

Skriveramma – fra et elevperspektiv

*En kvalitativ studie om elevers opplevelse av
skriverammer i skriveprosessen av norskfaglige
analyser*

Stine Ramselien



NDID4009 – Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

VÅREN 2019

Skriveramma – fra et elevperspektiv

En kvalitativ studie som undersøker elevers opplevelser av skriveramma i skriveprosessen av norskfaglige analyser.

Masteroppgave i norskdidaktikk

Stine Ramselien

© Stine Ramselien

2019

Skriveramma – fra et elevperspektiv

Stine Ramselien

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Denne studien undersøker videregåendeelevers opplevelse av egen læring i møte med skriverammer som skal støtte arbeidet med å produsere norskfaglige analysetekster. Skriverammer er en type formstøtte i skriveundervisningen, og har som formål å veilede elever i skriveprosessen slik at de på sikt blir bedre skrivere. Tidligere forskning har vist at skriverammer kan ha en læringsfremmende effekt dersom den blir anvendt på en hensiktsmessig måte, og at den er et godt utgangspunkt for metasamtaler om tekst. Likevel er det lite forskning på elevenes opplevelse av egen læring i møte med skriverammer. Masteroppgavens problemstilling er derfor: *Hvordan opplever videregående elever bruken av skriverammer som et medierende læringsverktøy i skriveprosessen av norskfaglige analysetekster?* Studien undersøker ti videregåendeelevenes opplevelsesdimensjon i møte med denne formstøtten, og hvordan de selv beskriver skriverammens læringsfremmende funksjon. For å svare på problemstillingen er det anvendt et kvalitativt forskningsdesign med et semistrukturert forskningsintervju som primærkilde.

Analysen gir tilgang på nyanserte og selvstendige refleksjoner om skriverammens medierende funksjon i utformingen av norskfaglige analyser. I intervjuene kommer det frem at rammene både kan ha læringsfremmende og -hemmende effekter. På den ene siden er de gode igangsettere, og som gjennom tydelige instruksjoner gir dem et retningsangivende bilde for høy måloppnåelse. På den andre siden kan skriverammene oppleves som fengslende og lite åpne for autentisk egenart. Studien finner videre at elevene sier de er blitt mer oppmerksomme på analysesjangerens innholdskomponenter, og hva som kreves i oppbyggingen på setnings- og avsnittsnivå. Elevenes metakognitive innsikt i egen læring differerer. Likevel finner undersøkelsen at skriverammene er medierende for elevenes tekststrukturelle forståelse, da noen elever forteller at de lærte noe nytt, mens andre viser at de tok selvstendige standpunkt til hvorfor de ville strukturere tekstene annerledes. Studiens funn samsvarer med tidligere forskning på skriverammer, men tydeliggjør også hvor viktig det er å lytte til elevene og videreutvikle den didaktiske praksisen. Bare da kan elevene selv få en metaforståelse av skriverammens medierende funksjon for egen skriveutvikling.

Forord

Jeg så på Blinderns skyhøye fakulteter. Jeg så på de tusen studenter. Jeg så på studienes lange pensumlister. Dette var altså Blindern. Dette var altså mitt nye hjem. Alt var så underlig!

Takk for nå, Blindern! Ved første møte var du stor og skummel. I perioder var det utfordrende, men sammen har vi skapt gode minner, fylt rikelig på kunnskapsbanken og skilles nå som gode venner. Selv om overgangen fra elev til student var underlig, har lektorprogrammet på Blindern ført meg inn i et inspirerende yrke. Jeg er kommet på riktig klode, og det det har jeg lektorprogrammet ved UiO å takke!

I løpet av tiden på Blindern har jeg møtt mange inspirerende, engasjerte og dyktige forelesere, seminarledere og medstudenter. Det er derfor mange som fortjener en takk. Likevel vil jeg først og fremst takke veilederen min Marte Blikstad-Balas. Din tro på meg og masteroppgaven min har hatt en stor betydning i skriveprosessen. Du har vært til en stor hjelp, og jeg er enormt takknemlig for dine oppmuntrende tilbakemeldinger og konstruktive råd. I tillegg er du med ditt engasjement en stor inspirasjon for meg personlig. Videre ønsker jeg å rette en takk til arbeidsplassen min. Takk for at jeg har fått mulighet til å ta mine første selvstendige steg som lærer hos dere, og dere har gjort det mulig for meg å balansere studier med jobben som norsklærer.

Jeg vil videre takke mine aller nærmeste (dere vet hvem dere er) for at dere alltid heier på meg og stiller opp som moralsk støtte når det blåser som mest. Dere er mitt stillas i hverdagen. Takk til fantastiske medstudenter for mye latter, lange lunsjer og god hjelp. Uten dere ville ikke studietiden vært det samme. En ekstra takk til korrekturleserne mine Silje, og mamma. Takk for at dere tok dere tid!

God lesing!

Blindern, mai 2019

Stine Ramselien

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Valg av tema og norskdidaktisk relevans og aktualitet	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Studiens avgrensinger	3
1.4	Kart over videre lesing	4
2	Teoretisk rammeverk	5
2.1	Hva er en skriveramme?	5
2.1.1	Skriverammens pedagogiske forankring	7
2.2	Skriving i skolen	8
2.2.1	Skriving som kompetanse	8
2.2.2	Fagspesifikk skriving	9
2.2.3	Skriving som klasseromspraksis	10
2.3	Analyse som teksttype i norskfaget	10
2.4	Sammenfatning av teorikapittelet	11
3	Tidligere forskning	13
3.1	Behovet for forskning på skriverammer	13
3.2	Forskning på eksplisitt formstøtte	14
3.2.1	Hva sier forskningen om skriverammer?	14
3.2.2	Skriverammens verdi i metasamtalen	16
3.2.3	Forskningsbaserte kriterier for en positiv effekt av skriverammen	17
3.3	Sammenfatning av tidligere forskning	18
4	Metode	20
4.1	Forskningsdesign	21
4.2	Kvalitativ metode med semistrukturert intervju	21
4.2.1	Kvalitativ metode	21
4.2.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	22
4.2.3	Observasjon som sekundærdata	24
4.3	Datainnsamlingsprosessen	25
4.3.1	Forskerrollen	26
4.3.2	Utvalg	27
4.3.3	Intervjusituasjonen	28
4.4	Analyse av data	30
4.4.1	Transkribering av materialet	30

4.4.2	Analyse av datamaterialet.....	31
4.4.3	Koding av datamaterialet.....	32
4.5	<i>Validitet, reliabilitet og forskningsetikk</i>	33
4.5.1	Validitet.....	33
4.5.2	Reliabilitet.....	35
4.5.3	Forskningsetikk.....	36
4.6	<i>Sammenfatning av metodekapittel</i>	37
5	Presentasjon og analyse av data	38
5.1	<i>Elevenes tidligere tanker om og erfaringer med skriving i norskfaget</i>	39
5.1.1	Elevenes holdninger til skriving.....	39
5.1.2	Elevenes tidligere skrivestrategier.....	41
5.1.3	Læreren som modelleser.....	44
5.2	<i>Elevenes tanker om og erfaringer med skriving i norskfaget etter møtet med skriveramma</i>	46
5.2.1	Elevenes kjennskap til skriverammen.....	46
5.2.2	Bruk av skriveramma.....	47
5.2.3	Nye tanker om hjelpemidler, strategier og struktur.....	49
5.3	<i>Positive merknader om skriveramma</i>	50
5.3.1	Skriverammens hjelp til struktur.....	51
5.3.2	Skriverammens hjelp til igangsetting.....	52
5.3.3	Skriverammens hjelp til kompetanse.....	52
5.4	<i>Negative merknader om skriveramma</i>	53
5.4.1	Skriverammens brudd med struktur.....	53
5.4.2	Skriverammens hemmende effekt.....	55
5.4.3	Spørsmål om skriverammens nødvendighet.....	56
5.5	<i>Sammenfatning av presentasjon og analyse</i>	56
6	Diskusjon	58
6.1	<i>Elevenes opplevelser av skriverammene</i>	59
6.2	<i>Elevenes opplevelse av egen læring</i>	60
6.3	<i>Begrensninger og didaktiske implikasjoner</i>	62
7	Oppsummerende avslutning	66
	Litteraturliste	67
	Vedlegg	73
	Vedlegg 1: Skriveramme fra Grip teksten – norsk Vg1 studieforbereende utdanningsprogram.....	73
	Vedlegg 2: Skriverammer til komparativ analyse.....	75
	Vedlegg 3: Skriveramme i analysen av <i>Et dukkehjem</i>	78
	Vedlegg 4: Vurdering fra NSD, Personvernombudet for forskning.....	81
	Vedlegg 5: Samtykkeerklæring.....	83
	Vedlegg 6: Informasjonsskriv om forskningsprosjektet.....	84
	Vedlegg 7: Intervjuguide til semistrukturerte elevintervjuer.....	86

1 Innledning

En skriveramme er en formstøtte som skal hjelpe elever til å skrive bedre tekster. Dette kan for eksempel være temasetninger som angir retning for teksten, grafiske rammer som synliggjør tekstens struktur eller en blanding av disse. Dermed kan hjelpemiddelet fungere som et stillas både med tanke på de innholdsmessige komponentene, og for å stimulere den tekststrukturelle forståelsen. Mitt kjennskap til skriverammer startet i praksisperioden, og etter denne erfaringen begynte det å gro et engasjement i meg for skriving generelt og skriverammer spesielt. Som norsklærer opplevde jeg at rammeverktøyet åpnet nye dører i skriveundervisningen. Skriverammen veiledet ikke bare elevene til å skrive bedre tekster, men den ble også et middel i metasamtaler rundt tekstproduksjon. I hvert fall var det mitt inntrykk som underviser. Allikevel ble jeg i dialog med min egen veileder oppmerksom på at mine erfaringer ikke alltid nødvendigvis samstemmer med elevenes. Dette vekket en nysgjerrighet i meg, og jeg bestemte meg da for at dette var noe jeg ville bruke masteroppgaven til. Formålet med denne studien er derfor å undersøke hvordan ti elever på videregående skole opplever bruken av skriverammer i skriveprosessen av norskfaglige analysetekster, samt hvordan de opplever dem som et medierende læringsverktøy.

1.1 Valg av tema og norskdidaktisk relevans og aktualitet

Bruken av skriverammer har de siste årene fått større innpass i norske skoler og brukes på alle alderstrinn. Stillaset hjelper elever i utformingen av tekster, konkretiserer hva de bør få med for å tilfredsstille de stilistiske og innholdsmessige kravene, samt forsøker å stimulere deres skriveutvikling. I det følgende kapittelet vil jeg fremme masteroppgavens norskdidaktiske relevans og aktualitet.

Dersom en søker opp forskning på skriverammer er det en del artikler som dukker opp. Noe uenighet er det naturligvis rundt hjelpemiddelets funksjon og effekt, men en vesentlig fellesnevner er at store deler av forskningslitteraturen benytter et lærerperspektiv. Det betyr ikke at det ikke finnes forskning som sier noe om elevenes perspektiv i møte med skriverammer, men det er ikke her hovedtyngden ligger. I tillegg er det svært lite som konkret belyser bruken av et slikt hjelpemiddel i en norskdidaktisk kontekst. Denne studien søker dermed en bedre forståelse av elevers opplevelsesdimensjon i møte med skriverammer. Masteroppgavens funn kan på denne måten være fruktbar, fordi den kan øke innsikten i et

utvalg elevers kognitive prosesser. En slik bevissthet kan være betydningsfull når en som lærer skal tilrettelegge skriveundervisningen i norskfaget. Likeså vil ny kunnskap være et godt grunnlag for å videreutvikle den didaktiske strategien, og på denne måten finjustere formstøttepraksisen i skolen. For opplæringslovens § 1-3 sier at alle elever har rett til tilpasset opplæring. Undervisningen skal dermed være tilpasset elevenes evner og forutsetninger. I forlengelse av dette vil kunnskap om skriverammer og opplevelser rundt bruken av dem, kunne si noe om hvordan rammeverktøyet på best mulig måte kan anvendes som et didaktisk hjelpemiddel.

Temaet for masteroppgaven har også en annen norskdidaktisk relevans. For i læreplanen, både den gjeldende og den som kommer med fagfornyelsen, er skrivekompetansen oppført som en av de grunnleggende ferdighetene. Skrivning er dermed en viktig komponent i elevers kunnskapsdanning, og handler langt på vei om mer enn bare det å skrive grammatisk korrekt. Ferdigheten som i hovedsak skal jobbes med i alle fag, faller likevel inn i under norskfagets ansvarsområde. For Utdanningsdirektoratet (UDIR) spesifiserer at norskfaget har et særlig ansvar for å stimulere, samt videreutvikle elevenes skriveferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 50). Her kan kunnskap om skriverammer være verdifullt, der det didaktiske verktøyet veileder elevene i å utvikle mer avanserte skriveferdigheter.

Et annet poenget jeg ønsker å belyse for å forsvare masteroppgavens relevans og aktualitet handler om den kommende læreplanen i norsk. UDIR har annonsert at alle fagene i grunnskolen og videregående skal fornyes i 2020. Det er mange begrunnelser for rundt behovet for et nytt kunnskapsløfte, men jeg har særlig heftet meg i forklaringen om at elevene skal få mer tid til dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2018). UDIR utdyper dette poenget med at tidligere læreplaner har vært for omfattende. Gjennom den nye læreplanen er det derfor ønskelig at fagenes prioriteringer blir tydeliggjort, slik at det blir frigitt tid til et slikt fokus. Dybdelæring er sammensatt av flere faktorer, deriblant skrivning. Gjennom skriveprosessen får elever satt ord på både konkrete og abstrakte fenomener, som ellers kun blir servert dem. Ved å selv formulere sin forståelse i teksten vil elevene kunne inkorporere kunnskapen og gjøre den om til sin egen. Likevel kan skriveoppgaver fort virke uoverkommelige for elever. Dersom denne studien kan tilby norsklærere en bedre forståelse av elevers opplevelse av skriverammer og hvordan de på best mulig måte kan benyttes, kan formstøtten være et hendig didaktisk verktøy i dybdelæringen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne studien ønsker jeg å studere skriveramma fra et elevperspektiv. Selv om det hadde vært utrolig interessant, og metodisk svært krevende, å undersøke hva den kausale sammenhengen mellom et slikt hjelpemiddel og elevenes tekstprodukter faktisk er, så er det opplevelsen av egen læring jeg her er ute etter å samle inn og studere. Jeg mener det er viktig å få innsikt i elevenes metarefleksjoner rundt tekstproduksjon og hvordan de omtaler sin egen tekstkyndighet med utgangspunkt i rammeverktøyet. Av den grunn bestemte jeg meg for å introdusere skriverammen i mine egne norskklasser, og la dem benytte seg av en slik formstøtte i møte med to skrivesituasjoner samme høst. Først da kunne jeg hente ut et utvalg som jeg kunne intervju, og på denne måten undersøke elevenes opplevelse av skriverammen. Min problemstilling lyder slik:

Hvordan opplever videregående elever bruken av skriverammer som et medierende læringsverktøy i skriveprosessen av norskfaglige analysetekster?

For å belyse overordnede problemstilling har jeg sett det hensiktsmessig å konkretisere den til tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplevde elevene skriverammene?
2. På hvilken måte medierte skriverammene elevenes forståelse av egen tekstkyndighet?
3. Hvordan karakteriserer elevene en god analysetekst?

Jeg er med andre ord interessert i å ta et dypdykk i elevenes opplevelsesdimensjon rundt skriverammen, øke innsikten i elevenes metarefleksjoner rundt tekstproduksjon i norskfaget og hvordan deres tekstkyndighet kan styrkes ved hjelp av skriveramma. Om en evner å forstå elevenes utgangspunkt, deres møte med hjelpeverktøyet og hvordan de selv ser stillasets relevans og utbytte, det er først da man kan forbedre den norskdidaktiske praksisen i skolen.

1.3 Studiens avgrensinger

I denne masteroppgaven er det ikke et overordnet mål å presentere universelle generaliseringer på hvordan alle elever på den videregående skolen i Norge opplever bruken av skriverammer. Oppgaven har heller ingen intensjoner om å bekrefte, ei avkrefte, hypoteser

om elevers opplevelser av skriverammer. Det samme gjelder statistiske målinger om hvordan elever videreutvikler og finjusterer sin skrivekompetanse. Det jeg ønsker med denne masteroppgaven er å utvide forståelseshorisonten rundt elevers opplevelse av egen læring ved hjelp av skriverammer som et didaktisk skriveverktøy i norskundervisningen. Gjennom forskningsintervjuet håper jeg at en kan øke innsikten i og forståelsen av skriverammenes ringvirkninger, både med tanke på elevers opplevelse av dens effekt og ved å lytte til hvordan den påvirker deres metarefleksjoner rundt tekstproduksjon i norskfaget. For selv om mennesker er ulike, og tross i at vi agerer, reagerer, reflekterer, innhenter og fortolker omverdenen forskjellig, så er formålet med dette forskningsprosjektet å si noe om hvordan et utvalg elever reflekterer rundt skriverammen, hvordan de selv beskriver dens funksjoner i skriveprosessen og hvordan dette påvirker deres kognitive skrivekompetanse.

1.4 Kart over videre lesing

I dette kapittelet har jeg presentert studiens tema og problemstilling, samt tydeliggjort dens relevans og aktualitet fra et norskdiraktisk perspektiv. Kapittel to vil av den grunn ta for seg det teoretiske rammeverket, som på ulike måter belyser verktøyets funksjon og plass i skriveundervisningen. Således vil kapittel tre redegjøre for tidligere forskning, som sammen med det teoretiske grunnlaget danner en forståelsesramme rundt hjelpeverktøyet. I kapittel fire vil jeg greie ut om de metodiske valgene som dette prosjektet springer ut av, og hvordan dette påvirker undersøkelsens materiale, analyse og tolkning. Metodekapittelet vil sådan kaste lys over den påfølgende sekvensen, da jeg i kapittel fem vil presentere datamateriale og analysen av det. I kapittel seks vil jeg diskutere analysens forskningsfunn ved å knytte dem opp til teori og tidligere forskning, før jeg så i kapittel syv oppsummerer de viktigste poengene og kommer med noen avsluttende refleksjoner.

2 Teoretisk rammeverk

Teorikapittelet har som formål å plassere studien inn i en større teoretisk kontekst. Det teoretiske bakteppet vil av den grunn kunne si noe om hvilke perspektiver som legger føringer for studien, og hvilken sammenheng prosjektet er en del av. I dette kapittelet vil det bli presentert teori som er knyttet til skriverammer og analysesjangeren i norskfaget, samt en tydeliggjøring av hvordan skriverammer kan brukes i denne sammenhengen. I delkapittel 2.1 vil jeg redegjøre for hva skriverammer er og hvordan de kan benyttes som et didaktisk verktøy. I tillegg vil jeg vise til hjelpemiddelets pedagogiske forankring. Delkapittel 2.2 vil være en utgreiing av skriving i skolen. Her blir det fremhevet hva skrivekompetanse faktisk er, hvordan en bør forstå skriving i en fagspesifikk kontekst, samt hvordan dette henger sammen med skriverammer i norskfaget. I delkapittel 2.3 blir det kort redegjort for analysen som teksttype, før delkapittel 2.4 sammenfatter det teoretiske rammeverket bak denne masteroppgaven.

2.1 Hva er en skriveramme?

Teorikapittelet har som formål å plassere studien inn i en større teoretisk kontekst. Det teoretiske bakteppet vil av den grunn kunne si noe om hvilke perspektiver som legger føringer for studien min, og hvilken sammenheng prosjektet er en del av. I dette kapittelet vil jeg presentere teori knyttet til skriverammer og analysesjangeren i norskfaget, samt tydeliggjøre hvordan skriverammer kan brukes i denne sammenhengen.

2.1.1 Hva er en skriveramme?

Skriverammer er en form for stillasbygging i skriveundervisningen, og har som formål å veilede elever til å bli bedre skrivere. Hjelpeverktøyet skal ideelt utvide elevenes forståelse av hva som er en god fagtekst, både med tanke på de innholdsmessige komponentene og gjennom den faste strukturen som skal veilede dem til å holde den såkalte «røde tråden». Skriverammer har dermed som formål å rettlede elever i skriveprosessen, slik at de på sikt erverver den nødvendige kompetansen som trengs for å kunne klare seg uten denne formen for støttestruktur i fremtiden (Skrivesenteret, 2015).

Det finnes primært to varianter av skriverammer som legger føringer for hvordan stillaset bygges opp, og dermed hvordan eleven skal ta i bruk hjelpemiddelet. På den ene siden kan skriverammer være strukturert etter startsetninger. Dette er vanlig å bruke på barnetrinnet, slik at en på best mulig måte kan hjelpe dem med å formulere fullverdige setninger, som sammen tilfredsstillende kravet til innholdet og tekstens progresjon. På den andre siden kan skriverammer likne grafiske rammer. Slike tabell-liknende stillas er gjerne delt i to. Den vertikale kolonnen til venstre er elevenes rettesnor, mens kolonnen til høyre er ment for elevenes notater. På denne måten vil de horisontale linjene danne avsnitt, fordi «boksene» synliggjør tekstens krav til et nyansert, dypt og variert innhold. Dersom skriverammer er tilpasset oppgaveformuleringen vil stillaset også kunne tilby en operasjonalisert forståelse av hva oppgaven faktisk ber om. Da blir kravet til høy måloppnåelse dessuten synliggjort. En slik grafisk skriveramme kan også være et trekoloneskjema (Håland, 2016, s. 108), og benyttes helst i skriveøkter der en skal sammenlikne to tekster med hverandre. For poenget med støtten er at elevene skal tilegne seg ferdighetskunnskap om form og innhold, slik at de senere kan produsere selvstendige eksemplarer av liknende teksttyper, samtidig som de har en forståelse av hva som bør være med (Hertzberg, 2001).

Dersom en anvender et kritisk blikk på skriverammer er det nødvendig å diskutere dens læringsfremmende potensiale. Ideelt skal rammen være et stillas som hjelper elever i å nå høyder de ellers ikke ville maktet uten hjelpemiddelet. Imidlertid er det sentralt å fremme elevenes ulike forutsetninger og faglige nivåer, og hvordan dette påvirker skriverammens potensiale. Elever er forskjellige og trenger følgelig ulik tilrettelegging. Skriverammer kan i denne sammenheng miste sin verdi dersom elever allerede mestrer skrivesituasjoner godt. Formstøtten fungerer nemlig best for elever på middels nivå eller lavere, uansett alder. Likevel kan den være nyttig på ulike nivå, dersom hver enkelt lærer evner å tilpasse skriverammen etter klassekonteksten og formålet (Lewis og Wray, 2002). Da vil også de høytpresterende elevene kunne dra fordel av skriverammens veiledning. Videre er det betydningsfullt å belyse overgangen fra skriverammer til selvstendig og stabil tekstkyndighet. Da stillas bygges rundt en situasjon for å fremme en kompetanse, skal den følgelig bygges ned igjen når kompetansen er ervervet. Likevel kan det være vanskelig å operere innenfor et slikt mellomstadium. Det kan være vanskelig å konkludere med at eleven har lært noe av skriverammene, og om han eller hun har mestringstilliten til å angripe liknende skrivesituasjoner i fremtiden. For faren med skriverammer er at det blir en bjørnetjeneste, der elevene lener seg for mye på formstøtten og ikke utfordrer seg selv. Det er derfor viktig at

læreren modellerer og veileder elevene når de skal bruke skriverammer (Skrivesenteret, 2013), slik at formstøtten skal stimulere elevenes skriveferdigheter. Dersom læreren i tillegg åpner opp for en diskusjon av hjelpemiddelets formål og nytte, vil skriverammens læringsfremmende potensiale også kunne styrkes.

2.1.2 Skriverammens pedagogiske forankring

Skriverammen er et didaktisk rammeverktøy som kan rettlede elever i skriveprosessen av ulike fagtekster. På denne måten kan støtten være en veiledning i en konkret situasjon og hjelpe eleven i å nå mål han eller hun ellers ikke ville hatt evner til selv. Dette blir av Vygotsky omtalt som læring i den proksimale utviklingssonen. Begrepet stammer fra sosiokulturell læringsteori, der en mener at læring oppstår i samspill med andre mennesker. I dette perspektivet på læring forstår Vygotsky den kognitive utviklingen som et utspring av sosiale relasjoner (1978, s. 57). Det sosiale har i denne sammenheng forrang i læringsprosessen «ved at kunnskap først og fremst utvikles i fellesskapet (*intermentalt*) og deretter blir tatt i bruk som en form for kognisjon (*intramentalt*) (Øgreid, 2018, s. 24). Dette synet på læring ligger også til grunn for denne masteroppgaven.

Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen bygger på en forutsetning om et ubalansert kunnskapsforhold, der den ene sitter inne med mer kunnskap enn den andre. Her vil individet med mest kunnskap rettlede den andre til økt viten (Säljö, 2016, s. 118), som i en klasseromskontekst representerer forholdet mellom læreren og eleven. Selv om skriverammen er et tekstlig hjelpemiddel, vil den likevel ikke være løsrevet fra klasserommet som et sosiokulturelt fellesskap. For skriverammen vil høyst sannsynlig være utarbeidet av en faglærer, og på denne måten være en tekstlig rettleiding. På denne måten vil ikke læringen kun bero på en direkte interaksjon mellom lærer og elev, men i dette tilfellet også oppstå gjennom mønstrene som skriverammene tilbyr. Dette omtales som et *medierende redskap* (Wertsch, 1998, s. 17) og bygger på antakelsen om at verden er mediert. Et slikt perspektiv legger derfor til grunn at man fortolker verden gjennom redskaper som er forankret i sosiale praksiser. Slike redskaper kan foregå ved hjelp av tanker, handlinger og kommunikasjon som alle skal hjelpe i fortolkningen. På denne måten kan elever tilegne seg ny tekststrukturell forståelse og dermed videreutvikle skrivekompetansen. Uten en slik form for støtte utenfra ville dette ikke være like enkelt.

Utviklingspsykologene Wood, Bruner og Ross (1974) har arbeidet videre med Vygotskys teori og formulert begrepet «scaffolding». En norsk oversettelse av begrepet er «stillasbygging», og bunner i forestillingen om at det blir bygget et stillas rundt den nærmeste utviklingssonen. Ideen er således at den mindre kompetente skal få anledning til å bygge opp en ny kompetanse innenfor stillasets vegger, og på den måten ferdigstille en solid ferdighet som til slutt står trygt uten en slik formstøtte (Säljö, 2016, s. 120; Haanæs, 2001). Her kan man se en tydelig sammenheng mellom begrepet og skriverammen som didaktisk støtte i utviklingen av en norskfaglig skrivekompetanse. I denne oppgaven vil derfor stillasbegrepet være synonymt med skriverammen som eksplisitt formstøtte.

2.2 Skrivning i skolen

I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for skrivingens plass i skolen generelt, og norskfaget spesielt. Kunnskapsdepartementet definerer skriving som evnen til «å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 31). Skrivning er dermed en språklig aktivitet (Hertzberg, 2001), og bør forstås som både en sosiokulturell og kognitiv prosess. Aktiviteten stimulerer menneskers indre informasjonsbehandlingssystem og kan således fungere som en kommunikasjonskanal (Thygesen og Fasting, 2007, s. 293). Skrivekompetansen omfatter derfor ferdigheter som å planlegge, bearbeide, utforme, kommunisere, reflektere og vurdere tekster (Kunnskapsdepartementet, 2016), og er en av de viktigste fokusområdene i den norske skolen. Delkapittelet vil av den grunn ta for seg hva det vil si å ha en skrivekompetanse, hvordan denne har en essensiell plass i den norske læreplanen og hvordan en ved hjelp av skriverammen kan støtte utviklingen av en kompetent skriveferdighet.

2.2.1 Skrivning som kompetanse

Elever trenger skrivekompetanse for å kunne delta aktivt i demokratiet og arbeidslivet. Elevenes evne til å forstå og vurdere informasjon, samt kommunisere med omverdenen i ulike sjangre er en vesentlig ferdighet, og som «er avgjørende for å mestre livet og rollene som yrkesutøver og samfunnsborger» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 30). For det norske samfunnsliv anno 2019 kan i mange tilfeller omtales som et tekstsamfunn. I løpet av en dag må man nemlig forholde seg til store mengder tekst, i hvert fall om en opererer med et utvidet tekstbegrep. Teksten er dermed et kommunikasjonsmedium (Fjørtoft, 2014, s. 164), og er

følgelig en kompetanse elever må erverve, slik at de kan operere innenfor tekstkulturen (Tønnesson, 2012, s. 58).

2.2.2 Fagspesifikk skriving

I norskfaget skal elever utvikle sine skriveferdigheter, samtidig som de skal få muligheten til å oppdage gleden over eget språk og evnen til «å uttrykke egne meninger og tanker» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 50). Likevel er ikke skriving i norskfaget akkurat det samme som det å skrive tekster i andre skolefag. Skriving innenfor et fag bør forstås som en fagspesifikk tekstkyndighet (Greek og Jonsmoen, 2012). Skrivekompetanse i et fag er ikke direkte overførbart til et annet, fordi en opererer innenfor en diskurs. Norskfagets normer for analysesjangeren er for eksempel annerledes, sammenliknet med naturfaglige analyser. Det er den fagspesifikke sammenhengen som avgjør elevenes tekstkompetanse, fordi fagets tradisjoner og skrivepraksiser har sine kriterier for høy måloppnåelse. Det å skrive innenfor en diskurs kan være utfordrende, fordi en både skal gi uttrykk for en faglig forståelse, samtidig som en skal forholde seg til teksttypens krav om form, innhold og faguttrykk (Ask, 2007). Det er derfor viktig at man lærer elever hva som er kravet i den norskfaglige diskursen. Dersom en har kjennskap til de ulike teksttypene, vil en følgelig også ha et bedre utgangspunkt i utformingen av en spesifikk tekst (Fish, 1980, s. 331-332).

Freedman har i sin studie undersøkt hvordan jusstudenter tilegnet seg den juridiske diskursen i deres utdanningsforløp (1987). Her fant hun at læring av sjangertrekk ikke kan forklares som et produkt av hverken lesing eller direkte skriveundervisning. Innlæringen i den fagspesifikke diskursen var en ubevisst prosess som gjennom sammensatte komponenter utgjorde tilegnelsen. Kompetansen må innarbeides, både motorisk og mentalt, og består i alt de hadde lest tidligere, alt som ble lest i faget med dets ordforråd og språkstrategier, faglærerens eksplisitte tilbakemeldinger og samtalene som studentene hadde sammen i diskusjonsgrupper. Selv om studien tar utgangspunkt i studenter i et høyere utdanningsforløp, så kan en hevde at funnene har en overføringsverdi når det kommer til innlæringen av fagdiskurser i den videregående skolen (Freedman, 1987, s. 102-104). For elever i skolen synes det er utfordrende å skrive tekster, dersom de ikke har nok kunnskap om temaet og teksttypen. Da ender tekstene heller opp med manglende innsikt, svada-formuleringer, upresise argumenter og dårlig språk (Askeland og Aamotsbakken, 2013). Tross innlæringen i en diskurs er ubevisst og nokså sammensatt, betyr ikke dette at elevene er overlatt til seg selv. I

norskundervisningen får ikke elevene bare tilgang på teori, men skal i tillegg få mulighet til å utvikle komplekse ferdigheter som å abstrahere, se tekster fra et kritisk perspektiv, forstå dem som en del av en større kontekstuell sammenheng og ikke minst formidle slike persepsjoner skriftlig. Her kan bruken av skriverammer gjøre noen elementer ved norskfagets diskurs synlig for elevene. I tillegg kan redskapsvarianten modellere dem til å skrive egne tekster i fremtiden.

2.2.3 Skrivning som klasseromspraksis

Kringstad og Kvithyld har i sin tekst oppsummert fem forskningsbaserte prinsipper som sammen legger grunnlaget for en god skriveopplæringspraksis i skolen (2013). Det første prinsippet går ut på at elever må skrive mye på fagets premisser, og ikke miste benytte seg av skrivning i tilegnelsen av ny kunnskap. Dernest må læreren bruke formativ vurdering og gi gode tilbakemeldinger for et videre arbeid. Grunnen er at man ikke skal se på læring som en avskjermet handling, men en prosess i kontinuerlig endring. Elevene bør således trenes opp til å bli strategiske skrivere, slik at de formidler budskapet på en hensiktsmessig og formålstjenlig måte. Dette kan gjøres ved hjelp av det fjerde prinsippet som går ut på å gi støtterammer i skriveprosessen. Til slutt fremheves det også et behov for å skape et klasserom som diskuterer tekstproduksjon og skrivning som handling og ferdighet (Kringstad og Kvithyld, 2013). Grunnen er at samtalen er et fundament for skriveopplæringen. Dersom en i klasserommet har utforskende samtaler om skrivning og dens tilhørende fagspråk, kan elever utvikle et metaspråk om tekstsaking (Smith, 2011). Samtidig er det en fordel å ha noe håndfast å snakke om i slike samtaler. På denne måten kan skriverammen være et godt utgangspunkt for metasamtalen, i tillegg til at en da kan anvende stillaset på både makro- og mikronivå (Hammond og Gibbons, 2001).

2.3 Analyse som teksttype i norskfaget

Ordet «analyse» stammer fra gresk og betyr direkte oversatt «opløsning». Det er derfor ikke overraskende at analytiske tekster i norskfaget handler om nettopp det å løse opp en tekst, granske den og si noe om dens dyptliggende budskap og språklige funksjoner. Det finnes således ulike typer analyser som retorisk analyse, diktanalyse, komparative analyser, sakprosaanalyse og analyser av multimodale tekster, for å nevne noen. Ettersom variantene differerer vil følgelig også vurderingsfokuset være noe forskjellig fra tekst til tekst. Likevel er

det noen fellestrekk. For tekstens overordnede struktur er sjangeren. Det betyr at det er sjangeren som legger føringer for hvilke forventinger en har til tekstens språklige trekk.

Fra et norskdiraktisk perspektiv vil det være hensiktsmessig å anvende begrepet «teksttyper». Begrepet beror i all enkelthet på at man i en slik kategorisering omfavner flere sjangre på en gang. Teksttypene kan derfor deles inn etter en samling av like språktrekk i ulike sjangre (Øgreid, 2008, s. 69). I norskfaglige analyser på videregående vil det for eksempel være fordelaktig om eleven i sin tekst benytter seg av analytiske kjennetegn som det å vise en dyp forståelse, peke på sentrale virkemidler og tekstlige argumentasjoner, si noe om deres effekt og funksjon, understreke det iboende budskapet, reflektere selvstendig, trekke paralleller og forstå teksten med bakgrunn i dens kontekst. Disse kjennetegnene er viktige i vurderingen av måloppnåelse, og sier dermed noe om forventningene til norskfaglige analyser.

Skriverammer skal fungere som et stillas rundt oppbyggingen av en tekst. Da elevene i dette forskningsprosjektet fikk anledning til å benytte seg av et slikt hjelpeverktøy i skriveprosessen av analysetekster i norskfaget, er det vesentlig å se litt på oppbyggingen av disse. I vedlegg 1 kan en se et lærebokseksempel på en skriveramme, tilpasset en komparativ analyse. Dette er et trekoloneskjema med et løsningsforslag som viser hvordan rammen kan brukes, både for å strukturere analysen, men også for å synliggjøre de ulike elementene og hvordan de bør ordnes slik at man har en tydelig rød tråd. I tillegg vil den grafiske støttestrukturen legge til rette for et komparativt perspektiv, der en ved å studere notatene i de horisontale linjene kan sammenlikne likheter og forskjeller innen tematikkene.

2.4 Sammenfatning av teorikapitlet

Skriverammer er didaktiske rammeverktøy som på mange måter fungerer som et stillas i skriveprosessen. Rammene kan enten være grafiske rammer, startsetninger eller en blandingsvariant som er tilpasset konkrete skrivesituasjoner. Uansett har skriverammene som formål å veilede elever i utformingen av tekster, vise dem hvordan tekstene bør struktureres og hva som faktisk bør være med for å tilfredsstille de sjangermessige kravene. I tillegg er støttestrukturen pedagogisk forankret i Vygotskys sosiokulturelle teori om læring i nærmeste utviklingszone. For om en anser skriverammen som et medierende redskap, kan dette være en læringsfremmende støtte som øker elevenes komplekse skrivekompetanse.

Skriving er en av de grunnleggende ferdighetene i skolegangen, og er dermed også en essensiell kompetanse som må stimuleres og videreutvikles. Begrepet bør forstås som en kognitiv og sosiokulturell praksis, fordi en gjennom en slik handling både kommuniserer og aktiviserer det indre informasjonsbehandlingssystemet. Videre er skriving et sentralt ledd i skolens dybdelæring. Dermed får skrivehandlinger en viktig rolle i skolen generelt, men også i norskfaget spesielt. For til tross for at skriving er en grunnleggende ferdighet som skal arbeides med i alle fag, vil norskfaget ha et særlig ansvar for innarbeidingen av denne sammensatte ferdigheten. Det er derfor viktig at en legger til rette for gode skrivepraksiser i skolen. For det første bør det skrives mye og på fagets premisser. Læreren bør vurdere formativt og gi tilgang på hjelpemidler. I tillegg bør elevene trenes opp i ulike strategier slik at de på best mulig måte vet hvordan de skal gripe an skriveoppgaver. Til slutt fremheves også viktigheten av å skape rom for metasamtaler om tekster og skriving i klasserommet. Slike samtaler hjelper elevene å sette ord på de kognitive prosessene, og hvordan de selv forstår de tekststrukturelle mønstrene og innholdsmessige komponentene som karakteriserer gode analysetekster i norskfaget.

3 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for tidligere forskning på skriverammer og verktøyets verdi i en klasseromspraksis. Det finnes få studier som utelukkende omhandler elevers opplevelsesdimensjon i møte med skriverammer, og hvordan dette opptrer i en norskdidaktisk kontekst. Gjennomgangen vil derfor inkludere tidligere forskning som på ulike måter er beslektet med problemstillingen, enten fordi studien forsker på skriverammen med et annet didaktisk perspektiv, eller fordi de kontekstuelle betingelsene som land og alder er forskjellig.

I delkapittel 3.1 vil behovet for forskning på skriverammer bli belyst, før delkapittel 3.2 redegjør for forskningen på skriverammer. Her vil det bli forklart hva forskning sier om skriverammer, hvordan skriverammene har en viktig verdi i metasamtaler, samt hvilke forskningsbaserte kriterier som fremmes dersom skriverammen skal ha en positiv effekt i elevers skriveopplæring. Til slutt vil de viktigste poengene fra tidligere forskning på eksplisitt formstøtte være sammenfattet i delkapittel 3.3.

3.1 Behovet for forskning på skriverammer

Da skriving ble innført som en av de grunnleggende ferdighetene i skolen, økte også fokuset på opplæringen av en slik kompetanse. Nasjonale sentre som *Lesesenteret* og *Skrivesenteret* ble opprettet for å tydeliggjøre de utdanningspolitiske beslutningene, og i tråd med denne utviklingen økte også interessen for å studere skriveferdigheten i et større perspektiv. En fellesnevner fra flere studier av elevtekster de siste årene (Øgreid, 2016, 2008; Ligaard, 2012; Igland, 2007; Berge mfl., 2005) er at mange elever sliter med bearbeiding og organisering av fagstoff, strukturering av fagtekster og føre et variert og kompetent fagspråk. For å møte disse utfordringene trenger elever konkret og spesifikk støtte knyttet til blant annet strukturering av kunnskapsinnholdet i egen tekstproduksjon (Graham og Perin, 2007). I denne sammenheng har skriverammer som et didaktisk verktøy vært et forsøk på å imøtekomme et slikt behov.

Rammeverktøyet har lenge vært en innarbeidet praksis i engelskspråklige klasserom, og har følgelig blitt både hyllet og kritisert gjennom ulike forskningsrapporter (Håland, 2016). I en nasjonal sammenheng er det didaktiske hjelpemiddelet en relativt ny praksis i skolen, men det er allerede blitt publisert ulike avhandlinger om slike støttestrukturer i norske klasserom (Øgreid, 2018; Olsen, 2015; Spikseth, 2018; Enoksen, 2016). Det er flere forskere som støtter

argumentet om at skriverammer kan være et verdifullt verktøy i skriveundervisningen (Øgreid, 2016; Helstad og Hertzberg, 2013; Håland, 2013; Kringstad og Kvithyld, 2013; Smith, 2011). Av den grunn vil de følgende delkapitlene være dedikert til ulik forskning, som på hver sin måte forsøker å belyse skriverammen og dens effekt.

3.2 Forskning på eksplisitt formstøtte

I det følgende delkapittelet vil det bli presentert forskning på skriverammer. Hjelpemiddelet har som formål å støtte elever i skriveprosessen, men det er likevel ingen garanti for at en oppnår ønsket resultat. Forskning på den didaktiske formstøtten er derfor nødvendig for å kunne øke forståelsen av hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge undervisningssituasjoner, som der igjen kan hjelpe elevene til å bli bedre skrivere.

3.2.1 Hva sier forskningen om skriverammer?

Øgreids doktoravhandling fra 2018 argumenterer i korte trekk for at stillas i undervisningen kan påvirke elevenes skrivekompetanse positivt dersom læreren anvender det på riktig måte. Skriverammen som en eksplisitt formstøtte må være godt inkorporert i skolehverdagen, dersom den skal ha en effekt. Her er det særlig lønnsomt med steg-for-steg prosesser, fordi eleven da kan jobbe parallelt med fag- og tekstkunnskap (Øgreid, 2018). På denne måten legger den didaktiske metoden til rette for at elevene kan tilegne seg en bedre tekststrukturell forståelse, og dermed forbedre sin fagspesifikke skrivekompetanse.

Også Deborah Fones berører eksplisitt formstøtte i sin forskningsartikkel «Blocking Them in to Free Them to Act: Using Writing Frames to Shape Boys' responses to Literature in Secondary School» (2001). Hennes studie springer ut av et tidligere behov som hadde meldt seg: I vurderinger av tekstprodukter kom det tydelig frem at gutters måloppnåelse var svake i forhold til jentenes. Guttene hadde ikke nødvendigvis en dårligere leseforståelse enn jentene, ei heller en begrenset evne til å trekke linjer mellom temaer i faget. Problemet oppstod i møte med utformingen av en tekst, der de i en slik aktivitet skulle formulere disse tankene skriftlig. Med dette utgangspunktet ville Fones ta i bruk skriverammer som kunne hjelpe elevene i skriveprosessen. Hennes tidligere erfaring med startsetninger var at de i enkelte tilfeller kunne virke begrensende, og dermed være mer hemmende enn læringsfremmende. Derfor utviklet hun rammen «Six point plan» som ikke skulle drepe skrivegleden, men heller gi

retningsangivende punkter om struktur som også la til rette for individuelle tolkninger. Fones konkluderer med at denne skriverammen hjalp samtlige elever i å utvikle en mer kompetent skriveferdighet, noe som også resulterte i at alle gikk opp minst en karakter.

Da Linn Natalie Olsen skulle utarbeide sin masteroppgave om hvordan man kan støtte ungdomsskoleelever i skrivningen av tekstanalyser i norskfaget (2015), lot hun seg inspirere av Fones artikkel. Olsens casestudie tok utgangspunkt i fire elever fra samme klasse, der hun gjennom intervju, observasjon og tekstanalyse søkte en kompleks forståelse av formstøtten i en norskfaglig kontekst. Gjennom portretteringene kommer det frem at selv om alle elevene benyttet seg av skriverammen, så var det ikke alle som likte den. Diskusjonen hennes tematiserer derfor hvordan man på best mulig måte kan støtte elevene i skriveprosessen av norskfaglige tekstanalyser, uten at sluttproduktene fremstår som like.

Ikke alle er like begeistret for skriverammer. Dette gjelder blant annet Elizabeth Rorschach som i sin artikkel «The Five-Paragraph Theme Redux» (2004) kritiserer de strukturerte rammene. I engelskspråklige klasserom kan en skriveramme være det samme som det man på norsk vil omtale som fem-avsnittsmetoden. I denne metoden er det første avsnittet en innledning, de tre påfølgende avsnittene skal være tre temaavsnitt som på ulike måter fremmer tekstens hovedargumenter, mens det siste femte avsnittet skal være en oppsummerende konklusjon (Nunes, 2013, s. 299). Denne fremgangsmetoden er en type skriveramme som er svært utbredt i USA, der hensikten er at elevene skal slippe å bruke for mye tid og energi på å utvikle gode ideer og strukturere teksten. Likevel kritiserer Rorschach denne skrivestrategien, og mener den er hemmende på flere måter. For det første demper denne skriverammen elevenes autentisitet og kreativitet, noe som kan resultere i svært like tekster som ikke har utfordret elevene til å benytte seg av komplekse skriveferdigheter. I tillegg fremmer hun at tekstene da også kan fremstå som innholdsløse med argumenter som ikke er godt nok begrunnet. Fem-avsnittsmetoden kan på denne måten fremstå som en «tvangstrøye», der en skolerer inn i en bestemt måte å strukturere tanker og besvarelser på. Dermed blir fokuset helt feil. I stedet for å stimulere elevenes tekstkyndighet og metarefleksjoner i møte med tekstproduksjon, er fokuset heller rettet mot å få elevene gjennom summative vurderinger som avsluttende eksamen. På denne måten fremmer Rorschach nødvendigheten av en utforskende skriveundervisning, slik at en ikke blir frarøvet muligheten til å tenke selv (2004, s. 25).

Et viktig poeng man kan trekke ut av nevnte studier er kravet om balanse mellom innlæring i tekststrukturell forståelse og åpne skriveoppgaver som legger til rette for en individualitet. For på den ene siden legger skriverammen opp til faste tekstmønstre som skal hjelpe elevene til å skrive bedre tekster, mens man da på den andre siden kan endre opp med å spikre elevene fast i en «skolsk» tekstform som «hindrer utviklingen av en autentisk skrivekompetanse» (Helstad og Hertzberg, 2013, s. 231). Dette er en viktig vurdering som lærere bør ha innsikt i, dersom de skal anvende skriverammer i skriveundervisningen.

3.2.2 Skriverammens verdi i metasamtalen

Tidligere forskning på skriverammer fremmer således et annet viktig poeng: skriverammen fungerer som et ypperlig utgangspunkt for metasamtaler i klasserommet (Øgreid 2018). Dersom en benytter seg av skriverammen for å diskutere teksters oppbygging vil en kunne legge til rette for en utforskende samtale. I slike praksiser vil læreren få en sentral rolle, der han eller hun bør fokusere på å utfordre elevenes tanker og synliggjøre hvordan de eksplisitte skrivemønstrene kan påvirke skrivekompetansen. På denne måten kan samtalen bli medierende, fordi elevene gjennom det sosiale fellesskapet, og gjennom skriverammen som redskap, får utforske skrivepraksiser og forståelsen av teksters struktur (Helstad og Hertzberg, 2013, s. 227-228).

Elvebakk og Jøsok (2017) har på sin side forsket på skrivestrategier i prosjektarbeid på den videregående skole. Formålet med studien var å la en skole arbeide med en skrivestrategi i flere fag, og på denne måten undersøke om den eksplisitte formstøtten kunne forbedre elevenes generelle skrivekompetanse. Også denne undersøkelsen konkluderte med at formstøtten var et hendig verktøy, dersom den ble anvendt på riktig måte. For selv om elevene fortalte at det var utfordrende å skrive gode fagtekster, måtte skrivestrategiene fremstå som verdifulle og nyttige for elevene om de skulle ta dem i bruk. Samtidig kunne Elvebakk og Jøsok også avdekke at prosjektarbeidet startet interessante diskusjoner om hva som faktisk karakteriserte gode tekster. Samtalene oppstod ikke bare i klasseromspraksiser mellom lærer og elev eller elever seg imellom, men fortsatte også innad i kollegiet. Samarbeidet på tvers av fagtradisjonene fremmet viktigheten av å tydeliggjøre fagets egne normer for kvalitet. For da fagtradisjonene opererer innenfor ulike diskurser, vil også deres tekstnormer differere og påvirke skriveundervisningen.

3.2.3 Forskningsbaserte kriterier for en positiv effekt av skriverammen

Skriverammen kan ha en positiv innvirkning på elevers skrivekompetanse, men den kan også få en hemmende effekt. Flere studier fremmer derfor viktigheten av hvordan et slikt didaktisk hjelpemiddel blir anvendt i praksis. I Hålands bok om skriveidaktisk formstøtte (2016) blir det av den grunn skissert en rekke essensielle krav for at det didaktiske verktøyet skal oppnå sitt fulle potensial. Hennes kriterier samsvarer også med annen forskning på skriverammen. Dette delkapittelet vil derfor ta for seg hvordan en bør gå frem, samt arbeide med skriverammen, dersom hjelpemiddelet skal fungere optimalt i en klasseromspraksis.

Det første prinsippet Håland trekker frem er at elevene må oppleve skriverammen som et tilbud til støtte, og ikke som enda en oppgave. Dersom elevene opplever skriveaktiviteten som en «kokebokoppskrift», vil hjelpemiddelet fremstå som en utfyllingsoppgave og dermed virke mot sin hensikt. Elever som allerede opplever skriveoppgaver som utfordrende, kan fort ta avstand til hjelpemidlet i håp om at det letter arbeidstyngden. Det er derfor viktig å tydeliggjøre dens funksjon som støtte. Forskning viser nemlig at elever som sliter med skriving ofte har en «setning for setning»-strategi (Bereiter og Scardamalia, 1984), noe som resulterer i korte tekster med dårlig struktur og sammenbindinger på setning- og avsnittsnivå.

Det andre prinsippet er at rammen må være inspirerende og utfordre, slik at den stimulerer elevenes skriveferdighet og evne til selvstendig refleksjon. Dette punktet samsvarer godt med Enoksens masteroppgave (2016), der hun forsket på hvordan elever responderer på lærerens tilrettelegging i fagspesifikke kontekster. Selv om samtlige av informantene responderte positivt i møte med fagspesifikk tilrettelegging, som for eksempel til en skriveramme, så var det fremdeles et forbedringspotensial i tilretteleggelsen. Analysen avdekket et behov for større språklig støtte, da særlig for å fremme elevenes muligheter til å innarbeide kritiske tanker og selvstendig refleksjon. I denne sammenheng kan undersøkelsen til Gillespie, Graham, Kihara og Herbert (2013) supplere forståelsen av hvordan rammen bør videreutvikles for å fremstå som inspirerende og utfordrende. Studien deres grunner i en nasjonal undersøkelse av hvordan lærere på videregående brukte skriving for å støtte elevenes læring. I analysen kom det frem at fire av fem lærere brukte hjelpemidler for å støtte elevene i skriveopplæringen, men at formålet med støtten ikke alltid var like klart. Dette vekket en rekke spørsmål hos forskerne. For når lærerne ikke forklarte direkte hvordan elevene skulle benytte seg av hjelpemidler som skriverammen, da kunne en også stille seg undrende til hva elevene faktisk satt igjen med av ny skrivekunnskap. Videre ble det avdekket at skriveaktivitetene kun var

summative vurderinger og ikke en del av tilegnelsesfasen av et nytt emne. Dermed fremmer studien læreren som en viktig nøkkelperson, fordi støttestrukturenes effekt til syvende og sist er betinget lærerens forberedelser, innlæring og anvendelse. Forskerne konkluderer derfor med at det ligger mange muligheter i rammeverktøy som skriverammen, og at dette kan være en stor hjelp for de aller svakeste elevene, dersom den er tatt i bruk på en hensiktsmessig måte. Om rammen da er differensiert, slik at den hjelper de svakeste elevene samtidig som den utfordrer de sterkeste elevene, da ligger det et stort læringspotensial i det didaktiske rammeverkkøyet.

Dernest fremmer Håland viktigheten av at skriverammen aldri bør opptre alene. Dette poenget er todelt. For det første bør den være integrert som en del av den daglige skrivepraksisen, og dermed være en innarbeidet strategi. For det andre bør læreren også trekke linjer fra skriverammen inn i en metasamtale om teksters oppbygging, innhold og struktur. Dersom man arbeider systematisk med strategiene, både i utformingen av tekster og som utgangspunkt for utforskende og reflekterende samtaler om skriving, da vil elementer fra tekstmønstrene kunne bli inkorporert som en del av elevenes kompetanse (Greek og Jonsmoen, 2012). Dette er et viktig poeng, for det vil således hjelpe dem i fremtidige situasjoner der de skal planlegge, revidere og slutføre tekstproduktene sine. Likevel må det fremheves at elever er forskjellige, noe som betyr at deres metakognitive bevissthet rundt egen læring og skriveutvikling opptrer forskjellig fra person til person (Spikseth, 2018)

Om skriverammen er tilpasset faget og formålet vil den fungere som en fin støtte i skriveprosessen (Håland, 2016, s. 120). Bickhards artikkel (1992) om stillasbygging fremmer også et slikt syn på skriverammer. Han understreker viktigheten av at rammene dekonstruerer hindrene og gjør dem håndterbare gjennom skriverammens oppdelte struktur. Dersom stillaset er tilpasset faget og formålet, samtidig som den er differensiert, vil den gjøre det mulig for alle elevene å løse skriveoppgaven. I tillegg vil den da også veilede dem ut i den neste utviklingssonen (s. 35).

3.3 Sammenfatning av tidligere forskning

Om en skal oppsummere tendensene i tidligere forskning på skriverammer er det viktig å fremme nyansene. Dette delkapittelet er derfor reservert til å fremme hovedpoengene.

I hovedsak er den en generell positivisme i møte med skriverammen som et didaktisk hjelpemiddel. Dette kommer særlig frem i elev- og lærerintervjuer, der de forteller at møtet med skriverammen har fått en positiv innvirkning på deres tanker om struktur i tekster. Likevel er alle mennesker forskjellige, noe som betyr at deres metakognitive bevissthet rundt egen læring differerer. Noen har en klar ide om hvordan skrivekompetansen har utviklet seg, mens andre uttaler seg mer vagt og usikkert.

Samtidig er det noen motargumenter mot skriverammer. Det er nemlig en fare for at rammene hemmer elevenes tolkninger og refleksjoner, fremfor å stimulere dem (Håland, 2016). En kan fort glemme at skrivekompetansen er en avansert og sammensatt ferdighet som ikke kun kan læres gjennom hjelpestillas i undervisningen. Forskningen understreker dermed viktigheten av at det didaktiske hjelpemiddelet bør benyttes på en korrekt måte. Skriverammer bør ikke forstås som den eneste løsningen på støttestrukturer i skriveundervisningen, ei heller benyttes alene. Hjelpemiddelet bør anvendes i samspill med metasamtaler, samt være en innarbeidet praksis. Videre er det viktig at rammene er tilpasset oppgaven og formålet, samtidig som den åpner opp for selvstendige refleksjoner. På denne måten kan tekstene bli mindre like med mer rom for autentiske karakteristikk.

Forskningen på skriverammer viser både fordeler og ulemper ved å bruke et slikt didaktisk hjelpemiddel. Selv om det er mange som opplever skriverammer som fruktbart i en skrivesammenheng, er det ikke alle som er like begeistret for stillaset. Det finnes gode argumenter for at rammen i noen tilfeller kan hemme utviklingen av en sammensatt skrivekompetanse, som for eksempel ved at den ikke utfordrer elevene gjennom å fremstå som en kokebokoppskrift eller ved at den oppleves som en tvangstrøye. Likevel er det fremdeles en stor oppslutning rundt skriverammer i skriveopplæringen, og det er mye som tyder på at lærere har stor tiltro til slike skrivepraksiser (Øgreid, 2018). I denne sammenheng er det viktig at man som underviser har tilegnet seg en forståelse av støttestrukturens ulemper og fordeler, samt hvilke forskningsbaserte kriterier som bør ligge til grunn for at skriverammen skal fungere optimalt i en klasseromsetting.

4 Metode

Formålet med dette kapittelet er å redegjøre for fremgangsmetoden og de metodiske valgene i forskningsprosjektet mitt. Åpenhet rundt metodevalgene er av høyst nødvendighet, slik at en hver leser kan inviteres til å selv vurdere studiens troverdighet. Samtidig styrker dette studiens validitet (Kvale og Brinkmann, 2012).

I denne masteravhandlingen hadde jeg et ønske om å undersøke elevenes egne opplevelser av læring i møte med skriverammer i to bestemte skrivesituasjoner. I den første skrivesituasjonen skulle elevene skrive en komparativ analyse av et dikt og et bilde, og fikk følgelig en skriveramme til hvert verk (vedlegg 2). I den andre skrivesituasjonen skulle elevene skrive en analyse av *Et dukkehjem* på sidemål, og fikk sammen med oppgaveinstruksen også utlevert en skriveramme som skulle hjelpe dem førskrivingsfasen. Elevene ble introdusert for skriverammen i forkant av skrivesituasjonene, og fikk i denne sammenheng anledning til å teste ut formstøtten. Dermed var skriverammene ikke et fremmed hjelpemiddel da de skulle de to analysene i norskfaget. I tillegg ble skriverammene diskutert i etterkant av skrivesituasjonene, da elevene skulle vurdere seg selv.

Problemstillingens utgangspunkt og ordlyd avgjorde valg av metode og forskningsdesign. For det er problemstillingens ordlyd som kommuniserer hvilke spørsmål en søker svar på (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010). Da forskningsspørsmålet mitt er sentrert rundt elevenes opplevelse av skriverammer, og hvordan de selv opplever dette verktøyet som medierende i skriveprosessen av en norskfaglig analysetekst, sluttet jeg meg til et kvalitativt design med forskningsintervju som primærkilde. I det følgende kapittelet vil jeg forklare hvorfor dette valget er best egnet for å kunne svare på denne problemstillingen.

I delkapittel 4.1 presenterer jeg masteroppgavens forskningsdesign og valg av tilnæringsmåte, før jeg i delkapittel 4.2 grunngrir den kvalitative retningen med intervju som primærkilde. Dernest vil delkapittel 4.3 ta for seg datainnsamlingsprosessen og på hvilken måte dette påvirker tilgangen på data. Videre vil delkapittel 4.4 beskrive hvordan jeg som forsker valgte å angripe analysen, før jeg avslutningsvis presenterer studiens reliabilitet, validitet og etiske hensyn i delkapittel 4.5. Delkapittel 4.6 er en sammenfatning av metodekapittelet og understreker valgenes betydning for empirien og analysen.

4.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign	
Tema:	Hvordan opplever videregående elever bruken av skriverammer som et medierende læringsverktøy i skriveprosessen av en norskfaglig analysetekst?
Metode:	Kvalitativ metode med semi-strukturerte intervju som primærkilde, og observasjon som sekundærkilde.
Utvalg:	Til sammen ti elever som kommer fra en vg3- og en påbyggsklasse fra samme skole.
Analyse:	Kvalitativ, tematisk analyse av elevintervjuene.

Tabell: Forskningsdesign

4.2 Kvalitativ metode med semistrukturert intervju

Den kvalitative forskningsmetoden er basert på evnen «til å leve seg inn i og oppfatte et mønster i det mangfoldet av sansetrykk» (Hellevik, 2002, s. 13) man mottar. Det er med andre ord menneskers opplevelser og erfaringer rundt et gitt fenomen som blir undersøkt. Da jeg i denne studien har et ønske om å studere elevers opplevelse av skriverammer og hvordan de fungerte som medierende læringsverktøy, var kvalitativ metode et naturlig valg for meg da forskningsspørsmålet tar sikte på å undersøke elevenes opplevelsesdimensjon. Dette delkapittelet vil av den grunn være sentrert rundt valget av forskningsmetode, og fremhever hvordan det semi-strukturerte forskningsintervjuet kan tjene problemstillingen.

4.2.1 Kvalitativ metode

Fellesnevneren for vitenskapelig forskning er at den søker økt viten om menneskers virkelighet. Likevel må en presisere at forskning riktig nok ikke alltid evner å gi et nøyaktig svar, da mennesker og deres livsverden er et komplekst fenomen. Mennesker er forskjellige, ikke bare utseendemessig, men også med tanke på hvordan vi agerer, reagerer, reflekterer, innhenter og fortolker omverdenen. Dette er aspekter ved menneskers livsverden som ikke er lett å registrere. Det er dermed viktig at en som forsker er svært transparent i redegjørelsen av forskningsmetodiske valg, analyser og konklusjoner. For en kan ikke uten videre sette et likhetstegn mellom et datamateriale og den sosiale virkeligheten. Skillet mellom faktiske

forhold og data kan noen ganger være vanskelig å nyansere (Johannesen, m.fl., 2010), men nettopp derfor er det også av høyst nødvendighet å belyse.

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan videregående elever opplever bruken av skriverammer i skriveprosessen av norskfaglige analysetekster, og på hvilken måte de fungerer som medierende læringsverktøy. Da ordlyden i problemstillingen er retningsangivende, påvirker det også valg av metode. Her var det substantivet «opplevelse» som fikk en utslagsgivende effekt. «Opplevelse» er tross alt et substantiv som er blitt til ved en sammensmeltning av et verb og et suffiks, og handler per definisjon om et menneskets indre tilstand. Den kvalitative tilnæringsmåten med forskningsintervjuet som primærkilde var derfor et naturlig valg. Gjennom intervju kan man «fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon» (Dalen, 2013, s. 13).

Valget av et kvalitativt forskningsdesign forutsetter visse kvalifikasjonskriterier. For det første bør intervjueren på forhånd ha ervervet seg kunnskap om temaet, samt intervju som metode og hvordan samtalen bør struktureres for å tjene problemstillingen. Dernest vil intervjuerens personlige egenskaper, samt relasjoner, virke inn på intervjusituasjonen og hvordan intervjueren forstår og forholder seg til det som blir formidlet. I kvalitativ forskning med intervju som primærmetode er det med andre ord intervjueren som er forskningsinstrumentet (Kvale og Brinkmann, 2012). Det skal jeg belyse nærmere i neste delkapittel.

4.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet har som formål å innhente informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Samtalen som metode legger dermed til rette for en meningsutveksling som kan gi fruktbare data. Et slikt materiale kan tilby et speilbilde av elevenes faktiske opplevelse av rammen som hjelpemiddel, og ikke minst si noe om hvordan de anser verktøyet som et potensielt springbrett ut i en forbedret skrivekompetanse. På denne måten kan det kvalitative forskningsintervjuet bidra i en dypere og mer utvidet forståelse av elevers sosiale virkelighet (Dalen, 2013, s. 15).

En sentral utfordring med intervju som forskningsmetode er hvordan man som intervjuer må balansere mellom begjæret etter ny kunnskap og forholde seg til de etiske retningslinjene. I

menneskelig interaksjon kan det oppstå mange uforutsette situasjoner (Firebaugh, 2008, s. 29). Selv om en slik metode åpner opp for muligheter til å utforske disse situasjonene, er det likevel viktig at forskeren opererer innenfor en viss standardmal. Standardreglene for hvordan et intervju skal planlegges, utformes og gjennomføres er sentrale prosedyrer som en ikke må kimse med. Videre er forskningsintervjuer svært følsomme for konteksten den opptrer i. En bør derfor være oppmerksom på intervjueffekten. For intervjueren kan påvirke informanten gjennom oppførsel eller ytre kjennetegn. Dermed vil både relasjonen mellom intervjueren og intervjupersonen, og intervjuerens dyktighet, karakter og væremåte påvirke tilgangen på informasjon. I tillegg vil reaksjoner i samtalen får en innflytelse på det som blir sagt. Det samme gjelder muligheten for at informantene i noen tilfeller kan ha bakenforliggende ønsker om å fremstå på en spesiell måte i møte med intervjueren, enten dette er å for å imponere forskeren eller motarbeide prosjektet (Larsen, 2017, s. 124).

I min tolkning av intervjueffekten vil jeg belyse to aspekt. For det første har jeg som intervjuer ikke bare en dobbeltrolle, der jeg skal balansere det å være en forsker med det å være elevenes norsklærer, jeg er i tillegg en veldig ung norsklærer. Aldersforskjellen er bare på fem år mellom meg og elevene i vg3 klassen, tre år for de to elevene i påbyggsklassen. Dette er en vesentlig faktor som må tas i betraktning når en tolker intervjueffekten. Nærhet i alder kan åpne opp for en større form for fortrolighet. Det kan tenkes at elevene opplever den lille aldersforskjellen mindre avstandsskapende, da læreren deres faktisk var i deres sko for kun noen år siden. På denne måten kan alderen som faktor få en positiv utslagsgivende effekt. Samtidig kan dette poenget også ses som en negativ faktor. Nærheten i alder kan skape en mindre formell setting og resultere i at informantene ikke anerkjenner forskerens ønske om å føre en saklig samtale om elevenes opplevelsesdimensjon. Imidlertid er ikke dette min forståelse av situasjonen. Min tolkning av dette aspektet er heller at relasjonen gagnar prosjektet og legger til rette for en veldig åpen dialog. Dette kan en forøvrig se i elevenes sitater i neste kapittel. Uansett fører poenget således inn intervjueffektens andre aspekt. For relasjonen kan i neste instans påvirke elevens samarbeidsvillighet. Dersom eleven opplever at samtalen foregår innenfor trygge rammer, og i samhandling med en person han eller hun har tillitt til, vil dette kunne virke inn på hvor ærlige deres bidrag er.

I planleggingsfasen av intervjuet, samt utarbeidelsen av en intervjuguide, er det viktig at en reflekterer rundt hvilke valg som tjener formålet. Det finnes mange forskjellige måter å gjennomføre et forskningsintervju på. Likevel er det ikke bare å velge en vilkårlig

utspørringsmetode. Rammen for intervjuet legger føringer for hvilke data man har tilgang på. Denne studien anvender av den grunn en semi-strukturert versjon. Grunnen handler i all enkelhet om at samtalen mellom intervjuer og informant ikke skal bli for unaturlig, oppstykket og formell. Selv om gode spørsmål er grunnleggende for en progresjon i samtalen og en tilnærming til forskningsspørsmålet, så har intervjustrukturen som formål å legge til rette for at elevene kan dele så mye av sine erfaringer som overhode mulig. I denne sammenheng er det et viktig poeng at en som forsker er lydhør, stiller oppfølgingsspørsmål og utforsker nye og uforutsette retninger. For det er jo nettopp dette som gjør sosiale studier så interessante (Firebaugh, 2008, s. 29).

Dermed er det en vesentlig faktor at man som en kvalitativ forsker anvender verktøyene på en hensiktsmessig måte. Da kan en veie det spontane opp mot det strukturelle, og på denne måten få tilgang på interessante funn i den sosiale studien.

4.2.3 Observasjon som sekundærdata

Da jeg har hentet informanter fra mine egne norskklasser vil også observasjon være en tilstedeværende sekundærmetode. Det særskilte ved sekundærkilder er at de fortolker og analyserer den primære kilden (Everett og Furseth, 2012, s. 133). Da jeg som forsker er en fullstendig deltaker er observasjonen svært åpen. Det å kombinere norsklærerrollen med observatørrollen kan dermed være utfordrende. For i en slik dobbeltrolle er man mye mer aktiv enn det en ville vært som en «vanlig observatør». Her er det ikke rom for å sitte stille og notere ned interessante hendelser, da man må være interaktiv, bistå med veiledning og påse at alle elever er med.

Et annet aspekt med observatørrollen er kjennskapen til elevgruppen. For som deres norsklærer har man opprettet en relasjon med hver enkelt elev, ikke bare gjennom undervisning, men også gjennom en-til-en veiledning og elevsamtaler. På denne måten vil det være vanskelig å ikke ta slike vurderinger med i betraktning. Forkunnskaper om elevgruppen, deres måloppnåelser og undervisningssituasjonen vil kunne påvirke en som forsker, og dermed også datamaterialet og analysen. Dette er implikasjoner som er verdt å diskutere, og som for øvrig også skal belyses delkapittelet 4.3.1 om forskerrollen.

4.3 Datainnsamlingsprosessen

I dette delkapittelet ønsker jeg å greie ut for de ulike valgene og strategiene som ble benyttet i datainnsamlingsprosessen. Tilgangen på informanter, utvalgets størrelse, rekrutteringen av dem og følgelig selve intervjusituasjonen virker inn på prosjektets tilgjengelige materiale. I tillegg vil fordeler og ulemper knyttet til valgene i datainnsamlingsprosessen bli løftet frem og drøftet senere, slik at studiens reliabilitet og validitet ivaretas.

Skriverammene som denne masteroppgaven tar utgangspunkt i er hjelpemidler som elevgruppen har fått tilgang på under to analyseprøver i norskfaget. I forkant av prøvesituasjonene ble støttestrukturen introdusert i en undervisningstime. Da skulle elevene analysere to dikt, og fikk i denne sammenheng utdelt en tom skriveramme, utformet som et trekoloneskjema. Skriverammen er helt lik den i vedlegg 1, og hadde som formål å vise elevene hvilke innholdsmessige komponenter som er viktig å få med i en analyse, samt hvordan disse burde organiseres etter hverandre for å skape en god struktur. I tillegg fremmet trekolonnen ikke bare hvordan de ulike komponentene dannet tematiske avsnitt, men også hvordan like poeng kunne settes sammen og anvendes i en sammenlikning. Elevene fikk i denne undervisningstimen mulighet til å arbeide med skriverammen, samtidig som den ble diskutert i ettertid. Metasamtalen i klasserommet hadde da et læringsfokus som var sentrert rundt struktur og hoveddelens innholdsmomenter. Etter denne økten ble det samme høst avholdt to vurderingssituasjoner, der elevene fikk anledning til å anvende grafiske rammer som støtte i førskrivingsfasen. Den første prøven var en komperativ analyse, der elevene skulle sammenlikne et dikt med et blide. De fikk av den grunn utdelt to grafiske rammer i stedet for et trekoloneskjema, da bilde- og diktanalyser fokuserer på litt forskjellige ting (vedlegg 2). Den andre prøven var en lenge analyse av Henrik Ibsens kjente drama *Et dukkehjem* (1879). Her fikk elevene utdelt en tilpasset, grafisk skriveramme (vedlegg 3) sammen med oppgaveinstruksen, med beskjed om at dette var en støtte de kunne benytte seg av i førskrivingsfasen.

I det følgende vil ulike sider av prosessen løftes frem, da de på varierende måter belyser innsamlingen av data og hvordan dette farger materialet.

4.3.1 Forskerrollen

I forberedelsesfasen av masteroppgaven var jeg så heldig å få tildelt jobb som norsklærer ved en videregående skole på Sørlandet. Av den grunn valgte jeg å forske på et utvalg av mine egne elever. Dette gav en stabil tilgang på informanter, samtidig som jeg også fikk muligheten til å påvirke innholdet i skriverammene og dens tilhørende undervisning. Derfor anså jeg dette som et lurt valg. For ved å forske på egne elever gjorde jeg det ikke bare lettere for meg selv, tross dette også spilte en faktor. Det jeg heftet meg med var hvordan jeg gjennom innsamlingen av materialet også kunne forske på egen praksis, samtidig som jeg forsket på elevenes opplevelse av og refleksjoner rundt skriverammer. I denne sammenheng er det viktig å understreke at forskning på egen praksis ikke er et fokus i denne masteroppgaven, ei hensikten bak studien. Dette ble primært refleksjoner som oppstod i prosessen, fordi jeg som forsker fikk en dobbeltrolle.

I denne studien hadde jeg som forsker en tosidig rolle. På den ene siden var jeg en masterstudent som skulle forske på et fenomen, skrive en masteroppgave og fullføre studiet ved lektorprogrammet. På den andre siden var jeg for elevene først og fremst deres faglærer, og for mange av dem også deres kontaktlærer. I en slik rolle skal man være en trygghetsperson og kunnskapsformidler. Som en nysgjerrig masterstudent har jeg et ønske om å utvide forståelse av og kompetansen om skriverammer i norskundervisningen. Ønsket driver prosjektet fremover, dog det farger de forskningsmetodiske valgene. Som norsklærer har man et særlig ansvar for elevenes kunnskapstilegnelse og ferdighetsutvikling. Elevene skal veiledes gjennom kompetansemål, trenes opp til å binde sammen forkunnskaper med ny kunnskap og se de store linjene som den generelle studiekompetansen legger opp til. Videre vil fokuset på å forberede dem frem mot eksamen og til potensielle, fremtidige studier også ta opp store deler av fokuset. Årvåkenhet rundt denne dobbeltrollen er dermed essensiell, og en bør være åpen rundt de etiske implikasjonene det kan medføre.

Når man på den ene siden skal være en forsker, og på den andre siden være en norsklærer, vil det være fordelaktig å legge opp en undervisningsvariant som tilfredsstillende begge rollene. For det første ønsket jeg å skape skrivesituasjoner som utfordret elevene; skrivesituasjoner som ved hjelp av skriverammen kunne skape nye metarefleksjoner rundt tekstproduksjon og hvordan man strukturerer norskfaglige analyser. Samtidig var den bakenforliggende hensikten at jeg senere skulle intervjuet et utvalg av elevene, og høre hvordan de selv erfarte formstøtten. For det andre var det likevel en genuin ambisjon om å drive elevene fremover, heve deres

tekstkompetanse og gi dem et språk for tekstskaping. Åpenhet rundt de flersidige agendaene i studiens forskningsmetodiske valg er viktig for å ivareta sedeligheten. På den ene siden kan dobbeltrollen være hemmende for både forskingen og undervisningen, mens dobbeltrollen på den andre siden kan være læringsfremmende og åpne opp for interessante funn i prosjektet. Videre kan en rolles fokus gå på bekostning av den andre, eller at hensyn til en rolle skaper en rollekonflikt og hindrer den andre rollens formål. Uansett vil en som forsker alltid ha flere roller på en gang. Det er ikke slik at alle forskere forsker på egne elever, men det er slik at alle mennesker har flere roller i livet som de må sjonglere. Hensikten bak denne fremleggelsen er derfor å vise hvordan forskerrollen i dette prosjektet også bør belyses. Dobbeltrollen kan langt på vei være verdifull, så lenge man er klar over dens potensielle innvirkning og konflikt.

4.3.2 Utvalg

Denne oppgaven har ikke som mål å komme med statistiske generaliseringer på elevers opplevelser av skriveramma i norskfaget. Dette speiler seg også i utvalget av informanter. For i kvalitative undersøkelser henter man relativt store mengder informasjon på bakgrunn av et nokså begrenset antall personer (Kvale og Brinkmann, 2012). Grunnen er at man på et tidspunkt vil møte et metningspunkt, fordi en addering av informanter ikke ville gitt tilgang på nye funn. Grenseverdien refererer derfor til overveide beslutninger hva som er et hensiktsmessig utgangspunkt for studien (Johannessen, m.fl., 2010). Valget om å intervju ti elever bunner derfor i en generell antagelse om at dette var et adekvat utvalg, som summativt ville gi relevant data som svarte på problemstillingen.

Denne masteroppgaven søker økt viten om videregående elevers opplevelse av skriveramma i skriveprosessen av en norskfaglig analysetekst. Den fremtredende årsaken til en slik problemstilling lå i et spirende engasjement rundt utviklingen av elevers skrivekompetanse og tekstkyndighet. Da skriverammen kan fungere som et medierende læringsverktøy i en slik prosess er det interessant å høre hva elevene selv mener om dem. Kriteriene for utvalget i denne studien var derfor at informanten var en videregående elev på siste året, at eleven hadde deltatt i undervisningssituasjonene der skriverammer ble anvendt og at eleven deltok frivillig.

Hovedideen bak rekrutteringen av utvalget var å dra nytte av observatørrollen, og på denne måten spørre ti elever som på en eller annen måte utmerket seg. Enten ved å vise en aktiv bruk av hjelpemiddelet, eller gjennom en aktiv motstand til støtten og heller vise en selvstendighet i skriveprosessen. Det som derimot åpenbarte seg i observasjonen, var at

hjelpemiddelet ble flittig brukt av samtlige elever i klassene. Måten rammene ble brukt på varierte naturligvis. Noen fylte inn alle «boksene» og gjorde om disse til egne avsnitt i teksten. Andre løftet heller frem arket med skriverammen og studerte den underveis i skriveprosessen. Dermed måtte jeg som forsker endre taktikk, og som et resultat ble informantene rekruttert vilkårlig.

Da elevene skulle rekrutteres valgte jeg å spørre dem i slutten av en undervisningstime. Elevene var allerede innforstått med at jeg fremdeles var student, og at jeg skulle skrive en masteroppgave. Likevel valgte jeg å tydeliggjøre min rolle som forsker og at jeg hadde et pågående prosjekt der jeg ville undersøke hvordan de som elever opplevde bruken av skriverammer i skriveprosessen av norskfaglige analyser. Det var viktig for meg å tydeliggjøre konkret hva jeg forsket på og hva de eventuelt takket ja til. På denne måten ønsket jeg å styrke min egen troverdighet og gjøre potensielle informanter fortrolige med prosjektet. Videre fikk elevene beskjed om å kontakte meg dersom de hadde lyst til å delta som intervjuobjekter, enten for å høre mer om prosjektet eller for å melde seg på. Pågangen var nokså stor, og da jeg på forhånd hadde avgrenset studiens utvalg til ti elever, fulgte rekrutteringen et første-mann-til-mølla prinsipp. Etterhvert som elevene meldte seg på, fikk de tilsendt et informasjonsskriv om forskningsprosjektet mitt (vedlegg 6) og en samtykkeerklæring (vedlegg 5). Jeg gav dem i oppgave å lese dokumentene før intervjuet, og avtalte således tid og sted.

I figuren i neste delkapittel ser man en oversikt over informantene. Utvalget består i seks jenter og fire gutter. Elevene er anonymisert gjennom nye navn, men deres kjønn er ivaretatt. Grunnen er at elevenes kjønnsforskjeller kan virke inn i deres bidrag. Gruppetilhørigheten vil ikke bli diskutert i denne studien, men for å ivareta dataens pålitelighet er faktorene inkludert.

4.3.3 Intervjusituasjonen

Da elevene var rekruttert fikk de tilsendt et informasjonsark om forskningsprosjektet (vedlegg 6) sammen med en skriftlig beskjed om tid og sted. Intervjuene ble avholdt i elevenes fritimer på et reservert grupperom, og gjennomført på tomannshånd mellom forsker og hver enkelt elev. Før intervjuet startet ble det forsikret om at elevene hadde lest informasjonsarket og var innforstått om hva studien gikk ut på, samt hvilke rettigheter de selv hadde som intervjuobjekter. Da dette var formildet og akseptert signerte elevene samtykkeerklæringen

hvor de bekrefter sin deltagelse i forskningsprosjektet. I tillegg ble det understreket at elevene til en hver tid kunne trekke seg, og at lydopptaket ble startet.

Innfallsvinkelen legger til rette for et materiale som grunner i individets følelser, tanker og opplevelser. Samtidig vil elevene kunne nyansere sine bidrag. For det første får de forklart sin side av saken med egne ord. Gjennom egne formuleringer vil forståelsene og deres tanker på best mulig måte bli speilet. For det andre vil et intervju også åpne opp for oppfølgingsspørsmål og tydeliggjøring av ting som kan fremstå forvirrende. Samtalen som metode legger tross alt opp til et turtakningsmønster, der en via vekslende bidrag søker en felles forståelse.

Samtalen som metode legger tross alt opp til et turtakningsmønster, der en via vekslende bidrag søker en felles forståelse. Strategien var dermed å la elevene først få lov til å dele litt om deres generelle opplevelse av skriving som ferdighet og aktivitet. Deretter ble samtalen etterhvert snevret inn på norskfaget og hvordan de strukturerte teksten i analyser, før eleven så fikk dele sine refleksjoner rundt bruken av skriverammer i skriveprosessen av analysetekster i norskfaget. Her var det et særlig fokus på å la dem føre samtalen og utdype sine refleksjoner rundt skriving og skriveramma. Likevel var det mange interessante bidrag som økte min nysgjerrighet som forsker. Av den grunn spilte jeg videre på deres utsagn og søkte økt viten om det de hadde å fortelle. På denne måten fikk jeg tilgang på data som svarte konkret på problemstillingen, samt nært beslektet informasjon som i samspill med deres delte erfaringer gir tilgang på en beriket og utdypende forståelse av opplevelsesdimensjonen.

Informant	Klassetilørighet	Intervjutid (min:sek)
Vegard	Vg1	26:34
Lena	Vg1	16:04
Storm	Påbygg	20:42
Stian	Vg1	19:45
Emma	Vg1	17:49
Trine	Påbygg	22:10
Thomas	Vg1	17:26
Hanna	Vg1	18:00
Karina	Vg1	18:23
Maja	Vg1	17:25

Figur: Oversikt over utvalg og intervjutiden

En tolkning av intervjuets spørsmåls-effekt er også viktig for å kunne si noe om dataens validitet. For selv om dette ikke er en samtaleanalyse, er det ikke til å komme unna at tonefallet kan avsløre ens reaksjoner. Her kan særlig samtykkende ord som «ja» og «mhm» bli formidlet med en høyere tonalitet. På denne måten kan en indikere til elevene at man syntes utsagnet var interessant, og at en vil høre mer. Hvorvidt elevene oppfatter slike anerkjennende toner er uklar. Uansett er det et spennende element som det hadde vært interessant å undersøke nærmere. I denne omgang får en derimot nøye seg med bevisstheten om at slike responser også kan påvirke det materialet en får tilgang til.

Også måten man formulerer spørsmålene på er svært viktig. Intervjuguiden er en viktig støtte i samtalen fordi den er en nyttig igangsetter som kan bistå i å stille de riktige spørsmålene, så en kan få en bedre forståelse av elevenes egne opplevelser og refleksjoner. Likevel er intervjuguiden kun en grovskisse, da formen kun var halvstrukturert. Det betyr at samtalen av og til tok nye, uforutsette former, noe som resulterte i spontane spørsmål. Og som en god intervjuer vil en ikke stille spørsmål som kan besvares med korte «ja» og «nei». For å gå i dybden og samtidig rettlede samtalen mot å undersøke ønsket fenomen, er utformingen av spørsmål avgjørende. Kunnskap om spørsmåls-effekten og forskerens egnethet spiller dermed en vesentlig rolle i datainnsamlingsprosessen. Da har en større sjans til å fremskaffe reliable data.

4.4 Analyse av data

I det følgende vil jeg redegjøre for tilnærmingen til analysen av undersøkelsens intervjumateriale. Intervjuene er transkribert manuelt, og senere analysert. Selve dypdykket inn i analysen er presentert i kapittel fem, men her vil jeg legge frem de metodiske forholdene på veien inn i analysen.

4.4.1 Transkribering av materialet

Masteroppgavens empiriske materiale består av ti elevintervjuer, og er således transkribert. I denne sammenheng er det grunnleggende å presisere at dette ikke er en samtaleanalyse. Det vil si at transkripsjonsprosessen ikke har fulgt de tradisjonelle reglene til Emanuel Schegloffs eller Bolden og Hepburns retningslinjer (2012). Grunnen er at det ikke er samtalens faktiske

detaljer som er av interesse, men hva elevene i bunn og grunn mener. Det er med andre ord ikke måten de snakker på som er i søkelyset, men innholdet de deler. Av den grunn er transkripsjonen et forsøk på å gjengi bidragene deres i tekstlige tegn.

Transkripsjonsprosessen ble gjennomført manuelt og ført inn i programmet Microsoft Word. Programvaren er i seg selv ikke særlig tilpasset et kvalitativt materiale, men fungerer likevel som et tilfredsstillende middel for å få forskningsintervjuene omarbeidet til et tekstlig materiale.

4.4.2 Analyse av datamaterialet

Denne studien anvender innholdsanalysen som tilnæringsmetode i møte med primærkilden. Dette er en vanlig fremgangsmåte i kvalitativ forskning, der en gjennom systematiske undersøkelser, samt fortolkninger og sammenlikninger av materialet, søker mønstre og sammenhenger som på en eller annen måte kan belyse og økte kunnskapen om et gitt fenomen (Fauskanger og Mosvold, 2014, s. 128; Berg og Lune, 2012; Larsen, 2017, s. 114). Metoden er både fleksibel og pragmatisk, og tilbyr på denne måten et analyseverktøy som fremmer og videreutvikler forståelsen av og kunnskap om menneskers tanker, meninger, refleksjoner og erfaringer (Hsieh og Shannon, 2005, s. 1286). Mønstrene og sammenhengene sammenfattes i kategorier som kalles koder. Hensikten med en slik inndeling er å klassifisere store mengder tekst på en effektiv og konkret måte, slik at kategoriene skaper en oversikt over likhetene i informantenes bidrag.

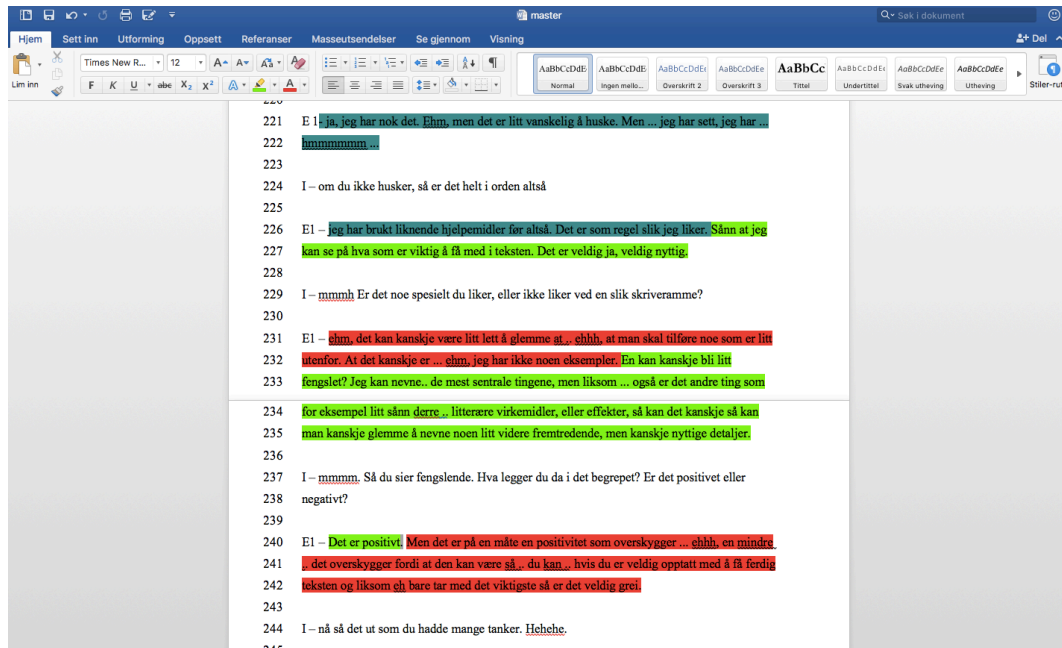
Innholdsanalysens suksess er helt og holdent betinget avkodingsprosessen. I prosessen skal en organisere store mengder tekst i få tematiske kategorier (Weber, 1990). Det finnes ulike måter å kode et materiale på, men i denne masteroppgaven er det anvendt en konvensjonell variant. Konvensjonell innholdsanalyse er et design som tar sikte på å beskrive et fenomen som ikke er lett observerbart (Hsieh og Shannon, 2005). Da denne studien søker en større innsikt i menneskers opplevelsedimensjon og metarefleksjoner, er den konvensjonelle innholdsanalysen en passende måte å angripe analysen. For basert på gjentatte gjennomlesninger av materialet kan en utvikle koder med en sikrere konsistens (Fauskanger og Mosvold, 2014, s. 133)

4.4.3 Koding av datamaterialet

I denne studien er den konvensjonelle innholdsanalysen basert på induktive koder. Tanken bak kategoriseringen var at kodene skulle grunne i det empiriske materialet. Inndelingen er dermed utviklet med bakgrunn i de fortolkningene som oppstod i møte med intervjudataen. De fortolkende kodene beror dermed på selve innholdet, noe som betyr at materialet er klassifisert deskriptivt etter forskerens tolkninger av det elevene delte i intervjuene. Her er det viktig å understreke at tolkninger alltid vil være subjektivt forankret, noe som betyr at andre forskere kunne ha tolket det samme materialet annerledes (Thagaard, 2013, s. 160). Avkodingsprosessen må nemlig ses i sammenheng med konteksten. Dermed må en anerkjenne at forskerens omstendigheter, som kjennskap til studiens kontekst og fenomenets teoretiske bakteppe, vil påvirke forskerens analytiske tilnærming.

Koding i kvalitative studier er nokså annerledes enn de i kvantitative studier. For i kvantitativ forskning har koding en sammenheng med variablene og den statistiske fremstillingen. I kvalitative studier har kategoriseringen på sin side et formål om å kode innholdet, slik at man kan presentere tydeligere mønstre og tendenser i et ellers omfattende datamateriale (Larsen, 2017, s. 114; Grønmo, 2004, s. 226). Da primærkilden i dette forskningsprosjektet er ti transkriberte elevintervjuer, er avkodingen av dataen utarbeidet induktivt slik at den på best mulig måte kan ha et sentrert fokus på det som undersøkes. Av den grunn ble det utarbeidet fem koder; «gul»: tanker om skriving, strategier og struktur før skriveramma, «turkis»: nye tanker om skriving, strategier og struktur etter skriveramma, «rosa»: tidligere tanker om skriving, strategier og struktur som samsvarte med rammens oppfordring, «grønn»: positive opplevelser, «rød»: negative opplevelser og «blågrønn»: elevenes kjennskap til skriveramma forut for dette prosjektet.

Figuren nedenfor er et grenseutsnitt av det kodede materialet. Målet med å legge frem skjermdumpen er å vise hvordan dataen ser ut underveis i analyseprosessen.



Figur: Grenseutsnitt av Word. Eksempel på transkribert og kodet materiale

4.5 Validitet, reliabilitet og forskningsetikk

Troverdighet er en vesentlig verdi ved all forskning, og følgelig også i denne kvalitative intervjustudien. Verdien tydeliggjør behovet for faglig og metodisk kompetanse slik at en kan begrense utilsiktede steg og feilvurderinger. Det er dermed et stort krav til metodisk kvalitet (Befring, 2016, s. 35; Johnson og Christensen, 2013; Creswell og Miller, 2000), der en som forsker må være bevisst på hvilke forhold som kan true studiens validitet og reliabilitet. Jeg vil av den grunn foreta en systematisk redegjørelse av nevnte forhold, samt diskutere hvorvidt studien kan ha en overføringsverdi til andre norskfaglige klasserom.

4.5.1 Validitet

Uansett hva man forsker på er det et essensielt poeng å være kritisk til ens egne metodiske valg. Her bør en ta stilling til om valgene er hensiktsmessige og egnet for å undersøke fenomenet av interesse. Dette er et spørsmål om validitet, og handler om hvor valid, eller gyldig et datamateriale er. Det er viktig å forsikre seg om at materialet faktisk kan svare på problemstillingen, at konklusjonene man trekker er rettmessige og passe på at en ikke overser viktige poeng fordi en er for subjektiv og selektiv i prosessen. Dermed er det i stor grad et

spørsmål om hvorvidt forskningen leverer det den lover, og om forholdet mellom materialet og forskeren ikke er tuklet med.

Maxwell (2013) fremmer særlig to trusler for kvalitative studiers validitet. For det første bør en være aktsom med tanke på en forskers bias. Dette poenget handler i stor grad om forskerens forutinntatte holdninger. De subjektive holdningene som er knyttet til temaet som undersøkes kan resultere i tilsiktede eller ubevisste metodefeil, og som derav påvirker gyldigheten. Grunnen er at man alltid vil være berørt av tidligere erfaringer og kunnskap. Det oppstår dermed et paradoks mellom forskningssjangerens premiss om objektivitet, og enkeltmenneskets umulige subjektivitetsfilter. I kvalitativ forskning må en dermed forstå hva bestemte forskere verdsetter og forventer, fordi disse faktorene påvirker studiens konklusjoner (Maxwell, 2013, s. 122-124). En kan ikke løsrive seg fra slike forhåndsoppfatninger, men gjennom økt bevissthet og forskningsmessige prosedyrer (Johannessen et al., 2010) vil en i større grad kunne ivareta validiteten. Den andre trusselen handler om forskerens reaktivitet, noe som viser til forskerens påvirkning på utvalget som materialet grunner i. Det vil være vanskelig å eliminere all innvirkning, og det er derfor ikke et mål i seg selv å hindre dette. Likevel bør en forstå hvordan man som forsker kan påvirke informantene og dermed operere på en mer forsvarlig måte (Maxwell, 2013, s. 125). I dette kapittelet har jeg ved flere anledninger reflektert rundt hvordan jeg gjennom ulike grep ikke skulle være styrt av et forskerbias, men operere på en måte som i større grad støtter en valid datainnsamlingsprosess.

I vurderingen av denne studiens validitet bør en også ta stilling til informantens bidrag, og hvorvidt disse har en faktisk sannhetsverdi. Hva som er valide bidrag bestemmes i stor grad med bakgrunn i deltakernes bidrag i en samtale (Kvale og Brinkmann, 2012), og bør forstås som en usikkerhetslogikk der probabiliteten alltid vil være diskutabel. En kan for eksempel alltid kunne diskutere mot en tolkning, utfordre de analytiske forståelsene og mekle mellom disse (Johannessen et al. 2010). I elevintervjuene ble elvene bedt om å dele sine erfaringer om skriverammene og hvordan dette påvirket skrivesituasjonene og skrivekompetansen. Her vil det være sentralt å reflektere rundt bidragenes sannhetsverdi, og om de kan være filtrert for å kunne fremstå på en bestemt måte i møte med forskeren (Thagaard, 2013). I tillegg kan beskrivelser av måloppnåelse og kompetanse i noen tilfeller oppleves som sensitiv informasjon, og som på denne måten farger elevbidragene slik at man ikke føler at man taper ansikt. Begge tilfellene vil være problematisk i en slik studie. Av den grunn var det viktig for meg å informere informantene om prosjektet, samt deres rettigheter forut for, underveis og i

etterkant av intervjuet. Samtidig ble viktigheten av å ivareta anonymiteten og konfidensialiteten poengtert både muntlig og skriftlig gjennom informasjonsskrivet om prosjektet (vedlegg 6). Grunnen bunnet i et ønske om at elevene skulle dele fritt, uten å være redd for at dette skulle gagne eller sverte deres personlige relasjon med faglærer eller vurdering av måloppnåelse i faget. Det kan dermed tenkes at bidragene i større grad har en iboende sannhetsverdi. Dette er i hvert fall min egen tolkning, da elevene delte fritt uten særlig filter. Jeg vil derfor anta at elevene var ærlige i intervjuene.

I kvalitativ forskning skal en ikke generalisere forskningsgrunn, da avgrensede undersøkelser av konkrete fenomen ikke er dekkende beskrivelser av helheten. Likevel har en slik forskning en verdi, dersom man heller snakker om overføringen av forskningsresultater (Kleven, Hjordemaal og Tveit 2014). Først må man redegjøre for hvorvidt resultatene er gyldige og pålitelige, før man deretter må ta stilling til om undersøkelsen kun er av lokal interesse eller om de kan overføres til liknende personer og situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2012). Skjønt resultatene kan differere etter ulike kontekster, bør en foreta empiriske undersøkelser av studiens overførbarhet (Kleven m.fl., 2014). Selv om utvalget i denne masteroppgaven er nokså snevert, finnes det en del forskning på det didaktiske hjelpemiddelet. Dersom funnene samsvarer med tidligere forskning kan en i større grad anta at konklusjonene har en overføringsverdi. Likevel bør en ikke forstå overføringsverdien ukritisk. Dersom noen av resultatene er oppsiktsvekkende kan det tenkes at disse funnene ikke har like stor overføringsverdi, men heller bør vekke en interesse for videre forskning.

4.5.2 Reliabilitet

Ordet reliabilitet er noe en ofte forbinder med målinger i kvantitative undersøkelser. Likevel handler det i hovedsak om datamaterialets pålitelighet og konsistens. Om dataene er pålitelige har de høy reliabilitet. Prinsippet gjelder all forskning, selv om det ikke er en variabel man kan kalkulere seg frem til. Det er derfor viktig at en innehar en metodisk kompetanse og er aktsom i innhenting, samt bearbeidelsen av materialet, i tillegg til at en er transparent i fremleggelsen. Dersom man etterfølger disse prinsippene vil en lettere kunne ta stilling til spørsmålet om studiens reliabilitet. Det er nemlig et viktig poeng at andre forskere kan gjennomføre den samme studien på en annet tidspunkt med et nytt utvalg, og fremdeles kunne fremskaffe liknende resultater (Kvale og Brinkmann, 2012). Dersom en måler det samme på lik måte flere ganger vil en si at dette er pålitelige resultater. I kvantitativ forskning tester en

gjernere reliabiliteten gjennom «test-retest-reliabilitet» og «interreliabilitet» (Johannessen m.fl., 2010). Dette er derimot ikke like gjennomførbart i kvalitativ forskning, da alle kontekster er ulike og dermed vanskelig å rekonstruere. I tillegg vil den tidligere forskerens bias byttes ut med den nye forskerens bias, noe som også kan få konsekvenser for utfallet da forskerne anvender ulike analytiske blikk. Måten jeg tolker dette materialet på vil dermed ikke være helt identisk med måten andre ville tolket det på.

Samtidig er det nødvendig å vurdere reliabiliteten, selv i kvalitative studier. Dermed er det et viktig poeng at fremgangsmåten er detaljert forklart, slik at en kan styrke forskningsprosessens pålitelighet (Johannessen m.fl., 2010). Jeg har av den grunn forsøkt å være svært transparent i metodekapittelet, og håper at dette sammen med diskusjonen av forskningsprosessen kan stryke denne studiens reliabilitet. På denne måten ønsker jeg å legge til rette for en etterprøvbarehet, der andre kan anvende de samme «forskerbrillene» (Dalen, 2013) som jeg selv har tatt i bruk her.

4.5.3 Forskningsetikk

Da studien omhandler elevers opplevelsesdimensjon og grunner i lydopptak av ti elevintervjuer, er det svært viktig at en melder prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Personvernet for forskning har som formål å ivareta informantens rettigheter og tilse at samtlige forskningsprosjekt følger de pålagte etiske retningslinjene. For all forskning må underordne seg juridiske retningslinjer og etiske prinsipper (Johannessen m.fl., 2010).

Dermed bør en være svært påpasselig med tanke på hvilke etiske implikasjoner som kan oppstå i et slikt forskningsprosjekt. I det følgende vil jeg derfor greie ut for hvilke hensyn jeg har tatt for å ivareta forskningsetikken, da spesielt med tanke på datalagringen, informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, samt bearbeidningen av personopplysninger.

Dette forskningsprosjektet er innmeldt til NSD, og vurderingen deres er lagt ved i vedlegg 4. Et slikt klarsignal er svært viktig da denne studien omhandler opplevelsesdimensjoner som i noen tilfeller kan være sensitive, samtidig som disse bidragene ble spilt inn på lydopptak. For å ivareta informantenes anonymitet ble hver elev tildelt et pseudonym, i tillegg til at intervjuene ble slettet umiddelbart etter transkripsjonen. Likevel kan noen formuleringer gjøre elevene identifiserbare. Det er av den grunn viktig at elevene har signert en samtykkeerklæring (vedlegg 5), jamføre Personopplysningsloven krav om et slikt samtykke.

En annen etisk implikasjonen ved dette forskningsprosjektet er min relasjon med elevene som informanter. En god relasjon er i seg selv alltid viktig, og kan åpne dører som ellers ville vært godt forseglet. Samtidig påvirker det innsamlingen. Personlig opplevde jeg en god relasjon til alle elevene. Vi hadde daglig kontakt og kunne slå av en prat i korridorene. Endog er dette min erfaring, og korrelerer ikke nødvendigvis med elevenes oppfatning. Likevel er det ingen tvil om at relasjonen spiller en vesentlig rolle. Relasjonen virker inn på hvor imøtekommende man er, hvor mye en ønsker å dele og hvordan samtalen i seg selv flyter. Dersom man ikke føler seg komfortabel i selskap med den andre, vil heller ikke intervjuet være særlig fruktbart. Imidlertid er det verdt å problematisere en god relasjon. I forkant av intervjuet, og forøvrig også fra skolestart, visste elevene at jeg også var en masterstudent. Elevene var informert om mitt pågående forskningsprosjekt og hadde en enkel innsikt i hva jeg ønsket å undersøke. Da jeg skulle intervjuere elevutvalget kan forutsetningen om en god lærer-elev relasjon ha fått en overdreven positiv effekt. Velviljen og ønsket om å gi læreren svar en selv tror er mer «rett» kan gi upresise representasjoner av virkeligheten. Likeledes kan også ønsket om å blidgjøre læreren, samt kreditere metodene være et spill for galleriet. Hvorvidt elevbidragene er en sann gjengivelse av deres faktiske opplevelse og refleksjoner er det bare de selv som vet. Samstundes er det selve erkjennelsen av slike implikasjoner som her er betydningsfull. I sosiale studier er det vanskelig å få en direkte gjengivelse av menneskers tanker, følelser og erfaringer. En må dermed anerkjenne metodens mangler, samtidig som en forsvarer metodevalget ved å vise til dens potensiale.

4.6 Sammenfatning av metodekapittel

I dette metodekapittelet har jeg forøkt å være transparent i redegjørelsen for mine metodiske valg, slik at etterretteligheten ivaretas og styrker dataens pålitelighet. Forskningsintervjuene er sentrert rundt elevenes opplevelse av skriverammer som hjelpemiddel i to skrivesituasjoner, og hvordan de selv beskriver dens medierende funksjon for deres tekstkyndighet. Gjennom åpenheten rundt de metodiske valgene, samt ulike refleksjoner underveis i kapittelet, håper jeg studiens validitet og reliabilitet styrkes. Videre har jeg forsøkt å tydeliggjøre fordelene og ulempene som medfølger de ulike dobbeltrollene, og hvordan min tillæring til materialet påvirker resultatene.

5 Presentasjon og analyse av data

I dette kapittelet skal undersøkelsens materiale bli presentert og analysert. Den deskriptive fremstillingen beror på de kvalitative forskningsintervjuene som det er redegjort for i kapittel fire, samt sitater og parafrafer fra disse intervjuene. I og med intervjuene tar utgangspunkt i elevenes opplevelser av de tilgjengelige skriverammene under den komparative analysen, samt analysen av *Et dukkehjem*, vil det være fordelaktig å analysere materialet i lys av problemstillingens tilhørende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplevde elevene skriverammene?
2. På hvilken måte medierte skriverammene elevenes forståelse av egen tekstkyndighet?
3. Hvordan karakteriserer elevene en god analysetekst?

Problemstillingen tar sikte på å undersøke videregåendeelevens opplevelsdimensjon når det kommer til skriverammen, og dens medierende funksjon i skriveprosessen av norskfaglige analysetekster. Forskningsspørsmålene er et forsøk på å konkretisere perspektivet og fange problemstillingens kompleksitet. Presentasjonen av studiens resultater er delt inn i fem kapitler som i noen grad gjenspeiler kodingsmønstrene. Grunnen er at kategoriene på ulike måter belyser elevenes opplevelser av og erfaringer med skriving i norskfaget, samt hvordan de erfarte bruken av skriverammen som hjelpeverktøy i skriveprosessen. Samlet vil delkapitlene forsøke å svare på masteroppgavens spørsmål.

For å presentere en grundig analyse er kapittelet delt opp i fem delkapitler. I delkapittel 5.1 vil det redegjøres for elevenes beskrivelser av forkunnskaper og tidligere skrivekompetanse. Dette er et sentral aspekt for å kunne si noe om skriverammens medierende funksjon, som for øvrig vil bli tematisert i delkapittel 5.2. Her vil analysen ta for seg elevenes egne forklaringer på hvordan kompetansen deres er utviklet. I delkapittel 5.3 og 5.4 vil analysen trekke frem elevenes positive og negative merknader til skriverammen. Disse bidragene vil på sin side nyansere elevenes opplevelsdimensjon, og på den måten øke innsikten i hvordan stillaset fungerer i en norskfaglig analysekontekst. Til slutt vil delkapittel 5.5 sammenfatte de viktigste poengene fra analysen, og på denne måten konkretisere hvordan bidragene kan svare på problemstillingen og dens tilhørende forskningsspørsmål.

5.1 Elevenes tidligere tanker om og erfaringer med skriving i norskfaget

I det følgende presenteres materialets førsteinntrykk og elevenes beskrivelse av egne forutsetninger i skriveprosessen, samt hvilke tanker de har gjort seg om skriving som aktivitet og ferdighet. Med utgangspunkt i at et av forskningsspørsmålene har som formål å undersøke hvordan elevene selv beskriver sin medierte forståelse av egen tekstkyndighet, vil deres egne karakteriseringer av tidligere strategier og kompetanse kunne si noe om deres opplevelse av egen læring. Dette er viktig for å kunne belyse skriverammenes funksjon fra et elevperspektiv, og på denne måten få innsikt i hvordan elevene selv opplever utviklingen av egen tekstkyndighet.

5.1.1 Elevenes holdninger til skriving

Åpningsspørsmålet i samtlige intervjuer var hvordan elevene opplevde å skrive tekster generelt, og i norskfaget spesielt. Spørsmålet kunne på denne måten være retningsgivende for elevenes forutinntatte holdninger til skriveaktiviteter, samtidig som det brøt lydturen og var en enkel igangsetter av samtalen. Deretter ble samtalen rettet inn på skriverammen og hvilke erfaringer elevene hadde med den. Da fikk elevene mulighet til å dele sine spontane reaksjoner på spørsmålene som ble stilt, og på denne måten gi uttrykk for sider av fenomenet som de hadde festet seg ved (Kvale og Brinkmann, 2012; Jacobsen, 2005). Grunnet intervjuenes seminstruerte form fremstår intervjuene som både like og forskjellige. På den ene siden kan samtalen likne hverandre fordi de alle var sentrert rundt intervjuguiden (vedlegg 7). Intervjuguiden sørget for en strukturert utspørring og innsamling av informasjon, og forsikrer således at intervjuet kan gi svar på prosjektets forskningsspørsmål. På den andre siden legger det halvstrukturerte intervjuet til rette for at samtalen kan ta nye og uforutsette retninger. Dette er et viktig element for å fange elevenes ulike opplevelser av rammeverktøyet og de tilhørende skriveprosessene. Åpenheten muliggjør bidrag som tilsammen nyanserer de komplekse opplevelsene av fenomenets tilstedeværelse.

I spørsmålet om hvordan elevene opplever skriveaktiviteter i skolesammenheng svarer flere at skriving er «greit». En tolkning av disse utsagnene kan gå ut på at aktiviteten hverken er det mest artige eller det verste de kan tenke seg. På denne måten posisjonerer elevene seg ikke

vekk fra skriveaktiviteter, men favoriserer dem heller ikke. Begrunnelsene differerer, og viser de ulike utgangspunktene forut for skriveaktiviteter.

Vegard: *Jeg er som regel treig til å skrive, men jeg synes skriving er greit altså.*

Lena: *Skriving er veldig greit når vi kommer i gang, synes jeg. Om jeg bare får starta så er det veldig gøy, liksom. Spesielt hvis vi kan skrive tekster der vi kan skrive om egne meninger, noe jeg engasjerer meg for.*

Storm: *Skriving er ok, helt greit liksom, men jeg føler det fort kan bli veldig muntlig. Jeg liker jo best å være muntlig, men da kan det fort bli mye vas i teksten.*

Emma: *Jeg synes det er greit når jeg kommer i gang, men hvis det er en oppgave jeg trenger tid til å finne inspirasjon eller ideer til, så er det vanskelig å komme i gang.*

Hanna: *Greit. Men jeg liker best skjønnlitteratur da, med sånn fantasi. Sånne saktekster er utfordrende.*

Karina: *Jeg synes det er greit. Jeg vet ikke helt hva mer jeg skal si til det?*

Maja: *Jo, jeg liker jo å skrive. Utenom, liksom, det er jo dette her med at når man får oppgaver som må skrives sånn og sånn, så minster man litt friheten til hva man skriver om. Det er litt dumt, men ellers er skriving veldig gøy.*

Stian: *Skriving er fint det, men det har blitt lettere i år, etter det rammearket. Før fikk vi bare oppgaver, og så skrev vi dem. Nå er skriving mye greiere.*

Trine: *Jeg elsker å skrive. Eller jeg liker å skrive sånn fritt. Hva jeg selv vil liksom. For jeg er liksom ikke sånn superbegeistra for de tingene på skolen.*

Thomas: *Nei, jeg synes jo at det ofte kan variere hva man skal skrive, men jeg synes jo at skriving er en av de metodene jeg på en måte liker da, i norskfaget.*

Beskrivelsene sier noe om deres forutinntatte holdninger til skriveaktiviteter i skolen, og dermed hvordan de allerede hadde posisjonert seg forut for skrivesituasjonene der de fikk mulighet til å benytte seg av skriverammer. Adjektivet «greit» kommer frem i seks av sitatene, og blir dermed et tydelig trekk. Maja beskriver aktiviteten som «gøy», mens Trine derimot «elsker» slike oppgaver. Karina har ikke så mye å tilføye rundt hennes generelle opplevelse av skriving, men Lena og Emma understreker at igangsetting kan være utfordrende i enkelte tilfeller. Vegard er enig i dette og beskriver oppstartene som trege. Trine, Hanna og Maja påpeker forskjellen mellom friskriving og fagspesifikk skriving, og at overstyrende

oppgaver påvirker skriveopplevelsen deres. Thomas utdyper dette og forklarer at de ulike teksttypene også avgjør hvor håndterbar en skriveaktivitet kan være. Storm er redd for å føre et uformelt språk, mens Stian i større grad sammenlikner sine tidligere holdninger til skriving med de han har fått i etterkant av skriveramma.

Innsikten i deres holdninger til skriveaktiviteter kan fungere som et bakteppe i studiens diskusjon, fordi den sier noe om deres behov for skriverammer. Skriverammer har som formål å støtte elever ut i den neste proksimale utviklingssonen, og på denne måten veilede dem til en mer kompleks og utvidet skrivekompetanse. Elevenes bidrag gir ikke bare tilgang på opplevelsen av aktiviteten, men avslører i tillegg hvordan de selv oppfatter sine egne skriveferdigheter. Dette kan være et verdifullt aspekt å ta med i beregningen, når en i diskusjonen skal forstå elevenes opplevelsesdimensjon av skriverammen, og dens medierende effekt på deres tekstkyndighet.

5.1.2 Elevenes tidligere skrivestrategier

I starten av intervjuene kom det tidlig frem at samtlige elever hadde et nokså avbalansert forhold til skriveaktiviteter i en norskfaglig skolesammenheng. Det var kun en elev som uttrykte en stor entusiasme for skriveaktiviteter, mens resten verken ytrer stor motstand eller velvillighet i møte med slike aktiviteter. Det var bare en ting de måtte gjennomføre, og det var «greit». Imidlertid åpnet den semistrukturerte formen opp for at elevene kunne utdype tankene sine, og på denne måten dele forståelser som strakte seg lenger enn det forskeren i utgangspunktet lette etter. Et eksempel på dette er tilgangen på elevenes skrivestrategier og hvordan de selv forklarer veien fra oppgaveinstruks til produkt. I det følgende vil jeg derfor redegjøre for slike forklaringer, da disse bidragene kan gi et helhetlig bilde på hvordan elevene selv uttrykker utviklingsprosessen.

Et gjennomgående spørsmål i intervjuene var hvordan elevene angrep en skriveoppgave, da særlig med tanke på strategier.

Intervjuer: Og så skal du begynne. Hva gjør du da?

Vegard: Da ser jeg på potensielle hjelpemidler, fordi jeg kan ikke drømme opp teksten. Så da ser jeg liksom etter mine egne personlige rammer. Noe jeg vet. Noe jeg burde se etter. [...]. Og når jeg har samlet hva ... Liksom skrevet en disposisjon eller samlet tankene litt, så begynner jeg å skrive. [...] Som regel så begynner jeg ikke med innledning eller tittel. Jeg skriver på de andre tingene. Så lar jeg disse forme utgangen og inngangen til leseropplevelsen, liksom. [...]

Det er visse ting jeg fester meg ved i begynnelsen og da skriver jeg på det jeg har mest tanker om, også etterhvert så liksom, [...] legger jeg til, også skriver jeg litt og så legger jeg til sånne derre snutter på de andre punktene.

I: Hva mener du med at du legger til sånne snutter?

Vegard: Eh, de snuttene ... det er sånne små tanker som jeg prøver å utrede etterhvert som jeg holder på. Etterhvert som jeg har kommet lengre med oppgaven. Ting som representerer en større tanke.

I intervjuet med Vegard kommer det frem at han har visse strategier i forskrivingsfasen. For det første orienterer han seg om potensielle hjelpemidler som er tilgjengelig, da disse kan rettlede han på riktig spor. Deretter går han i dybden av teksten og benytter seg av sin egen leseforståelse, som i samspill med innarbeidet kunnskap om nevnte tema kan hjelpe han med å lage «personlige rammer». Disse rammene danner en disposisjon som fører han inn i skrivefasen. Her starter han midt i hoveddelen og lar de viktigste poengene dannet egne «snutter», altså avsnitt, som han i prosessen utreder og knytter sammen med teksten som helhet.

Da de andre elevene ble spurt om det samme kom det mange liknende bidrag, men med noen variasjoner. Trine påpekte at hun var avhengig av å skrive ned stikkord og notater på ark, som hun kunne ha ved siden av PC-en i skriveprosessen. Karina støtter også opp om denne taktikken og understreker at notatene ofte er et utgangspunkt med tanke på hva som er viktigst å få med. Lena følger også denne strategien, men utdyper fremgangsmetoden ved å fortelle at hvert poeng blir et eget avsnitt, og i revideringsfasen passer hun på at disse passer inn med helheten og den naturlige progresjonen i teksten. Det er dette man gjerne kaller «den røde tråden» og er således noe Emma er opptatt av:

Emma: Jeg er ganske opptatt av at det skal se oversiktlig ut, fordi at det er mye gøyere å lese en tekst der du ser at «okei, her er det orden. Her er det kontroll over hva som står hvor».

I: Ja, hva legger du i orden? Vil du utdype tankene dine om hva orden er i en tekst?

Emma: Liksom at kanskje du ikke hopper fra tema til handling til tema, til at du holder deg til en ting om ganga da. Ikke mikser og sånn i teksten. [...] Jeg pleier å gå for en standardstruktur der jeg starter med sånn innledning og så gjerne tema, hvis det skal med, og så motiv eller handling, også analysere teksten etter det da. Også konklusjon til slutt.

For Emma er strukturen noe av det viktigste i en tekst. Her tydeliggjør hun hvor viktig det er at en tekst fremstår som oversiktlig og presentabel med en rød tråd. Det å ha orden i teksten

definerer hun som å ta et poeng av gangen og ordne disse i egne avsnitt, samt ha en naturlig rekkefølge mellom disse som sammen danner en progresjon som svarer på oppgaven. Likevel kommer det frem i intervjuene at ikke alle elevene opplever at de behersker denne skrivestrategien. Det å strukturere tekster kan være utfordrende:

I: Du sier det er utfordrende å skrive saktekster. Hva legger du i det?

Hanna: Å være faglig, på en måte, eller at jeg skal være så konkret og ikke kommer med egne meninger. Det å være adskilt fra teksten.

I: Hvordan går du frem da?

Hanna: Det er en del som er vanskelig og sånn. Spesielt å vite hvordan oppbygginga og hva som skal være med og sånn. Så det kan være en av de største utfordringene med å vite det.

Stian: Jeg sliter med oppbygging. [...] Hvordan jeg skal bygge opp de forskjellige delene, hvor de skal være, og litt sånn. [...] Hoveddelen kan være liksom litt rotete i mine tekster.

Hanna: Jeg har googla hvordan, altså søkt på nett etter sånn rekkefølge og sånt. Hvordan andre har gjort det. [...] Noen var fulle av hjelp, og noen kanskje litt forvirrende.

I det første sitatet forteller Hanna at saktekster kan være utfordrende på grunn av kravet om et formelt språk. Hun utdyper dette med at det også kan være vanskelig å opptre objektivt og ikke ha en tilstedeværelse i teksten. Dette blir videre vrient når hun ikke er helt sikker på hvordan strukturen skal bygges opp. Dermed forteller hun at det i saktekster kan være utfordrende med oppbygging, fordi kunnskap om avsnitt og fremlegging av saklige argumenter ikke er en ferdighet hun selv opplever at hun behersker. I det andre sitatet kommer det frem at også Stian opplever det å strukturere tekster som problematisk. Det å dele teksten inn i avsnitt og bygge dem opp er ikke er en ferdighet han selv opplever at han innehar, noe som resulterer i rotete tekster. I det tredje sitatet kan en få inntrykk av at Hanna opplever det samme. Hun forteller at hun i førskrivingsfasen søker etter de innholdsmessige kravene til teksttypen hun skal skrive, samt informasjon om temaet. En tolkning av dette utsagnet kan være at hun søker etter noe som kan modellere henne i riktig retning, og på denne måten hjelpe henne til å forme en formålstjenlig struktur.

Videre er det ikke bare utformingen av en disposisjon som kan være vanskelig for elever i møte med en analyseoppgave. Noen ganger kan det også skorte på leseforståelsen, som der igjen påvirker elevenes selvtillit i fremleggelsen av sin analyse. Storm forteller om slike opplevelser:

***Storm:** Det første er jo at jeg leser gjennom et par ganger, særlig hvis det er vanskelig å forstå. Det blir jo ikke alltid skrevet så rett frem, men er litt kronglete, spesielt dikt. Da må jeg lese flere ganger. Også pleier jeg bare å begynne i en ende, også redigere litt. Jeg kan fort sitte og tenke drittlenge, men jeg pleier å begynne ganske rett på. Ganske likt når jeg skriver et essay, at jeg leker litt med tankene først, også jobber jeg derfra. Jeg er kanskje litt sær sånn?*

I sitatet over understreker Storm betydningen av en god leseforståelse, dersom analyseteksten han skal ha en form for kvalitet. Tross strukturen er en elementær komponent i utformingen av en god analysetekst i norskfaget, så vil leseforståelsen være avgjørende for å kunne svare tilfredsstillende på den konkrete oppgaven teksten skal besvare. I utsagnet kommer det således frem at Storm hefter seg ved noen poeng som han selv opplever som viktige, og lar det forme hoveddelens struktur. Dette danner således utgangspunktet for hans strategi i skrivefasen.

5.1.3 Læreren som modelleser

I intervjuene delte også elevene tanker om tekstenes modelleser. Selv om disse ytringene ikke er direkte svar på problemstillingen som helhet, bidrar tankene til en økt forståelse av hvordan elevene karakteriserer en god analysetekst. Dette viser dermed til forskningsspørsmål nummer tre, fordi det sier noe om hvordan de selv forstår kravet til tekstens form og innhold. I det følgende vil jeg derfor belyse elevenes refleksjoner rundt tekstens mottaker, og på hvilken måte dette legger føringer for tekstene deres.

***Karina:** Jeg tenker veldig på at det er læreren som skal lese det, så det må se bra ut. Det hadde vært noe anna om en skulle sendt en tekst til min mor. Det hadde ikke vært like mye press rundt det. Jeg tenker mer at det er en viktig person som skal lese det, ikke bare hvem som helst.*

***Thomas:** Om jeg hadde skrevet til en elev så hadde det selvfølgelig vært på en annen måte. De vet jo på en måte ikke like mye som det læreren vet at du skal ha med. Så da hadde jeg ikke tenkt at det hadde vært fullstendig krise om det ble en dårlig tekst. [...]Man må på en måte verdsette læreren som skal sette karakter og gi tilbakemelding. Så vet en liksom at det er det viktig å få prøve å lage en så bra tekst som du klarer da.*

Karina og Thomas forteller at de forestiller seg læreren som den tenkte leseren når de skriver tekster i norskfaget. Her er formålet med teksten like viktig som teksten i seg selv. Viten om den forestående vurderingssituasjonen farger tekstens utforming, fordi den på mange måter er

grunnlaget for produktets tilblivelse. I denne sammenhengen blir det for Thomas viktig å prestere så godt som mulig, og på denne måten vise læreren hvilket nivå han ligger på. For som Karina sier, så er det en viktig person som skal lese teksten, og hun vil naturlig imponere mottakeren. Samtidig kom det frem i andre elevintervjuer at læreren som modelleser ikke nødvendigvis hjalp dem med å strekke seg mot nye høyder. Hanna og Emma forteller at vissheten om at det er en spesiell lærer som er mottaker av teksten også får innvirkning på tekstens utforming.

***Emma:** Jeg synes det er veldig greit å vite hva læreren vil få med. For det er veldig forskjellig fra lærer til lærer hva de legger mest vekt på*

***Hanna:** Hvis læreren ikke liker det kan man få lavere karakter. Det er ikke nødvendigvis feil, men bare at det ikke er sånn som læreren er vant til at det skal være. Og da kan en ofte gå ned i karakter fordi de synes det er rotete eller synes du legger for lite vekt på noe, eller sånne ting.*

I sitatene ovenfor kommer forskjellen mellom begrepet modelleser og mottaker tydelig frem. I enkelte tilfeller tenker ikke elevene bare en imaginær figur som representerer en type leser i en bestemt rolle, men ser for seg en faktisk lærer som de vet kommer til å vurdere teksten deres senere. På denne måten blir ikke teksten utarbeidet i henhold til modellerens forventninger til tekstens faglige nivå, men er et resultat av erfaringer eleven har om lærere og deres vurderingspraksiser. Samtidig vil ikke dette nødvendigvis stimulere elevenes mestingsopplevelse i møte med slike skriveaktiviteter. I sitatet nedenfor forteller Maja at hun forsøker å følge lærerens instruksjoner og bruke tilbakemeldingene hun har fått tidligere, men at dette ikke alltid er like enkelt i praksis. Her forteller hun at en gjerne vil virke kompetent i teksten ved hjelp av fagbegreper. Likevel føler hun ikke at dette er en kompetanse hun mestrer i like stor grad, og skulle heller ønske det var nok å bruke andre ord som beskriver det samme.

***Maja:** Hvis jeg skulle skrive til et lite barn så kunne jeg ikke brukt så komplisert språk. Men så vil en virke smart for en lærer, ved å bruke fagbegreper og sånt. Men så er det litt for tungt det også, for det er ikke alle disse fagbegrepene en føler er nødvendige å bruke.. Men så får en beskjed om at det er viktig å bruke fagbegrep. Så da hiver jeg det inn her, og hiver det inn der.*

Sitatet understreker at det ikke nødvendigvis er et samsvar mellom det elevene skriver og deres opplevelse av egen kompetanse. Noen ganger er produktet styrt av lærerens instruksjoner og oppførte krav til høy måloppnåelse. På denne måten kommer det tydelig frem at elevene

viser til lærerens forventinger, når de selv skal si noe om hva som er en god analysetekst i norskfaget.

5.2 Elevenes tanker om og erfaringer med skriving i norskfaget etter møtet med skriveramma

I det følgende vil jeg presentere ulike analysemomenter fra materialet som forteller noe om elevenes møte med skriverammen, og på hvilken måte dette har påvirket deres tanker om og erfaringer med skriving i norskfaget. I forrige delkapittel ble elevenes for forståelse av egen skrivekompetanse presentert, sammen med hvordan dette påvirket deres møte med skriveoppgaver. Dette danner således et bakteppe som i diskusjonen kan hjelpe en med å trekke linjer mellom forkunnskaper og ny ervervet kompetanse. Problemstillingens formål er tross alt å undersøke elevenes opplevelse av skriverammen og hvordan den medierte deres forståelse av egen skrivekompetanse. Ved å studere elevenes bidrag kan en være et steg nærmere en slik innsikt.

5.2.1 Elevenes kjennskap til skriverammen

I spørsmålet om elevene hadde sett en skriveramme før svarer ni av ti at det har de ikke. Det var kun Vegard som hadde kjennskap til rammeverktøyet.

Intervjuer: Har du brukt slike rammer før?

Vegard: Ja, jeg har nok det. [...] Jeg har brukt likende hjelpemidler før altså. Det er som regel slik jeg bruker.

Vegard anerkjenner kjennskapet til stillaset, noe som også påvirker hans møte med verktøyet i de ulike utprøvingssituasjonene. Dette er ikke noe jeg i denne analysen kommer til å gå videre inn på, men det kan tenkes at en slik persepsjon spiller inn og farger graden av imøtekommenhet. For det er ikke til å komme unna at hans erfaringer skiller seg fra de andre intervjukandidatenes forkunnskaper om skriverammer som hjelpeverktøy. Likevel kom det frem i intervjuene at skriverammen minnet elevene om målark. Et målark er et hjelpemiddel som deles ut i forkant av en prøve, og som informerer elevene om kompetansemål og hva de vil bli testet i.

I: Har du jobbet med et hjelpemiddel som dette før? Liksom, her kan du ta med alle erfaringer gjennom hele skolegangen.

Karin: Nja, bare en liten liste over hva som skal være med.

I: En liste? Hva mener du?

Karin: En punktliste. Det er ikke alltid ting har stått i rekkefølge, men heller at det har stått hva som er viktig å få med.

I: Har du brukt en sånn skriveramme før? Eller noen rammer som likner på denne?

Emma: Hmm, på ungdomskolen så fikk vi av og til sånne lister med ting som hun ønsket å få med, i rekkefølge.

I: Ja. Hvordan opplevde du å bruke sånne sjekklister?

Emma: Jeg skreiv bare det jeg fant ut, også tenkte jeg bare at ... hun sa liksom at ikke alle punktene var like viktige å få med. Det var derfor bare de viktigste jeg måtte få med meg. De andre er jo bare pluss, eller sånne bonuspoeng som gir deg toppkarakter.

I: Har du brukt en slik skriveramme før? Når som helst i skoleløpet?

Stian: Det tror jeg aldri jeg har. Hvis ikke sånn målark tells da? For det er ikke det samme egentlig.

I: Ja, fortell hva du tenker på med målark.

Stian: Målark er jo sånn liste med hva en får på prøven, vi fikk et skjema på prøven.

Elevene forteller at skriverammen på mange måter minnet dem om et målark. Likevel understreker Stian at det er en forskjell mellom de to hjelpemiddelene. Målarket har som formål å tydeliggjøre hva de skal testes i før prøvesituasjonen faktisk har startet. Det er en hjelp i forberedelsesprosessen. Skriverammen er på sin side et hjelpemiddel som støtter i selve skriveprosessen, og er ikke noe som konkret fremmer hvilke kompetansemål som elevene blir målt etter. Det skal fremheves at elevene fikk en introduksjon til skriverammer som veiledende verktøy i en undervisningstime i forkant av prøven, og at denne også ble jobbet med. Imidlertid er skriverammene som denne studien tar utgangspunkt i nokså konkrete til de tilhørende oppgavene (vedlegg 2 og 3). Dermed får Stian veldig rett i sin påstand. Skriverammene fra tidligere undervisningstimer er ikke identiske med de tilgjengelige i skriveprosessen av analysetekstene, og følgelig har ikke elevene noe håndfast å forholde seg til, annet en lærerens instruksjoner.

5.2.2 Bruk av skriveramma

I metodekapittelet kunne observasjonen som sekundærdata avsløre av samtlige elever benyttet seg av skriverammen, dog i ulik grad. Dette kommer også frem i elevintervjuene. Her ble de

spurt om hvordan de tok i bruk hjelpemiddelet i skriveprosessen, og hvordan de selv beskriver dens innflytelse på teksten.

Siden ingen elever tok fullstendig avstand til rammeverktøyet vil en slik kategori være utelukket. Derimot kan en i materialet finne belegg på det motsatte. Her kommer det frem at Thomas, Karina, Maja og Hanna brukte den til punkt og prikke, både med tanke på strukturen og de innholdsmessige komponentene.

***Hanna:** jeg bruke den litt på oppbygging*

***Karina:** noen ganger brukte jeg ramme for å holde meg inni det, andre ganger bare kikket jeg litt på det, for å se at jeg hadde fått med meg noe av det. Men jeg brukte den litt på begge måter.*

***Maja:** I begynnelsen brukte jeg den som notatark og skrev ned ting, fylte ut punktene liksom. Men under skrivingen var det mer på siden for å sjekke om jeg hadde fått med meg det.*

Bidragene understreker rammens tilstedeværelse i teksten og at elevene benyttet seg av stillaset i skriveprosessen av analysetekstene. Imidlertid forteller Karina og Maja at verktøyet først og fremst var et hjelpemiddel som ble benyttet i førskrivingsfasen, der de hentet inn informasjon og lagde en strukturert plan. På denne måten ble skriverammen mer en støtte enn en overskyggende oppgave. I analysen av materialet kom det frem at det var flere elever som hadde en slik oppfatning, der rammen kun var en støtte og ikke en mal. Lena, Vegard, Storm og Stian forteller blant annet at de endret på rekkefølgen i ramma, slik at den røde tråden kom bedre fram i teksten. Dermed arbeidet de parallelt med støtten og teksten, men lot den ha en inspirerende funksjon, fremfor en førende funksjon. På denne måten inkluderte de hjelpeverktøyets forslag til innhold, men organiserte det slik at det tjente deres egne produkter. Storm forklarer det slik:

***Storm:** Jeg føler ikke alltid rekkefølgen. Jeg ser jo på teksten. Av og til kan punktene flyttes rundt på så de ikke flyter i hverandre. Jeg kan for eksempel blande to punkter, ta to fluer i en smekk, liksom. Jeg er nok ikke den som følger den helt fast. [...] Det er ikke helt gjennomtenkt, men kommer mer naturlig.*

I sitatet forklarer Storm denne strategien ved å si at dette er noe som kommer naturlig. En mulig tolkning av dette utsagnet er at han allerede har opparbeidet seg ferdigheten til å skape en rød tråd i teksten. Hvorvidt dette stemmer overens med informantens faktiske kompetanse er det vanskelig å uttale seg om, men det er en mulig forklaring. Uansett er det ingen tvil om

at elevenes ulike bruk av skriverammen påvirker deres opplevelser, og dermed også deres bidrag i intervjuene.

5.2.3 Nye tanker om hjelpemidler, strategier og struktur

I det følgende vil jeg presentere elevenes egne bidrag om hvordan skriverammen på ulike måter har fått dem til å tenke i nye baner. Dette omhandler særlig skrivestrategier og hvordan de organiserer teksten i norskfaglige analysetekster.

Et interessant poeng som kommer fram i analysen er hvordan skriverammen har fått elevene til å endre tanken om innholdskomponentene i en norskfaglig analyse. Her blir det fortalt at hjelpemiddelet har gjort dem oppmerksomme på elementer de tidligere ikke hadde tillagt noe oppmerksomhet. Dette gjelder særlig en strategi som er nevnt i den komparative analyserammen. Under matrisene om tema og virkemidler ble elevene bedt om å anvende «PBE-strategien», en forkortelse som står for «påstand, begrunnelse og eksempel» og som instruerer dem i å utdype poengene sine. Dette var en skrivestrategi som ikke var like innarbeidet, og som har fått elevene til å utarbeide tekster på en litt annerledes måte.

Stian: Det er også viktig å få med den «påstand, eksempel, begrunnelse»-tingen.

I: PBE-strategien?

Stian: Ja. Så den er ganske lur. [...] Det ga en annen opplevelse

Trine: PBE-strategien var ny og har hjulpet meg liksom å rydde opp i tankene.

Både Stian og Trine forteller i sitatene ovenfor at strategien har fått dem til å ta nye veier i skriveprosessen, og endret strukturen på setningsnivå. Her kan argumentene presenteres på en hensiktsmessig måte hvor hele tankerekker kommer tydelig frem. Dette stimulerer således opplevelsen av egen læring, som i neste omgang gjør noe med selvtilliten til egne evner i møte med nye skrivesituasjoner.

Også Stian forteller hvordan arbeidet med skriverammer har gjort han mer bevisst på hvordan han skal gå frem i nye skrivesituasjonen. Dette forklarer han ved å vise til en skrivedag som ble avholdt ved en senere anledning, der han ikke hadde tilgang på skriverammer som støtte i skriveprosessen. Da forteller Stian at han måtte tenke over hva de hadde lært i timene og hvilke hjelpemidler fra undervisningen han kunne benytte. Han falt på en arbeidsoppgave fra en tidligere undervisningstime som han mente hadde en form for overføringsverdi til teksten han skulle skrive. På denne måten forklarer Stian at han leter etter rettleidende verktøy som

hjelper han å besvare oppgaven på riktig måte. Han forteller at han ikke alltid kan klare det selv, men er avhengig av å ha lært noe om temaet før skrivesituasjonen. Dermed fikk erfaringen med skriverammen ringvirkninger inn i nye skrivesituasjoner, der eleven nå forstod at det kunne være formålstjenlig å tenke over hva som bør være med i teksten, før han startet prosessen.

I intervjuene kommer det videre frem at Emma og Thomas opplevde rammen som nyttig, fordi den minnet dem på hva som bør være med i slike analysetekster. Her trekkes det for eksempel frem en ny ervervet forståelse av struktur og hvordan poengene bør organiseres i en formålstjenlig rekkefølge.

I: Hva sitter du igjen med etter å ha brukt skriverammen?

Emma: Det dukker jo opp når du skal jobbe med en ny tekst. Da dukker det opp litt sånne ting som jeg har hatt med i tidligere innleveringer, også i forhold til skriverammen da

Thomas: Nei, altså jeg har jo lært at det skal henge sammen med avsnittet jeg skrev før der igjen da[...] Det er på en måte viktig å tenke på at den siste setninga i et avsnitt kan på en måte gi et hint om hva som kommer i neste avsnitt da, at det ikke plutselig blir en brå overgang til noe helt annet

I intervjuene med Emma og Thomas kommer det frem at arbeidet med skriverammer har fått dem til å utvikle en bedre forståelse av tekstoppbygging. Her fremmes det særlig en forståelse av hvor viktig det er å lage gode overganger mellom avsnittene, og på denne måten legge til bedre til rette for en rød tråd. På denne måten medierte skriverammen elevenes skrivekompetanse slik at de i møte med nye skrivesituasjoner vil være bedre rustet til å lage tekster med god struktur.

5.3 Positive merknader om skriveramma

Masteroppgavens første forskningsspørsmål har som formål å belyse hvordan videregående elever opplever bruken av skriverammer. En opplevelse er en subjektiv erfaring som ved hjelp av sanser, følelser, refleksjoner og motivasjon kan si noe om et individs møte med et gitt fenomen. I det følgende vil slike opplevelser bli løftet frem fordi de kan si noe om hvordan elever på videregående erfarer å bruke skriverammer i skriveprosessen av norskfaglige analysetekster. Videre er det verdt å understreke at opplevelsedimensjonen i enkelte tilfeller kan være tosidig. Dermed kan positive merknader i dette kapitlet også vendes om til

negative merknader i neste delkapittel. En slik forståelse er nødvendig å fremheve om en skal få en tilstrekkelig innsikt i elevenes møte med skriverammer som stillas i norskundervisningen. Det er tross alt bare slik en kan videreutvikle det didaktiske rammeverktøyet og anvende det på en måte som elevene selv opplever som verdifull.

5.3.1 Skriverammens hjelp til struktur

Storm: Det er himla greit å få en pekepinn på oppgaven da. Hvis du bruker den flittig.

I intervjuene om elevenes opplevelse av skriverammen var det i førsteomgang mange lovord, da spesielt med tanke på struktur og innhold. Her ble rammen beskrevet med adjektiv som «nyttig», «hjelpsom», «detaljert», «oversiktlig», «trygghetsskapende» og «effektiv». Adjektivene oppsummerer på mange måter et helhetsinntrykk der elevene opplevde skriverammen som en velfungerende og fruktbar støtte, eller som Storm forklarer det: «en himla grei pekepinn». Karina fremhever noe av det samme, da hun forteller at skriverammene tydeliggjorde hva som var viktig å få med i analysene. I tillegg viste de hvordan eleven kunne holde en rød tråd i teksten, og dermed utforme tekstlige produkt som i større grad tilfredsstilte norskfagets analysediskurs.

Karina: Jeg føler disse skriverammene gjorde det enklere å holde en rød tråd gjennom teksten. Det var også lettere å gå tilbake og se om det var noe jeg manglet.

Dette utdyper Emma og Maja i sitatene nedenfor:

Emma: Jeg synes det var mer ryddig, også følte jeg at ... hvis ikke jeg hadde jeg blitt stressa over at det var mye på en gang. Men når du delte opp begge verkene hver for seg, så ble det litt sånn «okei, nå kan jeg begynne fra en kant», og det likte jeg veldig godt

Maja: Det hjalp meg å ha mer kontroll [...] og skille de forskjellige tingene. Så jeg syntes det hjalp skikkelig

Elevene understreker hvordan rammen kan gjøre skriveprosessen mer håndgripelig. Støttestrukturen viser dem hvordan poengene kan deles inn i avsnitt, samt hvilken rekkefølge som med stor sannsynlighet kan tjene formålet. På denne måten skaper skriverammen en mer ryddig skriveprosess og får elevene til å oppleve kontroll i skrivesituasjonen. Dette er et viktig poeng fordi det sier noe konkret om deres opplevelsesdimensjon. I denne sammenheng utdyper Stian stillasets læringsfremmende effekt ved å belyse dens konkrete instruksjoner:

Stian: skriverammen beskriver litt hvordan man kan skrive en innledning, men også hvordan man kan strukturere en hoveddel.

I sitatet fremmer Stian betydningen av skriverammens læringsfremmende instruksjoner. Her viser han særlig til innledningsmatrisen direktiver, som legger føringer for hva som skal være med i en innledning. For i skriverammene som elevene fikk tildelt var det en oppfordring om at elevene ikke bare skulle nevne navn på verk og forfatter, samt tilhørende årstall, men at de også burde forsøke å skape en engasjerende start, si noe om hva oppgaven handlet om og hvordan de ville gå frem for å svare på den. Dermed fikk elevene konkrete instruksjoner å forholde seg til, dersom de ønsket å støtte seg til rammen i skriveprosessen. Det samme gjelder rammens matriser i hoveddelen. På denne måten kan hjelpemiddelet fremstå som verdifullt for noen elever, da den hjelper til med å utforme en formålstjenlig struktur.

5.3.2 Skriverammens hjelp til igangsetting

Når elevene forteller om sine opplevelser av skriveramma er igangsetting en annen positiv merknad. Her forteller de at skriverammen økte effektiviteten og kortet inn tiden i førskrivingsfasen.

Lena: Jeg synes det var bra, for vi hadde ikke mye tid på oss. Det gikk derfor mye fortere å skrive. [...] Jeg fikk litt mer kontroll i forhold til når vi ikke har det

Thomas: Jeg likte det. Da fikk jeg den lille hjelpa jeg trengte, og da kunne jeg også lese her og skjønnere. Kanskje jeg hadde glemt noe, og da kunne jeg lese begrepene på ramma.

Sitatene synliggjør rammens virksomme innvirkning på skriveprosessen, der de til forskjell fra tidligere skrivesituasjoner nå kom i gang mye raskere. I intervjuenes åpningssekvens fortalte elevene at skrivning var greit, men at det kunne være noe utfordrende å starte prosessen. Når elevene da forteller at skriverammen fungerte som en ypperlig igangsetter, sier det tydelig noe om rammens positive effekt på elevenes skriveprosess. Stillaset ble på denne måten en ressurs som hjalp dem videre i en situasjon de ellers kunne ha stoppet opp i.

5.3.3 Skriverammens hjelp til kompetanse

I spørsmålet om elevenes positive opplevelser av skriverammen kommer det frem at den kan hjelpe elevene i deres utvikling av skrivekompetansen. Stian forteller at han opplever å ha forbedret sin egen tekstkyndighet i norskfaget, og krediterer hjelpemiddelet for en slik positiv

innvirkning. Maja kan supplere en slik opplevelse av skriverammen, men begrunner det noe annerledes. Hun forteller nemlig hvordan rammen ikke bare viste tekstens krav til form og innhold, men at den også var retningsgivende for hvordan man viser høy måloppnåelse i tekster.

Maja: skriveramma sier mer presist hvordan du skal skrive det og det, for å vise god kompetanse [...] Det er rett og slett et hjelpemiddel til vurderingskriteriene. [...] For hvis jeg bruker vurderingskriteriene som skriveramme, noe en kanskje skal, så skjønner jeg ikke helt hva jeg skal. Det står jo hva jeg skal vise for å ha god kompetanse, men hvordan viser jeg det? Det sier ramma.

I sitatet ovenfor forteller Maja at skriverammen er et hjelpemiddel til vurderingskriteriene. Hun utdyper dette med å si at vurderingskriteriene i seg selv kan være vanskelig å forstå, og på denne måten utfordrende å bruke i skriveprosessen. Her hevder hun således at skriverammen synliggjorde disse kravene, og således viste elevene hvordan man kan gå frem for å nå et slikt nivå. Likevel er ikke dette opplevelsen alle elevene sitter igjen med. Karina er for eksempel svært ærlig i intervjuet, og forteller at kunnskap om skriverammens tydelige krav til form og innhold ikke nødvendigvis har gjort henne til en bedre skriver.

Karina: Rammen gjorde det mer forståelig og mye mer utfyllende. Nå vet jeg hva som skal med, og det er greit. [...] Så jeg tror kunnskapen min om skrijving er blitt litt bedre, men jeg tror ikke jeg er blitt en bedre skriver. Ikke helt ennå, i hvert fall.

5.4 Negative merknader om skriveramma

I det følgende presenteres elevenes negative opplevelser av skriverammens effekt. Da noen opplevelser både kan være positive og negative på en gang, kan noen av punktene i dette delkapittelet fremstå noe repeterende. Likevel er det viktig at nyansene blir synliggjort, slik at en får en helhetlig forståelse av og innsikt i elevenes opplevelsesdimensjon i møte med skriverammer i en norskfaglig skrivesammenheng.

5.4.1 Skriverammens brudd med struktur

Da elevene ble bedt om å utdype opplevelsen av skriverammene, og hvordan de påvirket tekstene deres, anvendte de også negative adjektiver for å beskrive hvordan rammene brøt med deres tekststrukturelle forståelse. I denne sammenheng er det særlig ord som «stram»,

«fengslende» og «overskyggende» som er fremtredende. Adjektivene er tydelige indikatorer på elevenes kritiske innvendinger til hjelpemiddelet effekt. For selv om skriverammen på mange måter kan fremme en forståelse av struktur, og der igjen påvirke utviklingen av en forbedret tekstkompetanse, kan skriverammenes strukturelle fokus virke mot sin hensikt. Dette skal således bli nærmere belyst i det følgende.

Vegard påpeker at det ikke alltid er like lett å vite hvor man skal fremme tekstens litteraturhistoriske tilhørighet. Rammen til *Et dukkehjem* legger for eksempel føringer om at en skal nevne verkets litteraturhistoriske plassering i starten, fremfor å la dette være et bakteppe gjennom hele analysen. Vegard forteller i denne sammenheng at han derfor er litt uenig i denne skriverammen, fordi den bryter med hans egne tanker om hvordan dette bør presenteres i en tekst. Dette bidraget henger godt sammen med elevenes tidligere utsagn om hvordan de anvende skriverammen i skriveprosessen. Her var det flere som valgte å endre på rammens rekkefølge slik at det i større grad ble dannet en rød tråd i teksten. Begrunnelsen samsvarer i stor grad med Vegards negative merknader om skriverammen, og viser at rammen i noen tilfeller kan hemme tekstens struktur. For dersom en helt blindt følger rammen som en mal, kan teksten fremstå som unaturlig og konstruert. Dette korrelerer med Stian, Karina og Emmas bemerkninger:

***Stian:** Men det var en ting jeg valgte å ikke ta med. [...] Jeg ville liksom ha en annen sammenheng*

***Karina:** Det var litt kluss i systemet og det var litt mye. Så ja, det var litt vanskelig og gav ikke helt mening for meg.*

***Emma:** Det var ikke slik jeg ville satt det opp selv. Og da var det sånn at jeg måtte omstille hjernen min slik at jeg strukturere teksten slik det var ønsket*

Sitatene viser at elevene tok selvstendige valg i utformingen av analysetekstene for å skape en bedre sammenheng. Her utdyper Emma påstanden og forteller at hun opplevde å måtte omstille hele forståelsen av struktur, dersom hun skulle la skriverammen være styrende. Også Karina forteller at dette rotet til hennes implementerte forståelse av en struktur. Det at skriverammen legger føringer for en type struktur kan dermed få en hemmende effekt.

5.4.2 Skriverammens hemmende effekt

I intervjuene kom det frem at enkelte elever opplevde skriverammen som fengslende, og at dette i varierende grad påvirket tekstes kvalitet og deres egne muligheter til å utvikle en bedre skrivekompetanse.

I: du sier fengslende. Er det positivt eller negativt? Hva legger du i det?

Vegard: Litt positivt. Men det er på en måte positivitet som overskygger fordi du kan bli opptatt med å få ferdig teksten og liksom bare ta med det viktigste, uten å tilføre noe utenfor.

Vegard forteller at skriverammen kan være fengslende, og at dette på en måte er positivt fordi det hjelper en i gang med skriveoppgaven. Likevel konstaterer han at rammen også kan få en overskyggende funksjon. Dersom man er mer opptatt av å fylle skriverammens matriser, enn å skrive en god analysetekst som tilfredsstillende oppgavens instruks og krav til høy måloppnåelse, da vil skriverammen ha en hemmende effekt fordi en ikke får mulighet til å tenke selv. Her fremmer han behovet for mer kreativitet i skriveprosessen og muligheten til å legge et personlig preg i teksten.

Vegard: Det er jo litt sånn at man kan utfordre litteraturen, at man kan tenke seg at litteraturen er som en sjø. Hvis man holder seg veldig til rammene så blir det veldig sånn at ting forsteiner seg, synes jeg.

På denne måten understøtter eleven at han ønsker en større tydeliggjøring av rammens valgfrihet. Rammen må forstås som en mal, og ikke som en fasit. Hvis ikke kan skriveprosessen fort fremstå som en kokebokprosess, eller som en elev selv beskrev det: «en quick fix».

Karina: En blir litt opphengt i å følge alt dette. Liksom, hvordan det står. Så kanskje man da ikke bruker så mange egne ord og tanker inn i det, men bare holder seg konkret til hvordan det er oppført? [...] Det minnet litt om sånn en arbeidsoppgave vil være, med A, B, C.

Det elevene forsøker å fortelle her, er hvordan skriverammen fort kan skape konstruerte tekster som kun tar sikte på å svare på enkeltspørsmål, fremfor å skrive en sammenhengende tekst med god sammenbinding mellom avsnittene og et fylldig svar på det oppgaven svarer på. På denne måten deler eleven sine refleksjoner rundt hvordan skriverammene legger hemmende føringer på teksten.

5.4.3 Spørsmål om skriverammens nødvendighet

I: Hvordan opplevde du å bruke skriveramma?

Emma: Uforventa! [...]. Jeg forventet ikke vi i tredjeklasse fikk sånne hjelpemidler, fordi det er jo siste året og det er litt press og forventninger på at du må kunne alt.

I beskrivelsen av negative opplevelser i møte med skriveramma, fortalte Emma at hennes spontane reaksjon var overraskelse. Hun forventet ikke at elevene skulle få tilgang på slike hjelpemidler, da de nå var kommet så langt i skoleløpet. Dermed fremmes det indirekte et spørsmål om skriverammens nødvendighet og om de stimulerer latskapen. Karina utdyper denne opplevelsen slik:

Karina: Det var nesten som å få oppgaven, ja fasiten.

Karina er ikke alene om denne opplevelsen, for faktumet er at dette var en gjenganger da elevene skulle dele sine erfaringer i møte med skriverammen. Her fortalte elevene at de følte å få servert en ferdig oppgave. Selv om de måtte skrive teksten selv, var det allerede forklart dem hva de skulle skrive. På denne måten var det flere elever som opplevde skriverammen som en utfyllingsoppgave.

5.5 Sammenfatning av presentasjon og analyse

I dette kapittelet har jeg presentert studiens analyse av materialet. Da masteroppgavens problemstilling er å undersøke hvordan elever på videregående opplever bruken av skriverammer og dens medierende funksjon, vil det være hensiktsmessig å sammenfatte oppsummeringen etter de tilhørende forsinkingsspørsmålene.

I det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å få frem elevenes generelle opplevelse av skriverammene. Her varierer bidragene noe. Ni av ti elever forteller at rammen hadde en positiv effekt på deres skriveopplevelse. Graden av påvirkning er forskjellig fra elev til elev, men bemerkningene deres er i hovedsak positive. De forteller for eksempel at den tydeliggjorde forventningene til struktur og innhold, samtidig som den var en ypperlig igangsetter og økte effektiviteten i skriveprosessen. Likevel er det en elev som forteller at skriverammen «klusset til systemet» og dermed gjorde skriveøkten mer utfordrende enn nødvendig. I intervjuene er det flere elever som deler refleksjoner rundt skriverammens hemmende effekt. De forteller her at rammen i noen tilfeller kan virke stram og

overskyggende, og at forslaget til hoveddelens disposisjon ikke alltid var tilfredsstillende, men heller kunne resultere i vranglære. I mellomtiden betyr ikke dette nødvendigvis at elevene kommer med selvmotsigende bidrag i intervjuene. Slik jeg tolker det gir elevene tilgang på en nyansert og selvstendig refleksjon med bakgrunn i subjektive opplevelser av skriverammene.

Det andre forskningsspørsmålet ønsker å fange elevenes egne forståelser av en mediert tekstkyndighet, og på hvilken måte de mener at skriverammen har påvirket denne utviklingen. I analysen kommer det frem at enkelte elever aldri har fokusert på struktur i tidligere skriveaktiviteter. Dermed blir det fortalt at skriverammen økte forståelsen av hvor viktig tekstens oppbygging er for at forståelsen skal bli presentert på en hensiktsmessig måte. I denne sammenheng er det noen elever som forteller at skriverammen ikke alltid presenterte en rekkefølge de selv mente var hensiktsmessig. Likevel vitner dette også om refleksjoner rundt tekstkyndighet. Selv om elevene ikke nødvendigvis inkorporerte alt fra skriverammen i sin tekst, eller har tatt med seg forslaget om en spesiell rekkefølge inn i nye skrivesituasjoner, så viser dette allikevel at skriverammen har påvirket utviklingen gjennom stimuleringen av metarefleksjoner.

Det tredje forskningsspørsmålet har som formål å undersøke hvordan elevene selv karakteriserer en god analysetekst. I analysen av materialet kom det frem at elevene forstår den generelle inndelingen av en tekst som urokkelig. De snakker alle om teksten må ha en innledning, hoveddel og avslutning. Likevel kommer det frem i intervjuene at noen elever har tillagt inndelingen en ny verdi, fordi de nå har en bedre forståelse av hva som faktisk skal være med i en innledning og avslutning. Utgangspunktet for disse intervjuene var arbeidet med skriverammer i to lengre analysetekster, noe som påvirker deres karakteristikker av hva som er viktig å få med. Her blir det fortalt hvor viktig det er å introdusere forfatteren og verket helt i starten, samtidig som de introduserer oppgaven og hvordan de har tenkt å gå frem for å løse oppgaveinstruksen. I tillegg forteller de at gode analyser har en hoveddel som er bygd opp av temaavsnitt og som følger PBE-strategien, slik at poengene ikke bunner i synsing men er saklig argumentert for. Videre kommer det frem at begreper også karakteriserer gode analysetekster. Grunnen er at de ser for seg læreren som den tenkte leseren, noe som påvirker måten de ordlegger seg på. Selv om de ikke alltid ser verdien av struktur og fagbegreper selv, forteller de at det til syvende og sist ikke har en betydning, da det er læren som skal vurdere teksten og komme med en tilbakemelding om deres måloppnåelse og forbedringspotensial.

6 Diskusjon

Hovedmålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke videregående elevers opplevelse av skriverammer, og hvordan de selv beskriver dens medierende funksjon på skrivekompetansen. Studien er særlig sentrert rundt norskfaget og hvordan elever erfarer det didaktiske rammeverktøyet i møte med norskfaglige analyser. Økt innsikt i deres opplevelser kan utvide forståelsen av stillaset. Om en således kombinerer bidragene deres med teori og tidligere forskning gjort på liknende felt, kan dette potensielt være et bidrag i å styrke skriveundervisningen i norske klasserom. I det følgende vil jeg derfor diskutere analysens funn, som hvordan elevene opplevde møtet med rammen og på hvilken måte de selv mener den har mediert deres tekstkyndighet. Ved å sette funnene opp mot tidligere forskning, sette dette i samspill med teori, reflektere over hvordan dette kan svare på problemstillingen og dens tilhørende forskningsspørsmål, samtidig som de didaktiske implikasjonene blir løftet frem. For å diskutere resultatene på en god måte er kapittelet delt inn i tre delkapitler, som på ulike måter belyser funnenes verdier og utfordringer.

Da både den nåværende og den fremtidige læreplanen understreker skrivekompetansens avgjørende rolle. I tillegg er skrivekompetansen en viktig ferdighet som norskfaget har et særlig ansvar for å trene opp, og som i samspill med et større fokus på dybdelæring skal fremme elevenes kunnskapstilegnelse. Det er dermed ingen tvil om at skriving har en sentral rolle i en norskfaglig kontekst, og at et fokus på innlæringen av en slik ferdighet bør undersøkes. Ved å anvende skriverammer som et didaktisk stillas i skriveundervisningen håper man at dette kan hjelpe elever ut i nærmeste utviklingszone, og på denne måten stimulere deres tekstkyndighet. Da denne masteravhandlingen har som formål å studere elevenes opplevelse av egen læring i møte med skriverammer, håper jeg at forskningsfunnene kan bidra til en økt forståelse av hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge skriveundervisningen i norskfaget.

I delkapittel 6.1 fremme denne studiens hovedtendenser i elevenes delte opplevelser av skriverammen, og på denne måten diskutere de mest sentrale forskningsfunnene. Deretter vil delkapittel 6.2 tematisere studiens spørsmål om rammeverktøyet har mediert elevenes tekststrukturelle forståelse og skrivekompetanse. Til slutt vil delkapittel 6.3 redegjøre for masteravhandlingens begrensninger og didaktiske implikasjoner. For de metodiske valgene

påvirker forskningsresultatene, og dermed også innsikten i elevenes opplevelser av skriverammens læringsfremmende effekt.

6.1 Elevenes opplevelser av skriverammene

I spørsmålet om hvordan elevene opplevde skriverammene kom elevene med både positive og negative bidrag. Det interessante i denne sammenhengen er at utsagnene på mange måter er tosidige. En positiv kommentar til skriverammen, kan således vendes om og forstås som noe negativt. I det følgende vil elevenes opplevelsesdimensjon bli løftet frem og diskutert.

Da elevene ble introdusert for skriverammer var det en elev som stilte seg spørrende til hjelpemiddelets nødvendighet. Hun fortalte at dette var uventet, fordi elevene nå var blitt så store at de burde klare seg på egenhånd. Dette er et interessant funn, og fremmer et viktig spørsmål. For selv om skriverammene har som formål å støtte elever i skriveprosessen, er den mest verdifull for elever med middels og lav måloppnåelse. I tillegg er det, som eleven sier, en viss forventning til elevenes måloppnåelse etter tretten års skolegang. Likevel fremmer Lewis og Wray (2002) at skriverammene kan ha en læringsfremmende effekt uansett nivå, men bare dersom de er tilpasset elevgruppen som helhet. Dersom rammene både rettleder høytpresterende elever og de som har skrivevansker, da vil den kunne fungere som en verdifull formstøtte for alle. Selv om masteravhandlingens tilhørende skriverammer er forsøkt tilrettelagt, betyr ikke dette nødvendigvis at alle elevene opplevde den som hensiktsmessig. Det er dermed svært viktig at man som lærer reflekterer over hvordan man på best mulig kan forme en skriveramme som fremstår som verdifull for samtlige gruppe-medlemmer.

Hjelpeverktøyets grafiske rammer har spesifiserende instruksjoner, og kan oppleves som både positivt og negativt. Et sentralt funn i elevenes positive merknader om skriverammene, er hvordan de opplevde at den hjalp dem å starte skriveprosessen raskere enn ellers, samtidig som tekstene ikke bare inneholdt svadaformuleringer som grunnet i lite gjennomtenkte tolkninger. Dette ble fremmet som noe positivt. Likevel er dette poenget også et negativt funn, fordi skriverammens operasjonaliserte forståelse av oppgaven veiledet dem inn i en fengslende prosess. Noen elever forteller at skriverammene gav dem tilgangen på en «fasit», noe som resulterte i at deres selvstendige refleksjoner i møte med tekstproduksjonen forsvant. Dette er en essensiell, didaktisk implikasjon som både må belyses og tas med i betraktning. For som Håland presiserer må en unngå kokebokliknende skriverammer (2016). Selv om

rammene ble utformet slik at de på best mulig måte skulle stimulere elevenes selvstendige refleksjoner i analysen, kan det tenkes at de retningsangivende instruksene hjalp dem litt for mye. Dette kan tenkelig ha noe å gjøre med deres faglige nivå, da elevgruppen etter tretten års skolegang ikke er uerfarne skribenter. På denne måten kan skriverammen bli en bjørnetjeneste, noe som fremmer viktigheten av hvordan ordlyden i skriverammen presenteres slik at en unngår slike implikasjoner.

6.2 Elevenes opplevelse av egen læring

Formålet med denne studien er ikke bare å undersøke elevenes opplevelsedimensjon i møte med skriverammen, men også hvordan de selv karakteriserer dens medierende funksjon for egen skrivekompetanse. Forskning viser at elever generelt strever med oppbygging av tekster (Freedman & Pringle, 1984; Berge mfl., 2005; Øgreid, 2016, noe som tydeliggjør behovet for eksplisitt formstøtte som kan veilede elever ut i neste utviklingsone. Likevel er det en tosidighet i forskningslitteraturen på slike skriverammer. På den ene siden er det stor oppslutning rundt skriverammer, der lærere i stor grad har tiltro til dens læringsfremmende potensial. På den andre siden viser også forskning at rammen ikke fungerer alene, men må benyttes som et ledd i en større kontekst. Selv om denne studien tar utgangspunkt i elevenes erfaringsbaserte ytringer om skriverammens medierende effekt, er det viktig å forstå hvor viktig rammens forutsetninger er for effekten. Om en likevel antar at disse prinsippene er innfridd, noe jeg forøvrig i denne sammenhengen har forsøkt å etterkomme, vil det fortsatt være vanskelig å komme med håndfaste bevis på at elevene faktisk har økt skrivekompetansen sin. For det kan tenkes at elevenes forklaringer ikke samsvarer med den faktiske virkeligheten, uansett om dette er et resultat av en over- eller undervurdering av egen tekstkyndighet. I tillegg vil elevenes metakognitive innsikt i egen kompetanse differere (Spikseth, 2018), noe som også virker inn på deres bidrag i forskningsintervjuene. Likevel viser analysen at elevene har mange interessante refleksjoner rundt teksters innhold, struktur og verdi. Her forteller de for eksempel hvordan de tidligere arbeidet med tekster, hvordan møtet med rammen fikk dem til å ta nye valg i skriveprosessen og hva de i ettertid husker som viktige poeng. På denne måten kan en likevel si at metarefleksjonene kan bekrefte skriverammens medierende funksjon. Studien har tross alt ikke til hensikt i å undersøke den kausale sammenhengen mellom rammen og skrivekompetanse, men ønsker å belyse elevenes opplevelse av egen læring i møte med skriverammen.

Problemstillingen har ikke bare et ønske om å fremme elevers opplevelse av egen læring, men også høre hvordan de selv beskriver kompetansen som mediert etter møtet med skriverammene. I denne sammenheng ble elevene spurt om hvordan de karakteriserte en god analysetekst, slik at man på denne måten kan forstå elevenes utgangspunkt bedre. Her var det flere bidrag som ble fremmet som selvsagte, som for eksempel tekstens inndeling i innledning, hoveddel og avslutning, samt et behov for fagbegreper og rød tråd. Likevel kom det i intervjuene frem at flere elever tenkte på læreren som mottaker når de skrev tekstene sine. På denne måten ble ikke tekstene utarbeidet etter sjangermessige krav, eller med den hensikt å formidle noe på en håndgripelig måte. Elevene forteller videre at læreren som modelleser gjør at tekstene deres fort kan bli litt mer «svevende», der de presser inn fagbegreper som de egentlig ikke er trygge på. Dermed er det ikke alle elever som er oppmerksom på skriveoppgavens instruks eller sjangerens krav til innhold, fordi vissheten om at teksten skal leses av en lærer blir overskyggende i utarbeidelsesfasen. Selv om dette ikke har en direkte kobling til skriverammene som hjelpemiddel i skriveprosessen, tydeliggjør det et behov for konkretisering av tenkte modellesere. Elevene må bli fortalt hvem de skal skrive til og hva som blir vektlagt i vurderingssituasjoner. Dersom elevene er mer opptatt av læreres vurderingsmakt, vil alle former for eksplisitt formstøtte kunne miste sin verdi. Denne implikasjonen tydeliggjør hvor viktig det er å lytte til elevene, slik at den didaktiske praksisen kan videreutvikles og gagne elevenes skriveundervisning..

Et sentralt funn i analysen er hvordan elevene beskriver hjelpemiddelets medierende for den tekststrukturelle forståelsen. En elev forteller til og med at struktur ikke har vært et fokus i tidligere tekster. Skriverammen fikk på denne måten økt bevisstheten rundt oppbyggingens viktighet. Noen elever forteller at hjelpeverktøyet langt på vei stemte overens med deres forståelse av struktur i norskfaglige analysetekster, mens andre forteller at den viste dem nye måter å organisere teksten på for å skape en bedre progresjon. Samtidig var det en elev som fortalte at skriverammen «klusset til i systemet», og som på denne måten brøt med alle tidligere tanker om struktur i analysetekster. Fellesnevneren er likevel at alle elevene i etterkant av skriverammen har økt innsikten i tekststrukturelle mønstre, og hvordan de på best mulig måte kan angripe liknende oppgaver i fremtiden. Noen elever forteller at de har fått en forbedret kompetanse på grunn av skriverammen, mens andre fremmer at skriverammen i seg selv ikke har gjort dem til bedre skrivere, men at de likevel har utviklet en bedre forståelse av analyseteksters oppbygging fordi de har måtte ta selvstendige valg i skriveprosessen. Dette funnet stemmer således langt på vei med forskningslitteraturen, der de tydeliggjør hvordan

skriverammen åpner opp for metasamtaler og hvorfor disse er essensielle for videreutviklingen av skrivekompetansen.

Et annet funn som analysen avdekker er hvordan skriverammene har synliggjort de innholdsmessige kravene til analyser i norskfaget. Her forteller elevene at arbeidet med PBE-strategien har hjulpet dem i utformingen av argumenter, slik at de ikke bare synser, men fremmer påstander som er godt begrunnet og bunner i konkrete eksempler. Selv om dette i seg selv er en skrivestrategi, vil det fremdeles ha en relevans fordi den er implementert i skriverammene. Videre svarer dette langt på vei noen av Kringstad og Kvithyls forskningsbaserte prinsipper for tilretteleggelsen av en god skriveopplæring. Igjen kan man i denne sammenheng kritisere studiens manglende bevisbyrde, da studiens materiale i hovedsak bunner i intervjuer. Dette åpner opp for flere refleksjoner rundt metodevalg, og om undersøkelsen kunne fremskaffet bedre data dersom en heller hadde benyttet seg av casestudie som metode. Da ville sammenhengen mellom intervjuer, observasjon og tekstanalyse i større grad kunne si noe om skriverammens læringsfremmende effekt på tekststrukturelle mønstre, innholdsmessige komponenter og innarbeidningen av en rød tråd. Likevel bistår forskningsintervjuene med interessante elevutsagn, som langt på vei kan øke innsikten i deres opplevelse av egen læring.

6.3 Begrensninger og didaktiske implikasjoner

I avgrensningen av denne studien var det et særlig poeng å studere skriverammen som fenomen fra et elevperspektiv, der fokuset var på deres opplevelse av egen læring og skriving. Opplevelse av egen læring er viktig i en undervisningskontekst fordi det kan motivere elevene, og hjelpe dem til å mestre fremtidige skrivesituasjoner på en bedre måte. Dette er et viktig poeng, fordi opplevelse av egen læring er essensiell for å kunne stimulere elevens indre motivasjon. Dersom motivasjonen er tilstedeværende vil mulighetene for elevenes faglige og tekstkyndige utvikling også være lagt til rette. Egenmotivasjonen bunner i selve aktiviteten og de følelsene som er forbundet til den, enten det appellerer til kunnskap, utfordrer eller skaper glede (Manger, 2016, s. 147). Da hensikten med skriverammer er å bygge et stillas rundt elevens tekstskaping, vil undersøkelsen av deres opplevelsesdimensjon også kunne si noe om de potensielle utsiktene for fremtidig kunnskapstilegnelse. Dersom elevene opplever rammen som nyttig og verdifull kan dette skape ringvirkninger og gagne skrivekompetansen generelt, og den norskfaglige tekstkyndigheten spesielt. I tillegg kan positiv

e erfaringer kunne styrke elevenes mestringsfølelse og tillit til egne presentasjoner i fremtidige skrivesituasjoner. Det er tross alt når elever først er motivert at ny kunnskap kan få innpass og kompetansen videreutvikles.

Tidligere forskning på skriverammen viser at verktøyet ikke nødvendigvis er et plettfritt hjelpemiddel som direkte øker elevers skrivekompetanse. Selv om lærere har stor tiltro til skriverammer som eksplisitt formstøtte (Øgreid, 2018), viser flere forskningsrapporter at rammeverktøyet har visse begrensninger. Studien til Olsen viser blant annet at ikke alle elever opplever skriverammen som nyttig, til tross for at samtlige av informantene hennes hadde benyttet seg av rammen i skriveprosessen. På denne måten må en forstå at rammene i enkelte tilfeller kan oppleves som enda et krav som må innfris, og ikke som en formstøtte som skal hjelpe elevene i prosessen. I denne sammenheng er det interessant å reflektere over hvordan skriverammen ble introdusert i forkant av datainnsamlingsprosessen. Forskningslitteraturen fremmer nemlig dette som et viktig poeng, dersom skriverammen skal være formålstjenlig. Her blir det forklart at rammene må forstås som støttende og valgfrie hjelpemidler, som kun er retningsangivende og ikke overstyrende. Dette prinsippet er viktig for hvordan elevene skal forstå, imøtekomme og anvende den didaktiske rammen. Likevel har denne studien ikke fokusert like mye på introduksjonen av skriverammen forut for datainnsamlingsprosessen, ei heller på hvilken måte rammens prinsipper ble lagt frem av lærer og forstått av elevene.

I analysen kommer det likevel frem at noen elever opplevde skriverammen som å få servert en fasit. På denne måten virker det som om enkelte elever forstod verktøyet som en kokebokoppskrift. Dette kan vitne om en utydelig introduksjon av skriverammen, der valgfriheten ikke kom tydelig nok frem. I denne forbindelsen må en stille seg spørrende til om utgangspunktet for masteroppgaven er godt nok. Om utvalget ikke har fått en tilstrekkelig innlæring i hjelpemidlet, samt fått muligheten til å anvende dette på en forsvarlig måte som er i tråd med forskningslitteraturen, vil også utgangspunktet for materialet svekkes. Det er nemlig lite hensiktsmessig å forske på opplevelsen av en skriveramme, dersom skriverammen i seg selv ikke tilfredsstillende de forskningsbaserte kriteriene for dens effekt. Likevel kommer det frem i analysen frem at det også var elever som forstod rammen som et forslag til struktur. Dermed kan en ikke helt sikkert si noe om hvordan elevene faktisk oppfattet instruksjonen i klasserommet, ei heller hvordan arbeidet med rammen i utprøvningsfasen fungerte. Det er derimot kan konkludere med var at informasjonen ble overlevert til elevene, dog dette ikke ble oppfattet av samtlige elever i utvalget. Selv om oppgaven i hovedsak ønsker å belyse

elevenes opplevelse av egen læring, vil utgangspunktet kunne påvirke tilgangen på materialet, og dermed også denne oppgavens konklusjoner.

I forskningslitteraturen blir det fremmet et behov om å tydeliggjøre instruksene for elever, slik at de forstår det innholdsmessige kravet i fagspesifikke teksttyper. Skriverammene som denne studien tar utgangspunkt i er grafiske rammer som er tilpasset hver enkelt analyseoppgave (vedlegg 5 og 6). Til den komparative analysen er det utarbeidet to skriverammer som på hver sin måte tydeliggjør hva elevene bør få med, dersom analysen skal være tilstrekkelig. Da den ikke er utformet som et trekolonneskjema, men som to skriverammer ved siden av hverandre, kan en stille seg spørrende til om hjelpemiddelet fremmer det sammenliknende perspektivet. Skriverammen som skulle støtte elevene i utformingen av en analyse av *Et dukkehjem* er på sin side et forsøk på å legge til rette for selvstendig tolkning og refleksjoner. I elevintervjuene kommer det derimot frem at elevene forstod denne åpenheten på ulike måter. Noen ble forvirret, mens andre ikke så hensikten og tok dermed egne valg i skriveprosessen. Det at noen elever tok selvstendige valg i analysen ivaretar målet med rammen, dog veien dit er endret. Likevel blir elevenes forståelse som en sentral implikasjon, fordi det påvirker forutsetningene for elevenes arbeid med skriverammen. Dermed er det essensielt at budskapet om valgfrihet og autentisk egenart er godt kommunisert.

I denne sammenheng kan en diskutere hvorvidt forutsetningene for studien er tilstrekkelig. Forskningslitteraturen tydeliggjør viktigheten av at skriverammer bør være en integrert praksis, som i samspill med metasamtaler om teksters struktur og innhold kan stimulere elevenes utvikling av skrivekompetanse. Likevel kommer det i analysen frem at ni av ti ikke hadde kjennskap til skriverammen som et didaktisk rammeverktøy. Det betyr med andre ord at stillaset var en ny praksis som elevene akkurat hadde fått kjennskap til og anledning til å benytte. På denne måten er det verdt å fremme spørsmålet om dette er et for snevert grunnlag. Selv om dette er et godt poeng, kan man likevel forsvare utgangspunktet. Da denne masteroppgaven ikke har som mål å undersøke effekten av skriverammer over en lengre tid, men heller retter søkelyset på elevenes opplevelsedimensjon kan grunnlaget likevel fremstå som tilstrekkelig. Imidlertid skal det nevnes at bidragene kanskje hadde vært noe annerledes om elevene hadde fått muligheten til å benytte seg av flere skriverammer. Samtidig vil åpenheten rundt denne studiens forutsetninger likevel legge til rette for reliable data.

Dobbeltrollen som både norsklærer og forsker har også visse implikasjoner. For det første kan det være utfordrende å forske på ens egne elever, da en hele tiden må veie rollenes

forventninger opp mot hverandre. En kan ikke sitte stille og observere en klasseromssituasjon, men må i en slik kontekst være en deltagende observatør. I tillegg vil forskningsintervjuene være påvirket av relasjonen mellom lærer og elev. Tilknyttingen elevene har til læreren kan både hemme og fremme elevenes bidrag. Enten fordi de ønsker å gi svar de vet læreren ønsker å høre, eller fordi relasjonen i seg selv er dårlig og skaper en dårlig forutsetning. I tillegg vil kjennskapen til hver enkelt elev og den kontekstuelle innsikten farge analysen. Som forsker vil en på generelt grunnlag aldri kunne være helt objektiv, da vi mennesker alltid bærer med oss tidligere erfaring og kunnskap inn i forskningen. Likevel er kravet om objektivitet essensielt og bør til enhver tid etterfølges. Det er dermed viktig at en er svært transparent i redegjørelsen for studiens metodiske valg. Om en er ærlig og åpen vil en øke troverdigheten og kravet til etterrettelighet.

7 Oppsummerende avslutning

Formålet med denne masteroppgaven har vært å belyse problemstillingen: *Hvordan opplever videregående elever bruken av skriverammer som et medierende læringsverktøy i skriveprosessen av norskfaglige analysetekster?* Ved å intervju et utvalg elever om deres opplevelsesdimensjon i møte med rammeverktøyet, samt spørre dem om hvordan de selv opplever dens medierende funksjon på skrivekompetansen, har dette vært et forsøk på å økte innsikten i skriverammens læringsfremmende potensiale i møte med norskfaglige analysetekster.

Tidligere forskning på skriverammer viser at støttestillas i skriveprosessen kan ha en positiv effekt, men kun dersom den arbeides med på en hensiktsmessig måte. På denne måten kan en se tendenser til ulike forskningsbaserte kriterier som må ligge til grunn for at skriverammen kan fungere som et hendig, didaktisk verktøy. Skriverammen bør ikke anvendes som et avskjermet hjelpemiddel, men må benyttes parallelt med faget og være en innarbeidet praksis. I tillegg bør en legge til rette for klassesamtaler som reflekterer rundt teksters oppbygging og krav til innhold. Her kan skriverammen være et utgangspunkt for metasamtalen. Likevel vil ingen av disse prinsippene ha en særlig effekt om elevene opplever rammen som en tvangstrøye. Metodens åpenhet for selvstendige valg underveis må tydeliggjøres, samtidig som en videreutvikling av verktøyet er viktig for å fremme selvstendige refleksjoner og åpne opp for autentiske formuleringer.

Selv om denne masteroppgaven kun har studert hvordan ti elever i den videregående skolen har opplevd bruken av skriverammer, og forteller noe om hvordan denne har mediert skrivekompetansen, kan en likevel ikke si at funnene gjelder alle elever i norskfaglige klasserom. Det er derimot kan si er at denne masteravhandlingen kan øke innsikten i hvordan noen elever opplever bruken av skriverammer i norskfaglige analyser. Studiens validitet og reliabilitet påvirker forskningsresultatenes overføringsverdi, og på denne måten kan undersøkelsens funn få en betydning i en norskdidaktisk forskningskontekst.

Litteraturliste

- Ask, S. (2007). Væger och hinder. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid, skriving 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 (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 249-263). Oslo: Cappelen Damm
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bereiter C. & Scardamalia M. (1984). Learning About Writing from Reading. *Writing communication, 1*(2), s. 163-188
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. New Jersey: Pearsin Education Inc.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-187). Bergen: Fagbokforlaget/Langslaget for norskundervising
- Bickhard, M. H. (1992). Scaffolding and self-scaffolding: Central aspects of development. I L. T. Winegar & J. Valsiner (Red.), *Children's development within social context: Research and methodology*, (s. 33-52). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. D & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice, 39*(3), s. 124–130.
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2013) *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Elvebakk, L. & Jøsok, E. (2017). Et bra prosjekt som har gjort meg til en bedre skriver – arbeid med skrivestrategier i videregående skole. *Acta Didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge 11*(1), art. 8

- Enoksen, I. V. S. (2016). *Fagspesifikk lesing og skrivning i norskfaget: en undersøkelse av hvordan elevene responderer på lærerens tilretteleggelse av fagspesifikk lesing og skrivning* (Masteroppgave). Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Stavanger
- Everett, E. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), s. 127-139
- Firebaugh, Glenn (2008): There Should Be the Possibility of Surprise in Social Research. I G. Firebaugh, *Seven Rules for Social Research* (s. 1-30). Princeton: Princeton University Press
- Fish, S. (1980). Ch. 14: How to Recognize a Poem When You See One. I S. Fish (Red.), *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard: Harvard University Press
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiraktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fones, D. (2001). Blocking them in to free theme to act: Using writing frames to shape boys' responses to literature in the secondary school. *English in Education* 35(3), 21-31
- Freedman, A. (1987). *Carleton Papers in Applied Language Studies IV*. Carleton Papers in Applied Language Studies
- Freedman, A. & Pringle, I. (1984). Why Students Can't Write Arguments. *English in Education*, 18(2), 73-84
- Gillespie, A., Graham, S., Kihara, S. & Herbert, M. (2013). High school teachers use of writing to support students' learning: a national survey, *Reading and Writing*, 2014, 27(6), 1043-1072
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carneige Corporation of New York*. Washington, D. C.: Alliance for Excellent Education
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2012). Skrivekår I profesjonsutdanning. *Uniped*, 35 (4), s. 4-13. DOI: 10.3402/uniped.v35i4.20258

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? I J. Hammond (Red.), *Scaffolding: a focus on teaching and learning in literacy education*. Newtown: Primary English Teaching Assosiation
- Hellevik, O. (2012). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Helstad, K. & Hertzberg F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I A. Veum & D. Skjelbred (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 225-248). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavia. Tidsskrift for norsk retoriskforskning*, (18), s. 92-105
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), s. 1277-1288
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerar seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Doktoravhandling, Universitet i Stavanger. Hentet fra: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185951>
- Haanæs, I. R. (2001). Skrivepedagogikk. I I. Moslet (Red.), *Norskdidaktikk: Ei grunnbok* (s. 269-325). Oslo: Universitetsforlaget
- Igland, M.-A. (2007). «Svinaktig vanskelig»? Skriftlig argumentasjon på ungdomssteget. I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid* (bind I, s. 277-291). Trondheim: Tapir Forlag
- Johannesen, A., Tufte, P. A. Og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. ugt.). Oslo: Abstrakt forlag.

- Johnson, B. R. & Christensen L. (2013). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Sage: Los Angeles
- Kleven, T. A. (Red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Fem prinsipper for god skriveopplæring, *Bedre skole*, 2, 71-79
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 25 2015-2016). 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 Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lewis, M. & Wray, D. (2002). *Writing Frames. Scaffolding children's non-fiction writing in a range of genres*. National Centre for Language and Literacy, 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, Universitet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/34116>
- Manger, T. (2016). Motivasjon for skularbeid. I R. J. Krumsvik og R. Säljö (Red.), *Praktisk-Pedagogisk utdanning – en antologi* (s. 145-170). Bergen: Fagbokforlaget
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage
- Nunes, M. J. (2013). The five-paragraph essay: Its evolution and roots in theme-writing. *Rhetoric Review*, 32(3), 295-313. doi: 10.1080/07350198.2013.797877

- Olsen, L. N. (2015). *Skriveramme som støtte for ungdomsskoleelevers skriving av tekstanalyse i norskfaget* (Masteroppgave). Det humanistiske fakultet: Universitetet i Stavanger
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rorschach, E. (2004). The Five-Paragraph Theme Redux. *The Quarterly*, 26(1), 16-25
- Skrivesenteret (2015). Skriverammer. Hentet fra:
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer/>
- Skrivesenteret (2013). Rammer for skriving. Hentet fra:
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/rammer-for-skriving-1/>
- Smith, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smith, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring* (s. 9-41). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Spikseth, G.-H. (2018). «Før skrev jeg bare tankene uten innledning og avslutning»: *Sjangerpedagogikk – en metode for å utvikle argumenterende skriving for voksne innvandrere* (Masteroppgave). Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge
- Säljö, Roger (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Thygesen, R. & Fasting, R. (2007). Skriveferdighet som nasjonal prøve. Vitner resultatene om et forsømt felt i skolen?. I T. L. Hoel & S. Matre (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skriving i arbeidsliv og skole* (s. 292-306). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage

- Wertsch, J. V. (1998). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology.
I J. V. Wertsch & P. Tulviste (Red.), *Learning relationships in the classroom* (s. 13-30).
London: Routledge
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1974). The Role of Tutoring in Problem Solving,
Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1976, 17(2), s. 89-100
- Øgreid, A. K. (2018). *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet* (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstskaping i samfunnsfag, *Acta Didactica Norge* 10(1), art. 3
- Øgreid, A. K. (2008). Stjålen skriveferdighet? Om argumenterende skriving på ungdomstrinnet. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk i undervisningen* (s. 67-82). Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1: Skriveramme fra Grip teksten – norsk Vg1 studieforbereende utdanningsprogram

Å TOLKE DIKT – ARBEIDSSKJEMA MED MODELLTEKSTER SOM EKSEMPLER		
Momenter i analysen	Eksempel 1 Tarjei Vesaas: «Vise». Tolkningsforslag	Eksempel 2 Johann Grip: «Hentet». Tolkningsforslag
Presentasjon av teksten Tittel, forfatter, utgivelsesår, andre bakgrunnsopplysninger. Tradisjonell eller modernistisk form?	Diktet «Vise» er skrevet av Tarjei Vesaas og utgitt i samlingen <i>Kjeldene</i> (1946). Det er et tradisjonelt, strofisk dikt.	Diktet «Hentet» er skrevet av Johann Grip og utgitt i 2003. Det ble av P2-lytterne kåret til «Årets dikt». Det har en modernistisk form.
Diktets motiv Det konkrete stoffet i diktet (diktets «denotasjon», diktets «kropp»): Hva beskrives, hva hender? (NB! Ikke tolk, men referer det som står der.)	Diktet forteller om et par («vi») som skriver hverandres navn; først om våren på en tre-stamme, så om sommeren i «sæterstoga», deretter om høsten på isen. I siste strofe er bare ett navn skrevet, og det er på en stein i «lunden».	Diktet gir en beskrivelse av to situasjoner der personer blir hentet. Den første er en observasjon som diktets «jeg» gjør i barnehagen. Den andre (fra Når også jeg...) er en situasjon der jeg-personen selv er involvert.
Komposisjon Ytre oppsett: Hvordan er diktet delt inn i strofer/ avsnitt? Korte/ lange linjer? Indre oppbygning: Studer strofe for strofe, ev. avsnitt for avsnitt. Hvordan er innholdet ordnet? Kronologisk? Tydelige hoveddeler? Gjentakelser, paralleller, kontraster?	Diktet består av fire små strofer med korte verselinjer. Komposisjonen er kronologisk, strofene følger årstidene. Diktet bygger på gjentakelser: alle strofene handler om å skrive navn. I siste strofe finner vi en sterk kontrast – det er bare ett navn på steinen.	Diktet består av 23 linjer av varierende lengde som alle er ordnet i par, bortsett fra siste linje som står alene og dermed utheves. Innholdet har to tydelige hoveddeler (to hovedmotiver, se ovenfor).

Momenter i analysen	Eksempel 1 Tarjei Vesaas: «Vise». Tolkningsforslag	Eksempel 2 Johann Grieg: «Hentet». Tolkningsforslag
Språk Hva karakteriserer språket generelt? Ordbruk? Setningsbygning?	Ordvalget i diktet er enkelt og konkret, og setningene er korte, men fullstendige.	Diktet består av lange, fullstendige setninger med enkle, konkrete ord.
Virkemidler Musikalske effekter (rim, rytme)? Bildebruk? (Metaforer? Sammenlikninger? Symboler? Besjeling? Personifisering?)	Tittelen «Vise» antyder formen: Diktet har fast rytme og rim (2. og 4. linje, f.eks. ore-tre og ved). Vi finner også bokstavrim: seint om sommarkvelden, /i sæter-stoga sval. Å skrive hverandres navn er et symbol på det å vise sin kjærlighet. Årstidene vår, sommer, høst og vinter kan tolkes konkret (ett år går), men årstidene kan også være symbol på livsfasene fra ungdom til alderdom og død. En stein med et navn som «lyser Gud imot» er en gravstein, dvs. et dødssymbol.	Typografien med de «ulogisk» oppdelte setningene skaper i første del en ujevn rytme. Siste del kan leses med fast rytme (lett-tung). Første del av diktet er en konkret skildring av barn i barnehagen. I andre del blir «porten» og «hentet» til bilder på døden, og hele diktet blir dermed en allegori som handler om døden.
Tema = diktets «sjel». Hva er det diktet dypest sett handler om? Temaet gjelder som regel noe allmennmenneskelig og abstrakt: en følelse, en erkjennelse, en stemning.	Temaet har med kjærlighet å gjøre – om det å vise sin kjærlighet, om lykken ved å ha hverandre og om sorgen over å miste sin kjæreste.	Når vi forstår at diktet er en allegori, kan vi si at temaet i diktet gjelder holdninger til døden: om å kunne møte den med glad forventning og håp om å bli tatt godt imot.
Helhet, konklusjon Å analysere et dikt er som å ta en motor fra hverandre for å bli kjent med delene og finne ut hvordan de virker. Men etterpå bør vi ikke glemme å sette dem sammen igjen! Det samme gjelder for diktetolkingen din. Da ser du diktet under ett: tema og virkemidler og sammenhengen mellom dem. Legg vekt på det karakteristiske ved nettopp dette diktet.	Det mest karakteristiske ved diktet er hvordan Vesaas ved hjelp av et svært enkelt innhold, en enkel viseform og enkle symboler klarer å skildre sterke og allmennmenneskelige følelser: et trofast, kanskje et livslangt, kjærlighetsforhold og smerten ved å bli alene.	Det mest særpregede er todelingen: 1. en konkret barnehagesituasjon, 2. det abstrakte temaet: å møte døden. Den fortellende, enkle språkformen passer til barnehageskildringen. Oppdelingen i korte, «ulogiske» parlinjer gir oss samtidig en ny forståelse av ordene. Den rytmiske siste delen kan tolkes som at «jeg» i møtet med døden opplever en harmonisk tilstand.

Vedlegg 2: Skriverammer til komparativ analyse

Momenter i analysen	1. Henrik Weregland «Pigen paa anatomikammeret» (1837)
Presenter teksten Du må ha med tittel, forfatter og årstall. Hvilken undersjanger har teksten? Andre relevante bakgrunnsopplysninger? Tradisjonell eller moderne form? Presenter en teori om hva du tror er tema.	
Diktets motiv Gjengi handlingen. Helst i et lite avsnitt. Se på rekkefølgen: kronologisk eller tidsbrudd? NB! Ikke tolk, men kun referer til det som står der. <i>HUSK PBE-strategien</i>	
Komposisjon og den språklige utformingen Ytre oppsett (typografien) Strofer, verselinjer, tydelige hoveddeler, gjentakelser, paralleller og kontraster. Fortellermåte. Scenisk eller skildrende? Hva karakteriserer språket? <i>HUSK PBE-strategien</i>	

<p>Virkemidler Musikalske effekter (rim, assonans, allitterasjon). Språklige bilder (metafor, simili, symbol, klisje, personifisering, besjeling, allegori, allusjon, intertekstualitet). <i>HUSK PBE-strategien</i></p>	
<p>Tema = diktets sjel. Hva er det diktet dypest sett handler om? Temaet gjelder som regel noe allmennmenneskelig og abstrakt: en følelse, erkjennelse eller stemning. <i>HUSK PBE-strategien</i></p>	
<p>Helhet, konklusjon Ta et steg tilbake og se diktet under ett: tema og virkemidler og sammenhengen mellom dem. Legg vekt på det karakteristiske ved nettopp dette diktet.</p>	

Momenter i analysen	2. Christian Krohg «Albertine i politilægens venteværelse» (1887)
Presentasjon av bilde Kunstner, tittel, årstall Relevant bakgrunnsinformasjon Presenter en teori om bildets tema.	
Motiv Hva er i fokus (det gylne snitt) og hva er i bakgrunnen? Tenk på førsteinntrykket. Er det noe spesielt som fanger blikket?	
Tolkning av bildet Fargedetaljer, forholdet mellom lys og mørke, har bildet et spesielt formål eller budskap? Kan bildet tolkes på andre måter	
Ulike funksjoner Er bildet informativt, appellativt (engasjerer, spiller på følelser) eller ekspressivt (uttrykker følelser eller indre tilstander)?	
Helhet, konklusjon Ta et steg tilbake og se bildet under ett: tema og virkemidler og sammenhengen mellom dem. Legg vekt på det karakteristiske ved nettopp dette bildet.	

Vedlegg 3: Skriveramme i analysen av *Et dukkehjem*

	<i>Et dukkehjem</i> (1879) av Henrik Ibsen
<p>Innleiing</p> <p>Start med eit «hook», et sitat eller påstand. Dette fangar lesaren sin oppmerksomhet og sett ramma for teksten.</p> <p>Introduser forfattaren, verket og dato for utgjeving. Nenn i korte trekk tema og handling med to-tre setningar.</p> <p>Formuler ein problemstilling, og forklar korleis du skal gå fram for å løyse den. Eit døme kan vere at du trekkje fram elementa x, y og z, som på kvar sin måte kan svare på spørsmålet ditt.</p>	
<p>Hovuddel</p> <p>Gjengi eit kort handlingsreferat (motivet).</p>	
<p>Kva er tema i verket?</p> <p>Vis til døme, forklar korleis dette påverkar bodksapen.</p>	

<p>Kommenter den litteraturhistoriske plasseringa i verket. Kva for kjenneteikn hjelper oss med å plassere verket? Vis til ulike døme, og forklar dei.</p>	
<p>Kva veit vi om resepsjonen? (mottakinga)</p> <p>Er det ein samstemming mellom meiningane og normane i samtida? Vil du seie at temaet er kontroversielt (omstridt)? Kan resepsjonen ha blitt påverka av mottakarane sin geografiske bustad og kulturelle tilhøyrse?</p>	
<p>Poeng x</p> <p>Vis til døme og forklar effekten dette skapar i analysen din.</p>	
<p>Poeng y</p> <p>Vis til døme og forklar effekten dette skapar i analysen din</p>	

<p>Poeng z</p> <p>Vis til døme og forklar effekten dette skapar i analysen din</p>	
<p>Er verket aktuelt i dag? Kvifor/kvifor ikkje? Trekk parallellar eller vis til endringar i samfunnet.</p>	
<p>Konklusjon/avsluttende kommentar/oppsummerende avslutning</p> <p>Gjenfortell problemstillingen. Vis til hvordan du har besvar denne ved å oppsummere de viktigste poengene fra hoveddelen. Kan du konkludere med noe, eventuelt trekke frem noe av det du startet med slik at det oppstår en sirkelkomposisjon, eller passer det bedre med et retorisk spørsmål?</p>	

Vedlegg 4: Vurdering fra NSD, Personvernombudet for forskning



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Skriveramma - fra et elevperspektiv

Referansenummer

250271

Registrert

28.08.2018 av Stine Ramselien - stinrams@student.uv.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marte Blikstad-Balas, marte.blikstad-balas@ils.uio.no, tlf: 22850223

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stine Ramselien, stinrams@student.uv.uio.no, tlf: 93688391

Prosjektperiode

15.10.2018 - 20.06.2019

Status

19.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

19.10.2018 - 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 19.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 19.10.2018.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. 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 den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte 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

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine 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).

Vi forutsetter at du har fått tillatelse fra den enkelte skole og lærer til å gjennomføre datainnsamlingen. Vi minner om at det er særlig viktig at frivilligheten ivaretas når datainnsamlingen foregår i skolen.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Øivind Armando Reinertsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skriverammer – fra et elevperspektiv*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Informasjonsskriv om forskningsprosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet om skriverammer?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever på videregående opplever skriverammen som læringsfremmende i skriveprosessen av en saktekst.. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å øke innsikten i hvordan elever opplever egen læring, og på hvilken måte man som lærer kan tilrettelegge for gode skrivesituasjoner. I etterkant av en skrivesituasjon, der alle elevene har fått mulighet til å benytte seg av en skriveramme, vil jeg intervju ti elever om hvordan de syntes det var å bruke et slikt hjelpeverktøy i skriveprosessen. Funnene vil kun bli behandlet i min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju ti elever fra tredjetrinn på videregående, som på en eller annen måte viser at de har brukt læringsverktøyet, eller har tatt selvstendige valg underveis i skriveprosessen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker til deltagelse vil du bli kalt inn til et intervju. Samtalen vil ikke vare lenger enn 30 minutter, og kommer kun til å omhandle din opplevelsesdimensjon rundt skriverammen som et hjelpeverktøy. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, men det er bare masterstudenten og eventuelt veileder som vil høre disse. Lydopptakene lagres elektronisk og vil bli slettet etter endt prosjekt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake, uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. 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.

- Utenom meg, vil det kun være min veileder som har tilgang til datamaterialet. Dette er Marte Blikstad-Balas, førsteamanuensis ved Det utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo.

- Datamaterialet (lydopptakene og transkripsjonen av intervjuene) vil bli lagret i en passord-beskyttet, elektronisk sky gjennom institusjonen. Dette er en sikker lagringsmåte, som hindrer uvedkommende til å få tilgang til dataen. Videre vil jeg ikke navngi filene med identifiserbare navn, men heller gi dem en tallkode.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2019. Da vil alt av datamateriale bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitet i Oslo 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:

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo
- (eller) førsteamanuensis Marte Blikstad-Balas som er veileder i dette prosjektet.
tlf: 22850223
Epost: marte.blikstad-balas@ils.uio.no

Vårt personvernombud:

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Vedlegg 7: Intervjuguide til semistrukturerte elevintervjuer

- Hvordan forstod du introduksjonen av skriverammen?
- Fikk du testet skriverammen før skrivesituasjonen? Hvordan var det?
- Er dette første gang du brukte skriverammen som et hjelpemiddel?
- Hvordan synes du teksten din ble når du brukte rammen? / Hvorfor valgte du å ikke bruke rammen?
- Gjorde du noe annerledes fordi du brukte rammen? La du til noe, eller droppet noe du ellers ikke pleier?
- Hvordan pleier du å starte skriveprosessen når dere for eksempel har en skrive dag? Hva er din strategi/fremgangsmåte?
- Hvordan pleier du å strukturere teksten? Har du et fast mønster?
- Skriverammen legger opp til en type struktur der for eksempel avsnittet om motiv og tema kommer før avsnittet om virkemidler og effekten det skaper. Hvordan stemmer dette overens med din tankegang?