struktur som er helt i tråd med strukturen i skriveramma. Luke har skrevet to argumenter for og ett argument imot bruk av internett, og han begrunner disse ved å vise til konkrete eksempler. Det eneste Luke har omstrukturert i overføringa fra skriveramme til ferdig tekst er stikkordene i ruta under “Argument 1”, altså der han skulle begrunne sitt første argument. I den ferdige teksten har han nemlig skrevet om stikkordene “google oversetter” og “videospill/video” før stikkordet “duolingo” som sto først i skriveramma. Han har også gjort en liten endring med det andre argumentet, da han i teksten har skrevet syk før karantene selv

om det i skriveramma står “karantene/syk”. Selv om det ikke er gjort store endringer her, så viser dette at Luke forsto at han kunne gjøre endringer i teksten sin, og at skriveramma ikke hadde låst hans alternativer. Luke bruker også setningsstartere til å presentere argumentene sine, som “Mitt første argument er at ...” og “Jeg har også et motargument ...”, og disse bidrar til å tydeliggjøre strukturen. En interessant ting vi merket oss når det kom til Luke sin argumentasjon, var at hans andre argument var identisk med det han skrev på en post-it-lapp under en aktivitet i førskrivingsfasen, beskrevet i delkapittel 3.7. Dette viser at emnehjelpa og forarbeidet før skrivinga var til hjelp for Luke i skriveprosessen.

Luke tar stilling ved å få fram at det både er fordeler og ulemper knyttet til bruk av internett. Dette kommer fram allerede i den første setninga i den ferdige teksten hans. Der har han nemlig uthevet og kursivert ordet “bare” i setninga: “I denne teksten skal jeg overbevise Rektoren på Blomsterbuketten Skole at det ikke *bare* er skumle ting på nett”. Luke tolker altså rektor sin oppfatning av internett som negativ. Samtidig får han fram at han er klar over at det er flere ulemper med internett, men at han også vil løfte fram fordeler. I avslutninga i skriveramma skrev Luke først kun ordet “FERDIG” med store bokstaver. Han endret derimot dette, etter at læreren kort forklarte og modellerte hva som bør stå i en avslutning. Da skrev han først inn en fullstendig setning, nemlig: “Min mening er at internett er skummelt for barn”, før han strøk over den og erstattet den med stikkordene “Skummelt men sosial”. Dette kan tolkes som at han kom på det læreren hadde sagt om stikkord underveis i utfyllinga, og det viser at han mestrer denne strategien. Med stikkordene “Skummelt men sosial”, som har blitt utbygd til setninga “Til slutt vil jeg si at internett kan være skummelt men likevel kan man være sosial med venner” i den ferdige teksten, får Luke igjen fram at det både er fordeler og ulemper med internett.

Heller ikke Luke vender seg direkte til mottakeren i teksten sin, til tross for at det ble lagt vekt på mottakeren i undervisningsopplegget. I motsetning til Sonia, nevner Luke derimot rektoren. Han skrev “rektor” inn som et stikkord i innledninga i skriveramma, og i den ferdige teksten sin innleder han med “I denne teksten skal jeg overbevise Rektoren på Blomsterbuketten skole ...”. Selv om Luke nevner rektoren, retter han ikke teksten direkte til henne for eksempel ved å skrive “Til rektor”. Vi mener derfor at dette kan ses på som en slags mottakerbevissthet. Luke skriver også at man kan lære av å bruke internett, noe vi ser på som relevant i denne sammenhengen, da Luke kan ha tenkt at det er et bra argument å bruke for å overbevise nettopp rektor om at internett er bra. Luke har som sagt også laget en overskrift til den ferdige teksten sin. Den er generell, men den viser at han kjenner til sentrale tekstnormer som bidrar til å orientere leseren. Dette kan ses på som en form for mottakerbevissthet. Det samme gjelder Luke sin bruk av tydelige setningsstartere. Luke bruker tekstordnere som “for det

første” og “jeg har også et motargument” på eget initiativ i teksten sin. Disse er med på å skape flyt, og de gjør teksten mer leservennlig. Luke har også brukt tre av setningsstarterne fra skriveramma med støtte, nemlig: “Mitt første argument er at ...”, “Mitt andre argument er at ...” og “Til slutt vil jeg si at ...”. Han satt ikke ved siden av en elev som hadde skriveramma med støtte, men han kan likevel ha kommet i snakk med en elev med den ramma og blitt inspirert.

For å oppsummere vil vi si at Luke sin bruk av skriveramma er helt i tråd med intensjonene i undervisningsopplegget. Han har utelukkende skrevet stikkord i ramma, og han har skrevet et overordna argument først og begrunnet det i ruta under. Luke har skrevet en argumenterende tekst med en tydelig struktur og et relevant innhold. Det er tydelig at han har brukt skriveramma aktivt som støtte i skriveprosessen, da han har fulgt strukturen i ramma og overført alle momentene derfra til den ferdige teksten. Samtidig er det tydelig at Luke har fortsatt tankeprosessen underveis i skrivninga, og at teksten har utvikla seg gjennom de to versjonene.

4.3.3 Joe

Joe fikk skriveramma uten støtte, og både skriveramma og den ferdige teksten hans er limt inn nedenfor. De er koda etter overføringsstrategiene presentert i Tabell 4.1 ovenfor.

<p>Innledning: argumenter for og imot internett</p>	
<p>Argument 1: SPILL lære spill med venner ha det gøy</p>	<p>jeg skal skrive en tekst om argumenter for og imot internett for min første argument er om spill. når vi spille vi kan lære noe. vi kan også spill med venner eller få nye venner når vi spiller. vi også har masse gøy når vi spille. plus vi bare spille på chromebook når vi har belønning eller vi jobbe godt. da har vi det gøy på spill.</p>
<p>Argument 2: FILM lære ha det gøy</p>	<p>for min andre argument er om film. i noe film vi kan lære mye også som et spill, og vi kan også ha det gøy som et spill også. vi kan også bli underholdt. det er mye typer film som ,drama ,romantisk ,horror ,og min favoritt ,COMEDY</p> <p>jeg er imot at noen sier noe stygg mot noen. jeg mener at jeg er imot dem som være slem mot andre i spill fordi det er dårlig hjort, som for example dem irriterer det er ikke bra og gjør. og derfor jeg er imot det.</p>
<p>Motargument: Si noe stygg mot noen iritere være slem mot andre</p>	<p>jeg mener at jeg er begge deler. jeg er litt imot og men jeg er mest mot internett. jeg mener at jeg liker internett mer men noe gang internett kan være et dårlig plass</p>
<p>Avslutning: Begge dele. Jeg er litt imot og for internett.</p>	

Illustrasjon 4.8: Joe sin skriveramma og ferdige tekst, med fargekoding.

Joe har, i likhet med Luke, primært brukt overføringsstrategien *utbygging av stikkord og setningsfragment* (blått), og nesten utelukkende skrevet stikkord og setningsfragment i skriveramma si, som han deretter har brukt som grunnlag for utforming av den ferdige teksten. Dette er en nokså avansert kompetanse, og det var, som tidligere nevnt, noe vi vektla i modelleringa av skriveprosessen. Joe har overført alle stikkordene fra skriveramma til ferdig tekst og bygd dem ut til fullstendige og ordrike setninger. Han fylte ut skriveramma og skrev den ferdige teksten i samme skoletime, ettersom han var borte da de andre i klassa fylte ut skriveramma. Det kan ha vært en fordel at han hadde tankeprosessen som resulterte i utfylling av skriveramma friskt i minne da han gikk over til neste fase i prosessen.

Joe har derimot også brukt overføringsstrategien *noe nytt er lagt til* (gult). Han har lagt til noen nye fordeler med bruk av internett, nemlig at vi kan “få nye venner når vi spiller”, og at “vi kan også bli underholdt”. Han har også lagt til flere konkrete eksempler, som der han ramser opp flere ulike filmsjangrer, og noen korte setninger som tydeligere får fram hans mening, som for eksempel “og derfor er jeg imot det”. De nye momentene fører til at hans ulike perspektiver på nettbruk kommer tydeligere fram. Disse tilføyelsene tyder på at Joe har sett på hele skriveforløpet som en sammenhengende prosess, hvor skriveramma var en del av planleggingsfasen og ikke en ferdig tekst. Han har utnyttet det prosessuelle ved skriveforløpet.

Teksten til Joe har en tydelig struktur. Den er delt inn i fem avsnitt, slik de fem boksene i skriveramma legger opp til. I tråd med skriveramma, består Joe sin ferdige tekst av to overordna argumenter for og et overordna argument imot bruk av internett. Argumentene er godt begrunnet ved hjelp av konkrete eksempler. Joe har brukt flere metakommentarer som synliggjør strukturen i teksten. Noen eksempler er: “jeg skal skrive en tekst om”, “for min første argument”, “jeg er imot at” og “jeg mener at”. Den siste metakommentaren sto som en alternativ setningsstarter i skriveramma med støtte, men da Joe verken fikk denne ramma, eller satt ved siden av noen med den, har han trolig kommet på den selv eller hentet den fra undervisninga.

En ting vi bemerket oss med Joe sin argumentasjon, er at det første argumentet hans nesten er helt identisk med det læreren skrev i skriveramma under modelleringa. Joe var som sagt borte i denne økta. Han fikk derimot med seg modelleringa av overføringa fra skriveramma til ferdig tekst før han fylte ut skriveramma si, og her fikk han se hva læreren hadde skrevet i skriveramma i timen han var borte. I boksen “Argument 1” skrev Joe stikkordet “Spill” som sitt første argument. I ruta under hvor han skulle begrunne dette, skrev han stikkordene “lære”, “spill med venner” og “ha det gøy”. I skriveramma som læreren starta på med resten av klassa,

står stikkordet “spill” som det første argumentet, og stikkordene “Få venner”, “Ha det gøy” og “Lære” som begrunnelse. Dette viser at lærerens modellering var til hjelp for Joe.

Innledninga, både i skriveramma og i den ferdige teksten til Joe, er svært generell, da den kun sier noe om hva han skal gjøre. Men i avslutninga tar han stilling ved å eksplisitt si at han er både for og imot internett. Der skriver han først at han er “begge deler” både i skriveramma og i ferdig tekst. I skriveramma skrev han også setninga “jeg er litt imot og for internett.”, men i overføringa har den blitt omgjort til “jeg er litt imot og men jeg er mest mot internett”. Her har det sannsynligvis skjedd en skrivefeil da ordet “men” signaliserer at det skal komme en innvending eller motsetning. Joe får derimot fram at han ser flest fordeler med nettbruk i den siste setninga i den ferdige teksten sin, hvor han skriver følgende: “jeg mener at jeg liker internett mer men noe gang internett kan være et dårlig plass”.

Joe henvender seg, i likhet med elevene over, ikke direkte til mottakeren. Han har, i motsetning til elevene over, ikke laget en overskrift til den ferdige teksten sin, men han har tydelige setningsstartere som synliggjør strukturen. Dette er med på å gjøre teksten hans mer leservennlig. Joe kommer med personlige og relevante eksempler. Han skriver blant annet følgende: “plus vi bare spille på chromebook når vi har belønning eller vi jobbe godt. da har vi det gøy på spill”. Her får han fram at de på 4. trinn på Blomsterbuketten skole, er vant til å bruke pc som belønning hvis de har jobbet bra. Dette er noe elevene liker, og det er relevant for rektor å høre om hva elevene bruker internett til i klasserommet. Joe legger også, som flere av medelevene, vekt på at man kan lære av å være på internett, og dette kan ses på som en form for mottakerbevissthet når rektor er mottaker.

Joe sin bruk av skriveramma er helt i tråd med intensjonene i undervisningsopplegget og lærerens modellering. Han har hovedsakelig skrevet stikkord i skriveramma, og han har bygd ut og utdypet disse ved hjelp av flere konkrete eksempler underveis i skriveprosessen. Det er tydelig at Joe har brukt skriveramma aktivt da han har fulgt strukturen i ramma og overført alle momentene fra ramma til den ferdige teksten. Samtidig viser han selvstendighet, og han klarer å utnytte seg av det prosessuelle.

4.3.4 Lily

Lily fikk skriveramma uten støtte, og både skriveramma og den ferdige teksten hennes er limt inn under. De er koda etter overføringsstrategiene presentert i Tabell 4.1 ovenfor.

Innledning:
Jeg mener at vi skal bruke mindre tid på å se på fjern, og sosiale medier.

Argument 1:
Det er ikke bra å se til lenge for barn.

- mange ting på nett er ikke for barn.
- kjern gjør som vi ikke får så mye søvn om natta
- Jeg synes at man ikke skal bedremd. Apper som er over-alders passers.

Argument 2:
På en måte så er internett bra.

- Hvis vi ikke hadde hatt internett så hadde vi ikke kunne reist.
- Jeg synes at internett er bra fordi, eller så hadde vi ikke kunne ringt til noen.

Motargument:
Jeg synes at det å ha telefon når man er barn ikke er så bra.

- Hvis man ser mye mer på sosiale medier en og være.
- Det varer ikke så lenge fordi, eller så får man mer luft til senere.

Avslutning:
Jeg synes at det er mange forskjellige meninger med inter nett.

FOR & IMOT INTERNETT

Innledning
Jeg er for og imot internett, På en måte så elsker jeg internett og på en annen måte så hater jeg internett. Så derfor er jeg for og imot internett.

Imot Internett
Det er ikke bra for barn å se på sosiale medier. Mange ting på nett er ikke for barn under 13 år. Det er ikke bra se altfor mye på skjerm ellers mister man mye av natt søvn. Jeg synes at det er ikke lurt og laste ned apper som er veldig høy aldersgrense på. jeg synes at det og ha telefon når man er 9 år er dumt for de ellers hadde vi gått glipp av oppveksten

for internett
på en annen side er internett veldig veldig bra. Hvis vi ikke hadde hatt internett vi ikke kunne ha reist. Jeg synes at vi er veldig heldig som har internett for ellers så hadde vi ikke kunne ha ringt til noen.

avslutning
Jeg synes at det er mange meninger med INTERNETT
jeg synes det er mest begge deler.

Illustrasjon 4.7: Lily sin skriveramme og ferdige tekst, med fargekoding. Transkripsjon av Lily sin skriveramme ligger vedlagt (vedlegg 7), da den er litt utydelig.

Som det går fram av fargekodinga, har Lily brukt alle fire overføringsstrategiene fra oversiktsanalysen. Hun har i størst grad benyttet seg av overføringsstrategien *utbygging av stikkord og setningsfragment* (blått), da hun har gjort større endringer med noen av setningene som er overført. Et eksempel som viser dette, er at setninga “kjern gjør som vi ikke får så mye søvn om natta” har blitt gjort om til den mer utfyllende setninga “Det er ikke bra se altfor mye på skjerm ellers mister man mye av natt søvn.” som flyter mye bedre. Lily har også benyttet seg av overføringsstrategien *direkte overføring* (grønt), da det er noen få momenter som er direkte overført fra skriveramma til ferdig tekst. I skriveramma ser vi at Lily har skrevet mye mer tekst enn medelevene Luke og Joe. Hun har skrevet flere lengre setninger i ramma si. Det kan tenkes at hun var fornøyd med noen av disse og derfor overførte dem direkte. Det som har blitt direkte overført, er underoverskriftene “innledning” og “avslutning” og fire andre setninger fra skriveramma. Lily har byttet ut noen småord i noen av disse setningene som har blitt overført, men disse endringene er så små at vi likevel har valgt å se på det som direkte overføring.

Lily har lagt til noen nye momenter som ikke sto i skriveramma, i den ferdige teksten sin, og dette viser at hun også har benyttet seg av overføringsstrategien *noe nytt er lagt til* (gult). For

det første har Lily laget en overskrift til den ferdige teksten sin, nemlig: “FOR & IMOT INTERNET”. Denne overskrifta er relevant fordi den samsvarer med tekstens innhold og formål. Lily uthevet overskrifta ved å legge til to emoji'er. Emojiene gir uttrykk for at hun kanskje er mest imot internett ettersom de signaliserer at mobil er, eller bør være, forbudt. Overskrifta er svært tydelig da den er understreket og i større skrift enn resten av teksten. I tillegg til dette har Lily laget en helt ny innledning i den ferdige teksten sin, og hun har lagt til underoverskriftene “Imot internett” og “for internett”. De nye momentene fører til at både strukturen i teksten og Lilys syn på nettbruk kommer enda tydeligere fram. Lily har også valgt å ikke overføre noen momenter fra skriveramma til den ferdige teksten sin. Dette gjelder innledninga og begrunnelsen av det ene motargumentet hennes som har blitt erstatta. Det illustrerer at Lily har utvikla argumentasjonen og teksten underveis og utnytta det prosessuelle ved skriveforløpet.

Det at Lily har brukt flere underoverskrifter, er med på å gi teksten hennes en tydelig og oversiktlig struktur. Hun har også delt teksten sin inn i avsnitt. I motsetning til flere andre elever, har Lily delt den ferdige teksten sin i fire, ikke fem, avsnitt, slik skriveramma legger opp til. Lily bryter også litt med kronologien i skriveramma. Skriveramma legger opp til to argumenter for og ett imot internett. Lily har derimot skrevet to motargumenter, ett i “Argument 1-boksen” og ett i “Motargument-boksen”, og i “Argument 2-boksen” har hun ett argument for internett. I den ferdige teksten har Lily samlet argumentene for og argumentene imot internett i hvert sitt avsnitt, og motargumentene kommer først. Når det gjelder struktur, legger vi også merke til setningsstarteren “på en annen side” som innleder skiftet fra motargument til argument for internett. Hun gir dermed argumentasjonen en tydelig struktur.

Lily tar stilling i den argumenterende teksten sin i det hun konkluderer med at hun er “mest begge deler”, altså både for og imot internett. I innledninga i skriveramma skrev hun at hun mener at “vi”, som kanskje refererer til elevene i klassa, bør bruke mindre tid på å se på skjerm og sosiale medier. I innledninga i den ferdige teksten, skriver hun derimot følgende: “Jeg er for og imot internett, På en måte så Elsker jeg internett og på en annen måte så Hater jeg internett. Så derfor er jeg for og imot internett.”. Her ser vi at eleven har understreket ordene “elsker” og “hater”, og i tråd med vanlige tekstkonvensjoner, kan vi anta at dette viser at disse følelsesladde ordene er ekstra viktige for henne. En mulig forklaring på denne endringa, kan være at Lily ville få fram at hun både er for og imot internett allerede i innledninga, og ikke kun imot slik det kunne se ut i innledninga i skriveramma. Lily får også fram at hun både er for og imot internett i avslutninga. Der får hun også fram at det finnes mange meninger om internett. I “avslutningsboksen” kan vi se at Lily har laget to tegninger, en tegning med et kryss over en mobil, og en tegning med et hjerte rundt en mobil. Dette samsvarer med teksten der hun

skriver at det er mange forskjellige meninger om internett. Tegningene kan være en representasjon av nettopp dette. Noen liker internett, mens andre liker det ikke. Ut fra overskrifta til Lily kan det, som sagt over, derimot virke som hun kanskje er mest imot internett. Hun har ramma inn overskrifta ved å legge til to emojier, og disse signaliserer at mobil er eller bør være forbudt.

Lily henvender seg, i likhet med elevene vi har omtalt tidligere, ikke direkte til mottakeren. Vi kan likevel finne elementer i teksten til Lily som indikerer mottakerbevissthet. Hun har for det første laget en relevant overskrift til den ferdige teksten sin. Hun har også delt teksten sin i avsnitt og laget relevante underoverskrifter. Dette er med på å gjøre teksten mer leservennlig. Formuleringene i innledinga – at hun både *elsker* og *hater* internett – kan også ses som uttrykk for mottakerbevissthet. Her viser hun sterke følelser og stort engasjement knyttet til tematikken. Slike personlige vurderinger har potensial til å nå igjennom til mottakeren.

For å oppsummere kan vi si at Lily viser selvstendighet i prosessen. Hun har gjort endringer når det kommer til strukturen og kronologien i overgangen fra skriveramma til ferdig tekst. Hun har også skrevet to motargumenter i ramma, selv om den kun legger opp til ett. Dette vitner om en selektiv og selvstendig bruk av støttestrukturen. Det at hun klarer å løsrive seg fra skriveramma på en sånn måte, viser at den ikke har vært altfor styrende for hennes skriveprosess, og at hun har sett på skriveramma som et ledd i arbeidet. Likevel ser vi at hun har brukt skriveramma aktivt, både med tanke på underoverskriftene, og på det at hun har overført mye av innholdet hun selv skrev, inn i ramma.

4.3.5 Stella

Stella fikk skriveramma med støtte. Nedenfor er den utfylte skriveramma og den ferdige teksten hennes, koda etter overføringsstrategiene presentert i Tabell 4.1 ovenfor.

Innledning:
Jeg mener at ... / Jeg skal skrive om ... **internett**
Jeg mener at **internett er litt bra fordi**
av internett kan vi lære ås språk.

Argument 1: Mitt første argument er at ... / En fordel med nettbruk er at ...
hvordan å lære språk
Jeg mener dette fordi ... / Dette er en fordel fordi ...
spillvideo
• **Google translator**
• **Film**

Argument 2: Mitt andre argument er ... / En annen fordel med nettbruk er at ...
vi kan lære lekse av
Jeg mener dette fordi ... / Dette er en fordel fordi ...
• **vi blir bedre på ting**
• **å gjør lekser på nett**
• **å gjør på pc**

Motargument: Et motargument er at ... / En ulempe med nettbruk er at ...
skumle ting
Jeg mener dette fordi ... / Dette er en ulempe fordi ...
• **skumle mail**
• **skumle video**
• **skumle spill**

Avslutning:
Til slutt vil jeg si at ... / Min mening er at ...
til slutt vil jeg si at vi kan lære
tinger fra internett men de er
skumle ting på internett

jeg mener at internett er litt bra fordi av internett kan vi lære ås språk .
mitt første argument er at internett kan vi gjøre tingers altså spill video lære tingers. fra internett derfor internett er bra.
mitt andre argument er at internett er bra for barn. jeg mener dette fordi vi kan gjøre lekse på nett på chromebook.
Et motargument er at det kan være skumle tingers på nett fordi det er mange skumle video og spill og mann.
til slutt vil jeg si at vi kan lære skumle tingers på internett.

Illustrasjon 4.5: Stella sin skriveramme og ferdige tekst, med fargekoding.

Stella har også brukt alle fire overføringsstrategiene fra oversiktsanalysen. Som det går fram av fargekodinga, er det overføringsstrategiene *direkte overføring* (grønt) og *utbygging av stikkord og setningsfragment* (blått) som er mest brukt. Det som har blitt direkte overført fra skriveramma til ferdig tekst, er seks setningsstartere og innledninga fra skriveramma. Den didaktiske intensjonen med skriveramma med støtte, var nettopp å tilby elevene alternative setningsstartere som de kunne bruke. Stella benyttet seg aktivt av disse, noe som tyder på at ramma var til hjelp for henne. Hun kunne også overføre innledninga si direkte fra skriveramma, da den allerede var formulert som en fullstendig setning. Stella har en blanding av setninger, setningsfragment og stikkord i skriveramma si. Hun har skrevet fullstendige setninger i innledninga og avslutninga, og en blanding av stikkord og setningsfragment i de øvrige boksene. Dette er noe vi ser hos flere elever, og en forklaring på dette kan være at det oppleves som mer utfordrende å skrive stikkord som skal representere en hel innledning og avslutning enn et mer konkret argument. Dette kan dermed ses som en formålstjenlig strategi, som også knyttes opp mot modelleringa hvor læreren skrev en fullstendig setning i innledninga og stikkord og setningsfragment i "Argument 1-boksen". Stella bygde ut stikkordene og setningsfragmentene og endret avslutninga si i overføringa fra skriveramma til ferdig tekst, og dette forklarer hvorfor mye av teksten hennes er markert med blått. Stikkordene og setningsfragmentene ble omgjort til fullstendige, men fortsatt ganske korte setninger i

overføringa. Dette ser vi tydelig i “Motargument-boksen” i skriveramma, hvor Stella skrev stikkordet “skumle ting” som det overordna argumentet sitt. I ruta under skrev hun stikkordene “skumel man”, “skumle video” og “skumel spill” som begrunnelser. I den ferdige teksten ble alle disse stikkordene samlet i en setning, nemlig: “Et motargument er at det kan være skumle tinger på nett fordi det er mange skumle video og spill og mann.” Slik viser hun at hun mestrer å komprimere innhold.

Stella har også benyttet seg av overføringsstrategien *noe nytt er lagt til* (gult). Hun har lagt til setningsfragmentet “derfor er internett bra” i overføringa. Det er brukt i teksten for å slå fast det første argumentet. Eleven har her brukt en kausalkobling for å understreke at på bakgrunn av hennes argument, så er internett bra. Bruken av slike kausalkoblinger er et typisk kjennetegn for argumenterende skriving. Stella har også lagt til argumentet “at internett er bra for barn” i overføringa. Vi ser også at det er noen momenter Stella har valgt å ikke overføre fra skriveramme til ferdig tekst (rosa). Dette kan skyldes at Stella er litt repeterende i skriveramma – og at hun er klar over dette selv. Vi ser for eksempel at Stella har skrevet at man kan lære språk via internett både i innledninga og “Argument 1-boksen” i skriveramma. I den ferdige teksten skrev hun kun om språk i innledninga, og hun overførte ikke stikkordene “språk” og “Google tralar” fra “Argument 1-boksen”. Hun overførte heller ikke stikkordet “film” og setningsfragmentet “vi blir bedre på tinger”. Disse er også svært like andre momenter Stella har overført fra ramma, nemlig video og at man kan lære. Denne bruken av ulike overføringsstrategier indikerer både selvstendighet og bevissthet, og det tyder på at Stella visste at skriveramma ikke låste hennes alternativer.

Stella har en tydelig struktur i teksten sin som vi kan kjenne igjen fra skriveramma. Teksten er delt inn i fem avsnitt, i tråd med skriveramma som er delt inn i fem bokser. Hvert avsnitt representerer altså en boks i skriveramma. En slik avsnittsinndeling går som nevnt igjen hos flere elever. Vi ser også at Stella har fulgt rekkefølgen på innholdet fra skriveramma. Stella har skrevet to argumenter for og ett argument imot bruk av internett, slik ramma legger opp til, og hun begrunner alle argumentene kort ved å vise til eksempel. Hvert avsnitt begynner med en setningsstarter, noe som bidrar til å synliggjøre strukturen. Stella har brukt hele seks av åtte setningsstartere fra skriveramma. Hun er dermed en av de elevene som har brukt flest av disse (se vedlegg 2). Disse er med på å gi teksten hennes en klar struktur.

Stella tar stilling til hva hun mener om nettbruk i avslutninga i skriveramma si. Der skriver hun “Til slutt vil jeg si at vi kan lære tinger fra internett men de er skumle tinger på internett”. Her ser hun saken fra begge sider, oppsummerer det hun har skrevet tidligere og konkluderer med at selv om vi kan lære ting fra internett, så kan det også være skumle ting der. Stella endret

avslutninga i overgangen fra skriveramme til ferdig tekst, og i den ferdige teksten er avslutninga følgende: “Til slutt vil jeg si at vi kan lære skumle tinger på internett.”. Selv om denne setninga kan ses som en kortere versjon av avslutninga i skriveramma, forteller den likevel noe litt annet siden denne setninga er mer negativt lada. Dette fører til at argumentasjonen blir mindre tydelig, og det gjør det litt vanskelig å si om Stella er mest for eller imot internett. I tillegg er avslutninga litt forvirrende med tanke på at argumentene hennes for internett tidligere i teksten, har handlet om å lære, mens motargumentet hennes handlet om at det er skumle ting på internett. Vi ser også at Stellas innledning og avslutning er litt motsigende, noe som gjør at argumentasjonen i teksten som helhet framstår som uklar. I innledninga, både i skriveramma og i ferdig tekst, skriver hun følgende: “Jeg mener at internett er litt bra fordi av internett kan vi lære ås språk”. Her virker det som Stella er mest for internett, selv om hun begrenser det ved å bruke ordet “litt”. I avslutninga har hun derimot fokus på det skumle man kan lære på internett.

Stella henvender seg, i likhet med elevene vi har omtalt over, heller ikke direkte til mottakeren i teksten sin, og det kommer ikke tydelig fram at teksten er skrevet til rektor. Det at hun har delt teksten sin i avsnitt og brukt mange tydelige setningsstartere, er derimot med på å tydeliggjøre argumentasjonen og gjøre teksten mer leservennlig. Stella skriver blant annet også om at man kan lære av å bruke internett og at elever kan bruke internett til å gjøre lekser. Som vi har vært inne på tidligere, mener vi at dette kan ses på som en form for mottakerbevissthet, da det er logisk å tenke at rektor er opptatt av læring og lekser.

For å oppsummere Stellas skriveprosess, vil vi si at hun aktivt har brukt støtta som var tilgjengelig. Dette ser vi særlig når det kommer til struktur og bruken av setningsstartere. Vi opplever at Stella hadde hjelp i støttestrukturen skriveramma ga, og at den tilsynelatende hjalp henne i skriveprosessen med både utfylling og overføring. Hun viser også selvstendighet og forståelse for det prosessuelle ved at hun har tatt selvstendige valg i overføringa, særlig i form av å velge bort ting fra skriveramma og ved å legge til nye elementer som ikke sto i ramma.

4.3.6 Alex

Alex fikk skriveramma med støtte, og både skriveramma og den ferdige teksten hennes er limt inn nedenfor. De er koda etter overføringsstrategiene presentert i Tabell 4.1 ovenfor.

Innledning:
Jeg mener at... / Jeg skal skrive om...
Jeg mener at man kan lære språk.

Argument 1: Mitt første argument er at... / En fordel med nettbruk er at...
En fordel med nettbruk er at...
Jeg mener dette fordi... / Dette er en fordel fordi...
Dette er en fordel fordi Noen du ikke skjenke
• Skal du ikke snakke med. der skummelt
• for barn og være på internett.

Argument 2: Mitt andre argument er... / En annen fordel med nettbruk er at...
Lære ting
Jeg mener dette fordi... / Dette er en fordel fordi...
• du kan lære matte.
• du kan lære engelsk.

Motargument: et motargument er at... / En ulempe med nettbruk er at...
er at du bruker masse internett.
Jeg mener dette fordi... / Dette er en ulempe fordi...
• man kan bli blind
• noen har ikke internett.

Avslutning:
Til slutt vil jeg si at... / Min mening er at...
det er litt bra men jeg liker ikke det.

I denne teksten skal jeg argumentere for at man kan lære tinger på internett.
En fordel med nettbruk er at det er gøy for barn og spille på mobilen.
spille er bra fordi noen spill er mattespill du kan også lære engelsk man kan også lære spansk.
et motargument er at du bruker masse internett man kan bli blind og noen har ikke internett.
Til slutt vil jeg si at det er litt bra men jeg liker ikke internett.

Illustrasjon 4.6: Alex sin skriveramme og ferdige tekst, med fargekoding.

Som det går fram av fargekodinga, har Alex også brukt alle fire overføringsstrategiene fra oversiktsanalysen. I likhet med Stella, har hun brukt overføringsstrategiene *direkte overføring* (grønt) og *utbygging av stikkord og setningsfragment* (blått) mest. Dette viser at hun har brukt skriveramma aktivt underveis i skriveprosessen. Alex har skrevet flere lengre og fullstendige setninger i skriveramma si, og hun kunne derfor velge å overføre disse direkte. Dette ser vi at hun har gjort i overføringa av motargumentet og avslutninga fra skriveramma. Når det kommer til innholdet i innledninga og "Argument 2-boksen" i skriveramma, har Alex derimot gjort større endringer i overføringa, både ved å endre en fullstendig setning, og ved å bygge ut stikkord og setningsfragment. Setninga "Jeg mener at man kan Lære språk" fra innledninga i skriveramma har blant annet blitt omgjort til "I denne teksten skal jeg argumentere for at man kan lære tinger på internett". Her har hun endret setninga og gjort den mer generell ved å bruke ordet "tinger" istedenfor det konkrete eksempelet "språk". Stikkordet "lære tinger" er flyttet opp fra "Argument 2-boksen", og dette viser en fleksibilitet i bruken av notatene fra ramma.

Alex har også benyttet seg av overføringsstrategiene *noe nytt er lagt til* (gult) og *ikke overført* (rosa). I den ferdige teksten har hun lagt til et nytt argument for internett, nemlig at "det er gøy for barn og spille på mobilen". Dette argumentet begrunner hun, og her har hun også lagt til en ny relevant setningsstarter, nemlig "spille er bra fordi". Denne setningsstarteren finnes ikke

direkte i ramma, men Alex kan ha tilpassa en annen setningsstarter som består av ordet “fordi”. Alex har også lagt til et nytt eksempel på et språk man kan lære av å spille, og dette er en relevant utdypning. Det er også noen momenter Alex har valgt å ikke overføre. Hun har ringet rundt seks av totalt åtte setningsstartere i skriveramma, men hun har kun overført tre av disse til ferdig tekst. Alex overførte heller ikke noe fra boksen “Argument 1”, muligens fordi hun så at hun ikke hadde skrevet en fordel, men en ulempe med internett her. Dette kommer vi mer inn på nedenfor. Det at Alex har lagt til noe, og valgt å ikke overføre noe annet viser selvstendighet. Alex viser også at hun har en evne til å “røre seg” i teksten ved å omorganisere, flytte på momenter og å tilpasse setningsstartere.

Det er en tydelig struktur i teksten til Alex, og hun har fulgt den overordna kronologien skriveramma legger opp til. Alex har likevel skrevet ett argument for og to argument imot internett i skriveramma si, selv om den legger opp til to argumenter for og ett imot. I boksen “Argument 1” i ramma har Alex nemlig kun skrevet av setningsstarteren “En fordel med nettbruk er at” uten noe argument bak. I ruten under hvor hun skulle begrunne argumentet, som hun ikke har skrevet, har hun skrevet av en ny setningsstarter, “Dette er en fordel fordi”, men etter setningsstarteren kommer hun ikke med en fordel, men en ulempe med internett. Her kan det virke som at Alex ikke helt har forstått hvordan hun skulle bruke skriveramma. Alex har, i likhet med flere andre elever i klassa, et annet morsmål enn norsk. Kanskje skjønner hun ikke ordet “fordel”, som kan være et vanskelig ord for 4. klassinger generelt. Alex har ikke overført noe annet enn setningsstarteren fra “Argument 1-boksen” til den ferdige teksten sin. Dette kan tyde på at hun var kritisk til egne notater i overføringsprosessen. I boksen “Argument 2” har Alex skrevet ett argument for internett, og i boksen “Motargument” skrev hun ett argument imot. Disse to argumentene ble overført til den ferdige teksten. Alex kom også på et nytt argument for internett underveis i overføringa, nemlig “at det er gøy for barn og spille på mobilen”. I den ferdige teksten har Alex derfor to argumenter for internett og ett imot, noe som er helt i tråd med det skriveramma ber om.

Alex har delt teksten sin inn i noen avsnitt som bidrar til å synliggjøre strukturen. Innledninga og argumentene hennes for internett står i ett avsnitt, mens motargumentet og avslutninga hennes står i egne avsnitt, markert med et ekstra mellomrom. Dette bidrar til å synliggjøre skillet mellom argumentene for og imot nettbruk, og til å gi en tydelig argumentasjonsstruktur. Alex sin bruk av setningsstartere er også med på å tydeliggjøre strukturen. Hun har brukt tre av setningsstarterne fra ramma selv om hun ringet rundt seks av dem. Det som er mest interessant når det kommer til Alex sin bruk av setningsstartere, er at hun ikke har overført noen av setningsstarterne i rutene hvor hun skulle begrunne argumentene sine til ferdig tekst. Dette er noe vi ser i flere av elevtekstene. Alex har ringet rundt en setningsstarter i to av de

tre rutene hvor hun skulle begrunne argumentene sine, men hun har ikke overført noen av disse til den ferdige teksten sin. En mulig forklaring kan være at hun syntes disse setningsstarterne var vanskelige og kanskje ikke helt skjønnte hvordan hun skulle fortsette på dem.

Alex tar stilling i teksten sin ved å skrive følgende i avslutninga: "Til slutt vil jeg si at det er litt bra men jeg liker ikke internett". Denne setninga er direkte overført fra skriveramma. Her kommer det fram at Alex ser fordelene, men tar personlig avstand fra internett. I innledninga, både i skriveramma og i den ferdige teksten, nevner Alex en fordel med internett, nemlig at man kan lære ting, som for eksempel språk via internett. Her kommer det fram at hun er mest for internett. Innledninga og avslutninga er derfor noe motsigende, og dette medfører at argumentasjonen i teksten som helhet, oppleves som litt uklar.

Heller ikke Alex henvender seg direkte til mottakeren i teksten sin, og det kommer ikke tydelig fram at teksten er skrevet til rektor. Det at hun har delt teksten sin inn i avsnitt og brukt setningsstartere som synliggjør argumentasjonen, er likevel med på å gjøre teksten hennes funksjonell i den aktuelle sammenhengen. Dette kan derfor ses på som en form for mottakerbevissthet. Alex sine argumenter for bruk av internett, er også tett knyttet opp mot læring, noe som er relevant for rektor.

Oppsummert kan vi si at selv om det virker som at Alex ikke helt forsto skriveramma i starten, med tanke på utfyllinga av "Argument 1-boksen" i skriveramma, så vil vi etter å ha lest teksten hennes, konkludere med at ramma og setningsstarterne trolig var til stor hjelp for henne. Hun har gjort flere endringer underveis i overføringa fra skriveramme til tekst, noe som indikerer at hun så på skriveforløpet, med utfylling av skriveramme og skriving av ferdig tekst, som en prosess. Alex viser fleksibilitet ved å bruke momenta fra skriveramma på ulike måter i den ferdige teksten.

5.0 Syntese og drøfting

Målet med denne masteroppgava har vært å undersøke følgende problemstilling: *Hvordan nyttiggjør en gruppe fjerdeklassinger seg av skriverammer i et undervisningsopplegg om nettbruk og skriftlig argumentasjon?* I dette kapitlet skal vi løfte blikket fra elevnivået til et mer overordna perspektiv på skriveprosessene. Vi vil sammenfatte og drøfte erfaringene fra tekstanalysene i lys av teori og tidligere forskning. Her vil vi også inkludere perspektiver og erfaringer fra gjennomføringa av skriveforløpet og analysesteg 1. Vi har valgt å dele kapitlet i tre hoveddeler, jamfør tematikkene i analysedel 2, der vi først ser nærmere på overføringsstrategier, deretter struktur og argumentasjon og til slutt mottakerbevissthet. Til slutt presenterer vi noen overordna refleksjoner om lærerens sentrale rolle.

5.1 Overføringsstrategier

I planlegginga av undervisningsopplegget la vi stor vekt på skriveprosessen, da vi blant annet har blitt inspirert av den prosessorienterte skrivepedagogikken, hvor framveksten av tekster er i fokus (Hoel, 1990, s. 17). Vi la opp til bruk av skriverammer som redskap i håp om at elevene skulle få mest mulig utbytte av prosessen, og at det skulle resultere i velstrukturerte og gjennomtenkte argumenterende tekster. Skriverammer er maler eller støttestrukturer som hjelper elevene med å strukturere innholdet og få fram det de ønsker å si (Lewis & Wray, 2002, s. 2; Skrivesenteret, 2023). Vi valgte å bruke skriverammer for å synliggjøre skriveprosessen, særlig planleggingsfasen, for elevene, og vi ønsket å få fram viktigheten av et godt forarbeid. Ifølge Dysthe (1993, s. 91) er godt forarbeid gjerne halve arbeidet. Vi ønsket også at elevene skulle se at skrivning er en omfattende prosess som kan sies å gå gjennom flere ulike faser. På bakgrunn av dette ville vi undersøke om og hvordan elevene klarte å nyttiggjøre seg skriveprosessen, og vi har gjort dette ved å hovedsakelig se på hvilke strategier de har brukt i overføringa fra skriveramme til ferdig tekst.

Elevene var ikke vant med å bruke skriverammer, og dette så vi tydelig i pilotprosjektet vi gjennomførte i løpet av den første praksisperioden vår på Blomsterbuketten skole, beskrevet i delkapittel 3.7.1. Vi tenkte den gangen at skriveramma kun skulle være en kort og grov planlegging av teksten, men det viste seg at de fleste elevene skrev fullstendige setninger i ramma. Disse elevene skrev på en måte en ferdig tekst allerede i skriveramma si. På bakgrunn av dette virket det ikke som at alle elevene skjønnte hvorfor eller hvordan de skulle bruke skriveramma. Mange av elevene overførte også alt de skrev i skriveramma si direkte til den ferdige teksten, uten å gjøre noen endringer. I pilotprosjektet så vi altså at de fleste elevene benyttet seg av strategien vi i hovedstudien omtaler som *direkte overføring*. Selv om vi

oppfordra elevene til å planlegge teksten sin ved å fylle ut en skriveramme, tenkte vi at de likevel kom til å gjøre endringer og få nye ideer underveis i skrivinga. Dette skjedde i liten grad under pilotprosjektet, og det kan derfor virke som elevene opplevde skriveramma som styrende. Dette er også noe skriverammer har blitt kritisert for (jf. kapittel 2.5). Øgreid (2016, s. 15) skriver blant annet at bruk av skriverammer kan føre til at reproduksjon og imitasjon av tekst går på bekostning av kreativitet, og dette så vi i pilotprosjektet. Flere andre forskere skriver også at skriverammer kan virke begrensende for noen elever og slik gå på bekostning av elevers frie utvikling av kunnskap og ideer (jf. Hillocks, 2005; Lewis & Wray, 2002).

En forklaring på at elevene i liten grad frigjorde seg fra skriveramma i pilotprosjektet, kan være at de ikke fikk noen forklaring eller modellering av hvordan den kunne brukes, noe som strider imot mye teori om bruk av skriverammer. Warwick med kollegaer skriver blant annet at skriverammer ikke bare er ark som kan deles ut uten en introduksjon fra læreren (Warwick et al., 2003, s. 182). I SKRIV-prosjektet fant de også ut at elever må lære hvordan de kan bruke en fragmentert tekst som utgangspunkt for en lengre, sammenhengende tekst (Smidt, 2011a, s. 26). Det er også mange andre forskere som vektlegger lærerens sentrale rolle når det kommer til bruk av skriverammer (jf. Kjelen & Tverbakk, 2002; Kvithyld, 2022; Lewis & Wray, 2002; Riley & Reedy, 2005). På bakgrunn av erfaringene vi gjorde oss under pilotprosjektet, og som følge av at vi satte oss mer inn i tidligere forskning på bruk av skriverammer, gjorde vi, som nevnt i delkapittel 3.7.1, en del endringer når vi igjen skulle bruke skriverammer med disse elevene. Denne gangen la vi mye vekt på lærerens rolle og modellering, og funnene våre viser at denne endringa hadde innvirkning på elevenes tekster.

Et sentralt funn i hovedstudien er nemlig at elevene benyttet seg av varierte strategier i overføringa fra skriveramme til ferdig tekst i et skriveforløp preget av modellering. Som det går fram av tallene i tabell 4.2 fra oversiktsanalysen, har de fleste elevene kombinert flere av overføringsstrategiene, noe vi fikk et nærmere innblikk i gjennom analysesteg 2. Oversiktsanalysen vår viser at mange av elevene, 26 av 33, brukte strategien *direkte overføring* denne gangen også, se tabell 4.2. Denne strategien ble derimot brukt i mye mindre grad nå enn under pilotprosjektet, selv om det ikke kommer fram i tabellen. Her er det kun ett unntak, nemlig eleven Sonia som har overført alt hun skrev i skriveramma si direkte. Den reduserte bruken av strategien *direkte overføring* kan ha sammenheng med at læreren i modelleringa la vekt på at elevene ikke trengte å skrive fullstendige setninger i skriveramma, og at hun selv hovedsakelig skrev stikkord og setningsfragment i ramma under modelleringa. Mange av elevene skrev også stikkord og setningsfragment i sine rammer, til tross for at dette er en kompleks kompetanse som krever øving, og disse tekstelementene må bygges ut i overføringa for å få en ferdig tekst.

Funnene våre viser i tillegg at nesten alle elevene brukte de tre andre overføringsstrategiene vi opererer med. Mange har bygd ut stikkord og setningsfragment, lagt til nye momenter underveis i skriveprosessen og valgt å ikke overføre noen momenter fra skriveramma. Alle elevene, bortsett fra Sonia, har altså gjort en del endringer i overføringa fra skriveramme til ferdig tekst. Denne varierte bruken av overføringsstrategier kan også ses i sammenheng med lærerens modellering. Hun bygde ut stikkord og setningsfragment til fullstendige setninger, la til noen nye momenter som ikke sto i skriveramma, i den ferdige teksten, og lot være å overføre noe av det som sto i skriveramma. Dette er i tråd med det Lewis og Wray (2002, s. 2) skriver om at skriverammer bør inngå i en lærerstyrt prosess hvor elevene oppmuntres til å gjøre endringer, stryke ut og legge til elementer underveis i skriveprosessen, og slik unngå at skriverammene oppleves som en slags tvangstrøye. Disse funnene får fram hvor sentral læreren er.

Et mål med undervisningsopplegget vårt var at elevene skulle bruke rammene aktivt som støtte i skriveprosessen, men uten å bli låst av dem og kun overføre mekanisk. Den hyppige bruken av overføringsstrategiene *direkte overføring* og *utbygging av stikkord og setningsfragment* viser at elevene har hatt skriveramma si foran seg og sett på den underveis i skriveprosessen. Samtidig viser den flittige bruken av overføringsstrategiene *noe nytt er lagt til* og *ikke overført* at elevene har klart å fortsette tankeprosessen etter at de har fylt ut skriveramma, og forstått at skriveramma kun var en planlegging av teksten. De så altså ikke på den utfylte skriveramma som et ferdig produkt, slik flere elever i Solheim (2009, s. 69) sin studie så på tankekartene. Disse strategiene viser selvstendighet, da det virker som elevene har tenkt over og kritisk vurdert innholdet i skriveramma si i overføringsprosessen. Det at flere elever har lagt til nye momenter underveis, kan også tenkes å være på grunn av at de fikk skrive på pc. Da de fleste skriver raskere på pc enn for hånd, er det lettere å utdype teksten når man skriver på pc. Noen av elevene har også lagt til emoji'er i tekstene sine for å tydeligere få fram sitt syn på internett, og slik utnytte noen av mulighetene pc-skriving gir.

Elevenes varierte bruk av overføringsstrategier viser at kritikken som sier at skriverammer ofte oppleves som en slags tvangstrøye som begrenser kreativitet og fri utvikling av ideer (jf. Lewis & Wray, 2002; Hillocks, 2005), ikke nødvendigvis trenger å stemme hvis man bruker skriverammer som en del av en lærerstyrt prosess. Pilotprosjektet vårt, hvor elevene ikke fikk noe modellering av skriveramma, støttet derimot opp under denne kritikken mot skriverammer da elevene i all hovedsak mekanisk overførte innholdet fra ramma. Ut fra funnene våre framstår det derfor som at kritikken mot skriverammer som en slags begrensning er mer treffende i tilfeller hvor elevene ikke får modellering. Øgreid (2016, s. 1) fant også i sin studie

ut at kritikken mot skriverammer ble motvirket av at skriveprosessen blant annet var lærerstyrt og preget av dialog mellom lærer og elever.

Internasjonalt er det stor enighet om at det er nødvendig å undervise elever i hvordan de skal arbeide med en tekst fra et idéstadium, eller fra det vi har kalt en planleggingsfase, til et ferdig produkt (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 65). Funnene og erfaringene våre viser at det er et potensial i bruken av skriverammer som planlegging. Alle elevene klarte å skrive sammenhengende argumenterende tekster, til tross for lite erfaring med skriving generelt. Variasjonen i erfaringene fra pilotprosjektet og funnene fra undervisningsopplegget som ligger til grunn for vår masteroppgave, viser at elevene trenger veiledning for å kunne tilpasse og bruke skriverammene på en hensiktsmessig måte – og for å få mest mulig utbytte av skriveprosessen.

5.2 Struktur og argumentasjon

Skriftlig argumentasjon er ansett som en kompleks form for skrivekompetanse (Kvithyld, 2021, s. 54). På bakgrunn av dette trenger elevene mye støtte for å mestre å skrive argumenterende tekster (Lewis & Wray, 2002, s. 2). I argumenterende skriving er det å finne ut hvordan man skal strukturere teksten sin, det mange elever sliter mest med (jf. Andrews et al., 1993; Andrews, 1995; Freedman & Pringle, 1984; Kvithyld et al., 2020; Øgreid, 2016). Bakgrunnen for dette er blant annet at argumenterende tekster krever at man presenterer ulike synspunkt, begrunner påstander, tar stilling og finner en passende struktur på det hele. Strukturen i argumenterende tekster lar seg imidlertid representere i en skriveramme på en nokså oversiktlig måte, og dette kan derfor være en egnet ressurs. Gjennom skriverammer kan elevene få et bilde av hvordan den ferdige teksten kan se ut, og hva den kan inneholde. Dermed kan skriverammer også fungere som et redskap som hjelper elevene med de kognitive prosessene både når det kommer til struktur og innhold.

Strukturen skriverammene våre tilbyr, ser – på ulike måter – ut til å ha vært til hjelp for alle elevene. Vi kan si dette fordi de skrev velstrukturerte argumenterende tekster. De fleste tekstene har en struktur som er tydelig inspirert av skriveramma, med innledning, argumenter for, motargument og avslutning. Mange elever har delt teksten sin i fem avsnitt, noe som er i tråd med antall bokser i skriveramma. Blant elevene som hadde skriveramma med støtte, ser vi i tillegg at mange har brukt setningsstarterne aktivt (se for eksempel Stella, kap. 4.3.5). Dette bidrar ytterligere til å synliggjøre strukturen. Det er derfor tydelig at ramma har fungert som et slags stillas (jf. Wood et al., 1976) i arbeidet med tekststruktur. Dette er i tråd med Riley & Reedy (2005, s. 45), som påpeker at skriverammer bidrar til en overordna organisering av

ideer som kan frigjøre elevene til å konsentrere seg mer om innhold og argumentasjon. Den tydelige strukturen fører også til at tekstene blir leservennlige, og at det blir lettere å følge argumentasjonen.

Alle elevene i vår studie har minst ett argument for og ett argument imot internett i tekstene sine, slik skriveramma legger opp til. De fleste fulgte også kronologien i skriveramma med to argumenter for internett, etterfulgt av ett motargument, men det var noen som endret rekkefølgen på argumentene sine. Dette kan ses i sammenheng med mulighetene overføring til pc gir, blant annet at det er lettere å omstrukturere tekster. Elevene som har valgt å endre kronologien i skriveramma, kan sies å bruke skriveramma på en mer fleksibel måte, da de har tatt egne valg og ikke blindt følger strukturen som er gitt. Dette kan knyttes til selvstendighet, ettersom skriverne selv kan velge i hvilken grad de ønsker å benytte seg av støtta de får utdelt. Didaktisk forskning viser at kompetente skrivere vil forholde seg mer selvstendig og kreativt til en skriveramme enn elever som ikke har kommet like langt (Kvithyld et al., 2020, s. 90). Dette er noe vi også så i analysesteg 2. Hvis vi for eksempel sammenligner Sonia og Lily sin bruk av skriverammene i overføringsprosessen, ser vi at de har brukt rammene sine på forskjellige måter. Sonia er svært låst til skriveramma, mens Lily på den andre siden, har en mer selvstendig og kreativ bruk av ramma. På sikt er målet at elevene skal klare seg uten skriverammer – eller stillas – som støtte. Lily klarer i større grad å løsrive seg fra ramma, og hun er derfor nærmere dette målet.

Som nevnt tidligere, visste vi at dette trinnet hadde lite erfaring med argumenterende skrijving, og med skrijving av lengre sammenhengende tekster generelt. Vi var derfor spente på hva vi kunne forvente. Det viste seg likevel at elevene kom med flere aktuelle argumenter, og de begrunnet disse ved å vise til relevante utdypninger og personlige erfaringer. Skriveramma ble satt inn i en undervisningskontekst der elevenes innspill ble gjort relevante. Bruk av skriverammer, eller andre støttestrukturer, kan nemlig hjelpe elevene med å strukturere tenkinga si på en systematisk måte fordi de gjør de to synspunktene eksplisitte, konkrete og samtidig tilgjengelige for vurdering (Riley & Reedy, 2005, s. 44). Skriverammene kan dermed bidra til å strukturere disse erfaringene og frigjør elevene til å konsentrere seg mer om innhold og argumentasjon. Godt forarbeid, gjennom for eksempel emnehjelp og sjangerhjelp, kan også være viktig for at elevene skal ha tilstrekkelig med kunnskap om både sjangeren og temaet de skal skrive om (Mehlum, 1994, s. 92). Slik kan de bruke kapasiteten sin til å formulere og utdype innholdet innenfor de gitte strukturene (jf. Riley & Reedy, 2005).

I oppgaveteksten står det at elevene skulle argumentere “for eller imot” bruk av internett, og dermed la oppgava opp til at elevene skulle ta stilling i teksten sin. Samtidig la skriveramma

opp til at elevene skulle ha argumenter både for og imot, og dermed se saken fra begge sider. Vi vet fra tidligere forskning at det å håndtere to synspunkter krever mye av elevene, og det anses generelt for å være en av de høyere ordens tenkeferdigheter (Riley & Reedy, 2005, s. 45). Likevel klarte alle elevene å se saken fra begge sider, og de fleste tok avslutningsvis stilling til hva de mener om internett. Noen elever tok stilling ved å si at de enten var for eller imot internett, mens flere andre skrev at de var “begge deler”, altså både for og imot. Dette er også en måte å ta stilling på, da det er positive og negative sider ved bruk av internett. Det kan både være vanskelig og lite formålstjenlig å ta et klart standpunkt, ikke minst etter å ha presentert argumenter fra begge sider før avslutninga. I tillegg hadde elevene tidligere, i planleggingsfasen, skrevet og diskutert argumenter både for og imot internett, noe som også gjør det nærliggende for dem å innta et balansert standpunkt. Det at vi valgte å kalle den siste boksen i skriverammene for “avslutning”, og ikke “konklusjon”, som Skrivesenteret gjorde, kan også være en årsak til at flere av elevene ikke tok stilling i like stor grad. Internett er et stort felt, og et fenomen en uansett må forholde seg til i skolen. Det er dermed ikke et poeng i å konkludere med for eller imot, men å synliggjøre og ta stilling til ulike synspunkter. Dette var en av intensjonene bak den litt mer åpne formuleringa “avslutning”.

Skriverammene kan i seg selv ses som stillaser (jf. Wood et al., 1976). De kan også bidra til å tilpasse opplæringa til den enkelte elev (Kvithyld et al., 2020, s. 90). I undervisninga forsøkte vi å gi ytterligere støtte ved å lage differensierte skriverammer, en med støtte i form av setningsstartere, og en uten støtte. Hensikten bak de alternative setningsstarterne var, som nevnt tidligere, å gi elevene støtte og samtidig få dem til å ta delvis selvstendige valg når det kom til hvordan de ville starte setningene sine. Funnene fra oversiktsanalysen viser at de elevene som hadde setningsstartere tilgjengelig i skriveramma, valgte å bruke denne støtten. Det var kun en av de 16 elevene som fikk utdelt skriveramma med støtte, som ikke brukte noen av setningsstarterne. De resterende 15 brukte minst en setningsstarter fra skriveramma i teksten sin. Fem av disse elevene brukte hele 6 av 8 setningsstartere i teksten sin. Likevel ble ikke differensieringa gjennom bruk av setningsstarterne av like stor betydning som først antatt. Dette skyldtes at elevene satt i blanda grupper mens de skrev, og observasjonene våre viser at de fant støtte i hverandre. De så på hverandres skriverammer og snakket sammen om innholdet. Dette er interessant i lys av de opphavlige prosjektplanene, fordi differensieringa gjennom setningsstarterne opprinnelig var sentral i vårt prosjekt. Men som erfaringene fra klasseromsobservasjonene og oversiktsanalysen viste, hadde ikke disse så mye å si, fordi elevene heller fikk støtte av hverandre i skrivekonteksten – i tråd med det sosiokulturelle perspektivet på læring som ligger til grunn for studien.

Selv om det er flere fordeler ved bruk av skriverammer, er det også funn i vår studie som tyder på at skriverammer kan oppleves som styrende, og dermed legge for sterke føringer for elevenes skriving. Ett eksempel finner vi i kapittel 4.3.1 om eleven Sonia. Hun ble svært styrt av skriveramma og har overført alt hun skrev i ramma direkte til den ferdige teksten. Denne overføringa kan ha sammenheng med at hun ikke helt skjønnte hvordan hun skulle bruke ramma. Dette førte til at teksten hennes fikk dårlig flyt og er lite leservennlig. For å unngå at skriverammene blir for styrende, peker forskning på at bruk av skriverammer bør inngå i en lærerstyrt prosess hvor elevene blir oppmuntret til å stryke ut, endre og legge til elementer i skriveramma underveis i skriveprosessen (Lewis & Wray, 2002, s. 2). Det handler altså om å balansere mellom "scaffolding" og "straight-jacket", og å finne en balanse mellom skrivestøtte, styrende struktur og muligheter for frigjørelse fra skriveramma (Hillocks, 2005). Som vist i analysen, for eksempel kapittel 4.3.4, ser vi at Lily har fått til nettopp dette. Hun brukte skriveramma på en fleksibel måte ved at hun brukte alle overføringsstrategiene, endret på strukturen og kronologien i argumentasjonen sin underveis, samtidig som hun brukte skrivestøtta fra ramma aktivt i skriveprosessen.

5.3 Mottakerbevissthet

I lys av et funksjonelt syn på skriving er mottakerbevissthet et sentralt aspekt (Solheim & Falk, 2021, s. 202). Det er viktig at elevene får oppleve at de kan utrette noe gjennom å skrive, for eksempel ved at skrivinga er ei formålsretta handling som kan fylle ulike funksjoner i ulike situasjoner, og for ulike mottakere (Solheim & Falk, 2021, s. 202). Mottakerbevissthet er særlig viktig i argumenterende tekster, ettersom disse ofte har som mål å overbevise eller påvirke mottakeren, og at det dermed kan være hensiktsmessig å tilpasse seg leseren (Kringstad & Lorentzen, 2014, s. 3). Da vi planla skriveoppgava som ligger til grunn for vår studie, ønsket vi at elevene skulle oppleve skrivinga som meningsfull. Vi var derfor opptatt av at både formålet med og mottakeren av teksten skulle komme tydelig fram.

Til tross for at det ble lagt mye vekt på situasjonen på skolen og rektor som mottaker både i introduksjonen av undervisningsopplegget, og i selve oppgaveteksten, er det nesten ingen elever som henvender seg direkte til mottakeren i de ferdige tekstene sine. Dette er overraskende med tanke på at elevene ellers hadde stort utbytte av opplegget, og at videoen av rektor virket å engasjere elevene. Det er kun tre elever som henvender seg direkte til rektor i teksten sin, og to av disse elevene fikk ekstra oppfølging av en voksen mens de skrev. Dette kan kanskje tyde på at skriveramma kan ha begrenset elevenes kreativitet, slik skriverammer har blitt kritisert for å gjøre (jf. Lewis & Wray, 2002; Hillocks, 2005). En mulig årsak til den manglende mottakerorienteringa i tekstene, er at elevene kan ha hatt nok med å tenke på

innhold og struktur. Kanskje hadde de ikke kapasitet til å løfte blikket fra de komplekse strukturene og innholdet til mottaker og kontekst, selv om konteksten var lagt til rette og forsøkt gjort relevant for dem. En annen mulig årsak kan være at det ikke var nevnt noe i skriverammene om mottakeren. Det kan tolkes i retning av at ramma var styrende. Dette er samtidig et argument for at ressursene og støttestrukturene må tilpasses den spesifikke skrivekonteksten – inkludert formål og mottaker. Læreren henvendte seg heller ikke direkte til rektor i modelleringa av skriveramma, noe som kan tenkes å ha vært avgjørende. Likevel observerte vi som nevnt at rektors innlegg syntes å motivere elevene for opplegget, og selv om det var få elever som nevnte dette i teksten sin, kan det ha motivert skriveprosessen som helhet.

Vi ser likevel tegn til at elevene gjennom tekstlige ressurser, tar hensyn til mottakeren, blant annet gjennom bruk av relevante argumenter, overskrift og personlige vurderinger og erfaringer. Dette bidrar til å gjøre tekstene mer tydelige, tilpassa og leservennlige. Flere av elevene brukte læring og lekser som et argument for internett. En mulig årsak til dette, kan være at læreren skrev inn lignende momenter i skriveramma under modelleringa. Læring og lekser er samtidig relevant i skolekonteksten oppgaven skisserer, og det er logisk å tenke at rektor er opptatt av dette. Dermed kan det også sees som en form for mottakerorientering. Skriveramma la ikke opp til bruk av overskrift, så dette er noe disse elevene har gjort på eget initiativ. Dette er også et trekk som orienterer seg mot leseren. En passende overskrift bidrar til å gjøre teksten mer leservennlig fordi det blir tydelig for leseren hva teksten handler om. Bruk av overskrift som orienterer leseren på en relevant måte, er også et av målene under vurderingsområdet *Kommunikasjon* fra Normprosjektets forventningsnormer (Matre et al., 2021, s. 116). Personlige vurderinger og erfaringer kan også ses på som en måte å orientere seg mot mottakeren på. Som vist i kapittel 4.3.4, ser vi for eksempel at Lily i sin tekst skriver at hun både elsker og hater internett. Her viser hun engasjement og sterke følelser, noe som kan appellere til leseren.

5.4 Lærers rolle

I likhet med flere andre studier, ønsker også vi å framheve lærers sentrale rolle når det kommer til bruk av skriverammer. Kvithyld (2022, s. 86) understreker i sin doktoravhandling at læreren er svært sentral når det kommer til bruk av læringsressurser, da det er læreren som best kan tilpasse ressursene til forutsetningene i sitt klasserom. Han fant også ut at bruk av samme læringsressurs kan bli satt i spill på helt ulike måter i ulike klasserom (Kvithyld, 2022, s. 71), og dette bekrefter at læreren har mye å si for hvordan læringsressurser, som for eksempel skriverammer, blir brukt.

Før elevene skal ta i bruk en skriveramme, bør læreren vise fram strukturen og begrepene som brukes i ramma (Warwick et al., 2003, s. 182). Dette er, ifølge Kjelen og Tverbakk (2020, s. 14), særlig viktig for lavtpresterende elever, da de ikke får tilstrekkelig med støtte fra skriverammer i seg selv og slik trenger ekstra hjelp. Da dette fjerde trinnet på Blomsterbukketten skole ikke var vant til å bruke skriverammer og hadde lite erfaring med å skrive lange, sammenhengende tekster, tror vi at lærerens forklaring og modellering av skriverammene var helt avgjørende for at elevene skulle klare å nyttiggjøre seg dem på en hensiktsmessig måte. Erfaringene våre fra pilotprosjektet tyder også på dette.

Læring starter, ifølge den sosiokulturelle læringsteorien, gjennom sosial samhandling, før kunnskapen tas opp i individet selv (Vygotskij, 2001, s. 14). Elevene lærer gjennom systematisk stillasbygging, her modellering fra læreren (Säljö, 2016, s. 123). Flere av funnene våre, som er beskrevet i delkapitlene over, kan ses i sammenheng med lærerens modellering, og det er tydelig at modelleringa ga elevene inspirasjon og ideer til egen skriving. Flere av elevene skrev blant annet lignende argumenter og begrunnelser som læreren skrev under modelleringa, men uten nødvendigvis å kopiere. Elevene benyttet seg også av de varierte overføringsstrategiene læreren modellerte.

6.0 Oppsummerende perspektiver og veien videre

Før vi sammenfatter og perspektiverer funn og erfaringer, vil vi gjenta problemstillinga og forskningsspørsmålene våre:

Hvordan nyttiggjør en gruppe fjerdeklassinger seg av skriverammer i et undervisningsopplegg om nettbruk og skriftlig argumentasjon?

- 1. Hvordan bruker elevene i to klasser skriverammer i arbeid med argumenterende skrivning, spesielt i overgangen mellom en planleggingsfase og en ferdigstillingsfase?*
- 2. Hvordan nyttiggjør seks elever seg av undervisningsopplegget, og hvordan kommer dette til uttrykk gjennom tekstene de skriver?*

I denne studien har vi undersøkt en gruppe fjerdeklassingers bruk av skriverammer. Skriverammer er et omstridt verktøy, da slike ressurser har fått en del kritikk for å være begrensende og styrende for elevers skrivning (jf. Hillocks, 2005; Lewis & Wray, 2002; Øgreid, 2016). Likevel viser forskning at skriverammer kan være en nyttig tilnærming for å hjelpe elever med å utvikle skriveferdigheter, og at det er et egnet verktøy for å støtte elever i skrivning på tvers av alderstrinn og skriveoppgaver (jf. Kjelen & Tverbakk, 2020; Lewis & Wray, 2002; Riley & Reedy, 2005; Warwick et al., 2003; Øgreid, 2016).

I studien vår la vi mye vekt på modellering, da teori og tidligere forskning vektlegger at skriverammer bør inngå som del av en lærerstyrt prosess (jf. Kjelen & Tverbakk, 2020; Kvithyld, 2022; Riley & Reedy, 2005; Warwick, 2003). Vi erfarte at elevene brukte skriverammene aktivt, og at de hentet mye inspirasjon fra lærerens modellering. De benyttet seg av alle de ulike strategiene læreren modellerte i overføringa fra skriveramme til ferdig tekst, selvsagt i litt varierende grad. Samtidig så vi at de fleste elevene klarte å bruke ramma på en selvstendig måte ved å gjøre endringer underveis.

Det å argumentere – muntlig og skriftlig – i ulike sammenhenger, gir elevene mulighet til å uttrykke egne tanker og meninger, og kan på sikt være en vei til demokratisk deltakelse og danning. Skriftlig argumentasjon var en ny sjanger for elevene i vår studie, og det kan ses på som en utfordrende sjanger fordi den forutsetter en bestemt struktur og oppbygging. Likevel resulterte skriveforløpet vårt i velstrukturerte argumenterende tekster, og dette kan tyde på at skriverammene var til god hjelp for elevene. De fleste tekstene har en struktur som er tydelig inspirert av ramma og består av argumenter for og imot internett, slik ramma legger opp til. Vi

ser likevel at noen elever har endret strukturen eller lagt til argumenter underveis. Dette viser at bruk av skriverammer kan være en god måte å tilpasse opplæringa på, da elevene selv kan avgjøre i hvor stor grad de vil nyttiggjøre seg støtten. Likevel er det funn i vår studie som kan tolkes i retning av at skriveramma kan ha vært styrende, blant annet med tanke på at få elever henvender seg direkte til mottakeren i tekstene sine.

Den grunnleggende ferdigheten å *kunne skrive* innebærer blant annet at elevene skal kunne planlegge og bearbeide skiving. Funnene våre tyder på at elevene både klarte å bruke skriveramma som et verktøy i planlegging, og å se på den som et ledd i en lengre skriveprosess ved at de selv tok stilling til det de hadde skrevet i skriveramma og gjorde endringer underveis i overføringa. Det framstår altså som at elevene klarte å finne en balanse mellom å bruke skriverammene aktivt som støtte, altså et stillas (jf. Hillocks, 2005; Wood et al., 1976), og å vise selvstendighet og fortsette tankeprosessen underveis i skrivinga.

På bakgrunn av erfaringer og funn fra denne studien ser vi at bruk av differensierte skriverammer kan være en god måte å tilpasse opplæringa til de enkelte elevene på, og at det ligger et stort potensial her. Vi ønsker derfor mer forskning på dette velkommen. Vi tror for eksempel det ville vært spennende med mer forskning som fokuserer på samtaler med elevene, for å dra veksler på deres kunnskaper og erfaring med muntlig argumentasjon, og undersøke hvordan dette kan danne utgangspunkt for skiving. I vår studie snakket flere av elevene sammen underveis i skriveprosessen, og selv om flere av samtalene vi overhørte ikke omhandlet elevtekstene, hørte vi også at noen elever snakket om skriverammene og de ferdige tekstene sine. Vi tror derfor det kunne vært interessant med forskning hvor det blir tatt lydopptak av elevene både i planleggingsfasen og overføringsprosessen fra skriveramme til ferdig tekst. Dette kan gi et unikt innblikk i elevenes tanker underveis i skriveprosessen, og er relevant både for framtidig forskning og undervisning.

På bakgrunn av erfaringer og funn fra denne studien har vi også gjort oss noen didaktiske refleksjoner. Vi anbefaler andre lærere å legge opp til bruk av skriverammer, særlig innenfor argumenterende skiving, der elevene sine egne meninger og argumenter lett lar seg ordne i hensiktsmessige tekststrukturer. Dersom man skal ta i bruk skriverammer, anbefaler vi at bruken inngår i en lærerstyrt prosess, som er tilpasset elevenes interesser, erfaringer og forutsetninger. Argumenterende skiving kan være en utfordrende sjanger for elever, og vi ser, på bakgrunn av funn og erfaringer fra studien vår, at skriverammer har et stort potensial dersom bruken modelleres i tilstrekkelig grad for elevene. Læreren er et viktig stillas for elevenes skiving, men vi vil også anbefale å utnytte støtta elevene kan finne i hverandre. Vi

erfarte at elevene i vår studie nyttiggjorde seg støtta både fra medelever, læreren, skriverammene, emne- og sjangerhjelpa underveis i skriveprosessen.

Referanseliste

Andrews, R. (1995). *Teaching and learning argument*. Casell.

Andrews, R., Costello, P. & Clarke, S. (1993). *Improving the quality of argument, 5-16*. The University of Hull.

Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., McGuinn, N. & Robinson, A. (2009). Teaching argumentative non-fiction writing to 7-14 year olds: A systematic review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 291-310. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/03057640903103751?needAccess=true&role=button>

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Applebee, A. N. & Langer, J. A. (2006). The State of Writing Instruction in America`s Schools: What Existing Data Tell Us. *Center on English Learning & Achievement*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=a5f965d65773072c0a5d49c30ad36c160885cee0>

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.

Dalland, C. P., Bjørnstad, 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. 125-152). Universitetsforlaget.

Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor: innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.). Samlaget.

Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep - om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaping*. (s. 13-35). Fagbokforlaget (Landslaget for norskundervisning).

Dysthe, O. & Kverndokken, K. (2023). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken & J. O. Bakke (Red.), *101 skrivegrep – en teoretisk og praktisk skriveidaktikk*. (s. 60-92). (2. utg.). Fagbokforlaget (Landslaget for norskundervisning).

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Hentet 21. april 2023 fra <https://doi.org/10.2307/356600>

- 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>
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode: menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Hillocks, G. (2005). At Last: The Focus on Form vs. Content in Teaching Writing. *Research in the Teaching of English*, 40(2), 238-248. <https://www.jstor.org/stable/40171704>
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk: prosessorientert skrivning i teori og praksis*. Cappelen (Landslaget for norskundervisning).
- Igland, M. A. (2003). Skrivning i et sosiokulturelt perspektiv. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst* (s. 67-92). Cappelen Akademisk Forlag.
- Isaksen, S. S. (2023). *Argumenterende skrivning på 4. trinn. En utforskende studie av et eksplisitt skriveforløp om den argumenterende sjangeren* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Kjelaas, I (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland og L. I. Aa. (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 26-49). Universitetsforlaget.
- Kjelen, A. K. & Tverbakk, M. L. R. (2020). Skriverammer som stillas. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104, 347–360. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-03>
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2014). *Et ressurshefte om argumenterende skrivning*. Skrivesenteret. <https://skrivesenteret.no/materiale/argumenterende-skrivning/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2. utg.). Novus.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (3. utg.). Novus.
- Kvithyld, T. (2020). Argumenterende skrivning i norskfaget - bidrar bruken av læringsressurser til bedre skriveopplæring? *Norsklæreren*. 21(3), 54-73.

- Kvithyld, T. (2022). *Muligheter og begrensninger ved bruk av læringsressurser i skriveopplæringen – en komparativ casestudie av to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet der samme læringsressurs blir iscenesatt* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2020). *Gode skrivestrategier*. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.
- Lewis, M. & Wray, D. (2002). *Writing frames: scaffolding children's non-fiction writing in a range of genres*. University of Reading.
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H. (Red.), Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Mehlum, A. (1994). *Skriveundervisning. Mellom styring og frihet*. TANO.
- Myhill, D. & Locke, T. (2007). Composition in the English/literacy classroom. *English Teaching: Practice and Critique* 6(1), 1-10.
<https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/3416/Locke%20-%20Composition%20in%20the%20English.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- National Writing Project (2010). Writing Project Professional Development Continues to Yield Gains in Student Writing Achievement. *Research Brief*, (2), 1-8.
https://archive.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/14004/FINAL_2010_Research_Brief.pdf?x-r=pcfile_d
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2*. (s. 12-24). Universitetsforlaget.
- NTNU. (u.å.). *PRANO: Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. Hentet 14. mars 2023 fra <https://www.ntnu.no/ilu/prano>
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. (s. 11-24). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på praksis - Fra opprinnelse til forskerfokus. (s. 3-18). *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88, 3-18.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2004-01-02>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2.* (s. 90-112). Universitetsforlaget.
- Riley, J. & Reedy, D. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5, 29-51.
- Selboe, O. S. (2023). *Å benytte utfylte skriverammer som utgangspunkt for tekstsamtaler: En kvalitativ casestudie om tekstsamtalens didaktiske potensial i videreutvikling fra skriveramme til ferdig tekst* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Skar, G. B., Aasen, A. J., & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research* 6(1), 201–216. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skrivesenteret. (2023). *Skriverammer*. Hentet 16.01.23 fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/skriverammer/>
- Smidt, J. (2011a). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 11-35). Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2011b). *Skriving i alle fag - innsyn og utspill*. Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2011c). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring: ei bok for lærere i alle fag* (s. 9–41). Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R. (2009). Frå tankekart til tekst. Om bruk av og frigjering frå mønster og modellar i skriveopplæringa. I G.Å. Vatn, I. Folkvord & J. Smidt (Red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet* (s. 61–74). Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R. (2020). Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2.* (s. 114-131). Universitetsforlaget.
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt*. (s. 199-221). Norden Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Telenor. (2019). *Bruk hue*. Bruk hue. Hentet 02.01.23 fra <https://brukhue.no>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.

- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument*. Updated Edition. Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Warren, L. (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. <https://doi.org/10.1080/09500690210163251>
- 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.
- Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. Klasse elevers tekstskaiping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 1-19.
<https://doi.org/10.5617/adno.2608>
- Øgreid, A. K. (2021). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. I E. Andersson Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 327-349). Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.) *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48-58). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 - Skrivesenteret sin skriveramme

Skriveramme **Å argumentere 4**

Navn: _____

Emne: _____



Skrivesenteret
Nasjonal senter for skriveopplæring
og skriveforståelse

Innledning:		
Argument 1:	Argument 2:	Argument 3:
Bevis argument 1:	Bevis argument 2:	Bevis argument 3:
Konklusjon:		

Vedlegg 2 - Tabell: Antall setningsstartere i ferdig tekst hos elevene som hadde skriveramma med støtte

Antall setningsstartere i ferdig tekst	Antall elever
0 av 8 setningsstartere	1 av 16 elever
1 av 8 setningsstartere	3 av 16 elever
2 av 8 setningsstartere	1 av 16 elever
3 av 8 setningsstartere	2 av 16 elever
4 av 8 setningsstartere	1 av 16 elever
5 av 8 setningsstartere	3 av 16 elever
6 av 8 setningsstartere	5 av 16 elever
7 av 8 setningsstartere	0 av 16 elever
8 av 8 setningsstartere	0 av 16 elever

Vedlegg 3 - Prosessdokument om samarbeidsprosessen

Vi valgte å samskrive denne masteroppgava fordi vi hadde felles faglige interesser. Vi var begge interesserte i skriving, og vi ønsket å gjøre praksisnære studier. I tillegg så vi flere fordeler ved å skrive masteroppgava vår sammen. I løpet av studiet har vi ved flere tidligere anledninger jobbet sammen med diverse skolearbeid, og på grunn av dette visste vi at samarbeidet mellom oss fungerte bra. Vi er også gode venner på fritiden, og vi visste derfor at vi trives i hverandres selskap. Dette er en fordel, da det å skrive en masteroppgave er en tidkrevende prosess. Da vi kjenner hverandre godt, er vi også klar over hva som er hverandres styrker og svakheter, og dette er også noe vi har utnyttet og tatt hensyn til i løpet av arbeidet med masteroppgava.

Gjennom arbeidet med hele masterprosjektet vårt, har vi samarbeidet tett og hatt en tett dialog. Vi har hatt leseplasser ved siden av hverandre, men da vi ikke kunne diskutere så mye på lesesalen, har vi også sittet mye sammen på grupperom. Her har vi hatt muligheten til å samskrive og samtidig diskutere underveis. Gjennom hele prosessen har vi vært opptatte av at ansvars- og arbeidsfordelinga ble tilnærmet lik. Vi har begge tatt del i utarbeiding av alle delene av oppgava. Selv om vi har fordelt ulike ansvarsområder innenfor hvert kapittel, har vi hele tiden lest over og utfylt hverandres tekstutkast, slik at begge har skrevet noe om alt. Underveis i prosessen har vi vært kritiske og kommet med konstruktive tilbakemeldinger til hverandre, da vi begge ønsker å få et best mulig resultat.

Det å skrive en masteroppgave sammen har gitt oss en unik mulighet til å raskere orientere oss i et hav av teori og tidligere forskning, og til å velge ut relevant innhold. Vi har også hele tiden diskutert det pensumet vi har lest. Ved å diskutere det man leser, blir det lettere å reflektere rundt og bearbeide teoristoffet. Det er også betryggende å kunne forsikre seg om at man forstår og tolker det man leser relativt likt. Når det kommer til metode, har vi sammen diskutert og blitt enige om alle valg vi har tatt. Vi ser på det som en stor fordel å være to, både når man skal observere i klasserommet og gjennomføre elevtekstanalyser, da dette er metoder som innebærer tolkning. Vi kan også legge merke til ulike ting under observasjonen og i elevenes tekster fordi vi har ulike bakgrunner. Våre ulike blikk og førforståelser kan også ha bidratt til å nyansere og utvide perspektivene underveis i arbeidet.

I analyseprosessen studerte vi alle elevenes utfylte skriverammer og ferdige tekster sammen, før vi utarbeidet og testet ut ulike kategorier. Vi var hele tiden kritiske til hverandres forslag, og vi måtte gjøre flere justeringer underveis for å finne ut hva som skulle inngå i de ulike kategoriene. Etter mye diskusjon og utprøving, kom vi til slutt fram til fire kategorier og

kriteriene for disse. I drøftinga samlet vi trådene og diskuterte oss fram til hva som var våre viktigste funn og erfaringer.

Det har vært veldig betryggende å alltid ha noen å snakke med om oppgava som er like involvert i prosjektet som en selv. Det er også generelt veldig lett å bli blind på det man selv skriver og på egne feil når man arbeider med noe over lang tid. Dette er en annen årsak til at det er fint å skrive en masteroppgave sammen. Vi har hatt stort utbytte av å samskrive, og vi vil også anbefale andre masterstudenter om å skrive sammen.

Vedlegg 4 - Godkjenning fra Sikt/NSD



Norsk ▾ Nora Sætre ▾

[Meldeskjema](#) / [Master om bruk av differensierte skriverammer](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

🖨 Skriv ut

☰ 29.11.2022 ▾

Referansenummer

587851

Vurderingstype

Standard

Dato

29.11.2022

Prosjektittel

Master om bruk av differensierte skriverammer

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Randi Solheim

Student

Nora Sætre

Prosjektperiode

27.10.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

Vedlegg 5 - Samtykkeskjema til foresatte/elever

Vil du delta i forskningsprosjekt?

Et forskningsprosjekt om skrivning

Denne samtykkeerklæringen er til deg som foresatt om ditt barn kan delta i et spennende forskningsprosjekt som skal undersøke ulike aspekter av skriveopplæringen. Med dette skrivet så ønsker vi å informere deg om målene for vårt prosjekt og hva det vil innebære at ditt barn deltar i prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningen?

NTNU er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hva er formålet med prosjektet?

Formålet med prosjektet er at vi som femteårsstudenter ved lærerutdanningen på NTNU skal innhente data knyttet til våre masteroppgaver. Vi er fire studenter som skal skrive tre ulike oppgaver. Dette betyr at vi skal undersøke ulike aspekter ved skriveprosessen.

Vi ønsker å få bedre innsikt i hvordan vi kan drive god skriveopplæring i våre fremtidige yrker som norsklærere. I en periode på en uke vil alle elevene i klassen arbeide med argumenterende skrivning som nettvett og nettbruk. Dette vil foregå i norsktimene hvor elevene vil arbeide med skrivning i varierte forhold. Det vil være fint om du som foresatt snakker med barnet ditt om deltakelsen i prosjektet.

Hva innebærer prosjektet for ditt barn?

Ved å samtykke til at ditt barn kan delta på dette prosjektet vil vi kunne samle inn tekster som barnet ditt har skrevet. Det vil også bli tatt lydopptak i forbindelse med skrivearbeidet, noe som vil gi oss innblikk i barnets innspill og refleksjoner før, under og etter skrivningen.

Barn som ikke ønsker å delta i forskningen vil følge undervisning som vanlig. Vi vil da ikke samle inn tekstene de har skrevet eller snakke med dem rundt egen tekst.

Personsensitive opplysninger som barnets navn, alder og skoletilhørighet vil selvfølgelig bli anonymisert i masteroppgavene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

NSD, Norsk senter for forskningsdata AS, har kommet fram til at vår behandling av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Vi vil bare bruke opplysninger til de formålene som vi har fortalt om i dette skrivet og vi behandler opplysningene konfidensielt. Dette innebærer blant annet at datamaterialet vil bli slettet når masteroppgavene er levert og bestått.

Hvem vil ha tilgang på datamaterialet?

- Fire studenter ved NTNU (Oline Strickert Selboe, Nora Sætre, Chalin Mork Malones & Signe Isaksen)
- To veiledere fra NTNU (Trygve Kvithyld og Randi Solheim)
- Kontaktlærer

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Signe Isaksen, epost: Signe.s.isaksen@ntnu.no
- Randi Solheim og Trygve Kvithyld, epost: Randi.solheim@ntnu.no
Trygve.kvithyld@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Personvernombudet ved NTNU:

- Thomas Helgesen: thomas.helgesen@ntnu.no eller på telefon: 93079038

Med vennlig hilsen

Oline Strickert Selboe, Nora Sætre, Chalin Mork Malones & Signe Isaksen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

At det samles inn elevtekster, observasjonsnotater og lydopptak fra undervisningen om skriving.

- Ja
- Nei

Jeg samtykker til at mitt barn: _____ (skriv inn barnets navn) opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 6 - Samtykkeskjema til praksislærer

Vil du delta i forskningsprosjekt?

Et forskningsprosjekt om skriving

Denne samtykkeerklæringen er en forespørsel til deg som praksislærer om å delta i et spennende forskningsprosjekt som skal undersøke ulike aspekter av skriveopplæringen. Med dette skrivet så ønsker vi å informere deg om målene for vårt prosjekt og hva det vil innebære for deg å delta i prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningen?

NTNU er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hva er formålet med prosjektet?

Formålet med prosjektet er at vi som femteårsstudenter ved lærerutdanningen på NTNU skal innhente data knyttet til våre masteroppgaver. Vi er fire studenter som skal skrive tre ulike oppgaver. Dette betyr at vi skal undersøke ulike aspekter ved skriveprosessen.

Vi ønsker å få bedre innsikt i hvordan vi kan drive god skriveopplæring i våre fremtidige yrker som norsklærere. I en periode på en uke vil alle elevene i klassen arbeide med argumenterende skriving. Dette vil foregå i norsktimene hvor elevene vil arbeide med skriving i varierte forhold.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Ved å samtykke til at du deltar på dette prosjektet vil vi kunne ta lydopptak og observasjonsnotater av din undervisning. Dette vil gi oss innblikk i elevenes innspill og refleksjoner før, under og etter undervisningen. Vi skal hovedsakelig se på hvordan undervisningsopplegget vi har planlagt fungerer.

Personensitive opplysninger vil selvfølgelig bli anonymisert i masteroppgavene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

NSD, Norsk senter for forskningsdata AS, har kommet fram til at vår behandling av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Vi vil bare bruke opplysninger til de formålene som vi har fortalt om i dette skrivet og vi behandler opplysningene konfidensielt. Dette innebærer blant annet at datamaterialet vil bli slettet når masteroppgavene er levert og bestått.

Hvem vil ha tilgang på datamaterialet?

- Fire studenter ved NTNU (Oline Strickert Selboe, Nora Sætre, Chalin Mork Malones & Signe Isaksen)
- To veiledere fra NTNU (Trygve Kvithyld og Randi Solheim)
- Kontaktlærer

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nora Sætre, epost: norasae@ntnu.no
- Randi Solheim og Trygve Kvithyld, epost: Randi.solheim@ntnu.no
Trygve.kvithyld@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Personvernombudet ved NTNU:

- Thomas Helgesen: thomas.helgesen@ntnu.no eller på telefon: 93079038

Med vennlig hilsen

Nora Sætre & Chalin Mork Malones

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å samle inn observasjonsnotater og lydopptak fra undervisningen om skriving.

- Ja
- Nei

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 7 - Transkripsjon av skriveramma til Lily

Innledning:

Jeg mener at vi skal bruke mindre tid på å se på kjerm, og sosiale medier.

Argument 1:

Det er ikke bra å se tik tok for barn.

- Mange ting på nett er ikke for barn.
- kjerm gjør som vi ikke får så mye søvn om natta
- Jeg synes at man ikke skal lastened Apper som er over alders grenser.

Argument 2:

På en måte så er internett bra

- hvis vi ikke hadde hat internett så hadde vi ikke kunne reise
- Jeg synes at internett er bra fordi eller så hadde vi ikke kunne ringt til noen.

Motargument:

Jeg synes at det å ha telefon når man er 9 år ikke er så bra

- hvis man ser mye mere på sosiale medier en og være med venner ikke så bra, fordi ellers så får man mindre luft til jernen.

Avslutning:

Jeg synes at det er mange forskjellige meninger med internett.

