

Anne Kristine Øgreid

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus

Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstskaping i samfunnsfag

Sammendrag

Bruk av formmønster blir jevnlig diskutert som støtte i skriveopplæringen. Hensikten med denne studien er å undersøke sammenhengen mellom lærerens undervisning der bruk av skriveramme inngår, og elevtekster i et skriveprosjekt i en 8. klasse i samfunnsfag. Skriveprosessen er studert og beskrevet gjennom observasjonsnotater og video-opptak, og elevenes tekster er samlet inn som sluttprodukt og tolket i lys av prosessen rundt skriverammen. Med utgangspunkt i måten skriverammen er realisert i elevenes tekster, kan tekstene sorteres i fire kategorier: 1) Rammen er integrert, 2) Rammen er uthevet, 3) Rammen overskrides og 4) Ingen ramme. Gjennom å sammenligne tekster der rammen ikke synes å ha hatt betydning for tekstskapingen, kategori 4, med de andre kategoriene, diskuteres rammens støtte både ut fra skrivepedagogisk og historiefaglig perspektiv. Undersøkelsen av tekstene i de tre første kategoriene tyder på skriverammen har fungert som støtte, ikke bare i forbindelse med tekstoppbygging, men også som en katalysator for innholdsgenerering og faglig forståelse. Bruk av rigide rammer i skriveopplæringen er kritisert for å fremme en instrumentell og sjangerformalistisk skrivepedagogikk kjennetegnet av reproduksjon og imitasjon av tekstmønstre. Dette ser her ut til å motvirkes av lærerens innramming av skriverammen i en skriveprosess som er kjennetegnet av sterk lærerstyring, steg-for-steg-metodikk og gjennomgående dialog mellom lærer og elever.

Nøkkelord: fagspesifikk literacy, literacydidaktikk, skriving i samfunnsfag, skriveramme

Abstract

Teaching form and the use of models are frequently discussed as a means of supporting school writing instruction. This study investigates the relation between teaching which incorporates the use of writing frames and student texts produced in a writing project conducted in a 8th grade Social Studies classes in a Norwegian lower secondary school. The writing process is examined and described based on observation notes and video observations. The students' final text products are collected and analyzed in light of the process surrounding

the use of the writing frame. The texts are sorted into four categories, according to how the writing frame is utilized: 1) Integrated frame, 2) Emphasized frame, 3) Exceeded frame and 4) No frame. By comparing the texts from category 4, where the writing frame seems to have no significance for the text form, with the other categories, the writing frame as scaffolding is discussed both from the perspectives of teaching writing and teaching subject content. The examination of the texts in categories 1-3 indicates that the writing frame has functioned as scaffolding, not only connected to text structure, but also as a catalyst for the understanding and production of the subject matter. The use of rigid frames in writing instruction has been criticized for promoting an instrumental and formalistic writing pedagogy, characterized by reproduction and imitation. In this case, these effects seem to be counteracted by incorporating the writing frame in a writing process where the teacher strongly but gradually guides the students in a continuously dialogical manner.

Key words: disciplinary literacy, literacy didactics, writing in Social Studies, writing frame

Innledning

Skriveforskning gjort etter læreplanens innføring av grunnleggende ferdigheter i 2006, understreker betydningen av lærerens konkrete støtte til elevene i skriveprosessen (for eksempel Håland, 2013; Smidt, 2011, s. 28). Et vesentlig spørsmål er hvilke verktøy som kan fungere som støtte der målet er at elevene gjennom en kunnskapsutviklende læringsprosess skal settes i stand til å strukturere kunnskapen i en fagrelevant tekst. Denne artikkelen utforsker bruk av *skriveramme* (Fones, 2001; Lewis & Wray, 2000, 2002) som verktøy i arbeidet med tekstskaping.

Skriverammer er tekstlige mønstre som tilbyr elevene hensiktsmessige måter å kommunisere på gjennom forslag til tekststruktur på heltekst- og deltekstnivå, samt forslag til startfraser og forbindere som er tilpasset teksttype og fag (Lewis & Wray, 2002). I flere sammenhenger framheves skriveramme også som verktøy til å utvikle og uttrykke faglig forståelse (Riley & Reedy, 2005; Warwick, Stephenson, Webster & Bourne, 2003), og gjennomgående understrekes viktigheten av at rammene inngår i en lærerstyrt prosess, og ikke brukes som utfyllingsskjema (Lewis & Wray, 2002, s. 2).

Bruk av skriveramme er særlig knyttet til sakskriving innenfor ulike fag. I denne studien undersøkes 8. klasse-elevens fagtekster i samfunnsfag i lys av den støtten læreren gir gjennom bruk av skriveramme i tekstskapingsprosessen. Lærerens mål med tekstarbeidet er at elevene skal produsere en fagtekst som omhandler årsaker til eller konsekvenser av den franske revolusjon.

Oppgaveformuleringen krever med andre ord en type forklaring der elevene utvikler og grunngir påstander.

Studien tar sikte på å besvare spørsmålet:

På hvilken måte kan bruk av skriveramme som verktøy i tekstskapingsprosessen støtte elevene i utviklingen av en faglig relevant tekst i samfunnsfag?

Teori

Utfordringer i fagskriving

Å utvikle en fagtekst er en prosess som for elevene byr på to vesentlige utfordringer. For det første kreves det at de skal kunne reflektere over, bearbeide og transformere kunnskap. Det er altså en annen måte å forholde seg til fagstoffet på enn den faktaorienterte kunnskapsgjengivelsen som blant annet speiles i mange av lærebøkens oppgavetekster (Skjelbred, 2009), og gjennom "klipp og lim" som økende digitaliseringen av tekst innbyr til (Blikstad-Balas & Hvistendahl, 2013). En annen utfordring er oppbygging av teksten. Forskning viser at elever generelt strever med å bygge opp tekster som er strukturert etter andre prinsipper enn kronologi (Andrews, Costello & Clarke, 1993; Freedman & Pringle, 1984; Berge, 2005), til tross for at tekststruktur representerer et kvalitetstrekk ved saktekster (Freedman og Pringle, 1984; Skjelten, 2013, s. 265). For å møte disse to utfordringene trenger elevene konkret og spesifikk støtte knyttet både til omarbeiding av informasjon fra kilder og strukturering av kunnskapsinnholdet.

Tekststruktur som scaffolding

I denne artikkelen beskrives en tekstskapingsprosess der elevene får eksplisitt instruksjon knyttet til utformingen av en spesifikk fagtekst. Eksplisitt undervisning gis ofte merkelappen *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 90), på norsk gjerne oversatt med begrep som støttende stillas eller stillasbygging, som uttrykk for den aktive støtten pedagogen gir et barn i et lærende fellesskap i møte med en spesifikk oppgave, slik at barnet med hjelp fra en mer erfaren både kan løse den konkrete oppgaven, og også tilegne seg strategier for å løse lignende oppgaver i framtiden (jf. nærmeste utviklingszone, Vygotsky, 1978). Scaffolding er med andre ord mer enn bare eksplisitt undervisning eller bare hjelp fra læreren (Maybin, Mercer & Stierer, 1992, s. 188). I dette konkrete prosjektet dreier det seg om i hvilken grad eksplisitt og systematisk tilrettelagt arbeid med tekstutforming gjennom bruk av skriveramme kan forstås som scaffolding.

Erkjennelsen av at skriveopplæringen må skje innenfor fagenes domener og på fagenes premisser (Cope & Kalantzis, 2012; Freedman & Pringle, 1984; Hertzberg, 2008; Krogh, Christensen, & Hjemsted, 2009; Shanahan &

Shanahan, 2008) har bidratt til en rekke nyere studier som undersøker hva slags støtte læreren kan gi elevene i skriveopplæringen. Studiene omfatter særlig andre skrivemåter enn den narrative (Helstad & Hertzberg 2013; Håland, 2013; Nestlog, 2009; Smidt, 2010; Øgreid & Hertzberg, 2009), og flere peker på lærerens avgjørende rolle som skrivemodell og tilrettelegger av skriveprosessen, samt elevenes behov for eksplisitt undervisning i strukturerte arbeidsprosesser. Dette er trekk som korresponderer med omfattende metastudier (Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008) der eksplisitt instruksjon og systematisk bruk av strategier for å planlegge, revidere og slutføre tekster, samt innspill fra andre underveis i skriveprosessen, framheves. Læreren tillegges stor vekt i arbeidet med å gjøre mål, hensikt og prosess eksplisitt for elevene gjennom modellering, demonstrering, forklaring og eksemplifisering.

Bruk av faste skjema som mal for tekstoppbygging har gjennom årtier vært kritisert for ensidig fokus på den rigide formen på bekostning av skriverens utvikling av kunnskap og ideer (for eksempel Murray, 1980; Hillocks, 2005). Det dreier seg altså om at rigide rammer for tekstutforming i praksis fungerer som "straightjacket" heller enn "scaffold" (Warwick et al., 2003, s. 184) ved at formkravene blant annet begrenser elevenes mulighet for å gjøre selvstendige valg, og sjanger blir et mål i seg selv og ikke en ressurs i tekstskapingen. Denne kritikken rammer i særlig grad humanistiske fag, der kravet til kreativitet og selvstendighet er sterkere enn realfagenes mål om entydighet og klarhet (Askeland & Maagerø, 2013). På tross av at flere studier ikke kan påvise positiv sammenheng mellom eksplisitt formundervisning og elevenes skriveferdighet (for eksempel Bereiter & Scardamalia, 1984; Purcell-Gates, Duke, & Martineau, 2007), argumenterer flere forskere, særlig innenfor den australske sjangerpedagogikken, for eksplisitt form- og sjangerundervisning i en skriveopplæring som tar sikte på å utvikle elevene til funksjonelle fagskrivere og aktive samfunnsaktører (Cope & Kalantzis, 2012, Hedeboe, 2002; Rose & Martin, 2012). I tråd med dette synet er systematiske metoder for arbeid med tekst og tekstskaping utviklet, slik som sjangerpedagogikkens sirkelmodell ("teaching-learning cycle", Cope & Kalantzis, 2012), og den britiske EXIT-modellen ("EXtending Interaction with Texts", Lewis & Wray, 2000). Innenfor EXIT-modellen inngår bruk av skriveramme som et sentralt element.

I norsk sammenheng er den såkalte *femavsnittsmetoden* (Flyum, 2011) tatt i bruk som verktøy i arbeid med argumenterende og drøftende tekster i videregående og høyere utdanning. På tross av at metoden ser ut til å forveksles med den amerikanske modellen *five-paragraph-essay*, har den i motsetning til denne ikke som hensikt å presentere et mønster for en tekst, men å utvikle tre grunnleggende ferdigheter i forbindelse med tekstskaping: (1) å stille spørsmål, (2) å skrive femavsnittsskisser og (3) å gi og få veiledning. Femavsnittsmetoden er altså å forstå som en metode som kombinerer disse tre ferdighetene, og ferdigheten "å skrive femavsnittsskisser" er ment som et verktøy for å generere ideer og strukturere skriveprosessen som ledd i en pågående skriveprosess (Flyum,

2011, s. 35). I praksis viser det seg imidlertid at lærerne vektlegger femavsnittsskissen framfor de to andre ferdighetene, samtidig som de tolker den som et format for tekststruktur (Ligaard, 2012, s. 62).

Materiale og metode

Utvalg og avgrensning av data

Datamaterialet i denne artikkelen er samlet inn i forbindelse med en intervensjon knyttet til bruk av skriveramme i en 8. klasse i samfunnsfag, og består av observasjon og videofilming av lærerens undervisning og tilrettelegging i klasserommet, samt innsamling av elevenes sluttekster. Dataene ble samlet inn i løpet av én dag i april 2008. Utgangspunktet for intervensjonen var en lærers ønske om å utvikle arbeid med fagskriving i samfunnsfag med særlig fokus på tekstoppbygging. Med støtte fra meg som forsker utarbeidet læreren et skriveopplegg i form av en lærerstyrt steg-for-steg-prosess basert på femavsnitts metoden (se over). Deler av alle de tre ferdighetene fra femavsnittsmetoden inngikk, men med vekt på oppbygging av teksten i fem avsnitt.

Læreren gjennomførte opplegget, mens jeg observerte og videofilmet. Intervensjonen ble planlagt og gjennomført innenfor et design som har karakter av aksjonsforskning der et av målene for læreren var læring gjennom utprøving og refleksjon (jf. Tiller, 2013; Postholm & Rokkones, 2012). Materialet som er valgt ut til denne artikkelen har imidlertid ikke til hensikt å belyse lærerens læring, men elevenes ferdighet i å bygge opp en faglig relevant tekst. Skrivearbeidet var avslutningen på en lengre periode der elevene hadde arbeidet med temaet *Den franske revolusjon*, og gjennom oppgaveteksten ber læreren dem om å forklare årsaker til eller konsekvenser av revolusjonen. Elevene og læreren er anonymisert slik at de ikke kan identifiseres.

Analytiske inngang

Denne artikkelen retter fokus på forholdet mellom lærerens undervisning og elevenes tekstsaking slik den kommer til uttrykk i tekstene elevene skriver. Undervisningen tar utgangspunkt i og hviler på arbeidet med en konkret skriveramme, og en rekonstruksjon av dette arbeidet på bakgrunn av observasjonsnotater og video-opptak er dermed det leterredskapet (jf. Smidt, 1989, s. 40) eller linsen som elevenes tekster studeres gjennom. Rekonstruksjonen av undervisningsforløpet er imidlertid også en tolkning fordi gjenskapingen i skrift innebærer at det tilrettelegges og gir mening for meg som tolker. For å balansere dette subjektive aspektet i beskrivelsen og derigjennom styrke studiens troverdighet har læreren lest gjennom beskrivelsen av arbeidet i klasserommet slik det framstår i denne artikkelen, og bekreftet at framstillingen er gjenkjennelig (såkalt "member-checking", jf. Postholm, 2010, s.132).

Rekonstruksjon av undervisningsforløpet

Undervisningsforløpet ble først rekonstruert på bakgrunn av observasjonsdata og videodata gjennom en omfattende kronologisk skriftlig gjengivelse i delvis referert og delvis transkribert form. Hensikten med denne rekonstruksjonen var å forstå skrivearbeidet i klasserommet så bredt og helhetlig som mulig. Denne gjengivelsen ble utgangspunktet for to framstillinger i artikkelen som har til hensikt å danne et grunnlag for å identifisere og beskrive den eksplisitte støtten læreren gav elevene i skriveprosessen. Først dreier det seg om en sammenfattende framstilling av undervisningsforløpet kronologisk, og deretter en framstilling som løfter fram de viktigste elementene i lærerens støtte uavhengig av kronologi. Denne siste framstillingen er en mer analytisk tilnærming til skriveforløpet med den hensikt å avdekke hvilke grep læreren gjør for å legge til rette for elevenes tekstsaking. Framstillingene av undervisningsforløpet danner utgangspunktet for å forstå og drøfte den støtten skriverammen potensielt gir elevene i tekstsakingen.

Sammenfattende kronologisk framstilling

Målet var at elevene skulle produsere en lengre sammenhengende og velstrukturert tekst der innholdet var uttrykt på en faglig relevant måte som svar på en konkret problemstilling. Læreren gav forslag til problemstillinger der det ble spurt etter konsekvenser og årsaksforklaringer knyttet til revolusjonen, som for eksempel "Hvorfor ble det revolusjon i Frankrike?", og ledet så elevene steg for steg gjennom en instruerende og samtalepreget skriveprosess der oppbygging av teksten og kunnskapsforståelse gikk parallelt. Hvert steg ble etterfulgt av tekstarbeid individuelt eller i gruppe. Gjennom prosessen utarbeidet elevene en grovkisse som de bygget ut til en slutt-tekst. Prosessen var som følger:

Først fikk elevene i oppgave å skrive alt de assosierte med den problemstillingen de hadde valgt, såkalt *friskrivning* (Flyum, 2011, s. 37). Elevene skrev i om lag 15 minutter, og deretter brukte de læreboka for å videreutvikle og utdype den kunnskapen de hadde aktivert gjennom denne korte skriveøkten.

Deretter ble elevene bedt om å gi tre uavhengige svar på spørsmålet i problemstillingen, og disse svarene dannet utgangspunktet for *temasetningene* i hvert av de tre avsnittene i tekstens hoveddel. Læreren gav forslag til måter å formulere temasetningene på ved hjelp av såkalte *startfraser*, ord og uttrykk som innleder avsnittene og skaper global sammenheng i teksten, slik som i dette eksempelet fra en av tekstene: "Sist, men ikke minst, førte revolusjonen til mye vold, terror og usikkerhet blant det franske folk». "Sist, men ikke minst" er startfrasen, mens "Revolusjonen førte til mye vold, terror og usikkerhet blant det franske folk" er temasetningen. Startfrasene ble presentert som forslag til måter å innlede avsnitt på, og læreren oppmuntret elevene til også å vurdere alternative uttrykksmåter.

Videre utdypet elevene temasetningene gjennom flere *kommentarsetninger*, altså ved å forklare, konkretisere og eksemplifisere temasetningen innenfor hvert avsnitt. Til slutt skrev de *innledning* og *konklusjon*. Innledningen var svar på spørsmålet "Hva skal teksten handle om?", og konklusjonen ble motivert av startfrasen "Det viktigste i denne sammenhengen ...". Denne dynamiske prosessen kan statisk framstilles som en skriveramme som viser tekstens struktur på heltekstnivå, i form av fem avsnitt, og på avsnittsnivå, i form av startfraser og temasetninger, slik det er anskueliggjort i tabell 1. Denne skjematisk framstillingen ble ikke presentert for elevene, og begrepet skriveramme ble heller ikke brukt verken av lærer eller meg i det konkrete arbeidet i klassen, men er kommet til i ettertid i arbeidet med å etablere en teoretisk forståelse. Selv om læreren ikke eksplisitt krevde at elevenes tekster skulle utgjøres av fem avsnitt, ble dette implisitt formidlet gjennom arbeidsgangen.

Tabell 1: Skjematisk framstilling av skriverammen

Innledning	Hva skal teksten handle om?
Første avsnitt: temasetning + kommentarsetninger	"For det første..."
Andre avsnitt: temasetning + kommentarsetninger	"For det andre..."
Tredje avsnitt: temasetning + kommentarsetninger	"Sist, men ikke minst..."
Avslutning	"Det viktigste i denne sammenhengen..."

Elementer i lærerens støtte

Skriveprosessen, slik den er skissert over, var styrt av læreren ved at hun aktivt og eksplisitt innledet og avsluttet aktiviteter, svarte på spørsmål fra elevene, veiledet dem individuelt og i grupper, og oppsummerte og bandt sammen aktivitetene i helklasse. Lærerens støtte kan oppsummeres i følgende fire punkt:

For det første *konsoliderte og videreutviklet* læreren elevenes kunnskap om tema og tekststruktur ved at hun hentet opp utsagn fra elevenes gruppesamtaler, og gjentok og utdypet dette i plenum. For eksempel refererte hun ved et tilfelle til tre forklaringer elevene i samtale med hverandre gav på begrepet temasetning: Det er en setning som forteller hva et avsnitt skal handle om, det er en slags overskrift og det er det viktigste. Disse utsagnene løftet læreren fram og bekreftet i helklasse.

For det andre gav hun eksempel på hvordan en tenkt tekst kunne se ut gjennom muntlig å *modellere* deler av den. Dette gjorde hun ved å late som om hun forklarte en person hva som var årsakene til revolusjonen og derigjennom

brukte ord og uttrykk som hun ville elevene skulle anvende i den skriftlige framstillingen, for eksempel "det viktigste" og "den første årsaken".

For det tredje 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.

For det fjerde tilrettela hun for *fokuserte tekstsamtaler*. Elevene, inndelt i grupper på om lag fire, diskuterte hverandres tekstutkast med utgangspunkt i igangsettende formuleringer som læreren på forhånd hadde instruert dem om, slik som: "Det beste med teksten din er at...", "Kan du lese... om igjen. Jeg forstår ikke helt hva du mener når du skriver om..." og "Jeg synes du svarer på oppgaven din fordi...".

Skriverammen som analyseverktøy

Studien tar sikte på å undersøke om og eventuelt hvordan denne undervisningen der bruk av skriverammen inngår, kan gi elevene støtte i tekstarbeidet slik det kommer til syne i elevenes sluttekster. Den konkrete skriverammen danner derfor utgangspunktet for analysen av tekstene, der de vesentlige trekkene i skriverammen; oppbygging av teksten i fem avsnitt, oppbygging av enkeltavsnitt med startfraser, temasetning og kommentarsetninger, identifiseres og danner grunnlaget for en kategorisering og tolkning av tekstene. Det dreier seg altså både om i hvilken grad skriverammen gir elevene hjelp til fysisk å strukturere tekstene på heltekst- og deltekstnivå, og i hvilken grad tekststrukturen gir elevene støtte til å framheve og avgrense innholdselement og å knytte sammenheng mellom de ulike innholdselementene.

Analyse, resultat og tolkning

Elevtekstene må på bakgrunn av problemstillingen forstås som faglige forklaringer ved at elevene fikk i oppgave å framsette påstander og begrunne disse. Faglig kunnskap skulle altså rekonstrueres og fortolkes i en ny form og i en ny sammenheng, og elevenes utfordring var å velge ut, tolke og kombinere kunnskap, og uttrykke dette i skrift. Tekstanalysen har derfor som siktemål å undersøke på hvilken måte den konkrete skriverammen har vært en støtte for elevene i dette arbeidet, og realiseringen av skriverammen danner derfor grunnlaget for å beskrive og kategorisere tekstene. I den avsluttende drøftingen diskuteres resultatet av analysen i sammenheng med skriveprosessen og de elementene læreren har vektlagt i undervisningen, slik dette er beskrevet over.

Elevtekstutdragene som er gjengitt i denne delen av artikkelen, er valgt ut med den hensikt å tydeliggjøre og illustrere de trekkene som enten er karakteristiske for måten tekstene er beskrevet, eller som grunngir en tolkning.

Alle elevtekstutdragene er gjengitt i elevenes språkdrakt og med eventuelle feilstavinger.

Analyse og tolkning av elevenes tekster

Analysen har tre nivå: Først er hver tekst undersøkt og beskrevet med utgangspunkt i rammen. Deretter er de tekstene som beskrives på noenlunde samme måte, gruppert i kategorier. Til slutt er hver kategori beskrevet på et mer overordnet nivå. Denne beskrivelsen utgjør resultatet av analysen og utdypes og eksemplifiseres nedenfor.

På bakgrunn av analysen kan tekstene deles inn i fire følgende kategorier: 1) Rammen er integrert, 2) Rammen er uthevet, 3) Rammen overskrides, og 4) Ingen ramme.

1) *Rammen er integrert.* Dette er tekster som er delt inn i fem avsnitt, der hvert av de tre avsnittene i hoveddelen er bygget opp av én temasetning og flere kommentarsetninger. Avsnittene innledes med startfraser foreslått av læreren eller erstattet med tilsvarende formuleringer. Hver av temasetningene realiserer en overordnet konsekvens eller årsaksforklaring som gjennom kommentarsetningene utdypes og konkretiseres. Avslutningen løfter fram den viktigste forklaringsfaktoren sett fra elevens ståsted. Utdraget nedenfor er hentet fra en slik tekst, hvor overskriften og de første setningene i hvert av de fem avsnittene er gjengitt:

Hvilke konsekvenser fikk egentlig den franske revolusjon?

Den franske revolusjon utløste en frykt i hele Europa. Frankrike ble republikk og kongen ble kastet ut av maktstolen og inn kom en folkevalgt president. (...)

Den viktigste forandringen var at Frankrike ble en republikk etter revolusjonen. Det franske folk fikk bestemme hvem de ville ha som leder av Frankrike. (...)

En annen viktig forandring var at makten ble tredelt. Etter revolusjonen var det de franske menneskene, som ofte hadde gode utdannelser som jus og handel, som fikk bestemme lover og regler. (...)

Sist, men ikke minst, førte revolusjonen til mye vold, terror og usikkerhet blant det franske folk. Maximilien Robespierre hadde mye av grunnen til det. (...)

Det viktigste i denne sammenhengen er at Frankrike fikk nytt styresett, som folket likte og at makten ble tredelt, slik at saker ble sett fra forskjellige sider. (...)

9 av 19 tekster kan karakteriseres på denne måten. Hvert avsnitt utdyper altså én forklaring, samtidig som temasetningene i hvert av avsnittene er koblet til hverandre gjennom startfrasene og som svar på spørsmålet i problemstillingen. Innholdsmomentene er med andre ord ordnet både lineært og hierarkisk.

Elevene som har lyktes med å integrere skriverammen i teksten på denne måten, har også fått støtte i å transformere innholdet på en relevant måte, blant

annet ved å generalisere og slutte seg til årsaker og virkninger på bakgrunn av enkelthendelser og handlingsforløp. I tillegg til å hjelpe elevene med den tekststrukturelle utformingen, synes rammen altså å ha fungert som en katalysator for utvelgelse og transformering av innholdskunnskap på en faglig relevant måte.

2) *Rammen er uthevet.* Bare én tekst er plassert i denne kategorien. I likhet med tekstene i kategori 1 er dette en velstrukturert og fokusert tekst, men rammen er synliggjort ved at de ulike elementene er framhevet som overskrifter. "Innledning" og "Avslutning" er overskrift på henholdsvis første og siste avsnitt, og temasetningene er overskrift på de andre avsnittene.

Begrepet "scaffolding" er i noen sammenhenger oversatt til norsk med metaforen *forskaling* (Refsahl, 2007, s. 92), som innenfor byggebransjen er støttekonstruksjonen som holder støpeformen på plass og fjernes når betongen er hardnet. I denne teksten er forskalingen ikke fjernet, og det signaliserer en elev som er underveis i prosessen med å internalisere støtten skriverammen gir.

Ytterligere to tekster viser tegn til at rammen er uthevet, for eksempel ved at "Innledning" er brukt som overskrift på første avsnitt. De er imidlertid plassert i henholdsvis kategori 3 og 4 fordi de mest framtrekkende trekkene i større grad samsvarer med beskrivelsen i disse kategoriene.

3) *Rammen overskrides.* 3 av 19 tekster kjennetegnes ved at rammen utgjør hovedstrukturen i teksten, men det er lagt til innholdselement som ikke uten videre kan kobles til den overordnede problemstillingen. Rammens grenser for innholdet overskrides altså, og tekstene er utvidet med en eller flere deler. Et eksempel er en tekst der eleven først innleder, greier deretter ut om tre årsaker til revolusjonen, og setter så inn dette avsnittet før avslutningen:

Ludvik 16 prøvde han å rømme fra Paris, da trodde borgerene at han skulle stikke av, men han ble stoppet av noen vakter på grensen til Nederland. Det kongen egentlig mente med å stikke av var for å få hjelp av militære grupper fra andre land til å knuse revolusjonen i Frankrike.

Som avsnittet viser, legger eleven til et innholdsmoment som ikke angår årsakene til revolusjonen. De to andre tekstene i denne kategorien innleder begge med en lengre sammenfatning av hendelser under revolusjonen som heller ikke er relevant for problemstillingen, og som i hver av tekstene utgjør om lag halve teksten. Disse tekstelementene kommer i tillegg til forklaringen av årsaker eller konsekvenser, og i motsetning til forklaringsfaktorene leder de bort fra problemstillingen i stedet for å bidra til å belyse den. Generelt kan disse innholdsmomentene karakteriseres som oppsummeringer av vesentlige hendelser under revolusjonen, og det synes som om den mer abstrakte og generaliserte forklaringsframstillingen konkurrerer med en konkret fortelling om revolusjonen.

4) *Ingen ramme.* I 6 av 19 tekster, som alle omhandler årsaker til revolusjonen, er det ikke åpenbart at rammen har vært styrende for måten

innholdet er utviklet og organisert. Felles for tekstene er at de starter med å svare på spørsmålet "Hvorfor ble det revolusjon i Frankrike? ", men beveger seg i større eller mindre grad bort fra dette spørsmålet. Tre av tekstene er svært korte og framstår som uferdige, mens de tre andre tekstene kan sies å være strukturert delvis av kronologi og delvis assosiasjon ispedd oppsummeringer av hendelser som verken er knyttet til problemstillingen eller tekstlig koblet til omkringliggende avsnitt. Et eksempel er en tekst der eleven innleder med å forklare revolusjonen som en konsekvens av skattleggingen av bøndene, hvorpå han fortsetter:

Ludvig 16 ble konge da han var 16 år, da giftet han seg med Maria Antonett som var 15 år og en Østerisk prinsesse. Folket i Frankrike kalte Maria Anonett for strutsehøna. Ludvig 16 hadde to brødre, men begge døde.

Avsnittene som følger tar blant annet for seg de franske opplysningsfilosofene, stormingen av Bastillen, kvinnetoget til Versailles, og andre lands reaksjoner på revolusjonen. Generelt framstår tekstene med et delvis assosiativt og delvis springende og fragmentert preg. I noen av tekstene kan en se element av rammen, men enten som et rent instrumentelt formular eller i så liten grad at den ikke kan sies å utgjøre et strukturerende prinsipp.

Oppsummert gir undersøkelsen dette samlede bildet av tekstene:

Tabell 2: Kategorisering av elevtekstene

Kategori (antall tekster av 19)	1 (9/19)	2 (1/19)	3 (3/19)	4 (6/19)
Skriveramme som støtte	Ja	Ja, men ikke internalisert	Ja, men overskrides	Nei

Resultatene tyder på at elevene som har skrevet tekstene i kategori 1-3, har hatt støtte av rammen både ved at de *generaliserer* gjennom utledningen av temasetninger, *trekker slutninger* ved å se de ulike hendelsene og handlingene i revolusjonen i lys av problemstillingen og i sammenheng med hverandre, og *oppsummerer*, særlig gjennom å peke på "det viktigste" i konklusjonen. Skriverammen synes å ha gitt elevene med tekster i kategori 1 og 2 støtte til å *velge ut* relevant kunnskap gjennom å svare på et konkret spørsmål, og til å *transformere* og *kombinere* de ulike innholdselementene på en faglig relevant måte. Dette gjelder også delvis tekstene i kategori 3, men disse er altså utvidet ved at de i tillegg gjenforteller en eller flere hendelser uten å knytte det til problemstillingen. Tekstene i kategori 4 forholder seg derimot i liten grad til rammen og framstår til dels som uferdige og ustrukturerte.

Drøfting: Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving?

Hensikten med denne studien er å erfare hvordan undervisning basert på bruk av skriveramme kan støtte elevene i tekstskaapingen. Med utgangspunkt i inndelingen av elevenes tekster i de fire kategoriene kan tekstene samles i to hovedgrupper: I 13 av 19 tekster, kategori 1-3, synes elevene å ha hatt nytte av skriverammen i arbeidet med tekstene, mens i 6 av 19 tekster, kategori 4, synes skriverammen å ha hatt liten eller ingen betydning for tekstutforming. Videre følger en nærmere drøfting av bruk av skriveramme på bakgrunn av dette resultatet og i lys av lærerens tilrettelegging av arbeidet.

Skriveramme som prosedyrehjelp

I en samtale med en av elevene etter skriveprosjektet ga vedkommende uttrykk for at skriveramme var nyttig fordi den ga hjelp til å "tenke mest på innholdet, for rammene er jo der". Sagt på en annen måte har skriverammen en kognitivt avlastende funksjon (jf. Caviglia, 2003, s. 38) ved at den utgjør en form for prosedyrehjelp (jf. Hillocks, 1986, s. 223), som både kan knyttes til tekststrukturering og innholdsgenerering. Den komplekse handlingen som skriving er, deles inn i mindre sammensatte operasjoner, slik at skriveforløpet forenkles og tekstens struktur tydeliggjøres. Tekstene i kategori 1, og delvis 2 og 3, viser at skriverammen i det minste gir prosedyrehjelp på to områder. For det første utfører elevene én handling om gangen knyttet til metodens delprosesser, slik som for eksempel arbeidet med utviklingen av temasetninger fram mot oppbygging av enkeltavsnitt. For det andre gir de språklige frasene, som for eksempel "For det første ...", "Det viktigste ..." støtte til å oppsummere, generalisere og trekke slutninger ved at formuleringene både signaliserer et overordnet perspektiv på innholdet og kobler de generelle perspektivene sammen. Skriverammen kan altså forstås som katalysator for en prosess som setter elevene i stand til å abstrahere og generalisere, noe som er avgjørende i tekstarbeid knyttet til fagtekster strukturert etter andre prinsipp enn kronologi (Freedman & Pringle, 1984). Rammen bidrar på denne måten til å utvikle elevenes fagforståelse der det å sammenfatte og generalisere gjennom årsak og virkning er spesifikt for historiefagets tenkemåte (sjangeren "historical explanation", Coffin, 1997, s. 216).

Mens tekstene i kategori 1 og 2 er strukturert i samsvar med skriverammen, skiller tekstene i kategori 3 seg noe fra disse ved at de overskrider rammen gjennom å utvide en eller flere tekstdeler med kunnskapsinnhold uten direkte relevans for problemstillingen. På tross av at det bare er tre tekster i kategori 3, er disse interessante både ut fra et historiefaglig og skrivepedagogisk perspektiv. Nedenfor belyses derfor tekstene i kategori 3 nærmere, noe som også bidrar til å forstå og forklare tekstene i de andre kategoriene.

En forklaring på at de tre tekstene i kategori 3 består av innholdselement som strengt tatt ikke angår problemstillingen, kan være at elevene opplever målet

med læring i samfunnsfag som faktaorientert framfor forklaringsorientert (Furberg & Rasmussen, 2012), slik de blant annet har erfart det gjennom å svare på reproduserende kontrolloppgaver (Hepsø, 2008, s. 229). Skriverammen "tvinger" imidlertid elevene til en forklaringsorientert framstilling framfor en faktafortelling om revolusjonens hendelsesforløp. Elevene, som har skrevet tekstene i kategori 3, løser dette ved et både-og; i det store og hele struktureres teksten i tråd med rammen, samtidig som de legger til tekstdeler med fakta om revolusjonen som rammen ikke gir rom for.

Et annet aspekt ved tekstene i kategori 3 er knyttet til ungdomsskoleelevers utfordringer med andre struktureringsprinsipp enn det narrative. I drøftingen av det må vi gå veien om tekstene i kategori 4.

Tekstene i kategori 4 ble blant annet karakterisert som springende og assosiative, en beskrivelse som kan forstås nærmere gjennom begrepene "focal essay" og "associational essay" (Freedman & Pringle, 1984). Freedman og Pringle fant i en undersøkelse av argumenterende elevtekster at over 80 % av tekstene ikke oppfylte minimumskravene til klassisk oppbygging av skriftlig argumentasjon, og karakteriserte dem som enten *fokale* eller *assosiative* på bakgrunn av tekststrukturen. Fokale tekster er tekster der hvert moment er relatert til den overordnede problemstillingen, mens de ulike momentene i mindre grad er relatert innbyrdes. Assosiative tekster kjennetegnes ved at momentene følger hverandre slik at hvert moment er relatert til det foregående, men i mindre grad til hovedproblemstillingen. Selv om revolusjonstekstene ikke er karakterisert som argumenterende, er dette et egnet perspektiv til å forstå oppbyggingen av tekstene i kategori 4. I motsetning til studien av Freedman og Pringle (1984) ser det imidlertid ut som disse seks tekstene hver for seg har trekk av både assosiativ og fokal strukturering. Noen av tekstavsnittene er assosiativt bundet sammen, mens andre tekstavsnitt verken er koblet tekstlig eller tematisk til omkringliggende tekst, bare til det overordnede temaet "den franske revolusjon".

I lys av distinksjonen mellom fokal og assosiativ tekststruktur kan også tekstene i kategori 3 forstås ved at de kan karakteriseres som tekster med spor av fokal eller assosiativ organisering. Skriverammen synes imidlertid å "tvinge" elevene bort fra fokal eller assosiativ struktur, og gjennom formularene ledes de tilbake til hovedproblemstillingen. Konkret dreier det seg om formuleringen av temasetningene som bidrar til at elevene fastholder det overordnede fokuset ved at hver av disse tre setningene er et svar på spørsmålet i problemstillingen, og på den måten bidrar rammen til at teksten ikke utvikler seg i assosiativ retning. Startfrasene sørger på den andre siden for at de ulike momentene er relatert til hverandre innbyrdes, ikke bare til hovedproblemstillingen. De motvirker altså en fokal struktur. I tekstene i kategori 3 ser en altså spor etter en assosiativ eller fokal utvikling av tekstene, men rammen motvirker en slik tekstorganisering, i motsetning til det en ser i tekstene i kategori 4, der elevene enten velger å ikke

benytte seg av rammens støtte, eller ikke opplever støtten relevant (jf. nærmeste utviklingssone).

Til sist kan tekstene også belyses ut fra et spesifikt historiefaglig perspektiv der et relevant spørsmål er om skriverammen bidrar til å utvikle elevenes tenkning og forståelse rundt et historisk fenomen, eller om elevene bare gjengir læreren og lærebokas forklaringsfaktorer. Lund (2011, s. 34) bruker begrepet *elevdeterminisme* om den måten mange elever forstår fenomenet årsaksforklaring på. Det dreier seg om at elevene oppfatter en årsaksforklaring som en egenskap ved en historisk hendelse, en uunngåelig faktor som inngår som en del av fortellingen om hendelsen. Årsaksforklaringen blir altså nærmest en fysisk kraft som skyver en hendelse i gang, og i dette bildet er én årsaksforklaring tilstrekkelig for å forklare hendelsen. Tekstene i kategori 4 har trekk som kan knyttes til en slik historieforståelse ved at årsaksforklaringene til dels inngår som fakta på linje med hendelsene i revolusjonen og til sammen utgjør en forutbestemt fortelling om revolusjonen. I de andre kategoriene bidrar imidlertid startfrasene til at elevene både må forholde seg til tre ulike forklaringsfaktorer ("For det første", "For det andre", "Sist, men ikke minst") og deretter ta stilling til hvilken av faktorene som veier tyngst ("Det viktigste"). I hvilken grad elevene "kopierer" forklaringsfaktorer fra læreboka, er ikke undersøkt i denne studien, men den viser skriverammens potensial for utvikling av elevenes tenkning og forståelse av historiske hendelser ved at årsaker og konsekvenser framstilles som komplekse fenomen; et nettverk av relasjoner som påvirker hverandre innbyrdes. En må likevel ta høyde for at tekstene representerer utenpåkunnskap (jf. Lund, 2011, s. 36), som i bunn og grunn ikke speiler elevenes forståelse. Men gjennom skriverammen prøver elevene imidlertid ut en faglig relevant måte å strukturere kunnskapen på som på sikt kan internaliseres og bli en ressurs i forståelsen av historiske hendelser.

Skriveramme og metaspråklig bevissthet

Som tidligere vist, fungerte læreren som modell i måten hun snakket om språk, tekst og tekstarbeid på med utgangspunkt i skriverammen. På den måten bidro hun til at elevene brukte de samme begrepene både i samtale med henne og seg imellom. Skriverammen realiserer ikke i seg selv det tekststrukturelle metaspråket, men gjennom visualisering av tekstelement på alle nivå, legger skriverammen til rette for utviklingen av metaspråklig bevissthet når den brukes samtidig med det konkrete tekstarbeidet.

Metaspråklig bevissthet framheves i flere sammenhenger som en viktig komponent i arbeid med tekst (Rose & Martin, 2012, s. 18; Gee, 2015, s. 198), og som en forutsetning for å delta og ta ansvar for problemløsning innenfor ulike faglige diskurser (Kleve og Penne, 2012; Warwick et al, 2003). Bruk av skriveramme som utgangspunkt i en samtale om tekst gir altså elevene tilgang til metaspråket der arbeidet *med* teksten og samtalene *om* teksten er to sider av samme sak.

Innrammet skriveramme

Tekstskaping basert på bruk av faste tekstmønstre og rigide rammer blir ofte kritisert både for å fremme en instrumentell og sjangerformalistisk skrivepedagogikk der reproduksjon av tekst og imitasjon av tekstmønstre går på bekostning av den kreative prosessen, samt forestillingen om at skriveferdighet og kunnskap om skriving kan erverves isolert og kontekstuavhengig. Det er også de senere årene blitt påpekt at skriveopplæringen i Norge i stor grad har vært konsentrert omkring tekstens form og innhold og i mindre grad omkring tekstens hensikt, altså hvem elevene skriver til og hva formålet med teksten er (Smidt, 2011). Dette skriveprosjektet rammes også til dels av denne kritikken og karakteristikken. Like fullt gav flere av elevene uttrykk for de opplevde tekstarbeidet meningsfullt, og et flertall av de endelige tekstene framstår som funksjonelle fagtekster innenfor den skolefaglige konteksten.

I en relativt ny studie som omhandler forholdet mellom grammatikkundervisning og tekstkvalitet (Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012), brukes uttrykket "embedded" for å forklare effektiv grammatikkundervisningen som del av skriveopplæringen. "Embedded" handler om en undervisning der det aktuelle språklige fenomenet gjøres eksplisitt gjennom systematisk å koble det til tekstkvalitet og trene det gjennom ulike aktiviteter, slik som bruk av metaspråk, diskusjoner, eksempler, modeller, eksperimentering og språkspill. Det dreier seg altså om en undervisning der arbeid med språklige fenomen og tekstarbeid er to sider av samme sak, og der det språklige fenomenet er innrammet av støttende aktiviteter. En tilsvarende innramming kan bruk av skriveramme i denne studien sies å ha. Som helhet er tekstskapingsprosessen karakterisert av sterk lærerstyring, steg-for-steg-metodikk og stadig dialog mellom lærer og elever. Under lærerens ledelse introduseres skriverammen samtidig med selve skriveaktiviteten. Læreren snakker altså om tekst og språk knyttet til både rammen og elevenes konkrete tekster, og utviklingen av påstandskunnskap og prosedyrekunnskap går dermed hånd i hånd. Det dreier seg altså om en undervisning som blant annet er kjennetegnet av at påstandskunnskap om form kobles til arbeid med skriving gjennom aktiv diskusjon og utprøving med den hensikt å heve kvaliteten på tekstene. Bruken av skriveramme kan sies å være totalintegret i skriveundervisningen, og begrepet *innrammet* er derfor en relevant beskrivelse av arbeidet med skriving i dette prosjektet.

Studiens relevans og begrensninger

Dataene i denne studien ble samlet inn våren 2008, ikke lenge etter at arbeidet med skriving som grunnleggende ferdighet var løftet fram i læreplansammenheng. En kan derfor hevde at lærerens utfordring som er utgangspunktet for dette skriveprosjektet, ikke lenger er relevant. To tendenser peker imidlertid i motsatt retning. For det første viser forskning knyttet til implementering av de grunnleggende ferdighetene at det fortsatt er lite fokus på

skrivning i fagene (Hertzberg, 2010, s.82). For det andre går didaktiske anbefalinger fra utdanningspolitisk hold i retning av økende bruk av skriverammer og andre former for konkret hjelp og støtte i skriveprosessen (Utdanningsdirektoratet, udatert; Skrivesenteret, udatert), noe som tilsier at forskningsbasert kunnskap om bruk av den type didaktiske verktøy er høyst aktuelt.

Resultatene i denne studien viser at alt i alt ser bruk av skriveramme ut til å fungere som et godt verktøy for et flertall av elevene i denne klassen. Undersøkelsen svarer imidlertid ikke på hvilken type elever som har nytte av skriverammen og hvem som ikke har det. Prosjektet er også avgrenset i den forstand at det ikke sier noe om hvilken effekt bruken av skriveramme har over tid, altså at elevene øver seg i å arbeide med tekst på denne måten. Når aktiv støtte fra læreren gjennom blant annet eksplisitt undervisning i språktrekk og standardiserte skjema ser ut til å få økende betydning i arbeid med tekst i skolen (jf. Helstad og Hertzberg, 2013), vil det være av stor betydning å undersøke skriveramme som scaffolding knyttet til elevenes ulike faglige nivå, og i sammenhenger der elevene utvikler fortrolighet med verktøyet gjennom gjentatt bruk.

Litteratur

- Andrews, R., Costello, P. & Clarke, S. (1993). *Improving the quality of argument, 5-16*. Hull: The University of Hull.
- Askeland, N. og Maagerø, E. (2013). Tekstkulturer. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Syn for skrivning. Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer* (s. 43-55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1984). Learning About Writing from Reading. I *Written Communication, 1*(2), 163-188.
- Berge, K. L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvalitet. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind 2: Norskeksamen som tekst* (s. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Hvistendahl, R. (2013). Students' Digital Strategies and Shortcuts Searching for Answers on Wikipedia as a Core Literacy Practice in Upper Secondary School. *Nordic Journal of Digital Literacy, 8*(1-2), 32-48.
- Caviglia, F. (2003). *Tools for advanced literacy* (Doctoral dissertation, PhD. Thesis). University of Aarhus, Danmark.
- Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school history. I F. Christie & J. Martin (Red.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (s. 196-230). London: Continuum.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Red.) (2012). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Flyum, K. H. (2011). Forberedende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøfting – en verktøymakers verktøy til fagskriving. I K.H. Flyum & F. Hertzberg (Red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 33-75). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fones, D. (2001). Blocking them in to free them to act: Using writing frames to shape boy's responses to literature in the secondary school. *English in Education, 35*(3), 21-31.

- Freedman, A. & Pringle, I. (1984). Why Students Can't Write Arguments. *English in Education* 18(2), 73-84.
- Furberg, A. & Rasmussen, I. (2012). Faktaorientering og forståelsesorientering i elevers bruk av nettbaserte læringsomgivelser. I T. E. Hauge & A. Lund (Red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (s. 23–57). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Routledge
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Hedeboe, B. (2002). *Når vejret læser kalenderen... – en systemisk funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb* (Doktoravhandling, Syddansk Universitet, Danmark). Hentet fra <http://www.gymnasieforskning.dk/naar-vejret-laeser-kalenderen-en-systemisk-funktionel-genreanalyse-af-skrivepaedagogiske-forloeb/>
- 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 (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 225-248). Oslo: Cappelen Damm.
- Hepsø, A. (2008). Narrativ skrivning i samfunnsfag på ungdomstrinnet. I Lorentzen, R.T. & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 228-236). Oslo: Universitetsforlaget
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: Fortelling er ikke nok. I L. Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 223-241). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E. Ottesen, og J. Møller (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i skolen etter tre år med Kunnskapsløftet* (s. 77-89). (NIFU STEP/UiO-rapport nr. 37/2010). Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFURapport2010-37.pdf>
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Hillocks, G. (2005). At Last: The Focus on Form vs. Content in Teaching Writing. I *Research in the Teaching of English*, 40(2), 238-248.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonierer seg i, ulike sakprega skrivesituasjonar* (Doktoravhandling). Det humanistiske fakultetet, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Stavanger.
- Kleve, B. & Penne, S. (2012). Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: Metabevissthet også for de svake elevene. I *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1-18.
- Krogh, E., Christensen, T. S. & Hjemsted, K. (2009). *Ny skriftlighed? Evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasireformen*. Gymnasiepædagogik 73. Odense: Syddansk Universitet.
- Lewis, M. & Wray, D. (Red.). (2000). *Literacy in the Secondary School*. London: David Fulton.
- Lewis, M. & Wray, D. (2002). *Writing Frames: scaffolding children's non-fiction writing in a range of genres*. Exeter Extending Literacy project. Reset. National Centre for Language and Literacy. The University of Reading.
- Ligaard, M. (2012). *Femavsnittsmetoden som skrivepedagogisk verktøy i videregående skole: Et praktisk perspektiv på skriveundervisning og fagskriving i engelsk og naturfag*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Norge). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/34116>
- Lund, E. (2011) *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Maybin, J., Mercer, N. & Stierer, B. (1992). 'Scaffolding': Learning in the classroom. I K. Norman, Kate ed. *Thinking Voices: The work of the National Oracy Project* (s. 186-195). London: Hodder Arnold H&S.
- Murray, D. (1980). Writing as process: How writing finds its own meaning. I T. R. Donovan & B. W. McClelland (Red.), *Eight approaches to teaching composition* (s. 3-20). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and student's metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166.
- Nestlog, E. B. (2009). Written Argumentation by a 10-Year-Old Pupil in Sweden. *Argumentation*, 23(4), 437-449.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-49). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Purcell-Gates, V., Duke, N. K. & Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 8-45.
- Refsahl, V. (2007). Å huske eller forstå? Læringssyn og skolens praksis. I E. K. Vold & V. Saltveit (Red.), *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer* (Statped's skriftserie nr. 55) (s. 79-104). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter.
- Riley, J. & Reedy, D. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5, 29-51.
- Rogers, L. A. & Graham S. (2008). A Meta-Analysis of Single Subject Design Writing Intervention Research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Dicipinary Literacy to Adolenscents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I S. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing* (s. 271-289). Oslo: Novus.
- Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekster. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skrivesenteret. (udatert). Skriverammer. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer/>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (Red.) (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring* (s. 9-41). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Tiller, T. (2013). Å forske i skolens hverdag. I M. Brække & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Skrivestrategier*. Hentet fra <http://www.udir.no/gammeltinnhold/Ungdomstrinnet/Ressurser-for-larere-pa-ungdomstrinnet/Skriving---for-larere-pa-ungdomstrinnet/God-praksis-i-skriving/Skrivestrategier/?read=1>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Warwick, P., Stephenson, P., Webster, J. & Bourne, J. (2003). Developing pupils' written expression of procedural understanding through the use of writing frames in science: Findings from a case study approach. *International Journal of Science Education*, 25(2), 173-192.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problemsolving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.
- Øgreid, A. K. & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and across disciplines: two Norwegian cases. *Argumentation*, 23(4), 451-468.