

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet
utdanningsvitenskap med
fordypning i norskdidaktikk**

MAI 2022

«Men til og med en kråke gjør et svalestup iblant»

**En komparativ studie av elevers faglige utbytte knyttet til tekstkompetanse og
motivasjon for skriving ved bruk av skriverammer**

«Gode verktøy gjør ingen til god lærer, men en god lærer gjør god bruk av verktøyene.»

Eleanor Doan

Esther Marie Johansen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

I den norske læreplanen står skriving sentralt som en måte å kunne tilegne seg kunnskap på. Det har historisk sett vært norskfaget som har ansvaret for å trene opp skrivemusklene til elevene og gjøre dem tekstkyndige, men av de nyere læreplanene ser vi en endring i ansvarsforståelsen; det er ikke lenger slik at det kun er i norskfaget at lesing og skriving står sentralt, det er en allmenn forståelse av at disse to ferdighetene er nødvendige uavhengig av fag for å kunne tilegne seg og bearbeide kunnskap. Eleven skal gjennom flere år på skolen tolke, tyde og forme ulike former for tekst, både når de leser og når de skal utforme og skrive egne tekster som følger et gitt mønster valgt ut av hensiktsmessighet. En skriveramme vil kunne være et didaktisk støtteverktøy i elevens skriveprosess der den tilbyr formstøtte, utvikling av vokabular og assistanse til å strukturere innhold i teksten. Skriverammens hensikt er å være et stillas for elevene i deres utvikling av tekstuell og skriftlig kompetanse, men skal etter hvert arbeide mot sitt hovedmål som er å gjøre elevene til selvstendige skrivere. Spørsmålet blir hvordan elevene gjør nytte av denne skriverammen og på hvilken måte skriverammen vil kunne fungere læringsfremmende eller hemmende. I denne masterstudien har jeg valgt å sammenligne en skoleklasses tekster der de ikke har brukt skriverammer og der de har tatt i bruk støtteverktøyet. Med dette er ønsket å se forskjeller og spore endringer i elevenes motivasjon for skriving og tekstkompetanse. Masteroppgaven har som formål å svare på følgende problemstilling: *Hvordan benytter elevene seg av og på hvilken måte påvirker skriverammer elevenes evne til å strukturere fagtekst? Og hvordan kan skriverammer påvirke motivasjon for skriving?*

Abstract

English title: *But even a crow can make a swan dive. A comparative study of students' academic benefits related to literacy and motivation towards writing by using writing frames.*

In the Norwegian curriculum, writing is essential to be able to acquire knowledge. Historically, the Norwegian subject has been set responsible for educating and strengthening the student's writing skills and making them literate, but from the newer curricula we see a change in the understanding of responsibility; it is no longer the Norwegian subject that stands alone, there is

a general understanding that reading and writing are skills that is necessary regardless of subject in order to be able to acquire and process knowledge. During their school years, the students will interpret, create and make different types of text, both when they read for themselves but also in their own creative writing. When writing their own text, they will have to follow a given pattern chosen out of appropriateness. A writing frame could be a didactic support tool in students' writing process where it offers support in how to put their text together, offer vocabulary development and assistance in structuring content in the text. The purpose of the writing frame is to be a scaffold for the students in their development of textual and written competence. The writing frame, or the scaffolding will eventually work towards its main goal which is to make the students independent writers that has little to no need of help and support in their writing. The question is how the students benefit from this and in what way the writing frame will be able to function as a learning encouragement or inhibitor. In this master's study, I have chosen to compare 5th grade students and their texts where they have not used writing frames and where they have used the support tool. With this, the desire is to see differences and track changes in students' motivation for writing and text competence. The purpose of the master's thesis is to answer the following research question: How do students use writing frames and in what way do writing frames affect the students' ability to structure a subject text? And how can writing frames affect student`s motivation towards writing?

Forord

I mars 2014 satt jeg hjemme på Tonsenhagen i Oslo og funderte over livet. Jeg hadde akkurat fylt 24 år og hadde kommet til et veiskille der jeg undret meg over hvilken retning jeg nå skulle ta. Jeg var gravid med mitt andre barn, ei jente som skulle bli født i begynnelsen av juli. Jeg hadde nylig sluttet i jobben som bingovertinne og hadde et ønske om å finne på noe annet i livet. Da dukket grunnskolelærerutdanningen opp. Uten å tenke meg om, søkte jeg opptak og etter noen måneder, rett før fødsel, kom tilbudet om studieplass. Jeg visste at det kom til å bli et kjøp, men jeg var klar for utfordringen og takket ja til tilbudet om studieplass ved GLU 1-7.

Sommeren 2018 hadde jeg flyttet til Tåsen og stod ferdig uteksaminerte fra OsloMet med ny yrkestittel som adjunkt. På diplommet mitt står et sitat fra Karpe Diems sang *Spis din syvende sans*: «*Men til og med en kråke gjør et svalestup iblant*». Gjennom de fire årene på OsloMet kunne jeg føle meg litt som ei kråke, men gang på gang, eksamen på eksamen, så fikk jeg det til. Jeg ble tryggere i rollen som lærer. Etter hvert har jeg funnet ut at jeg ønsker å være en lærer som setter lesing og skriving i høysetet. Det er jo akkurat disse ferdighetene jeg selv har fått opparbeidet på skolen som har gjort at jeg har hatt mulighet til å tilegne meg all den kunnskapen jeg ikke satt med før jeg begynte på lærerstudiet. Denne muligheten vil jeg gi videre til elevene mine.

Jeg har etter at jeg ble ferdig utdannet fortsatt å studere ved siden av lærerjobben. Gleden av å lære noe nytt tror jeg aldri jeg kommer til å miste, og det var derfor jeg også valgte, midt i en verdensomspennende pandemi, å søke studieplass ved OsloMet nok en gang. Denne gangen ble det et masterstudium der jeg kunne få lov til å forske på akkurat noe av det som står mitt hjerte nærmest; hvordan øke elevens motivasjon for skriving og samtidig utvikle deres skriftlige ferdigheter?

«*Men til og med en kråke gjør et svalestup iblant*», har brent seg fast som et bilde på min lærerkarriere. Elevene er som kråker med ulik kunnskapsbagasje i sekken, men, med litt hjelp og støtte underveis, vil de gjøre nytte av bagasjen og sette de mest fantastiske svalestup de har forutsetninger for å utføre. Og jeg er overbevist om at med de rette verktøyene vil de kunne få til det – skriverammen er bare ett av verktøyene.

Kjære OsloMet, nå står jeg her ved et veiskille på nytt. Et nytt svalestup er tilbakelagt fra dine hustak. Inntil vi ses igjen: Kra!

Oslo, 01.mai 2022

Esther Marie Johansen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	2
FORORD	4
1. INNLEDNING	8
1.1 VALG AV TEMA OG NORSKDIDAKTISK RELEVANS OG AKTUALITET	10
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	12
1.3 STUDIENS AVGRENSNINGER	14
2. TEORETISK RAMMEVERK	15
2.1 HVA ER EN SKRIVERAMME?.....	15
2.2 PEDAGOGISK FORANKRING: SKRIVERAMMEN I ET SOSIOKULTURELT LÆRINGSSYN.....	17
2.3 SKRIVING – HVA ER DET?	19
2.3.1 Å skrive med hensikt.....	19
2.4 SKRIVING I SKOLEN	21
2.4.1 Skrivning med formål: NORM-prosjektet og skrivehjulet.....	23
2.4.2 Fagspesifikk skrivning	25
2.5 EKSEMPELTEKSTER, ETTERLIGNING OG LESING OG SKRIVING I SAMMENHENG.....	26
2.6 SKRIVERAMMENE I DENNE OPPGAVEN.....	28
2.7 MOTIVASJON	29
2.7.1 Motivasjonsbegrepet.....	30
2.7.2 Sammensetningen av motivasjon som begrep.....	31
2.7.3 Motivasjon til å være kompetent og selvbestemmende	32
2.7.4 Indre og ytre motivasjon	32
2.8 SAMMENDRAG AV TEORIKAPITTELET	33
3 TIDLIGERE FORSKNING	36
3.1 BEHOVET FOR FORSKNING PÅ SKRIVERAMMER.....	36
3.2 FORSKNING PÅ EKSPLISITT FORMSTØTTE.....	37
3.2.1 Hva sier forskning om skriverammer?.....	37
3.2.2 Eksplisitt formstøtte – utelukkende positivt?.....	40
3.2.3 Skriveramme som verdi for metasamtalen.....	40
3.2.4 Positiv effekt av skriverammer basert på forskning.....	41
3.3 SAMMENDRAG AV TIDLIGERE FORSKNING.....	42
4 METODE	43
4.1 FORSKNINGSDESIGN	44
4.2 FORSKNINGSMETODE.....	45
4.2.1 Kvalitativ metode med dokumentanalyse.....	45

4.2.2	<i>Observasjon som sekundærdata</i>	47
4.3	DATAINNSAMLINGSPROSESSEN	49
4.4	FORSKERROLLEN	49
4.5	UTVALG.....	50
4.6	ANALYSE AV DATA.....	52
4.6.1	<i>Analyse av datamaterialet</i>	52
4.6.2	<i>Koding av datamaterialet</i>	53
4.7	VALIDITET, RELABILITET OG FORSKNINGSETIKK.....	53
4.7.1	<i>Validitet</i>	53
4.7.2	<i>Reliabilitet</i>	55
4.7.3	<i>Forskningsetikk</i>	56
4.8	SAMMENDRAG AV METODEKAPITTEL	58
5	PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA.....	59
5.1	SKRIVEPROSESSEN SATT I KONTEKST	60
5.2	POSITIVE MERKNADER OM BRUK AV SKRIVERAMMEN.....	61
5.2.1	<i>Skriverammens hjelp til struktur</i>	62
5.2.2	<i>Skriverammens hjelp til igangsetting</i>	70
5.2.3	<i>Skriverammens hjelp til kompetanse</i>	77
5.2.4	<i>Sammendrag av positive merknader om bruk av skriverammen</i>	80
5.3	NEGATIVE MERKNADER OM SKRIVERAMMEN.....	82
5.3.1	<i>Skriverammens hemmende effekt</i>	83
5.3.2	<i>Spørsmål om skriverammens nødvendighet</i>	90
5.4	SAMMENDRAG AV ANALYSEKAPITTELET	91
6.	DISKUSJON	94
6.1	SKRIFTLIGE OG MUNTlige SPOR AV ELEVERS OPPLEVELSE AV ARBEID MED SKRIVERAMMEN	96
6.2	ELEVENS EVNE TIL METASAMTALER GJENNOM SKRIVERAMMEN.....	102
6.3	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR	104
7.	OPPSUMMERING	106
7.	LITTERATURLISTE.....	108
	VEDLEGG.....	113

1. Innledning

Formålet med en skriveramme som en pedagogisk støtte er at den skal fungere som et formstøttende verktøy som skal hjelpe elever til å kunne skrive bedre. Skriverammen skal, når den er brukt riktig, kunne heve det skriftlige nivået på en tekst, både når det gjelder lengde, valg av ord og struktur. Måten dette blir gjort på er gjennom for eksempel temasetninger som gir eleven et hint om hvor det kan være hensiktsmessig å begynne avsnittet sitt, grafiske rammer som er med på å synliggjøre tekstens struktur, forslag til ord som skal være med i avsnittet eller delen av teksten, eller en god blanding mellom alle disse. Skriverammen er med andre ord som et stillas for teksten både når det gjelder de innholdsmessige komponentene som er i en tekst, men også for å kunne øke bevisstheten til eleven omkring forståelsen av tekstens struktur og hensiktsmessighet.

Jeg ble først introdusert for skriverammer som verktøy for bedre skrivning i en av mine praksisperioder under studieperioden min ved grunnskolelærerutdanningen på HiOA (seinere OsloMet). Engasjementet mitt for skrivning, og ikke minst god skrivning, startet tidligere enn dette, men det var likevel i praksis at jeg forstod hvordan jeg kunne benytte meg av noe som enkelt som en skriveramme for å kunne fremheve og øke elevers skriveferdigheter. Jeg har siden barndommen vært fascinert av det litterære univers. Korte noveller, lange romaner, med og uten bilder, fagtekster, kåseri og essay, alle har vært med på å danne grunnlaget for nye og spennende historier for meg. De har fungert som inspirasjon for meg i egen skrivning. Jeg ønsker å kunne skrive så godt som «alle andre», men hvordan har de fått det til, og hvorfor virker det så enkelt? I tillegg har jeg gjennom studieperioden min vært avhengig av å kunne ta gode notater etter lest tekst, uten å måtte lese det samme om igjen og om igjen. Denne ferdigheten har jeg øvd lenge på, og det var noe i dette som gjorde at jeg oppdaget tidlig at det er lesing og skrivning jeg ønsker å være en god rollemodell for i egen lærerpraksis. Det er viktig for meg å kunne gi ferdigheter som kan benyttes til å tilegne seg kunnskap, videre til mine elever.

Skriving og lesing går som kjent hånd i hånd. Det finnes en sammenheng mellom den prosessen som skjer når vi leser og det som skjer når vi selv skal skrive egne tekster. Det finnes også utallige sider som forteller at den som leser mye, blir også en god skriver. På samme måte vil jeg gjerne se den som er god til å skrive, som ikke kan det å lese og forstå tekst. Hvor øvet og sterke ferdigheter man har i lesing og skrivning handler nok også mest om at den som har blitt

utsatt for mye tekst og som er vant med å se tekst, blir også bevisst hvordan en tekst er bygget opp. Som barn elsket jeg å lese bøkene til Ruben Eliassen og Arne Svingen. Etter hvert som jeg ble eldre, valgte jeg ofte skjønnlitteratur som sjanger når det skulle skrives stil på skolen, alle sammen med klare spor av både *Phenomena* (Eliassen, 2002) og *Tause Skrik* (Svingen, 2001).

Ettersom jeg ble eldre, ble kravene til valg av sjanger også endret. Jeg kunne ikke lenger belage meg på å skrive om fantastiske vesener fra en annen verden og en annen tid, men måtte forholde meg til virkeligheten og skifte kurs mot den saklige tekstskapingen. På samme måte som romanene fra barndommen hadde spilt inn som inspirasjon for meg i den skjønnlitterære sjangeren, var det utforskningen av fagtekster, min store interesse for dinosaurer og vikingene som fungerte som hjelp og inspirasjon for mine egne tekster i sakprosaen. Hjelpen og inspirasjonen fungerte som rammer, og dette var nok mitt mer eller mindre ubevisste møte med skriveramme som verktøy for å skrive bedre.

Etter noen år i skoleverket, både som aktiv elev, senere student og i skrivende stund som norsklærer med erfaring både fra barneskole og ungdomsskole, har jeg latt meg fascinere og overraske. Gang på gang lar jeg meg overraske over hvordan skriverammene som verktøy ikke bare har åpnet opp nye dører i skriveundervisningen, men de har også vært med på å skape engasjement, motivasjon og nye opplevelser for den utøvende skriveren. Ikke bare fungerer de som en guide og hjelpende hånd for elevene til å skrive bedre tekster, elevene blir også satt i stand til å kunne snakke om tekst på et metaspråklig nivå rundt deres egen prosess med å skrive tekster og egen tekstproduksjon. Dette er min subjektive opplevelse av elevenes bruk av skriverammer i tekstproduksjon, men jeg har gjennom samtaler med kollegaer fått et innblikk i at dette ikke nødvendigvis alltid har rot i virkeligheten. En skriveramme kan i noen tilfeller virke hemmende på elevenes skaperglede, utforskertrang og kreativitet.

Formålet mitt med dette masterstudiet er å undersøke hvordan elever på mellomtrinnet benytter seg av skriveramme de blir presentert for i deres arbeid med å skrive fagtekster. Jeg ønsker å undersøke i hvilken grad elevenes skriveferdigheter, når det gjelder evne til struktur av informasjon og tekst, endres ved å ta i bruk en presentert skriveramme. Vil det å benytte seg av skriveramme i skriveundervisningen være med på å fremme eller hemme skriving for elevene?

Masteroppgaven vil derfor foregå som en sammenligningsstudie der jeg ønsker å se på nevnte effektens endring i spennet mellom å bruke skriverammer og ikke.

1.1 Valg av tema og norskdidaktisk relevans og aktualitet

Den norske skolens læreplan vektlegger utviklingen av elevers skriveferdigheter svært høyt. Skolens samfunnsmandat er å utdanne demokratiske, deltakende og engasjerte samfunnsborgere. Til dette arbeidet behøver elevene å utvikle ferdigheter som går på å argumentere for eget syn, innhente informasjon og formidle og strukturere lært kunnskap. Dette er kompleks tekstkompetanse som elever behøver verktøy og skrivestøtte til, i hvert fall i begynnelsen der de går fra å ha lært å skrive, til å skulle skrive for å informere og formidle. Et slikt verktøy kan være skriveramme og mønstertekster.

Bruken av skriverammer i skriveundervisning har de siste årene fått et større innpass i den norske skolen. Dette kan henge sammen med at en skriveramme kan benyttes på alle alderstrinn, den er ikke fagspesifikk og kan enkelt tilpasses elevens nivå, fokusområde og lignende. I tillegg til dette hjelper stillaset skriverammen tilbyr, elevene i å forme egne tekster, skriverammen gir elevene en konkret tilbakemelding på hva som er forventet at de skal ha med når det gjelder stilistiske og innholdsmessige krav. Som en bonus på dette gir også skriverammen, dersom den er brukt riktig, stimulering til å utvikle elevens skriveferdigheter.

Ved innføringen av kunnskapsløftet 06, revidert i 2013 og innføringen av *Fagfornyelsen* i 2020, har de norske læreplanene hatt et stadig økende fokus på å skrive fagtekster. Selve begrepet fagtekst er ikke nytt i norskfaget da litteratursjangere som essay, intervju, leserinnlegg, debattinnlegg og lignende fagtekster har vært sentrale i norskundervisningen i lengre tid. Blant annet finner vi under innledningen til de grunnleggende ferdighetene i LK13 at: «Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper.» (Utdanningsdirektoratet, 2022). I tillegg med revisjonen i 2013, kom det for første gang frem at du må være i stand til å kunne skape mening med språket ditt for å kunne forstå, lære og utøve et fag.

I *Fagfornyelsen* finner vi om skriving at:

«[...] Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. 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.»

(Utdanningsdirektoratet, 2022)

Det er i tillegg flere av kompetansemålene fra den nye læreplanen som innebefatter et høyt krav om strukturell bevissthet hos elevene. Etter endt 7.trinn er det forventet at elevene blant annet skal nå følgende mål i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022):

- *skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøyning og tegnsetting*
- *gi tilbakemelding på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster*
- *bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster*
- *utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster*

Som allerede nevnt så vektlegger den norske læreplanen skriving i skolen svært høyt. Elevene skal etter endt skolegang tre inn i et samfunn som stiller krav til en kompleks tekstkompetanse som, slik vi kan se av kompetansene, stiller krav til både å kunne samtale om egne og andres tekster, styrker og svakheter ved egen og andres skriveferdigheter og kyndighet. Læreplanen skal være med på å danne, forme og legge til rette for et selvstendige, engasjerte og demokratiske medborgere. I et moderne samfunn er det en forutsetning å kunne skrive godt (Graham & Perin, 2007, s. 8). For at en lærer skal kunne bidra til utviklingen av dette er læreren tjent med å kunne benytte seg av gode verktøy underveis. En skriveramme vil kunne være et godt verktøy for å kunne hjelpe eleven til å nå målet om å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre. Den norsksdidaktiske relevansen finner vi igjen i de grunnleggende ferdighetene, for her nevnes at skriving er en viktig komponent for å kunne utvikle elevenes

kunnskapsdanning. Og dette handler langt på vei om mer enn bare å kunne skrive grammatisk korrekt.

Dersom man søker opp forskning som omhandler skriverammer, vil det dukke opp en god del artikler om temaet. Ikke alle er utelukkende positive til bruken av skriverammer i skriveopplæringen. Jeg vil komme nærmere tilbake til dette ved en seinere anledning i gjennomgang av tidligere forskning på feltet. Hovedtyngden av litteraturen og forskningen som dukker opp er sett ut ifra et lærerperspektiv. Det er svært lite som viser til elevenes forståelse av og evnen til å bevisst bruke skriveramme som en del av en prosess mot å kunne øke egne skriveferdigheter. I tillegg er det sagt at alle lærere er norsklærere, og i dette ligger det at det ikke bare er opp til norsklæreren å bedrive god skriveopplæringen; ansvaret er nå fordelt på alle lærere som bruker skrift og tekst i sitt fag. Som nevnt i avsnittet over, skriver jeg at i de grunnleggende ferdighetene så kommer det frem den kunnskapsdannende komponenten. Ferdigheten er ilagt norskseksjonen som står som hovedansvarlige for opplæringen, men at ferdigheten skal arbeides med i alle fag. Kunnskap om skriveramme kan, med dette i tankene, være et verdifullt verktøy.

Mitt ønske med masteroppgaven min er å kunne rette søkelyset på skriveprosessen, ikke bare som et særegent emne i norskfaget, men som en prosess uavhengig av fag. Jeg ønsker å se skriverammer bli brukt utenfor norskfaget. Derfor har jeg valgt å sette skriverammen opp på dagsordenen i naturfag, i utvikling og produksjon av fagtekst i dette faget. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan elevene tar imot skriverammen, på hvilken måte den blir tatt i bruk og om det vil kunne spores endringer i elevenes bevissthet omkring struktur, krav til innhold og valg av vokabular.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som nevnt i innledningen ønsker jeg med denne masterstudien å studere skriverammen fra et elevperspektiv. Jeg har valgt å samle inn data i form av elevtekster fra elever som er deltakere i denne studien. Dette dreier seg om elevtekster som er skrevet i to omganger; først uten hjelp av skriverammer eller mønstertekster. Deretter har elevene, etter å ha blitt introdusert for skriveramme som verktøy, fått skrive en lignende tekst med samme tematikk og krav som

teksten de tidligere har skrevet. Det er et ønske fra min side å sammenligne elevenes tekster før og etter at skriverammen ble introdusert for å se nærmere på hvordan elevene utvikler struktur, valg av vokabular og lengde på tekst. Lengde på tekst vil ikke nødvendigvis ha en direkte sammenheng med hverken tekstens kvalitet eller forståelse av tekstuell struktur, men vil kunne gi en indikasjon på elevens motivasjon til å ønske å uttrykke seg skriftlig. Det vil derfor være hensiktsmessig å se på lengden med tanke på motivasjon for å skrive da dette har direkte sammenheng med det jeg ønsker å finne svar på; om skriverammer er med på å utvikle og heve elevenes skriveferdigheter. Masterstudien er derfor en sammenligningsstudie der jeg vil beskrive og se nærmere på to ulike skriveforløp.

I tillegg til elevtekstene har jeg vært observatør i klasseromsundervisningen og lyttet til elevers samtale før, under og etter endt skriveprosess.

Dette har ført meg til følgende problemstilling:

Hvordan benytter elevene seg av og på hvilken måte påvirker skriverammer elevenes evne til å strukturere fagtekst? Og hvordan kan skriverammer påvirke motivasjon for skriving?

For å kunne besvare overordnede problemstilling ser jeg det hensiktsmessig å konkretisere den i tre forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte setter arbeidet med skriverammer spor i elevenes tekster?

Her ønsker jeg å se nærmere på hvordan tekstene til elevene endrer seg fra før de blir introdusert for skriverammen til når de har fått utlevert skriverammen og fått en innføring i hvordan å bruke denne. Her ønsker jeg å se etter spor på at tekstkvaliteten endrer seg når det gjelder struktur, valg av vokabular og om det er mulig å se om motivasjonen for skriving har endret seg.

2. Hvordan kan muntlig arbeid om skriveforberedelser bidra til skriftlig utvikling?

For at elevene skal kunne bruke skriverammen de blir presentert for og få det vokabularet som er nødvendig for å kunne snakke om og forstå tekst på ulike nivå, er de nødt til å bli introdusert

for flere verktøy enn bare skriveramme. Det er her læreren kommer inn som medierende hjelper for elevene. Jeg ønsker å se hvordan tekst blir snakket om, hvilke ord blir brukt og hvordan bidrar disse til en økt bevissthet omkring egen skriveutvikling i tekstproduksjonen seinere.

3. *På hvilken måte kan motivasjon for skriving spores på elevenes muntlige og skriftlige arbeid?*

Her vil det være hensiktsmessig å se på hvordan elevene underveis i egen skriveprosess samtaler om og forholder seg til tekstproduksjon. Her vil det også være interessant og se nærmere på og finne svar på motivasjon for skriving. Hvordan er holdningen hos enkelte elever før de skal i gang med skriveprosessen, hva kan de og innehar de av kompetanse fra før av og hvordan har dette utviklet seg mot slutten av skriveprosessen deres? Jeg ønsker å understreke at jeg her særlig finner datagrunnlag for å mene noe om dette i muntlige sammenhenger.

1.3 Studiens avgrensninger

Masterstudiet mitt har ikke som mål å skulle presentere en universell forståelse av hvordan alle elever på alle trinn, i alle deler av Norges land, benytter seg av skriverammer i egen tekstproduksjon. Jeg har heller ingen intensjon om å skulle bekrefte, ei heller avkrefte eller komme med nye hypoteser som handler om eller som konkluderer med elevers opplevelse av skriveramme som et verktøy for utvikling av egen tekstkyndighet. Oppgavens hovedformål er å belyse se på hvordan elevers opplevelse av egen læring ved bruk av et didaktisk verktøy som skriverammen er, fungerer og påvirker norskundervisningen.

I hvert skolefag finnes det en egen skrivetradisjon og tekstkultur, skriver Jon Smidt i sin artikkel «*Ti teser om skriving i alle fag*» i «*På sporet av god skriveopplæring.*» (Smidt, 2011). I dette ligger det at de enkelte fag representerer skrivemåter som gjenspeiler fagets indre logikk og arbeidsmåter, også kjent som fagets egenart. Skriveopplæringen skal forberede elevene på de skriverollene med dertil hørende utfordringer som de skal møte seinere i livet. Det vil med andre ord være denne oppgavens formål å se på hvordan skriverammer *kan* ha en innvirkning på dette arbeidet, uten å vise til å være en absolutt sannhet.

2. Teoretisk rammeverk

I denne kapittelet skal jeg forsøke å plassere min studiet inn i en teoretisk kontekst der jeg skal se nærmere på hva en skriveramme er og hvordan denne er pedagogisk forankret. I tillegg skal jeg presentere skriving, både som kompetanse, ferdighet, som et fagspesifikt område i skolen og som klasseromspraksis. Her vil det være naturlig at jeg i tillegg kommer inn på det sosiokulturelle skriveperspektivet. I innledningen til oppgavens problemstilling, presenterer jeg forskningsspørsmål som omhandler det muntlige arbeidet med tekst. Som følge av dette vil det være hensiktsmessig å presentere teori om bruk av eksempeltekster og mønstertekster da det i dette arbeidet blir presentert fagspesifikke begreper for samtale om tekst. Til slutt vil jeg også legge frem en redegjørelse av teorigrunnet for motivasjon.

Det teoretiske utvalget jeg har gjort, med avgrensningene som ligger i dette, legger grunnlaget for føringer av min studie. Det teoretiske bakteppet vil også være nøye utvalgt og satt i sammenheng med det jeg ønsker å belyse i problemstillingen min som er nevnt i det innledende kapittelet til denne oppgaven.

2.1 Hva er en skriveramme?

Slik det nevnes innledningsvis, så skal skriveopplæringen bestå av flere delkomponenter. Først skal man lære seg å skrive, deretter skal man mestre ulike sjangre; noen for å underholde, andre for å informere. Alle komponentene skal til slutt resultere en mennesket som kan utvise engasjement og forståelse i et samfunn med demokratiske verdier. For å kunne få til dette er det behov for å skape struktur i formidlingen. Dette gjelder ikke bare i skrivingen, men i livet som en generell helhet. I arbeidslivet, på hjemmebane i mellommenneskelige relasjoner, på skolen og flere andre lignende arenaer. Struktur er og blir det mest fundamentale med all kommunikasjon og er selve grunnsteinen i det å gjøre seg forstått på en korrekt måte som er med på å bygge broer, fremfor å skape forvirring og i verste fall brenne dem ned. Struktur er i tillegg viktig som en del av sjangeropplæringen. Det er gjennom å sammenligne tekster som ligner hverandre at vi kan identifisere de ulike mønstrene og se disse som forskjellige teksttyper – altså sjangre (Halliday & Matthiessen, 2004).

Elevene har behov for å se sammenheng og struktur når de presenterer sine egne refleksjoner og egen tankegang. Å pugge regler for hva som er overordnede og underordnede prinsipper for en sak de presenterer, fungerer ikke like godt som å sette dette inn i et system, i et mønster og i en ramme de kan følge. En institusjon som gjerne ses på som en foregangsinstusjon for akkurat dette prinsipper er *Australiaskolen*, også kjent under tilnavnet «*den australske sjangerskolen*» (Fjørtoft, 2014). Denne formen for drift oppstod på midten av 1980-tallet som følge av at Michael Halliday, australsk grammatiker, mente at barn ikke fikk den hjelpen de hadde behov for i skriveopplæringen sin. Anne Håland forstår dette i sin doktorgradsavhandling som om at elevene bare hadde tilgang til «en avgrenset del av verden» (Håland, 2013, s. 21).

Australiaskolen er også av den oppfattelse at det er en tydelig sammenheng mellom hjemmenes tekstkultur og barnas mestringsfølelse i møte med skriveopplæringen i skolen. Med andre ord er det forstått at barn av møblerte hjem har et større utbytte av opplæringen enn barn der ressurser er en mangelvare. Målet med sjangerskolen var å utjevne slike forskjeller ved å være et tilbud der elevene får møte flere ulike sjangere, øke deres tekst- og sjangerkompetanse og til slutt åpne en større del av verden for dem. På sikt var tanken å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet også (Håland, 2013, s. 21).

Skriveramme som et pedagogisk verktøy er utviklet av Skrivesenteret og er basert på Australiaskolens bruk av tekstmønstre og modeller. Skriverammene er standardiserte tekstmønstre som har en klar oppskrift på tekstoppygging. De benyttes ofte ved to ulike innfallsvinkler i skriveopplæringen; enten som setningsstartere eller som grafiske rammer (Håland, 2016). Dersom skriverammen fungerer som setningsstartere kan skriverammen for eksempel tilby et utvalg setningsstartere til hvert avsnitt, setninger som avslutter, bindeord og ordforslag for å øke vokabularet. Som grafisk ramme fungerer skriverammen som et konkret eksempel på hvordan teksten deres vil komme til å se ut til slutt allerede i begynnelsen av skriveprosessen deres. En kombinasjon av dette, som man ofte ser i nyere bruk av skriveramme som verktøy, er med på å gi teksten form. Den blir dermed konkretisert og strukturert for elevene og elevene kan rette energien sin mot selve prosessen med å produsere egen tekst (Håland, 2016, s. 99).

Skriverammer er støttestrukturer som er ment å skulle synliggjøre hvordan deres ferdige tekst vil komme til å se ut. Skriverammene skal gi elevene den rette hjelpen med å strukturere teksten ut ifra gitte kriterier som er behandlet av skrivehandlingen. Skriverammene vil også kunne gi den rette stillasbyggingen rundt et barn i en skriveprosess der barnet ikke helt har tilegnet seg de rette ferdighetene, men er på vei dit. Skriverammer kan benyttes i alle tekster og til alle formål, så lenge rammen er utarbeidet slik at resultatet skal ligne på det formatet som den er tenkt brukt i. Wray og Lewis hevder at skriverammer først og fremst benyttes når det er snakk om sakprosaetekster: «*A writing frame consists of a skeleton outline to scaffold children`s non-fictional writing*» (Lewis & Wray, 2002, s. 2).

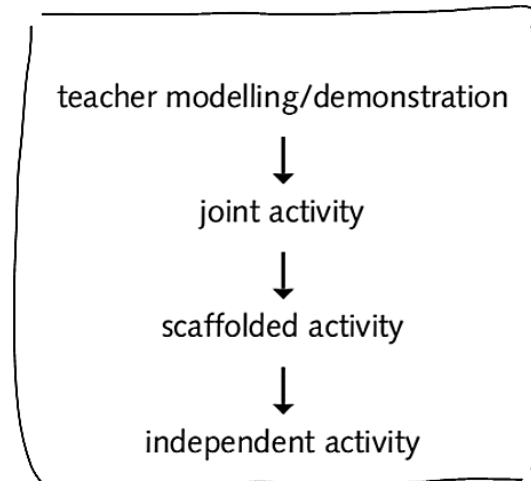
I definisjonen til Wray og Lewis kommer det frem begrepet «scaffold» som på norsk kan oversettes til stillas. Dette er en prosess som handler om å gjøre det mulig for et barn å utføre en oppgave han eller hun ellers ikke ville klart uten en form for støtte. Målet er derfor ikke nødvendigvis at barnet på egenhånd skal kunne mestre alt ved en oppgave til å begynne med, men grunntanken ligger der likevel: et barn vil kunne møte utfordring, om de rette hjelpeverktøy blir gjort tilgjengelig for det (Lewis & Wray, 2002, s. 90). Å bygge stillas omkring en elev i den første delen av skriveprosessen ser jeg på som essensielt for hvordan det videre arbeidet vil komme til å bli. Et godt fundament vil som regel være et godt utgangspunkt for at huset til slutt blir bestandig mot vær og vind. På samme måte vil elevens tekst ville kunne stå av de utfordringer som følger dersom stillaset har støttet opp under struktur, formidling og evne til å skape en tekst med forståelig innhold.

2.2 Pedagogisk forankring: skriverammen i et sosiokulturelt lærings syn

Dersom man forstår skriverammen som et støtteverktøy eller som et stillas slik Lewis og Wray beskrev det i kapittel 2.1, vil det være naturlig å trekke linjer over til Vygotsky sine teorier om den nærmeste utviklingssonen. Lewis og Wray peker også på at elevene har et større behov for stillas i skriveprosessen som går ut på å skrivesaktekst frem for tekster av skjønnlitterær sjanger. Det er ulike grunner til at prosessen om saktekster er mer krevende for elevene enn skjønnlitterære sjangre, men noen av grunnen til dette er at saktekster stiller et særlig krav til fagspesifikke begreper, struktur og bindeord. Det er heller ikke til å stikke under en stol at det er de narrative tekstene elevene har størst erfaring med fra tidligere. Disse tekstene har i tillegg

et kronologisk strukturingsprinsipp som er lett for elever å overføre og videre bruke i egne tekster.

Skriverammen som pedagogisk verktøy kan ikke stå alene, mener Lewis og Wray. De er klare på at det er lærerens rolle å operasjonalisere skriverammen og skape mening med den innenfor den spesifikke fagkonteksten. Modellen som står til høyre er utviklet i tråd med Vygotskys teori om hvordan barn lærer i samhandling med en voksen (Lewis & Wray, 2002, s. 2). Ut ifra modellens ulike nivåer, ser vi at skriverammen «scaffolding activity» kommer inn som et tredje steg i prosessen om å skrive tekst. I begynnelsen har vi læreren som fungerer som en medierende hjelper og guide. Læreren bruker ord, begreper, viser tekstmønstre og eksempeltekster i undervisningen for å klargjøre, vise til og forberede elevene på forventning om krav, innhold, struktur og fagspesifikke begreper. Det er i denne delen av prosessen at skriverammer også blir kommunisert og hvilket formål denne aktiviteten vil ha for elevene. Som et andre ledd i denne prosessen er samskriving, eller «joint activity». Dette er lærer og elever sammen som skriver. Her er det fremdeles stort fokus på begreper, tekstuelle deler og komponenter i en tekst. Som et tredje nivå kommer skriverammen inn. Elevene skal nå forsøke å gjøre nytte av de to tidligere aktivitetene, men nå prøve seg ut på egenhånd. Det er her læreren legger mer ansvar over på elevene, men er likevel tilgjengelig for dem om dette er nødvendig. Målet er at elevene til slutt, under «independent activity» skal skrive på egenhånd uten bruk av skriveramme. Stillaset den tilbyr skal kun brukes som en begynnerfase, men målet er hele veien å utvikle eleven til selvstendige skrivere.



Lewis og Wray hevder imidlertid at skriverammen ikke er for alle elever. Den kan benyttes av elever på alle alderstrinn og alle fag, men det betyr ikke at den er et universelt verktøy som passer alle individ. Skriverammens funksjonalitet vil kunne gå på akkord med elevenes ulike forutsetninger og faglige nivå. Elever som allerede mestrer oppgavene individuelt og som viser høy grad av forståelse overfor skrivesituasjoner, bør unngå å bruke skriverammer da dette kan

fungere mot sin hensikt og skriverammen vil miste sin verdi. Den vil kunne påvirke skrivningen og elevenes kreativitet, utforskertrang og selvstendighet. Skriverammene fungerer aller best og er optimalisert for elever som tilhører middels nivå eller lavere, og bør som nevnt fjernes ettersom elevene stadig utvikler en høyere grad av selvstendighet og mestring individuelt (Lewis & Wray, 2002, s. 3). Dette vil ikke si at elever som mestrer skrivesituasjonen godt ikke vil gjøre nytte av skriverammen. Det er her lærer vil utgjøre en forskjell ved å tilpasse skriverammen ut ifra hvilke områder den enkelte elev har behov for utvikling. På denne måten vil skriverammen kunne gjenvinne sitt potensiale, dersom skriverammen ses på som et dynamisk verktøy fremfor et statisk satt verktøy (Lewis & Wray, 2002).

Målet med skriverammer i undervisningen og skriveopplæringen er at elevene på et seinere tidspunkt skal kunne produsere selvstendige eksemplarer av liknende teksttyper, samtidig som de skal kunne erverve seg kunnskap og kjennskap til hva som er ønsket og hensiktsmessig å ha med i tekstene de skriver. Formålet med støtten er å beherske form og innhold og at dette er ferdigheter som blir automatisert i individet (Hertzberg, 2001).

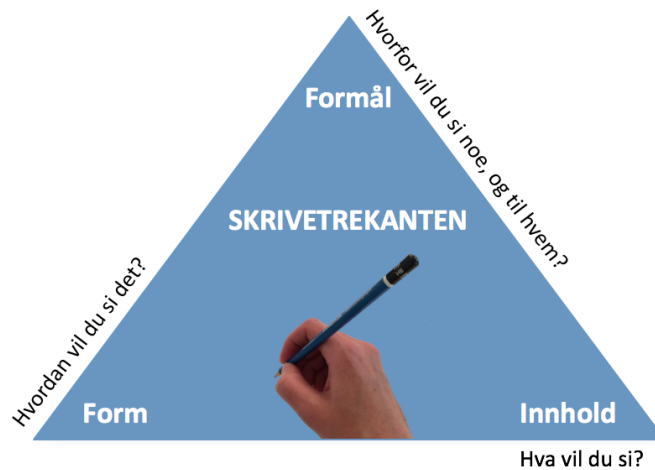
2.3 Skrivning – hva er det?

Synet på hva skrivning som en ferdighet er, har endret seg gjennom årene. En måte å definere skrivning på er å se på definisjonen til Lars S. Evensen som skriver at «[...] *ressurser avtegn, dens semiotiske bestanddeler – som håndskrift, ortografi, tegnsetting, ordforråd, grammatikk og tekststruktur.*» (Evensen, 2010, s. 14). Evensens definisjon forteller noe om hva en tekst er, hva den konkret må bestå av. Dette er en god definisjon når det er snakk om hva skrivning konkret er, men dersom vi skal se inn mot skriveforskning, så vil ikke denne definisjon kunne fungere like godt. Skrivning består av mye mer enn tekststruktur og ortografi. Skrivning er mer enn bare formelle krav, skrivningen skal også ha en hensikt og en funksjon. Det skal ligge en motivasjon bak at man ønsker å skrive – en slik motivasjon kan være snakk om motivasjon for å kunne kommunisere.

2.3.1 Å skrive med hensikt

Når vi snakker om skrivningens hensikt, så kan vi se på *skrivetrekanten* vi finner på Skrivesenterets nettsider (Skrivesenteret, 2021). Selve skrivetrekanten er utviklet av Jon Smidt

og handler om at det er tre faktorer som skal være sentrale i en tekst; formål, innhold og form. Skrivetrekanten ser slik ut:



For å forklare figuren over, hentet fra Språkplans nettsider (Språkplan, 2022), har jeg valgt å liste opp de tre funksjonene under:

1. Formål

Her kommer spørsmålet om hvorfor vi skal skrive en tekst og til hvem skal teksten skrives til – her er det lett å misforstå at dette handler om mottaker, men dette handler kun om hvem som skal lese teksten og hvorfor teksten skrives. Er det for å informere, underholde, eller for å argumentere for en sak? Hvem man skriver for og hvorfor man velger å skrive en tekst er et avgjørende spørsmål for det valgte innholdet i en tekst og formen som blir brukt for å formidle eget budskap og formål.

2. Innhold

Her kommer hva som er tjenlig og hensiktsmessig å ha med i teksten. Innholdet som er hensiktsmessig å ha med, er jo forskjellig ut ifra hvilket formål teksten har. På samme måte påvirker også formålet formen. Det er stor forskjell på hvordan en tekst du ønsker å skrive til jevnaldrende, som i tillegg skal ha et humoristisk blikk på en sak som opptar deg, fremfor å skulle skrive til et statsoverhode om samme emne. Da endres automatisk både formen, strukturen og innholdet.

3. Form

I tillegg, når man har både innhold og den som skal lese teksten i tankene og fokus, er det viktig å se på hvilken form som vil kunne fungere best. Vi velger ut formen på teksten ut ifra hvordan vi ønsker at mottaker skal motta innholdet.

Til tross for at innhold og form er viktige prinsipper og funksjoner ved en tekst, er det ikke slik at det er mulig å kunne fokusere på alle tre funksjoner hver gang en tekst skal skrives. Enkelte ganger kan det være like hensiktsmessig å kun holde fokus på to av funksjonene for å oppnå en høyere grad av tekstuell kvalitet. Blant annet skriver Randi Solheim, Anne Charlotte Torvatn og Ann Sylvi Larsen i sin artikkel «*Skrivekulturar på mellomtrinnet: Tre dømme*» at: «[...] *Sjølvs om innhald, form og bruk er kjende dimensjonar i teoriar om skriveopplæring, vil ikkje alle sidene i trekanten vere like sentrale i alle skriveoppgåver.*». Videre skriver de at: «[...] Enkelte gonger vil hovudvekta liggje på fagleg innhald, men ein i andre fasar av eit undervisningsopplegg kan prioritere å gi elevane ein tenleg form å presentere stoffet sitt i.» (Solheim, Torvatn, & Larsen, 2010, s. 41). Med dette mener Solheim, Torvatn og Larsen at det vil være hensiktsmessig å se på forskjellige faser av undervisningen og heller tilpasse skrivetrekanten etter dette.

2.4 Skrivning i skolen

Elever har behov for skrivekompetanse for å kunne delta aktivt i det demokratiske samfunnet og i arbeidslivet generelt. Elevenes evne til å forstå den informasjonen de blir gitt og å vurdere den kritisk, samt å kunne kommunisere med omverden ved hjelp av det mest hensiktsmessige mediet, er en vesentlig og nødvendig ferdighet. De grunnleggende ferdighetene er lesing, skriving, regning og muntlige og digitale ferdigheter. Skrivning som en ferdighet inngår i de grunnleggende ferdighetene som skal arbeides med i alle fag og, som nevnt i innledningen, er ilagt alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2022). Alle fag skal legge til rette for å møte de grunnleggende ferdighetene i sin undervisning ettersom disse er sagt å være nødvendige for å kunne utvikle rett faglig kompetanse, redskaper og forståelse av fag.. Utviklingen av de grunnleggende ferdighetene er sagt å være et kontinuerlig arbeid som skal følge elevene i alle fag gjennom hele skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Utdanningsdirektoratet definerer skriving som en grunnleggende ferdighet på følgende måte:

«Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skrivning er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring. For å kunne skrive forståelig og hensiktsmessig må ulike delferdigheter utvikles og samordnes. Dette innebærer å være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivingen.»

(Utdanningsdirektoratet, 2022)

Å kunne skrive vil slik vi ser Utdanningsdirektoratet skriver det, kreve høy kompetanse av tekstuelle prinsipper. Elevene skal mestre å gjøre seg forstått der skriving blir gjort til redskap for kommunikasjon med andre. Utdanningsdirektoratet gir også uttrykk for at skriving består av flere deler, såkalte delferdigheter, som skal samordnes og utvikles slik at skrivingens kommunikasjon kommer til rette, disse delferdighetene er, følge utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2022):

- Planlegge og bearbeide

Her innebærer det å ta i bruk ulike former for læringsstrategier og kilder. Det er i denne prosessen at elevene blir gjort i stand til å kunne skrive. De skal forberede seg på sjangeren, bli gjort kjent med hva som forventes av dem og få hjelp og støtte til å finne gode måter å arbeide frem teksten som skal produseres.

- Å utforme

Å utforme tekst betyr å kunne beherske og ta i bruk formelle krav i skrivingen, som for eksempel rettskriving, grammatikk, hvordan setningene blir bygget opp, tekstbinding og se på ulike andre modaliteter som kan benyttes i tekst, som bilder, figurer og symboler. Det er også her skriverammen vil være en viktig komponent og verktøy for å konkretisere det som forventes av tekstens formelle krav og utforming.

- Kommunisere

Her vil elevene måtte øve sine ferdigheter i å uttrykke egne meninger, drøfte problemstillinger, dele av ervervet kunnskap og erfaringer som er tilpasset egne

tekster, innhold og formål. Det er blant annet her metasamtalen og bevisstgjøring om egen tekstkyndighet kommer til uttrykk.

- Reflektere og vurdere

Dette innebærer å bruke skriving som et redskap for å kunne utvikle egen bevissthet omkring læring og tekstkyndighet.

Ut ifra dette forstår vi at skriving ikke bare er å forme bokstaver, forstå seg på hvordan ord skal skrives både fonologisk og ortografisk korrekt eller huske å sette tegn der det skulle være hensiktsmessig. Skriving er så mye mer, og for å kunne uttrykke seg forståelig tilpasset rett mottaker, er en del av flere prosesser som foregår samtidig og i sammenheng. Skriving i norsk kan i tillegg sees på som en todelt prosess der skriving som ferdighet utvikles; å skrive på norskfagets premisser med der tilhørende norskfaglige litterære sjangre og med norskfaglige begreper, og knytte skriveopplæringen knyttet til skrivestrategier som sentrale verktøy for læring i andre fag. Norskfaget har med andre ord et særskilt ansvar for skriveopplæringen der andre fag gjør god nytte av å følge opp innenfor sitt fags premisser og egenart.

2.4.1 *Skriving med formål: NORM-prosjektet og skrivehjulet*

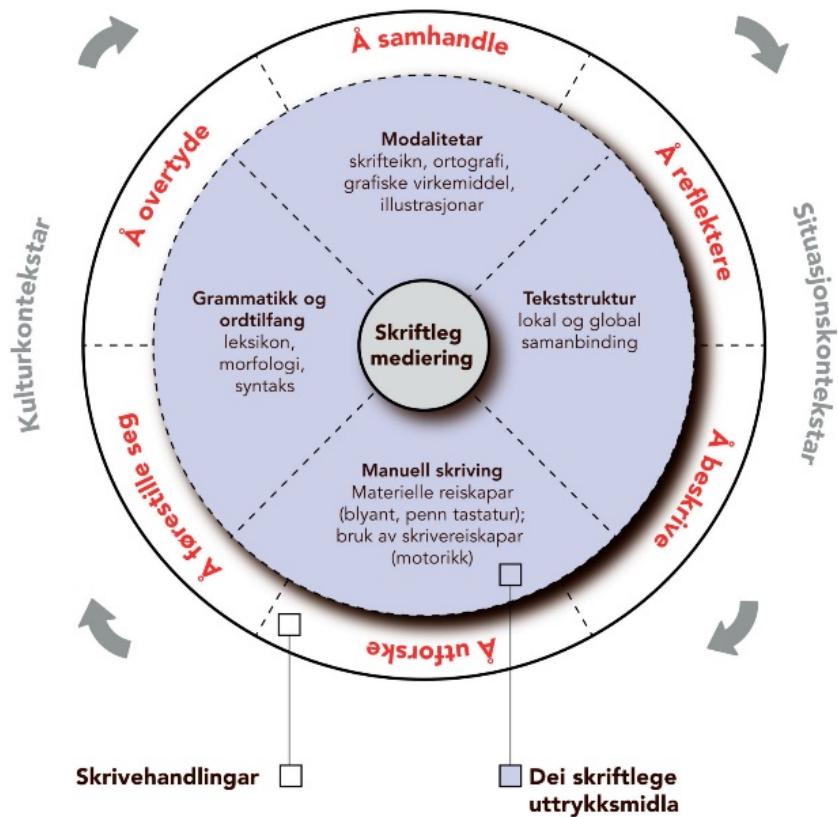
«NORM-prosjektet», også kjent under prosjektbeskrivelsen: «*Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning*» hadde som mål over en fireårs periode å se nærmere på hvordan skriveundervisningen kunne endres slik at elevers evne til å skrive tekster på et høyere nivå, kunne realiseres. Forskerprosjektet hadde som mål å kunne heve og øke elevenes bevissthet om egen skriving og legge til rette for at alle skulle nå sitt fulleste potensiale gitt ut ifra ervervede ferdigheter. En del av prosjektet gikk ut på at felles normer for vurdering av tekst danner også normene for skriving. Det var en opplevelse innad blant lærerkollegiet at det var utfordrende å finne en felles standard for hva en kunne forvente av elevenes skrivekompetanse på de ulike nivåene. NORM-prosjektet ville i tillegg gjøre et forsøk på å utvikle et felles verktøy for en felles forståelse av mål og forventninger i grunnskolen, et såkalt fellesskap blant lærerne i Norge (Smidt, 2011, s. 21).

Skriveopplæringen måtte, ifølge NORM-prosjektet, dreie seg mer om formålet med teksten, fremfor alle andre prinsipper. Dette er hva Evensen m.fl. kaller skriveformål. Et skriveformål kan være et spørsmål som skal stilles for hvorfor teksten skal skrives? Hva er det man ønsker å uttrykke eller oppnå med teksten man er i ferd med å skrive? Formålet er avgjørende for hvordan vi ønsker at teksten skal fungere og hva vi ønsker å oppnå med den. Funksjonene vi finner i teksten, dannes av formålet med teksten. Evensen m.fl. ser dermed mot å snu fokuset fra lærerens oppgavegiving, fra å se hva elevene skal få til av grunnleggende prinsipper for skriving (funksjonen) og heller fokusere på formålet med teksten. Funksjonene kan tilpasses formålet (Skrivesenteret, 2021).

Normprosjektet utviklet et skrivehjul som visualiserer teorien om funksjon og formål i en tekst:



Framheving av semiotiske medieringsressursar



Som vi kan se av figuren til venstre, begge fra Skrivsesenteret (Skrivesenteret, 2021), ser vi formålet med skrivehandlingen markert i grønt. Her ser eksempler som påvirkning, kunnskapsutvikling og utveksling av informasjon og å holde kontakt. Ser vi derimot på figuren til høyre, så ser vi hvilke skriftlige uttryksformer og hvilke funksjoner som skal legges inn under de ulike skrivehandlingene. Skrivehjulets formål er å se på løsninger for hvordan å legge opp undervisningen med variasjon, der hjulet er dynamisk og kan «vris» fra side til side, og tilpasses etter hva som er ønsket (formålet) med teksten, og legge til rette for funksjonene til det rette formålet.

2.4.2 Fagspesifikk skriving

Å skrive for å kunne «[...] uttrykke egne meninger og tanker» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 50) og oppdage og glede seg over eget språk er noe norskfaget skal bidra til og utvikle elevenes ferdigheter i. Å skrive i norskfaget er ikke nødvendigvis det samme som å skulle skrive tekster i andre skolefag. Å skulle skrive innenfor et fag er å forstå tekstskrivning som en fagspesifikk tekstkyndighet. Dette vil si at den tekstkunnskapen du innehar i et fag, ikke

nødvendigvis er overførbart til et annet fag. Fagets egenart kommer inn og vil spille en vesentlig rolle i hvordan skriveren mestrer sjanger, formål og innhold innenfor fagets prinsipper og rammer (Greek & Jonsmoen, 2012). Eksempelvis vil norskfagets normer for analyse av tekst være annerledes enn den naturfaglige måten å analysere noe på og den fagspesifikke sammenhengen her vil avgjøre elevens tekstkompetanse. Fagets tradisjoner, egenart og prinsipper har sine kriterier for hvordan eleven vil kunne nå måloppnåelsen.

Sofia Ask, svensk faglitteraturforfatter og forsker innen sjanger -og teksttypedidaktikk, skriver at det kan være utfordrende å skulle skrive innenfor et fag ettersom hvert fag har et eget kriterium om å vise faglig forståelse, samtidig som man skal forholde seg til formkrav, innholds krav og faguttrykk som er fagspesifikke og som følger fagets egenart (Ask, 2007).

Det er med andre ord formålstjenlig å lære elevene det fagspesifikke tekstkravet innen enhver diskurs slik at eleven følgelig får et bedre utgangspunkt i utformingen av den spesifikke tekst. Askeland og Aamotsbakken forteller at resultatet av en dårlig innsikt i det som kreves av det enkeltes fags tekstdiskurs vil være med på å produsere tekster bestående av manglende innsikt, svada-formuleringer og upresise argumenter, i tillegg til dårlig språk (Askeland & Aamotsbakken, 2013). Det er likevel ikke slik at en elev som skriver i naturfag vil gjøre det noe dårligere når han eller hun skal skrive en faktatekst i norskfaget. Det vil være sjangeren som har den overordnede strukturen og innlæringen i sjangertrekk, form og struktur vil likevel være overførbart og hensiktsmessig kunnskap å ta med seg, mellom de ulike diskursene (Askeland & Aamotsbakken, 2013).

2.5 Eksempeltekster, etterligning og lesing og skriving i sammenheng

Som nevnt tidligere, har strømninger fra den australske skolen hatt stor påvirkning på skolen også her i landet. Ved innføringen av LK06 og revisjonen av samme læreplan i 2013, ble fokuset på fagskriving gitt mer plass, samt at de tradisjonelle sjangerbetegnelse ble skiftet ut og erstattet med teksttyper som argumenterende og informerende tekster. Der det kom inn nytt perspektiv på fagskriving, brakte dette også med seg et behov for flere verktøy og hjelpemidler mot å nå de ulike kompetansemålene de nye læreplanene la opp til, og da særlig i skriveprosessen. Elevene har behov for å få presentert for flere ulike verktøy som kan gi støtte

i de ulike stadiene av skrivingen, men målet er likevel ikke å gi verktøy som skal bli værende der. Tanken er hele veien å gi verktøy som gradvis kan tas bort ettersom eleven stadig viser større grad av selvstendighet i bruken av læringsstrategiene (Graham & Perin, 2007).

Sjangerpedagogikkens arbeid med tekstmønstre og modeller har også påvirket det arbeidet som har blitt lagt ned i skriveopplæringen her i Norge. Skrivesenterets fremste mål er å utvikle skriveopplæringen på en slik måte at den gjenspeiler mer av utfordringene ungdom har på ulike alderstrinn og styrke deres skrivekompetanse. Selv om fagfornyelsen ikke har lagt vekt på eksempeltekster i kompetansemålene, kan likevel flere av kompetansemålene peke mot at det er formålstjenlig å bruke eksempeltekst i arbeidet med målene, som for eksempel i målet om å bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser, setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster (Utdanningsdirektoratet, 2022). Graham og Perin definerer eksempeltekster på følgende måte:

“The study of models provides adolescents with good models for each type of writing that is the focus of instruction. Students are encouraged to analyze these examples and to emulate the critical elements, patterns, and forms embodied in the models in their own writing.” (Graham & Perin, 2007, s. 20)

En måte å forstå denne definisjonen av eksempeltekst på, er å se eksempeltekst som et verktøy der det blir tilbudt rammer og støtte til elevene i deres tekstproduksjon. Graham og Perin fremhever særlig bruken av eksempeltekster som et nyttig verktøy for støtte i tekststruktur og forståelse av dette. Som nevnt tidligere er det slik at skriving og lesing er en prosess som går hånd i hanske. Dette har også skriveforskeren Pam Allyn uttalt seg om i Ruth Culhams «The writing thief.» Her sier hun at det å lese er som å puste inn, og det å skrive er som å puste ut (Culham, 2014). Det er altså en klar sammenheng mellom disse to prosessene; det elevene leser kan vi se spor av i det de seinere skriver. Eksempeltekster vil kunne løfte frem denne sammenhengen mellom lesing og skriving. Den skal først og fremst gi grunnlag for egen skriving, men kan være både konstruert til sitt formål, gjerne her av lærer, eller autentisk, som for eksempel en elevtekst der det går an å bruke ulike deler som eksempler eller hele tekster.

Det er ikke bare Graham og Perin eller Allyn som viser til forbindelsen mellom lesing og skriving som en og samme prosess. Frøydis Hertzberg peker mot imiteringens kraft er hun mener at elever vil kunne gjøre god nytte av eksempeltekster for å kunne etterligne stiltrekk ved tekstene de skriver (Hertzberg, 2016). Hertzberg peker på måten vi lærer på, fra naturens side. Vi er ikke vant med å skulle lære gjennom å bli fortalt hvordan det skal gjøres, men gjennom praksis og det å handle. Vi lærer av å gjøre, ikke høre. Dette fordi autentiske tekster er altfor kompliserte til å beskrives og prates om som regler for god skriving (Hertzberg, 2016, s. 26).

Videre trekker Hertzberg frem nødvendigheten av eksplisitt formundervisning ettersom mange elever kommer på skolen uten den samme språklige og litterære bagasjen som andre. Skjønnlitterære tekster, som barn ofte har blitt eksponert for i tidlig oppvekst, vil ikke alene kunne gi elevene den samme forutsetningen for å skrive fagtekster som de som har lest slike teksttyper tidligere. Ei heller vil skjønnlitteratur kunne gi elevene de nødvendige forutsetningene for å lykkes med det samfunnet krever av dem når det gjelder tekstkyndighet (Hertzberg, 2016, s. 26). Hertzberg er likevel kritisk til bruken av eksempeltekster, der de blir sett på som eneste løsning til struktur og at dette er noe den som tar i bruk eksempeltekstene må være bevisst i undervisningssituasjonen. Å gi rom for tolkning, åpne løsninger og brudd på sjangerkonvensjoner kan være en god innfallsvinkling når man arbeider med tekst og bruker eksempeltekster (Hertzberg, 2016, s. 30).

2.6 Skriverammene i denne oppgaven

I dette delkapittelet ønsker jeg å forklare hvilken type skriveramme som er brukt i å hente inn data til denne oppgaven. Dette mener jeg er hensiktsmessig da jeg allerede har forklart og vil videre også komme inn på at ingen skriveramme er helt lik i utforming. Jeg vil og har allerede også redegjort for at enhver skriveramme er best tjent dersom den er tilpasset og utviklet til å kunne passe til skrivehandlingen den skal brukes på.

Anne Håland viser til i sin forskning at det kan være hensiktsmessig å tilby elevene flere ulike utgaver av ei skriveramme ved begynnelsen av skrivingen deres (Håland, 2016, s. 120). Jeg har i forbindelse med denne oppgaven valgt å kombinere flere elementer i én og samme

skriveramme. Skriverammen har derfor både grafiske rammer som er med på å støtte elevene i arbeidet med å strukturere teksten sin i avsnitt og inn i de ulike tekstkomponentene (innledning, hoveddel og avslutning), samt at de har fått setningsstartere og bindeord som er med på å kunne drive teksten deres fremover. I tillegg til skriverammen, har elevene også blitt introdusert for en eksempeltekst (se vedlegg 3) som er skrevet inn og brukt i tråd med skriverammen de selv skal bruke når de skal produsere egne tekster. Skriverammen er tilpasset skrivehandling og teksttypen informativ tekst, fagtekst (se vedlegg 2).

Etttersom jeg ønsker å se hvordan elevene benytter seg av skriverammen ønsket jeg derfor at elevene bare skulle få tilbud om en skriveramme i denne omgang. På den måten så jeg for meg at jeg ville få en bedre innsikt i hvordan hver enkelt elev gjorde nytte av skriverammen og hva som ble mest hjelpende for eleven.

2.7 Motivasjon

For å kunne øke elevens ytelse, innstilling, driv eller vilje til å utføre og eller gjennomføre en ønsket handling, kan det være utslagsgivende at man som lærer har kjennskap til og kunnskap om hvilke faktorer som er med på å motivere eleven. Ofte kan det være flere faktorer som spiller inn, både når det gjelder miljøet, handlingen som skal gjennomføres, opplevd sannsynlighet for suksess og enda mer til. I sammenheng med min masteroppgave er det viktig å forstå motivasjon som en utløsende faktor for hvorvidt elevene vil kunne ta i bruk skriverammen eller ikke. Ønsket atferd er at de skal ville bruke og finne nytte av skriverammen, men for at dette skal kunne være optimalisert er det nødvendig med tilstrekkelig motivasjon.

Deci og Ryan (Deci & Ryan, 2002) har utviklet sosiale kognitive teorier på akkurat hva det vil si å skulle motivere og hva det er som skjer når man opplever motivasjon. De forsøker å forklare motivasjon ved å forklare dette handler om energi for en handling. Energien en har for en handling er det som driver mennesket til handling. Det er et spørsmål om energi til atferd, men også i hvilken retning denne energien er med på å drive atferden.

Når det er snakk om motivasjon kan man stille seg to avgjørende spørsmål, hevder Deci og Ryan (2002) for å kunne avgjøre i hvilken grad det man ønsker å oppnå gir høy grad av motivasjon eller lav grad av motivasjon.

1. Hva gir energi til menneskers handling?
2. Hva er det som angir retningen for menneskers handling?

Dette vil med andre ord si at motivasjon handler om hva det er som gjør at menneskets atferd setter fart i en ønsket retning. Dette er avgjørende for en lærer å vite noe om ettersom motivasjon har en stor betydning for muligheten til å kunne utvikle kompetanse og ferdigheter. Dette kan spores ved å se på hvilken retning, intensitet og lengde (Deci & Ryan, 2002). Med dette i tankene kan en stille seg følgende tre spørsmål for å se på individets motivasjon:

1. Hvilke handlinger velger et individ å utføre (hvilken retning)?
2. Hvor hardt anstrenger individet seg i gjennomføringen av handlingene (intensitet)?
3. Hvor lenge fortsetter individet med handlingene (lengde)?

2.7.1 Motivasjonsbegrepet

Elever presterer ulikt i alle situasjoner. Der noen kan oppleve å bli faglig utfordret, kan andre se ut til å ikke nevneverdig merke frustrasjonen av å ikke mestre en oppgave de blir satt til. Noen elever presterer faglig bedre enn andre, og årsaken til dette kan ligge i elevenes motivasjon for skolearbeid eller for handlingen i seg selv. Et spørsmål man kan stille seg er hvor motivasjonen kommer fra og hvordan den kan la seg lett aktivere hos noen, mens den virker å være omtrent fraværende hos andre. At motivasjon i tillegg ikke er noe som er fast og bestemt, men bevegelig gjør også at motivasjon for mange kan oppleves som frustrerende å skulle arbeide med.

Motivasjon kommer fra det latinske ordet *movere* som betyr å bevege (Deci & Ryan, 2002). Det finnes mange måter å definere begrepet motivasjon på, og flere teoretiskere har vært uenige og enige om hverandre for hva som er selve essensen i motivasjon, hvilke faktorer som må med for å kunne definere begrepet og hvilke egenskaper en skal legge vekt på. Deci og Ryan har imidlertid stått opp blant teoretikerne som de der flest støtter seg til gjennom deres definisjon

om at motivasjon er en prosess som gir energi og retning til atferd (Deci & Ryan, 2002). Når det er snakk om energi, refereres det til behovene et individ måtte ha, mens retning handler mer om handlingene som fører til å tilfredsstille disse behovene.

2.7.2 Sammensetningen av motivasjon som begrep

Dersom man skal se tilbake på motivasjon i et historisk lys, har motivasjon og tanker om hvilke faktorer som må være til stede for å igangsette motivasjonen i et menneske, røtter tilbake til antikkens tid. Hovedfokuset på denne tiden sirkulerte rundt at mennesket var fritt og lærte best mulig dersom det mottok støtte underveis, hadde en egen interesse for oppgaven og at det var aktiv læring i prosessen. I tillegg var det teorier om fravær av press og kontroll fra ytre faktorer, framsatt av for eksempel Pestalozzi, Maria Montessori og Rousseau, som var gjeldende for hvordan man tidligere har forstått og forsøkt definert motivasjon (Myhre, 1992).

Innenfor de filosofiske retningene innen motivasjonstenkning finner vi særlig tre sentrale paradigmer: selvaktualisering, behaviorisme og sosialkognitiv teori:

2.7.2.1 Selvaktualisering

Vi mennesker er medfødt instinkter som er driftet av ubevisste prosesser., hevder Freud. Årsaken bak atferden til et menneske er en stabil faktor i personligheten og at selvaktualiseringen kunne forstås gjennom blant annet å se på de fysiologiske motivene som driver et menneske. Disse motivene finner vi blant annet i Maslows behovspyramide (Pervin & John, 1997) der vi blant annet møter på hvilke behov som må være dekket før noe annet kan bli satt i fokus.

2.7.2.2 Behaviorismen

Med behaviorismen så ser man for seg en tankeretning som er nokså mekanisk og instrumentell. Dette handler i større grad om måten man evner å lære på og hvordan en tilnærmer seg læring. Skinner var en sentral teoretiker innenfor dette paradigmet og framsatte blant annet tanken og teorien om operant betinging; atferden får konsekvenser. I tillegg til Skinner finner vi også Hull, Dullard og Miller i dette paradigmet (Pervin & John, 1997).

2.7.2.3 Sosialkognitiv teori

Bandura og Michel er begge sosialkognitive teoretikere der Bandura blant annet har ment at mennesket bruker en mikroanalytisk undersøkelsesstrategi der målet blir nøye vurdert og avgjørelsen blir tatt ut ifra hva mennesket har å arbeide med. Med andre ord er det slik at en elev vil først se an skolesituasjonen, hvilke elementer er det som er bragt inn i situasjonen som en også er nødt til å ta sikte på og høyde for, før eleven deretter bestemmer seg for hvilken atferd han eller hun skal ha. Spørsmål om hvorvidt han eller hun mestrer eller ikke mestrer vil være sentrale innenfor dette paradigme (Pervin & John, 1997).

2.7.3 Motivasjon til å være kompetent og selvbestemmende

Et individ vil, ifølge Deci og Ryan (Deci & Ryan, 2002) ha et ønske om å være selvbestemmende og kompetent i møte med utfordringer en står overfor. Det er nettopp dette behovet som er iboende i mennesket som gjør at mennesket vil gjennom atferd søke til situasjoner som gir utfordringer av oppnåelig art. Eksempelvis vil en elev som kjeder seg, vil ha eller hun kunne søke en mulighet for å kunne bruke kreativiteten sin og sine ressurser. Akkurat dette aspektet er det nok særlig mange småbarnsforeldre som også kan kjenne seg igjen i hvordan barn som kjeder seg ofte har en tendens til å finne på mye som foreldrene opplever som uønsket. På samme måte vil et barn kunne endre atferden sin, dersom behovet skulle endre seg og at utfordringen skulle vise seg å være for vanskelig eller utfordrende. Situasjoner som vil gi mennesket en gunstig bruk av sine muligheter er det motivasjonsmekanismene driftes av (Deci E. , 1975).

2.7.4 Indre og ytre motivasjon

I tillegg til å forstå hva det er som drifter motivasjon ubevisst, er det også en fordel å ha kjennskap til hva det er som kan være med på å kontrollere motivasjon og bidra til å stimulere fremveksten av de ubevisste automatiske prosessene som skjer. Dette gjør at motivasjon må ses på gjennom autonom og kontrollert motivasjon. Der andre motivasjonsteorier ser på motivasjon som et enhetlig begrep, ser Deci og Ryan på motivasjon som et fenomen med flere sider det er mer spennende å se på hvilken type motivasjon mennesket er driftet av, fremfor å måle motivasjon i mengde (Deci & Ryan, 2002). Ifølge deres forskning ligger forskjellen hovedsakelig mellom autonom motivasjon og kontrollert motivasjon.

2.7.4.1 *Autonom motivasjon*

Den autonome motivasjonen oppleves gjerne innenfra i individet selv, det er hva vi kaller for indre motivasjon. Individets handlingsmønster er styrt av individets selvfølelse og opplevelse av valgfrihet. Handlingene som foregår her, innebærer høy grad av selvregulering og har gjennom forskning også vist seg å være den motivasjonsformen som er mest hensiktsmessig når det gjelder å oppnå resultater. Det er med andre ord denne formen for motivasjon det er ønskelig at individet skal oppnå og inneha (Deci & Ryan, 2002).

2.7.4.2 *Kontrollert motivasjon*

Når det derimot er snakk om kontrollert motivasjon så handler dette om den ytre motivasjon og hvilket press som kommer til situasjonen utenfor individet. I motsetning til indre motivasjon, vil det her være faktorer som ikke er kontrollert av individet selv, som er med på å påvirke handling og atferd, og deretter også komme til uttrykk gjennom motivasjon. Ytre motivasjon kan være trigget av positive forsterkninger som belønninger, eller negative konsekvenser som straff. Individet gjennomfører handlingen i situasjonen enten for å unngå negative konsekvenser, eller for å oppnå positive konsekvenser. Uavhengig av resultat er individet i mindre grad fritt, slik vi ser i indre motivasjon, og er mer kontrollert (Deci & Ryan, 2002) (Deci & Ryan, 2002).

2.8 Sammenfatning av teorikapittelet

Skriving er en av de fem grunnleggende ferdighetene i skolen og som blir trukket frem som en nødvendig ferdighet for å kunne tilegne seg rett fagkompetanse og forståelse av skolens fag. Det er sagt at skriving er en prosess som skal øves og arbeides med i alle skolens fag, og som ikke alene er en del av norskfaget. Det er likevel norskfaget som har det overordnede ansvaret for å innarbeide ferdigheten. En måte å forstå dette på er at de andre skolefagene er med på å styrke og holde ved like ferdigheten det arbeides med i norskfaget.

Skriverammer er kort fortalt et didaktisk rammeverktøy som fungerer som et stillas i skriveprosessen til elevene. De kan enten være grafiske rammer som viser elevene hvordan teksten vil komme til å se ut til slutt og som avgrenser teksten med stort søkelys på struktur og

form. Skriverammene kan også være setningsstartere eller tilby elevene fagbegreper, bindeord og lignende de kan fylle teksten sin med. Slik kapittelet nevner, så sier blant annet M.A.K. Halliday at struktur er en viktig del av sjangeropplæringen, ettersom elevene må kunne se mønstre og sammenligne disse på en oversiktlig og kontrollert måte, noe skriverammen vil invitere til (Halliday & Matthiessen, 2004).

Skriverammen kan i tillegg være en blanding av flere formål. De har, uavhengig av utforming, som mål veilede elevene i utforming av tekst, vise til hvordan tekstene skal struktureres og gi elevene en konkret tilbakemelding på hva som forventes at teksten deres skal inneholde. For de elevene som fanges best opp av skriverammens støttende potensial, vil elevene kunne øke sin egen skrivekompetanse. Det er her viktig å se på skriverammen som et støttende verktøy også for de elevene som ikke er like eksponert for tekst som andre. Skjønnlitteratur gir ikke det samme basisgrunnlaget for å kunne skrive formålstjenlig til samfunnet, slik fagtekster vil kunne gjøre. Dette må skolen være sitt ansvar bevisst og bør derfor ikke glemme at lesing og skriving er to prosesser som har en tett sammenheng.

I tillegg finner vi blant annet i internasjonale studier, lik den fra Australias skolen en oppfattelse av at det er en tydelig sammenheng mellom hjemmenes tekstkultur og barnas mestringsfølelse i møte med skriveopplæringen i skolen. Det er skolen ansvar å utjevne disse forskjellene slik at alle elever, uavhengig av «sosial bagasje» har muligheten til å utvikle seg til gode skrivere og lesere. Dette er skolens samfunnsmandag (Håland, 2013)

Selv om det er sagt at skriverammen kan benyttes på alle trinn og på alle nivå, vil det i noen tilfeller være mot sin hensikt å gi skriverammen til elever som allerede viser høy selvstendighet og som mestrer de tekstuelle og strukturelle funksjonene i en tekst. Disse elevene bør få en tilpasset skriveramme der de heller får fokusområder som er med på å bedre deres utviklingsområder. I tillegg vil det være hensiktsmessig her å se på i hvilken grad elevene styres av indre og ytre motivasjon, samt at motivasjon for skriving bør stimuleres slik at eleven selv også kan finne grunn til motivasjon (Deci & Ryan, 2002). Det er gjennom eget ønske om å mestre situasjonen sin at de ubevisste motivasjonsprosessene settes i gang hos det enkelte individ.

Å samtale om tekst, om formål, innhold og de ulike komponentene, er viktig. Det er her læringen blir sikret og hvor elevene får et bevisst forhold til sin egen tekstkunnskap. Det er derfor hensiktsmessig å legge opp til en undervisning som er med på å skape om for metasamtaler om tekster og skriving. Å kunne samtale om de kognitive prosessene de foretar seg i egen tekstproduksjon er med på å gi dem en forståelse av mønstre og innholdsmessige komponenter som styrker deres analytiske egenskaper i norskfaget.

3 Tidligere forskning

I dette kapittelet ønsker jeg å gjøre rede for noe av den empiriske forskningen som allerede er gjennomført og som vi vet om skriverammer som verktøy i klasserommet og hvilken verdi verktøyet har. Jeg skal forsøke å presentere kort ulik forskning som har lignende problemstilling som det jeg selv har valgt meg, men det finnes få studier som ser utelukkende på elevers opplevelse av bruken av skriverammer. Derfor vil det ikke være mulig for meg å finne tidligere forskning som tar for seg nøyaktig det samme som det jeg ønsker å oppnå med min forskning. Dette handler om at forskningen som foreligger har andre didaktiske perspektiv og / eller at forskningen har andre kontekstuelle betingelser som ligger til grunn for forskningen.

Oppbyggingen av dette kapittelet vil være at jeg først vil ta for meg spørsmålet om behovet for forskning på bruk av skriverammer sett i lys av min egen problemstilling. Deretter vil jeg vise til forskning som tar for seg skriveramme som en eksplisitt formstøtte i undervisning og klasseromspraksis.

3.1 Behovet for forskning på skriverammer

I takt med at skriving ble innført som en del av de grunnleggende ferdighetene i skolen, økte også fokuset på selve opplæringen rundt skriving. Tidligere hadde skriveopplæringen ikke hatt en like stor plass i skolen som en egen undervisningsform i skolen, men heller noe som «ble til etter hvert». Lesing og skriving ble tidligere ansett som et modningsområde, fremfor å se på utviklingen og fremme videre læring i lesing og skriving.

Lesesenteret og *Skrivesenteret* ble opprettet som et resultat av et behov for å tydeliggjøre de utdanningspolitiske beslutningene. Lesesenteret har ansvar for leseopplæringen og leseutviklingen på nasjonalt plan, er knyttet til Universitetet i Stavanger og har oppgaver som knytter seg til utdanning og forskning innen spesialpedagogikk og lesevitenskap (Utdanningsforskning, 2022). Videre har Skrivesenteret et overordnet mål om å styrke skrivekompetansen hos barn, unge og voksne. Senteret skal ha en tverrfaglig karakter og skal arbeide med skriving som grunnleggende ferdighet i ulike fag og på ulike opplæringsnivå, og skal i tillegg bistå høyskoler og universiteter for å fremme kompetanseutvikling i grunnopplæringen (Utdanningsforskning, 2022).

De utdanningspolitiske beslutningene førte til at interessen for å studere skriveferdigheter økte. Det har vært flere studier på elevtekster og de tekstuelle kvalitetene på disse. Blant annet har Anne Kristine Øgreid i sine forskningsartikler «*Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8.klasse elevers tekstskaping i samfunnsfag*» (Øgreid, *Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8.klasse elevers tekstskaping i samfunnsfag*, 2016) og «*Stjålen skriveferdighet? Om argumenterende skrivning på ungdomstrinnet*» (Øgreid, 2008) konkludert med en noe de fleste elever har utfordringer med er bearbeiding og organisering av fagstoff, strukturering av informasjon og tekst, og å ta i bruk et godt, variert og fagspesifikt fagspråk med begreper. For å kunne svare på disse utfordringene som elevene viser i egen tekstproduksjon, er elevene avhengig av konkret og spesifikk støtte der de er og på det nivået de er i prosessen (Graham & Perin, 2007). Det er i dette at skriverammen kommer inn og kan være med som et didaktisk verktøy for å kunne gi konkret og riktig støtte i elevenes tekstproduksjon.

3.2 Forsking på eksplisitt formstøtte

Det følgende delkapittelet vil ta for seg et utvalg av forskning som foreligger om skriverammer. Hjelpemiddelet er som tidligere nevnt en støtte i elevers skriveprosess. Selv om verktøyet foreligger, vil dette ikke utelukkende si at det garanterer å ha en effekt på resultatet til elevene som benytter seg av skriverammen. Forskingen på akkurat hvordan skriverammen kan best tas i bruk som en eksplisitt formstøtte er derfor nødvendig for å kunne øke forståelsen for skriveopplæringens mange komplekse deler. En bevissthet omkring dette vil på sikt kunne hjelpe elevene til å bli bedre skrivere og være bevisste deres egne skriveferdigheter.

3.2.1 Hva sier forskning om skriverammer?

Anne Kristine Øgreid skriver i sin doktoravhandling *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet* at «[...] en fagtekst, til forskjell fra skjønnlitterære tekster, skal forstås mest mulig entydig.» (Øgreid, 2018, s. 1). Øgreid forklarer kort i sin innledning til doktoravhandlingen sin hvorfor det er viktig med formstøtte i tekstproduksjon av fagtekster og hvorfor behovet for skrivestøtte er større her enn det er i produksjon av skjønnlitterære tekster. Dette forklarer Øgreid på følgende måte:

«[...] hendelser og handlinger i skjønnlitterære tekster gjerne formidles på en tekstlig flertydig og implisitt måte som inviterer til ulike tolkningsalternativer, er kvaliteten i en fagtekst blant annet knyttet til en klar og entydig over- og underordning av meningsinnholdet, for eksempel i oppbygging av et avsnitt og gjennom innramming av innholdet ved bruk av metakommentarer. Skriverens fokusering av innholdselement har med andre ord avgjørende betydning for leserens tolkning og forståelse av teksten. Å lære å skrive i fag handler derfor blant annet om prøve ut verktøy som kan gi støtte til en slik organisering av meningsinnholdet.»

(Øgreid, 2018, s. 1)

Gjennom sin doktoravhandling argumenterer Øgreid videre for at et stillas i skriveprosessen som kan være med på å støtte elevene steg for steg, vil kunne heve resultatet for elevene dersom læreren er med på å bruke verktøyet riktig. Skriverammen må, i følge Øgreid, være en naturlig integrert del av skolehverdagen og ikke komme inn som et «stunt» eller som noe elevene bare blir eksponert for en gang i ny og ne. Å arbeide med skriveramme krever at elevene er trygge med verktøyet, har god kjennskap til det og vet hvordan den skal bruke (Øgreid, 2018) .

I forskningsartikkelen “*Blocking them in to free them to act: Using writing frames to shape boys ‘responses to literature in secondary school’*” (Fones, 2001), kommer også Deborah Fones inn på skriverammer som eksplisitt formstøtte. Hennes vinkling på bruken av eksplisitt formstøtte i skriveundervisningen og skriveopplæringen handlet om gutters måloppnåelse. Det viste seg at gutter hadde en lavere måloppnåelse enn jenter. Årsaken bak en lavere måloppnåelse for guttene handlet hverken om en lavere leseforståelse og innhenting av informasjon, ei heller handlet det om å kunne ha en god nok innsikt i faget og å trekke linjer mellom lest tekst og forstått informasjon. Guttene viste derimot utfordringer når det skulle formulere tankene sine skriftlig og forme dette til en tydelig tekst.

Fones hadde tidligere erfaring med at formstøtte i form av å bruke skriverammer med setningsstartere. Denne erfaringen var ikke utelukkende positiv, da Fones var heller av den

oppfattelsen at setningsstartere kunne være hemmende for læringen fremfor at den skulle fremme læring hos mottaker. Med dette som utgangspunkt utviklet Fones det hun kaller for «*Six point plan*», der startsetningene er omformulert til heller å være punkter som guider elevene inn mot struktur. Punktene skal i tillegg legge til rette for at elevene kan komme med individuelle tolkninger av hva som skal med i teksten og hvordan avsnittene burde begynne (Fones, 2001).

Fones «*Six point plan*» var også utgangspunktet for Linn Natalie Olsens studie fra 2015 som tok for seg hvordan skriveramme kunne støtte elevens skriving på 10.trinn (Olsen, 2015). Her tok Olsen utgangspunkt i en casestudie der hun hadde fire elever. I studien fikk elevene kun halvparten av elementene som originalt følger Fones plan. Olsen ønsket å finne svar på hvordan elevene benyttet seg av skriverammen og hva de selv synes om arbeidet med en skriveramme. Alle elevene valgte å bruke skriverammen de fikk, men det var delte meninger om hva de synes om det å skulle bruke en skriveramme som verktøy i tekstproduksjon. Noen synes det var fint å kunne fokusere på bare en ting av gangen. Dette gjorde at det gikk lettere å fokusere på bare en ting av gangen, fremfor tidligere med flere fokusmoment. Andre elever i studien meldte om at den ikke var til like stor hjelp da den var for styrende og ga mindre rom for frihet (Olsen, 2015).

Inger Langseth har i sin forskning sett på årsakene til hvorfor enkelte elever velger å skrive korte tekster når det meste ligger til rette for at eleven skal kunne skrive tekster av en mye lengre lengde. Studien viste seg at elevene ikke manglet kunnskap om emnet, men kunnskap om tekstproduksjon var heller fraværende (Langseth, 2008). Langseth trekker frem et annet positivt aspekt for bruk av skriverammer i klasserommet; skriverammen blir som en egen assistent for læreren i klasserommet. I en skoleklasse befinner det seg gjerne over 25 skoleelever, ofte er læreren alene om ansvaret for undervisningen og oppfølgingen av elevene underveis i det individuelle arbeidet. Det vil ikke være mulig for læreren å kunne hjelpe alle på samme tid, og det er her skriverammen, ifølge Langseth, vil fungerer som en hjelpende hånd for læreren. Skriverammen vil kunne hjelpe elevene med å arbeide mer selvstendig enn tidligere, og studien til Langseth viste også at elevene som var med skrev lengre tekster ved hjelp av skriverammen enn de gjorde tidligere (Langseth, 2008).

3.2.2 Eksplisitt formstøtte – utelukkende positivt?

På tross av at det utelukkende er positivt å tilby elever god skrivestøtte underveis, både når det gjelder språk, form og innhold, så er det ikke slik at skriverammene bare har en positiv effekt på elevers skriveferdigheter. Som nevnt tidligere i denne studien, så er det viktig å passe på at skriverammen gir tilstrekkelig med utfordringer tilpasset det nivået eleven er på. Dersom en elev som allerede mestrer store deler av de formmessige kravene til teksten som skal produserer vil en skriveramme, dersom den blir brukt på feil måte, kunne fungere skrivehemmende fremfor fremmede. Det er viktig at skrivehandlingene og skriveoppgavene er åpne, samtidig som det tilrettelegges for en tekststrukturell forståelse i innlæringen før skriverammen tas i bruk.

Skriverammen legger opp til et fast skrivemønster som utelukkende har til formål å hjelpe elever frem mot å kunne skrive bedre tekster. På den andre siden kan resultatet av bruken av dette verktøyet være med på å låse teksten, slik at denne «låsnings» hindrer utviklingen av en autentisk skrivekompetanse hos elevene, hevder Kristin Helstad og Frøydis Hertzberg (Helstad & Hertzberg, 2013). Dette er et viktig aspekt som en lærer er nødt til å være bevisst og oppmerksom på i sitt arbeid med skriverammer i skriveundervisningen.

3.2.3 Skriveramme som verdi for metasamtalen

I sin doktoravhandling, fremmed Anne Kristine Øgreid et annet aspekt av bruken av skriverammer i skriveopplæringen; skriverammen er med på å åpne opp muligheten for metasamtaler i klasserommet (Øgreid, 2018). Det er lærerens oppgave å fremstå som en modell for samtalen, et medierende verktøy for elevene. Øgreid beskriver denne prosessen på følgende måte i sin fagartikkel fra 2016:

«[...] brukte læreren fagtermer som temasetning, kommentarsetning, innledning, avslutning og avsnitt, når hun både i helklasse og individuelt snakket med elevene om teksten. Hun inviterte dermed elevene inn i metaspråklige samtaler knyttet til deres egen tekstskaping, og elevene snakket om teksten i samtale med hverandre slik læreren snakket om teksten i samtale med dem.»

(Øgreid, 2016, s. 8)

På denne måten viser Øgreid til at elevene vil være med på å gjenskape det som læreren først er med på å introdusere for dem, først gjennom eksempler, deretter lar læreren elevene selv eksperimentere med fagspesifikke ord og begreper som er knyttet til egen tekst. I en slik praksis er det tydelig at læreren har en sentral rolle for å forme språket, igangsette samtalen og være støttende overfor elevenes språkinnlæring. Samtalen blir ført og fremst medierende når elevens tanker og egne refleksjoner blir synliggjort i skriveprosessen (Helstad & Hertzberg, 2013).

3.2.4 Positiv effekt av skriverammer basert på forskning

Som allerede nevnt er skriverammens fremste formål å skulle støtte elevene i arbeidet med skriving og heve deres skriveferdigheter på flere punkter og ved flere aspekter ved deres skrivekompetanse. Den kan, slik jeg allerede har vært inne på også føre med seg en hemmende effekt på elevenes skrivekompetanse. Det er derfor svært viktig at en ser på hvordan et slikt didaktisk hjelpemiddel blir brukt i praksis, hvordan blir den tatt imot og hvordan er den hensiktsmessig anvendt til oppgaven.

Anne Håland (Håland, 2016) forklarer i sin bok om skrivedidaktisk formstøtte at det er flere essensielle krav som må være til stede i praksis for at et didaktisk verktøy skal kunne nå sitt fulle potensial og fungere slik den er intendert:

- Elevene må oppleve skriverammen som et tilbud til støtte

Her er det viktig at elevene ser skriverammen som nyttig for å hjelpe dem, og ikke som en ny type oppgave som bare er å fylle inn i. Det er lærers oppgave å tydeliggjøre skriverammens funksjon som hjelpemiddel slik at elevene som allerede mestrer mye av skriveprosessen tar imot den som et hjelpemiddel og at de elevene som skyr unna allerede, ikke mister motet.

- Rammen må være inspirerende og utfordre på samme tid

Skriverammen skal være med på å stimulere skriveferdighetene hos elevene og samtidig være med på å åpne opp for selvstendig refleksjon. Om rammen er differensiert, slik at den både havner de svakeste elevene samtidig som den er med på å utfordre de sterkeste, så er grunnlaget lagt for et stort læringspotensial.

- Skriverammen bør aldri opptre alene

Skriverammen bør stå som en egen integrert del av den daglige skrivepraksisen i skolen og klasseromsundervisningen. Den bør derfor være en innarbeidet strategi, et verktøy elevene automatisk gjenkjenner og er trygge på å ta i bruk.

Læreren bør i tillegg bruke skriverammen inn i metasamtalen, der det blir snakket om tekstens struktur, oppbygging og innhold. Å ha både skriverammen som innarbeidet verktøy og strategi og som utgangspunkt for en lærende samtale, vil skriverammen kunne nå sitt fulle potensial.

3.3 Sammendrag av tidligere forskning

Skriveramme som et didaktisk verktøy som har som formål å gi skrivestøtte og formstøtte, så er det en utbredt positivisme blant den forskningen som foreligger. Skriverammene har i forskningsresultatene, når de er brukt rett og de rette forholdene er tilrettelagt for dem, vist at de er med på å forbedre elevers skrivekompetanse. Det er likevel viktig å alltid ta i betraktning den enkelte elevs metakognitive bevissthet rundt egen læring. Her vil det alltid differere stort og skriverammens funksjon og det som legges til rette rundt skriveprosessen som for eksempel metasamtalen, må tilpasses det kognitive i elevgruppen.

Selv om tidligere forskning forholder seg meget positive til bruken av skriverammer i undervisning og i skriveopplæringen, finnes det også motargumenter mot å bruke dem. Skriverammene kan, dersom de ikke blir brukt rett, hemme elevenes læring når det gjelder å holde rett innsyn i tolkninger og refleksjoner. Skrivekompetansen er avansert, det er flere delkomponenter som skal oppfylles for at en kan si at selve kompetansen har blitt hevet. Skriverammens fremste formål er jo å forsvinne, men underveis forberede eleven på at den en dag skal kunne klare alle prosessene i skrivningen og produksjonen av tekst på egenhånd. Stillaset en bygger opp bør derfor være forholdsmessig inn mot den enkelte elev. Skriverammen bør derfor ikke ses på som et didaktisk fast hjelpemiddel, men et hjelpemiddel om er dynamisk og som bør og skal tilpasses.

4 Metode

I samfunnsvitenskapen er det fordelaktig å arbeide systematisk med å forene teori med empiri; erfaringsbaserte data. Mitt valg av metode henspiller på at oppgaven er skrevet ut ifra en deduktiv tilnærming med utgangspunkt i teori med slutninger gjort i en fenomenologisk framstilling av informantenes meninger og erfaringer om gitt emne og tema, samt elevers resultater (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg vil redegjøre for å begrunne mitt valg av metode, samt kommentere oppgavens reliabilitet og validitet og dermed også oppgavens generaliserbarhet. Ettersom min problemstilling handler om elevers opplevelse av skriveramme i den forstand at de viser til hvordan de velger å ta den i bruk, eller ikke bruker den, så vil oppgaven derfor være en kvalitativ studie. Dette understøttes også av at majoriteten av datamaterialet for denne studien vil bestå av innhenting av elevtekster som vil bli brukt i en kvalitativ innholdsanalyse.

I dette kapittelet vil jeg presentere fremgangsmetoden jeg har brukt i studien min, samt at jeg skal ta for meg de metodiske valgene jeg har gjort for å kunne gjennomføre studiene slik jeg ønsker og anser det som best for resultatet. Å være åpen om de metodevalgene jeg har gjort er av høy nødvendighet, hevder Kvale og Brinkmann, som også trekker frem at dette er med på å styrke oppgavens validitet. I tillegg inviterer man også leseren inn til selv å reflektere over studiens og forskningens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2012).

I masterstudien min hadde jeg et ønske om å se nærmere på og undersøke hvordan elever på mellomtrinnet, i denne omgang 5.trinnselever, tar imot en presentert skriveramme som en del av arbeidet deres med tekstproduksjon. I tillegg ønsket jeg å se om det går an å spore en endring i skrivekompetansen til elevene og deres motivasjon for skriving. I den første skrivesituasjonen skulle elevene uten bruk av skriveramme, skrive en fagtekst om en selvvalgt planet i verdensrommet. Alle elevene fikk presentert skriveoppgaven (vedlegg 1) og det ble pratet om hvordan teksten skulle se ut. Her ble det uttalt at teksten skulle ha en innledning, en hoveddel og en oppsummerende avslutning.

Som nevnt ble ikke elevene introdusert for skriverammen i begynnelsen, men skrev fagtekster basert på det læreren hadde fortalt om planetene og tilgjengelige kilder i fagtekster og lignende.

Det var først i andre omgang av skriveprosjektet til elevene at de ble presentert for skriverammen (vedlegg 2). Her ble de også introdusert og vist eksempelteksten som bruker den samme skriverammen som elevene etter hvert skulle bruke (vedlegg 3). Også her fungerte lærer som det fremste hjelpemiddel i metasamtalen om tekst; det var snakk om innledning, hoveddel og avslutning. I tillegg til dette ble det også snakket om bindeord, måten å begynne setninger på og avsnittene på. Det var også her avsnitt blir nevnt for elevene.

Delkapittelet begynner med en kort innføring av hvilket forskningsdesign jeg har valgt for studien, deretter vil jeg grunngi kvalitativ metode både som dokumentanalyse og som observasjon. Deretter ønsker jeg å redegjøre for datainnsamlingsprosessen og hvordan dette har vært med på å påvirke tilgangen på data. Videre skal jeg beskrive hvordan jeg som forsker har valgt å angripe analysen og hvilken rolle jeg har hatt i observasjonen før jeg presenterer studiens reliabilitet, etiske hensyn og validitet. Helt til slutt i dette delkapittelet vil jeg gi en kort sammenfatning av metodekapittelet for å understøtte valgenes betydning for empirien og analysen som følger studien.

4.1 Forskningsdesign

FORSKNINGSDESIGN	
Tema	Hvordan benytter elevene seg av og på hvilken måte påvirker skriverammer elevenes evne til å strukturere fagtekst? Og hvordan kan skriverammer påvirke motivasjon for skriving?
Metode	Primærkilde: Kvalitativ metode med dokumentanalyse. Sekundærkilde: Ikke-deltakende, direkte og åpen observasjon i klasserommet.
Utvalg	En helt 5.trinn bestående av 72 elever, hvorav 15 elever deltar aktivt i studien med bidrag til dokumentanalyse.
Analyse	Kvalitativ, tematisk analyse av elevtekster. Gjengivelse av observasjoner underveis.
FORSKNINGSDESIGN	

4.2 Forskningsmetode

Ottar Hellevik skriver om kvalitativ forskningsmetode er evnen «[...] *til å leve seg inn i og oppfatte et mønster i det mangfoldet av sanseinntrykk*» (Hellevik, 2012, s. 13). Når det er snakk om kvalitativ forskningsmetode, så er det med andre ord snakk om menneskers opplevelser og erfaringer rundt et gitt fenomen. Kvalitativ datainnsamling etterspør informasjon som beskriver en hendelse og hvordan dette oppfattes for et annet menneske (Christoffersen & Johannessen, 2012). Da jeg ikke intervjuer informantene mine, men benytter meg av deres skriftlige produkter, vil det likevel være en kvalitativ studie ettersom jeg ønsker å tolke hvordan et menneske har opplevd skriveramme som et didaktisk verktøy. Dette søker jeg svar på gjennom min dokumentanalyse av deres skriftlige arbeid. I tillegg vil den direkte, åpne, men ikke-deltakende observasjonen jeg har gjennomført i klasserommet underveis som elevene har arbeidet med tekstene sine, være med på å understøtte de opplevelsene elevene har av skriverammen som et didaktisk verktøy.

4.2.1 Kvalitativ metode med dokumentanalyse

Vitenskapelig forskning har som hovedmål, uavhengig av hvordan forskningen blir lagt opp på, å få en økt innsikt og viten om mennesker virkelighet. Vitenskapelig forskning ønsker å forstå verden og gjør dette enten gjennom kvalitativ eller kvantitativ forskningsmetode (Hoffmann, 2013). Der den kvantitative metoden tar sikte på å samle inn en stor mengde datamateriale slik at man kan tolke, kartlegge og vurdere sammenhenger og tendenser, skiller kvalitativ metode seg fra dette gjennom å fokusere mindre på årsakssammenhenger, men mer på hvordan mennesket selv tolker og forholder seg til verden rundt seg.

En kvalitativ forskningsmetode er i tillegg med på å kunne gi forskere en annen innsikt enn større undersøkelser kan, da disse raskt kan bli for generaliserende. Det er likevel viktig at forskeren forholder seg transparent i møte med menneskers refleksjoner og tolkninger og i redegjørelsen av forskningsmetodiske valg, analyser og konklusjoner. Det er ikke mulig å sette et likhetstegn mellom datamateriale og den sosiale virkeligheten, da det i virkeligheten kan være vanskelig å nyansere akkurat dette (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Formålet med studien er å sammenligne hvordan elever på mellomtrinnet tar i bruk skriverammer i sin skriveprosess av en naturfaglig fagtekst, og på hvilken måte skriverammen er med på å fungere som et læringsverktøy og medierende støtte. Valget av metode har også en klar sammenheng til ordlyden i problemstillingen. At jeg ønsker å bruke elevenes tekster og analysere disse som primærkilde henger sammen med at jeg ønsker å se etter hvilke endringer som kan spores fra den ene teksten, til den andre teksten. En komparativ studie handler om å sammenligne et studieobjekt mot et annet. En komparativ studie åpner også for større presisjon og får frem flere ulikheter og nyanser i arbeidet, ettersom studie foregår over en bestemt tid eller i et bestemt rom (Andersen, 1997).

I mitt tilfelle vil dette være å se på tekstene elevene skriver uten skriveramme, for deretter å sammenligne denne med teksten elevene skriver der de har tatt i bruk og blitt presentert for skriveramme som verktøy for skriving. Med andre ord ønsket jeg å se på et dokument før skriverammen ble presentert, og deretter se på et nytt, sammenlignbart dokument fra etter at skriverammen var tatt i bruk. Undersøkelser av dokumenter, i dette tilfellet elevtekster, har ifølge Thagaard (Thagaard, 2018) en lang tradisjon innenfor kvalitativ forskning. Et dokument fungerer der det alltid har en aktiv handling. Et dokument dokumenterer noe. Et dokument er en nedtegnelse av noe, med et ønske om å bevare et gitt objekt. Et dokument er i tillegg rasjonelt, peker Thagaard på. Det vil ikke endre form eller tillegge noe mer til situasjonen eller studier. Et dokument er varig og uforanderlig, det knytter seg til noe annet utenfor en selv (Thagaard, 2018, s. 118).

Dokumentanalyse som innsamlingsmetode egner seg også svært godt, ifølge Dag Ingvar Jacobsen (Jacobsen, 2015), når det skal undersøkes en av følgende tre situasjoner: Dokumentanalyse egner seg ifølge Jacobsen spesielt godt i tre situasjoner:

1. Når primærdata ikke er mulig å samle inn
2. Når det er ønskelig å se på hvordan andre har fortolket situasjoner eller hendelser
3. Når vi ønsker å finne ut av hva som faktisk er gjort eller sagt

I min studie vil det særlig være gjeldende med Jacobsens skisse av tredje punkt, når vi ønsker å finne ut av hva som faktisk er gjort eller sagt, ettersom jeg ønsker å se på hva som har skjedd

mellom to punkt i skriveprosessen; før og etter introduksjon av skriveramme som hjelpeverktøy.

I tillegg ønsker jeg å finne ut av hvordan skriverammene har påvirket motivasjonen til elevene som er deltakende i studien, slik det kommer frem av problemstillingen min. Av dette kommer det naturlig at jeg ønsker å observere elevene når de aktivt arbeider med tekst gjennom å være ikke-deltakende. Når det er snakk om et kvalitativt forskningsdesign forutsetter denne formen for design visse kriterier som er med på å kvalifisere forskningen. For det første bør jeg som forsker vite hva det er jeg ser etter, jeg bør ha kunnskap om emnet samt vite hvilken effekt min tilstedeværelse kan ha på observasjonssituasjonen.

4.2.2 Observasjon som sekundærdata

Observasjon handler om at vi ønsker å se på hva mennesker gjør i ulike situasjoner på en særlig oppmerksom og presis måte (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Med andre ord så ønsker vi å se, oppdage og følge med på objektene vi observerer. Vi observerer mer enn vi kanskje tror, det skjer hele tiden og vi gjør dette gjennom sansene våre. Vi lytter, vi føler og vi ser. Målet ved observasjon i forskning er å tilegne oss ny kunnskap. For å kunne tilegne oss ny kunnskap er vi nødt til å sette observasjonene vi gjør oss i et system, da går det fra det som heter tilfeldig sansing til mer systematisk tilegning av ny kunnskap. Observasjon handler også om å avdekke, registrere og kartlegge hva mennesker gjør i forskjellige situasjoner. Vi ønsker å observere hvordan samhandlingen foregår, hva slags sosialt og emosjonelt klima som er i en gruppe blant annet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Å observere er tids- og ressurskrevende, men egner seg som metode når forskeren ønsker direkte tilgang til det som undersøkes (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010), i mitt tilfelle ønsker jeg å undersøke i hvilken grad og på hvilken måte skriverammer påvirker motivasjon for skriving. Robson (Robson, 2011) beskriver fordeler med observasjon, og trekker særlig frem at som observatør får man et direkte innblikk og får se det ekte livet i den virkelige verden gjennom førstehåndserfaringer, uten at man blir fortalt hvordan hendelsen eller situasjonen var. Fangen (Fangen, 2010) peker på fordelen om at man kommer nærmere folks virkelighet og får personlig kunnskap om dem, i likhet med Robson. Jeg anser det som naturlig,

på tross av at det er tidskrevende å holde på med observasjon, å velge og ta i bruk observasjon som en tilleggsmetode til dokumentanalysen. Jeg opplever kombinasjonen av dokumentanalyse og observasjon som den beste måten å besvare forskningsspørsmålene mine på.

I observasjon ser observatøren hva andre gjør, og det handler om å registrere atferd (Lund & Haugen, 2006) Det å observere hva andre mennesker gjør, kan ifølge Johannessen m.fl. (2010) være en viktig kilde. Å observere et fenomen direkte kan være viktig for å forstå kompleksiteten i ulike situasjoner. Det kan likevel være utfordrende å skulle dokumentere og å få skrevet ned alt som skjer, da det å skulle skriv ned observasjonene man gjør seg også er en krevende arbeidsprosess. Å skulle filme eller ta lydopptak av elevene ville, slik jeg ser det, være mer inngripende og føles mer unaturlig for elevene. At det er en ekstra voksenperson i rommet, som i mitt tilfelle tar notater underveis, er mer innenfor normalen for elever i skolen. Til arbeidet med å skrive ned det som blir observert, valgte jeg å ta et utgangspunkt i hva det er jeg ønsker å se på. På denne måten vil det være mulig for meg å bruke observasjonsdataene mine seinere i analysen av funnene som ligger i tekstene elevene har skrevet. Til dette har jeg utviklet en observasjonsguide (vedlegg 4) der jeg på forhånd har bestemt meg for kategorier jeg ønsket å dokumentere. Under hver kategori hadde jeg lagt inn underkategorier som skulle være til hjelp for å kunne holde fokus på hva det er jeg ser etter og kan kommentere på (Fangen, 2010). Jeg har forsøkt å holde kategoriene med tilhørende underkategorier relativt åpne slik at de ikke bare er ment å skulle besvare forskningsspørsmål, men også kunne ta inn noe annet som jeg kanskje ikke hadde regnet med, men som kan vise seg å være relevant for studien.

Under selve observasjonen skrev jeg ned replikker og konkrete hendelser. Jeg forsøkte også å beskrive så godt jeg kunne situasjonen med særlig trykk på en mer helhetlig og generell oppfattelse. Jeg brukte ikke mye tid der og da under observasjonen til å komme med fortolkninger, da dette ville ta altfor mye tid og fokus vekk fra selve observatørrollen min. Jeg valgte å fylle inn og fylle på direkte etter at observasjonen var gjennomført for å kunne sette av tiden og finne roen til å se nye meninger og betydninger i det jeg hadde observert. Dette er en av flere fordeler til det å gjøre observasjonsnotater (Fangen, 2010). Det er særlig i tiden rett etter en observasjon som er å regne som den mest kritiske. Det er her man husker aller best og tiden som her legges ned i å renskrive notatene sine og fylle på umiddelbart etterpå, vil være

svært avgjørende for å heve oppgavens gyldighet og troverdighet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

4.3 Datainnsamlingsprosessen

I dette delkapittelet av masteroppgaven min ønsker jeg å greie ut og redegjøre for ulike valg og hvilke strategier jeg har brukt i prosessen med å samle inn datamateriale. Studiens reliabilitet og validitet vil bli sett nærmere på seinere i prosessen, der jeg vil drøfte og løfte frem fordeler og ulemper knyttet til de valg jeg har foretatt meg gjennom forskningen.

Skriverammene som denne masteroppgaven tar utgangspunkt i, er utviklet av meg. Jeg har i samtale med informantenes lærer fått vite tema og hva det er ønskelig at elevene skal levere av skriftlig produkt. Deretter har jeg laget en skriveramme som elevene og lærer har fått tilgang til etter første skriverunde. I tillegg er modellteksten (vedlegg 3) som elevene har fått tilgang til, vært utarbeidet av meg. Skriverammen hadde som formål å skulle vise elevene hvilke innholdsmessige komponenter det kan være viktig å ha med seg når en skal skrive fagtekst. Eksempelteksten baserer seg i stor grad på skriverammen, ettersom eksempelteksten er skrevet direkte inn i elevenes skriveramme.

Jeg vil videre i dette delkapittelet presentere ulike deler av prosessen med å samle inn data, slik at innsamlingsprosessen blir best mulig belyst fra flere sider slik at materialet blir satt inn i en større sammenheng.

4.4 Forskerrollen

I forberedelsene til masteroppgaven, valgte jeg å skifte arbeidsplass. Jeg valgte avslutte mitt virke som norsklærer på mellomtrinnet og begynne som norsklærer på ungdomstrinnet i stedet. Jeg var likevel så heldig å kunne få hjelp av en tidligere lærerkollega som fikk et nytt trinn på mellomtrinnet. Min tidligere lærerkollega stilte seg selv, sine naturfagstimer og elever til disposisjon slik at jeg kunne drive frem forskningen min her. Dette ga en stabil tilgang på informanter og en god velvilje til å tilpasse undervisningstimer til innholdet og det som måtte være av behov for å best kunne la skriverammen gjøre sitt i undervisning. I tillegg ga dette min

tidligere kollega en god mulighet for å kunne få vurdert, men også vurdere sin egen undervisningspraksis.

Som forsker vil man i en kvalitativ studie, særlig som observatør, komme nærmere de personene man observerer på en annen måte enn dersom personene skulle svart på et spørreskjema, slik de kunne gjort i en kvantitativ undersøkelse (Christoffersen & Johannessen, 2012). Som observatør valgte jeg å forholde meg direkte, men ikke deltakende. I tillegg inneholdt jeg en åpen observatørrolle; med andre ord visste elevene at jeg var der og de visste at jeg satt og observerte dem. Det stilles i den situasjonen egne krav til meg som forsker når det gjelder å være bevisst på min egen rolle og hva jeg bringer inn i observasjonssituasjonen. Dette kaller vi forskerens refleksive holdning (Willig, 2013). Oppgavens refleksivitet handler om hvordan forskeren har forholdt seg til datamaterialet og hvordan dette blir fremstilt (Kvale & Brinkmann, 2012). Oppgavens reliabilitet og validitet vil jeg komme nærmere inn på seinere.

4.5 Utvalg

Min studie har ikke som mål å komme med statistiske generaliseringer av elevers opplevelse av skriveramme i norskfaget. Ei heller ønsker jeg å komme med en konkluderende forskning som det er mulig å sette to streker under svaret på. Mitt formål og ønske med studien er først og fremst å se nærmere på hvordan bruken av skriveramme kan være med på å påvirke elevers motivasjon for skriving og evne til å utvikle skriveferdighetene sine. Mitt ønske og formål for oppgaven speiler seg igjen i utvalget av informanter og valg av metode. For i kvalitative undersøkelser henter man ut relativt store mengder informasjon på bakgrunn av et begrenset antall personer (Kvale & Brinkmann, 2012). Det gamle ordtaket om at kvantitet ikke bør gå foran kvalitet, vil være bærende for denne studien. På et eller annet tidspunkt vil man møte på et metningspunkt der mengden data man får tilgang på og samler inn, ikke nødvendigvis vil by på ny informasjon eller nye funn. Grenseverdien til en studie referer derfor til en beslutning som må tas for hva som er hensiktsmessig for den aktuelle studien (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). For min studie vil det derfor være mest naturlig å se nærmere på en skoleklasse i antall informanter, for best å kunne se nærmere på hvordan en skoleklasse vil kunne ta i bruk og gjøre nytte av skriverammen innenfor nevnte forskningsspørsmål.

Denne master oppgaven har, slik jeg nevner i innledningen, som hovedformål å søke økt kunnskap og viten mer om elevers opplevelse av skriverammen i skriveprosessen av en naturfaglig fagtekst. Årsaken bak dette formålet finner vi grunnlagt i et ønske og et engasjement rundt utviklingen av elevers skrivekompetanse og tekstkyndighet. Som tidligere nevnt vil en skriveramme kunne fungere som et medierende læringsverktøy, og da kan det være av særlig interesse å lytte til og finne ut av hvordan elevene selv angriper skriveoppgaven, behandler egen tekst og hvordan de selv velger å ta i bruk verktøyet som blir gitt dem.

Kriteriene for utvalget i denne studien var derfor at informantene var elever på mellomtrinnet, at elevene hadde deltatt i undervisningssituasjonene der skriverammer ble brukt og at elevene deltok frivillig. Elevene ble også gjort oppmerksom på at de når som helst kunne trekke deltakelsen sin, men at dette ikke på noen måte skulle ha noen innvirkning på hverken undervisningen de fikk eller om de kunne gjennomføre undervisningsopplegget eller ikke. De ble også gjort kjent med at deltakelsen var anonym og at alt av det de hadde bidratt med ville bli gjort ugjenkjennelig for andre.

Tanken bak rekrutteringen av informantene som er valgt ut til denne studien lå først og fremst i å velge ut elever som har gjennomgått den første skriveopplæringen, men som nå må over i den andre skriveopplæringen. Her foregår det en del tekstuell innlæring hvor form og innhold får større plass og betydning i skrivekvaliteten til elevene. I denne prosessen blir elevenes skriveferdigheter satt på prøve og utviklet. Jeg ønsket å se på hvordan skriverammen som støtte og hjelp kunne ha en påvirkning på den andre skriveopplæringen gjennom å hjelpe elevene til å fremme god skrivekultur når det gjelder nettopp strukturell kompetanse av tekst. For å best få frem hvordan skriverammen kan ha en betydning for elevenes utvikling av skriveferdigheter var det desto mer viktig å velge ut informanter og deltakere som var tidlig i den andre skriveopplæringen, uten videre opplæring eller kjennskap til skriverammer som et medierende hjelpeverktøy i skriveprosessen.

I utvelgelsen av hvilke informanter jeg har valgt å bruke trodde jeg forut for oppgaven og gjennomføringen av undervisningsopplegget, at valget ville være nokså enkelt. Jeg hadde forestilt meg at de som er skrivelystne og som har et stort ønske om å formidle gjennom tekst,

ville benytte seg av skriverammen. På samme måte hadde jeg sett for meg at elevene som har utfordringer med å uttrykke seg skriftlig, som kanskje opplever faget eller temaet det skal skrives om som vanskelig i seg selv, ville i liten til ingen grad benytte seg av eller vise interesse for skriverammen. Det var derfor overraskende å se at hjelpemiddelet ble flittig brukt av samtlige elever som deltok i studien. Det var naturligvis en varierende bruk av rammene, der noen fylte inn i boksene og fulgte disse slavisk, mens andre tittet på skriverammen iblant og studerte den underveis i skriveprosessen.

4.6 Analyse av data

I det kommende delkapittelet ønsker jeg å redegjøre for tilnærmingen til analysen av studiens datamateriale. Jeg ønsker som nevnt tidligere i kapittelet, å forholde meg til observasjonene gjort i klasserommet, som en sekundærkilde. Observasjonene vil i all høyeste grad kun være til å støtte opp under funn i dokumentene jeg har samlet inn. Det er også dokumentene i studien som fungerer som primærkilden til studien min. Selve dypdykket ned i analysen der jeg ønsker å se nærmere på funnene og sette dette opp mot tidligere forskning og teori, vil jeg drøfte videre i kapittel 5 av oppgaven. Jeg ønsker med dette å gå inn på de metodiske forholdene som ligger til grunn for analysen av datamaterialet.

4.6.1 Analyse av datamaterialet

Når det skal gjennomføres en dokumentanalyse, eller en innholdsanalyse som det også refereres til i samfunnsvitenskapen, er det viktig å få fremstilt materialet på en måte der man systematisk fremstiller tekstinnholdet. Sigmund Grønmo definerer en dokumentanalyse med å forklare at det er en analyse av sekundærdata, der man har som utgangspunkt å skulle besvare en problemstilling i en studie ved å samle inn og analysere andres ord, setninger og fortellinger rundt et tema (Grønmo, 2016). Det som kjennetegner måten en bedriver en analyse av dokumenter er at man gjennomgår de ulike materialene gjennom å finne relevant informasjon for temaet, enten som eneste informasjonskilde eller i kombinasjon med annen informasjon og eller innsamlingsmetode.

Det som er avgjørende er, uavhengig av bruken av metoden, er at dokumentene er med på å gi forskeren svar på de temaene som skal undersøkes og gi svar på de spørsmål som skal besvares

(Grønmo, 2016). Spørsmålene jeg ønsket å finne svar på var hvordan elevene har valgt å ta i bruk skriverammen, om det er sporbare endringer i teksten fra tekst A (før skriverammen blir introdusert og vist) og tekst B (etter at skriverammen ble introdusert og tatt i bruk). I tillegg ønsket jeg å se på motivasjon for skriving. Til dette har jeg valgt å sette opp funnene skjematisk og systematisk. Deretter ønsker jeg å se på funnene, for så å drøfte funn opp mot teori og tidligere forskning.

4.6.2 Koding av datamaterialet

Jeg har latt tekstdataene påvirke hva som skal beskrives. Dette så jeg som nødvendig ettersom jeg ikke nødvendigvis så et åpenbart mønster ved første øyekast på materialet jeg har fått samlet inn. På tross av at dette er en kvalitativ studie har jeg likevel valgt å bringe inn noen kvantitative data. Jeg har valgt å se på antall ord som er brukt i teksten, fra tekst A (før skriverammen) og tekst B (etter skriverammen ble tatt i bruk). Jeg har også sammenlignet antall ord som er skrevet feil og registrert inn om elevene har brukt tydelige avsnitt eller ikke. Jeg har valgt å bruke kodene «ja» eller «nei» dersom det kommer tydelig frem bruk av avsnitt. Antall ord og antall feil er kodet med antallet.

4.7 Validitet, reliabilitet og forskningsetikk

En studies troverdighet er av høy verdi for all forskning, og har følgelig også en stor betydning for denne studien. Verdien av oppgaven tydeliggjøres gjennom behovet for faglig og metodisk kompetanse slik at feilkilder, misoppfatninger og lignende vil være minimale. Når det er snakk om å feilsøke egen forskning, snakker vi da om oppgavens validitet og reliabilitet, altså i hvilken grad studien er gyldig og pålitelig (Jacobsen, 2015, s. 15).

4.7.1 Validitet

Jeg har studert elevtekster der jeg har hatt som problemstilling at jeg ønsker å se nærmere på i hvilken grad elevtekstene lar seg påvirke når det gjelder struktur, vokabular og motivasjon for skriving gjennom å benytte seg av skriverammer som et verktøy i skriveopplæringen. Jeg har forankret problemstillingen min i teori om skriving, samt at jeg har forklart og gjort rede for hvorfor jeg har valgt forskningsmetodene mine; observasjon og dokumentanalyse. Jeg har gjennom elevtekstene sett på og sammenlignet tekstene i to omganger. Det har ikke under noen omstendighet vært snakk om å skulle sammenligne elevene, da disse er anonyme og kan ikke kobles til observasjonene som er gjort i klasserommet. Det har vært tekstene som har vært rettet oppmerksomhet mot og som har vært objekt for sammenligning. Tekstene er også variabelen i

denne studien og som jeg ønsket å undersøke, det konstante er skriverammen som verktøy, og det er skriverammens evne til å utvikle tekstene som er fokuset for masteroppgaven. Tekstenes egenskaper når det gjelder lengde, vokabular, antall ord og antall ord som er skrevet feil er blitt målt gjennom delvis kvantitative metoder.

Når det skal avgjøres i hvilken grad en studie har validitet, så snakker man om studiens gyldighet. Dette avgjøres ut ifra hvilke slutninger som trekkes med bakgrunn i dataene som har vært samlet inn og hvordan de har blitt håndtert og analysert i etterkant. Dette er uavhengig av type data, kvantitative eller kvalitative data. Det er her viktig å være kritisk til ens egne valg av metode. Har valgene en har tatt seg underveis vært hensiktsmessige og egnet for å kunne undersøke akkurat det en hadde ønsket, eller ville det være mer hensiktsmessig å benytte seg av en annen metode for å innhente informasjon og data? Dette er altså et spørsmål om validitet, gyldigheten til datamaterialet. Her er det flere ting en må ta hensyn til, som for eksempel om materialet er i samsvar med problemstillingen, om konklusjonene en trekker er rettmessige og at man ser til at viktige poeng eller funn ikke forsvinner eller blir oversett. Her gjelder det også å se til at funn og poeng som er av mindre betydning ikke blir ilagt et for stort fokus. Her kommer i tillegg sensitiviteten omkring egen forskerrolle inn. Forholdet mellom forsker og materiale er nødt til å være i balanse for å kunne si at studien innehar en større grad av gyldighet.

I en kvalitativ studie der det er begrenset tilgang på informanter og datamateriale, vil det være særlig to aspekter som kan være med på å svekke en slik studies validitet, hevder utdanningsforsker Joseph Maxwell (Maxwell, 2013). Det første elementet som kan svekke studiens gyldighet er forskerens forutinntatte holdninger til emnet som skal studeres. Det er i all hovedsak, ifølge Maxwell, forskeren selv som er med på å danne grunnlaget for studiens grad av gyldighet, men kan også være den faktoren som gjør at studiens gyldighet svekkes. Og en forsker vil ikke kunne stille seg helt objektiv til det han eller hun har av forestillinger om emnet, ettersom man alltid vil være påvirket eller bære med seg tidligere erfaringer fra ervervet kunnskap (Maxwell, 2013, ss. 122-124).

Det andre elementet som kan være med på å påvirke forskningens validitet handler om forskerens reaktivitet som handler om hvordan forskeren påvirker utvalget som materialet for studien bygger på. Å skulle eliminere all påvirkning er ikke nødvendigvis et mål i seg selv, da

dette så å si vil være umulig. Det er likevel en viktig refleksjon å gjøre seg, når en driver med forskning, å se på hvilke eventuelle feilkilder man har å jobbe med (Maxwell, 2013, s. 125).

Tatt i betraktning at jeg under denne studien har benyttet meg av både levende datamateriale i form av elevers utsagn under en åpen, direkte observasjon, og datamateriale som er konstant og stabilt i form av elevtekster, ser jeg studiens validitet som ivaretatt. Min reaktivitet og forskerbias vil selvfølgelig alltid være til stede, og elevene under observasjon kan ha blitt påvirket av meg og situasjonen i varierende grad. Jeg ser likevel ikke det som sannsynlig at elevene har kunnet gi falske svar eller vist til en kunnskap de ikke egentlig har ervervet seg i løpet av undervisningsforløpet. Det er klart at noen av elevene kan ha hatt et metaspråk allerede, men det er likevel ikke dette jeg ønsker å se nærmere på, men heller å lytte til om de snakker om tekst og i hvilken grad de gjør nytte av det vokabularet som er tilgjengeliggjort i skriverammen. At jeg er bevisst min egen rolle i forskningen og hvilken evne jeg har til påvirkning, både ved deltakelse i undervisningen som observatør og egne forutinntatte holdninger jeg har i arbeidet med elevtekstene i studiens slutfase, ser jeg på som en positiv innvirkning på studiens validitet. Jeg anser derfor validiteten som ivaretatt.

4.7.2 Reliabilitet

Når det i forskningssammenheng er snakk om studiens reliabilitet, handler dette i all hovedsak datamaterialets pålitelighet og konsistens. Dersom dataene er pålitelige, har de også en høy grad av reliabilitet. Prinsippet om reliabilitet er gjeldende for all forskning og Johannessen m.fl. velger å definere begrepet på følgende måte: «*Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides*» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 40). Det er med andre ord viktig at den metodiske kompetansen er til stede og at i prosessen med å hente inn datamaterialet, så utviser forskeren aktsomhet og sensitivitet. Dette er også særs viktig i etterarbeidet med tolkning og analyse av det samme materialet. I tillegg bør man forsøke å forholde seg nøytral eller transparent i fremleggelsen av funn. Dersom disse prinsippene etterfølges i arbeidet med datamaterialet, vil en kunne ta stilling til spørsmålet om oppgavens troverdighet. Et viktig poeng for å kunne avgjøre om hvorvidt studien har troverdighet eller ikke, er om forskningen kan gjennomføres på nytt med de samme forutsetningene, men med et nytt utvalg, og at resultatet vil kunne være sammenlignbart (Kvale & Brinkmann, 2012).

I kvantitativ forskning tester man gjerne forskningens troverdighet gjennom interreliabilitet og et prinsipp om test, retest og reliabilitet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Dette er derimot ikke noe som er like gjennomførbart i kvalitativ forskning. Dette handler om at i kvalitativ forskning er alle kontekster ulike og dermed vil de også være vanskelig, om ikke umulig, å skulle rekonstruere for etterprøving. Et nytt forsøk på å prøve ut forskningen på nytt innebære at vi også vil bytte ut forskeren. En ny forsker vil medføre at det også blir tillagt en ny bias og reaktivitet til forskningssituasjonen, som igjen vil få konsekvenser for det analytiske blikket som blir lagt til grunn for datamaterialet og arbeidet med dette (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). En forskers måte å tolke noe på, er ikke identisk hvordan andre vil kunne tolke funn og resultater på.

Til tross for at det ofte er enklere å skulle vurdere en oppgaves troverdighet når det er snakk om kvantitativ forskning, er det nødvendig å vurdere reliabiliteten i kvalitative studier også. Det er derfor viktig for denne prosessen at fremgangsmåten er forklart og beskrevet på en detaljert måte slik at en kan styre påliteligheten til studien og forskningen, og i tillegg muliggjøre et eventuelt forsøk på rekonstruksjon (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Med dette i tankene har jeg forsøkt å være svært transparent i redegjørelsen av mine metoder, valg av innsamlingsprosedyre og hvordan jeg har arbeidet med datamaterialet. Jeg håper med dette at i en diskusjon om min studies reliabilitet, så vil dette være avgjørende i positiv retning. Jeg ønsker i tillegg å legge til rette for at det skal være mulig å etterprøve forskningen.

4.7.3 Forskningsetikk

Denne studien handler om hvordan elever opplever og tar i bruk skriverammer. Studien grunner i elevtekster og direkte, åpne observasjoner. Etersom det er snakk om at jeg behandler elevtekster, produsert av elever jeg har møtt og som er mindreårige, er det svært viktig at en meldinger inn prosjektet til Norsk Senter for Forschungsdata (NSD), da særlig for å ivareta informantenes personvern. Personvernet i forskningen har som formål å skulle ivareta rettighetene til informantene og tilse at de etiske retningslinjene for forskningsprosjektet er fulgt slik det var planlagt å skulle foregå.

All forskning må underordne seg juridiske retningslinjer og etiske prinsipper (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010). Det er derfor en forutsetning for å kunne drøfte og konkludere med studiens reliabilitet at man er påpasselig med å sørge for å ha gjort seg opp tanker omkring hvilke etiske implikasjoner som kan oppstå i det enkelte forskningsprosjektet. Jeg vil derfor gjøre rede for hvilke hensyn jeg har tatt for å best kunne ivareta forskningsetikken i denne studien, med særlig vekt på datalagringen, informantenes rett til å selv bestemme om de ønsker å være med eller ikke, samt bearbeidingen av informantenes personopplysninger.

Dette forskningsprosjektet ble innmeldt til NSD og ble vurdert av dem 23.august 2021. Vurderingen deres er vedlagt her i vedlegg 6. En slik vurdering fra NSD er viktig, da det er snakk om å skulle behandle noen elever har produsert. Tekstene vil være anonymiserte, men det er likevel en lærer som har kjennskap til hvem som har skrevet hvilke tekster. Noen formuleringer, samt kjennskap til meg som person med tidligere arbeidsteder og lignende, vil kunne gjøre informantene gjenkjennbare, selv om intensjonen for dette ikke er til stede. For å kunne gjøre informantene mindre gjenkjennbare, har jeg valgt å gi dem pseudonym. I tillegg er alle tekster og nedskrevne notater fra observasjonene makulert i ettertid slik at disse ikke under noen omstendighet vil kunne stå i fare for å havne på avveie.

I tillegg var det et ønske fra meg om at elevene underveis skulle være sikre på sin egen bestemmelsesrett i denne prosessen. Det var ønskelig for meg at både elever og foreldre var sikre på at de underveis, når som helst, kunne trekke sitt samtykke til å delta. Å gi samtykke til å delta, eller å ytre et ønske om å ikke delta i studien ville heller ikke ha noen betydning for om eleven ville få ta del i undervisningsopplegget. Alle elevene, uavhengig av deltakelse eller ikke, fikk den samme undervisningen. Med tanke på samtykke fikk alle elevene, sammen med sine foresatte, muligheten til å signere en samtykkeerklæring (vedlegg 7). Et slikt samtykke står i tråd med personopplysningslovens krav om et slikt samtykke. Det ble også lagt vekt på at, slik det kommer frem av samtykkeerklæringen, at de når som helst i etterkant av studien kan trekke sin deltakelse. I skrivende stund har jeg ikke mottatt forespørsler om å trekke sitt samtykke.

At jeg tidligere har arbeidet ved skolen som nå har vært deltakerskole ser jeg ikke på som noen utløsende faktor som vil kunne ha noen avgjørelse hverken for hvem som ønsker å delta, eller

hvordan deltakelsen vil kunne utspille seg. Jeg har ikke hatt noen relasjon med elevene som gikk i denne klassen. Jeg har heller ingen direkte kjennskap til de foresatte. Det er derfor lite sannsynlig å tenke seg at elevene på noen måte vil være påvirket av eller farget av at det er jeg som er forsker og da må kunne prestere bedre enn hva de pleier å gjøre. Det var derfor viktig for meg at de ikke var jeg som skulle gå inn som lærer i denne forskningen, men forholde meg på utsiden som nettopp det jeg i denne sammenhengen er; en forsker. Det fulle pedagogiske ansvaret lå derfor hos læreren, og det er kun gjennom relasjonen elevene har til læreren at elevene vil kunne la seg påvirke i forbindelse med evne til mestring og prestasjon.

4.8 Sammendrag av metodekapittel

Jeg har forsøkt å utvise sensitivitet og å være transparent i min redegjørelse av de valgene jeg har tatt med tanke på metodene jeg har brukt i denne forskningen. Jeg har valgt å ha en direkte, åpen observasjon som en sekundærkilde til dokumenter i form av elevtekster. Jeg har redegjort for hva som er bakenforliggende årsaker til valg av disse metodene for å best kunne besvare forskningsspørsmålene og som vil være mest formålstjenlig for studiens problemstilling. Å redegjøre for mine valg har jeg gjort med tanke på at jeg ønsker at troverdigheten og gyldigheten til forskningen skal være i varetatt og at den skal ha en så sterk styrkegrad som mulig. Jeg håper at studiens validitet og reliabilitet er i varetatt gjennom mine refleksjoner og åpenheten underveis i dette kapitlet. Jeg har i min åpenhet omkring valg av metoder også sett på hvilke fordeler og ulemper observasjon kan medføre og hvordan min bias og reaktivitet kan påvirke resultatene fra eventuelle funn når det gjelder både dokumentanalyse og observasjon.

5 Presentasjon og analyse av data

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere de funn datamaterialet i denne studien har gitt meg. Jeg ønsker i tillegg komme med min analyse og tolkning av funnene. Den deskriptive fremstillingen jeg har valgt å legge til grunn for presentasjonen av datamaterialet og analysen, bygger på dokumentene jeg har samlet inn og observasjonene jeg har gjort underveis. Fremgangsmåten for innsamling av dette er allerede redegjort i forrige kapittel, men det vil være naturlig å hente inn denne informasjonen på nytt i noe av gjennomgangen av analysen min.

Jeg ønsker å bringe inn forskningsspørsmålene mine som en del av analysen og som et rammeverk for hvordan jeg gjennomgår analysen. Mine forskningsspørsmål er:

1. På hvilken måte setter arbeidet med skriverammer spor i elevenes tekster?
2. Hvordan kan muntlig arbeid om skriveforberedelser bidra til skriftlig motivasjon?
3. På hvilken måte kan motivasjon for skriving spores på elevenes muntlige og skriftlige arbeid?

Problemstillingen min ønsker å undersøke hvordan elevene benytter seg av en presentert skriveramme og på hvilken måte en skriveramme kan påvirke elevenes evne til å strukturere en fagtekst. I dette så ligger det også å kunne se hvordan en skriveramme kan påvirke elevenes motivasjon for skriving. Følgelig er det naturlig å se på om dette kan ha en påvirkning på elevens totale skriveferdighet. Forskningsspørsmålene mine er ment som et forsøk på å skulle konkretisere problemstillingen ettersom den både er kompleks og kan oppfattes som noe åpen.

Jeg har valgt å dele det følgende kapittelet inn i to hoveddelkapitler: positive og negative merknader til skriverammen. Jeg har valgt å skille disse bastant, da jeg opplever det som mest ryddig i et forsøk på å kunne svare på problemstillingen som dreier seg om et spørsmål om det er mulig å se endringer. Dette kan tolkes som et forsøk på å skulle gi et svar om ja eller nei. Det er derfor desto viktigere å vise til at svaret ikke er like enkelt å kunne gi, at svaret er mer komplekst enn et simpelt ja eller nei.

Jeg ønsker i gjennomgangen av mine funn å vise direkte til elevtekstene jeg analyserer for å understøtte både de negative og positive merknadene til skriverammen. Det kan til tider være hensiktsmessig å bruke en og samme elevtekst både til å vise endringer i negativ og positiv

retning når det gjelder merknadene til tekst. Ellers forsøker jeg å vise til flere elevteksteksempler for å kunne vise til et større utvalg som jeg mener vil kunne være med på å gi et mer nyansert og helhetlig bilde av svaret på problemstillingen og forskningen min.

Til å begynne dette kapittelet ønsker jeg å presentere begge skrivesituasjonene med forarbeid med tanke på hva det er som er gjort i forkant av at elevene skriver både tekst A og tekst B. Det ble i alt samlet inn 18 bidrag à to tekster til denne forskningen. I min gjennomgang vil det kun være et utvalg av disse som blir presentert.

5.1 Skriveprosessen satt i kontekst

I forkant av at elevene skulle skrive begge tekster uavhengig av det var med eller uten skrivestøtte, hadde elevene blitt introdusert for emnet i naturfag. De hadde hatt tre undervisningstimer om universet. De hadde blitt presentert for alle planetene i solsystemet og sett en undervisningsfilm om temaet.

I arbeidet med emnet hadde elevene skrevet ned et tankekart, skissert av lærer, der de hadde samlet inn en del fagbegreper og faktaopplysninger om universet og solsystemet. Dette var et tankekart som alle elevene kopierte fra tavlen, det ble med andre ord et felles tankekart som baserte seg på tekster elevene hadde lest og faktaopplysninger de hadde fått gjennom å se en video om emnet.

I tillegg hadde elevene arbeidet med oppgaver, såkalte læringsstier, gjennom Cappelen Damms «Skolen Min» som tilbyr ulike undervisningsopplegg og læringsressurser på nett, tilpasset det enkelte klassetrinn og fag (Cappelen Damm, 2022). På nettsiden fikk elevene en gjennomgang av universet og ble presentert for fagbegreper og fagord nok en gang, men denne gangen kunne elevene arbeide på egenhånd uten at lærer styrte aktiviteten.

Det er også inne på Cappelen Damm sin nettressurs at elevene har funnet mye av informasjonen sin om de ulike planetene de har skrevet om. Cappelen har en egen side inne på «Skolen min» som gir dem en innføring i alle planetene (Cappelen Damm, 2022). Her kan elevene trykke seg

inn på de ulike planetene og få tilgang til faktaopplysninger og se bilder av planetene. Det er som nevnt her elevene har hovedsakelig hentet informasjonen sin om planetene fra som de videre har tatt i bruk i produksjonen av egen faktatekst om selvvalgt planet.

Det ble i alt satt av to skoletimer til arbeidet med tekst A, der en time gikk med på å forberede tekstene ved å innhente faktaopplysninger om valgt planet og en time der elevene skrev tekstene sine. Til tekst B ble det satt av tre timer til arbeidet med teksten, hvor en time gikk med på å samle inn informasjon om valgt planet. Den neste timen gikk til å gå gjennom skriverammen og dens funksjon, samt å lese gjennom og sette modellteksten inn i kontekst. Den siste av de tre timene ble viet egen skriving og tekstproduksjon for elevene. Eleven har med andre ord hatt like mye tid til å forberede tekstene sine begge ganger, men hatt en time ekstra i runde to, for å bli kjent med modelltekst og skriveramme som verktøy.

5.2 Positive merknader om bruk av skriverammen

Jeg ønsker her å vise til tre ulike tekster, skrevet av elev 29, 34 og 46. I gjennomgangen av tekstene vil jeg vise til funn i tråd med dokumentanalysekjemaet (vedlegg 5). Det er mange tekster som er av lik art i bunken med elevtekster og materiale jeg har mottatt, det er derfor ikke nødvendig å skulle analysere alle tekstene, men heller vise til noen som igjen er representanter for flere tilfeller i klassen.

Jeg skal se på hvordan elevene har endret seg fra når de første gang skrev en tekst og hvilken påvirkning undervisningen og gjennomgangen av bruk av skriveramme har satt spor gjennom å se på hvordan elevene setter i gang med oppgaven fra elevtekst A og B. Der det er hensiktsmessig vil jeg vise utsnitt av elevenes tekster for å kunne peke på funn jeg mener er av høy relevans. Det er etter min bedømming ikke hensiktsmessig eller nødvendig å vise til hele teksten eleven har skrevet, men heller henviser til deler av tekstene som er av relevans for oppgaven og studien. Det er kun enkelte av elevenes tekster som gjengis i sin helhet for å kunne best vise til og støtte påstanden om motivasjon da med tanke på en endring i lengde. Jeg har valgt å presentere elevene steg for steg, slik at endringen blir mest mulig ryddig og synlig.

I gjennomgangen av struktur ønsker jeg å se nærmere på hvilke endringer jeg kan spore av strukturell art. Med dette mener jeg hvordan eleven setter opp teksten sin, inndeling i avsnitt,

bruk av tittel, setningsstartere som er med på å vise tydelig merking av delene i tekst (inndeling, hoveddel og avslutning).

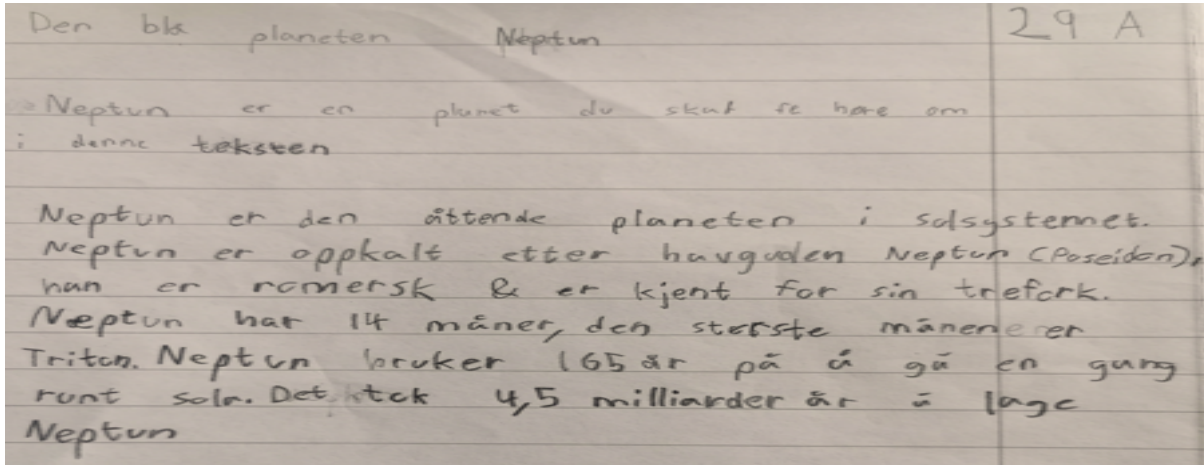
Når det gjelder skriverammens evne til å sette i gang elevene, vil jeg i større grad bringe inn observasjoner som er gjort i klasserommet før elevene fikk skriverammen og da elevene fikk presentert skriverammen (vedlegg 2) og modellteksten (vedlegg 3), samt skriveoppgaven (vedlegg 1) sin på nytt. Jeg vil i dette forsøke å spore endringer i holdninger, motivasjon og annet som er av relevans for å kunne se på hvordan skriverammen påvirker elevenes opplevelse av egen skrivning. Helt til slutt i dette delkapittelet vil jeg se på hvilke endringer som kan spores når det er snakk om elevenes kompetanse for skrivning. Her vil det være naturlig at jeg ser på hva det er elevene viser av forståelse og kompetanse innen rettskriving, tegnsetting og grammatikk før de får modelltekst og skriveramme presentert og etter. Dette for å best kunne se om det er endringer i elevens skriveferdigheter.

5.2.1 Skriverammens hjelp til struktur

Jeg vil her presentere de tre nevnte elevenes tekster og se på hvilket utgangspunkt elevene har før de får presentert mønstertekster og skriverammen, og hvordan resultatet endrer seg etter at de har fått bruke skriverammen som et skrivestøttende verktøy i tekstproduksjonen sin. Jeg vil begynne med å presentere data fra tekstene uten skriveramme og deretter se på dataene fra bruken av skriverammen, referert til som tekst A før og B etter.

Elev 29 – tekst A uten skriveramme

I elev 29 sine tekster kan vi spore en endring i elevens evne til å strukturere teksten sin. I første tekst, A, skriver eleven to avsnitt bestående av en innledning og et avsnitt som kan tolkes å være en hoveddel. Teksten i sin helhet vises her:

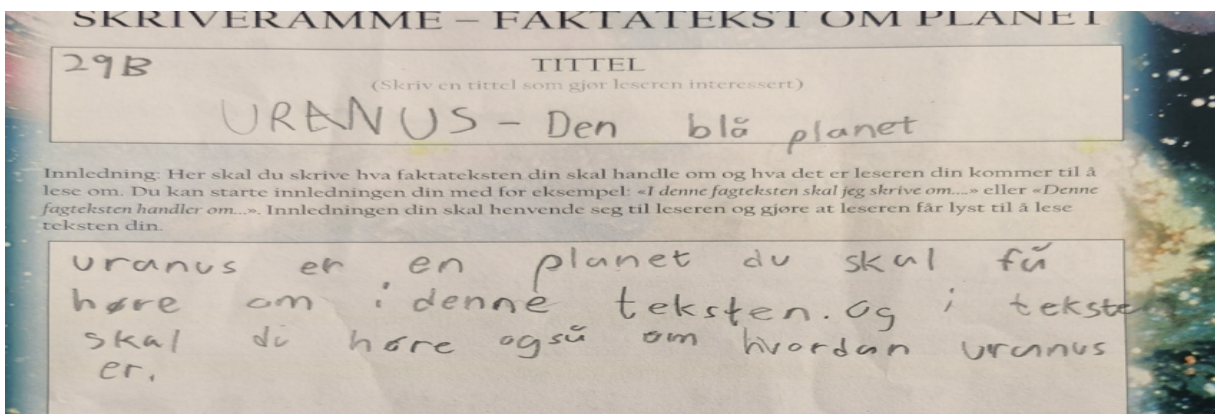


Som vi kan se av bildet har elev 29 valgt å skrive en tekst om planeten Neptun og teksten er på totalt 66 ord inkludert tittel på tekst. Teksten er ikke strukturert i forhold til faktaopplysninger og teksten bærer preg av å være av en oppramsende art.

Eleven viser spor av å besitte en delvis kompetanse når det gjelder å kunne strukturere en tekst. Elev 29 har valgt å lage mellomrom mellom tittel og første avsnitt og har i tillegg mellomrom eller «luft» mellom innledningen sin og det neste avsnittet som jeg velger og tolke for å være hoveddelen.

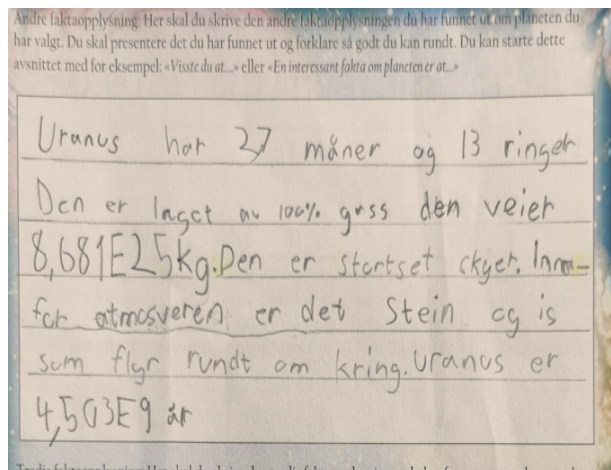
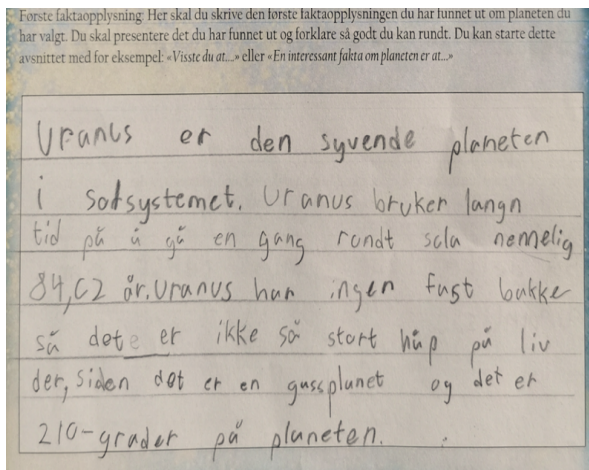
Elev 29 – tekst B med skriveramme

Allerede i første del av teksten til elev 29 når han eller hun har tatt i bruk skriverammen kan vi spore at eleven har tatt i bruk skriverammen for å danne seg en struktur:



Her velger eleven å holde seg tett opp til hvordan første tekst ble skrevet, men tittelen bærer preg av å ha søkt inspirasjon fra modellteksten elevene hadde tilgang til og som ble brukt i gjennomgangen av struktur og innhold i en fagtekst i undervisning. Elev 29 viser i tillegg at det er mer struktur i innledningen. Den er mer mottakerbevisst, samt at det er rettet mer oppmerksomhet mot hva det er teksten skal handle om slik at leseren av teksten blir mer involvert i teksten.

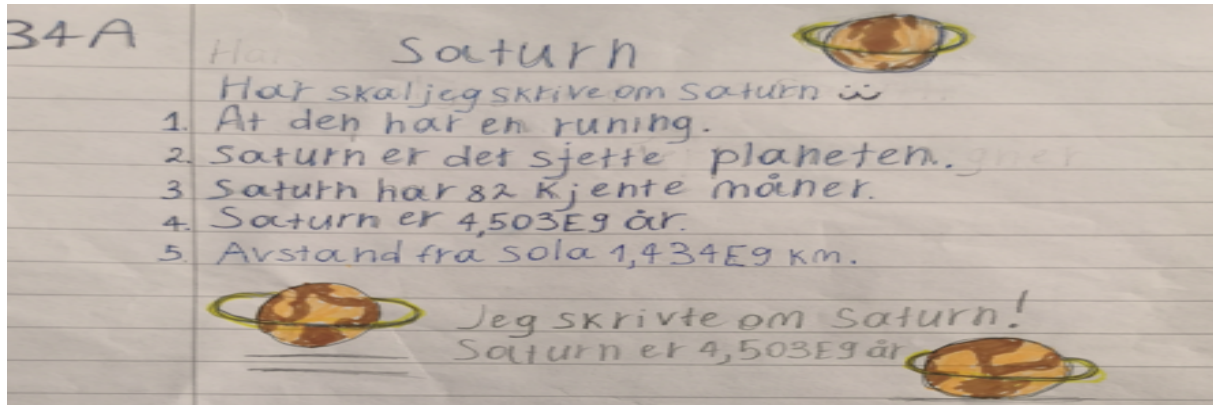
Videre viser eleven at han eller hun strukturerer avsnittene sine mer. I den forrige teksten var all faktaopplysningene samlet i ett avsnitt. I avsnittene eleven skriver i tekst B, har flere ord og det skrives mer rundt faktaopplysningene. I tillegg har eleven samlet flere av opplysningene i ett og samme avsnitt.



Elevens tekst er betraktelig mye lengre enn den forrige teksten. Elevens B-tekst inneholder 136 ord inkludert tittel. Eleven har doblet antall ord fra tekst A til tekst B. Dette kan dermed tolkes til å ha en klar sammenheng med elevens økte motivasjon for å skrive.

Elev 34 - tekst A uten skriveramme

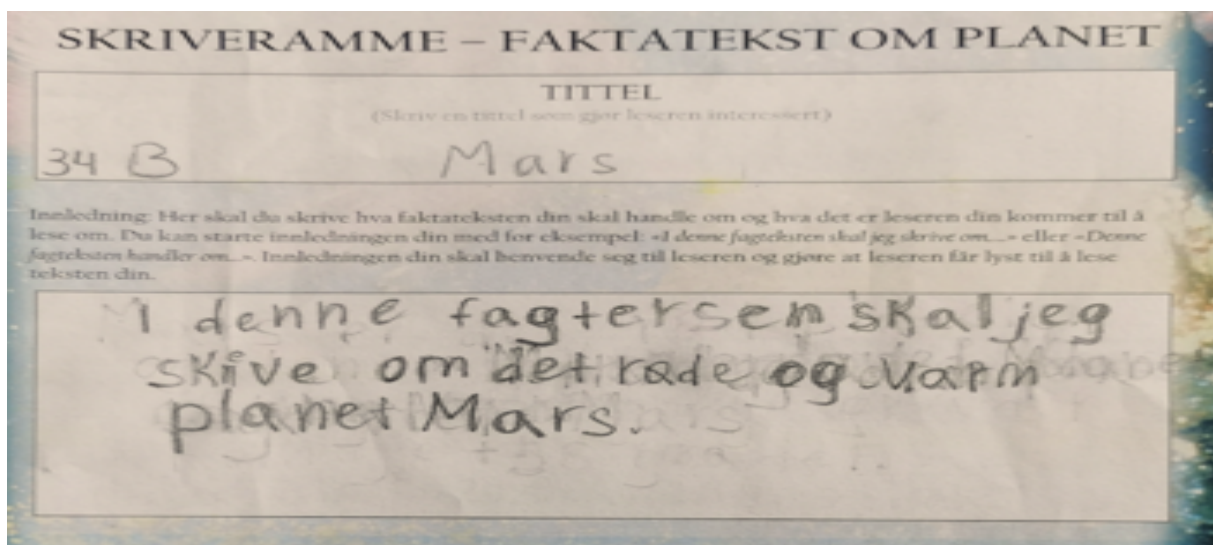
Elev 34 har skrevet en tekst der eleven kommer med en ren oppramsing av fakta. Teksten bærer lite preg av å være en tekst ettersom setningene ikke henger sammen eller avløser hverandre. Dette er hele elev 34 sin tekst og er på totalt 37 ord medberegnet tittel på teksten:



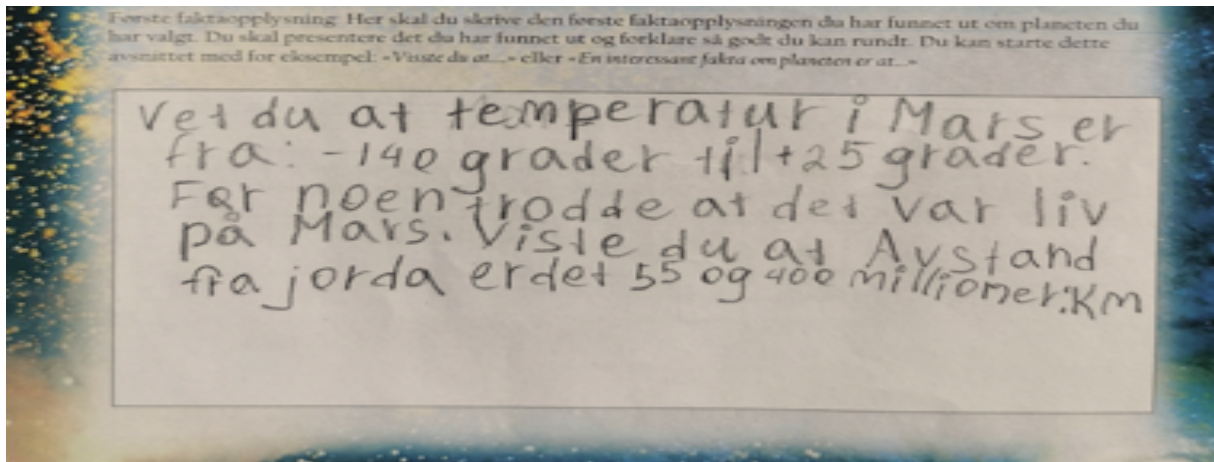
Som nevnt er dette en oppramsing av fakta. Eleven viser likevel at han eller hun har noe grad av forståelse for hvordan en tekst bør struktureres. Eleven begynner teksten med en tittel og har en innledning til listen sin med faktaopplysninger. Setningene som eleven har brukt i listen sin kan ikke settes sammen på en slik måte at teksten vil kunne sies å være en fullstendig sammenhengende tekst.

Elev 34 – tekst B med skriveramme

Allerede i innledningen til elev 34 sin B-tekst kan vi spore endringer i tekstens struktur. Blant annet kan vi se at eleven har fått en mer markert og tydelig innledning, godt hjulpet av setningsstarteren som skriverammen tilbyr:

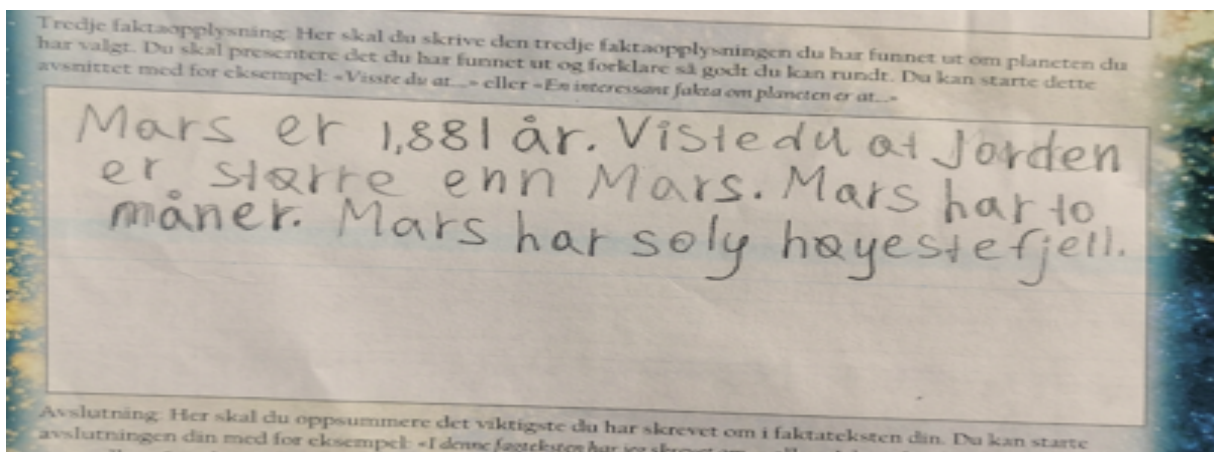


Videre kan vi spore at oppramsingen som vi hadde i tekst A uten skrive støtte er borte. Avsnittet som følger etter innledningen er skrevet som et avsnitt med flere faktaopplysninger i avsnittet, godt hjulert av setningsstarteren som skriverammen tilbyr:



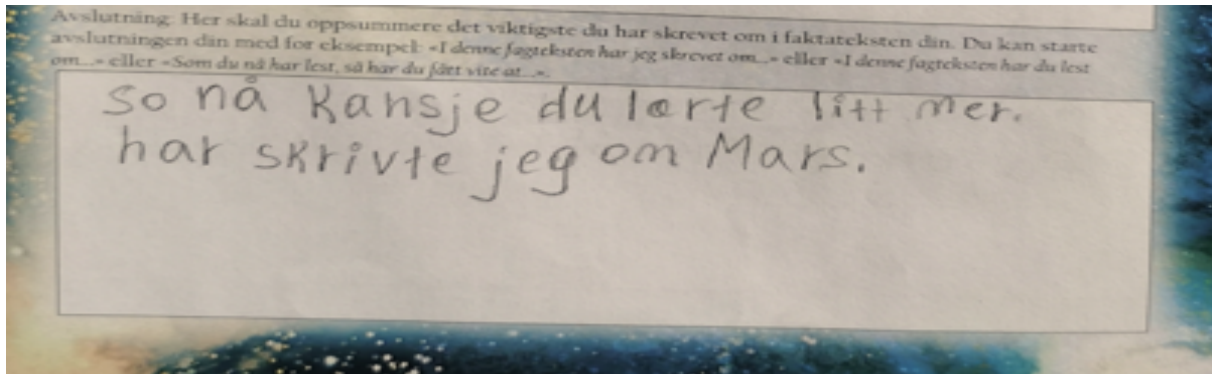
Selv om eleven velger å søke inspirasjon fra setningsstarteren fra skriverammen, velger eleven å gjøre sin egen vri på dette ved å omskrive litt.

Bruken av rammene for å presentere flere fakta om planeten, i dette tilfellet Mars, bygger på det samme uttrykket. Eleven bruker ofte setningsstarteren fra skriverammen, men i siste avsnitt før avslutningen velger eleven å begynne avsnittet på en noe annerledes måte:



Her ser vi at eleven starter med å skrive om Mars, fremfor å bruke «Visste du at», som en begynnelse på avsnittet slik han eller hun har gjort tidligere i de foregående avsnittene.

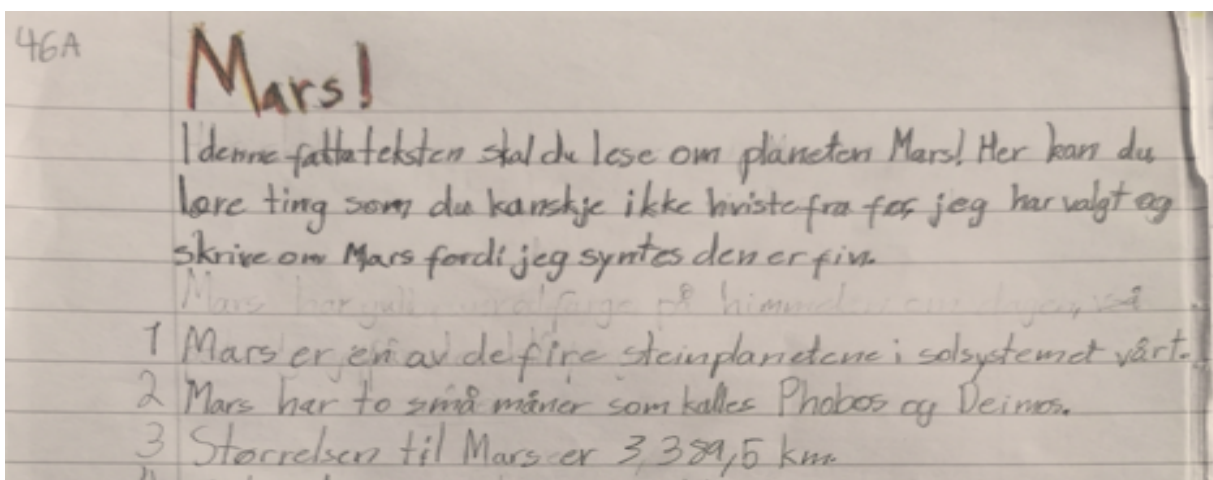
Elev 34 har i tillegg en avslutning på teksten sin, noe eleven ikke hadde i tekst A:



Eleven har i tekst B skrevet en tittel, en innledning, tre avsnitt som fungerer som en hoveddel i teksten og en avslutning ved å ta i bruk skriverammen. Eleven har i tillegg skrevet en tekst på 111 ord, inkludert tittel. Dette er tilnærmet nesten en tredobling av antall ord fra tekst A til tekst B.

Elev 46 - tekst A uten skriveramme

Elev 46 har, i motsetning til de to tidligere eksemplene, en høyere grad av forståelse for struktur av tekst. Eleven viser blant annet til en overskrift, «Mars!», en innledning som er tydelig markert med hva leseren av teksten kommer til å lese om i denne teksten og eleven har her i tillegg lagt inn kunnskap om hvilken teksttype han eller hun har skrevet.



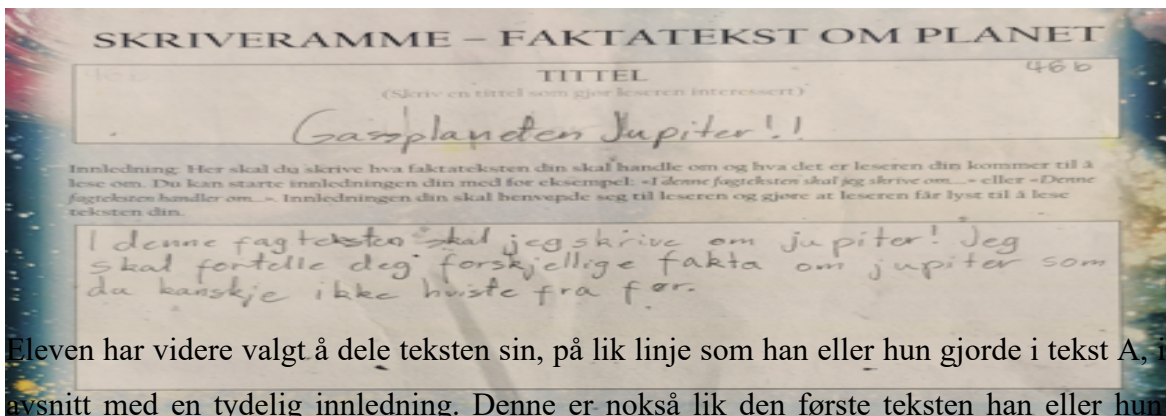
Videre i teksten kommer en oppramsing av faktasetninger om planeten. Disse punktene er skrevet på en slik måte at hadde eleven tatt bort tallene, ville setningene kunne avløst hverandre

og dermed fremstått som en sammenhengende tekst. Til slutt har elev 46 skrevet et avsnitt som fungerer som en avslutning på teksten.

Teksten til elev 46 er på totalt 131 ord inkludert tittel på teksten. Det er tydelig allerede her at dette er en elev som har en høyere grad av strukturell forståelse av tekst enn de to andre medelevene sine og viser en bedre forståelse av hva en faktatekst bør inneholde.

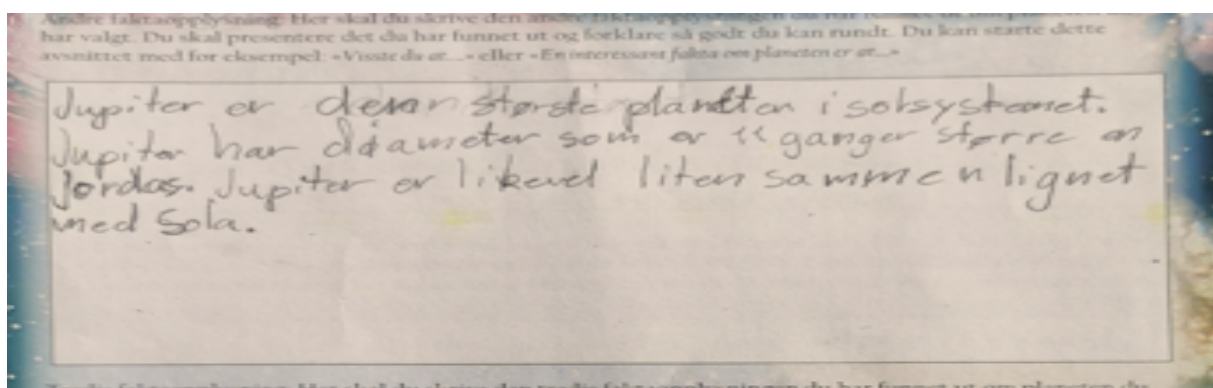
Elev 46 – tekst B med skriveramme

Når det gjelder den nye teksten som elev 46 har skrevet, så kan vi spore endringer når det gjelder tittelen på teksten. I elev A velger eleven å skrive navnet på planeten, men velger i tekst B å benytte seg av eller la seg inspirere av mønsterteksten og skriverammen:



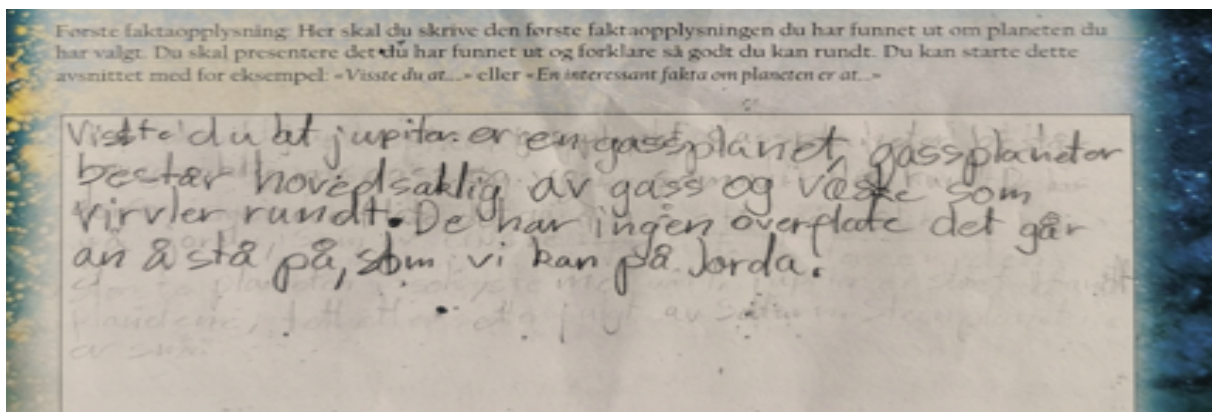
Eleven har videre valgt å dele teksten sin, på lik linje som han eller hun gjorde i tekst A, inn i avsnitt med en tydelig innledning. Denne er nokså lik den første teksten han eller hun har skrevet.

Elev 46 sin A-tekst bar preg av å være en blanding av struktur når det gjaldt å ha en innledning og en avslutning, med en hoveddel som var formet som en liste med faktaopplysninger om planeten han eller hun skrev om. Når det gjelder elevens B tekst der han eller hun har tatt i bruk skriverammen, har eleven lagt vekk listen med faktaopplysninger, men heller valgt å skrive et



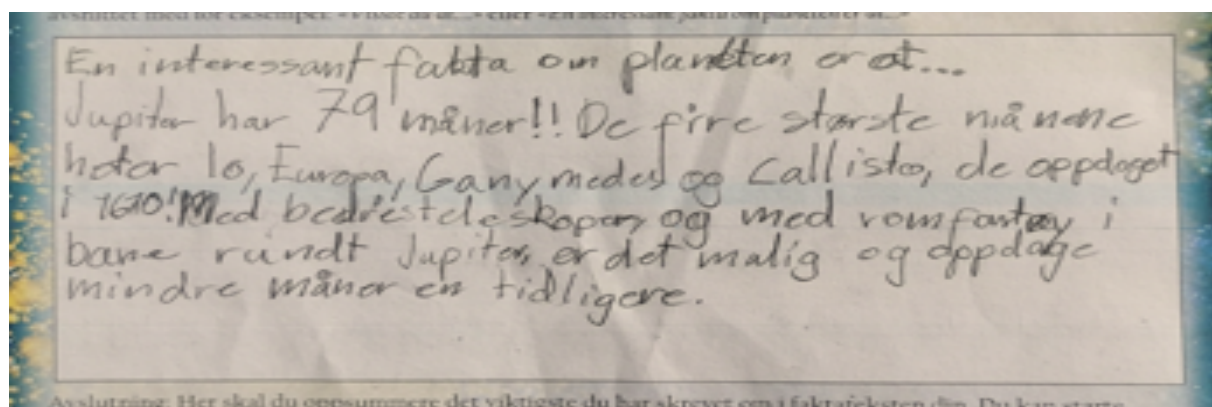
avsnitt for hver faktaopplysning, slik vi kan se i dette avsnittet som handler om planeten Jupiters utseende:

Her har eleven også tatt i bruk setningsstarteren som skriverammen tilbyr gjennom å åpne avsnittet med å skrive «Visste du at». Eleven er ikke konsekvent i å benytte seg av setningsstarteren, men viser at han eller hun evner å starte avsnittene annerledes. Som i det neste avsnittet, hvor eleven skriver om planetens størrelse. velger han eller hun å starte avsnittet annerledes enn det forrige:



Også i dette avsnittet viser eleven at eleven mestrer å samle et faktaperspektiv, fremfor å komme med flere opplysninger om mye forskjellig i et og samme avsnitt.

I det følgende avsnittet velger eleven igjen å benytte seg av skriverammens setningsstarter der eleven skriver om Jupiters mange måner. Her bruker eleven en setningsstarter, men det kan virke som om eleven er bevisst hvordan hele teksten sammen blir seende ut og er bevisst varierende av måten han eller hun starter avsnittene sine:



Eleven avslutter teksten sin med en avslutning. Teksten til eleven inneholder derfor en tittel, innledning, tre avsnitt i en hoveddel og en avslutning etter å ha brukt skriverammen til å gjennomføre skriveoppgaven. Elevens B-tekst inneholder 193 ord. Eleven øker dermed noe på lengden sin fra tekst A til tekst B.

5.2.2 Skriverammens hjelp til igangsetting

Jeg ønsker her å presentere datamateriale fra observasjoner gjort før og etter at elevene har tatt i bruk skriveramme som et støtteverktøy i skrivingen deres. Jeg vil presentere hva det er jeg observerer rundt undervisningen og på hvilken måte eleven setter i gang med oppgaven. Det er verdt å nevne at det var en ekstra lærerressurs til stede i klasserommet og tilgjengelig for elevene da elevene skrev tekst A – uten annen skrive støtte enn lærer. Jeg vil begynne med å gjøre rede for hva som ble observert av lærers rolle i undervisningen i gjennomgang av oppgave og hvilke bestillinger som ble gjort mot elevene.

Lærers presentasjon av oppgaven uten modelltekst og skriveramme

Lærer presenterer skriveoppgaven for elevene. Lærer legger vekt på hva teksten de skal skrive skal inneholde. Lærer spør om elevene husker hva en god faktatekst skal inneholde. Flere av elevene rekker opp hånden og viser at de ønsker å svare. En av elevene svarer at det er viktig å ha med tittel på teksten sin. En annen roper ut at det er viktig å skrive på navnet. Lærer informerer om at det ikke skal skrives navn på den her gangen, men heller et tall. Lærer gjentar tittel som viktig og legger til at det er den som står helt øverst på arket og som skal være med på å skape en interesse for teksten. En spennende tittel gjør at man vil lese. En kjedelig tittel gjør at teksten kanskje kan virke litt kjedelig også, spør lærer elevene. Flere av elevene nikker.

Lærer forteller videre at teksten skal ha en innledning. Her forklarer lærer kva som menes med en innledning og forsøker å komme med eksempler på måter å starte teksten på. Det legges videre vekt på at teksten skal inneholde en hoveddel. Den skal være størst, sier lærer, og det er her elevene skal presentere faktaopplysningene sine om den valgte planeten.

Helt til slutt spør lærer hvordan man avslutter en tekst. Det går en liten stund før en av elevene rekker opp hånden og svarer at da skal man oppsummere. Lærer spør om eleven kan forklare

hva en oppsummering er. Eleven svarer at det er å skrive hva man akkurat har skrevet, bare en gang til.

Lærer gjennomgår oppgaven en gang til, gjentar de viktigste punktene om innhold og hvordan teksten skal se ut med tanke på innledning, hoveddel og avslutning. Oppgaveteksten står oppe på tavlen for elevene under hele skriveøkten. Lærer og lærerressursen deler ut skriveark til elevene og elevene setter i gang med å skrive sin fagtekst.

Eleven 29 skriver tekst A

Eleven virker lite motivert fra begynnelsen. Det er mye annet som er av interesse for eleven. Eleven søker seg mot sine medelever for å få hjelp med å tyde oppgaven. Arket som eleven skal skrive på blir liggende en stund før lærerressursen kommer bort til eleven og hjelper eleven i gang.

Eleven kommer etter noe tid i gang med å skrive, men det er vekslende hvordan eleven velger å benytte seg av skriveoppgaven og spør flere av medelevene sine opptil flere ganger hva som skal være tittel og hvor tittelen skal være. Eleven får hjelp av en medelev som peker på arket. Eleven skriver tittel der medeleven har pekt. Eleven skriver ferdig innledningen sin og bruker i noen grad tidligere notater eleven har tatt fra forarbeidet med oppgaven og emnet. Det er når lærer forteller at det nå bare er et kvarter igjen av timen at eleven setter i gang med å skrive. Og på dette kvarteret produserer eleven tekst hele veien til slutt.

Eleven har ingen samtale med medelever om tekst annet enn å få denne avklaringen om hvor på arket teksten skal være. Eleven henvender seg innimellom til lærer og lærerressursen for å spørre hvor lang teksten skal være og om det som er skrevet er bra nok.

Eleven 34 skriver tekst A

Eleven 34 satt raskt i gang med å skrive teksten sin. Eleven bruker noe tid på å komme finne ut av hva det er eleven skal skrive og hvordan eleven skal formulere de faktaopplysningene som

eleven finner og som eleven har funnet fra tidligere av i arbeidet med å finne faktaopplysninger om planeten eleven har valgt.

Eleven bruker tankekartet som ble opprettet fra tidligere arbeid og kommer i gang med skrivingen. Eleven er veldig opptatt av hva alle de andre skriver om og hvor langt de har kommet. Eleven forteller at han eller hun er snart ferdig med sin tekst etter bare halve tiden som er avsatt. Eleven forteller til læringspartneren sin at innledningen til teksten kanskje er noe kort, men at det ikke gjør noe for det viktigste i teksten er faktaopplysningene. Eleven viser her at han eller hun har forståelse for at teksten skal inneholde en innledning og peker samtidig på hvor innledningen skal være på arket i forhold til tittel og faktaopplysninger.

På et tidspunkt spør læringspartneren til elev 34 om ikke teksten skal ha avsnitt. Elev 34 virker først å ikke ta inn over seg eller høre helt etter hva det er læringspartneren sier før elev 34 forklarer at det er avsnitt i teksten som er skrevet. Elev 34 velger å forklare avsnitt som det å begynne på en ny linje, nesten som en setning. Med dette utsagnet viser eleven at det er noen misoppfatninger til hva som menes med avsnitt og hva en setning egentlig er. Dette kan igjen vise tegn til at det kan spores en lavere forståelse av tekst og tekstkompetanse hos eleven.

Eleven er en av de første som blir ferdige med teksten sin og markerer dette ved å spørre læreren om det går an å pynte teksten sin med tegninger. Dette får eleven lov til. Jeg gjør meg den observasjonen at eleven bruker like mye tid på tegningene sine som eleven har brukt på å skrive tekst.

Elev 46 skriver tekst A

Eleven finner raskt frem arbeidet eleven har gjort i forarbeidet til oppgaven og gjør rask nytte av dette materialet. Eleven bruker i tillegg kort tid på å komme i gang med å skrive innledning. Eleven virker selvsikker når eleven skal i gang med arbeidet med teksten.

Det tar lite tid for eleven å komme i gang og mens eleven skriver har han eller hun anledning til å snakke med læringspartneren. Eleven forteller at i innledningen er det meningen at man

skal fortelle om hva som kommer. Videre forteller elev 46 at det er viktig å ikke røpe for mye, for det som teksten skal handle om kommer i hoveddelen. Allerede her viser eleven at eleven besitter et godt fundament for et språk om tekst.

Eleven er ikke av de som arbeider raskest, men er av de elevene som jobber godt gjennom hele timen. Det er lite prat utenfor tema og eleven er både hjelpelig og mottakelig for råd fra læringspartner. Eleven velger å krysse ut faktaopplysningene eleven har tatt med i teksten sin, fra det opprinnelige dokumentet der faktaopplysningene var notert ned, nøyaktig og etter tur.

På et tidspunkt rekker eleven opp hånden og spør læreren om det er lov å ha farge på tittelen sin og om det er greit at fargen kan symbolisere fargen til planeten, dersom eleven får tid til dette. Dette sier læreren at er greit. Mot slutten av tiden haster eleven med å bli ferdig og rekker både å bli ferdig med teksten og å fargelegge tittelen på arket sitt. Eleven bruker begrepet «overskrift».

Lærers presentasjon av oppgave med modelltekst og skriveramme

Lærer begynner timen med å fortelle elevene at de skal skrive en ny tekst, dette har lærer tidligere også fortalt elevene så dette er mer ment som en påminnelse om hva som skal skje fremover. Denne timen går med på å gå gjennom skriverammen og modellteksten. Det er først i den påfølgende timen at elevene skal skrive sin egen tekst.

Lærer forklarer at elevene denne gangen skal ta i bruk en skriveramme. Lærer spør om noen har hørt om det ordet før eller om noen kanskje kan tenke seg hva det er. Flere elever rekker opp hånden og vil svare. En av elevene som får svare foreslår at det er en ramme du skriver inn i. Lærer gjentar svaret til eleven, roser eleven for forslaget og markerer det som et godt forslag. En annen elev sier at det kanskje er flere rammer du skal skrive inn i. Her spør lærer hvorfor du skal skrive i rammer, hva som kan være nyttig med det. En annen elev rekker opp hånden og foreslår at det sikkert har noe å gjøre med at da blir teksten seende bedre ut på arket. Lærer gjentar svaret til eleven og roser eleven for forslaget.

Lærer fortsetter videre på den siste elevens forslag om utseende og spør hva det vil si at en tekst ser bra ut på papiret. Flere elever begynner å rope ut svar. Lærer må roe stemningen og velger ut en elev som har sittet lenge med hånden oppe. Fra denne eleven kommer det et forslag om at med skriverammer så får man en bedre oversikt over hvor tittelen skal være og lengden på de ulike delene. Lærer spør hvilke deler en tekst består av og på denne svarer eleven at det er en tittel, en innledning, en hoveddel og en avslutning. Lærer roser svaret og sier at dette er helt riktig. Lærer gjentar svaret til eleven og viser så opp skriverammen.

I gjennomgang av skriverammen leser lærer opp det som står til hver av rammene. Lærer kommer med eksempler underveis på hvordan man kan starte avsnittene, gjennom å se på setningsstartere. Innimellom spør lærer elevene om de har et forslag til gode måter å starte avsnitt på. Lærer bruker konsekvent ord som første avsnitt, andre avsnitt og så videre. Og det er et konsekvent språk rundt faktaopplysning, begreper, beskrivelser og lignende. Elevene får også til underveis å snakke med lærer om ord og begreper som avsnitt og overskrifter.

Til slutt viser lærer frem modellteksten til eleven. Dette bruker lærer noe ekstra tid på, der de leser teksten ser om det finnes spor av skriverammen i teksten og ber elevene om å peke på setningsstartere. Samtidig pirker lærer på bruken av avsnitt som begrep når en av elevene rekker opp hånden og betegner første avsnitt som den første biten. Lærer forteller videre at det er lov å «stjele» litt inspirasjon fra eksempelteksten, så lenge man ikke skriver rett av. Det er ikke lov. Noen spør hva som kan skje om man gjør det. Lærer forklarer kort, uten å gå i detalj, om åndsverksloven og hva det vil si å plagiere noe eller noen.

Lærer lar eksempelteksten stå oppe slik at elevene ser den under hele skriveøkten. Elevene får utdelt skriverammen og setter i gang med arbeidet sitt.

Elev 29 skriver tekst B

Elev 29 bruker noe tid denne gangen også på å komme i gang med skriveingen. Eleven bruker noe tid på å lese gjennom modellteksten på nytt og se på arket der eleven har skrevet ned faktaopplysninger om planeten eleven har valgt å skrive tekst om. Eleven er noe motvillig i

kroppsspråket sitt, virker tung og sliten, men setter i gang med arbeidet etter noe oppmuntring fra lærer.

Eleven leser noe av det som står over rammene på arket med skriveramme. Eleven snur seg mot en medelev og lurer på om det er sånn at han eller hun kan bruke setningsstartere i innledningen sin og i alle de andre delene. Her bruker eleven begrepet om innledning og gjør samtidig nytte av setningsstartere.

Jeg observerer at eleven, etter å ha skrevet ferdig innledningen sin, velger å gå rett mot avslutningen av teksten. Her skriver eleven inn en kort avslutning for så å gå tilbake til første avsnitt etter innledning. Læringspartneren til elev 29 legger merke til dette og spør hvorfor eleven har skrevet avslutningen før alt det andre. Her svarer elev 29 at avslutningen er så kjedelig, det samme gjelder innledningen, at det er best å bare få det unnagjort før det andre. Her uttrykker eleven med andre ord noe om motivasjon for skriving og egen holdning mot skriving.

Jeg observerer videre at eleven skriver mer konsentrert og har mer oppmerksomhet mot egen tekst og hva som skal skrives i hvilke rammer på arket etter å ha skrevet ferdig innledning og avslutning. Eleven bruker arket der faktaopplysningene står på en effektiv måte der eleven setter et lite merke ved de opplysningene eleven har skrevet inn i rammen. Dette gjør eleven ved å skrive en opplysning og så krysse av, skrive en ny opplysning og deretter sette et nytt kryss. Slik fortsetter eleven helt til eleven blir ferdig med teksten, i god nok tid før timen avsluttes og tekstene samles inn.

Elev 34 skriver tekst B

Elev 34 kommer raskere i gang denne gangen enn forrige gang eleven skulle skrive tekst. Eleven viser en større ro omkring skrivesituasjonen og følger skriverammen nøyaktig og kronologisk. Eleven begynner med å skrive overskrift, deretter går eleven rett på å skrive innledning. Eleven bruker noe tid på å lese det som står over rammen for innledning før eleven går i gang med innledningen.

Å arbeide kronologisk med skriverammen er noe eleven gjør gjennom hele skriveøkten. Eleven leser hva som står over rammen til hvert av avsnittene og skriver deretter inn i rammen. Jeg observerer at eleven innimellom ser opp på tavlen, leser litt av det som står i eksempelteksten, for så å gå tilbake til sin egen tekst igjen. Eleven arbeider slik gjennom hele skriveøkten og blir akkurat ferdig med teksten innen tiden er ute.

Det er lite kommunikasjon med andre under skriveøkten og eleven virker å være «låst inn i egen skriveboble» gjennom hele skriveøkten. Eleven spør lite om hjelp fra lærer eller medelever rundt. Elev 34 arbeider så og si selvstendig gjennom hele skriveøkten.

Elev 46 skriver tekst B

Elev 46 kommer, slik som tidligere, raskt i gang med arbeidet og arbeider jevnt og fint gjennom hele skriveøkten. Eleven kommuniserer i noe større grad med læringspartneren sin enn tidligere, men det er stort sett på samme nivå. De snakker sammen om at det blir mer oversiktlig med en skriveramme. Elev 46 nevner også at det nå kan se ut som om de er smartere når de skriver mer om hver faktasetning enn det har gjort tidligere. Elev 46 mener overfor læringspartneren sin at dersom en skriver lengre tekster, så blir det bedre.

Under skrivingen oppdager elev 46 at det ikke er brukt samme begynnelse på hvert av avsnittene i hoveddelen, de begynner på ulike måter. Dette forteller elev 46 videre til sin læringspartner som sier at det kanskje gjør teksten bedre. Elev 46 beslutter raskt at det er slik han eller hun har tenkt til å skrive sin tekst, uten å begynne hvert avsnitt likt, men at eleven skal bruke setningsstartene som er i skriverammen.

Jeg observerer at læringspartner spør hva som skal være med i avslutningen på teksten. På dette svarer elev 46 at avslutning er den kjedelige delen av teksten, for der skal man bare skrive det man alt har skrevet og ingenting mer. Elev 46 bruker ordet kjedelig om det å ikke kunne skrive mer tekst.

Mot slutten av arbeidet med teksten observerer jeg at eleven diskuterer med læringspartneren sin om hvordan eleven kan gjøre teksten sin mer interessant. Læringspartneren lurte på hvorfor eleven ønsker dette og da peker elev 46 på det som står i parentes under tittel i skriverammen og sier at det står der. Læringspartneren spør hva elev 46 hadde brukt som tittel sist og elev 46 forteller at eleven kunne hadde tatt i bruk navnet på planeten sist. Læringspartneren kommer med et forslag om å bruke en av egenskapene til planeten elev 46 skriver om i tittelen. Elev 46 bruker noe tid før eleven bestemmer seg for tittelen på teksten sin.

5.2.3 Skriverammens hjelp til kompetanse

Jeg vil under dette delkapittelet trekke slutninger og sammenfatte endringene mellom elevenes tekst A og B, samt se nærmere på hvilke spor av endring som er observert. Dette ønsker jeg å sammenfatte slik at endringene blir mest mulig oversiktlige og tydelige. Jeg velger å sammenfatte dette gjennom å presentere hver enkelt elev, slik jeg tidligere har gjort gjennom kapittelet.

Elev 29 – endringer i elevens skrivekompetanse

Elev 29 viste under skriving av elevtekst A at eleven var lite motivert for å skrive. Det tok lang tid for eleven å komme i gang med arbeidet med teksten sin og eleven brukte en del tid og energi på å henvende seg til medelever, dette på tross av at lærer nettopp hadde gått gjennom hva som skulle gjøres i timen. Eleven virker å ha lite kontroll på situasjonen og skrivingen. Eleven henvender seg mye til medelever og virker å være usikker på hva som er innledning og hvor tittel skal stå på arket. Det er ikke før mot slutten at eleven kommer skikkelig i gang med skriving og det er mot slutten at eleven også produserer den største delen av teksten sin.

Når eleven derimot skal i gang med å skrive tekst B viser eleven mer kontroll på situasjonen. Eleven kommer raskere i gang med skrivingen, men denne gangen bruker eleven noe tid på å få en oversikt over de ulike delene av teksten som skal skrives. Dette gjør eleven ved å se over skriverammen, lese eksempleteksten på nytt og lignende. Eleven er noe motvillig denne gangen også, men forstyrrer i mindre grad sine medelever enn tidligere.

Eleven benytter interaksjonen med medelever til å prate om hvilke deler eleven opplever som kjedelige, og bruker begreper om innledning og avslutning. Eleven viser også en større lyst til å ville produsere mer tekst mot slutten av timen, da sitter eleven mer konsentrert og følger skriverammen kronologisk og krysser av på arket over faktaopplysninger etter hvert som eleven får skrevet disse ned. Eleven får i tillegg tid til å se over og dobbeltsjekke at alle opplysningene eleven ønsket å ha med, er med i teksten.

Eleven har i tillegg økt antall ord, fra 66 ord i tekst A til 136 ord i tekst B. Det kan ikke spores noen endringer i elevens evne til rettskriving eller tegnsetting. Dette er ferdigheter eleven besitter svært godt og til å gå i 5.klasse viser eleven at eleven i høy grad mestrer forventet rettskriving. At eleven har skrevet flere ord har på den andre side ikke gått utover elevens evne til å skrive rett, noe som i dette tilfelle er positivt. Ofte kan en spore at mer tekst kan føre til flere feil. Dette er ikke tilfelle for elev 29.

Når det gjelder struktur har eleven ved hjelp av skriverammen fått med en mer oversiktlig del av faktaopplysningene sine. De er ikke skrevet i ett og samme avsnitt, men fordelt over tre ulike avsnitt. Eleven evner å starte hvert avsnitt ulikt, men tar ikke i bruk skriverammens setningsstartere. Eleven velger selv hvordan han eller hun ønsker å begynne avsnittene. Eleven har en lengre innledning enn tidligere og teksten får i tillegg en naturlig avslutning som er skrevet som en egen del. Avslutningen svarer ikke til forventet innhold i en avslutning, men det er likevel skrevet en avslutning på teksten, og dette kan også sies å være en positiv endring da det tidligere ikke var åpnet en avslutning i tekst A.

Elev 34

Denne eleven valgte å skrive en tekst om Saturn i første omgang da elevtekst A skulle skrives. Eleven valgte å skrive en tekst som fremstår mer som en informasjonsplakat enn en faktatekst, der eleven hadde skrevet en liste med faktaopplysninger om planeten med en svært kort innledning.

Under skriving av den første teksten kommer eleven, i motsetning til elev 29, nokså raskt i gang med arbeidet med å skrive teksten sin. Eleven gjør god nytte av faktaopplysningene eleven

tidligere har skrevet, men viser at han eller hun streber noe med hvordan å komme helt i gang og hvordan disse opplysningene skal plasseres på arket. Eleven bruker noe tid og energi på å se på hva alle andre har gjort og hvor langt alle andre har kommet.

Det er under arbeidet med elevtekst B, der eleven skal skrive om Mars, eleven kommer raskt i gang og viser i tillegg en større ro rundt situasjonen. Det kan virke som om eleven har mer kontroll over situasjonen og følger skriverammen kronologisk og nøyaktig. Eleven gjør god nytte av å lese hva som står over de ulike rammene på arket med skriveramme og se støtte og hjelp i modellteksten. Eleven bryr seg i langt mindre grad om hva de andre i klassen gjør og hvor langt de har kommet. Eleven er mer inne i sin egen skriveprosess og jobber så og si selvstendig gjennom hele timen. Dette kan ha en sammenheng med at eleven er bedre forberedt denne gangen til å skrive. I tillegg kan det være at med hjelp fra skriverammen, så finner eleven det mer motiverende enn når eleven skulle skrive selv. I tillegg har eleven god nytte av å se hvordan en tekst skal se ut og nærmest kopiere dette oppsettet.

Når det gjelder tekstens innhold har eleven nærmest tredoblet antall ord, fra 37 ord i tekst A til 111 ord i tekst B. I tillegg har eleven evnet å forfatte en innledning til sin tekst B, noe eleven ikke hadde i tekst A. Innledningen er i tillegg tydelig markert ved hjelp av setningsstarter som skriverammen tilbyr. I tillegg skriver eleven mer rundt hver av faktaopplysningene sine og det er tydelig at eleven har gjort god nytte av skriverammens hjelp som står over hver av rammene, for eleven velger å forholde seg til en og en faktaopplysning per avsnitt. Eleven skriver i tillegg mer rundt hver faktaopplysning enn det eleven gjorde i elevtekst A som bestod av en liste med fem faktaopplysninger. I tillegg er teksten mer strukturert med tanke på inndeling av deler; den inneholder en tittel, en innledning, hoveddel i form av tre avsnitt med faktaopplysninger og en avslutning på teksten.

At elev 34 opplever å produsere en slik tekst vil for eleven oppleves som god mestring. Det kan virke, sett i lys av hvordan eleven arbeidet med tekst A og B, at eleven har en iboende motivasjon for å formidle kunnskap, men har manglet de rette verktøyene for å kunne sette formidlingen av kunnskap inn i system. Dette kommer også tydelig frem av hvor mye informasjon som kommer med i ett og samme avsnitt, men som ved hjelp av skriverammen er

mer tydelig. I tillegg er kronologien styrket. Først kommer det ene, deretter kommer det andre. Det er tydelig at en skriveramme har gitt rom for dette for elev 34.

Elev 46

Som nevnt viste elev 46 seg å være en elev som fra begynnelsen av satt med en del kunnskap om hvordan en tekst ser ut og hva som skal være med i en tekst. I tillegg kunne det virke som om eleven hadde skrevet mange tekster av lik type tidligere ettersom eleven viste lite utfordringer med å samle inn og sammenfatte faktaopplysninger. Dette viste eleven at han eller hun hadde kontroll på gjennom begge arbeid med tekstene, både tekst A og B.

Eleven kommer raskt i gang på begge gangene, men kommuniserer mer med sin læringspartner når eleven skriver elevtekst B. Elev 46 diskuterer mer med sin læringspartner om hvilken funksjon skriverammen gir, at den hjelper til å gjøre teksten bedre og mer oversiktlig. I tillegg reflekterer elev 46 rundt den forrige teksten sin når han eller hun skriver tekst B. Eleven forklarer at det ser ut som om de er smartere når de skriver mer omkring faktaopplysningene, som i en fullstendig tekst, enn hva de gjorde tidligere når setningene bare var listet opp. Kommunikasjonen har endret seg fra å fortelle hvordan teksten skal være til å heller dreie seg om å diskutere og reflektere rundt tekst.

Elev 46 bruker skriverammen og modellteksten på en balansert måte, der eleven ikke benytter seg av skrivestarterne til avsnittene, men oppdager underveis at hvert avsnitt i modellteksten er annerledes oppbygd. Dette velger eleven å gjøre nytte av ved å begynne hvert avsnitt på ulik måte også. I tillegg viser eleven en større interesse for å gjøre teksten sin mer interessant for leseren ved å søke hjelp hos sin læringspartner. Dette var ikke noe eleven ga uttrykk for at var viktig eller noe eleven fokuserte på når eleven skrev tekst A, det kan derfor virke tilsynelatende som om at eleven har kunnet gi rom for akkurat dette i produksjonen av tekst B.

5.2.4 Sammendrag av positive merknader om bruk av skriverammen

I dette første delkapittelet av gjennomgangen av datamaterialet og analysen av dette har jeg presentert et utvalg av tre elevers tekster og deres A og B tekster. Det var i alt samlet inn 18 à to tekster til denne studien, og disse tre elevenes tekster er nokså like mange av de andre

tekstene. Det kan derfor tolkes at disse elevtekstene er representanter for flere andre tekster i klassen.

I gjennomgangen av tekstene skrevet av elev 29, 34 og 46 ser vi flere positive endringer til elevenes skriveferdigheter og motivasjon for skriving. Alle elevene viser en endring i antall ord som blir skrevet. Dette kan være en indikator på motivasjon for skrivingen da det du liker å gjøre, er noe du gjør mer av. Liker du å skrive, så skriver du også mer. Det er særlig elev 29 og 34 som markerer seg aller mest her når det gjelder markant forskjell i antall ord, men elev 46 som har en helt annen kompetanse og ligger på et annet nivå når det gjelder skriveferdigheter enn de andre nevnte elevene, har også en endring i antall ord.

Det er ikke bare antall ord som endrer seg for elevene ved hjelp av skriverammen. Tekstens form og struktur blir også markant endret hos alle elevene. Elev 34 og 46 hadde en tekst som bar preg av å være en blanding av tekst og en liste med faktaopplysninger. Dette har endret seg når elevene har tatt i bruk skriverammen. Elev 34 og 46 har helt tatt bort listene sine og har heller skrevet faktaopplysningene sine som hele setninger med tilleggsopplysninger. I tillegg har elev 46 evnet å samle sammen sine faktaopplysninger der alle opplysningene er mer sortert inn etter tema, som for eksempel utseende, størrelse, forhold og lignende. Dette gir teksten en fylldighet og viser en høy grad av tekstkompetanse og strukturell forståelse av tekst hos eleven.

Elev 29 viser også en større forståelse og evne til å strukturere teksten sin mer. Også denne elevens tekst hadde flere faktaopplysninger i ett og samme avsnitt. Disse er spredd mer over i de ulike avsnittene i tekst B. I tillegg har eleven en tydeligere struktur på teksten sin i tekst B, der eleven har med en tittel, innledning, hoveddeler i form av tre avsnitt og en avslutning. Eleven hadde ikke tidligere med avslutning i produksjonen av elevtekst A.

Alle elevene viser i tillegg mindre støy i skriveprosessen. De er mer konsentrerte gjennom skriveprosessen og virket å bruke mer tid på å rette oppmerksomheten sin mot tekst og det å skrive, enn på mye annet. I tillegg ser vi endringer i måten elevene snakker om tekst på og i hvilken grad de har kontroll på skrivesituasjonen.

5.3 Negative merknader om skriverammen

Jeg ønsker her å presentere to nye tekster fra datamaterialet som er samlet inn i denne studien. Tekstene jeg den her gangen velger å fokusere på er tekster skrevet av elever som er blitt gitt kodene elev 23, elev 36.

Det viste seg å ikke være like lett å skulle plukke ut elevtekster som åpenbart hadde sporbare negative effekter av skriverammen som skrivestøttende verktøy, slik man så med de positive effektene av skriverammen. Dette henger sammen med at samtlige tekster hadde en strukturell endring der samtlige tekster har fått mer struktur, tekstene har også blitt lengre fra tekst A til tekst B, flere av tekstene har i tillegg fått endret setningsoppbygging slik at de er varierte og flyter bedre fra tekst A til tekst B. Med dette i tankene har jeg måtte se nærmere på andre deler for å kunne finne negative merknader til tekstene når det gjelder skriverammen. Jeg tenker likevel at dette er naturlig, da det i all hovedsak er tekst B som står i sentrum for denne analysen av tekstene, da det er disse vi skal se nærmere på for å finne negative merknader til bruk av skriveramme.

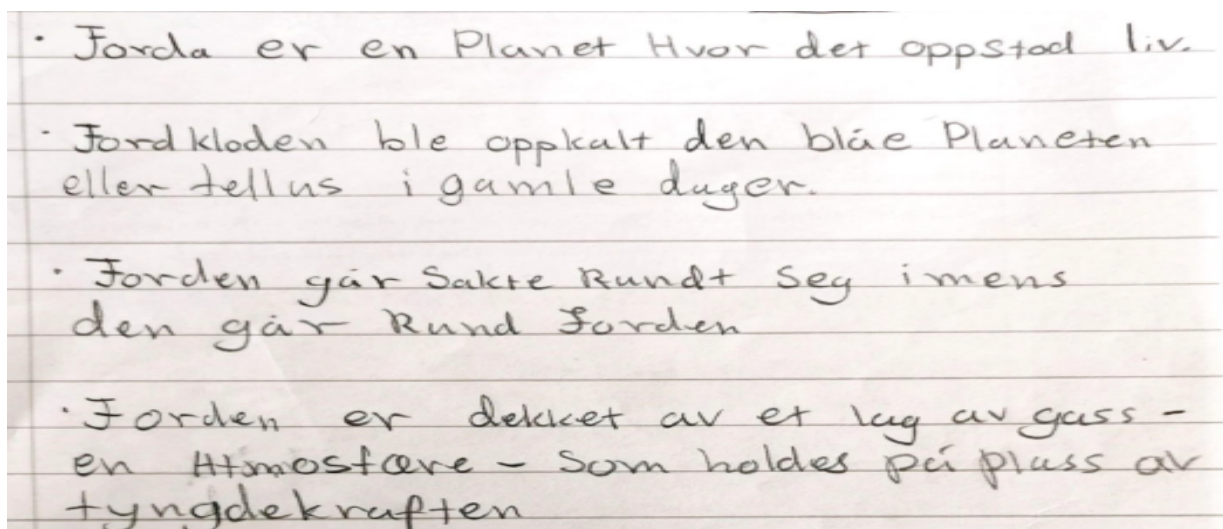
I gjennomgang av negative spor ved bruk av skriveramme som skrivestøttende verktøy har jeg valgt å fokusere på hvordan skriverammen kan ha vært med på å hemme arbeidet med teksten og utfoldelsen elevene har og om skriverammen i seg selv var nødvendig for at eleven skulle klare å gjennomføre oppgaven eller om den ble unødvendig i prosessen med å produsere teksten. Jeg har i tillegg valgt å presentere dette i lys av hvordan jeg opplever at elevene arbeidet med teksten sin gjennom mine observasjoner. Jeg vil, som tidligere i kapitlet presentere funn elev for elev for å best oppå ryddighet i presentasjonen av funn. Jeg ønsker, i likhet med forrige gjennomgang av funn, ikke presentere fullstendig tekster der det ikke er nødvendig. Dette fordi jeg anser det ikke som hensiktsmessig for å kunne diskutere enkeltfenomener som oppstår i tekstene til elevene.

5.3.1 Skriverammens hemmende effekt

I dette delkapittelet ønsker jeg å se på hvordan elevene arbeidet med teksten sin, hvilke observasjoner jeg gjorde meg underveis da elevene arbeidet med tekstene sine og hva det er mulig å spore på tekstene deres ut ifra hvilken hemmende effekt dette har hatt.

Elev 23

Elev 23 valgte å skrive om jorda da elevene skulle skrive tekst A. Eleven hadde en klar tanke om hva det var eleven visste fra før av om planeten og hvordan elevene skulle gå frem for å kunne skrive teksten. Det gikk ikke lang tid før eleven var ferdig med teksten sin, og resultatet



av hoveddelen til eleven ser vi i utskriften under:

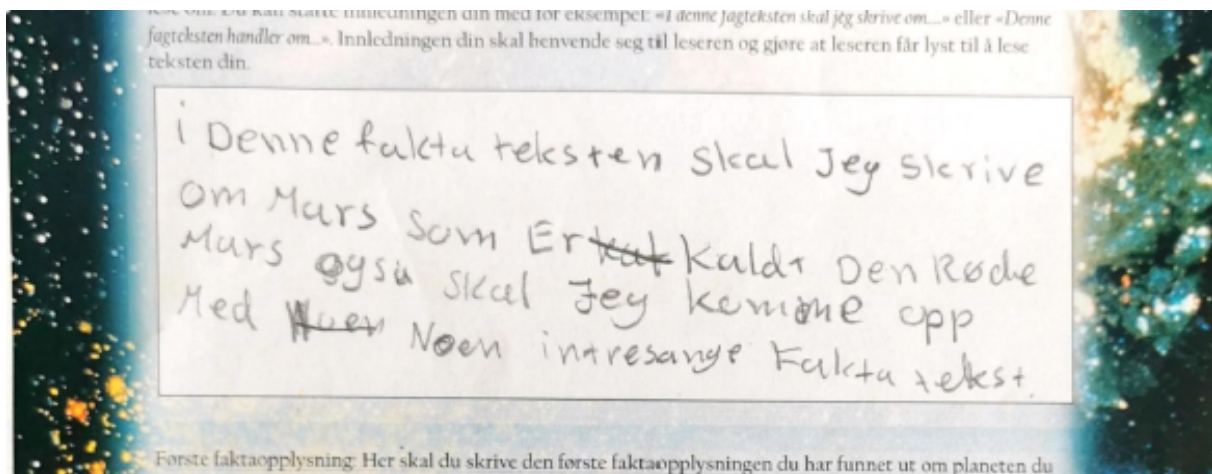
Eleven har skrevet 4 faktaopplysninger om jorden, hver av faktaopplysningene øker i lengde fra opplysning til opplysning. Det er et godt språk på eleven og eleven viser i tillegg at han eller hun mestrer en avansert bruk av tegnsetting (tankestrek i siste faktaopplysning). Eleven har i tillegg valgt å hoppe over en linje, dette kan indikere at eleven har en forståelse av hvordan du strukturerer en tekst inn i avsnitt. I tillegg har teksten en innledning og en avslutning.

Som nevnt kom elev 23 raskt i gang med oppgaven og snakket en del med læringspartner om de ulike delene. Eleven ga uttrykk for at han eller hun hadde god kontroll på oppgavebestillingen og hva som var forventet av eleven. Eleven ga uttrykk for, til sin læringspartner, at eleven likte å lære om universet og at han synes det var spennende med

planeter. Eleven var også behjelpelig med å vise teksten sin til læringspartneren. I tillegg kunne elev 23 hjelpe læringspartner med rettskriving og virket å ha en stor arbeidskapasitet under skrivingen av tekst A.

Det var derfor overraskende for meg å oppleve at da elev 23 skulle skrive tekst B, så var det lite motivasjon å spore på eleven. Eleven stilte spørsmål ved hvorfor eleven måtte bruke arket og om det var mulig å heller skrive på PC eller skrive i arbeidsboken. Eleven lurte også på om eleven måtte bruke setningsstarterne som skriverammen tilbødte. Dette var noe eleven brukte mye tid på og dette kunne se ut til at kom i veien for konsentrasjonen og arbeidskapasiteten for eleven.

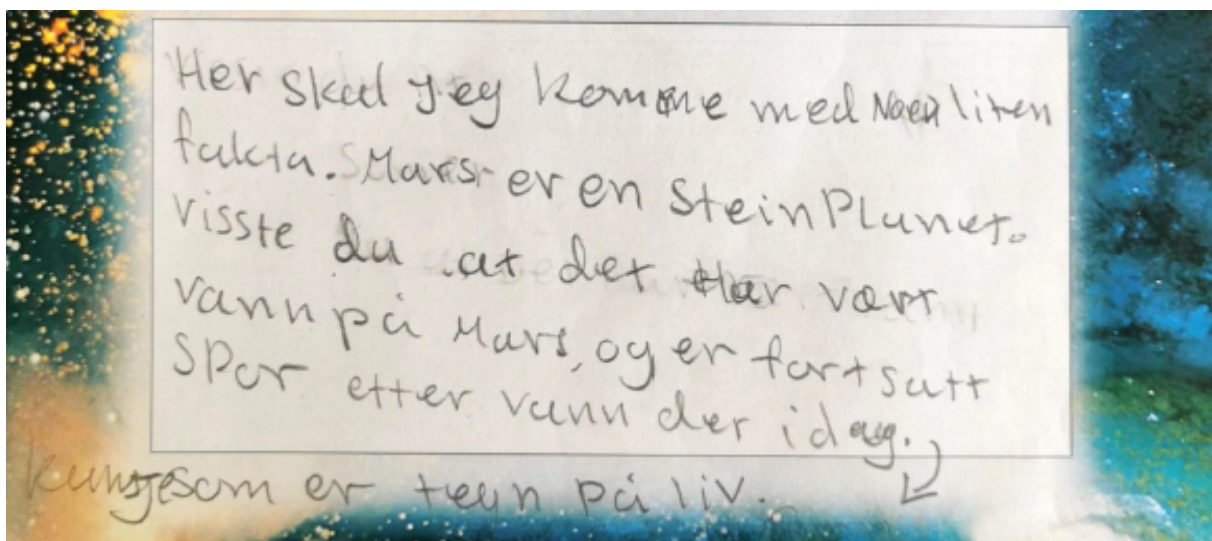
Etter noe tid kom elev 23 i gang og begynte å skrive. Teksten til elev 23 er mye lengre enn den første teksten, men kvaliteten på teksten vil jeg si at har gått ned når det gjelder skriveferdigheter og tekstkompetanse. Eleven bruker skrivestarteren som skriverammen tilbyr, slik vi ser i innledningen til elev 23 her:



Eleven skriver hva det er han eller hun ønsker å skrive om i teksten og hva leseren skal få vite om ved å lese teksten. Det som er interessant her er at eleven gjør flere feil ved å stryke over tekst som er skrevet feil, eleven starter med liten bokstav, for deretter å følge på med stor bokstav i andre ord: «i Denne fakta teksten [...]».

Det er også interessant å se at eleven ikke merker seg eller uthenter hjelp til grammatikk der skriverammen tydelig skriver faktatekst i et ord. Dette har jeg sett hos flere av de andre elevene, at elevene har fått skrivestøtte til rettskriving gjennom skriverammen, men dette er ikke tilfelle for elev 23. Eleven skriver det samme i innledningen sin til tekst A.

Videre kan vi se at skrivestarteren, slik eleven ved starten på arbeidsprosessen ga uttrykk for at eleven ikke ønsket å benytte seg av eller stilte seg kritisk til, likevel er brukt her. Eleven kunne med fordel droppet denne starten på avsnittet, da setningen etter starteren fungerer likeså godt, om ikke bedre:

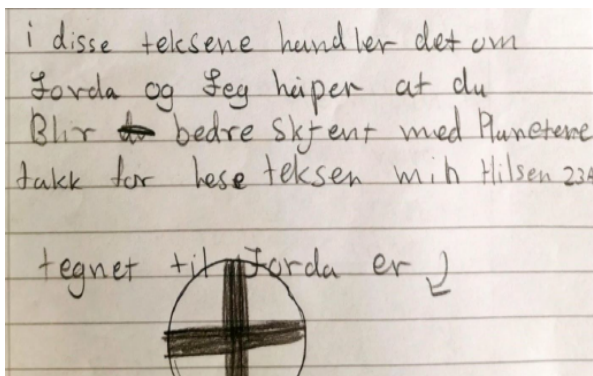


I tillegg ser vi at den fysiske rammen virker hemmende på eleven. I observasjon av eleven når eleven skrev dette avsnittet virket elevene å bli noe satt ut av at eleven måtte gå utenfor rammene på arket. Dette virket feil for eleven, men valgte å skrive utenfor rammen. Det vi i tillegg kan se i dette avsnittet, som i tillegg er et gjennomgående mønster i de neste avsnittene også, så er det mindre sammenheng mellom setningene. De er lengre og er skrevet på en grammatisk svakere måte. Med andre ord blir avsnittene lengre, og teksten i seg selv blir lengre, men innholdsmessig blir teksten av svakere karakter enn tekst A, ettersom teksten inneholder flere grammatiske feil og rettskrivingsfeil.

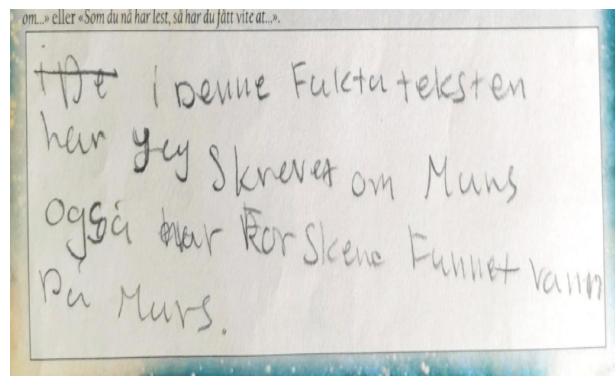
En annen endring som jeg observerte underveis mens elev 23 skrev tekst B, var at eleven hadde liten kommunikasjon med læringspartneren som eleven tidligere kunne snakke med om tekst og innhold. Det virket på meg som om eleven var mer fokusert på teksten og hvordan det skulle

se ut inni rammene enn tidligere. Om dette er med på å hemme elevens evne til kreativitet og utvikling av metaspråk er for tidlig å si, men eleven fikk liten mulighet til å snakke om tekst i denne omgang.

Helt til slutt vil jeg legge ved avslutningen til eleven, der eleven i tekst A forholder seg til hva en avslutning skal inneholde, mens eleven i tekst B skriver en kortere avslutning der eleven i tillegg kommer med enda en opplysning til teksten sin om planeten Mars:



- 2 Avslutning elev 23, tekst A

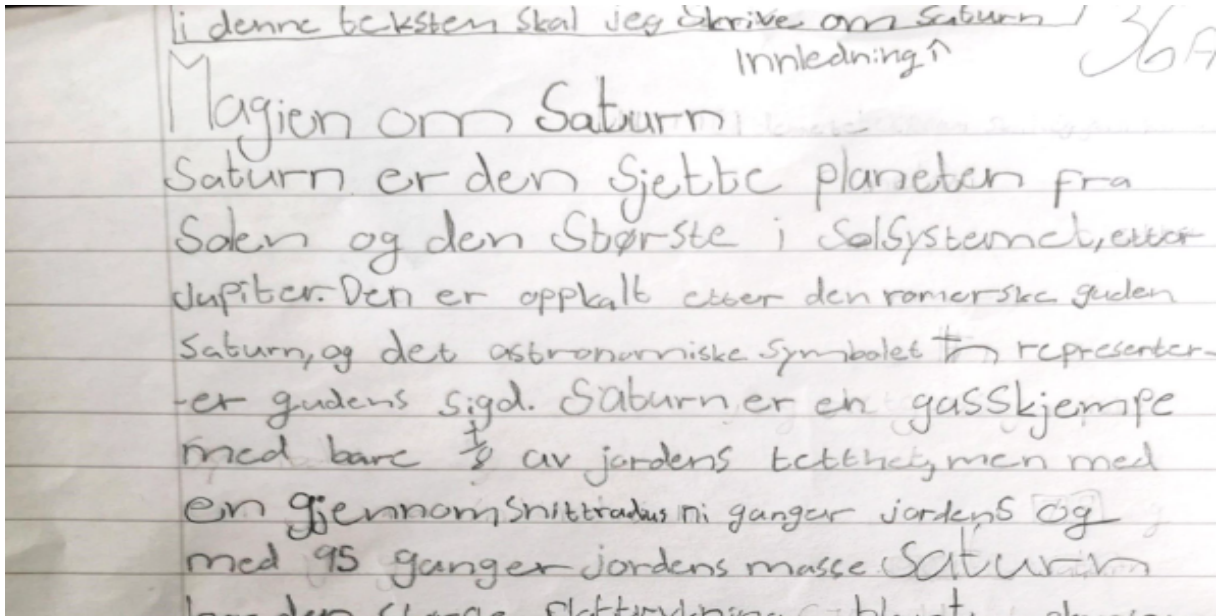


- 1 Avslutning elev 23, tekst B

Dette gjør at eleven gjennom tekst B kan fremstå som om eleven har misforstått hva det vil si å skrive en avslutning. Dette baserer seg på bruken av skriveramme.

Elev 36

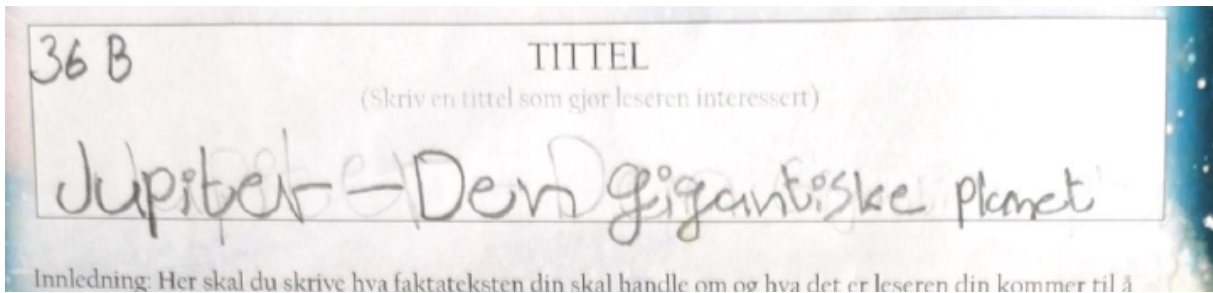
Elev 36 er en elev jeg gjerne kunne brukt for å se på positive effekter av skriverammen, ettersom skriverammen har bidratt til at eleven har skrevet en mer strukturert tekst med tydelige inndelinger og bruk av avsnitt. Jeg legger her ved begynnelsen av teksten til elev 36, tekst A:



Dette er gjennomgående for hele teksten. Teksten til eleven består av en A4-side med fullpakket tekst uten bruk av avsnitt eller «luft» i teksten. Eleven har i tillegg skrevet innledningen sin over tittelen, noe som kan vise spor til at elevene ikke nødvendigvis har automatisert hvilke deler som kommer først i en slik teksttype.

Selv om teksten til elev 36 har flere positive spor enn negative, finner jeg også spor av en negativ effekt av skriverammen. Dette gjorde jeg særlig i observasjonen av eleven i arbeidet med teksten. Eleven startet veldig godt med teksten sin når eleven skulle skrive tekst A, men på samme måte som elev 23, virket det tilsynelatende vanskeligere for eleven å sette i gang med å skrive tekst B.

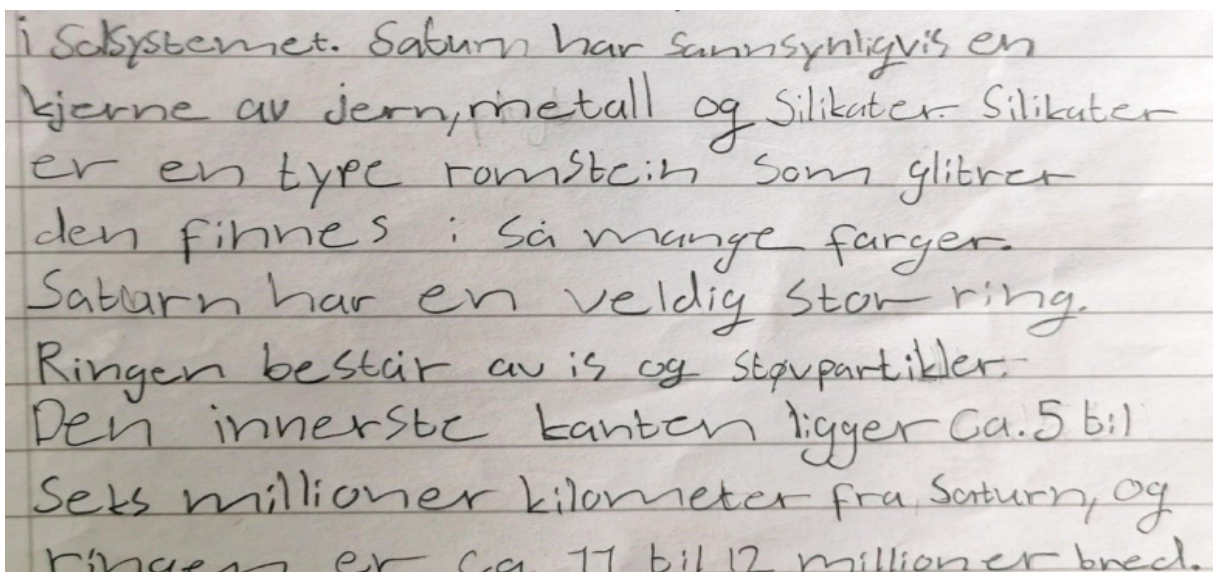
Eleven var veldig opptatt av at tittelen skulle passe inn i rammene, det var viktig at ikke teksten kom utenfor. Dette er i likhet med elev 23 som også strevde med å skulle skrive utenfor den fysiske rammen. Vi ser spor av elev 36 sin frustrasjon gjennom å se på tittelen på arket til skriverammen, her har det foregått mye utvisking og forsøk på å skrive tittelen på nytt og på nytt før eleven ble fornøyd:



Eleven virket frustrert over at alt skulle passe inn i rammene og ga ofte uttrykk for dette til medelever. Dette var interessant for meg å se, ettersom jeg opplevde eleven under skriving av tekst A som en elev som snakket mye om innhold. Det var lite prat om de ulike delene av teksten, men det var likevel mye prat om innhold og hva som skulle med. Under arbeidet med tekst B kunne det i likhet med elev 23 virke som om oppmerksomheten var mer rettet mot utformingen av skriverammen, fremfor å kunne prate med medelever og annet.

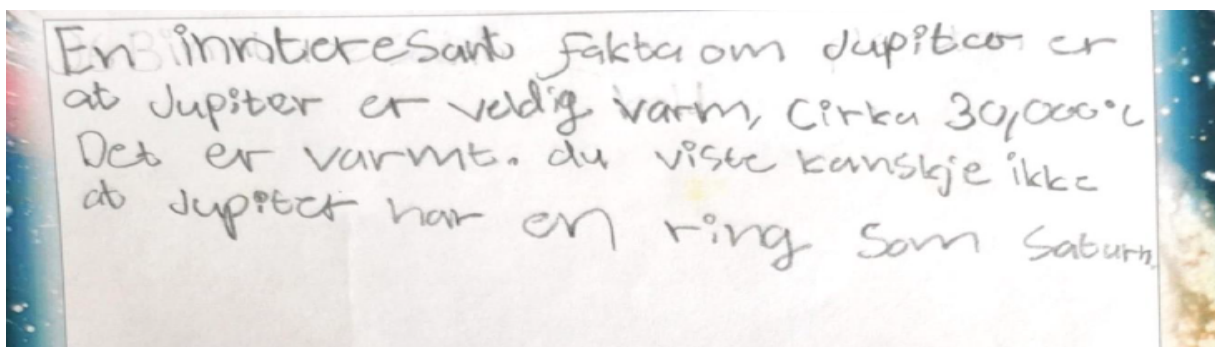
Som nevnt, gir skriverammen en positiv effekt til elev 36 ved å strukturere mer av teksten slik at den blir mer leselig for den som skal lese teksten. Skriverammen bidrar også til at det er lettere å orientere seg i teksten til eleven enn det var tidligere da eleven skrev tekst A.

Når det gjelder utforming av avsnitt og struktur av elevens faktaopplysninger kan det virke som om det var enklere for eleven under skriving av tekst A, å få med alt eleven ønsket i presentasjon av en faktaopplysning av gangen. Eleven konsentrerte seg mer om å bli ferdig med å forklare



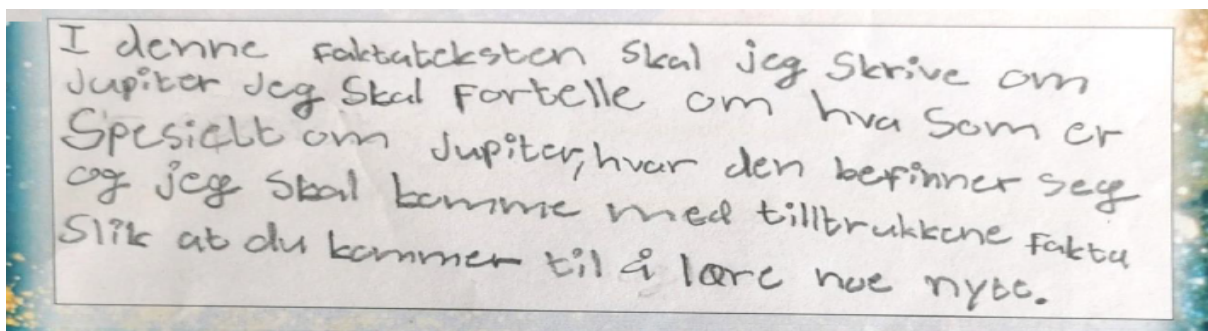
og beskrive en ting, for så å gå videre til en annen ting, slik som vi kan se her fra elevens tekst A, der eleven snakker om bestanddelene til planeten Saturn, for så å gå over til ringene:

Det er interessant hvordan eleven i tekst A kan konsentrerer seg om og forstå at det er en og en faktaopplysning, mens eleven i tekst B velger å skrive om flere faktaopplysninger i ett og samme avsnitt og dette på tross av at det er presisert at det er en og en opplysning som skal i hver av rutene for hvert avsnitt. Et eksempel der eleven kommer med flere opplysninger i ett avsnitt ser vi her:



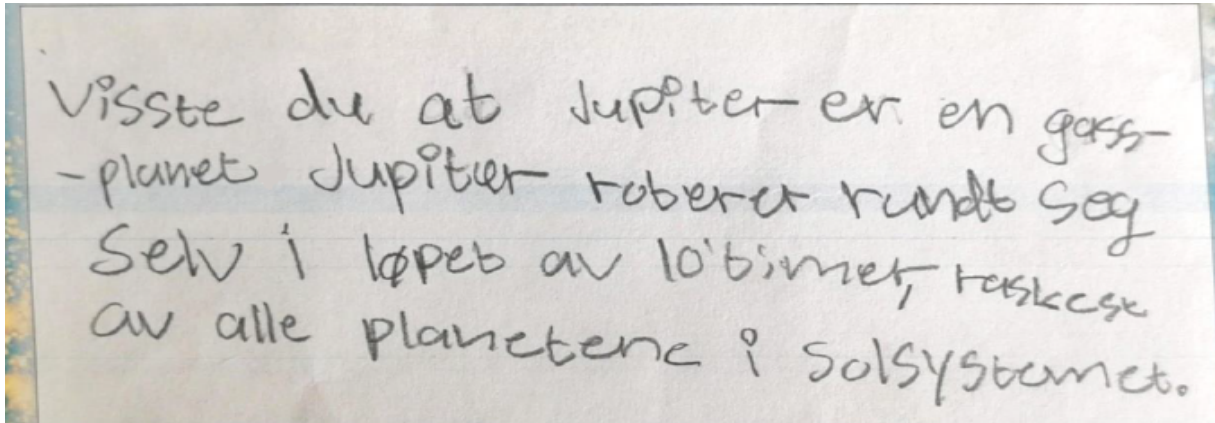
Eleven velger her å skrive om temperaturen til planeten Jupiter som er temaet for denne teksten. I ett og samme avsnitt skriver eleven videre om at Jupiter har en ring, akkurat som Saturn. Ringen til planeten og temperaturen er noe som helt klart kunne stått hver for seg. Eleven har heller ingen tilleggsinformasjon til faktaopplysningen, som i dette tilfellet fremstår mer som en faktasetning fremfor en opplysning.

En annen negativ trend en kan spore av bruken av skriveramme for elev 36 er at det rent skriveteknisk er en dårligere tekst B eleven har skrevet. I tekst A har eleven bedre flyt mellom setningene sine, de kan til tider være lange, men variasjonen av lange og korte setninger er godt balansert som gjør at teksten sjelden er tung å lese. I tekst B finner vi flere lange setninger, som



for eksempel i innledningen til elevens tekst B, her finner vi en hel setning i hele innledningen til teksten:

I A-teksten til elev 36, finner vi ingen setninger som er like lange som denne. Det er ikke bare i innledningen til eleven at vi finner slike lange setninger. Det viser seg også at eleven i sitt fjerde avsnitt har en lignende lang setning, der hele avsnittet er en setning:



Elev 36 går dermed fra å skrive varierte setninger av ulik lengde i tekst A, til å skrive lengre og mindre sammenhengende setninger i tekst B. Årsaken bak hvorfor eleven skriver så annerledes fra tekst A til tekst B er vanskelig å si noe om, men det kan være at rammen i seg selv er forstyrrende for eleven og dermed hemmer eleven i arbeidet med tekst.

5.3.2 Spørsmål om skriverammens nødvendighet

I denne delen av kapittel 5 ønsker jeg å se på, basert på allerede presentert funn, i hvilken grad jeg vurderer om skriverammen er nødvendig for de elevene som ble valgt ut til å representere de negative sporene av bruk av skriveramme som et skrivestøttende verktøy. Jeg vil seinere gjøre en helhetlig vurdering av dette som en avslutning på dette kapitlet, men ønsker med dette å fokusere på de utvalgte elevene. Jeg vil ikke dele eleven opp i to ulike bolker, men vil sammenfatte mine tanker og vurderinger i ett.

Begge elever, slik jeg har presentert tidligere, har en positiv effekt av skriverammen når det gjelder struktur. Begge elever gjør god nytte av å kunne se hvordan en tekst skal se ut og hvor de ulike delene skal stå. Begge A-tekster bærer preg av at elevene ikke har automatisert hvilke

deler som skal være med i en tekst, dette ser vi eksempler på gjennom at begge elever har skrevet inn innledningen sin i etterkant, øverst på arket sitt, gjerne innfelt. Begge elever blir tvunget til å skrive en innledning der innledningen er ment å være ved bruk av skriverammen.

Det er evne til å forme teksten sin i avsnitt og de ulike delene som er positivt for elevene. Ut ifra dette kunne elevene hatt god nødvendighet, ettersom dette er kunnskap som elevene bør utvikle og inneha. Det er på den andre side langt flere negative effekter som kan spores på elevenes tekst som gjør at den positive effekten av struktur og form kanskje blekner noe. Blant annet ser vi at setningene til elev 36 blir lengre og gir et inntrykk av at elevene har dårligere skriveferdigheter enn det eleven viser at han eller hun har i tekst A.

Videre ser vi at elev 23 opplever det å skulle skrive inn i rammene og holde teksten innenfor rammen, er med på å hemme elevens arbeidskapasitet der eleven bruker mye tid og energi på å gjøre seg komfortabel med dette. I tillegg benytter elev 23 seg av setningsstartere, noe som jeg vurderer at ikke hadde vært nødvendig for eleven ettersom dette medførte at elevens tekst fremstår mer rotete og av mindre sammenheng.

Ut ifra dette vil det være lett å kunne si at skriverammen, basert på hvordan motivasjonen endret seg fra tekst A og tekst B hos begge elever, ikke var nødvendig for elevene i deres arbeid med å produsere tekstene sine. Det er viktig å nevne at en elev som har motivasjon, vil kunne innta en annen posisjon til skrivingen og vil kunne ha en større følelse av mestring, fremfor den eleven som mister motivasjon for arbeid. Det er såpass store endringer mellom tekst A og tekst B, at skriverammen er noe jeg ville valgt å ikke benytte meg av til disse to elevene. Det er likevel ikke en konklusjon jeg ønsker å komme med, ettersom man vet at en skriveramme kan endres og tilpasses eleven. Kanskje kunne elevene i denne studien fått en annen skriveramme, som hadde invitert til mindre fastsatte rammer og setninger, men med et mer fokus på struktur.

5.4 Sammendrag av analysekapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert analysen av det datamaterialet jeg har hatt å arbeide med i denne studien. Jeg har presentert mine vurderinger, og forsøkt å se dette i lys av

problemstillingen til masteroppgaven min. Problemstillingen handler om å undersøke hvordan elever benytter seg av og på hvilken måte vi kan spore endringer år det gjelder å strukturere tekstene sine. I tillegg har jeg undersøkt og sett nærmere på hvordan skriverammene kan være med på å endre motivasjonen elevene har mot skriving. Jeg presenterte i innledningen til dette kapitlet at jeg ville forsøke å svare på forskningsspørsmålene mine i gjennomgang av min analyse av datamaterialet.

Mitt første forskningsspørsmål handlet om på hvilken måte arbeidet setter med skriverammer setter spor i elevenes tekster. De vi har sett av effekt på elevenes tekster er at samtlige av elevene som bidro med sine tekster – 18 i alt – har hatt en positiv effekt av å bruke skriverammer når det gjelder å kunne strukturere tekstene sine. Alle elevene har blitt tvunget til å skrive innledningen der innledningen skal være, og på samme tid har avslutningen alltid kommet til slutt. Flere av elevene mestrer også å strukturere faktaopplysningene sine slik at de kommer med en opplysning per avsnitt, fremfor flere opplysninger i ett og samme avsnitt. Dette er imidlertid ikke gjeldene for alle elevene, men majoriteten av bidragene viser at dette er en positiv effekt og endring mellom tekst A og B.

Videre ønsket jeg å se om det var mulig å spore en endring i elevenes arbeid med tekst gjennom muntlig arbeid. Med dette så var det i all hovedsak lærers gjennomgang og lærers rolle i undervisningen som stod i sentrum for forskningen og observasjonen. Likeså var det å se nærmere på hvordan elevene sammen med sine læringspartnere hadde god nytte av å kunne snakke om tekst gjennom å benytte seg av og bli tryggere på fagbegreper knyttet til tekst. Det er ikke gjennomgående at alle elevene snakket mye om tekst, dette på tross av at lærer gjorde en god figur på å snakke om de ulike delene, tilby elevene begrepene og så videre. Det var likevel flere av elevene som virket tryggere på å snakke om de ulike delene i samtale om teksten sin med medelever. Selv om elevene kanskje ikke har inkorporert alt fra samtalen med lærer i undervisning eller ved hjelp av skriverammen inn i sin tekst og i sin samtale, så har skriverammen i større grad åpnet for muligheten til å utvikle og stimulere til metarefleksjoner omkring egen tekst og tekstkyndighet.

Mitt tredje forskningsspørsmål handlet om hvordan jeg kunne spore motivasjon for skrivning i elevens skriftlige og muntlige arbeid. Et klart resultat som kan tyde på at elevene var mer motiverte til å skrive, dersom vi bare skal ta for oss det skriftlige resultatet først, så ser vi en klar endring i antall ord. Samtlige elever øker i større eller mindre grad antall ord fra tekst A til tekst B. Det sies jo at er du motivert for noe, så gjør du gjerne noe mer. Det vil derfor være mulig å kunne si at elevene hadde mer motivasjon for skrivningen enn de hadde ved å se på elevtekst A. Dersom jeg videre skal se på det muntlige arbeidet og de observasjonene som jeg gjorde meg i klasserommet, så kan vi også se at skriverammen og den siste delen av skriveprosessen har hatt en langt mer positiv effekt på elevenes skrivning og motivasjon enn da elevene skrev sin første tekst. Det var flere elever som kom raskere i gang og det var mange av elevene som snakket sammen om tekst, innhold og ga hverandre tips og tilbakemeldinger på de ulike delene. Det var likevel slik at noen elever opplevde å bli mer ufokuserte og kanskje også til tider mer opphengt i utseende på skriverammen, som medførte en hemning i deres skrivning og produksjon av tekst.

Som vi vet av tidligere forskning vet du at en skriveramme vil kunne ha en effekt på en eller flere deler av elevens tekstkyndighet og skriveferdigheter. Spørsmålet blir heller å se på hvordan skriverammen kan være med på fremme det en ønsker. Dette har jeg nevnt tidligere, at en skriveramme må kunne lages slik at den «angriper» de utviklingspunktene som elevene har å arbeide med. For noen av elevene hadde det kanskje holdt om de kun hadde hatt for eksempel struktur å arbeide med, mens andre elever har hatt god nytte av «hele pakken». Dette er et arbeid som ligger mest hos lærer, der det er lærer som må være sensitiv i utforming av og bruken av skriverammen i undervisning.

6. Diskusjon

Hovedmålet mitt med denne masteroppgaven var å kunne sammenligne og se hva det er som skjer med elevers motivasjon for skriving og deres skriveferdigheter når de blir introdusert for et skrivestøttende verktøy i arbeidet sitt med å produsere tekst. Jeg ønsket selv å gjennomføre en undersøkelse der målet var å se i hvilken grad elever gjorde seg nytte av skriverammen som verktøy og i hvilken grad dette påvirket elevens tekster på en sporbar måte – negativ eller positiv. Studien er sentrert rundt norskfaget i den forstand at jeg har ønsket å se på struktur for hvordan de former en faktatekst, men også antall ord, setningsoppbygging og grammatikk, for å undersøke tekstenes endring av kvalitet. Jeg har i tillegg undersøkt hvordan elevers språk om tekst endrer seg ved å benytte seg av skriveramme som støtteverktøy i skriveprosessen. Dette er typisk for norskfaget å skulle sentrere seg rundt, men tekstene elevene har skrevet og som studien dreier seg rundt er skrevet i naturfag.

Jeg ønsker kort å minne om forskningsspørsmålene mine, som vil være sentrale i min diskusjon av studiens funn:

1. På hvilken måte setter arbeidet med skriverammer spor i elevenes tekster?
2. Hvordan kan muntlig arbeid om skriveforberedelser bidra til skriftlig motivasjon?
3. På hvilken måte kan motivasjon for skriving spores på elevenes muntlige og skriftlige arbeid?

I både forgjengeren til nåværende læringsplan, og den aktuelle læreplanen «*Fagfornyelsen*», understrekes skrivekompetansens viktige og sentrale rolle. Det har lenge vært forstått som at skrivekompetanse er noe som hører norskfaget til der hovedansvaret for skolens skriveopplæring har ligget på norsklærerens skuldre. Dette synes på hvem som har ansvaret for akkurat dette har endret seg gradvis med nye læreplaner, og er i dag mer et delt ansvar. Det er fremdeles norskfaget som har den største delen av vektskålen lagt til sitt fag. Det er i norskfaget at ferdigheten om å kunne skrive skal trenes opp, men som i en relasjon til de andre skolefagene skal kunne øke raskere og styrkes til å bli en viktig evne elevene utvikler for å kunne fremme måten de tilegner seg kunnskap på. Det at skriveferdigheten, på tross av at ansvaret for å utvikle den ligger i flere fagfelt, har en slik sentral rolle i norskfaget og at skriving generelt ligger

norskfaget nært, er det naturlig å undersøke denne ferdigheten og utviklingen av den. Og videre hva som kan være med på å fremme utvikling og hva som kan hemme utvikling.

Ved å benytte seg av skriverammer som et didaktisk verktøy, gjerne som et stillas og støtteverktøy, i elevenes produksjon av tekst og som et virkemiddel i skriveundervisningen, er teoriene om skriveramme å kunne hjelpe elevene ut i nærmeste utviklingszone. Dette innebærer dermed å være med på å stimulere elevens evne til å motivere de for skriving. Elever som opplever at de kan få til noe, vil også kunne ønske å fortsette med det de holder på med, slik Deci og Ryan forteller om indre og ytre motivasjonspåvirkning (Deci & Ryan, 2002). En kan spore motivasjonen elevene har ut ifra hvilke handlinger de velger, hvor hardt de anstrenger seg i gjennomføringen og hvor lenge står eleven i handlingen. Dette ser vi klare spor av i min observasjon av elevene, der de fleste elevene hadde større utfordringer med å starte skriveprosessen uten skriveramme og den eksplisitte skrivestøtten. Det vi derimot så, var at elevene stod lenger i tekst, de var mer fokuserte og de arbeidet fra start til slutt. På denne måten kan vi dermed se at skriverammen kan ha hatt en effekt på elevenes motivasjon for å skrive.

Det å kunne tilegne seg økt innsikt i elevenes opplevelse både gjennom å studere og analysere det de har produsert av tekst, både før og etter at de har brukt ei skriveramme, men også for å lytte til dem i interaksjon med sine medelever, gjør at man til slutt kan finne måter å utvide egen forståelse av skriverammens fungering som et skrivestøttende verktøy. Det er i analysearbeidet av det skriftlige produktet og den muntlige samtalen at en ser bredden av hvor godt det har fungert for noen, men også hvordan det ikke fungerer for andre. Om en videre ser på mitt bidrag og legger dette til det som er gjort tidligere av forskning innen samme felt, kan det være mulig å si at dette bidraget kan være med, som en kombinasjon, til å styrke skriveundervisningen i klasserommet rundt om. Jeg håper mine forskningsfunn kan bidra til økt forståelse av hvordan lærere, uavhengig av fagseksjon, kan tilrettelegge på en best mulig måte for elevene slik at de utvikler tekstkompetanse og hever egne skriveferdigheter.

I det forrige kapittelet presenterte jeg data og en analyse av de funn som har dukket opp under analysen av datamaterialet som ble hentet inn for denne oppgaven. I det valgte jeg å presentere og vise kort til de funn som ble gjort uten en videre dyptgående drøfting av

forskningsspørsmålene mine. Jeg vil i dette kapitlet diskutere analysens funn i forbindelse med hvordan skriverammen har påvirket elevenes skriving og hvordan undervisningen som ble gitt har påvirket elevenes evne til å kunne føre en metaspråklig samtale om tekst. Jeg ønsker å sette mine funn opp mot tidligere forskning gjort på feltet. Kapitlet har jeg valgt å dele i tre delkapitler som alle er ment for å presentere og belyse funnens verdier og utfordringer på en ryddig og oversiktlig måte.

I det første delkapitlet ønsker jeg å se nærmere på hvordan elevene opplevde skriverammen. Her har jeg å ta for meg både de skriftlige funn og observasjonene som er gjort underveis mens elevene skrev tekstene sine. Det er også i dette delkapitlet at vi finner de mest sentrale funnene i forskningen min. I det påfølgende delkapitlet ønsker jeg presentere hva mine funn sier om skriverammens evne til å mediere til gode samtaler om tekst, det vil med andre ord være mine observasjoner som står i sentrum for denne gjennomgangen. Det er i dette jeg ønsket å se hvordan elevene forholder seg til tekst i samtale med andre, da man vet fra forskningens side at det er i sosial interaksjon at gode læringsmuligheter oppstår. Til slutt i dette kapitlet vil jeg komme med en kort oppsummert av kapitlet med mine sluttcommentarer omkring skriverammens nødvendighet og didaktiske implikasjoner.

6.1 Skriftlige og muntlige spor av elevers opplevelse av arbeid med skriverammen

I forrige kapittel valgte jeg å presentere fem elevers bidrag til studien. Disse ble valgt ut på bakgrunn av at de alle kunne være representanter for et større utvalg av tekster. Dette gjaldt særlig de tre elevene som ble valgt ut for å vise til positive merknader ved bruken av skriverammer. Utfordringen lå i å finne noen som kunne være representanter for de negative implikasjonene når det gjaldt skriverammens påvirkning av elevenes skriveutvikling. I dette arbeidet måtte jeg dykke ned i teksten og se på bidragene med litt andre øyne enn jeg hadde gjort tidligere. Jeg ønsker ikke å benytte meg kun av de utvalgte elevenes tekster i min gjennomgang av funn og drøfting av analysen, men heller se på bidragene i sin helhet. Det vil likevel være naturlig at jeg trekker inn eksempler fra presentasjonen, som da vil være sentrert rundt de utvalgte fem.

I gjennomgangen av de skriftlige produktene var det først de positive sporene jeg la merke til og som ble mest fremtredende i datamaterialet. Samtlige av de 18 bidragene hadde hatt en utvikling når det gjaldt å skrive lengre. Ingen av bidragene i studien har skrevet kortere på tekst B enn på tekst A. Der det ble en forskjell, var i det muntlige arbeidet med tekst. Det som var rammene rundt skrivingen, ble avgjørende for å kunne si noe om det som har endret seg eller blitt påvirket negativt i forbindelse med elevens opplevelse av å bruke skriveramme som et verktøy for tekstproduksjon.

I første del av presentasjonen av skriveprosjektet til elevene om planetene i universet var det flere elever som viste at de hadde et ønske om å skrive en tekst. Flere ga uttrykk for at de hadde en klar tanke om hvilken planet de ønsket å innhente informasjon om og deretter skrive en egen faktatekst om. Skriveoppgaven i seg selv taler til elevenes motivasjon gjennom ytre påvirkning, her spiller mer eller mindre behaviorismen inn (Pervin & John, 1997); elevene blir møtt med en forventning, de blir påvirket av lærers motivasjon og et ønske om å tilfredsstille lærer.

Det var et fåtall av elevene som virket å ikke ta del i den samme interessen som majoriteten av klassen hadde. Det skulle derimot vise seg at når det kom til det skriftlige arbeidet hadde flere av elevene det jeg vil kalle for «startproblemer», det var rett og slett vanskelig for dem å komme skikkelig i gang. Flere av elevene var usikre på hvordan de skulle formulere de faktaopplysningene de allerede hadde skrevet i et tankekart. Andre elever kom i gang, men kopierte mer eller mindre det de allerede hadde skrevet og flere av tekstene fikk derfor et preg av å være en liste med faktasetninger fremfor å være en tekst av typen faktatekst. Det var i tillegg i liten grad prat mellom elevene om de ulike delene av teksten de hadde blitt presentert for, både i skriveoppgavens bestilling og gjennom undervisning fra lærer. Det var kun noen få elever som hadde dette inne og som brukte noe av tiden sin på å samtale om dette med læringspartneren sin. Det interessante i dette er at de var disse elevene som kunne snakke om de ulike delene av tekst, som har vist seg i skriving av tekst B, hadde mest utfordringer med skriverammens fysiske utseende og som opplevde den mer begrensende enn de andre. Her finner vi med andre ord spor av at skriverammen ikke har klart å tale til elevenes motivasjon, hverken den indre eller ytre. Her har motivasjonen med andre ord fått en negativ påvirkning. Akkurat dette fenomenet vil jeg komme tilbake til etter hvert.

Flere av elevenes A-tekster bærer preg av å være en oppstilling av faktaopplysningene de hadde samlet i forarbeidet med tekstene sine. Slik Halliday blant annet peker på, så er det viktig at elevene i sjangeropplæring får gode tekster å se etter slik at de kan sammenligne sine tekster med den opprinnelige teksten. På denne måten vil de oppdage, forstå og føle etter gitte mønstre som forventes av de ulike sjangertypene (Halliday & Matthiessen, 2004). Dette ble vanskeliggjort for elevene under skriving av tekst A. Flere av tekstene manglet blant annet innledning og avslutning. Enkelte av elevene hadde i etterkant forstått at de skulle ha med innledning og har lagt inn dette etter å ha skrevet teksten sin ferdig. Disse funnene sier meg at elevene har en lav forståelse av den tekststruktur og har ikke automatisert denne kunnskapen.

Når det gjelder lengden på elevenes A-tekster er dette varierende og strekker seg fra tekster som ligger på rundt 30 ord, til tekster som ligger tett opp mot 150 ord. Det er med andre ord, slik det er i alle klasserom, en elevmasse med varierende og sprikende kompetanse. Lengden på tekstene kan i tillegg ha en klar sammenheng til elevenes motivasjon for å skrive. Her ønsker jeg igjen å vise til Deci og Ryan sine tanker om hva som driver motivasjonen og i hvilken grad en kan spore motivasjon ved å observere atferd (Deci & Ryan, 2002).

Det var flere av elevene som skrev svært korte tekster som brukte lang tid på å komme i gang, som gjerne også ble raskt ferdig og som fant det mer interessant å prate med andre medelever. Samtalen som ble holdt var i tilfelle med disse elevene sjelden om fag eller tekst. En interessant elev som dukket opp i dette tilfellet var elev 29, som tok seg god tid til å begynne med. Eleven viste lite motivasjon til å sette i gang med å skrive teksten sin om Neptun til å begynne med. Når elevene likevel kom i gang, helt mot slutten av skrivetiden, produserte eleven store mengder tekst og sammenlignet med de andre i klassen skrev denne eleven mer tekst på gitt tid enn klassekameratene. Av dette velger jeg å tolke dette som et tydelig tegn på at eleven ikke har et problem med å uttrykke seg skriftlig, men har manglende motivasjon for å skrive. I tillegg kan det være at elevene ikke har den rette innsikten i hva som skrives av teksten. Dette kan vanskeliggjøre prosessen med å skrive. Dersom en elev derimot sitter på god innsikt om hva teksten skal inneholde og hvilke forventninger som ligger i teksttypen, vil eleven unngå svadaformuleringer og dårlig struktur (Askeland & Aamotsbakken, 2013). Teksten eleven produserte var heller ikke av de med lavest kvalitet, tatt i betraktning tiden eleven har brukt på teksten.

I andre del av skriveprosjektet, der elevene ble introdusert for skriverammen og mønsterteksten, fikk lærer til å snakke om tekst på en helt annen måte. Det virket som om det ble mer naturlig for lærer å vise til de ulike delene av teksten når lærer hadde noe konkret å vise til. Det kan også være slik at elevene gikk fra å ha en oppfattelse av de abstrakte begrepene «innledning», «avsnitt» og «avslutning» til å få en mer konkret forståelse av begrepene. De kunne peke på delene, se de og samtale om dem. Flere av elevene ga uttrykk for at de så frem til å arbeide med dette verktøyet og det var i begynnelsen av skrivingen av tekst B at flere av elevene, som tidligere hadde strev med å komme i gang forrige gang, kom raskt i gang med å produsere tekst. Flere av elevene virket også mer selvsikre i hva som skulle hvor og det var flere som også arbeidet velbalansert mellom å skrive egen tekst og bruke skriverammen flittig og å se og søke inspirasjon fra eksempelteksten. Lærer lot denne stå oppe på tavlen gjennom hele skriveøkten.

At flere elever kom raskere i gang, særlig de som tidligere hadde brukt lang tid på å komme i gang, kan være en indikasjon på at skriverammen er med på å øke elevens motivasjon. Eleven får en ytre motivasjon i form av støtte til arbeidet gjennom skriverammen som tilbyr både hjelpesetninger i form av skrivestartere, modellteksten står fremme som kan fungere som et hjelpemiddel, samt at metasamtalen har vært til stede i en større grad, de har snakket om delene på en helt annen måte enn tidligere. Dette kan resultere i at resultatet til elevens tekst blir bedre, og vil derfor fungere som en ytre motivasjonsfaktor, slik vi forstår motivasjonsbegrepet (Deci & Ryan, 2002).

På sikt vil det jo være formålstjenlig at den ytre motivasjonen gjør seg til kjenne som en påvirkning av den indre motivasjonen. Dersom en elev opplever glede og mestring i gjennomføring av en aktivitet, i dette tilfelle skriving, vil eleven kunne utvikle positive erfaring med skriving og vil derfor kunne gjenkjenne aktiviteten som en belønning i seg selv. Dette er den ønskelige effekten av skriverammen og motivasjonsarbeidet. Det er dermed ikke gitt at dette vil kunne være tilfelle.

Det var likevel ikke slik at alle elevene hadde like stor nytte av skriverammen og det kan i tillegg virke som om skriverammen har i noen tilfeller hatt en negativ effekt på enkeltelevens utvikling av tekstkyndighet og skriveferdigheter. Dette så vi særlig med elev 23 og 36 som jeg

tok for meg i kapittel 5. Elev 36 forstod ikke nødvendigheten med å skulle benytte seg av skriveramme som et hjelpemiddel og stiller med dette et spørsmål om hjelpemiddelets nødvendighet. Dette er en særlig interessant observasjon, særlig når jeg i gjennomgangen av elevtekstene ser på elevens tekst og ser at det har vært en negativ endring i det språklige i elevens tekst. Eleven har hatt en positiv effekt i den forstand at eleven har fått mer struktur på teksten sin, der eleven har fått skrevet inn i de ulike rammene, men likevel er dette noe jeg ikke kan slå fast som en konklusjon. Her kunne det vært interessant å se på hvordan eleven ville skrevet teksten en gang til, men uten skriverammen for å se på overføringsverdien når det gjelder å lære og bruke avsnitt i tekst.

Skriverammene har som et formål å skulle støtte elever i sin skriveprosess, det er hva som er meningen bak og begrunnelsen til bruken av skriverammer som et skrivestøttende verktøy (Hertzberg, 2001). Det er ønskelig at elevene benytter skriverammen som et stillas, eller en brobygger, inn mot tekstverden. Det er ikke et ønske i seg selv at skriverammen skal forbli rundt elevens skriving, men at den skal tas bort ettersom eleven viser mer og mer selvstendighet i sitt skriftlige arbeid. Dette vet vi fra allerede tilgjengelig forskning på skriverammer, men av dette vet vi også skriverammen i større grad fungerer best på elever med lav til middels måloppnåelse. Skriverammen vil i langt mindre grad være formålstjenlig for elever med høy måloppnåelse. For at skriverammen skal kunne fungere for alle elever, uavhengig av måloppnåelse, er det viktig å se på skriverammens utforming. Den kan ha en læringsfremmende effekt dersom den tilpasses elevgruppen og eller mottakeren av skriverammen, hevder Lewis og Wray (Lewis & Wray, 2002). Dersom rammen som elevene skal benytte både kan være med på å veilede og guide de elevene som allerede har en godt fundamentert tekstkompetanse og hjelpe og igangsette elever som har ulike vansker på tekst- og skriveferdighetsnivå, vil skriverammen kunne fremstå som et verdifullt verktøy, både når det gjelder form, skift, grammatikk og vokabular.

Jeg hadde som mål å tilrettelegge skriverammen slik at den skulle favne alle. Tanken til skriverammen var at den skulle være åpen nok til at de som hadde behov for skrivehjelp i form av setningsstartere og fysiske rammer for hvor i teksten de ulike delene skulle stå, kunne finne dette. I tillegg ønsket jeg at de elevene med en høyere måloppnåelse skulle få hjelp til å

strukturere sine opplysninger i større grad og gi dem tips om hvordan de kunne utbrodere sine opplysninger slik at avsnittene faktisk ble avsnitt og ikke bare enkeltsetninger. På tross av dette betyr ikke det at det var gitt at alle elevene skulle oppleve den som nødvendig eller hensiktsmessig – noe elev 23 og 36 ga tydelig uttrykk for at den ikke var for dem. Disse elevene ga blant annet uttrykk for at de synes det var vanskelig å forholde seg til de grafiske rammene i skriverammen. De ble veldig opptatt av at teksten ikke måtte komme utenfor rammen, de brukte tid på å bli komfortable med å skrive inn i disse. Samtidig oppdaget jeg i gjennomgangen av det skriftlige produktene til elevene at de hadde hatt utfordringer med å skulle forklare mer rundt faktaopplysningene sine. Elev 36 sin tekst fremstod blant annet som av noe svakere kvalitet, ettersom setningene hang dårligere sammen og det grammatisk inneholdt flere feil i tekst B enn i tekst A. På tross av at avsnittene i tekst A ikke var til stede, var avsnittene i tekst B dårligere strukturert. Dette ga meg og læreren som var involvert i studien en gylden mulighet til å reflektere over hvordan skriverammen burde vært formet annerledes og et spørsmål om hvorvidt man kanskje burde tilby to ulike rammer kom opp i diskusjonen og drøftingen.

Det var særlig utformingen av selve skriverammen slik jeg hadde laget den som virket å skape størst utfordringer for de elevene som hadde en negativ eller hemmende effekt for de involverte elevene. De grafiske rammene hadde i tillegg spesifiserte instruksjoner på hva det var den enkelte rammen skulle inneholde, som for eksempel i rammen til et av avsnittene der elevene skal skrive en faktaopplysning, står det: «*Her skal du skrive den første faktaopplysningen du har funnet ut om planeten du har valgt. Du skal presentere det du har funnet ut og forklare så godt du kan rundt. Du kan starte dette avsnittet med for eksempel: Visste du at ...»* eller «*En interessant fakta om planeten er at ...»*». Denne instruksjonen kan oppfattes ulikt for elevene, noen kan oppleve denne som positiv, der de både får skrivestøtte i form av hjelp til hvordan å starte avsnittet, men også tips om at de kun skal skrive en opplysning, men forklare mer. Andre elever kan oppfatte dette som negativt og kanskje en tvungen måte å skulle starte et avsnitt på. Dette kan også tolkes negativt, ettersom skriverammen fremmer en fengslende måte av elevenes forståelse av hva som skulle gjøres i oppgaven, noe som gir lite rom for kreativitet og selvstendighet i skriveprosessen.

Skriverammen kan på mange måter gi en fasit til hvordan oppgaven skulle løses. Enkelte elever kan oppleve dette som befriende, ettersom de ikke behøver å bruke for mye arbeidskapasitet på

å forstå hva det er som er forventet av dem, men heller bare gjøre det som oppgaven ber dem om. Andre elever kan oppleve at deres egne selvstendige refleksjoner og opplevd mestring rundt å kunne løse oppgaven selv, forsvinner. Det at skriverammen fjerner elevens evne til å arbeide selvstendig og å ta egne valg, går imot skriverammens mål om å støtte elevene fremover slik at de til slutt skal kunne «stå på egne bein». Teorien om stillas som en støtte frem til man kan skrive selv, forsvinner dersom skriverammen blir en oppskrift som gir lite rom til selvstendighet (Håland, 2016).

For å unngå slike implikasjoner kan det være nødvendig å være sensitiv i ordlyden på instruksjonene til skriverammens ulike deler. For enkelte elever kunne det være mer formålstjenlig at elevene ikke fikk benytte seg av den aktuelle skriverammen, men at de kunne fått utdelt en annen skriveramme som hadde en annen utfordring, tilpasset den enkelte elevs utviklingsområder. Å gi for mye støtte, kan i tillegg tjene mot sitt formål, noe som er viktig for den enkelte pedagog å være klar over.

6.2 Elevenes evne til metasamtaler gjennom skriverammen

Jeg ønsket ikke bare å se på hvordan elevene opplevde skriverammen gjennom hvordan de arbeidet med skriverammen og hva som ble det skriftlige resultatet av dette. Jeg ønsket også gjennom min studie å undersøke hvordan elevene møter skriverammen og om denne kan ha en medierende funksjon for hvordan de snakker om tekst. Forskning, slik jeg tidligere har nevnt, viser at elever strever gjerne med hvordan de skal bygge opp tekstene sine, dette hevder blant annet Anne Kristine Øgreid i sin studie (Øgreid, 2016), noe som gjør at behovet for å kunne gi en eksplisitt formstøtte til elevene særlig viktig. I tillegg viser det seg at samtale mellom elever imellom kan være en god mulighet for elevene på å øke sin egen kompetanse og følelse av mestring omkring det strukturelle ved tekst. Det er likevel viktig å huske på at skriverammen må benyttes som et ledd i en større kontekst slik at det blir en helhetlig prosess og ikke et oppstykket verk der man bare benytter seg av en del av verktøyet.

Under observasjon av elevene i deres arbeid med å skrive tekst B, teksten som er skrevet med fullt ut skrivestøttende verktøy (skriveramme, eksempeltekst og lærers gjennomgang med konkret eksempler på strukturelle deler av teksten), la jeg merke til at det var flere elever som

hadde et større ordforråd enn tidligere da elevene skrev tekst A. Flere av elevene kunne sitte sammen med sine læringspartnere og vise interesse for hvordan den andre hadde valgt å formulere innledningen sin. Det var også noen av elevene som la merke til at skriverammen ga rom for at man skulle skrive en spennende tittel, som kunne gjøre teksten mer interessant for leseren. Fra å i større grad ha oppmerksomheten på å gjøre ferdig teksten da de skrev tekst A, hadde flere elever rettet oppmerksomheten sin forbi teksten og ut mot mottaker av teksten. Å lage en spennende tittel gjør teksten bedre, var det noen elever som hadde en formening om.

Videre observerte jeg at det var elever som også hadde en annen holdning til egen tekst, der det ble et ønske om å endre på avsnittene sine slik at de ikke begynte hvert avsnitt på lik måte som det forrige. De uttrykte et ønske om å variere setningene sine, og med dette utfordre seg selv. På et annet tidspunkt var det noen elever som også gikk inn i diskusjon på hva som skulle være innhold i en avslutning. På dette var det en av elevene som hjalp sin læringspartner med å forklare at det i avslutningen skal være viktige ting man allerede hadde skrevet. Eleven ga uttrykk for at denne delen var den kjedeligste, for da skulle man ikke skrive noe nytt.

Det var ikke bare under samtalen med hverandre at elevene viste en større interesse i å skulle delta i samtale om tekst. Da lærer gjennomgikk oppgaven først, var det lite respons å finne blant elevene på hva det er som er viktig å ha med når man skal skrive en god faktatekst. Her var det et fåtall av elever som aktivt var med i samtalen med lærer. I tillegg var svarene som elevene kom med konkrete nok, men ikke faglige fundamentert nok til at det ga rom for videre diskusjon fra lærers side ut mot elevene. Det som derimot skjedde da lærer gjennomgikk eksempelteksten og lurte på hva det var som gjorde at denne teksten kunne virke spennende, så var det flere elever som ønsket å bruke ordet «overskrift» når de snakket om tittel. En lurte på om det var forskjell mellom tittel og overskrift. Her kunne en annen elev svare før lærer rakk å ta inn over seg spørsmålet, at det var det samme, det var bare et annet ord. På dette kunne lærer stille et åpent spørsmål ut i klasserommet igjen, der lærer lurte på om elevene visste om andre typer overskrifter. Her var det ikke noen som kom med begrepet «underoverskrifter» eller «mellomoverskrifter», men kunne beskrive at de tidligere hadde lest tekster der noe stod med fetet skrift over et avsnitt. Igjen kom det opp et nytt strukturelt begrep knyttet til tekst, nemlig «avsnitt». Lærer følger opp og en annen elev svarer at det skal inneholde fire eller fem setninger om noe av det samme.

Å bruke ord og begreper fra undervisningen gjorde seg sporbart gjennom observasjon av elevene da de arbeidet med tekstene sine. Det var flere som brukte ord og begreper fra undervisningen mens de skrev tekstene sine og hjalp hverandre. De diskuterte antall setninger i et avsnitt, hva som var en god innledning og hvordan det best gikk å avslutte tekstene sine. Om eleven har hatt en faglig utvikling av slike metaspråklige samtaler om tekst, vites ikke. Dette vil jeg tørre å påstå ikke er gjort i en vending, men at må gjentas slik at elevene blir vant med dette og etter hvert kan dra nytte av samtalen de har hatt med andre, inn i sitt selvstendige arbeid med tekst, som for øvrig er skrive støttens fremste mål.

Jeg nevnte i kapittel 5 et annet fenomen som dukket opp under observasjon av elevene i arbeid med tekst B, og det var elev 23 og 36. Disse elevene hadde tidligere hatt et godt vokabular omkring samtale om tekst. De var i tillegg veldig involvert i samtalen læreren hadde ført sammen med klassen under gjennomgangen av oppgaven og eksempelteksten. Disse elevene hadde en helt annen fremtoning da de skulle i gang med arbeidet med skriverammen og tekst B. Som tidligere nevnt hadde de større utfordringer med å komme i gang enn tidligere da de skulle begynne arbeidet, men tidligere hadde de hatt en større glede av å prate med læringspartnerne sine slik jeg fremstiller det i kapittel 5. Her nevner jeg også at de under arbeidet med B-teksten har mer oppmerksomhet på teksten sin, enn de har med å snakke om tekst med læringspartner. Dette kan tolkes som om situasjonen omkring skrivingen har gjort at en del av den læringsfremmede aktiviteten om å prate om tekst, forsvinner for elevene og ikke lenger er mulig å gjennomføre for dem.

6.3 Oppsummering og avsluttende kommentar

Hensikten med å benytte seg av skriverammer som et skrive støttende verktøy i skriveopplæringen er å kunne sette opp et stillas omkring elevenes tekstproduksjon og tekstsaking. Videre er målet med skriverammen å forberede elevene til å selv kunne arbeide selvstendig, uten noen form for skrive støtte knyttet til skriveprosessen.

Masterstudien min dreiet seg om en sammenligning der jeg ønsket å se sporbare endringer mellom elever som skriver med og uten skrive støtte. Jeg ønsket å sammenligne hvordan elevens

metaspråklige kompetanse og skriftlige ferdigheter endret seg etter å ha fått tilgang til et hjelpeverktøy. Jeg ønsket med dette å se nærmere på hvilke påvirkninger dette fikk for elevenes helhetlige skrivekompetanse. Å være god til å skrive handler om hvordan elevene fremover vil kunne tilegne seg kunnskap, det var derfor et formål med oppgaven å gi et blikk, direkte fra et klasserom, på hvilke muligheter skriverammen gir for elevens utsikter mot fremtidig kunnskapstilegnelse gjennom å øke deres skriveferdigheter.

Elever som tidligere har hatt en lav mestringsfølelse og opplevelse av å ha dårligere ferdigheter innen skriving, vil kunne oppleve å få sin mestringsfølelse styrket gjennom å benytte seg av skriverammer som gir dem tilstrekkelig med hjelp. Det er også et ønske om at skriverammen vil kunne, gjennom å påvirke mestringsfølelsen, øke elevenes motivasjon for skriving.

Forskning som tidligere er gjort på feltet om skriverammer og bruk av dette i skriveundervisning gir oss ikke et klart og konkluderende svar av ønskelig art; at skriverammen er et hjelpemiddel som direkte øker elevens skriveferdigheter eller tekstkyndighet. Rammeverktøyet har, i følge Øgreid, visse begrensninger (Øgreid, 2018). Som studien min også viser, så viser rammen å ikke være like nyttig eller oppleves som like medierende for alle elevene involvert i studien. For noen kan skriverammen oppleves som læringshemmende, der den gir for mange svar og for lite for egen tolkning og selvstendighet omkring skriveprosessen. I dette kan også enkelte kreative aspekter forsvinne for enkelte.

Selv om enkelte av elevene har opplevd skriverammen som læringshemmende og ikke har hatt den forventede nytten av den, vil jeg likevel kunne si at skriverammen i denne studien har hatt en positiv effekt på majoriteten av elevene. Skriverammen har vært læringsfremmede overfor flere av elevene gjennom å gi dem hjelp til å strukturere og forme teksten sin. Alle elevene som var deltakere i denne studien, har i tillegg skrevet tekster som har vært opp mot tre ganger så lange som da de skrev tekst uten skriveramme. Med dette kan vi si at skriverammen har vært med på å påvirke og øke elevenes motivasjon for å skrive. Flere har også fått en innføring i hvor de skal plassere de ulike delene av teksten sin og hva disse delene skal inneholde. I tillegg har flere opplevd å kunne snakke om tekst på en måte de ikke tidligere har gjort.

7. Oppsummering

Masteroppgaven min hadde som formål å belyse følgende problemstilling: *Hvordan benytter elevene seg av og på hvilken måte påvirker skriverammer elevenes evne til å strukturere fagtekst? Og hvordan kan skriverammer påvirke motivasjon for skriving?* For å kunne svare på denne problemstilling har jeg observert en 5.klasse i Osloskolen i to omganger. Begge ganger hadde jeg som mål å observere hvordan elevene snakker om tekst og på hvilken måte de angriper en gitt skriveoppgave. Jeg har deretter forsøkt å se etter spor i tekstene til elevene som kan gi meg indikasjoner på at skriverammen som et skrivestøttende verktøy har hatt en positiv eller negativ effekt på elevenes skrivekompetanse knyttet til struktur og motivasjon.

Det foreligger allerede en del forskning på hvilken effekt skriverammer kan ha på elevers skriveferdigheter, kompetanse og tekstkyndighet. Det var likevel ønskelig for meg å gjennomføre en slik studie der jeg ønsket å rette blikket mot i hvilken grad vi kan se endring fra to nokså like skrivesituasjoner. På denne måten ønsket jeg med min studie, som et tillegg til tidligere og allerede forskning, å styrke allerede forskning. Min forskning, i kombinasjon med annen forskning, viser at et støttestillas i skriveprosessen til elevene kan ha en positiv effekt, dersom det er gjort riktig og at den inngår som en helhetlig prosess og ikke bare som en del av noe. Den bør ikke benyttes som et hjelpemiddel uten at det i tillegg blir benyttet annet praktisk arbeid, som for eksempel eksempeltekster, samtale om tekstens oppbygging og lignende.

Skriverammen vil likevel ikke fungere på tenkt måte, dersom elever opplever skriverammen som et fengsel der det er lite rom for kreativitet og selvstendighet. På denne måten kan man godt si at det er viktig å se for seg hva det er skriverammen skal brukes til. Det er kanskje ikke slik at det finnes en universal skriveramme, men så vet man jo også at ingen lærer helt likt heller. Og det finnes sjeldent en universell løsning på alle utfordringer. Spørsmålet blir derfor hvor tilpasningsdyktig pedagogen er i klasserommet? En tilpasningsdyktig pedagog vil ha en større sjanse til å kunne få skriverammen til å fungere.

Min forskning tilfører ikke ny forskning ettersom resultatet ligger tett opp mot det som tidligere foreligger av forskning på feltet. Det min forskning er med på å bidra til er at det å foreta seg

noe og å sette rammene for skriving på dagsplanen, er en nødvendighet i klasserommet for elevenes fremtidige evne til å tilegne seg kunnskap og å utvikle egen skrivekompetanse.

7. Litteraturliste

- Andersen, S. S. (1997). *Case- studier og generalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ask, S. (2007). Väger och hinder. I S. Matre, & T. L. Hoel, *Skrive for nåtid og framtid, skrivning for rettleiing i høgre utdanning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2013). Hvordan bli en god skriver? Elevrefleksjoner fra norsk-klasserommet. I D. Skjelbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (ss. 249-263). Oslo: Cappelen Damm.
- Cappelen Damm. (2022, 04 27). *Naturfag 5.trinn: Jorda og universet: En rundreise i universet*. Hentet fra Skolen fra Cappelen Damm: https://skolenmin.cdu.no/_/5-trinn/naturfag/jorda-og-universet-60102bb725cc6f0bbb9df521-606d675f401bc56861a2ea3e-60700e30083d4801b583c51f?showIntro=true
- Cappelen Damm. (2022, 04 27). *Naturfag 5.trinn: Jorda og universet: Fakta om planetene*. Hentet fra Skolen fra Cappelen Damm: https://skolenmin.cdu.no/_/5-trinn/naturfag/jorda-og-universet-60102bb725cc6f0bbb9df521-606d675f401bc56861a2ea3e-60700e30083d4801b583c51f?showIntro=true
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Oslo: Abstraks forlag AS.
- Culham, R. (2014). *The Writing Thief. Using Mentor Texts to Teach the Craft of Writing*. Portland: Stenhouse Publisher.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York & London: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I E. Deci, & R. Ryan, *Handbook of Self-Determination Research* (ss. 3-37). New York: The University of Rochester Press.
- Eliassen, R. (2002). *Phenomena 1 - Profetiens utvalgte*. Gyldendal Tiden: Oslo.
- Evensen, L. S. (2010). *En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse?* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiraktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fones, D. (2001). Blocking them in to free them to act: Using writing frames to shape boys' responses to literature in the secondary school. *English in Education* 35, 21-31.
- Graham, S., & Perin, P. (2007). *Writing next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. – A Report to Carnegie Corporation of New York*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., & Perin, P. (2007). *Writing next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. – A Report to Carnegie Corporation of New York*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2012). Skrivekår I profesjonsutdanning. *Uniped* (35), 4-13.
- Håland, A. (2013). Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar. *Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Stavanger nr. 210*.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk – korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellevik, O. (2012). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, K., & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I D. Skjelbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (ss. 225-248). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavia. Tidsskrift for norsk retoriskforskning* (18), ss. 92-105.
- Hertzberg, F. (2016). Skriveundervisning ved hjelp av modelltekster – er det noe å hente? *Stemmer* (1), 26-28.

- Hoffmann, T. (2013, 09 22). *Sosiologi: Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?* Hentet fra Forskning.no: <https://forskning.no/sosiologi/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til/610839>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000ddd/pdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langseth, I. (2008). *Bruk av skriverammer som læringsstrategi i digitale omgivelser i engelsk. Landslaget for Moderne Fremmedspråk*.
- Lewis, M., & Wray, D. (2002). *Writing frames - scaffolding children`s non-fiction writing in a range of genres*. Earley : National Centre for Language and Literacy .
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: UniPub.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Myhre, R. (1992). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Olsen, L. N. (2015). *Bruk av skriveramme som støtte for ungdomsskoleelevers skriving av tekstanalyse i norskfaget. Masteroppgave*. Universitetet i Stavanger. Hentet fra chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgclclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fuis.brage.unit.no%2Fuis-xmlui%2Fbitstream%2Fhandle%2F11250%2F286632%2FOlsen_Linn_Natalie.pdf%3Fsequence%3D4%26isAllowed%3Dy&cliclen=1679780

- Pervin, L., & John, O. (1997). *Personality - Theory and Research*. New Jersey: John Wiley & Sons. Inc. S.
- Robson, C. (2011). *Real World Research. A resource for Social Scientist and Practitioner Researcher*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Skrivesenteret. (2021, 09 23). *Skrivehjulet*. Hentet fra Skrivesenteret: <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2021, 01 13). *Skrivetrekanen*. Hentet fra Skrivesenteret: <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivetrekanen/>
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I A. J. Aasen, J. Smidt, & R. Solheim, *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (ss. 9 - 40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Solheim, R., Torvatn, A. C., & Larsen, A. S. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet: Tre dømme. I J. Smidt, *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill* (ss. 39-56). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Språkplan. (2022, 02 22). *Skrivestrategier og skriveprosesser*. Hentet fra Språkplan: <http://sprakplan.no/skrivestrategier-og-skriveprosesser/>
- Svingen, A. (2001). *Tause Skrik*. Oslo: Gyldendal Tiden.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 02 22). *2.5 Å kunne skrive som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 02 21). *Norsk (NOR01-06) - Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet - læreplanverket: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 02 21). *Norsk (NOR01-06) - Kompetansemål og vurdering - Kompetansemål etter 7. trinn*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet - læreplanverket: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 02 22). *Overordnet del i læreplanverket: Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet - Læreplanverket:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>

Utdanningsforskning. (2022, 02 25). *Lesesenteret*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/forskningsressurser/lesesenteret/?pageNumber=3>

Utdanningsforskning. (2022, 02 25). *Skrivesenteret*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/forskningsressurser/skrivesenteret/>

Utdanningsdirektoratet . (2022, 02 21). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet Læreplanverket: https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob

Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in theory and method*. (3. utg.). Berkshire: Open University Press.

Øgreid, A. K. (2008). Stjålen skriveferdighet? Om argumenterende skriving på ungdomstrinnet. I M. E. Nergård, & I. Tonne, *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk i undervisningen* (ss. 67-82). Oslo: Universitetsforlaget.

Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8.klasse elevers tekstskaping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge 10*, artikkel 3.

Øgreid, A. K. (2018). Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet. *Doktoravhandling*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Vedlegg

Vedlegg 1: Skriveoppgave



SKRIVEOPPGAVE UNIVERSETS PLANETER

I universet finnes det millioner av stjerner, og midt i blant alle stjernene finner vi planetene i vårt solsystem. Galaksen der vi blant annet finner vårt hjem, Jorden, kaller vi for melkeveien. I tillegg til Jorden finnes det 7 andre planeter: Merkur, Venus, Mars, Jupiter, Saturn, Uranus og Neptun.

*

Oppgavebeskrivelse

Du skal skrive en faktatekst om en av planetene som befinner seg i vår galakse. Du velger selv hvilken planet du ønsker å skrive om og lære mer om. Når du skriver skal du se for deg at faktateksten din skal leses av en elev i 5.klasse.

*

Hva skal faktateksten inneholde?

Faktateksten din skal inneholde en overskrift, en innledning, en hoveddel og en avslutning. Du velger selv hva overskriften på faktateksten din skal være. Du skal ha med minst 3 faktaopplysninger om din valgte planet.

Bruk andre fagbøker og kilder på internett når du skal finne informasjon om den planeten du ønsker deg, men husk at du skal skrive med dine egne ord og setninger.



Lykke til!

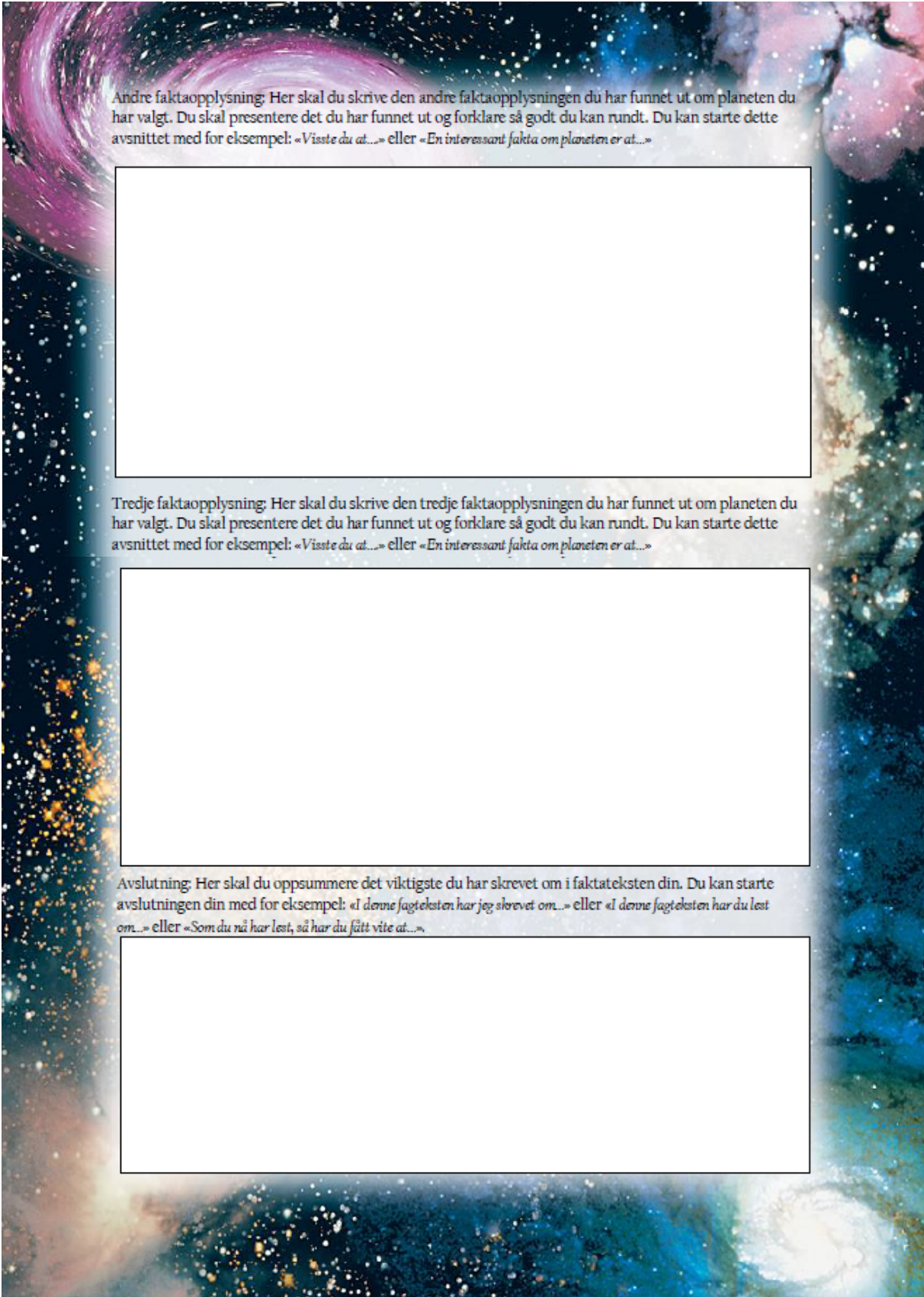
Vedlegg 2: Skriverammen

SKRIVERAMME – FAKTATEKST OM PLANET

TITTEL
(Skriv en tittel som gjør leseren interessert)

Innledning: Her skal du skrive hva faktateksten din skal handle om og hva det er leseren din kommer til å lese om. Du kan starte innledningen din med for eksempel: «*I denne fagteksten skal jeg skrive om...*» eller «*Denne fagteksten handler om...*». Innledningen din skal henvende seg til leseren og gjøre at leseren får lyst til å lese teksten din.

Første faktaopplysning: Her skal du skrive den første faktaopplysningen du har funnet ut om planeten du har valgt. Du skal presentere det du har funnet ut og forklare så godt du kan rundt. Du kan starte dette avsnittet med for eksempel: «*Visste du at...*» eller «*En interessant fakta om planeten er at...*»



Andre faktaopplysning: Her skal du skrive den andre faktaopplysningen du har funnet ut om planeten du har valgt. Du skal presentere det du har funnet ut og forklare så godt du kan rundt. Du kan starte dette avsnittet med for eksempel: «*Visste du at...*» eller «*En interessant fakta om planeten er at...*»

Tredje faktaopplysning: Her skal du skrive den tredje faktaopplysningen du har funnet ut om planeten du har valgt. Du skal presentere det du har funnet ut og forklare så godt du kan rundt. Du kan starte dette avsnittet med for eksempel: «*Visste du at...*» eller «*En interessant fakta om planeten er at...*»

Avslutning: Her skal du oppsummere det viktigste du har skrevet om i faktateksten din. Du kan starte avslutningen din med for eksempel: «*I denne fagteksten har jeg skrevet om...*» eller «*I denne fagteksten har du lest om...*» eller «*Som du nå har lest, så har du fått vite at...*».

Vedlegg 3: Modelltekst

SKRIVERAMME – FAKTATEKST OM PLANET

TITTEL

(Skriv en tittel som gjør leseren interessert)

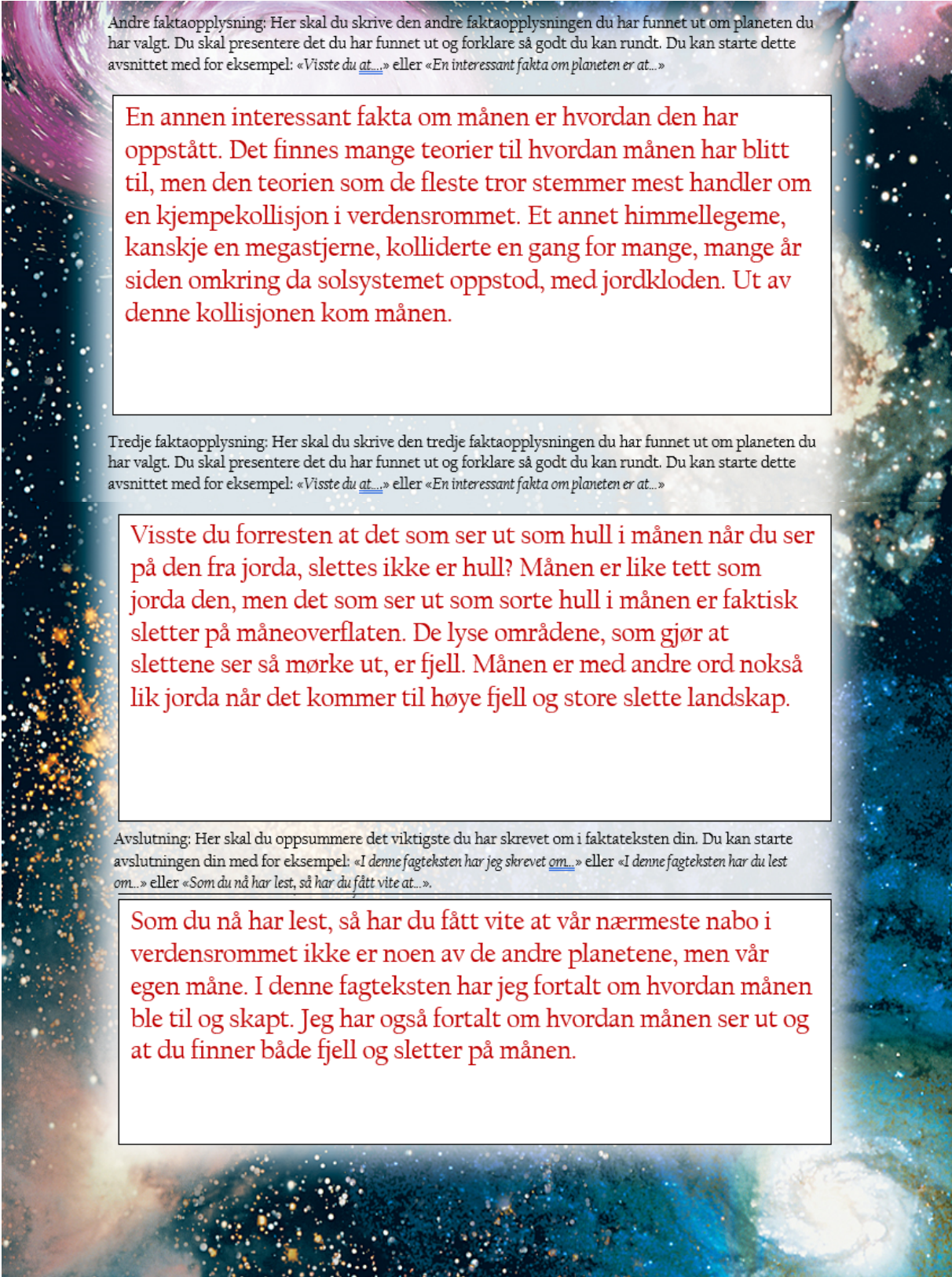
Månen – jordens nærmeste nabo

Innledning: Her skal du skrive hva faktateksten din skal handle om og hva det er leseren din kommer til å lese om. Du kan starte innledningen din med for eksempel: «I denne fagteksten skal jeg skrive om...» eller «Denne fagteksten handler om...». Innledningen din skal henvende seg til leseren og gjøre at leseren får lyst til å lese teksten din.

I denne faktateksten skal jeg skrive om månen. Jeg skal fortelle om hva som er spesielt med månen, hvor den befinner seg og jeg skal komme med interessante fakta om månen. Kanskje er det slik at du kommer til å lære noe nytt som du ikke visste fra før av om månen etter å ha lest denne teksten.

Første faktaopplysning: Her skal du skrive den første faktaopplysningen du har funnet ut om planeten du har valgt. Du skal presentere det du har funnet ut og forklare så godt du kan rundt. Du kan starte dette avsnittet med for eksempel: «Visste du at...» eller «En interessant fakta om planeten er at...»

Visste du for eksempel det at månen er vår nærmeste nabo i verdensrommet? Mange av de andre planetene i galaksen vår har flere måner som kretser omkring dem, men for oss her på jorda så har vi bare en måne. Avstanden mellom månen og jorda varierer litt, men vi kan godt si at det er ca. 384 000 km. mellom jorda og månen. Det er like langt som om vi skulle lagt 3,2 millioner fotballbaner etter hverandre.



Andre faktaopplysning: Her skal du skrive den andre faktaopplysningen du har funnet ut om planeten du har valgt. Du skal presentere det du har funnet ut og forklare så godt du kan rundt. Du kan starte dette avsnittet med for eksempel: «Visste du at...» eller «En interessant fakta om planeten er at...»

En annen interessant fakta om månen er hvordan den har oppstått. Det finnes mange teorier til hvordan månen har blitt til, men den teorien som de fleste tror stemmer mest handler om en kjempekollisjon i verdensrommet. Et annet himmellegeme, kanskje en megastjerne, kolliderte en gang for mange, mange år siden omkring da solsystemet oppstod, med jordkloden. Ut av denne kollisjonen kom månen.

Tredje faktaopplysning: Her skal du skrive den tredje faktaopplysningen du har funnet ut om planeten du har valgt. Du skal presentere det du har funnet ut og forklare så godt du kan rundt. Du kan starte dette avsnittet med for eksempel: «Visste du at...» eller «En interessant fakta om planeten er at...»

Visste du forresten at det som ser ut som hull i månen når du ser på den fra jorda, slettes ikke er hull? Månen er like tett som jorda den, men det som ser ut som sorte hull i månen er faktisk sletter på måneoverflaten. De lyse områdene, som gjør at slettene ser så mørke ut, er fjell. Månen er med andre ord nokså lik jorda når det kommer til høye fjell og store slette landskap.

Avslutning: Her skal du oppsummere det viktigste du har skrevet om i faktateksten din. Du kan starte avslutningen din med for eksempel: «I denne fagteksten har jeg skrevet om...» eller «I denne fagteksten har du lest om...» eller «Som du nå har lest, så har du fått vite at...».

Som du nå har lest, så har du fått vite at vår nærmeste nabo i verdensrommet ikke er noen av de andre planetene, men vår egen måne. I denne fagteksten har jeg fortalt om hvordan månen ble til og skapt. Jeg har også fortalt om hvordan månen ser ut og at du finner både fjell og sletter på månen.

Vedlegg 4: Observasjonsguide

OBSERVASJONSGUIDE	
OBSERVASJONER	KOMMENTARER
<i>Lærers gjennomgår skriverammen</i>	
<i>Lærer bringer inn tidligere arbeid og bringer inn etablert forkunnskaper om tekst</i>	
<i>Lærer fremstår som medierende hjelper med å etablere kultur for fagord og fagbegreper knyttet til tekst</i>	
<i>Elevenes samtale om tekst</i>	
<i>Elevenes samtale om skriveoppgaven</i>	
<i>Elevenes bruk av skriverammen (aktiv / passiv)</i>	
<i>Annet</i>	

Vedlegg 5: Skjema for analyse av tekst

DOKUMENTANALYSE - ELEVTEKSTER		
FUNN/MARKØR	ELEVTEKST A	ELEVTEKST B
<i>Lengde på tekst (antall ord)</i>		
<i>Struktur på tekst (tittel, avsnitt, tydelig inndeling i innledning, hoveddel, avslutning)</i>		
<i>Fagord og fagbegreper benyttet</i>		
<i>Benyttet seg av skriverammens rammer (gjelder bare elevtekst B)</i>		
<i>Benyttet seg av skriverammens setningsstartere (gjelder bare elevtekst B)</i>		
<i>Rettskriving</i>		
<i>Annet</i>		

Vedlegg 6: Innmelding til NSD

Meldeskjema / "Å sette ramme på skrivingen". Bruk av skriverammer på mellomtrinnet for å øke elevens skriveferdigheter. / Vurdering

Vurdering



Referansenummer

816895

Prosjekttittel

"Å sette ramme på skrivingen". Bruk av skriverammer på mellomtrinnet for å øke elevens skriveferdigheter.

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Harald Eriksen, Harald.Eriksen@oslomet.no, tlf: 67236298

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Esther Marie Johansen, s234813@oslomet.no, tlf: 98358106

Prosjektperiode

30.08.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

23.08.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.08.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Elever 9-10 år vil delta i prosjektet og prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger. Deltakelse er frivillig for elevene og de kan velge å ikke delta, selv om foresatte har gitt skriftlig samtykke.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som foresatte og elever vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en foresatt tar kontakt om barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 7: Samtykkeerklæring til forskning

Vil du delta i forskningsprosjektet

««Å sette ramme på skrivingen». Bruk av skriveramme på mellomtrinnet for å øke elevers skriveferdigheter»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der vi ønsker å se på hvordan lærere på mellomtrinnet benytter seg av skriveramme og eksempeltekster/modelltekster i arbeidet med den andre skriveopplæringen og hvordan skriveramme benyttes til å hjelpe elevene med å utvikle deres skriveferdigheter.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet har som formål å se nærmere på hvordan lærere på mellomtrinnet benytter seg av skriveramme og eksempeltekster/modelltekster i arbeidet med den andre skriveopplæringen. Prosjektet ønsker å undersøke i hvilken grad skriveramme kan hjelpe elevene med å utvikle deres skriveferdigheter. I tillegg vil prosjektet forsøke å se om skriveramme og eksempel/modelltekster har noe for seg, ved å undersøke hvordan en gitt skrivehandling blir i en skoleklasse der skriveramme og eksempeltekster benyttes og der det ikke benyttes.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet og Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier – institutt for grunnskole- og faglærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Tidligere lærer ved skolen, Esther Marie Johansen, gjennomfører denne høsten et prosjekt i forbindelse med sin masteroppgave ved *OsloMet*. Til prosjektet sitt har Johansen behov for deltakere på et gitt klassetrinn. Det er ønskelig at elevene ved 5.trinn deltar i prosjektet.

Deltakelsen vil være anonym og ingen personopplysninger som navn, alder og kjønn vil komme frem i masterprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du som ønsker å delta vil få en tilrettelagt skriveoppgave der du først skal skrive en tekst der du ikke benytter deg av skriveramme og modelltekst. Tekstene som du og dine medelever skriver, samles inn av lærer og den ansvarlige for forskningsprosjektet vil deretter gjøre et utvalg av tekstene. Disse tekstene vil være anonymisert for den ansvarlige forsker, men lærer vil oppbevare en liste der ditt navn er knyttet til et tall. Tallet som står for ditt navn er det eneste som står på teksten du skriver. Hvilket tall som tilhører hvilken elev vil ikke bli gjort tilgjengelig for ansvarlig forsker. Dette tallet skal du igjen benytte seinere i forskningsprosjektet når du igjen får samme skriveoppgave. Når du får skriveoppgaven igjen, vil du blant annet få skrivestøtte i form av modelltekster og skriverammer. Tekstene fra denne omgangen vil også samles inn, men det er fremdeles bare et tall som står på din tekst. Ikke navnet ditt.

Tekstene vil som nevnt være anonymisert og tekstene som blir samlet inn og brukt i prosjektet for analyse, vil bli destruert etter bruk. Listen der deltakeres navn og tall står, vil også bli destruert etter at tekstene fra andre omgang er samlet inn og sortert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle får likevel den samme skriveoppgaven uavhengig av om det er ønskelig å delta i prosjektet eller ikke. Dersom du ikke ønsker å delta, vil du likevel få ta del i undervisningsopplegget som er knyttet til forskningen, men bidraget ditt vil ikke bli delt med forskningsprosjektet og vil derfor bli trukket vekk fra innsamlet elevarbeid. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Da vil ditt bidrag bli trukket fra innsamlet elevarbeid. Alle dine personopplysninger vil 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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være prosjektansvarlig, Esther Marie Johansen, som vil ha tilgang til informasjon om hvilken skole som har vært med, ansvarlige lærere og som i tillegg vil ha ansvaret for elevtekster som samles inn i løpet av prosjektperioden.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet ved Esther Marie Johansen (telefon: 98358106 / epost: s234813@oslomet.no). Ansvarlig veileder for prosjektet er Harald Eriksen ved OsloMet (telefon: 67236298 / epost: harald.eriksen@oslomet.no).
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen (epost: personvernombud@oslomet.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ««Å sette ramme på skrivingen». Bruk av skriverammer på mellomtrinnet for å øke elevers skriveferdigheter», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn får delta i prosjektet og at det samles inn skriftlig materiale produsert av mitt barn

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt, dato)