



MASTEROPPGAVE

«Jeg tenker å bare begynne å skrive jeg!»

- En forskningsstudie av reflekterende trekk og bruken av skriverammer i elevtekster på mellomtrinnet

«I think I'll just start to write!»

- A study of reflection and the use of writing frames in pupils' texts on the intermediate stage

Julie Arlene Sjøstad

MGUNO550 – Norsk 3, emne 4

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Kjersti Maria Rongen Breivega

16. 05. 2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan et utvalg elever på 7. trinn benytter seg av refleksjon og skriverammer i arbeid med reflekterende skriving. Jeg har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan bruker et utvalg elever på 7. trinn skriverammer i arbeid med reflekterende skriving?* Studien har et kvalitativt utgangspunkt, og datamaterialet inkluderer to tekster til fire av elevene, totalt åtte elevtekster. Utvalget består av elever som er kategorisert som svake og sterke skrivere med utgangspunkt i Normprosjektet forventningsnormer. Som teoretisk grunnlag tok jeg utgangspunkt i skolens styringsdokument og tidligere forskning på skriving, refleksjonsbegrepet og skriverammer i tillegg til Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingszone.

Gjennom teori viser jeg at refleksjonsbegrepet er en størrelse som er tydelig tilstede i skolens styringsdokument, samtidig som refleksjon er et flerdimensjonalt uttrykk som kan oppleves utfordrende å gripe fatt i. Skriverammer viser seg å være et godt verktøy for flertallet av elevene, men at det krever en god didaktisk tilrettelegging fra lærer. Samtidig er det rettet kritikk mot rigiditeten i rammen som kan virke dempende for kreativiteten i skrivingen.

Elevtekstene ble analysert med utgangspunkt i analysekategorier. For refleksjon ble tekstene vurdert på bakgrunn av refleksjon som ytring, kommunikasjon og teksttyper. For skriverammene ble det sett nærmere på struktur og oppbygging, og bruken av andre elementære trekk fra de gitte rammene som setningsstartere, startspørsmål og uttrykk av egen mening. Analysen viste at alle elevene benytter seg av refleksjon i tekstene, men av ulik grad. Svake skrivere for dette utvalget benytter seg oftere av en allmenn posisjoneringsstrategi og en spørsmål,- og svarutforming av teksten med påfølgende konstatering og har utfordringer med å skrive rene reflekterende tekster. Sterke skrivere i dette utvalget viser å posisjonere seg oftere personlig, benytter refleksjon gjennom dialog og skriver renere reflekterende tekster med lite konstaterende og argumenterende trekk. Elever som har produsert svake elevtekster har integrert rammen av en mer betydelig grad enn de som kategoriseres som sterke skrivere, men har utfordringer med struktur. De sterke skriverne kan ha fått inspirasjon fra rammen, men utarbeidet en egen, funksjonell struktur.

Abstract

The purpose of this master's thesis has been to investigate how a selection of pupils in 7th grade use reflection and writing frames in work with reflective writing. The research question is following: *How does a selection of pupils in 7th grade use writing frames in work with reflective writing?* The study has a qualitative starting point, and the data material includes two texts from four of the pupils, a total of eight texts. The selection of pupils are categorized as weak or strong writers based on the NORM project expectation norms. As a theoretical basis, my starting point was the school's governing document and previous research on writing, the concept of reflection and writing frameworks in addition to Vygotsky's theory of the proximal development zone.

Through theory, I show that the concept of reflection is a quantity that is clearly present in the school's governing document, at the same time as reflection is a multidimensional expression that can be experienced as challenging to grasp. Writing frames prove to be a good tool for most pupils, but in need of good didactic facilitation from the teacher. At the same time, criticism is directed at the rigidity of the framework, which can have a dampening effect on the creativity in pupils' writing.

The pupils' texts were analyzed on the basis of analysis categories. For reflection, the texts were assessed on the basis of reflection such as textual utterance, communication and text types. For the writing framework, a closer look was taken at structure and construction, and the use of elementary features from the given frameworks such as sentence starters, starting questions and expressions of one's own opinion. The analysis showed that all pupils use reflection in their texts, but to different degrees and in different ways. The weak writers for this small selection often use a general positioning strategy, and a question followed by a clear answer-structure. The strong writers for this selection tend to often position themselves personally and show reflection through dialog. The pupils who have produced weak pupiltexts, have integrated the framework to a more significant degree than those who are categorized as strong writers, but have challenges with structure. The strong writers may have been inspired by the framework, but developed their own, functional structure.

Forord

Å skulle sette punktum for både masteroppgaven og studietiden min (foreløpig vertfall?), blir vemodig – men også spennende. Fem år ved Høgskulen på Vestlandet, som har ført med seg glede, noen tårer og en rekke studiepoeng, har krevd mye i kombinasjon med jobb. Samtidig har det gitt en kunnskap og egenutvikling jeg aldri ville vært foruten.

Først vil jeg takke veilederen min, Kjersti Maria Rongen Breivega. Du har vist meg en akademisk verden og delt god kunnskap gjennom konstruktive kommentarer under hele skriveprosessen. Våre veiledningssamtaler har staket kurs, og gjort meg stødigere i min fremtidige rolle som lærer.

Takk til arbeidsplassen min som har vært fleksible og tilrettelagt for at denne masteren skulle nå land. Både ledelsen og kollegaer på trinnet har vært fantastiske i denne perioden. Og til alle barna mine på 7. trinn: Takk for dere lot meg omfavne tekstene deres, og takk for at dere er verdens beste gjeng.

Og til slutt, kjære mammaen min. Takk for at du alltid har troen på meg og evner å gi meg troen på meg selv.

Til høsten venter nye og spennende utfordringer i Osloskolen. Med dette skal jeg nyte den første sommeren på 10 år uten sommerjobb. Som vi sier på Sunnmøre: «Steik, ka' digg det blir!»

Julie Arlene Sjøstad

Master lesesal M306-17

Bergen, 16.05.2022

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	10
1.1 Refleksjon i skolens styringsdokument	10
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	13
1.3 Avgrensinger	13
1.4 Studiens utforming og oppbygging	14
2.0 TEORETISK PERSPEKTIV	16
2.1 Skrivning	16
2.1.1 Skrivning som grunnleggende ferdighet.....	17
2.1.2 Funksjonell skrivning i skolen	18
2.2 Refleksjon	21
2.2.1 Reflekterende skrivning i styringsdokument.....	22
2.2.2 Reflekterende skrivning i skrivehjulet	23
2.3 Skriverammer i skolen.....	25
2.3.1 Begrepsdefinisjon og bruk.....	25
2.3.2 Skriverammens pedagogiske forankring i Vygotskys læringsmodell	27
2.4 Tidligere forskning	28
2.4.1 Forskning på reflekterende skrivning	28
2.4.2 Forskning på bruk av skriverammer	32
3.0 METODE.....	34
3.1 Kvalitativ metode.....	34

3.1.1 Metodisk teorigrunnlag for elevtekstanalyse.....	35
3.1.2 Elevtekstanalyse som verktøy	36
3.1.3 En abduktiv inngang	43
3.2 Datainnsamling og utvalg	44
3.2.1 Forarbeid	44
3.2.2 Undervisning.....	49
3.2.3 Et kriteriebasert utvalg og utfordringer	55
3.3 Begrepsvaliditet og etiske refleksjoner	57
4.0 ANALYSE	59
4.1 Olav	63
4.1.1 Tekst 1.....	63
4.1.2 Tekst 2.....	67
4.2 Jens	71
4.2.1 Tekst 1.....	72
4.2.2 Tekst 2.....	76
4.3 Hedda	79
4.3.1 Tekst 1.....	79
4.3.2 Tekst 2.....	83
4.4 Brage	86
4.4.1 Tekst 1.....	87
4.4.2 Tekst 2.....	91

5.0 DRØFTING AV FUNN	96
5.1 Refleksjonsbegrepet.....	96
5.2 Skriverammen.....	100
6.0 AVSLUTTENDE ORD OG KONKLUSJON	103
6.1 Oppsummering	103
6.2 Metodekritikk og forslag til videre forskning	104
LITTERATUR:	106
VEDLEGG.....	112
Vedlegg 1: Samtykkeskjema	112
Vedlegg 2: Planleggings skjema uke 1	117
Vedlegg 3: Planleggings skjema uke 2	117
Vedlegg 4: Skriveramme 1	118
Vedlegg 5: Skriveramme 2	119
Vedlegg 6: Eksempeltekst.....	120
Vedlegg 7: Tips til tankekart	121
Vedlegg 8: Analyseverktøy 1	122
Vedlegg 9:Analyseverktøy 2	123
Vedlegg 10: Vurdering av prosjekt, NSD (Norsk senter for forskningsdata).....	124

Liste over tabeller

Tabell 1: Oversikt over forskningsdesignet	s. 35
Tabell 2: Analysekategorier for reflekterende skriving	s. 37
Tabell 3: Gradering av reflekterende trekk	s. 39
Tabell 4: Analysekategorier for skriverammen	s. 39

Liste over figurer

Figur 1: Skrivehjulet	s.18
Figur 2: Skrivetrekanten	s.19
Figur 3: Nivåbeskrivelse. Reflektere og vurdere	s.21
Figur 4: Definisjonen på reflekterende tekster fra LK06	s. 22
Figur 5: Den hermeneutiske sirkel	s. 34
Figur 6: Beskrivelse av mål for første uke	s. 48
Figur 7: Beskrivelse av innhold for timen	s. 49
Figur 8: Forklaring til «Refleksjon»	s. 50
Figur 9: Første skrivebestilling	s.51
Figur 10: Beskrivende plan for timen uke 2, andre time	s. 52
Figur 11: Spørsmål til samtale med læringsvenn	s. 53
Figur 12: Andre skrivebestilling	s. 54
Figur 13: Olavs første tekst	s. 62
Figur 14: Olavs andre tekst	s. 66
Figur 15: Jens' første tekst	s. 71
Figur 16: Jens' første tekst	s. 75
Figur 17: Heddass første tekst	s. 79
Figur 18: Heddass andre tekst	s. 82
Figur 19: Brages første tekst	s. 86
Figur 20: Brages andre tekst	s. 90

1.0 INNLEDNING

«Å kunne skrive» er å regne som en av de fem grunnleggende ferdighetene. Utdanningsdirektoratet (2017) beskriver disse ferdighetene som en del av kompetansen i fag, og nødvendige redskaper for læring og utvikling - samtidig som de er en forutsetning for at elevene skal kunne vise sin kompetanse. Ferdighetene har også en betydning for elevens utvikling av sosiale relasjoner og identitet, og elevens forutsetninger til å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv.

Videre er refleksjon, og den reflekterende skrivingen, en størrelse som er tydelig til stede i mange av skolens styringsdokument. Samtidig er det utarbeidet ulike ferdighetsområder innenfor skriving der «reflektere og vurdere» er satt opp som en av ferdighetene. Den beskriver nivåinndelinger fra 1-5, hvor skriftlig refleksjon blir trukket frem i ulike former. Det å reflektere og å skrive reflekterende tekster er dermed noe alle, uavhengig av trinn, skal undervises i.

1.1 Refleksjon i skolens styringsdokument

For å få et innblikk i refleksjonsbegrepets status i skolen, vil utdanningsdirektoratets dokumenter – derav den overordnede delen, rammeverket for grunnleggende ferdigheter og læreplanen og kompetansemålene i norsk, være et nærliggende sted å undersøke.

Læreplanens overordnede del trekker frem verdier og prinsipper for grunnopplæringen, og refleksjon i ulike former er gjennomgående for opplæringens verdigrunnlag. I fagfornyelsen er menneskeverd, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenking og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet samt demokrati og medvirkning trukket frem som et sentrale punkter i opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom å reflektere over forskjeller og likhet mellom folk, meninger, kulturer, holdninger og uttrykk – øker man innsikten mellom mennesker. Dette bygges videre på i forståelsen som rommer identitet og mangfold hvor skolens støtte skal bidra i utviklingen av hver enkelt elevs identitet, samt trygge og formidle felles verdier som trengs for å delta i mangfoldet. Videre skal skolen støtte elevens nysgjerrighet, gi en rustning

for vitenskapelig og kritisk tenkning som fører til at eleven kan handle med etisk bevissthet. I fremtidens skole er det derfor viktig at elevene evner å både reflektere og stille seg kritisk til det de hører og leser. Kritisk og reflekterende tenking vil dermed være en viktig ferdighet for verdensborgere i den neste generasjon. Skaperglede, engasjement og utforskertrang kan føre til problemløsning blant annet gjennom å uttrykke seg å stille nye spørsmål. Sett i et større perspektiv, vil skapende læringsprosesser også være en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling (KD, 2019). Gjennom å reflektere over ressursene og bruken av naturen, vil skolen kunne bidra til at elevene utvikler naturglede, samt respekt for naturen, klimaet og miljøutfordringene. Det er jo nettopp gjennom blant annet refleksjon elevene trenes opp til at alle mennesker er like mye verdt, utvikler egen identitet og utforskertrang, samt handler med etisk bevissthet. Refleksjon vil derfor være med på å skape et fundamentalt grunnlag for både danning og de verdiene vi ønsker å ruste elevene med videre.

I *Prinsipper for læring, utvikling og danning* er det beskrevet at «Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar» (KD, 2019). Gjennom å reflektere rundt hverdagen og skolefaglige spørsmål, vil opplæringen bidra til å danne hele mennesket og gi hver enkelt elev mulighet til å kunne utvikle ens evner. Også her blir den nye konkretiseringen av de tverrfaglige temaene livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap synliggjort. Målet med disse temaene er at elevene skal oppnå forståelse og se sammenhenger på tvers av fag, og refleksjon vil være elementær i å nå denne målsetningen.

I Fagfornyelsen er det trukket frem hovedkompetanser som kommunikasjon og samhandling, der evnen til å kunne kommunisere og samhandle med andre mennesker er sentral. Det å kunne sette seg inn i hvordan andre har det, og evne å reflektere over andre sine synspunkt og meninger, er noe man regner som en helt elementær egenskap for å kunne samhandle godt med andre mennesker.

I norskfaget er forståelsen av refleksjonsbegrepet todelt. På den ene siden kan refleksjon knyttes opp mot egen læring og læringsstrategier. Samtidig handler og krever faget i stor grad en kompetanse om å produsere egne og reflekterende tekster, samt evnen å reflektere over tekstens faglige innhold (Utdanningsdirektoratet, 2020). I fagets relevans og sentrale verdier er det beskrevet at «Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å

delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst». Videre kommer selve refleksjonsbegrepet tydeligere frem gjennom målsettingen «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål, og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og naturen» (Udir, 2020). Refleksjon blir igjen tydeliggjort gjennom kjerneelementene for faget, hvor det er beskrevet at «De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa (...)» og «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har». I kompetansemålene etter 7.trinn er refleksjon som begrep synlig i tre av kompetansemålene: «reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier», «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» og «utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet» (Udir, 2020).

Selv om både refleksjon og skriving er noe som rommer alle skolefag, har norskfaget på mange måter fått et særskilt ansvar for å trene opp og vurdere refleksjonsevnen til elevene gjennom skriving. Derfor er det utfordrende, og muligens paradoksalt, at et stort omfang kompetansemål omhandler refleksjon, samtidig som flere element ved tidligere forskning tyder på at begrepet kan oppleves uklart. Grüthers (2011) uttrykker i sin doktoravhandling at refleksjon har mistet sin betydning i dagligtalen og grunngir dette med at man ikke klarer å fortelle hva det faktisk betyr. Samtidig er det en underliggende forståelse av at refleksjon i stor grad er en kognitiv prosess. På bakgrunn av at begrepet har mistet sin mening, kan det derfor være vanskelig både for undervisere og elever å vite nøyaktig hva det innebærer, og det er med andre ord svært «ullent» (Dagsland, 2012, s.11) hva refleksjon går ut på for mange lærere. Mye tyder på at det er lite hjelp å få fra læreplanen (Dagsland, 2012). Det er derfor viktig at refleksjonsbegrepet innebærer er en allmenn forståelse blant fremtidens norsklærere.

1.2 Problemsstilling og forskningsspørsmål

Skriving generelt, og den reflekterende skrivingen, er svært viktig både skolen og for individets deltagelse i samfunnet. Det er derfor høyst nødvendig å tilrettelegge for god skriveopplæring. Sett i lys av uklarheten som kan oppstå, både rundt hva *skriverammer* rommer og hva *reflekterende skiving* innebærer, er jeg i denne oppgaven interessert i å undersøke hvordan elever benytter seg av refleksjon i arbeidet med reflekterende skiving. Videre er det interessant å ta i bruk skriverammer i skriveprosessen, og se på hvordan både sterke og svake skrivere benytter seg av disse. For å konkretisere dette enda mer, har jeg formulert følgende problemstilling: *Hvordan bruker et utvalg elever på 7.trinn skriverammer i arbeid med reflekterende skiving?*

Videre har jeg formulert to forskningsspørsmål.

1. *Hvordan kommer reflekterende trekk til syne i elevtekstene?*
2. *Hvordan har elevene brukt skriverammene?*

For å få svar på problemstillingen og de nevnte forskningsspørsmålene, har jeg utført kvalitative elevtekstanalyser. Elevtekstanalyser egner seg godt til å gi forståelse av hvordan eleven oppfatter og løser de ulike skriveoppgavene, og her dreier det seg om to ulike skriveoppgaver knyttet til reflekterende skiving på 7. trinn. Materialet består av begge tekstene til fire av elevene, altså totalt åtte elevtekster.

1.3 Avgrensinger

Ettersom dette masterprosjektet kan karakteriseres som forskning på egen praksis, har jeg god kjennskap til å si hvordan undervisningen har utspilt seg og hvilke refleksjoner læreren har gjort knyttet til undervisningen. Som lærer og aksjonsforsker er man privilegert til å ha en unik tilgang til feltet man studerer. Man er legitimt til stede på de fleste arenaer og har en etablert relasjon til elevene (Riese, 2016, s.43). Denne rollen kan by på både muligheter og utfordringer, og det vil jeg drøfte i kapittel 3.2.1. Fokuset i denne oppgaven ligger likevel hos elevenes tekster, og hvordan forståelsen av reflekterende skiving kommer til syne i teksten.

Samtidig må en være bevisst på at undervisningen som har vært gjort i forkant vil være med på å prege elevenes oppfatning og forståelsen for hvordan en skal nytte refleksjon i teksten.

Samtidig vil skriverammene brukt i dette materialet for å gi svar til problemsstillingen, ikke kunne kategoriseres som «reflekterende rammer». Rammene er generelle og allmenne, og kan nyttes i bruk av tekstproduksjon nesten uavhengig av sjanger og skrivehandling. Dette er en svakhet ved oppgaven som blir drøftet i kapittel 5.0.

Denne studien vil kun omfatte tekstproduksjonen og hvordan refleksjonsbegrepet kommer til syne hos fire elever, og en kan dermed ikke kalle dette en generaliserende studie. Å generalisere betyr å *allmenngjøre noe* (Tjønneland, 2020). Selv om man ikke kan allmenngjøre, eller anta at «alle andre elever» nytter skriverammene på samme måten som elevene i denne studien, kan man i stor grad gjøre overføring. Dette blir beskrevet nærmere i kap. 3.1.

1.4 Studiens utforming og oppbygging

Denne masteroppgaven er bygd opp av seks ulike hovedkapittel. I det første er det redegjort for problemstilling og avgrensingen for studien.

I kapittel to presenteres det teoretiske perspektivet for studien. Dette kapittelet innebærer også tidligere forskning. Dette kapittelet er firedelt, der den første delen omhandler skriving generelt, skriving som grunnleggende ferdigheter og som en funksjonell handling. I den andre delen vil refleksjon som begrep i styringsdokument redegjøres for, samt en gjennomgang av hvordan refleksjonsbegrepet forstås i Skrivehjulet. Den tredje delen vil ta for seg forståelsen av skriverammer og bruken av dette verktøyet. Den fjerde og siste delen setter lys på tidligere forskning både knyttet til reflekterende skriving og på bruken av skriverammer.

Kapittel tre viser en oversikt og presentasjon av studiens metodiske utforming og valg. Her presenteres også et metodisk teorigrunnlag og verktøyet *tekstanalyse* sin funksjon i denne studien. Det gjøres også rede for datainnsamlingen og utvalget av materiale. Videre blir studiens validitet og reliabilitet diskutert i dette kapittelet.

I kapittel fire blir analysens datamateriale gjennomgått. Her presenteres studiens funn ved hjelp av analyseverktøy.

Kapittel fem innebærer studiens drøfting- og diskusjonsdel knyttet til funnene fra analysekapittelet. Her diskuteres funnene fra analysekapittelet i lys av teorien som presenteres i kapittel to og tre.

Det sjettede kapittelet oppsummerer og konkluderer. Dette legger grunnlaget for studiens og oppgavens avslutning. Det presenteres noen didaktiske implikasjoner og tilrettelegginger, samt forslag for videre og aktuelle studier.

2.0 TEORETISK PERSPEKTIV

I dette kapitlet blir det satt lys på viktigheten av god skriveopplæring knyttet opp mot teoretiske perspektiver på ulike skrivepedagogiske verktøy som er relevant for å kunne besvare problemstillingen i denne oppgaven. Først vil det bli diskutert hva skriving som grunnleggende ferdigheter innebærer, og deretter skriveopplæringen i skolen på et generelt grunnlag. Videre blir reflekterende skriving og skriverammer i skolen undersøkt. Skriverammen blir så knyttet opp mot Vygotskys læringsmodell. Til slutt tar dette kapitlet for seg tidligere forskning og det er de nevnte perspektivene som har lagt grunnlaget for både utformingen av undervisningen og analysen av tekstene.

2.1 Skriving

Dette delkapitlet tar for seg skriving i tre dimensjoner: Skriving i skolen, skriving som en grunnleggende ferdighet, samt skriving som en funksjonell handling.

Skriving er det mediet elever som oftest bruker for å vise kunnskap og kompetanse i skolehverdagen. Som lærere, tenker vi kanskje at vi måler elevenes kunnskaper, når vi i realiteten måler elevenes evne til å uttrykke denne kunnskapen gjennom skrift (Kringstad & Kvithyld, 2015). Skriving er dermed noe som er høyst relevant og bør mestres i stor grad for å kunne vise og tilegne seg kompetanse i alle fag.

I Rammeverk for grunnleggende ferdigheter blir skriving definert som «evnen til å kunne ytre seg forståelig på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.31). Skrivekompetanse omfatter derfor ferdigheter som å planlegge, bearbeide, utforme, kommunisere, reflektere og vurdere tekster. Skriving som aktivitet skal stimulere menneskers indre informasjonsbehandlingssystem og kan fungere som en kommunikasjonskanal (Thygesen & Fasting, 2007, s. 293) og bør derfor forstås som både en sosiokulturell og kognitiv prosess. Denne tanken bygger på at samfunnet, og forholdene rundt, legger premissene for den individuelle utviklingen. Dette blir nærmere beskrevet og knyttet opp mot oppgaven i underkapittel 2.3.1.

2.1.1 Skrivning som grunnleggende ferdighet

Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne, digitale ferdigheter og å kunne skrive (KD, 2017). Disse ferdighetene er en del av den nødvendige kompetansen i fag for læring og utvikling. Samtidig er disse ferdighetene en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse og må stadig være i utvikling gjennom utdanningsløpet. Utvidelsen av kompetanse i fag skal dessuten skje i samspill med utviklingen av de grunnleggende ferdighetene. Videre er det beskrevet at enkelte fag vil ha et større ansvar for å utvikle ulike sider av de grunnleggende ferdighetene og må integreres i kompetansemålene i læreplanene for fag på fagets premisser.

Et naturlig steg for å tilegne kunnskapen er den første skriveopplæringen. Det innebærer å utvikle rettskriving, legge grunnlaget for funksjonell håndskrift og tastaturbruk, samt å planlegge og skrive enkle oversiktlige tekster med ulike formål (KD, 2017, s. 18). Den videre utviklingen av god skriveopplæring følger dermed en aldersadekvat progresjon gjennom utdanningsløpet. På bakgrunn av dette kan det tenkes at utførelsen av den første skriveopplæringen vil ha en betydning for elevenes skriveferdigheter senere i skolen. Derfor er en som lærer avhengig av at denne opplæringen er gjennomført på en tilstrekkelig måte for at eleven skal kunne tilegne seg gode skriveferdigheter senere. En god skriveopplæring må dermed starte tidlig i utdanningsløpet.

Ved å anerkjenne skrivning som grunnleggende ferdighet i skolen fulgte et ansvar for lærere og samfunnet for øvrig om å kartlegge elevers skrivekompetanse (Skar og Aasen, 2018), og vel så viktig å sikre alle elever god skriveopplæring. Videre beskriver Skar og Aasen (2018) at det hovedsakelig er norskfaget som har, og har hatt, ansvaret for vurdering og måling av elevers skrivekompetanse, og trekker frem eksamen i norsk som den offisielle operasjonaliseringen av læreplanen i faget. Verdt å trekke frem er KAL-prosjektet hvor formålet var å kvalitetssikre læringsutbytte i norsk skriftlig (Evensen og Vagle, 2003). Funnene viser at de aller fleste elever er i stand til å kommunisere gjennom skrift, og at enkelte elever innehar et faglig nivå som er direkte imponerende (Evensen og Vagle, 2003, s. 36). Videre tyder KAL-studien på at elever skriver med en intensjon om at deres tekster vil bli tatt på alvor (Evensen og Vagle, 2003, s.34), og dette er kanskje spesielt viktig i arbeid med reflekterende skrivning hvor vi som lærere har potensialet til å skape en tilgang til elevers innerste tanker. Videre i norskfaget generelt har

man utarbeidet flere system for kartlegging av elevers skrivekompetanse, samt at det generelt arbeides mye med vurdering i norskfaget - både formativ og summativ.

2.1.2 Funksjonell skriving i skolen

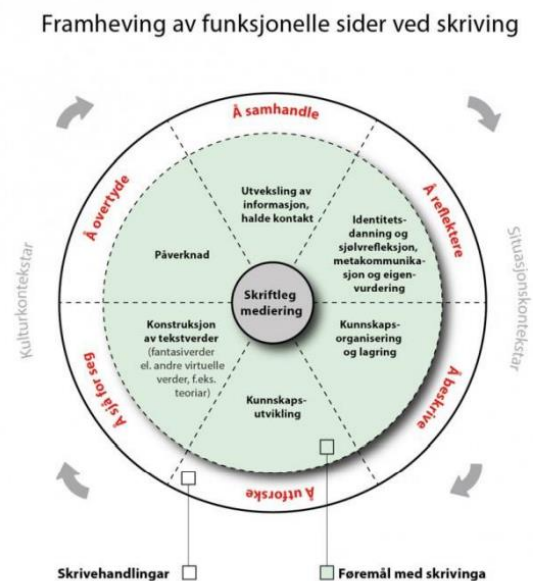
I forbindelse med en konkretisering av skrivingens potensiale i skolen, er Skrivehjulet er en modell som vil være essensiell å trekke frem. Først blir Skrivehjulets generelle funksjon lagt frem. Verktøyet blir så knyttet opp mot den reflekterende skriveprosessen i underkapittel 2.2.2. Skrivehjulet som modell ble utarbeidet gjennom mange år, og senere utviklet i forbindelse med NORM-prosjektet¹. Bakgrunnen for utviklingen av modellen var et ønske om en visuell fremstilling av ulike funksjoner som skriving kan ha. Fokuset er på skrivingens funksjon, hvilken rolle skriving kan ha for barn og unge og hvordan elevene og skolen kan få mer ut av det potensialet som ligger i skriving (Thorsen, 2016). Derfor er dette en modell som illustrerer en funksjonell tilnærming til skriving. Dessuten er det en visualisering av skriving som går på tvers av alle fag.

Skrivehjulet er bygd opp rundt dimensjonene skrivehandlinger, formål og mediering. Modellen opererer med seks skrivehandlinger og seks formål. Mellom hver sektor er det stiplede linjer som indikerer at det ikke er skillelinjer mellom de ulike handlingene og formålene, men at denne modellen burde ses på som et system av komplekse sammenhenger og en tankemodell (Solheim & Matre, 2014). Gjennom modellen er det synlig at flere skrivehandlinger vil være representert i samme tekst, og man kan derfor tenke seg til andre inndelinger enn det modellen illustrerer. Derfor er også skrivehjulet å regne som dynamisk.

Skrivehjulet finnes i to forskjellige utgaver, der den ene tar for seg de semiotiske medieringsressursene og den andre fremhever de ulike funksjonelle sidene ved skriving (Solheim & Matre, 2014). For denne studien og oppgaven, ser jeg på det som hensiktsmessig

¹ NORM-prosjektet (Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning) har som mål å bidra til å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskolen. Forskerne utviklet i første fase det som blir omtalt som forventningsnormer, som skal si noe om hva det er rimelig å forvente av elevene sin skriving etter både fire og syv års opplæring. Videre dannet disse normene grunnlaget for en stor intervensjonsstudie der 20 skoler integrerte disse i arbeid med skriveopplæring og vurdering for læring i alle fag (Skrivesenteret, u.å)

å gå nærmere inn på den sistnevnte: modellen som fremhever de funksjonelle sidene ved skriving.

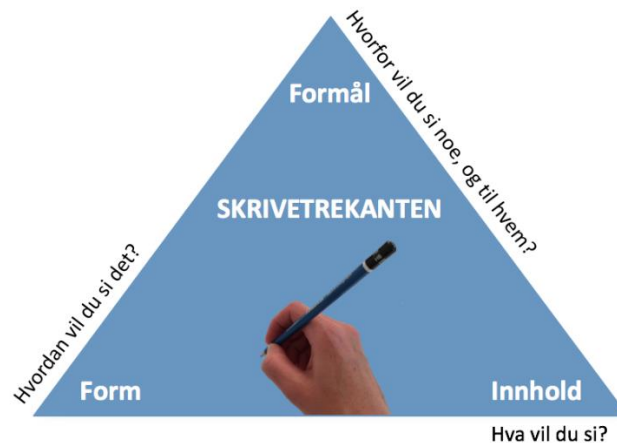


Figur 1: Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2013)

Modellen er inndelt i tre ulike nivåer. Det innerste nivået, skriftlig mediering, er omtalt som alle de verktøyene man trenger for å kunne skrive (Solheim & Matre, 2014). Det neste sirkelen tar for seg hva formålet med skrivingen er. Her er skrivetrekanten relevant, noe jeg vil forklare nærmere senere i dette delkapittelet. Den ytterste sirkelen omhandler hvilke handlinger eleven må kunne gjøre for å gjennomføre formålene.

Skrivehjulet som modell understreker viktigheten av skriving som grunnlag for både læring og personlig utvikling. Skrivehjulets funksjon vil være å fungere som et verktøy for alle fagmiljø som brukes til å definere hvilken skriving som skal vektlegges i de ulike skriveprosessene. Gjennom å lære seg å skrive både reflekterende, overbevisende, beskrivende, forestillende, utforskende og ta nytte av samhandlende skriving, blir potensialet for den personlige utviklingen det ligger i en skriveprosess nyttegjort.

I forbindelse med SKRIV-prosjektet², utarbeidet forskerne en modell for å kunne analysere skrivesituasjoner og trekker frem tre aspekter som er viktig ved skriving: innhold, form og formål. Dette beskrives som grunnleggende for at skrivingen skal oppfattes som meningsfull (Smidt, 2013).



Figur 2: Skriverekanten (Smidt, 2010)

Tekstens «innhold» bygger på hva teksten skal handle om. Her beskriver Smidt (2013) at det er viktig for elevene at det er en tydelig og avgrenset oppgave de får, slik at de klarer å begrense seg. Tekstens form bygger på hvordan teksten skal se ut, og går ut på å vise frem for eksempel forbilder og modelltekster. Tekstens formål kan oppsummeres med et spørsmål: «Hvorfor skal jeg skrive denne teksten?»

Modellen er som nevnt utarbeidet for å illustrere ulike nyttige element i skriveprosessen, men er også en visualisering av et funksjonelt syn på skriving – på samme måte som Skrivehjulet. Formålet med skriverekanten er likevel å synliggjøre hvilke strategier som er hensiktsmessige å benytte i forskjellige deler av en skriveprosess. Bruken av denne trekanten i seg selv, kan på mange måter anses som en reflekterende prosess og åpne for reflekterende skriving. Dersom eleven stiller seg spørsmålet «Hvorfor skal jeg skrive denne teksten?» har refleksjonen på mange måter allerede startet og eleven har begynt å reflektere over egen læring.

Språkplan (u.å) mener at det å presentere elevene for både de synlige og mentale prosessene som ligger bak en ferdig tekst, er en av forutsetningene for god skriveopplæring. Her kan for

² «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring»: Et prosjekt med formål om å utvikle tekstkompetanse hos lærere (Smidt, 2013) gjennom å observere skriveundervisningen på 14 skoler i Midt-Norge over to år.

eksempel en modelltekst, og å arbeide med den i førskrivingsfasen, være et godt hjelpemiddel. Videre peker Språkplan (u.å) på at det å arbeide for å utvikle elevens skrivestrategier i de ulike fasene av skriveprosessen, er noe av det som gir de mest læringsutbytte i skriveopplæringen. På bakgrunn av dette, vil det å jobbe eksplisitt med å utvikle gode og hensiktsmessige skrivestrategier, være et sentralt grep for å utvikle elevens skrivekompetanse. En ressurs i dette arbeidet, som kan bidra til en bevisstgjøring i skriveprosessen hos elever, kan dermed være bruken av ulike skriverammer.

For denne studien kan skrivetrekanten knyttes tett opp mot i utformingen av både skriveoppgaven og gjennomføringen av selve undervisningsopplegget. Med bakgrunn i form er det ønskelig at elevene skal skrive en reflekterende tekst. Dette blir synliggjort for elevene ved bruk av modelltekst og skriverammer kan være med på gi en tekstlig strukturell indikasjon. Formålet er å skape refleksjon rundt de gitte temaene i skrivebestillingen for at elevene skal bli mer bevisst på eget forhold til både vennskap og jul. Ordlyden i skrivebestillingene blir synliggjort i underkapittel 3.2.1 i metodedelen. Innholdet vil eleven selv utforme ut fra de gitte skrivebestillingene.

2.2 Refleksjon

Dette delkapittelet tar for seg refleksjonsbegrepet og knytter det opp mot styringsdokument og Skrivehjulet.

For å kunne forstå begrepet *å skrive reflekterende*, må først refleksjonsbegrepet defineres. Som nevnt innledningsvis, kan begrepet by på utfordringer både i dagligtalen og i skolesammenheng. Grüthers (2011) har valgt å kalle dette en død metafor: altså en metafor som er så godt innarbeidet i språket vårt at en ikke ser på det som en metafor lenger (Golden, 2014). Man kan derfor forstå at det er mange som bruker begrepet uten at man kjenner betydningen, eller at man ikke klarer å sette fingeren på hva det innebærer. At begrepet kan anses som utfordrende og vagt – men samtidig så sterkt representert både i styringsdokumenter og dagligtalen, er med på å legge et godt grunnlag for dypdykk i og drøfting av betydningen.

2.2.1 Reflekterende skriving i styringsdokument

Nynorsksenteret (u.å) beskriver refleksjon som å *gruble, fundere, grunne, spekulere, undre seg, filosofere, lure på og vurdere*. I Rammeverk for grunnleggende ferdigheter er refleksjon gjengitt i alle ferdighetene, og blir beskrevet som å «reflektere å vurdere» (KD, 2017). Dette i seg selv, understreker at Kunnskapsdepartementet mener refleksjon er et viktig element for å uttrykke seg. Som nevnt i kapittel 2.1.1, er ikke disse ferdighetene direkte knyttet til et fag, men kan sees på tvers og benyttes i alle fag. Disse ferdighetene er nivåinndelt fra 1-5 med en tydelig stigende progresjon og forventning til eleven. I kapittel 2.5 i Rammeverk for grunnleggende ferdigheter defineres å *kunne skrive som grunnleggende ferdighet* som følger:

Reflektere og vurdere

Nivåer	Beskrivelse
Nivå 1	Uttrykker personlige erfaringer i enkle tekster.
Nivå 2	Reflekterer over personlige og faglige erfaringer i ulike typer tekster.
Nivå 3	Reflekterer over egen læring i arbeidet med faglige tekster.
Nivå 4	Reflekterer og vurderer egen læring i arbeidet med faglige tekster.
Nivå 5	Reflekterer kritisk over og vurderer egen læring i arbeidet med faglige tekster.

Figur 3: Nivåbeskrivelse. Reflektere og vurdere. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Ettersom rammeverket gjelder skriving som grunnleggende ferdighet i *alle* fag, og ikke er spesifikt rettet mot norskfaget, er det mulig at refleksjonsbegrepet bør eller kan forstås forskjellig med utgangspunkt i de nevnte styringsdokumentene.

Videre kommer refleksjonsbegrepet til syne i minst tre av kompetansemålene i norsk etter 7. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.7) der elevene blant annet skal kunne (..) *reflektere* i muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål, *reflektere* etisk over hvordan eleven fremstiller seg selv og andre i digitale medier og (..) og *reflektere* over sammenhengen mellom språk og identitet. Disse kompetansemålene stiller dermed krav til lærerens forståelse av refleksjonsbegrepet for å kunne undervise og vurdere elevene i norskfaget. I den forbindelse har kunnskapsdepartementet utarbeidet en veiledning for lærere i norskfaget:

Ifølge læreplanen i norsk skal elevene blant annet lære å skrive reflekterende tekster. Reflekterende tekster kan forstås som tekster hvor elevene utforsker et tema. Å utforske innebærer at elevene undersøker, diskuterer, analyserer og tolker kunnskap. Formålet med denne typen skriving er å utvikle ny kunnskap og ny forståelse. Eksempler på denne formen for reflekterende tekster kan være fagartikler/fagtekster, presentasjoner av prosjekter og ulike former for tekstanalyse (også av sammensatte tekster).

Reflekterende tekster kan også forstås som tekster der elevene retter oppmerksomheten mot seg selv og sin egen situasjon. Dette er tekster der elevene tenkeskriver, funderer, vurderer, betrakter og kanskje til og med filosoferer over egne følelser og egen utvikling. Formålet med skrivingen er å utvikle egen identitet gjennom å vurdere og å reflektere over seg selv og sin plass i verden. Eksempler på denne formen for reflekterende tekster kan være logg, essay, dagbok eller blogg.

Figur 4: Definisjon på reflekterende tekster fra LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2015)

Med utgangspunkt i Figur 4, kan det å skrive reflekterende dermed forstås som å utforske et tema ved hjelp av diskusjon, undersøkelser, analyser og tolkning.

2.2.2 Reflekterende skriving i skrivehjulet

Verdt å trekke frem i dette delkapittelet, er den ene av de seks skrivehandlingene i Skrivehjulet (Figur 1, s. 17) som omhandler *å reflektere*. Solheim og Matre (2014) har gitt en ekstra forklaring til de ulike skrivehandlingene og her skriver de at den reflekterende skrivehandlingen er «Å reflektere over egne erfaringer, tanker og følelser; vurdere og reflektere over eget arbeid». På bakgrunn av denne forklaringen, kan det se ut til at å reflektere i stor grad har en sammenheng med å vurdere eget arbeid - som igjen kommer til syne i kompetansemålene for 7. trinn (UD, 2020, s. 7). Dette vil være et tolknings spørsmål, og er ingen selvfølge.

Som tidligere nevnt, er Skrivehjulet dynamisk og dermed kan de forskjellige skrivehandlingene brukes til de ulike formålene. I den forbindelse er det verdt påpeke at skrivehandlingene ikke er det samme som sjangre. Videre er forskjellen beskrevet som at sjangrene er skapt i en kulturkontekst, og kan være forskjellig fra kultur til kultur, mens skrivehandlingene er gitte og kan heller bidra til å realisere de forskjellige sjangrene (Solheim & Matre, 2014) Eksempelvis kan man påvirke noen ved å bruke en overtydende skrivehandling, men man kan også gjøre det med den reflekterende skrivehandlingen. Denne skrivehandlingen utdyper de forskjellige

måtene man kan skrive reflekterende tekster, med forskjellige formål. Et eksempel som kan knyttes nærmere denne forskningsoppgaven, kan formålet med en reflekterende skriveoppgave være *identitetsdanning og selvrefleksjon*, men i en annen – men for så vidt samme skriveoppgave også, kan formålet være *påvirkning*. Likevel, i den reflekterende skrivehandlingen er det likevel nettopp formålet om identitetsdanning og selvrefleksjon som ligger tettest opp mot den reflekterende skrivehandlingen (Skrivesenteret, 2013). Identitetsdanning og selvrefleksjon som begrep trekker inn mye av de samme elementene som både Fremtidens skole (NOU 2015:8, 2015) og Elevens læring i fremtidens skole (NOU 2014:7, 2014) belyser. Samtidig trekker begge disse NOUene frem kritisk vurdering av egen læring og egenvurdering som to viktige temaer. Disse elementene finner vi også igjen i formålet identitetsdanning og selvrefleksjon i Skrivehjulet.

Interessant for denne studien er Skrivehjulets forståelse av skrivehandlingen «reflekterende skrivning. Selv om modellen i seg selv ikke er ment til å gi et endelig svar på hva det innebærer å reflektere innebærer i ulike kontekster, legges det likevel noen premisser. I tilknytning til Normprosjektet gjelder dette spesielt hvordan skrivehandlingen er omtalt og presentert av Normprosjektet i skoleringsmateriell og artikler (Dagsland, 2015, s.206). I ressursheftet «Skrivehandlinger og skriveoppgaver» under overskriften «Hva kjennetegner en reflekterende skrivehandling?» omtales den reflekterende skrivehandlingen som en «jeg-orientert» skrivehandling: «Den er jeg-orientert (rettet mot skriveren selv)». Skrivehandlingen omtales i heftene som en motsetning til en «det»- eller «du»-orientert skrivehandling ved at andre skrivehandlinger ofte «er» det- eller du-orienterte (Dagsland, 2015, s.206).

Også Solheim og Matre (2014, s. 80) trekker frem kjennetegn for den reflekterende skrivehandlingen og legger vekt på at handlingen er sterkt rettet mot skriveren selv, sine egne tanker, livssituasjon og egne følelser. Det personlige pronomenet *jeg* og ofte verb som *tro*, *tenke* og *føle* vil i stor grad prege denne type skrivehandling. Samtidig er det ofte elementer i skrivebestillingen at man skal reflektere over en sak eller et spørsmål, med en forventning av at skriveren trekker inn personlige tanker og meninger. Videre er det gitt at den reflekterende skrivehandlingen fører til at skriverne oppnår bedre innsikt i egne valg. Egenvurdering og refleksjon over elevens egen læring, er igjen noe som er sentralt i Fagfornyelsen.

Selv om refleksjon er den overordnede skrivehandlingen i elevenes gitte skrivebestilling, er det tydelig at oppgavens krav til å reflektere over to ulike emner – vennskap og julen, kan kobles til samme formål. Å reflektere innebærer å belyse og grunne over et tema, og kan føre til identitetsutvikling (Evensen 2010, s.16). Dette, sett i lys av temaene for de gitte skriveoppgavene, kan føre til at elevene utvikler en ny innsikt og oppnår en forbedret forståelse.

2.3 Skriverammer i skolen

I dette kapittelet blir skriverammer forsøkt definert. Videre følger bruken av verktøyet i skolen og didaktiske tilrettelegginger.

2.3.1 Begrepsdefinisjon og bruk

Skriverammer er tekstlige mønstre som tilbyr elevene måter å kommunisere på gjennom forslag til tekststruktur på heltekst- og deltekstnivå, samt forslag til startfraser og forbindere som er tilpasset teksttype og fag (Lewis og Wray, 2002). Bruken av skriverammer er særlig knyttet til sakskriving innenfor ulike fag, og videre viser forskning at elever generelt har utfordringer med å bygge opp og strukturere tekster som bygger på et annet prinsipp enn kronologi (Øgreid, 2016, s. 3). Tidligere forskning vil jeg imidlertid komme tilbake til i kapittel 2.4.

I skolesammenheng handler dermed skriverammer om å gi støtte til elevene på ulike måter. Skriverammer er vanlig å bruke på barnetrinnet, slik at en på best mulig måte kan hjelpe elevene med å formulere fullverdige setninger, som sammen tilfredsstillt kravet til innholdet og tekstens progresjon (Ramselien, 2019, s. 6). Det kan blant annet handle om å diskutere tekstopbygging og typiske kjennetegn i gitte, gode eksempeltekster. Videre handler rammer for skriving om å synliggjøre skriveprosessen for elevene (Skritesenteret, 2021). Måter dette kan bli gjort på er å vise frem og samtale om hva vi gjør når vi skriver. En viktig del av denne samtalen vil være å etablere formål med skrivingen da elevene skal kunne se for seg mulige mottakere for teksten og tekstens innhold. Dette vil igjen være retningsgivende for tekstens form og innhold (ref. figur 4: Skrivetrekanten). Konkrete støttestrukturer kan være for

eksempel startsetninger og avsnittsinndelinger med forventninger om et gitt innhold.

Langseth (2008, s.1) beskriver skriverammer som en spennende måte og komme seg over skrekken for å skrive på. Videre blir skriverammer omtalt som en verdifull skrivetrening gjennom for forståelsen av tekster, og til slutt føre til selvstendig planlegging og skriving av lengre og mer krevende tekster (Langseth, 2008, s.1). Her blir det naturlig å knytte dette opp mot elever som har skriveutfordring, eller går under kategorien som såkalt «skrivevegrere». Med utgangspunkt i Langseth (2008) sin forståelse av skriverammers funksjon, vil rammen oppleves som en støtte både i skriveprosessen, men også i senere arbeid med tekstproduksjon for elever med skriveutfordringer.

Med et kritisk blikk, kan det være nødvendig å diskutere skriverammer og dens læringsfremmede potensiale. Ideelt sett skal skriverammen være et stillas som hjelper elevene i å løse oppgaver eleven ikke ville evnet selv. På bakgrunn av dette er det sentralt i diskusjonen å trekke frem elevenes ulike forutsetninger og faglige nivåer, og hvordan elevenes forskjellighet og ulike behov for tilrettelegging kan påvirke skriverammens potensiale. Lewis og Wray (2002) peker på at skriverammer i denne sammenhengen kan miste sin verdi dersom elever allerede mestrer skrivehandling godt, og videre at formstøtten fungerer best for elever på et middels skrivenivå eller lavere – uavhengig av alder.

Samtidig kan skriverammene ha nytteverdi på ulike nivå, dersom læreren evner å tilpasse den gitte skriverammen etter elevenes behov og formålet. På denne måten kan de sterke skriverene også dra nytte av rammen som veiledning. I denne forbindelse kan det være utfordrende å konkludere med læringsutbytte av skriverammer, og om eleven har tilegnet seg en mestringstillit for videre skrivesituasjoner. Det kan nemlig tenkes at enkelte elever vil lene seg for mye på formstøtten, og dermed forsvinner utfordringen i skrivebestillingen. At eleven «følger en oppskrift», fremfor å tilegne seg ferdighetene knyttet til strukturelle trekk, kan være hos enkelte. Læreren må derfor modellere og veilede når en skal bruke skriverammer på en måte der formstøtten stimulerer elevens skriveferdigheter (Skrivesenteret, 2021), samtidig som en åpner for en diskusjon rundt rammens formål og nytte. Med bakgrunn i disse refleksjonene, er Vygotskys læringsmodell sentral i utformingen og arbeidet med skriverammer som verktøy i norskundervisningen.

2.3.2 Skriverammens pedagogiske forankring i Vygotskys læringsmodell

Læringsprosessen i denne studien kan forstås i lys av Vygotskijs læringsmodell i den nærmeste utviklingssone, gjerne kjent som *zone of proximal development*. Denne idèen innebærer at barn først og fremst lærer i et fellesskap med en voksen (Vygotsky, 1978, s.86), der den voksne aktivt støtter barnet når en møter en oppgave som oppleves utfordrende å løse på egen hånd. Samtidig bygger denne teorien på en forutsetning om et ubalansert kunnskapsforhold, der – i en klasseromssituasjon, læreren sitter inne med mer kunnskap enn eleven.

Wood, Bruner og Ross kobler den nærmeste utviklingssonen til stillasbygging («scaffolding») og utvikler derfor en tolkning av hvordan arbeidet i den nærmeste utviklingssonen skal kunne forstås. Øgreid (2018, s.30) har, basert på Wood m.fl (1967) i Vygotsky (1978, s.98), gjort en oversettelse av dette arbeidet:

1. Å motivere og skape interesse for oppgaven slik at elevene deltar i henhold til de kravene oppgaven stiller («recruitment»)
2. Å redusere elevenes valg gjennom å avgrense både skrittene i oppgaveløsningen og forenkle elevenes rolle i oppgaveløsningen («reduction in degrees of freedom»)
3. Å holde elevene orientert mot målene i oppgaven («direction maintenance»)
4. Å peke på hva som er det sentrale i oppgaven («marking critical features»)
5. Å gjøre frustrasjonen rundt oppgaven minst mulig («frustration control»)
6. Å demonstrere løsninger, eventuelt med tilhørende forklaringer, slik at elevene kan løse lignende problem på tilsvarende måter («demonstration»)

Lærers rolle som veileder, eller «adult guidance», fremheves som sentral i denne tolkningen. Samtidig kan en etter Vygotskijs tradisjon betrakte ulike verktøy som stillasbygging, eller scaffolding, i den nærmeste utviklingssonen. For at verktøy som stillasbygging skal fungere i tråd med Wood m.fl (1967) sin forståelse, må læreren støtte eleven i skrivearbeidet på bakgrunn i de seks punktene over. Oppgaven må dermed forenkles gjennom å redusere alternative løsningsveier og redskapene som er gitt bør bidra til større motivasjon og mindre frustrasjon i oppgaveløsningen. Dette synet på læring ligger også til grunn for denne masteroppgaven.

2.4 Tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg først gå nærmere inn på forskning av refleksjonsbegrepet, for å så knytte det opp mot skriveforskning innen refleksjon. Denne delen av oppgaven vil være med på å gi en i en dypere forståelse av refleksjonsbegrepet, samt en indikasjon på hvordan elevene *kan* forholde seg til refleksjonen i elevtekstene. Videre danner innholdet i dette kapitlet grunnlag for egen tilnærming til reflekterende skrivning i analysen.

2.4.1 Forskning på reflekterende skrivning

Ifølge Yancey (1998) er refleksjon noe dialogisk. Å reflektere innebærer derfor en avhengighet av å kunne sette ulike perspektiv opp mot hverandre. På denne måten får man en innsikt i emnet man reflekterer rundt som man vanligvis ikke ville sett. Videre trekker hun frem at refleksjon bygger på at man skal kunne se fremover mot målene en har med en tekst, samtidig som man ser tilbake der man har vært (Yancey, 1998, s.6). Samtidig beskriver Yancey at refleksjon generelt inkluderer tre prosesser: Prosjeksjon, retrospeksjon og gjennomgang (projection, retrospection and review). Når det kommer til skriveprosesser innbærer det også tre prosesser (forsøkt direkte oversatt fra sitat s.6):

1. Målsetting, revidering, rensing (*goal-setting, revisiting and refining*)
2. Tekstrevidering i lys av retrospekt (*text-revising in the light of retrospection*)
3. Å forme en bevissthet knyttet til hvilken læring som har skjedd (*the articulating of what learning has taken place, as embodied in various texts as well in the process used by the writer*)

Som supplerende, eller forklarende, til disse prosessene, beskriver Yancey (1998, s.6) at refleksjon er en kritisk komponent for læring, og for skrivning spesielt:

Accordingly, reflection is a critical component of learning and of writing specifically; articulating what we have learned for ourselves is a key process in that learning – in both school and out-of-school learning (although I'm not sure the two can be or should be separated).

Verdt å kommentere for dette prosjektet er at forståelsen av disse tre skriveprosessene som Yancey (1998) beskriver, ikke vil bli lagt like mye vekt på i resultatet og drøftingen av denne oppgaven. Dette fordi det er reflekterende trekk i tekstene som skal undersøkes. Samtidig har Yancey (1998) sine tanker rundt refleksjonsbegrepet som noe dialogisk vært viktig i denne forskningen, og lagt grunnlaget for hva man anser som et reflekterende spor i elevtekstene. Det samme har Dagsland (2018) sine tanker knyttet til skillet mellom refleksjon som tenking og refleksjon som ytring. Refleksjon som tenking blir beskrevet som en indre kognitiv og intellektuell prosess, mens refleksjon som ytring er det som blir produsert og tilgjengelig for omverden gjennom en språklig handling (Dagsland, 2018, s.19). Videre beskriver han at man som en forsker med formål å tolke skriftlig materiale, vil få utfordringer dersom en lener seg på refleksjon som en indre kognitiv prosess da en ikke vil få fatt i tankene som skjer hos skriveren (s.20). Videre lener han seg på Normprosjektet, der forskerne har lagt fokus på tekstkvaliteten og skrivehandlingen fremfor de mentale prosessene.

I denne oppgaven vil det også være refleksjon som skrivehandling som ligger til grunn for analysen, og jeg vil se på refleksjonsbegrepet som en ytre handling. Det betyr tvert i mot, som Dagsland (2018) også påpeker, en avfeieing av Grütters (2011) forståelse om at refleksjon primært går for seg kognitivt. Men i denne oppgaven må begrepet forstås på en måte som gir oppgaven validitet gjennom elevtekstanalysen – og dermed bygge på de språklige ytringene.

Refleksjonsbegrepet kommer som tidligere nevnt tydelig til syne i modellen Skrivehjulet, der det å reflektere utgjør en av seks skrivehandlinger. I forbindelse med sitt doktorgradsprosjekt har Dagsland (2015) skrevet en artikkel som kritisk drøfter refleksjonsbegrepet i Skrivehjulet. Artikkelen ble skrevet med utgangspunkt i et delprosjekt som omhandlet elevers reflekterende og utforskende skriving i en klasse ved en av skolene som deltok i Normprosjektet (s.201). Dagsland sitt prosjekt viser til at elevene skriver tekster med utgangspunkt i skriveoppgaver som er laget ut fra skrivehandlingene i Norm. Derimot, når det er snakk om «de reflekterende tekstene» i Normprosjektets materiale er begrepet «reflekterende» gitt ut fra skrivehandlingen som skriveoppgaven er laget med utgangspunkt i, og ikke i trekk ved tekstene selv. Videre beskriver Dagsland (2015, s.201) at det «er dermed ikke *intendert* «reflekterende» eller «utforskende» skriveoppgave genererer «reflekterende» og «utforskende» elevtekster, men det er heller snakk om *antatt* reflekterende eller utforskende tekster». Det er mulig å tolke dette som at skrivebestillingen, og utformingen av

oppgaven har særdeles stor påvirkning på elevtekstens sjanger. Dagslands (2015) funn er derfor svært interessant, og vil bli fulgt opp i denne studien.

Tidligere har refleksjon vært ignorert i skriveforskningen fordi det har blitt sett på som pauser i skriveprosessen (Pianko, 1979). Hun skriver:

The act of reflection during composing-behaviorally manifested as pauses and rescannings and heretofore ignored as a component of the composing process-is the single most significant aspect of the composing process revealed by this study. It is reflection which stimulates the growth of consciousness in students about the numerous mental and linguistic strategies they command and about the many lexical, syntactical, and organizational choices they make- many of which occur simultaneously- during the act of composing. (Pianko, 1979, s. 277)

Ifølge Pianko (1979) er refleksjon det som stimulerer mental vekst hos elevene, og som utfordrer dem og bidrar til at de kan utføre bedre skrivehandlinger. Videre beskriver Pianko (1979) at når elevene tar pauser i skriveprosessen er det ikke for å se over hva en har skrevet, men for å tenke gjennom å utvikle sin egen tekst. På bakgrunn av dette, vil det være naturlig å ta pauser gjennom tekstproduksjonen nettopp for å bidra til utvikling. I kapittel 3.2.2 kan man se at utformingen av undervisningen bygger på denne teorien knyttet til pauser og avbrekk i skriveprosessen – både gjennom at skriveprosessen går over flere undervisningstimer med lange opphold og korte pauser i enkelttimene. Selv om denne oppgaven undersøker de språklige ytringene i elevteksten og ikke skriveprosessen, kan arbeidet med den tekstlige utformingen ha en stor innvirkning på produktene - og derfor vil også oppbyggingen av undervisningen følge en teoretisk forankring.

I videre forskning på refleksjon i skoleskrivingen, viser en masteravhandling gjort av Kristin Torjesen Marti (2013) til ulike posisjoneringer fra elevenes ståsted i reflekterende tekster. I denne studien ble det utført en tekstanalyse av kommunikasjonen i en skriveoppgave i norskfaget. Marti selv omtaler studien som en posisjoneringsanalyse – og beskriver dette som å kartlegge hvordan noen forholder seg kommunikativt til noen med hensyn til noe. Analysene viste at elevene posisjonerer seg ulikt ut i fra to posisjoneringsstrategier: en personlig og en allmenn (Marti, 2013). I Martis' studie innebærer en personlig posisjoneringsstrategi et fokus på dagliglivet, og at jeg-et er synlig i teksten, mens den allmenne posisjeringen innebærer

at eleven skriver mer allment og utadrettet. Dette er to viktige forståelser jeg bygger videre på i min analyse. Videre viser Martis' funn at av de fire elevtekstene i materialet hadde to av elevene en mer utadrettet og allmenn skriverposisjon i teksten, en elev har valgt den personlige tekststrategien og den siste eleven kan regnes som en hybrid mellom de to strategiene. Analysen fra denne studien viser også at god kommunikasjon ikke er avhengig av en spesifikk strategi. Resultatene fra Marti (2013) sin studie er relevant for min oppgave fordi den gir en mulig indikasjon og en forventning om de posisjoneringene informantene for denne oppgaven kan nytte i teksten. Posisjonen eleven forholder seg til i teksten er derfor interessant å se videre på, og blir implementert i analyseverktøyet som en kategori.

I forbindelse med posisjonering i reflekterende tekster, har Andrea Cornelia Falkenhaus (2013) gjort funn som viser en personlig posisjoneringsstrategi hos tre av de fire elevtekstene i materialet for studien. Funnene viser at tekstene i stor grad er kommunisert gjennom jeg-et som hoveddeltager, og den som utfører prosessene. Falkenhaus' funn innen reflekterende skriving, gir en videreføring til denne studien og det vil derfor kunne forventes et «jeg» som hoveddeltager i flere av elevtekstene.

Videre har Breivega og Myklebust (2020) gjort en studie av reflekterende skriving i KRLE-faget der analysen viser at tekstene er lite preget av personlig og heller allment enn faglig innhold. Elevtekstene i materialet viser også DET-orienterte diskursive utsagn i kombinasjon med et tydelig JEG-utsagn, så vel som evaluerende språkbruk, eksemplifisering og spørsmålsstilling (s.107). Samtidig, peker samme studie på likhetene som finst mellom reflekterende og argumenterende skriving på bakgrunn av innslaget av den argumenterende teksttypen i materialet. Elevskriverene tar stilling, forklarer, vurderer og argumenterer (s. 122).

Den totale forståelsen av refleksjon i tekst for denne studien blir nærmere konkretisert og aktualisert i kapittel 3.1.2. Pianko (1979) sitt teoretiske grunnlag har vært med på å utforme undervisningen som blir beskrevet i kapittel 3.2.2.

2.4.2 Forskning på bruk av skriverammer

I dette underkapittelet vil jeg gå nærmere inn på tidligere forskning på skriverammer og verktøyets verdi i klasserommet. Gjennomgangen vil inkludere tidligere forskning som på ulike måter kan relateres til problemsstillingen i denne oppgaven og potensielt gi en indikasjon på forventningene til funnene i denne oppgaven - enten fordi studien forsker på skriverammer i et didaktisk perspektiv eller fordi de kontekstuelle betingelsene, som f.eks alder, er lik.

Øgreids doktoravhandling (2018) viser at stillas i undervisningen kan være med på å påvirke elevenes skrivekompetanse i en positiv forstand dersom læreren anvender verktøyet på riktig måte. Skriverammen burde fungere som en eksplisitt formstøtte og være godt inkorporert i skolehverdagen for å ha en god effekt. Videre blir det trukket frem at steg-for-steg-prosesser er gunstig da eleven kan jobbe med fag- og tekstkunnskap parallelt. Den didaktiske metoden tilrettelegger derfor for en dypere tekststrukturell forståelse, samtidig som eleven kan forbedre sin fagspesifikke skrivekompetanse.

Likevel finst det også kritikk knyttet til skriverammebruken i skolen. Elizabeth Rorschach kritiserer i sin artikkel «The Five-Paragraph Theme Redux» (2004) de strukturerte rammene som dette verktøyet ofte innehar. I Rorschachs artikkel er skriverammen i det engelskspråklige klasserom det samme som vi på norsk kan omtale som fem-avsnittsmetoden. Verdt å nevne for denne oppgaven er Flyums femavsnittsmetode (Flyum & Hertzberg, 2011), slik den er utviklet og kjent her i Norge, er noe litt annet enn skriverammen som blir omtalt videre her. I denne metoden som Rorschach refererer til, er det første avsnittet en innledning, etterfulgt av tre avsnitt som er temainndelt og skal fremme tekstens hovedargument eller hovedpunkt, og det siste og femte avsnittet skal ha en oppsummerende konklusjon for teksten (Nunes, 2013, s.299). Denne type skriveramme er blant annet utbredt i USA, med en hensikt om at elevene skal slippe å bruke for mye tid og energi på å utvikle ideer og strukturere tekstene. Rorschach kritiserer likevel denne skrivestrategien, og mener den har en hemmende funksjon. Hun mener skriverammen er med på å dempe elevenes kreativitet og autentisitet som igjen fører til svært like tekster blant samme elevgruppe. Videre beskriver hun at dette elementet i skriveopplæringen kan fremstå som en «tvangstrøye» der en skoleres inn på en bestemt måte å strukturere besvarelser og tanker på. I tillegg mener hun at skriverammen er med på å fjerne utfordringen i å benytte seg av komplekse skriveferdigheter og at fokuset heller er rettet mot

å få elevene gjennom summative vurderinger. Her trekkes avsluttende eksamen frem som et eksempel. Videre mener Rorschach at man heller skal stimulere elevers tekstkyndighet og metarefleksjoner i møte med skriving og ønsker å fremme nødvendigheten av utforskende skriveundervisning. På denne måten blir man ikke frarøvet muligheten til å tenke selv (2004, s. 25).

Skriveforskning gjort etter innføringen av grunnleggende ferdigheter i lærerplanen i 2006, er med på å understreke betydningen av lærerens konkrete støtte til elevene i skriveprosessen (Øgreid, 2016). I Øgreid (2018) sin doktorgrad, inngår en artikkel om skriverammer i fagskriving for 8.klasse i samfunnsfag der funnene igjen indikerer at bruk av skriverammer ser ut til å fungere som et godt verktøy for flertallet av elevutvalget. Likevel svarer undersøkelsen imidlertid ikke på hvilken type elever som har nyttet skriverammen og hvem som ikke har det. Forskningsprosjektet er også tidsavgrenset og sier derfor ikke noe om hvilken effekt bruken av skriveramme har over tid og om dette kan videreføres til en utvikling av skrivekompetanse hos den enkelte elev. Samtidig peker Øgreid (2016) på didaktiske anbefalinger fra utdanningspolitisk hold i retning av en økende bruk av skriverammer. Dette underbygger viktigheten av at forskningsbasert kunnskap om didaktiske verktøy i norskundervisningen er høyst aktuelt.

Elevenes opplevelse av og forhold til arbeid med skriverammer er vel så viktig for det didaktiske perspektivet. Olsen (2015) har gjort en masterstudie der hun analyserer skriverammer som støtte for ungdomsskoleelevers skriving av tekstanalyse i norskfaget. Funnene i denne studiene peker på at flere av informantene gav uttrykk for å ikke like skriverammen. En eleven påpekte at hun «ikke liker å få en oppskrift» og etterspurte en annen måte å gjennomføre oppgaven på. En annen elev sa at hun ønsket heller å droppe forarbeidet, og bare ville begynt rett på skrivingen. Videre pekte samme eleven på at hun synest skriverammen var forvirrende.

Dette er interessant ettersom en forutinntatt og negativ holdning hos elevene knyttet til skriverammene, kan gjøre det spesielt utfordrende for læreren å motivere elevene for bruken av disse. Myran (2016) beskriver: En motivert elev er ikke nødvendigvis en som liker å skrive, men det er en elev som er villig til å bruke de verktøyene eller strategiene som er nødvendige for å skape en tekst han blir fornøyd med.

3.0 METODE

I dette kapittelet skal jeg presentere de metodiske valgene og vurderingene som er gjort på bakgrunn av problemstillingen. I dette forskningsprosjektet er målet å undersøke hvordan et utvalg elever på 7. trinn benytter seg av skriverammer i arbeid med reflekterende skriving i to ulike skriveoppgaver. Hvordan refleksjonsbegrepet er grepet fatt i og synliggjort i elevens tekst, er også en sentral del av forskningen. Oppgaven og forskningsprosjektet er rettet mot elevperspektivet og baserer seg på innsamlingen og analyse av et utvalg elevtekster.

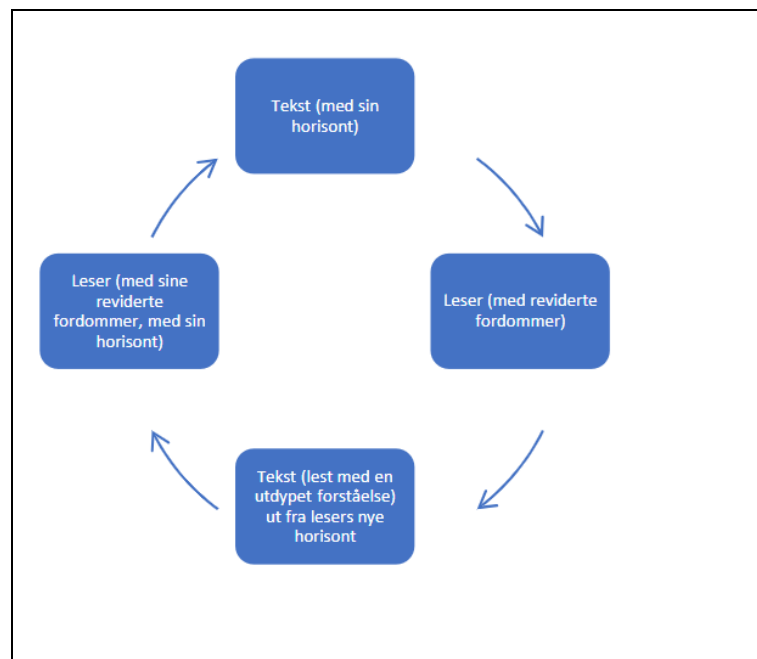
3.1 Kvalitativ metode

En kvalitativ metode er godt egnet til å innhente informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Målet i denne studien vil være å utforme antagelser om et utvalg elevers tekstlige strategier og valg i to ulike skriveoppgaver innenfor sjangeren reflekterende skriving. Samtidig er utfordringen med den kvalitative metoden at begrensningene ofte ikke er brede nok ettersom man gjerne tar utgangspunkt i enkeltinformanter eller små grupper og funnene en gjør kan dermed ikke være med på å generalisere større funn. Likevel kan de i stor grad være overførbare til andre elever i samme situasjon. Overførbarhet kan en bruke når man kan overføre funnene i en studie til å gjelde for en større gruppe enn det som ble studert (Johnson, 2013). Funnene i en kvalitativ studie kan dermed overføres til andre som befinner seg i samme eller en lignende situasjon som informantene. I dette tilfellet gjelder det at funnene som ble gjort i denne studien, kan overføres til andre elever på 7. trinn, og kanskje også mellomtrinnet generelt – men ikke nødvendigvis til elever på 10.trinn. På denne måten kan studien ha en didaktisk nytteverdi for lærere og lærerstudenter i utformingen av norskundervisning.

3.1.1 Metodisk teorigrunnlag for elevtekstanalyse

Denne oppgaven er bygd på en kvalitativ metode gjennom elevtekstanalyser av åtte ulike elevtekster. Videre vil oppgaven bære preg av og trekke inspirasjon fra hermeneutikken.

Hermeneutikken kan bli sett på som et viktig og grunnleggende premiss for arbeid innen læreryrket. Tolkingsarbeid er stadig i bruk mellom lærer og elev, og både gjennom skrift og tale. Den hermeneutiske tolkningen kan spores tilbake til Wilhelm Dilthey, den første som tydelig knyttet hermeneutikken til humaniora (Dilthey & Jameson, 1972). Den teoretiske tilnærmingen i hermeneutikken viser at en kan oppnå en bedre forståelse gjennom kontinuerlig tolkningsarbeid. Den hermeneutiske sirkelen (Figur 5) blir ofte brukt for å visualisere prosessen som skjer i en tolkning- og forståelseprosess. Kjørup (2008, s.67) understreker viktigheten av å forstå delene av sirkelen før vi forstår helheten.



Figur 5: Den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2014, s. 56)

Samtidig vil Hans Georg Gadamer's tilføring av nye begreper til hermeneutikken, bidra til å klargjøre det som skjer når vi tolker og forstår. Begrepene fordommer og førforståelse indikerer at enhver forståelse ligger til grunn på bakgrunn av en annen forståelse. Med dette er det ingen forståelse som kan starte med «blanke ark». Fordommen er dermed alltid til stede i en ny forståelse. Samtidig er det viktig å bemerke seg at ordet fordom som begrep, ikke er negativ ladet (Krogh, 2014, s.49). Gadamer omtaler disse begrepene, fordommer og førforståelse, som horisont – og beskriver den som så enorm at vi aldri vil kunne få fullstendig

oversikt. Samtidig er horisonten alltid i utvikling og i denne prosessen skjer en horisontsammensmelting, en tilnærming mellom leseren og verkets horisont (Krogh, 2014, s.54-56). Den hermeneutiske sirkelen (figur 5) forsøker å illustrere denne prosessen.

Da denne studien kan regnes som forskning på egen praksis vil for forståelsen i oppgaven blant annet bygge på kjennskapet en har til elevene, konteksten rundt undervisningen og bakgrunnen for undervisningsopplegget. Videre vil fordommene og for forståelsen innhente ny innsikt og erfaring av elevtekstene i analysen og dermed utvikle en dypere forståelse. Samtidig har jeg brukt elevtekstene som utgangspunkt for valg av oppgavens analyseverktøy, og metodologien er derfor resultatet av en abduktiv prosess. Dette begrepet blir nærmere beskrevet og forklart i underkapittel 3.1.3. Elevtekstene vil til en viss grad bli sammenlignet, og da regnes den i tillegg som komparativ.

På bakgrunn av det som er beskrevet i kapittel 3.1 og 3.1.1, kan forskningsdesignet illustreres på følgende måte:

Tema	Elevenes praksis av refleksjonsbegrepet og bruk av skriverammer i reflekterende tekster
Metode	Kvalitativ metode i form av elevtekstanalyse
Datamateriale/utvalg	To ulike skriveoppgaver og åtte elevtekster fra fire ulike elever.
Analyse	Kvalitativ tekstanalyse av elevtekstene med en abduktiv tilnærming.
Analyseverktøy	Selvutformet vurderingsskjema med inspirasjon fra flere analysekategorier

Tabell 1: Oversikt over forskningsdesignet

3.1.2 Elevtekstanalyse som verktøy

Tekstanalysens generelle trekk er å se på ulike elementer i teksten for å finne ut hvordan de aktuelle elementene virker, og hva de kan bety. Når en skal utføre en elevtekstanalyse, må en velge hvilke element i tekstene man ønsker å se nærmere på og i denne oppgaven vil det være to element: *Refleksjonsbegrepet* og bruken av *skriverammen* i teksten. Videre er det viktig å poengtere at i denne oppgaven er det ikke et mål å trekke frem formelle feil på ord- og setningsnivå selv om det kan være med på å prege tekstens helhet. Dette har likevel vært med

på å prege utvalget ettersom det er gjort med bakgrunn i forventningsnormene knyttet til NORM-prosjektet (Skrivesenteret, u.å), som blir nærmere beskrevet i underkapittel 3.2.3. For å gi et best mulig svar på problemstillingen min følte jeg det var hensiktsmessig å utarbeide systematiske skjema for å sikre likest mulig vurdering av tekstene (Vedlegg 8 og vedlegg 9). En nærmere forklaring av analyseverktøyene blir utdypet i kapittel 4.0.

En av KAL-prosjektets delstudier påpeker at forskerens analytiske inngang til elevteksten må forstås ut i fra en selv som modell-leser og nevner videre at «det ikke regnes som selvsagt at en elev som skriver en besvarelse klarer å artikulere intensjonen/meningen med ytringen sin på en måte som gjør det mulig for sensoren å finne ut hva elevene vil med den» (Berge, 2005, s.89). På denne måten blir en av utfordringene ved elevtekstanalyse tematisert, og eleven regnes som en underveisskriver. Tekstene kan derfor være preget av dette. Dette er likevel et viktig aspekt av elevtekstene som kan oppleves som utfordrende for forskeren som skal gjennomføre analysen. Samtidig kan min kjennskap til elevene prege min lesing i stor grad da jeg både har en forforståelse av eleven som skriver og elevens opplevelse og gjennomføring av skriveoppgaven. Denne utfordringen blir som tidligere nevnt tematisert i kap 3.3.

Ettersom denne masteroppgaven tar for seg to hovedspørsmål som vil besvares gjennom tekstanalyse, kan vi basert på dette si at studien deles inn i to hoveddeler. Denne todelingen og besvarelsen vil komme tydelig frem i kapittelet som omhandler drøfting av funn. I den første delen er det ønskelig å se nærmere på hvordan elevene har grepet fatt i refleksjonsbegrepet og hvordan det kommer til syne i elevtekstene. I den andre delen ønskes det svar på spørsmålet: På hvilken måte setter skriverammene spor i elevens tekst, og hvordan eleven har brukt, eller ikke brukt, skriverammene.

Basert på det teoretiske grunnlaget er dermed forståelsen av *refleksjon* for denne studien er at:

- a) Refleksjon er en språklig ytring (Dagsland, 2018)
- b) Refleksjon er en dialogisk prosess (Yancey, 1998)
- c) Refleksjon innebærer en posisjonering i tekstproduksjon
- d) Refleksjon, argumentasjon og konstatering er heterogent

Viktige element som danner grunnlaget for analysekategorier som blir sett på i analysens første del knyttet til refleksjonsbegrepet. Først illustrert som tabell – deretter utdypet:

<p>1) Refleksjon</p>	<p>Dagsland (2018) refleksjon som språklig ytring.</p> <p>Bygger på Yancey (1998) sin forståelse av at refleksjon er dialogisk og innebærer å sette ulike perspektiver opp mot hverandre.</p>
<p>2) Kommunikasjon</p>	<p>Personlig (fokus på dagliglivet, og at jeg-et er synlig i teksten), allmenn (skriver mer allment og utadrettet) eller hybrid (krysning mellom personlig og allmenn) posisjoneringsstrategi (Marti, 2013)</p>
<p>3) Teksttyper</p>	<p>Refleksjon, argumentasjon, konstatering/kausaltitet</p>

Tabell 2: Analyse kategorier for reflekterende skriving

Analysekategori 1. Refleksjon som ytring:

Denne kategorien bygger på språklige ytringer i teksten. Videre prøver jeg å finne element av refleksjon som en dialogisk prosess. Dette innebærer å gjennomføre ulike tankeprosesser som å sirkle rundt og sette ulike perspektiver opp mot hverandre, samt å se samme sak fra forskjellige sider. Samtidig vil spørsmål og undring som utfordrer leserens tenkemåte kategoriseres som en reflekterende ytring for denne studien. Motsetningen er å anse som en konstaterende ytring da en fastslående konklusjon gjennom skriftlig ytring ikke vil være å regne som reflekterende for denne studien. Utfordringen og muligens svakheten med denne kategorien, er at den i stor grad bygger på forskerens kognitive prosess i lesingen.

Analysekategori 2. Kommunikasjon:

I denne kategorien vil analysen ta for seg tre ulike posisjoneringsstrategier: Personlig, allmenn eller hybrid. Personlig kommunikasjon vil være synlig når eleven tydelig trekker inn personlige erfaringer, egne tanker eller opptrer selvrefleksivt over temaet skriveoppgaven etterspør. Allmenn kommunikasjon blir synliggjort gjennom en mer «allmenn strategi» hvor generaliseringer, argumentasjon eller konstaterende trekk er dominerende. En hybrid kommunikasjon er å regne som en krysning mellom personlig og allmenn posisjonering.

Analysekategori 3. Teksttyper:

I denne kategorien blir det tatt for seg ulike tekstlige grep som eleven gjør, og skillet mellom å argumentere og reflektere er sentralt i denne kategorien. Tekstens overordnede inntrykk av sjanger blir presentert her. At elevene benytter seg av refleksjon fremfor argumentasjon (ref. tidligere forskning gjort av Breivega og Myklebust, 2020) vil være et sentralt element i denne analysedelen - og igjen være med på å støtte under om eleven har forstått skriveoppgavene og refleksjonsbegrepet slik det ble presentert i undervisningen.

Igjen vil disse analysene være gjort basert på forståelsen hos eleven av den gitte undervisningen som var utarbeidet av meg som lærer, og gjennomført av kollegaen min og meg i de ulike klassene. Det kan dermed være en utfordring i forståelsen av refleksjonsbegrepet hos elevene i dette materialet som bygger på menneskelige og pedagogiske «feil» i fremlegget av refleksjon som begrep, og innholdet, formen og formålet med de reflekterende tekstene elevene skulle skrive. Dette er dermed en svakhet når en skal undersøke om eleven har benyttet seg av refleksjon i teksten – rett og slett fordi det bygger på en formidling av en underliggende formell forståelse av refleksjonsbegrepet hos oss som undervisere.

Videre kan det oppstå forvirring knyttet til variasjonsgraden av refleksjon i teksten (definert som liten, noen og stor grad i analyseverktøyet). I utgangspunktet er dette en utfordrende form for gradering da svaret i seg selv ikke gir et konkret svar. Jeg utformet derfor en tabell med utgangspunkt i antall reflekterende trekk en finner i teksten. Et reflekterende trekk i elevteksten blir ansett som synliggjort gjennom

- Dialog ved å sette ulike perspektiv opp mot hverandre gjennom komparativer
- Spørsmål som utfordrer leserens tenkemåte
- Kommunikasjonen bygger på innsikt i andres/elevens tanker (avhengig av posisjonering)
- Tekstens helhet bidrar til tenking fremfor konstatering

Dette «ekstraverkøyet» er med på å illustrere, støtte under og legitimere kategoriene for noe annet en «synsing» fra meg som forsker sin side. Samtidig er dette verktøyet utarbeidet og basert på informantenes tekstmengde og hva en kan forvente av nettopp denne mengde tekst. Videre vil de reflekterende trekkene, med utgangspunkt i analysekategori 1, bli gitt i en frekvens og legge grunnlaget for i hvilken grad refleksjon er med på å prege teksten. I analysedelen vil elevtekstene bli synliggjort i sin helhet og de ulike reflekterende trekkene bli vist gjennom linjenummerering og uthevet i parentes bak i analysen.

Gradering	Elevers tekst
Refleksjon preger teksten i liten grad	1-6 reflekterende trekk i teksten
Refleksjon preger teksten i noen grad	7-13 reflekterende trekk i teksten
Refleksjon preger teksten i stor grad	14 eller flere reflekterende trekk i teksten

Tabell 3: Gradering av reflekterende trekk

I analysens andre del som tar for seg skriverammer, er det sentrale element som vil være viktig når en skal svare på hvordan elevene har støttet seg og brukt verktøyet i skriveprosessen. Disse vil først bli vist illustrert som tabell, og deretter utdypet. Analysekategori 1-4 tar for seg elementer ved selve rammen, som følger studiens grunnlag og problemsstillingens etterspørsel. Analysekategori 5 omfatter kontekstuelle faktorer som går utenfor selve rammen, men vil være hensiktsmessige å implementere før drøftingen.

Analysekategori	Element som er synlig i elevens tekst
1. Struktur og oppbygging	Implementering av Femavsnittsmetoden (Five Paragraph Essay)
2. Startspørsmål	Etter bestilling fra skriveramme 1

(gjeldende for skriveramme 1)	
3. Setningstartere (gjeldende for skriveramme 2)	Etter bestilling fra skriveramme 2
4. Uttrykk av elevens egen mening i avslutningen	Som både skriveramme 1 og skriveramme 2 etterspør
5. Trekk fra andre element i undervisningen som preger elevteksten	Modelltekst, tankekart etc

Tabell 4: Analysekategorier for skriverammen

Analysekategori 1. Struktur og oppbygging:

I den første analysekategorien blir femavsnittsmetoden slik vi kjenner den gjennom Five Paragraph Essay, og på bakgrunn av bestillingen fra skriverammen, sett nærmere på i elevtekstene. Begge skriverammene (Vedlegg 8 og Vedlegg 9) etterspør en struktur knyttet til innledning, hoveddel med tre avsnitt og avslutning. I skriverammene kan man se et ønske om både tittel og signatur som avviker fra femavsnittsmetoden. Dette blir ikke tatt hensyn til i analysen ettersom det var et krav med tittel og signatur for at elevene skulle få levere teksten i innleveringsplattformen Google Classroom. Signaturen er ikke synliggjort i teksten av hensyn til anonymitet. Hvorvidt elevene benytter seg av denne strukturen, er det som blir aktualisert i analysekategori 1.

Analysekategori 2. Startspørsmål:

Denne kategorien er kun gjeldende for elevens første tekst om vennskap. Sentralt for skriveramme 1 er at den innledningsvis etterspør bruken av eksempelteksten «Flink» som utgangspunkt, for å deretter be eleven skrive ned tre spørsmål eller utsagn som kan gi eleven grunnlag for videre refleksjon. Hvorvidt eleven har brukt disse startspørsmålene videre i teksten er også relevant. I denne delen av analysen blir det sett nærmere på om eleven har implementert dette i teksten.

Analysekategori 3. Setningsstartere:

Denne analysekategorien er kun gjeldende for elevens andre tekst om julen. I skriveramme 2 er setningsstarterene elementære for innlemmingen av rammen i elevteksten. Å nytte setningstarterne på andre måter, eksempelvis i starten av en leddsetning, blir ansett som en nyttiggjøring – men med en modifikasjon. Hvorvidt eleven har brukt disse setningstarterene i den andre teksten er dermed det som blir sett på i denne delen av analysen.

Analysekategori 4: Uttrykk av elevens egen mening:

I begge skriverammene blir det oppfordret til at eleven skal uttrykke sin egen mening i avslutningen. Gjennom skriveramme 1: «Du kan gjerne si din egen mening..» og skriveramme 2: «Avslutningsvis vil jeg si..» og «Jeg har kommet frem til at..». Valgfriheten av uttrykkelsen av egen mening i skriveramme 1, er en interessant formulering som kan ha medført en usikkerhet hos eleven hvorvidt det er ønskelig eller et «formelt krav» for innholdet av strukturen i oppgaven. Dette blir tematisert i drøftingen.

Analysekategori 5: Trekk fra andre element i undervisningen som preger elevteksten:

Dette er en samlekategori som tar for seg ulike element i undervisningen som blir synliggjort i elevteksten. Hovedsakelig er dette modellteksten, bruken av arket med tips til tankekart og utformingen eleven har gjort og benyttet seg av med eget tankekart. Det teoretiske grunnlaget for å innlemme dette i analyseverktøyet om skriverammens bruk, blir diskutert i kapittel 3.2.1 og knyttet opp mot Anne Hålands artikkel (2010).

Gjennom de to analyseverktøyene har jeg forhåpentligvis utarbeidet en tilstrekkelig mal for å vurdere forståelsen av refleksjon og bruken av skriverammene i elevtekstene. Samtidig er det viktig å være bevisst på utfordringene det kan være med å bruke elevtekstanalyse som verktøy – og da kanskje spesielt for elever som en som lærer har en tilknytning til. Jeg har et brennende ønske om at elevene skal mestre og prestere, og dette kan være med på å påvirke hva jeg som lærer «ser» i tekstene. Både kjennskapet jeg har til elevenes utfordringer i tekstproduksjon og i skriveprosesser, kan være med på å farge analysen. Derfor trer jeg, etter beste evne, inn i rollen som *forsker* når jeg skal analysere elevtekstene.

3.1.3 En abduktiv inngang

Fremgangsmåten i denne studien er i sin helhet abduktiv. Teorien om abduksjon er utviklet av den amerikanske filosofen Charles Sanders Peirce (Skjelten, 2013, s.63). I følge Peirce er abduksjon slutninger vi trekker når vi setter frem hypoteser som kan forklare et sett av observerte fakta: "Dette skridt, at antage en hypotese, som bliver foreslået af fakta, er hvad jeg kalder abduktion" (Peirce 1994, s.145 i Skjelten, 2013, s. 63). Kort sagt kan man dele inn abduksjon som tilnærming i tre faser. Forskeren vil starte med å betrakte faktaene som studeres eller den konkrete observasjonen, i dette tilfellet elevtekstene. I andre fase vil disse faktaene eller observasjonene gi grunnlag for bestemte hypoteser. I tredje fase vil man kunne knytte disse hypotesene til andre fakta eller til andre teorier og regler som er med på å forklare dem (Svennevig, 2001, s.5). Et grunnleggende premiss i en slik tilnærming er at det finnes en forklaring på hvorfor ting skjer som de skjer. Eksempelvis kan dette være at elevene velger å nytte skriverammene i den første tekstbestillingen, men ikke den andre, da de føler seg tryggere innen sjangeren og hva som forventes i teksten. Videre må det presiseres at forklaringene ikke kan ses på som direkte årsakssammenhenger, men heller som et kvalifisert grunnlag for å frembringe nye antakelser og hypoteser om elevtekstene.

Utformingen av skjemaene (Vedlegg 8 og vedlegg 9) vil kunne gi konkrete og faktabaserte svar på i hvilken grad elevene har grepet fatt i refleksjonsbegrepet og benytter seg av rammene, samt hvorvidt det setter preg på teksten. På bakgrunn av observasjonene jeg gjorde i elevtekstene, og antagelsene, dannet det grunnlaget for de to underproblemstillingene som ga meg analytiske redskaper til å teste ut og konkretisere hypotesene. Jeg behandlet altså elevtekstene med utgangspunkt i skjemaet, for å så danne en antagelse av hvordan de har oppfattet refleksjonsbegrepet basert på det konkrete som står i elevens tekst. Med bakgrunn i den teorien og forforståelsen jeg hadde, videreutviklet jeg teoriene med utgangspunkt i det jeg så.

3. 2 Datainnsamling og utvalg

I dette kapittelet skal jeg beskrive hvilket materiale forskningsprosjektet bygger på. Her vil jeg først gå inn på undervisningen der tekstene ble hentet fra, og grunnleggende vurderinger og valg knyttet til datainnsamlingen og materialet.

3.2.1 Forarbeid

I dette underkapittelet skal jeg beskrive gjennomføringen av selve undervisningen, hvilke materiale elevene har fått tilgang til og utdype hvilke didaktiske refleksjoner jeg som lærer har gjort i forbindelse med utarbeidningen av undervisningsopplegget og underveis i undervisningsøktene. Undervisningen og de didaktiske justeringene ble hovedsakelig gjennomført med bakgrunn i Øgreids tolkning av hvordan arbeidet i den nærmest utviklingssonen skal kunne forstås, som beskrevet i kap. 2.3.

Samlet sett er dette grunnlaget for innsamlingen av materialet. Det anbefales å lese denne delen parallelt med planleggingskjemaene (Vedlegg 2 og vedlegg 3) for en dypere forståelse og bedre innsikt i både tidsbruk og fremdriften. Følgende i teksten blir relevante punkt fra vedleggene vist i sin helhet gjennom figurer.

I flere måneder var det en intensjon om at studien skulle innebære både intervju og elevtekstanalyse, som samtykkeskjema (Vedlegg 1) viser. På grunn av koronasmitte på trinnet, var det også vanskelig å planlegge et intervju med informantene. En viktig faktor var også at intervjuet ville komme mye senere enn undervisningssituasjonen, og at dette kunne ha en påvirkning for både hva elevene husker og hva elevene ønsket å uttrykke i et eventuelt intervju. Oppgavens omfang spilte også inn på justeringene jeg endte opp med, og konkluderte derfor med at funnene vil bli ryddigere, og potensielt mer valide, dersom innsamlingen bestod av elevtekster fremfor elevtekster og intervju. Prosjektet ble godkjent av NSD 12.12.2022 (Vedlegg 10).

Undervisningen har foregått og materialet har vært samlet inn fra to klasser på 7. trinn på samme skole. Elevene har tre timer norskundervisning i uken: to 60-minuttsøkter og en økt på 90 minutter. Ellers har de 30 minutter med lesing i uken for å nå timetallet norskfaget krever på mellomtrinnet, men denne undervisningen er det ikke jeg som har med elevene.

Videre er det viktig å poengtere at jeg som forsker er underviser i den ene klassen, samtidig som min kollega har den andre klassen. Derfor var det viktig at jeg utvekslet og luftet de didaktiske refleksjonene jeg hadde gjort i forbindelse med utarbeidingen av materialet med kollegaen min for at undervisningen og utbytte til elevene skulle bli mest mulig likt.

En av rammefaktorene for dette undervisningsopplegget var tidsbruk. Mandag første time - er som kjent for mange i lærerverdenen, en time som brukes til gjennomgang av ukeplan og eventuelle andre saker for uken. På bakgrunn av dette, ville det falle bort i hvert fall et kvarter i starten av timen. Derfor ble det lagt opp til 45 minutter med effektiv undervisning. Videre er ikke undervisningsøktene til klassene parallellkjørte og i ukene før jul da dette datamaterialet ble samlet inn var det mye annet som skulle gjennomføres for klassene som ofte overlappet med norsktimene. Denne logistikken måtte også bli tatt hensyn til, og som lærere på trinnet måtte vi da nytte planleggingstiden godt for å la norsktimene gå som normalt uten å være berørt av verken juleverksted, bakedag eller aketid.

Samtidig var tiden for innsamlingen ekstra utfordrende med tanke på koronasituasjonen. Heldigvis hadde foresatte lav terskel for å holde elevene hjemme når de var syke for å unngå smitte i klassen. Enkelte foresatte holdt også barna hjemme for å unngå å være nærkontakt i julen, og disse elevene fikk skriveoppgaver som de skulle gjøre hjemme. Denne situasjonen førte til at enkelte elever gikk glipp av store deler, eller alt, av disse to ukene med undervisning. På bakgrunn av dette har det blitt gjort et selektivt utvalg da jeg som forsker ikke anså det som hensiktsmessig å samle inn tekster fra elever som ikke hadde gjennomgått samme opplæring som resten av klassen. Andre faktorer ved selve utvalget blir nærmere beskrevet i underkapittel 3.2.3.

Det er videre viktig å poengtere at jeg som forsker på egen praksis, kun har nøyaktig innsikt i hvordan undervisningsøktene utspilte seg i egne timer. Likevel har jeg og kollegaen min diskutert sammen både i forkant og etterkant om tanker knyttet til både fremlegg av undervisningsopplegg, forventninger og didaktiske tilnærminger knyttet til klassene som gruppe – men også for enkelte elever. Forskning på egen praksis kan beskrives som autoetnografi: der forskeren er full deltager i feltet som undersøkes (Riese, 2016, s.42). Dermed må forskeren forholde seg aktivt og reflektere over hvordan en bidrar til å forme det som blir observert, og ikke minst hvordan egen forforståelse er med på å farge tolkningene i

en analyse (Riese, 2016, s.39). Anderson (2006) sitt begrep om analytisk autoetnografi er kanskje enda mer beskrivende for denne oppgaven da det innebærer at forskeren er fullt medlem i den settingen det forskes på, er tydelig i den publiserte teksten og har en analytisk agenda med hensikt å forbedre den teoretiske forståelsen av et sosialt fenomen (Anderson, 2006 i Riese, 2016, s.39).

Riese (2016) beskriver at rollen som lærer begrenser tilgangen til informasjon, erfaringer og oppfatninger fra elevers perspektiv, og at lærerens relasjon til ulike elever vil påvirke hvilken informasjon man får om elevperspektivet. Videre blir det forklart at «Slik relasjonen påvirker læringsforutsetninger, kan den også påvirke lærerens evne til å sette seg inn i elevenes perspektiver. Videre kan den påvirke elevenes vilje til å kommunisere med læreren omkring undervisningen og om deres opplevelse av undervisningssituasjonen» (s.43). Dette kan knyttes tett opp mot refleksivitet, som kan forankres i forståelsen av at jeg som forsker påvirkes av min sosiohistoriske plassering (s.44), og videre at den er med på å påvirke mine verdier og interesser og har i neste omgang en innflytelse på den kunnskapen jeg produserer (Hammersley & Atkinson, 1995, s.46 i Riese, 2016, s.44). I denne studien kan det knyttes sterkt opp mot refleksjonsbegrepet som aktualiseres, og forståelsen jeg som lærer hadde av det før jeg trådte inn i undervisningssituasjonen. Innen autoetnografi og aksjonsforskning der læreren selv forsker på egen praksis, får refleksivitet nok en betydning. Riese (2016, s.44) trekker frem forskerens opplevelser i sammenheng med det som forskes på. Dette utdypes med at kunnskapen man kommer frem til, er forankret i egne erfaringer og forståelser. Å undersøke hvordan både en selv og andre forstår, handler og opplever samme situasjon, kan skape en utvidet forståelse av det fenomenet man undersøker. Anderson (2006, i Riese, 2016, s.44) beskriver dette som analytisk refleksivitet og hevder at når refleksjonene over egne erfaringer bringes inn i forskningen som en del av analysen, kan det være med på å skape ny kunnskap.

For meg som lærer, var det derfor viktig å gjøre meg bevisst og undersøke teorier før jeg videreførte denne kunnskapen til elevene. Samtidig ville skriverammenes funksjon, både muligheter og begrensinger, være viktig å knytte bevissthet rundt før elevene skulle starte tekstproduksjonen. Å være reflektert rundt disse mulighetene og begrensingene knyttet til min rolle som forsker i eget klasserom var viktig før undervisningen startet og innsamlingen av materialet skulle begynne, men også i analyseprosessen. Hvorvidt rollen min kan ha vært

med på å påvirke de ulike funnene i denne studien blir diskutert i drøftingskapittelet 5.0.

Synliggjøringen av de ulike skriverammene i elevtekstene, er som tidligere nevnt noe av det som skal undersøkes. Den første skriverammen (Vedlegg 4) er utarbeidet og justert med utgangspunkt i Nynorsksenteret (u.å) sitt undervisningsmateriale knyttet til refleksjon og skriving. Som nevnt er den også inspirert av femavsnittsmetoden (ref. Five Paragraph Essay. I rammen ble det også implementert element og ønskebestillinger som skulle støtte eleven i utformingen av teksten som reflekterende.

Den andre skriverammen er utarbeidet med utgangspunkt i strukturen i den første skriverammen, men med setningsstartere som kan knyttes opp mot tema og kan skape en dynamisk tekst med innspill fra ulike sider. Setningsstarterene har også som funksjon å gi en indikasjon om innholdet i ulike avsnitt. Dette ser vi spesielt i delen av rammen som etterspør en innledning

Innledning	Julen er.. I denne teksten vil jeg..
-------------------	---

og i delen av rammen som etterspør en avslutning.

Avslutning	Avslutningsvis vil jeg si.. Jeg har kommet frem til at..
-------------------	---

Videre er det flere element som er viktig å påpeke når det kommer til de rammene som er en del av materialet for denne studien. Det første er at rammene ikke er direkte rettet mot refleksjon og kan ikke kategoriseres som «reflekterende skriverammer» i seg selv. De er utarbeidet på et veldig generelt grunnlag, og kan brukes i flere typer tekster enn i reflekterende skrivebestillinger. Dette kan derfor være en svakhet i forskningen. Likevel kan implementeringen av skriverammen i elevtekstene være med på å understreke at eleven har gjort seg en god forståelse av hva en reflekterende tekst skal innebære, uten å være støttet eller veiledet av rammen. Altså, hvorvidt eleven faktisk har benyttet rammen eller om det er underbevisstheten og elevens forkunnskaper som blir synliggjort, og i denne analysen kategorisert som en implementering av rammen – vil være en utfordring for studien.

Som tidligere nevnt, er skriverammene hovedsakelig utarbeidet med bakgrunn i at elevene skulle skrive en innledning, tre avsnitt og en avslutning. Som nevnt i kapittel 3.1.2 vil skriverammens bestilling knyttet til tittel og signatur, eller navn, være et krav for elevene. Når kollegaen min og jeg delte og beskrev disse skriverammene i undervisningen, vektla vi at de skal være til hjelp – og at de ikke *må* brukes. Elevene har brukt denne type skriverammer før og har kjennskap til hvordan de *kan* brukes. Jeg som forsker tenker at det er vel så interessant å se på i hvilken grad elevene velger å bruke dem og hvordan, fremfor bare hvordan, og dette blir synliggjort i analysen.

Samtidig har elevene fått tilgang på flere støttemidler til skrivebestillingene enn disse skriverammene. Det gjelder både modelltekst og elevens egen utforming av tankekart til temaene. Anne Hålands artikkel (2010) viser til hvordan modelltekster kan gi elevene nyttige skrivemønstre. Artikkelen peker på at skrivemønstrene i modelltekstene kan stimulere elevene sin faglige skriving og tenking. Samtidig vitner funnene om at modelltekstene gir rammer for de faglig svake elevene som de profiterer på. Selv om modellteksten og utforming av tankekart i seg selv ikke kategoriseres som en form for skriveramme, er verdien og bruken av disse svært relevant for det endelige tekstproduktet og blir nærmere diskutert i drøftingsdelen. Hålands funn knyttet til at modelltekster kan regnes som rammer for de faglig svake elevene, er dermed svært relevant for denne studien.

Skriveoppgaven er relativt åpen og legger ingen føringer for annet enn *hva* (som skal reflekteres over). Begge skrivebestillingene er konkrete og relativt åpne:

1. «Skriv en reflekterende tekst om vennskap.»
2. «Skriv en reflekterende tekst om julen.»

For meg, var det viktig at skrivebestillingen ikke inneholdt en føring om at skrivehandlingen må være «jeg-orientert» eller innebære en personlig posisjoningsstrategi, ettersom posisjoneringen ville være et av elementene som skulle ses nærmere på i analysene av elevtekstene. Samtidig var det viktig å få frem at elevene skal skrive reflekterende og ikke argumenterende – som et eksempel. Selv om dette også er en av analysekategoriene, er det interessant å se på om elevtekstene preges av argumentasjon fremfor refleksjon. Disse kriteriene er også gjeldende for andre skrivebestilling.

3.2.2 Undervisning

Første uken med reflekterende tekst som tema, bestod av en introduksjonsøkt, en økt som var delvis lærerstyrt og en lengre skriveøkt. Introduksjonsøkten ble gjennomført ved hjelp av en powerpointpresentasjon. Denne powerpointen fulgte arbeidet med reflekterende skrijving over to uker og ble brukt som en sikkerhet for at undervisningen foregikk tilnærmet likt i begge klassene. Samtidig er det å synliggjøre både mål og plan/innhold for timen noe som har fungert godt og skapt en forutsigbarhet for elevene.

Elevene ble tidlig introdusert for målene for uken: Jeg skal vite hva det betyr å reflektere over noe, jeg skal kunne skrive reflekterende tekster og jeg skal kunne reflektere over personlige erfaringer i teksten min.

Mål for uken:

Vite hva det betyr å reflektere over noe

Kunne skrive reflekterende tekster

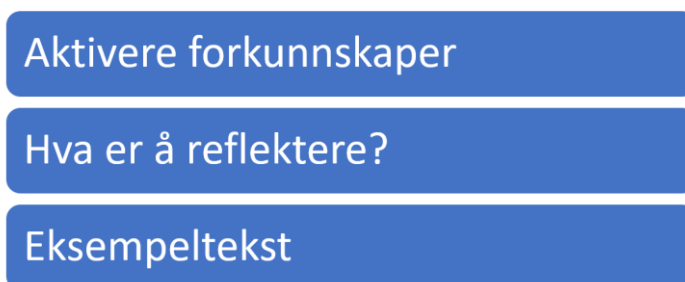
Kunne reflektere over personlige erfaringer i tekster

Figur 6: Beskrivelse av mål for første uken

(Hentet direkte fra egen PowerPoint brukt i undervisningen)

Dette er mål som er hentet fra læreplanen, men brutt ned slik elevene lettere kan forstå hva som forventes av dem. Målene ble tatt opp ved starten av hver undervisningsøkt for å påminne elevene. Videre ble klassen introdusert for planen for timen: *Aktivere forkunnskaper, hva er å reflektere og eksempeltekst.*

Plan for timen mandag:



Figur 7: Beskrivelse av innhold for timen.

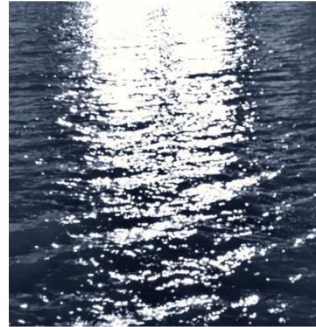
(Hentet direkte fra egen Powerpoint brukt i undervisningen)

Elevene blir bedt om å snakke med læringsvenn ut fra følgende spørsmål: Hva legger du i å reflektere? Hva kan du reflektere om? Hva er viktig når du reflekterer? Disse spørsmålene ble også synliggjort for elevene på powerpointen. Som lærer gikk jeg rundt og hørte hva elevene snakket om. Dette dannet så grunnlaget for samtalen vi hadde i felleskap i etterkant. Å bruke en læringsvenn i sammenhenger der lærer ikke nødvendigvis søker et spesifikt svar, kan ufarliggjøre det å svare høyt i klassen i etterkant. Med elevgruppen i min klasse har dette vist seg å være en effektiv tilrettelegging da elevene gir uttrykk for at de er flere om samme svaret. I samtalene, både mellom elevene og høyt i klassen, kom det frem at å reflektere bygger mye på å «tenke over noe». Videre mente elevene at man kan reflektere over mye forskjellig. Store eksistensielle spørsmål som «hvorfør lever vi?» og «hvem skapte jorden?» var det som gikk igjen hos elevene i klassen. Spørsmålet om hva som er viktig når man reflekterer opplevdes som utfordrende for de aller fleste. Når vi snakket i plenum om det, uttrykte jeg som underviser at det kanskje er viktig å belyse flere sider av samme sak og se ting fra forskjellige sider. Da rakk flere elever opp hånden og svarte blant annet «tenke mye gjennom ting».

Videre gikk vi inn på refleksjonsbegrepet og elevene ble introdusert for det latinske begrepet *reflexio* som betyr å bøye tilbake. Elevene fikk så se et bilde av et vann der en kunne se refleksjoner fra solen og vi knyttet dette til det de har lært fra naturfag. Her virket det som flere av elevene koblet seg på.

Refleksjon

- Reflexio = å bøye tilbake
- å formulere tanker og stille spørsmål, sende tanker frem og tilbake og vurdere flere sider av en sak
- gruble, fundere, grunne, spekulere, undre seg, filosofere, lure på, vurdere.
- Viktig å stille spørsmål som ikke bare har ett svar



Figur 8: Forklaring til «Refleksjon».

(Hentet direkte fra egen PowerPoint brukt i undervisningen)

Vi snakket så om at refleksjon bygger på å formulere tanker og stille spørsmål, sende tanker frem og tilbake og å vurdere flere sider av en sak. Videre ble det ramset opp synonymer som gruble, fundere, grunne, spekulere, undre seg, filosofere, lure på og vurdere. Her sa en elev høyt «men dette gjør jo jeg hele tiden!». Som lærer fulgte jeg opp dette, og spurte hva denne eleven bruker å gruble over. Eleven svarte blant annet «ting som handler om religion... Og jenter - for de er vanskelige å forstå, så jeg grubler mye på det».

Videre leste jeg eksempelteksten (Vedlegg 6) høyt samtidig som elevene fulgte med på ark. Vi snakket så videre om hva teksten handler om, og diskuterte tematikken «flink» der flere elever kunne kjenne seg igjen i utsagnene fra teksten.

Ved starten av andre økt gikk vi gjennom målene for uken igjen. Videre ble elevene introdusert for tematikken for teksten de skulle skrive selv. Elevene skulle lage seg et tankekart der vennskap skulle være den store boblen i midten med valgfrie underbobler. Senere skulle elevene sette inn refleksjonene i skjemaet/den første skriverammen. Mot slutten av økten snakket vi litt om onsdagstimen og hva som forventes i skriveøkten. Det ble også presisert at elevene skulle lime inn arkene vi hadde brukt i norsk skoleboken slik at vi hadde det klart til morgendagen.

Den tredje og siste økten i første uken hadde elevene en ren skriveøkt på 90 minutter. Dette er i utgangspunktet en veldig lang time for syvende trinn, og vanligvis legger vi inn både fysisk aktivitet og hyppig skifte av arbeidsoppgaver. Viktigheten av å ha avbrekk og pauser i

skrivningen ble derfor aktuell. I løpet av undervisningen i min klasse tok vi to avbrekk med yogainspirerte øvelser, både knyttet til pust og kroppstrekk. Bakgrunnen for dette var at elevene skulle føres bort fra sin egen tekst, i håp om å møte teksten, og refleksjonen, med et annerledes blikk. Med utgangspunkt i Pianko (1979) sin oppfatning av skrivepauser, vil denne type aktivitetsskifte være med på å tenke gjennom og utvikle sin egen tekst. Til tross for to skrivepauser, en elev som begynte å blø neseblod og digitale utfordringer - opplevdes dette en veldig effektiv time, og elevene tok oppgaven på alvor etter beste evne. Kanskje hadde dette noe med tematikken å gjøre? Kollegaen min gjennomførte samme opplegget, men forteller at hun ikke hadde samme digitale utfordringene og problematikken knyttet til neseblod. Det er derfor naturlig å tenke at undervisningen i den andre klassen var enda mer effektiv tidsmessig. Både kollegaen min og jeg presiserte flere ganger overfor elevene at eksempelteksten, tankekartet og skriverammen er til god hjelp når vi skriver den endelige teksten. Elevene skrev på pc og leverte teksten i Google Classroom som er innleveringsplattformen skolen benytter. Flere av elevene ble ikke ferdig og ønsket å skrive den ferdig hjemme. I frykt for at foresatte eller søsken fikk en finger med i spillet, avtalte vi at de som ikke ble ferdige skulle få skrive i starten av timen på mandag. Første skriveoppgave var som følger:

Skriv en reflekterende tekst om *vennskap*.

Figur 9: Første skrivebestilling.

(Hentet fra egen PowerPoint brukt i undervisningen)

Starten av første time i andre uke var det igjen ukeplan og eventuelle saker for uken som dominerte. Videre ble målene for uken presentert: Jeg skal bli *enda* tryggere i å reflektere, jeg skal kunne skrive reflekterende tekster og jeg skal kunne reflektere over personlige erfaringer i teksten. Da det var cirka tre kvarter igjen av timen fikk elevene skrive ferdig teksten sin om vennskap. De som var ferdige eller ble ferdig i løpet av timen fikk lage julekort eller «til-fra-lapper» til bruk på julegaver. Dette betyr at totalt sett fikk elevene 135 minutt til rådighet for å både skrive og ferdigstille oppgaven.

Mellom første og andre undervisningstime i andre uken, ble tekstene vurdert av lærer. Elevene fikk skriftlige kommentarer på tekstlengde, setningsoppbygging og hvorvidt eleven faktisk reflekterte i teksten sin. Dette er et element av arbeidet med reflekterende skriving som i stor grad kan ha hatt innvirkning på utviklingen mellom første og andre tekst, og denne delen av undervisningen bygger i stor grad på lærerens forståelse og norskfaglige ferdigheter. Elevene fikk muntlig underveisvurdering av lærer, men jeg mener det var hensiktsmessig at elevene fikk en skriftlig kommentar før de skulle starte på den andre skriveoppgaven. Samtidig var det viktig at denne tilbakemeldingen kom innen kort tidsrom fra teksten ble produsert. Tilbakemeldingen fikk de beskjed om å lese i starten av undervisningsøkten før tekstproduksjonen knyttet til andre skriveoppgave. Enkelte av elevene var veldig opptatt av hvilken karakter teksten deres hadde fått dersom de skulle fått karakter. Jeg opplevde dette som at elevene var interessert i å gjøre en god innsats knyttet til denne skriveoppgaven.

Ved starten av andre time i ble målene igjen repetert. Elevene fikk så en oversikt over planen for timen: Snakke med læringsvenn om julen, lage tankekart om julen og eventuelt starte på teksten.

Plan for timen:

- Snakke med læringsvenn om **julen**
- Lage tankekart om **julen**
- Starte på tekst? Husk at det viktigste når vi skriver tekster er forarbeidet 😊



Figur 10: Beskrivelse av plan for timen uke 2, andre time

(Hentet direkte fra egen Powerpoint brukt i undervisningen)

I forbindelse med det siste punktet poengterte jeg som lærer at det viktigste når vi skriver tekster er forarbeidet. Vi fortsatte med å snakke med læringsvenn om julen på bakgrunn av spørsmålene: «Hva tenker du på når du hører ordet «jul»?» og «hva synest du er viktig i julen?». Modaliteter som bilder illustrert på fremvisningsverktøyet kan blant annet ha hatt en

innvirkning på samtalens innhold mellom elevene.

Snakk med læringsvenn

- Hva tenker du på når du hører ordet «**Jul**»?
- Hva synest du er viktig i **julen**?



Figur 11: Spørsmål til samtale med læringsvenn

(Hentet direkte fra egen PowerPoint brukt i undervisningen.)

Igen gikk lærer rundt og hørte på hva elevene snakket om og spurte videre hvordan julefeiringen er hjemme hos hver enkelt elev. I plenum ønsket flere av elevene å dele historier fra sine tidligere julefeiringer. På denne måten fikk vi ulike perspektiver da elevgruppen består av et mangfold av ulike religioner – der enkelte ikke feirer jul. Dette var noe av det kollegaen min og jeg diskuterte på forhånd som en utfordring når vi snakket om hvilke tema som kan nyttes i skriveoppgavene. Likevel har alle elevene et forhold til at man har skolefri denne høytiden og vi bestemte oss for at de elevene som ikke har som tradisjon å feire jul, kunne skrive om julen som en ferietid. Elevene fikk så utdelt hver sitt hvite ark og igjen skulle de lage et tankekart. Denne gangen var det vennskap som skulle stå i boblen i midten, og elevene fikk igjen velge hva som skulle stå i underboblene. Elevene fikk så hente seg arket om tips til tankekartet (Vedlegg 7) dersom de stod fast, men ble oppmuntret til å prøve selv først. Elevene fikk også utdelt setningsstartere/skriverammer 2 (Vedlegg 5) og fikk beskjed om å lime disse, sammen med tankekartet sitt, inn i skoleboken. Som lærer poengterte jeg hvilke funksjoner setningsstartere kan ha: at de er fine å bruke dersom en står fast eller har utfordringer med å starte en setning. Det kan også være med på å gi teksten en ryddigere struktur.

Tredje time var igjen en skriveøkt på 90 minutter. Elevene jobbet effektivt, men ettersom undervisningen utspilte seg, fikk jeg inntrykk av at denne tematikken var vanskeligere å reflektere rundt fremfor å skrive en saktekst. Dette kommer jeg tilbake til i analysedelen. Vi gjorde det på samme måte som med tematikken knyttet til vennskap – at elevene som ikke ble ferdig å skrive fikk ferdigstille teksten første norsktid uken etter. Dette betyr igjen at elevene fikk totalt 135 minutter til å skrive og ferdigstille tekst nummer to også.

Skriveoppgaven følger:



Skriv en reflekterende tekst om *julen*.

Figur 12: Andre skrivebestilling

(Hentet fra egen powerpoint brukt i undervisningen)

Elevene fikk veiledning fra lærer etter ønske og behov.

3.2.3 Et kriteriebasert utvalg og utfordringer

Utvalget for denne masteroppgaven består av fire elevers svar på begge de to skriveoppgavene, altså totalt åtte elevtekster. De åtte elevtekstene er valgt ut fra et empirisk materiale bestående av totalt 44 elevtekster. Da jeg skulle sette i gang med innsamlingen, var det viktig for meg at jeg hadde en tydelig oversikt over hvilke skriveoppgaver elevene hadde fått, hvilke skriverammer og annet materiale de skulle forholde seg til og at jeg hadde lett tilgang på de ferdigproduserte elevtekstene.

I det endelige utvalget inngikk elever som hadde skrevet to tekster og fulgt undervisningen disse to ukene reflekterende skrivning var tema på 7.trinn. Utvalgsstrategien i denne oppgaven kan derfor klassifiseres som en kriteriebasert utvelgelse (Johannesen et al., 2010, s.109). Underveis i utvelgelsen ble det interessant å se nærmere på forskjellen mellom sterke og svake skrivere i bruken av skriverammen og refleksjonsbegrepet. Selv om disse uttrykkene, sterke og svake, ikke er begrep jeg som lærer ville brukt for å skille elevene, har jeg som forsker

gjort det i denne oppgaven for å skape en tydeligere oversikt for leseren. Skillet mellom svake og sterke skrivere er gjort på bakgrunn av forventningsnormene utarbeidet i forbindelse med normprosjektet (Skrivesenteret, u.å). Videre var det ønskelig å gjøre et utvalg av to gutter og to jenter, men innsamlingsmaterialet inneholdt ikke to tekster som kunne kategoriseres som svak (basert på verken forventningsnormene eller egen vurdering). Derfor falt elementet knyttet til kjønn bort fra utvalget. Kriteriene ble derfor:

1. At elevtekstene som ble valgt var produsert av elever som hadde tilgang på samme materiale.
2. At elevene hadde gjennomført oppgaven, og levert innenfor tidsrammen som var gitt på skriveøktene.
3. To elever som kategoriseres som «sterke» skrivere og to elever som kategoriseres som «svake» skrivere – eller elever som har større utfordringer knyttet til skriving.

Av gruppen på 45 elever som fikk skriveoppgaven, var det 24 elever som samtykket til innhenting av materialet. Det er da 21 elever som ikke samtykket, som i seg selv kan være interessant. Informert samtykke innebærer i praksis at den som skal undersøkes, skal delta frivillig i undersøkelsen, og at den frivillige deltakelsen skal være basert på at den som undersøkes vet hvilke farer og gevinster en deltakelse i prosjektet kan medføre (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 247).

En viktig faktor i denne forskningen er at informantene er under 15 år og måtte derfor ha samtykke av en av sine foresatte også. En mulig årsak til at like under halvparten valgte å ikke samtykke, kan være at jeg som forsker (og lærer) ikke var med på å understreke godt nok anonymiteten utover det som var presisert i samtykkeskjemaet. I samtykkeskjemaet får elevene mulighet til å delta i enten innsamling av elevtekster, intervju, eller begge deler. Hvorfor dette resulterte i at analyse materialet bare består av elevtekster, blir nærmere beskrevet i kapittel 3.2.1. Samtidig er jeg klar over enkelte av elevenes tidligere erfaringer med intervju som konsept, og dette kan ha skapt en negativ tilnærming for eleven. Tidsrommet før datamaterialet skulle samles inn bestod også av mye fravær knyttet til koronapandemien. Derfor var det ulikt hvor grundig hver enkelt elev fikk forklart hva studien innebar. Det ble sendt ut en mail til alle foresatte, vedlagt samtykkeskjema som eleven også fikk med seg i papirformat. Dette som en påminnelse. Den nasjonale forskningsetiske komite for

samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) understreker at barn ikke skal ta belastningen ved at det gjennomføres forskning (Norsk Senter for forskningsdata, u.å.). Dette betyr at forskningen må ha som hensikt å redusere ulempen for barna som deltar i forskningen, men også barna som ikke ønsker å delta eller ikke blir valgt ut som informant. I den forbindelse kunne jeg forklart nærmere utover det som står i samtykkerklæringen hva dette innebar – og kanskje lagt enda mer vekt på at dette ikke vil ha noen innvirkning på elevens forhold til meg som lærer eller elevens læringsutbytte. Dette vil igjen være syning, men det er viktig å reflektere over dette og ta det med seg videre i eventuelt andre undersøkelser.

Skriveoppgaven er som nevnt en obligatorisk del av norskundervisningen som elevene skulle gjennomføre uansett forskningsprosjekt eller ei. Jeg har analysert og arbeidet med flere enn de åtte elevtekstene, men innså raskt at masteroppgavens omfang (og tid..) ble for begrenset til å få med flere enn åtte tekster. Som nevnt er dette er lite materiale som ikke kan være med på å generalisere for elever på 7.trinn. Det er også ulike faktorer som spiller inn for elevens særegenhet - blant annet kjønn, bakgrunn, holdninger og kompetanse i skriving og forhold til tematikken rundt vennskap og julen.

3.3 Begrepsvaliditet og etiske refleksjoner

Som forsker har man et etisk ansvar, som særlig dreier seg om samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for deltakelse i studien (Thagaard, 2013, s.26). Det første steget i prosessen var å sikre at studien var i tråd med de forskningsetiske retningslinjene gjennom å melde prosjektet til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Meldeskjemaet inneholdt både samtykkeskjema (Vedlegg 1), informasjonsskriv og intervjuguide. Prosjektet ble godkjent 12.12.21 og prosjektet er derfor i tråd med deres anbefalinger.

I denne oppgaven tar jeg for meg to skriveoppgaver og åtte elevtekster, skrevet av fire ulike elever. Som tidligere nevnt i kapittel 1.2 er det ikke aktuelt å generalisere, men heller legge grunnlag for en overføringsverdi. Formålet er likevel at denne oppgaven kan ha verdi for andre lærere og lærerstudenter i didaktiske tilrettelegginger når man arbeider med reflekterende skriving på mellomtrinnet. Hele veien prøver jeg å gjøre tolkningene så gjennomsiktede som mulig, med eksempler fra elevtekstene, vedlegg som inneholder grunnlaget for analysen av

elevtekstene og begrunnelser for tolkningene som er utført. Likevel er forskerrollen et viktig aspekt med denne oppgaven, da det som tidligere nevnt, kan kategoriseres som forskning på egen praksis. I en situasjon der jeg som forsker kjenner både elevene og skrivebestillingene som er gjort, samt legger frem undervisningsmaterialet - vil jeg ha en rolle som deltaker før jeg må trekke meg ut fra denne rollen når tekstene skal analyseres. Videre kan man gjøre grep som styrker validiteten i oppgaven. Å teste analysedataene innenfor et tolkningsfellesskap, er noe som styrker validiteten i analysen. Når det kommer til den første delen av oppgaven min der det skal besvares hvordan elevene har grepet fatt i det reflekterende begrepet, er det gjort antagelser og tolkninger basert på direkte sitat fra elevteksten. I den andre delen av oppgaven, der det skal besvares hvorvidt elevene nyttiggjør skriverammene, brukte jeg analyseverktøyet for å så diskutere dette med min kollega som underviser den andre klassen i norskfaget. Samtidig vil dette også til en viss grad være et tolkningsspørsmål da analyseverktøyene bygger på «i hvilken grad..». Likevel er det viktig å skille mellom hva som er ens egne tolkninger, elevenes tolkninger av sine handlinger, samt elevens utsagn og hva som er forskerens tolkninger av disse (Fangen 2013, i Befring, 2015, s.117-118). Å bruke direkte sitat fra tekstene kan være med på å konkretisere hva som faktisk står skrevet i tekstene, altså elevens utsagn, og hva som er min tolkning med teoriforankring.

Videre var det viktig å skille mellom rollen min som ansatt og rollen som forsker. I forkant av datainnsamlingen ble også ledelsen, da rektor og avdelingsleder på skolen, informert og gjort kjent med både hva som skulle samles inn og tidsspennet på arbeidet elevene skulle gjennomføre.

4.0 ANALYSE

I dette kapittelet skal jeg presentere analysen av de fire elevtekstene som er en del av materialet i denne studien. Utgangspunktet for analysen vil være de to forskningsspørsmålene som er gitt i kapittel to. For ordens skyld:

1. Hvordan kommer reflekterende trekk til syne i elevtekstene?
2. Hvordan har elevene brukt skriverammene?

Det som vil være essensielt og gjennomgående for dette kapittelet er derfor hvordan reflekterende trekk kommer til syne i elevtekstene, og hvordan eleven har brukt skriverammene i de to ulike skrivebestillingene. Analyseverktøyene som er brukt i analysen er vedlagt (Vedlegg 8 og Vedlegg 9). Fremgangsmåten er lik i begge analyseverktøyene. I denne delen av oppgaven blir derimot analyseverktøyene presentert punktvis i sin helhet, og hvordan disse er forsøkt nyttegjørt, blir forklart og beskrevet i selve verktøyet. Denne forklaringen er gitt i grønn skrift for å skille mellom verktøyets opprinnelige struktur – vist i svart skrift. De ulike kategoriernes etterspørsel av innhold i analyseverktøyet er derfor det som blir illustrert og beskrevet, før selve analysen av elevtekstene blir presentert. Kapittelet er inndelt i fire underkapitler, der hvert enkelt underkapittel inneholder tekstanalysene av begge tekstene til den anonymiserte eleven. Elevtekstene vil bli illustrert i sin helhet, etter tur, og setningene i elevtekstene er nummerert med et tall markert i grått. Dette er gjort av meg i analyseprosessen, for oversiktens skyld, i forbindelse med fremlegget og eksemplifiseringen av de ulike elementene som skulle ses på i analysen. Dette gjelder både for de reflekterende trekkene og for bruken av skriverammer. Videre vil disse funnene legge grunnlaget for refleksjonen og drøftingen i kapittel fem.

Verktøyet som kan knyttes opp mot refleksjon i elevteksten, har jeg valgt å kalle analyseverktøy 1. Betydningen av de ulike elementene som skal ses nærmere på i analysen er beskrevet i kapittel 3.1.2. Analyseverktøyet består av kategoriene *refleksjon i teksten*, *kommunikasjon*, *teksttype* og en graderingsform som indikerer hvilken grad refleksjon er med på å prege teksten. Disse blir nærmere forklart og eksemplifisert i det tilhørende kommentarfeltet. Kolonnene som etterspør tekst 1 eller 2, innebærer en avkrysningsstrategi

for å konkretisere i hvilken tekst elementene blir synliggjort. Sett i etterkant, ville det muligens vært ryddigere for en utenforstående leser bli introdusert for to verktøy i analysen, ett for hver tekst, for samme elev da eleven sitt materiale består av to ulike tekster. Likevel, for sammenligningen av tekstenes skyld, falt det endelige valget på å bruke krysstrategien.

Refleksjon i teksten	Tekst 1	Tekst 2	Kommentar
<i>Refleksjon som ytring</i>	I denne kolonnen vil det bli benyttet avkrysning for hvilken tekst som er gjeldende for kommentaren gitt på samme linje.	Ref. beskrivelse under «Tekst 1».	Analysekategori 1: Dersom det finnes spor av refleksjon som ytring i elevens tekst, vil dette bli konkretisert og eksemplifisert i dette feltet.
<i>Kommunikasjon</i>			Analysekategori 2: Denne kategorien vil ta for seg posisjoneringsstrategien(e) eleven har valgt å bruke i teksten. For denne studien vil det være enten personlig, allmenn eller hybrid. Eksempler vil også synliggjøres.
<i>Teksttyper</i>			Analysekategori 3: Elevens tekstlige grep, og skillet mellom argumentasjon fremfor refleksjon vil være sentral i denne kategorien.
<i>Refleksjon preger teksten i liten grad</i>			Gradering: Denne kategorien innebærer en gradering av en frekvens reflekterende trekk i teksten. Dersom elevteksten synliggjør 1-6 reflekterende trekk, vil den falle innenfor kategorien «preger teksten i liten grad»
<i>Refleksjon preger teksten i noen grad</i>			Gradering: Dersom elevteksten synliggjør 6-10 reflekterende trekk, vil den falle innenfor

			kategorien «preger teksten i liten grad»
<i>Refleksjon preger teksten i stor grad</i>			Gradering: Dersom elevteksten synliggjør 10 eller flere trekk, vil den falle innenfor kategorien «preger teksten i liten grad»

Verktøyet som kan knyttes opp mot skriverammene i elevteksten, har jeg valgt å kalle analyseverktøy 2. Analyseverktøyet består av en graderingsform for integreringen av skriverammen ut i fra analysekategoriene, også beskrevet i kapittel 3.1.2. Disse kategoriene består av *stuktur og oppbygging, startspørsmål, setningsstartere, uttrykk av elevens egen mening og trekk fra andre element i undervisningen som preger elevteksten*. Gradene illustrerer i stigende grad en økende bruk av rammene, der grad 1 vil vitne om en lite integrert ramme og grad 3 innebære en større integrering av rammen i elevteksten. Videre beskrives de ulike elementene fra skriverammen som teksten må inneholde for å falle innenfor de ulike gradene. Samtidig vil det i enkelte tilfeller være flere grader teksten kan kategoriseres innen. Da vil det konkluderes med at teksten faller innenfor der flest element er gjenkjennelig i teksten, men i drøftingskapittelet vil dette bli analysert videre. Dette verktøyet er også brukt i analysen av begge tekstene til tross for ulike skriverammer. med kryss i boks «Tekst 1» eller «Tekst 2» for å skille, og med en forklaring eller eksempel i kommentarfeltet.

Bruk av skriveramme	Tekst 1	Tekst 2	Kommentar
Rammen er integrert Grad 1			<p>Analysekategori 1. Struktur/oppbygging: Trekk fra femavsnittsmetoden,</p> <p>Analysekategori 2. Startspørsmål: Eleven har implementert et startspørsmål i teksten (kun gjeldende for skriveramme 1)</p> <p>Analysekategori 3. Setningsstartere: Eleven har implementert en setningstarter i teksten (kun gjeldende for skriveramme 2)</p> <p>Analysekategori 4. Egen mening i avslutningen: Eleven har <i>ikke</i> benyttet seg av skriverammens bestilling om å si sin egen mening i avslutningen av teksten.</p>

<p>Rammen er integrert Grad 2</p>		<p>Analysekategori 1: Struktur/oppbygging: Implementert femavsnittsmetoden</p> <p>Analysekategori 2: Startspørsmål: Eleven har implementert to startspørsmål i teksten (kun gjeldende for skriveramme 2)</p> <p>Analysekategori 3: Setningstartere: Eleven har implementert 3< setningstartere i teksten (kun gjeldende for skriveramme 2)</p> <p>Analysekategori 4: Egen mening i avslutningen: Eleven har benyttet seg av skriverammens bestilling om å si sin egen mening i avslutningen av teksten.</p>
<p>Rammen er integrert Grad 3</p>		<p>Analysekategori 1. Struktur/oppbygging: Tydelig implementert femavsnittsmetoden.</p> <p>Analysekategori 2. Startspørsmål: Eleven har implementert tre startspørsmål i teksten (kun gjeldende for skriveramme 1). Innholdet i avsnittene er preget av startsspørsmålene gitt innledningsvis.</p> <p>Analysekategori 3. Setningstartere: Eleven har implementert 7< setningstartere i aktuelle avsnitt av teksten (kun gjeldende for skriveramme 2)</p> <p>Analysekategori 4. Egen mening i avslutningen: Tre startspørsmål/setningsstartere</p>
<p>Ingen bruk av ramme</p>		<p>Analysekategori 5. Trekk fra andre element i undervisningen som preger elevteksten: Dette vil være en samlekategori som tar for seg bruken av den gitte modellteksten, arket med tips til tankekart og element fra PowerPoint-undervisningen som kan gjenspeiles i teksten. Tankekartet og skriveramme 1, tilhørende elevens tekst, vil også vises i sin helhet under denne kategorien.</p>

Videre blir elevtekstanalysene presentert, inndelt i fire underkapittel – et for hver anonymiserte elev.

4.1 Olav

Olav er en av to elever i dette utvalget som kan kategoriseres som en svakere skriver. Tidvis har jeg som lærer opplevd Olav som en skrivevegrer. Han har ved flere anledninger uttrykt et ønske om å mestre norskfaget generelt, men kanskje spesielt skriving. I materialet han har produsert, vitner begge tekstene om tekstproduksjon i forhold til skriveoppgavene, og han har strukturert teksten godt. Han har også skapt et oversiktlig og hensiktsmessig sideoppsett. Likevel bærer tekstene hans preg av utfordringer knyttet til både tegnsetting, rettskriving og språkbruk. Dette er dominerende og gjennomgående for begge tekstene. Dette gjør at elevens skriveferdigheter blir kategorisert som *svake* i forbindelse med denne tekstinnsamlingen.

4.1.1 Tekst 1

Først blir Olavs første tekst presentert om vennskap illustrert i sin helhet. Videre følger analysen – først reflekterende trekk, deretter skriverammens bruk.

Vennskap

1 Hvordan fungerer et bra vennskap?

2 Når du har et bra forhold med en venn kan man kalle det
3 vennskap. Men hva må til for at du skal ha et bra vennskap. Må du for
4 eksempel bli godt kjent med personen, klare og stole på dem eller
5 må du rett og slett bare kjenne personen?

6 Hva er egentlig et vennskap?

7 Et vennskap kan være fordi dere er like gamle, er dere venner fordi
8 foreldrene er venner, er dere venner fordi dere går i samme klasse,
9 er det fordi dere går på samme idrett eller er det bare fordi dere
10 møtte hverandre et sted. Vi alle har våre venner og bestevenner vi
11 har fått de på alle mulige steder det er litt rart å tenke på at du en
12 gang møtte en person som du sikkert ikke hadde tenkt på som
13 plutselig blir din venn/bestevenn. Gud valgte at akkurat dere skulle
14 være venner/bestevenn av 7,8 milliarder mennesker så skulle dere
15 være venner gjennom livet. Ja, nå fikk du litt tanker i hode, tenk litt
16 over dette.

17 Hvordan kan du beholde et bra vennskap?

18 Vennskap, hjelpe, snill, spandere tenker nok de fleste. Men hva
19 skjer hvis vi ikke gjør disse tingene? Får vi foreks et dårlig forhold
20 mellom vennen og kanskje dere blir uvenner. Eller har det ikke noe
21 å si.

22 Jeg personlig kan av og til stresse litt for mye for sånne ting. Jeg
23 tenker liksom at kanskje glemte å si eller gjøre noe for og kanskje
24 støtte vennen min, eller jeg kanskje så eller gjorde noe litt
25 unødvendig, som kanskje var ment på tull men de forsto det ikke.

26 Det kan også hende at de forsto det. Men Kanskje vi alle bare burde
27 tenke litt mer roligere kanskje den vennen skjønnte at det ikke var
28 ment å såre han/hun. Vi kan alle la negativ ta over oss men hva
29 hvis vi tenker positivt. Kanskje vi bare burde tenke på det vi kan
30 gjøre ikke det vi har gjort?

Figur 13: Olavs' første tekst

Reflekerende trekk:

I denne delen skal det første forskningsspørsmålet aktualiseres, og de reflekterende trekkene i elevteksten blir presentert ved hjelp av analysekategoriene. I et forsøk på å kvalitetssikre analysen, blir det henvist til eksempler som underbygger påstanden gjennom nummering - gitt i parentes.

Analysekategori 1. Refleksjon som ytring:

I Olav sin første tekst vitner det om tydelig bruk av refleksjon som ytring. Dette kommer frem ved at elevteksten setter ulike perspektiv opp mot hverandre. I dette tilfellet vises det i stor grad på ulike sider av vennskapets utfordringer og muligheter. Videre bygger eleven på samme tematiske refleksjon gjennom hvordan et vennskap kan bestå (17). og å se løsninger på utfordringene som kan oppstå (18). Samtidig vitner ytringer i teksten om en direkte oppfordring fra eleven til leseren om å tenke (15), men også mer indirekte oppfordringer på generell basis (28-29). Videre bygger teksten på spørsmål som kan kategoriseres innenfor refleksjon (1, 3, 6, 17)

Analysekategori 2: Kommunikasjon:

Eleven benytter seg av en hybrid posisjoningsstrategi som innebærer tydelig bruk av både personlig og allmenn posisjonering. Olav trekker både inn «jeg-ets» personlige erfaringer og

private sfære (22). Samtidig vitner teksten om flere allmenne posisjoneringer ved vektlegging av allmenne erfaringer(10) der eleven appellerer gjennom «vi»-formen, samt faglige perspektiv (13-15) hvor eleven benytter seg av antall mennesker

Analysekategori 3: Teksttyper:

Teksten fungerer i stor grad som reflekterende med argumenterende, og kanskje mest konstaterende, innspill. Samtidig vitner teksttypen om en ydmykhet ved bruk av språklige dempere som *kanskje* (23) og *kan* (24). Teksten er utformet som en «spørsmål-svar»-tekst, men uten det «konkrete» svaret i påfølgene avsnittet. Ved denne utformingen viser eleven at han legger reflekterende tanker til grunn ved å benytte seg av spørsmål. Samtidig blir teksten kausalitets-preget ved at eleven ønsker å komme frem til et svar. Eleven trekker dermed inn årsakssammenhenger. Dette ser vi tydelig i avsnitt to (7-16) og tre (18-30).

Gradering:

Olav nytter refleksjon 13 ganger i denne teksten. Vi finner 6 reflekterende spørsmål (1, 3, 6, 17, 18-19, 29-30). Videre finner vi 6 dialogiske utsagn (7, 8, 8, 9, 19, 22). Kommunikasjonen vitner om en personlig posisjonering ved innspill av jeg-ets sfære. Dette regnes dermed som et reflekterende trekk. Teksten i seg selv er ikke å anse som gjennomgående reflekterende.

Refleksjon preger derfor teksten i *noen* grad. Dette fordi teksten har underliggende trekk av både å være sakpreget og argumenterende (13), men bygger i noen tilfeller på refleksjon rundt utsagnene. Samtidig vitner teksten om et *ønske* om videre refleksjon for leseren, og refleksjonen i denne teksten henvises i stor grad til nettopp leseren fremfor å gi et tankedykk i elevens egne tanker.

Bruken av skriverammen:

Analysekategori 1. Struktur og oppbygging:

Elevens tekst er strukturert med en overskrift og tre underoverskrifter som følger hvert avsnitt. Overskriftene er gitt som spørsmål. Oppbyggingen av teksten har et spørsmål-svar-strukturert preg. Eleven har ikke benyttet seg av femavsnittsmetoden da teksten ikke inneholder innledning eller avslutning.

Analysekategori 2. Startspørsmål:

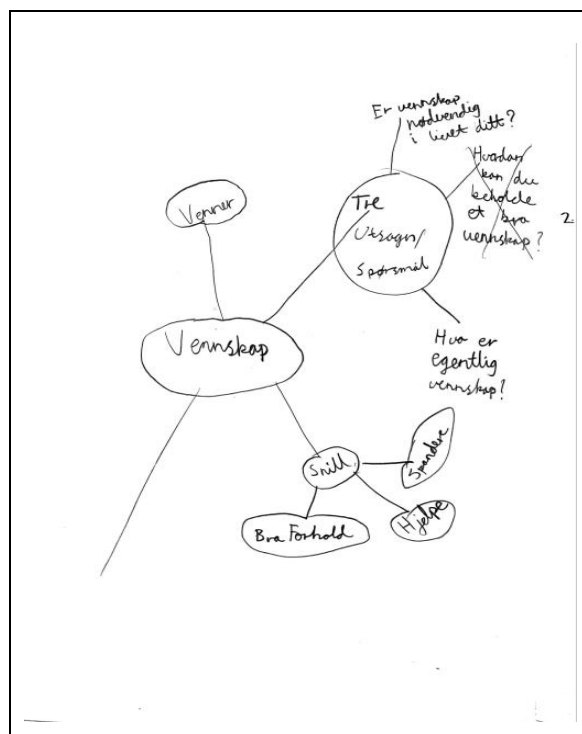
Eleven har benyttet seg av skriverammens etterspørsel av spørsmål eller utsagn med en modifikasjon: Spørsmålene er benyttet som overskrift for hvert avsnitt og er ikke presentert i innledningen. Denne er, som nevnt i analysekategori 1, fraværende. Eleven har dermed formulert tre spørsmål som han skal reflektere rundt (i linje 1, 6 og 15), som rammen etterspør, men ikke fulgt strukturen denne kategorien etterspør.

Analysekategori 4. Uttrykk av elevens egen mening i avslutningen:

I siste avsnitt har eleven trukket inn sin personlige mening i (19). Videre følger en appell til leseren på et allment grunnlag (23). Elevens personlige mening er derfor ikke dominerende, men absolutt til stede.

Analysekategori 5. Trekk fra andre element i undervisningen som preger elevteksten:

Eleven har benyttet seg av tankekart i undervisningen og i teksten finner tydelig spor fra elevens utforming og bruk av dette verktøyet.



Eleven har tre hovedbobler ut fra vennskaps-kategorien i midten: *Venner, Tre utsagn/spørsmål og snill*. Videre fra utsagnene er det gitt to spørsmål: *Er vennskap nødvendig i livet ditt?* og *Hva er egentlig vennskap?*. Fra *snill* følger *Bra forhold, Hjelp og Spandere*. Disse elementene fra tankekartet har eleven tydelig videreført i tekstproduksjonen. Ellers finner man ingen tekstlige preg fra den gitte modellteksten i Olav sin tekst om vennskap.

Gradering:

Olav har benyttet seg av tre startspørsmål og synliggjort sin egen mening i avslutningen. Vi ser også trekk fra femavsnittsmetoden uten at den er fullstendig. Skriverammen er derfor integrert av grad 2.

4.1.2 Tekst 2

Videre blir Olav sin andre tekst om julen presentert.

JULEN

1 Julen er en gledenens tid, men finnes det egentlig dumme sider med
2 julen?

3 I denne teksten skal jeg nemlig snakke om: Hva er egentlig jul?

4 Hva er dumt med jul ? Hva er bra med jul?

5 Hvilke gaver vil du ha da du spør pappa? Gleder du deg til jul spør
6 mamma? Handler jul egentlig om gaver, godteri, og dekorasjoner?

7 Ja, julen skal være gøy og morsom, få gaver spise godt og videre.

8 Men julen handler kanskje ikke om alt det, julen er en høytid der vi

9 bør tenke på hva som skjedde og hvorfor vi feirer det.Og tenke på de

10 du er glad i. Feiringen handler om samhold,familie og ha det gøy

11 tenker de fleste mennesker.

12 Feiringen blir ofte forbundet med varme, julenissen og familie,

13 disse er nok tankene som gir oss julestemning. Gir kanskje snø deg

14 stemningen som vi ønsker å ha eller det maten, er det mamma som

15 holder tale får i år. Er det selve tiden som gir deg følelsen som alle

16 barn vil ha? Men dessverre så er det ikke alle som får denne

17 stemningen Du har kanskje ikke tenkt på det men 1 av 10 barn

18 gruer seg til jul, vet du hvorfor? Er det fordi foreldre drikker seg full.

19 Er det fordi de bruker rus. Foreldre kan ha opplevd kanskje det selv

20 og da er det kanskje lettere å gjøre det mot egne barn. Men selv om
21 så er det bare egoistisk gjort.
22 Er det fordi du har skilte foreldre og er redd for at ikke en av dem
23 skal sitte alene 24. desember. Men det finnes løsninger som om
24 feire to jul fordi da blir det kanskje litt mer fair. Da får begge
25 foreldrene feire jul med barna eller så kan de også feire jul med en
26 og nyttår med den andre.

27 Er det noen som ikke klarer å glede seg til jul?
28 Er det fordi økonomi? De trenger penger til foreks gaver og middag.
29 De har kanskje litt vanskelig med økonomi.
30 Det er mange barn her i verden som bare tenker på jul som en
31 vanlig dag fordi de kanskje ikke har pengene til å gjøre noe spesielt.
32 Eller gruer seg som jeg sa isted.

33 Oi, nå ble det litt mye dumme ting det er ikke det jeg prøver å si.
34 Jeg vil bare minne dere på at det finnes mange ulike sider med jul
35 gode og dumme, nå som det er juletid.
36 Nå har du fått en ide om hva jeg vil si tenk litt på dette.

Figur 14: Olavs andre tekst

Reflekterende trekk

Analysekategori 1. Refleksjon som ytring:

I Olav sin andre tekst om julen er refleksjon som ytring tydelig gjennom spørsmål som typiske og gjentakende trekk (1-2, 3, 4, 6, 15-16, 17-18, 27, 28). Allerede i innledningen indikerer eleven at han skal ta for seg ulike perspektiver med julen og presenterer tematikken ved hjelp av tre spørsmål: Hva er egentlig jul?(3) Hva er dumt med jul?(4) Hva er bra med jul?(4). Videre setter eleven ulike perspektiver på julestemning opp mot hverandre, og diskuterer hvorvidt det er snø, maten eller mamma som holder tale som gir julestemningen (13-15). Deretter blir ulike syn på hvorfor barn gruer seg til jul trukket frem og satt opp mot hverandre (18, 19).

Analysekategori 2: Kommunikasjon:

Eleven benytter seg av en gjennomgående allmenn posisjoningsstrategi - uten å bruke eksempler eller trekke inn egne meninger og refleksjoner knyttet til jul. Likevel trekker han inn jeg både innledningsvis og i avslutningen (3 og 33-34) uten at dette er dominerende for elevteksten. Dette er også knyttet til selve presentasjonen av teksten og oppsummeringen av

teksten avslutningsvis, ikke tematikken for oppgaven eller knyttet til ytring av refleksjon opp mot tema.

Analysekategori 3: Teksttype.

Olavs' tekst om julen bærer preg av å være reflekterende, med et muntlig preg. Tekstens avslutning gir en indikasjon på forløpet til en tenkeskrivingsprosess (33). Tenkeskiving forstås som en kognitiv prosess som blir synliggjort gjennom ytring, og vil dermed kategoriseres som et reflekterende trekk. Her får vi innblikk i elevens tanker. Samtidig er teksten faktapreget (18-19), men bygger på videre refleksjon rundt utsagnene (17-19).

Gradering:

Olav benytter refleksjon 18 ganger i teksten. Vi finner 12 reflekterende spørsmål (2, 3, 4, 6, 15-16, 17-18, 18-19, 19, 22-23, 27, 28) og 4 dialogiske utsagn (8, 13-15). Tekstens kommunikasjon bygger på både andres og Olavs tanker, samtidig som eleven oppfordrer til nettopp dette gjennom spørsmål og utfordringer, og spinner videre på disse ved forslag og mulige forklaringer (19-20). Dette er også å regne som et reflekterende trekk for denne analysen. Teksten er hovedsakelig å regne som reflekterende. På bakgrunn av dette er refleksjon med på prege teksten i stor grad.

Bruken av skriverammer:

Analysekategori 1. Struktur og oppbygging:

Elevens tekst er strukturert ved en tydelig innledning, tre avsnitt og avslutning: Femavsnittsmetoden er dermed implementert i oppbyggingen. Samtidig er det viktig å påpeke tydeligheten eleven viser gjennom at første og siste avsnitt faktisk er en innledning og avslutning. Dette er gjort ved å presentere teksten i innledningen, og runde av med passende innhold.

Analysekategori 3. Setningsstartere:

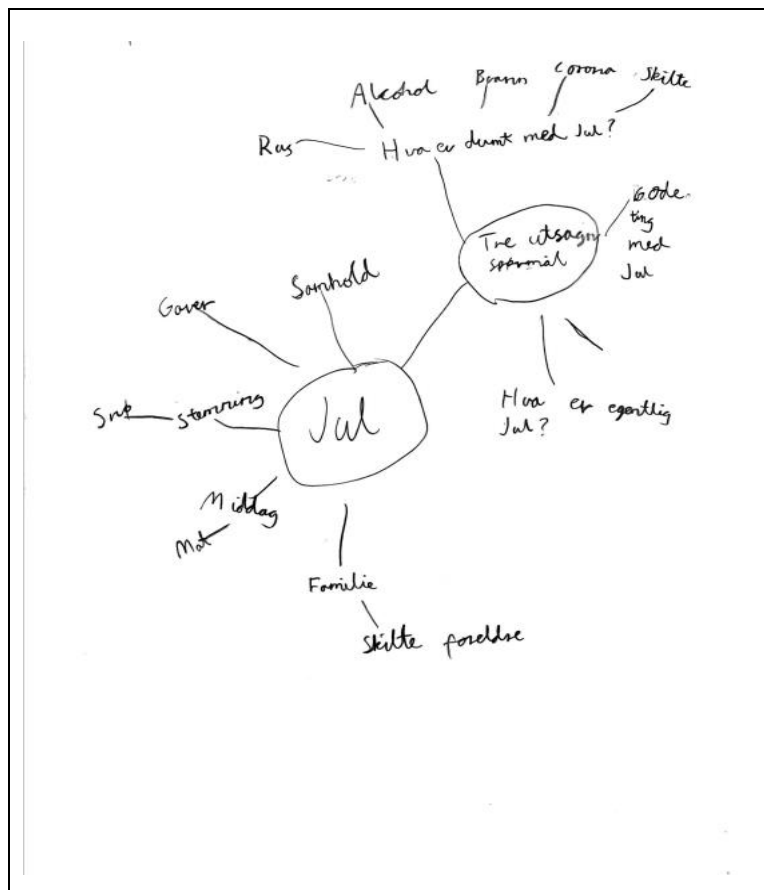
Eleven bruker to av setningsstarterene fra skriverammen i sin tekst: «Julen er..»(1) og «I denne teksten» (3). Disse setningene er begge plassert i innledningen. Videre i teksten er det ingen spor av setningsstartere.

Analysekategori 4. Uttrykk av elevens egen mening i avslutningen:

I avslutningen uttrykker eleven sin egen mening ved en påminnelse til leseren(e) om at det finnes ulike sider med julefeiringen (34-35). Videre beskriver eleven at «nå har du fått en ide om hva jeg vil si tenk litt på dette» og henviser direkte fra hans eget tankespill til leseren selv (36).

Analysekategori 5. Trekk fra andre element i undervisningen som preger elevteksten:

Olavs' andre tekst vitner om tydelig inspirasjon og hjelp fra utarbeidningen han selv har gjort av tankekartet.



Eleven har en tankeboble ut i fra hovedboblen *Jul: Tre utsagn/spørsmål*. Dette indikerer at eleven allerede i førskrivingsprosessen ønsket å benytte seg av denne delen av skriverammens bestilling. Videre følger *Hva er dumt med jul?*, som et av spørsmålene. Dette springer videre ut i *Rus, Alkohol, Brann, Corona og Skilte*. *Alkohol, Rus og Skilte* (foreldre) er de elementene vi tydelig finner igjen i elevteksten. Videre følger *Gode ting med jul* og *Hva er egentlig jul?*. Disse

finner vi også igjen som overskrifter i teksten. Ord som *Samhold, Gaver, Stemning, Snø, Middag - Mat, Familie – Skilte foreldre* er også element fra tankekartet som vi finner igjen i elevens tekst. På bakgrunn av dette, kan vi si eleven har benyttet seg av tankekartet og arbeidet han gjorde i førskrivingsprosessen i elevteksten.

Som tidligere nevnt har Olav implementert to av setningstartere fra skriverammen gitt i forbindelse med denne skriveoppgaven, men samtidig har elevteksten flere trekk som kan minne om sentrale element fra skriveramme 1 – utdelt i forbindelse med den første skriveoppgaven. Spesielt den konkrete etterspørselen fra skriveramme 1 i innledningen om å formulere «tre spørsmål eller utsagn som du kan reflektere rundt», er noe vi finner tydelig igjen i denne teksten (3-4).

Eleven viser også til å ha blitt inspirert av modelltekstens innledning. Elevtekstens første avsnitt tar, på samme måte som modelltekstens innledning, for seg spørsmål fra både mor og far knyttet opp mot tematikken med bruk av sitat (5-6).

Gradering:

Olavs implementering av femavsnittsmetoden, to setningsstartere og uttrykk av egen mening i avslutningen viser til at rammen er integrert – grad 2.

4.2 Jens

Jens er den andre eleven i dette utvalget som kategoriseres som en svakere skriver. Som lærer, og da i forbindelse med disse skriveoppgavene, opplever jeg at eleven ønsker å bli fortest mulig ferdig. Generelt har Jens vist seg å mestre svært godt sjangre som bygger på fagskriving, som argumenterende tekster og artikler. Eleven har en tilsynelatende god rettskriving og viser at han mestrer bruk av både dobbel konsonant og bruken av og/å. Eleven har produsert lite tekst, men benyttet seg av «skjulestrategier» som å velge stor skrift for å nå kriteriet om en side med tekst. Videre forestiller den første teksten en oppbygging som vitner om spørsmål og svar - på lik linje med Olav sin tekst. Elevens andre tekst har en strukturell oppbygging som vitner om misforståelse av sjanger. Dette er en av flere element som er med på å underbygge elevens utfordring med tekstopbygging. Eleven har også utfordringer med å bygge opp og utforme komplekse og varierte setninger.

Videre følger Jens' første tekst:

Vennskap

1 <<Du er gøy å være med>> sier venn

2 <<Du scoret et bra mål i dag>> sier morfar

3 <<Kan du sende meg juicen sier>> sier lillesøster

4 **Hvordan er man en god venn?**

5 For å være en god venn må du støtte, ha det gøy

6 sammen, være snill og besøke vennen din når han

7 eller hun ikke har det så bra.

8 **Hvilke venner er best?**

9 Venner jeg synes er best er de vennene du konkurrerer

10 og lekesloss med, men vennen din må jo også støtte,

11 trøste og bry seg. Jeg liker også venner som du gjør

12 de gøyeste tingene med, som å dra på hytter, ferier,

13 badeland og turer.

14 **Hvordan får man venner?**

15 Det er egentlig ikke et ordentlig svar til spørsmålet

16 men det er viktig og finne en venn som liker det

17 samme som deg og er en god person. Men det

18 viktigste er at dere bryr dere om hverandre.

19 Jaja det jeg vil komme fram til er at venner er **VELDIG**

20 viktig.

21 Ta vare på venner.

Figur 15: Jens' første tekst

Refleksjonsbegrepet:

I denne delen skal det første forskningsspørsmålet aktualiseres, og Jens sin bruk av refleksjonsbegrepet analyseres.

Analysekategori 1. Refleksjon som ytring:

Eleven har benyttet seg av refleksjon som ytring ved hjelp av åpne spørsmål (4, 8, 14), men teksten setter også ulike perspektiv på egenskaper en venn burde ha opp mot hverandre (9-11).

Analysekategori 2. Kommunikasjon:

Det er benyttet en tydelig personlig posisjoningsstrategi i teksten der eleven beskriver mye sine egne følelser og meninger. Samtidig er han opptatt av å uttrykke egne verdier og meninger knyttet til vennskap (9-10)

Analysekategori 3. Teksttyper:

Elevteksten er lite preget av refleksjon, men mye konstatering. De åpne spørsmålene følges som regel av et konkret svar (Eksempelvis 8 og 9). Teksten kan virke til å ha som mål å argumentere for å overbevise, fremfor å skape refleksjon. I linje 10-11 ser vi dette gjennom bruken av «jo» i en overtalende kontekst. Videre viser linje 15-16 en konstatering hvor eleven kommer til en konstatering om hva som er viktig når man skal få venner. Gjennomgående for teksten er at eleven ønsker å finne svar på spørsmålene han har formulert. Dette ser vi tydelig i siste avsnitt der eleven eksplisitt beskriver at han «ikke har et ordentlig svar til spørsmålet» (15).

Gradering:

I Jens' første tekst om vennskap finner vi spor av refleksjon 10 ganger. Vi finner tre reflekterende spørsmål (4, 8, 14) og 6 reflekterende dialoger (5, 6, 7, 9, 10, 12) hvor eleven setter perspektiv opp mot hverandre. Kommunikasjonen vitner om en innsikt i elevens tanker og er dermed også å regne som et reflekterende trekk. Tekstens helhet er preget av konstatering fremfor refleksjon. Refleksjon preger derfor teksten i *liten* grad.

Bruken av skriverammen:

Analysekategori 1. Struktur og oppbygging:

Eleven har som nevnt strukturert teksten med tre avsnitt i hoveddelen. Avsnittene er tydelig markert ved hjelp av underoverskrifter som er uthevet. Innholdet i avsnittene samsvarer ikke på spørsmålene i innledningen – også et kriterie for rammen. Spørsmål er i stor grad det som skaper avsnittsmarkeringene i denne teksten (4, 8, 14).

Analysekategori 2. Startsspørsmål:

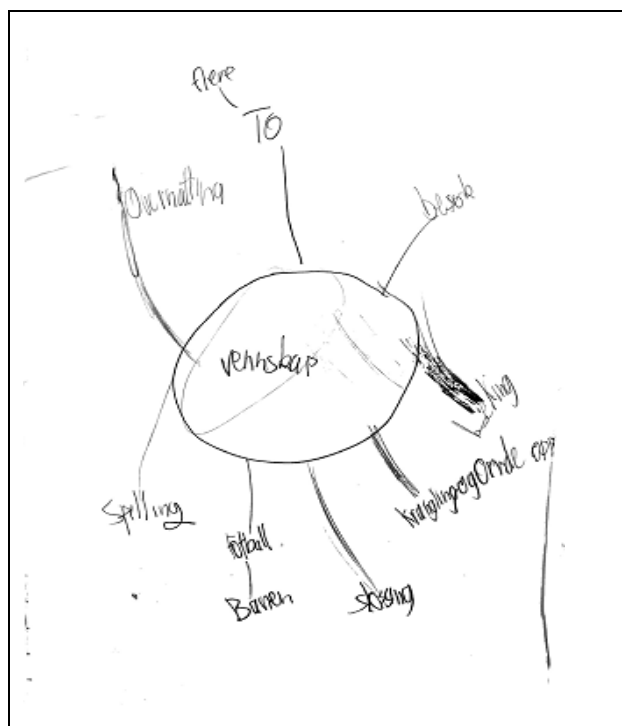
Som nevnt i analysekategori 1, har eleven benyttet seg av tre startspørsmål, eller utsagn, i innledningen som skriverammen etterspør (1, 2 3). Videre i teksten har de ingen betydning for oppbyggingen og strukturen av oppgaven som rammen også ønsker. I analysekategori 5 blir dette utdypet nærmere da dette elementet ved teksten kan overlapse to kategorier.

Analysekategori 4. Uttrykk av elevens egen mening i avslutningen:

Avslutningen bærer preg av at eleven ønsker å fremme egne meninger, som skriverammen etterspør. Her beskriver eleven eksplisitt at det han ønsker å komme frem til er at å ta vare på venner er veldig viktig. (19-20)

Analysekategori 5. Trekk fra andre element i undervisningen som preger elevteksten:

I elevens tankekart ser vi noen element som er gjenkjennbare fra elevteksten: *Besøk og Slossing* (I teksten: *lekesloss*). *Overnatting, to – flere, spilling, fotball, banen og krangling og onde* er derimot kun tekstlig formatert i tankekartet.



Elevtekstens innledning bærer tydelig preg av modellteksten som elevene har fått utdelt i forbindelse med undervisningen. Eleven benytter seg av samme innledningsutformingen ved bruk av tre spørsmål, tilnærmet like modelltekstens. Innholdet er ikke moderert mot tematikken for Jens' egen tekst, og spørsmålenes irrelevans er med på å miste sin funksjon i den nærmest direkte overføringen (1-3).

Gradering:

Elevteksten faller innenfor grad 3 når det kommer til å integrere rammen. Innledningen er preget av skriverammens etterspørsel da han skriver ned tre utsagn, men ikke spørsmål. I teksten derimot, har eleven formulert tre spørsmål som han bruker som overskrift for hvert avsnitt. Eleven har dermed integrert femavsnittsmetoden, benyttet seg av utsagn og gitt uttrykk for egen mening i avslutningen.

4.2.2 Tekst 2

Videre blir Jens sin andre tekst om julen illustrert:

Julen

1 Julen er gaver, pinnekjøtt, julebrus, julekaker og advent.

2 I denne teksten vil jeg snakke om julen.

3 Noe viktig med julen er maten og gavene, men det aller

4 viktigste er familien og gleden.

5 I julen møtes familier og venner, men noen har ingen og være

6 med.

7 På tross av alt det gøye i julen er det derimot noen som ikke

8 har det så bra i julen.

9 Det er barn som har foreldre som drikker for mye, og noen

10 som ikke har råd til å feire julen.

11 Og de folkene som har råd til og feire jul kan invitere en

12 familie til julemiddagen, eller gi de gaver eller kanskje begge

13 deler.

14 Det er fint og tenke på at det er mange som gjør sånt,

15 samtidig som at mange flere folk kan begynne med det, selv

16 om det kan være litt rart.

17 Noen ganger tenker jeg at julen kunne vært mye bedre enn

18 det den er, visst bare alle tok hensyn.

19 Jeg har kommet fram til at at du må ta hensyn selv til de du

20 ikke kjenner.

Figur 16: Jens' andre tekst

Refleksjonsbegrepet:

Analysekategori 1. Refleksjon som ytring:

Eleven viser til dialog og belyser både de gode og mindre gode sidene en kan oppleve i julen (5-8). Eleven viser også et reflekterende tankespring knyttet til hva man kan gjøre for å bedre julefeiringen for andre (14-18), og teksten er i stor grad preget av komparativer (1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 16, 18). Eleven har ikke benyttet seg av spørsmål som utfordrer leserens tenkemåte i en reflekterende grad i denne teksten.

Analysekategori 2. Kommunikasjon:

Eleven veksler mellom en personlig og allmenn posisjoningsstrategi da han deler egne tanker om julefeiringen, men distanserer seg ved eksempelbruk.

Analysekategori 3. Teksttyper:

Elevens tekst vitner om en tenkeskriving da den gir et muntlig preg. Samtidig er det benyttet argumentasjon (17-18) og konstatering (3-4).

Gradering:

Elevteksten om julen inneholder ingen spørsmål som utfordrer leserens tenkemåte. Videre mestrer eleven godt å reflektere over hvordan julen kan bedres, og benytter seg av komparativer for å få frem dette (1, 3, 5, 5-6, 8, 9, 10, 11-13, 14-16, 17-18). Kommunikasjonen i teksten bygger på konstatering, med innspill av en veksling mellom andres - altså en allmenn posisjonering, og eleven sine tanker gjennom en personlig posisjonering. Dette vil da være en hybrid posisjonering – altså med veksling. Dermed vitner denne elevteksten om både refleksjon, argumentasjon og konstatering. Ettersom refleksjon er å finne 11 ganger i teksten, er refleksjon dermed med på å prege teksten i *noen* grad.

Bruken av skriverammen:

Analysekategori 1. Struktur og oppbygging:

Elevteksten bærer dermed ingen preg av å ha en tydelig struktur inspirert av femavsnittsmetoden. I denne teksten har eleven ikke valgt å strukturere avsnittene med

overskrifter. Teksten er strukturert med ni avsnitt, bestående av hovedsakelig en setning. Innledningen består av to setninger.

Analysekategori 2. Setningsstartere:

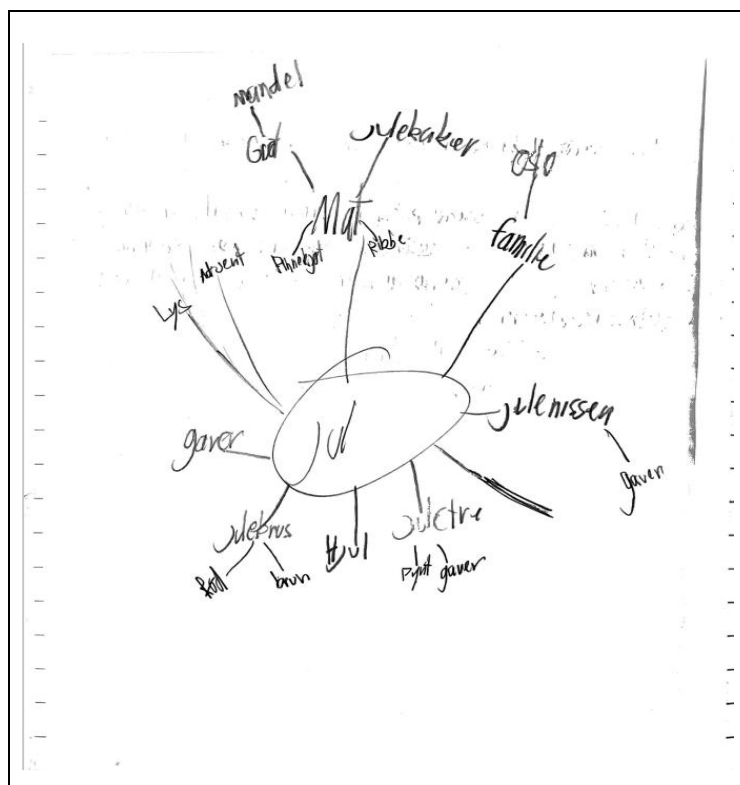
I Jens sin andre tekst om julen kan vi se at han benytter seg av fire direkte setningsstartere (7, 14, 17, 19), men at to andre (7 og 15), *derimot* og *samtidig*, er benyttet midt i en setning. Hvorvidt dette er en modifikasjon av rammen blir diskutert i kapittel 5.

Analysekategori 4. Uttrykk av elevens egen mening i avslutningen:

Teksten har en tydelig avslutning med uttrykk av egen mening. Dette formulerer eleven ved hjelp av setningstarteren «Jeg har kommet fram til..».(19)

Analysekategori 5. Trekk fra andre element i undervisningen som preger elevteksten:

I elevens utarbeiding av tankekart kan en finne noen elementer som vi også ser i elevteksten.



Eleven har blant annet benyttet seg av tematikken rundt *mat* og *gaver*, og trekker frem det som det viktigste med julen i teksten sin. *Familie* blir også tematisert i både tankekartet og elevteksten, men i tankekartet springer Oslo ut fra familiegrenen. Oslo ble ikke aktualisert i Jens' tekst – ei heller *juletre*, *julebrus*, *lys* eller *advent*. Ellers vitner elevens tekst om lite preg

av både modellteksten og materiale ellers fra undervisningen.

Gradering:

Jens sin andre tekst om julen har implementert rammen i grad 2. Eleven har benyttet flere enn tre setningstartere, og uttrykt sin egen mening i avslutningen. Femavsnittsmetoden og den strukturelle bestillingen fra rammen er ikke implementert i teksten.

4.3 Hedda

Hedda er den første eleven i dette utvalget som kategoriseres som en sterk skriver. Eleven uttrykker seg generelt godt ved skriving, og det er i stor grad en trygghet for henne i skolesammenheng at hun mestrer skrivingen. I forbindelse med tekstproduksjon, både ved korte og lengre skriveoppgaver, starter hun skriveprosessen på egenhånd og ber sjeldent om hjelp eller veiledning fra lærer. Videre bruker hun mye skriftlig kommunikasjon ellers - både med lærer og med andre elever. I følgende tekster har Hedda produsert mye tekst og strukturert den godt. Eleven inntar en god skriveposisjon og har en variert språkstil. Eleven mestrer også ortografisk skriving og forskjellen mellom og/å. Samtidig har teksten utfordringer med korrekt bruk av tegn, men det er likevel presentert på en forståelig måte. Eleven har også noen særskrivingsfeil i tekstene.

4.3.1 Tekst 1

Videre følger Heddas første tekst om vennskap i sin helhet, med egne tallmarkeringer, og deretter analysen.

Vennskap

1 Jeg hører ofte folk stille spørsmål som:

2 'Hva er liksom så vanskelig med vennskap?' hører jeg kanskje av noen med mange venner.

3 'Hva er så supert med vennskap?' hører jeg kanskje av noen som synes det er vanskelig å komme overens
4 med andre.

5 Og 'Hva gjør man uten venner?' hører jeg ofte fra lærerne på skolen, når vi har om vennskap.

6 Men jeg har vel egentlig aldri tenkt på det på den måten, men når jeg først gir meg selv litt alene tid, så

7 kan noen av svarene fort høres litt sånn her ut.

8 'Hva er liksom så vanskelig med vennskap' vel, det er egentlig ganske mye som kan være vanskelig. Og

9 jeg vet ikke hvorfor, men jeg føler at det er flere problemer i vennskap mellom jenter enn det er med

10 gutter. Og selv synes ikke jeg det er så enkelt å se problemet med vennskapet, men det er ofte på grunn

11 av rykter, forskjellige meninger, misforståelser, hemmeligheter eller at noe har skjedd.

12 Ikke alle er en god venn, og det er ikke alltid at du legger merke til det, men kanskje foreldrene dine har

13 sagt: hold deg unna de, eller 'jeg vil ikke at du skal være med de lenger'. Og det er ikke for å være slem at

14 de gjør det, men det er for ditt eget beste.

15 Men andre problemer kan også komme fra at du ikke vet hvem du skal si hemmelighetene dine til i en

16 stor vennegjeng, og selv om det som oftest bare er en misforståelse, så kan man bli såret.

17 'Hva er så supert med vennskap?' Det er ikke alle som har det like bra som andre, ikke alle som får

18 venner like enkelt. Men det trenger jo ikke å være sånn, alle skal få hjelp med det de strever med, og om

19 det betyr å få hjelp med å få venner, så får alle hjelpe så godt de kan.

20 Ikke alle burde være venner heller, men det er det ikke alle som ser.

21 Av og til er det småting som skal til for at det blir et dårlig vennskap, mens andre ganger er det store

22 ting. Men er det virkelig et godt vennskap hvis det er så mange problemer? Det fins det mange svar og

23 meningen på, og det er egentlig ganske fint, fordi hvis alle hadde tenkt likt om alt, da hadde det blitt

24 ganske kjedelig tenker jeg.

25 Så vi kan nok si at det er mye bra med vennskap, og at alle fortjener en venn.

26 'Hva gjør man uten venner?' Det kan av og til være vanskelig å svare på, fordi det har så mange svar. Jeg

27 tenker selv at alle trenger en venn, for hvem skal man snakke med når du ikke kan si det til mamma og

28 pappa? Hvem skal støtte deg? Hvem skal hjelpe deg når du virkelig trenger det?

29 Hvis man ikke har venner, så kan man jo alltid si det til familien din, men det er ikke alltid så enkelt å

30 si hva som skjer. Fordi du vet aldri hvordan folk skal reagere, blir de glad, overrasket? Sint eller skuffet?

31 Det kan være skummelt å snakke om problemer, men det er det vi har venner for.

32 Jeg synes at det er fint å være i en stor vennegjeng med mange venner, og kanskje 2-4 bestevenner.

33 For alle trenger jo ikke å være bestevenner, av og til er det fint å ha litt pause fra de du sier alt til, de du

34 stoler på, de du er med på fritiden og skolen. Av og til er det fint å ta en pause fra vennene dine og ha

35 fokus på deg.

Figur 17: Heddas' første tekst

Refleksjonsbegrepet:

Analysekategori 1. Refleksjon som ytring:

I innledningen av Heddass første tekst, finner vi reflekterende spørsmål som viser igjen i første, andre og tredje avsnitt (8, 17, 16). Tredje avsnitt er preget av flere spørsmål (27-28). Hedda aktualiserer så utfordringer og muligheter i vennskap, og setter videre ulike perspektiv opp mot hverandre. Dette ser vi spesielt i første og andre avsnitt der eleven stiller spørsmål knyttet til hva som kan være *vanskelig* i et vennskap (8), og hva som er *supert* i et vennskap (17). Videre evner eleven å se det tematiske med vennskap fra ulike sider og trekker inn både foreldres synspunkt (12), men også forskjellen som kan oppstå i dynamikken mellom jenter og gutter (9) og utfordringen med størrelser på vennegrupper (15).

Analysekategori 2. Kommunikasjon:

Samtidig har eleven benyttet seg av en personlig posisjoneringsstrategi, og både innledning, hoveddel og avslutning er preget av elevens egne tanker som hun uttrykker blant annet med å skrive «tenker» etterfulgt av en referanse til seg selv i ulike former (14 og 24). Posisjoneringen i seg selv er ikke å regne som reflekterende, men med bakgrunn i at vi får innsikt i elevens tanker (jeg-ets) blir dette elementet med på å understreke en reflekterende kommunikasjon i teksten.

Analysekategori 3. Teksttype:

Heddass tekst om vennskap er i stor grad reflekterende da den bygger på undring og tenking rundt temaet vennskap. Eleven viser flere sider av samme sak, både når det kommer til vanskeligheter og gode sider. Samtidig har eleven et ønske om å gi et endelig svar på refleksjonene hun har gjort ved slutten av et avsnitt, og konstaterer til en viss grad (7, 20, 25, 31).

Gradering:

Refleksjon i teksten er absolutt til stede, og vi finner 34 spor av refleksjon i teksten om vennskap. Teksten inneholder 6 reflekterende spørsmål (2, 3, 5, 27, 27-28, 28). Videre er 28 dialogiske utsagn synliggjort (6, 9, 10, 10-11, 11, 11, 11, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 21, 22, 23-24, 29-30, 30, 30,30,30,32, 33, 34). Derfor påvirker refleksjon teksten i *stor grad*.

Bruken av skriverammen:

Analysekategori 1. Struktur og oppbygging:

I Heddas andre tekst har hun tydelig implementert femavsnittsметoden og strukturert teksten med en innledning, tre hoveddeler og en avslutning. Videre er avsnittene tydelig inndelt og systematisk utarbeidet med et spørsmål for hvert avsnitt. Hun har valgt en liten skrifttype og produsert tilsynelatende mye tekst.

Analysekategori 2. Startspørsmål:

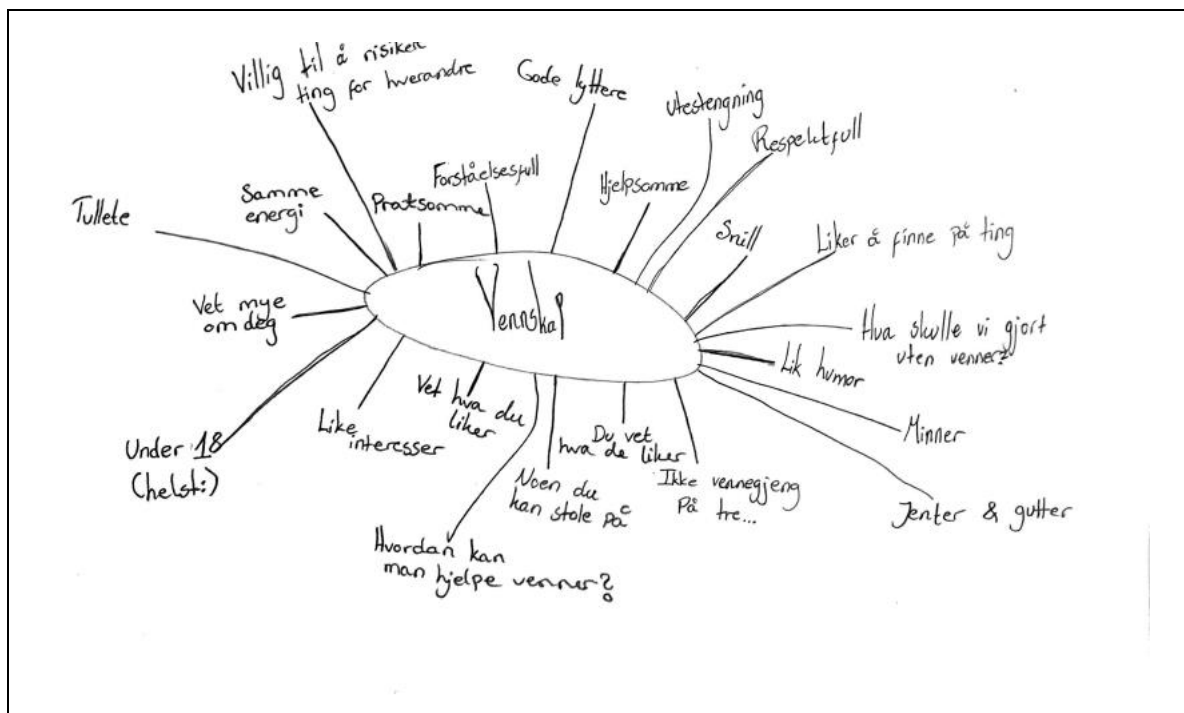
Eleven har benyttet seg av tre startspørsmål i innledningen (2, 3 og 5) som hun følger opp i avsnittene videre i teksten. Disse er, som nevnt, også med på å strukturere og dele inn avsnittene.

Analysekategori 4. Uttrykk av elevens egen mening i avslutningen:

I avslutningen beskriver eleven egen mening knyttet til størrelser på vennegrupper og utdyper hvorfor (32-35).

Analysekategori 5. Trekk fra andre element i undervisningen som preger elevteksten:

Hedda har benyttet seg av tankekart i førskrivingsprosessen.



I elevens tekst finner vi igjen flere av elementene i tankekartet. Blant annet er spørsmålet *Hva skulle vi gjort uten venner?* tydelig gjenkjennbart i tekstens tredje avsnitt selv med en annen formulering (26). Andre element som *vet mye om deg* (11), *gode lyttere* (31) og *gutter og jenter* (9-10) er implementert i teksten som tematikk, derav noen med en modifikasjon.

Gradering:

I Hedda sin første tekst om vennskap kan man si at rammen er integrert i grad 3. Dette fordi hun har brukt tre spørsmål i innledningen som vi tydelig ser igjen i de tre avsnittene og tekstens struktur er absolutt gjenkjennbar og kan relateres til femavsnittsmetoden. Videre bærer avslutningen preg av at eleven ønsker å si sin egen mening, noe skriveramme 1 oppfordrer til.

4.3.2 Tekst 2

Videre blir Hedda sin andre tekst om julen illustrert og analysen følger:

Julen

- 1 Jeg er veldig glad i julen, kanskje er det på grunn av familie tiden, og stemningen, med alle lysene,
- 2 juletreet, og spesielt når det er mørkt ute.
- 3 Noen feirer jul, og noen feirer ikke jul, men uansett, så er jul min favoritt tid på året, fordi det er så mye
- 4 forskjellig å like med jul.

- 5 ‘Hvorfor feirer ikke alle jul?’ vel det er mange grunner til at ikke alle feirer jul.
- 6 Noen får ikke lov til å feire jul, noen mener det er meningsløst, mens andre liker bare ikke jul, og det går
- 7 helt fint, ikke alle er like glad i jul, men hvorfor? Kan det kanskje være fordi de vokste opp i en familie
- 8 som ikke feiret eller ikke likte jul? Eller er det det at de ikke har råd til å kjøpe alle gavene, all maten,
- 9 pynten til juletreet, og alle juledekorasjonene? For vi er jo ganske bortskjemte når vi tenker på det, alle de
- 10 dyre tingene vi får i gave, all den maten, og alle lysene og dekorasjonene, mye eller lite, så koster alt
- 11 penger, og ikke alle har nok til å kjøpe alle disse tingene, og da skjønner jeg litt hvorfor de ikke liker jul.

- 12 ‘Hva er bra med jul?’ for meg er det så mye som er bra med jul, og ikke bare for meg, men for de fleste
- 13 som er glad i jul, så tar det ikke så lang tid før vi får julestemning.
- 14 Det jeg liker mest med jul er kanskje gavene, og å pynte juletreet på lille julaften med familien mens vi
- 15 hører på julemusikk og hele huset lukter himmelsk av julebaksten. Mens vi snakker om julebakst, så
- 16 kan vi alle være enig om at selv om man ikke liker jul, så kan man aldri motstå julebakst. Bare tenk på
- 17 alle de forskjellige kakene man kan lage! Vi har pepperkaker, krumkaker, kakemenn, brune pinner,
- 18 sjakkkruter, og så mye mer, men mine favoritter er nok brune pinner, når de er helt ferske fra ovnen, og
- 19 samme med lussekatter.

20 'Hva skulle vi gjort uten jul?' dette er ikke noe jeg tenker ofte på, siden vi er så heldige og få feire jul i
21 min familie. Men hvis vi tenker på de som ikke feirer jul, hva gjør de egentlig på julaften?
22 Sitter de bare hjemme og kjeder seg? Eller kanskje de synes det er dumt, for det er jo ikke alltid det er
23 deres valg. Men hvem vet, kanskje de noe annet? Eller at de feirer på en annen måte, kanskje de bare har
24 en fest eller et godt måltid, uten at det skal ha noe med jul å gjøre? Jeg har ikke noe svar på alle de
25 spørsmålene, men jeg vet at jeg ikke hadde likt vinteren noe særlig hvis min familie ikke feiret jul, for
26 tenk på all den gode maten, alle gavene, de koselige stundene når vi pynter treet, lager maten, pynter
27 med juledekorasjoner rundt i huset og ute i hagen med masse fine lys. Ja, det er så mye fint med julen at
28 jeg klarer ikke vente! For julen er en av favoritt tingene mine.

29 Men vi trenger jo ikke å tenke på alt dette nå, for jeg er så uendelig glad for at jeg faktisk har sjansen til
30 å feire denne magiske tradisjonen hvert år, og jeg er takknemlig for familien min, og alle de fine
31 stundene vi har hatt, noe som alle burde være glad for, uansett om man feirer jul eller ikke, så burde
32 man være glad og takknemlig for alle de gode minnene man lager på denne tiden av året.
33 Selv om jeg feirer jul, så lurer på hva vi hadde gjort uten den.

Figur 18: Heddas' andre tekst

Refleksjonsbegrepet:

Analysekategori 1. Refleksjon som språklig ytring:

Hedda sin andre tekst om julen vitner om refleksjon som språklig ytring ved at eleven tar for seg tre ulike problemstillinger, og diskuterer ulike perspektiver på disse: *Hvorfor ikke alle feirer jul* (5-10), *Hva som er bra med jul* (12-19) og *Hva vi skulle gjort uten jul* (20-28). Teksten bærer preg av spørsmål som skaper undring, men også indikerer til et svar

Analysekategori 2. Kommunikasjon:

Videre benytter eleven en personlig posisjoningsstrategi og store deler av teksten relaterer hun til sin egen julefeiring (14 og 20). Samtidig egengjør eleven teksten ved å kalle julen *min favoritt tid på året* (3) og uttrykker at det er *en av favoritt tingene mine* (28).

Analysekategori 3. Teksttype:

Eleven har skrevet en tekst med mange spørsmål underveis i teksten som hun svarer på ved et reflekterende innspill, og bruker flittig språklige dempere. Teksten har derfor en lite konstatierende utforming og det er lite bruk av argumentasjon i teksten.

Gradering:

Det blir synliggjort 8 reflekterende spørsmål (5, 7, 12, 20, 21, 22, 23, 24) og 42 dialogiske utsagn (6, 6, 7, 8, 8, 9, 9, 10, 10, 10, 11, 14, 14, 15, 15, 16-17, 17, 17, 17, 17, 18, 18, 18, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 26, 26, 26, 26, 27, 28, 29, 30, 30, 31, 32, 33). Eleven benytter en personlig posisjoneringsstrategi hvor vi får innblikk i elevens tanker. Gjennomgående for teksten er at eleven beveger seg frem og tilbake i ulike perspektiv på julen og diskuterer disse. I Heddass tekst om julen er refleksjonsbegrepet med på å sette preg på teksten i stor grad da vi finner 50 reflekterende trekk i teksten om julen.

Bruk av skriverammen:

Analysekategori 1. Struktur og oppbygging:

I Heddass tekst om julen er femavnittsmetoden tydelig implementert ved innledning, tre avsnitt og avslutning. Eleven har produsert mye tekst og valgt en liten skrifttype.

Analysekategori 2. Setningstartere:

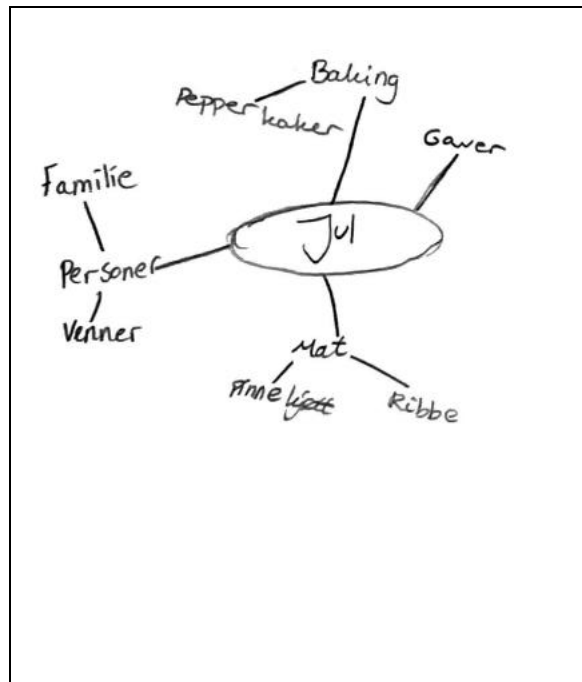
Ingen av startsetningene er å finne i teksten.

Analysekategori 4. Uttrykk av elevens egen mening i avslutningen:

Eleven uttrykker sin egen mening i avslutningen ved å være glad for mulighetene hun har til julefeiring (29-31).

Analysekategori 5. Trekk fra andre element i undervisningen som preger elevteksten:

Innholdet i Heddass tekst er tydelig preget av tankekartet som hun utarbeidet i førskrivingsfasen.



Baking, Familie, Gaver og *Mat* er hovedtrekkene fra tankekartet. Disse finner vi også igjen flere steder i teksten. Både baking og familie får god plass i teksten selv om tankekartet ikke spiller videre på disse elementene. *Venner* er et av elementene fra tankekartet vi ikke finner igjen i elevteksten.

Det er ingen tekstlige spor av at eleven har fått inspirasjon fra modellteksten.

Gradering:

I Hedda sin andre tekst er skriverammen lite dominerende, men bruken vitner om at rammen er integrert av grad 2. Hedda har benyttet seg av femavsnittsmetoden og egen mening i avslutningen, men ingen av setningsstartene er til stede i elevteksten. Samtidig har hun benyttet flere element fra tankekartet.

4.4 Brage

Brage er den andre av elevene i dette utvalget som kategoriseres som en sterk skriver. Fra tidligere av vitner eleven om et ønske å lære, men har ofte utfordringer med å komme i gang med selve skrivingen. Samtidig har han ofte gode og adekvate forslag til tekstens innhold i førskrivingsprosessen. Gjentakende for tidligere skrivehandlinger er et ønske fra eleven om å

vite karaktersetting, og styres godt av presentering av mål for undervisningsøktene. Eleven har produsert tilstrekkelig med tekst og strukturert teksten godt. Samtidig viser eleven at han har god og konsekvent rettskriving. Brage presenterer innholdet på en ryddig måte med variert start av setninger. Tekstene inneholder formelle feil knyttet til tegnsetting og bruken av og/å, men dette er ikke dominerende.

4.4.1 Tekst 1

Videre blir Brages' første tekst om vennskap presentert:

Vennskap

1 "Fikk du lekt med den nye vennen din i dag?", sa pappa

2 Hva gjør en venn for deg?

3 Hva skjer hvis du og vennen din blir uvenner?

4 En venn kan gjøre mye for deg, for eksempel trøste deg når du har det

5 vondt, eller og hjelpe deg med lekser. Men dette kommer helt an på hvor

6 god venn du har. En venn kan bli til en uvenn, hvis du sårer han eller hun.

7 Men hvordan kan du beholde et vennskap lengst mulig? Når det gjelder

8 vennskap handler det om respekt og toleranse. Dersom du klarer og være

9 deg selv rundt vennen og motsatt, betyr det at du har en god venn.

10 Må man være med vennen ofte for og beholde den?

11 Man trenger som oftest ikke være med vennen mye for og beholde den,

12 så lenge du er deg selv. Men hvis du mener at vennen gjør noe galt, skal

13 du ha rett til og si ifra. Dette kan være et tegn på et trygt og godt

14 vennskap, som kan vare lenge. Man kan ikke forvente alt av vennskap for

15 de svinger mye opp og ned. Hvis man krangler med vennen går det som

16 oftest bra til slutt.

17 Hva skjer hvis det ikke går bra til slutt?

18 Hvis du og vennen din krangler og ikke ordner opp, kan det føre til at dere

19 blir uvenner, eller ikke blir venner lengre. Hvis du mister vennen din, kan

20 du prøve og finne deg en ny.

21 Men hva skjer hvis du ikke finner deg en ny?

22 Hvis du ikke finner deg en ny venn, kan du bli litt ensom. Dette kan føre til

23 at du blir sjalu på at andre har venner. Sjalousi kan fremkalle dumme

24 tanker og stygt ordbruk. Det kan også føre til uheldige fysiske handlinger,

25 som at det blir startet en slåsskamp. Det er viktig at alle er raus overfor

26 hverandre, men ekstra mye mot de som ikke har det så bra. Alle trenger

27 en venn.

28 Jeg personlig tror det viktigste innen et vennskap er og ha respekt for
29 hverandre.

Figur 19: Brages' første tekst

Refleksjonsbegrepet:

Analysekategori 1. Refleksjon som språklig ytring:

I Brage sin første tekst om vennskap er spørsmål og en diskusjon rundt spørsmålene dominerende for teksten. Brage diskuterer og reflekterer over vennskapets mange dimensjoner: både uvennskap (17-20), hva som er viktig i et vennskap (10-16) og vennskapets bånd (6-7).

Analysekategori 2. Kommunikasjon:

Tekstens posisjonering er i sin helhet preget av en allmenn kommunikasjon. Dette vises gjennom den generelle distanseringen eleven gjør ved å ikke trekke inn personlige refleksjoner. Derimot, i avslutningen trekker eleven frem sin egen mening gjennom å ytre hva han selv mener er det viktigste i et vennskap. Samtidig gir teksten et inntrykk av at eleven kommuniserer med leseren ved å bruke «du». Dette finner vi spesielt i andre og tredje avsnitt (12 og 18-20).

Analysekategori 3. Teksttype:

Teksten er reflekterende, men har konstaterende innspill. Mer utdypende, har eleven alltid et konkret svar til spørsmålene sine (8-9 og 11-12). Videre vil teksten bære preg av et spørsmål, som eleven ønsker å gi et fullstendig og konkret svar på.

Gradering:

Refleksjon er med på å prege teksten i stor grad da teksten inneholder 15 reflekterende trekk. Vi finner 6 reflekterende spørsmål (2, 3, 7, 10, 17, 21) og 6 dialogiske utsagn (6, 12-13, 18-19, 23-24, 24-25, 28-29). Kommunikasjonen er i hovedsakelig preget av en allmenn kommunikasjon uten innblikk i det allmennes tanker. Teksten er reflekterende, men har konstaterende innspill.

Bruken av skriverammen:

Analysekategori 1. Struktur og oppbygging:

I Brages' første tekst om vennskap er det tydelig at han har blitt inspirert av skriverammens struktur, men med justeringer. Eleven har blant annet lagt til et ekstra avsnitt i hoveddelen, og en avslutning som er forholdsvis tynn, bestående av en setning. Avslutningens innhold og mengde ble begrunnet med mangel på tid ovenfor læreren i undervisningen.

Analysekategori 2. Startspørsmål:

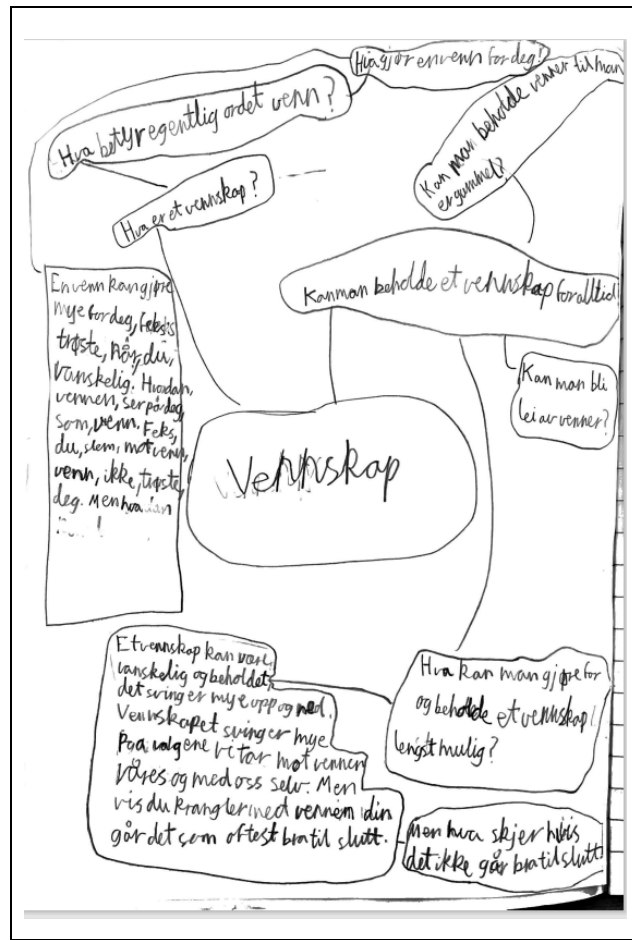
Eleven har benyttet tre startspørsmål i innledningen sin som skriverammen etterspør. Videre bærer teksten preg om at han har fulgt opp disse (1, 2 og 3) på ulike måter. Startsetningene i innledningen finner vi ikke igjen kronologisk i teksten men tematikken blir absolutt tatt opp igjen i de ulike avsnittene. Første startspørsmål (1) blir tematisert i siste avsnitt, med en modifikasjon til spørsmålet (21). Eleven har reflektere videre fra «*Fikk du lekt med den nye vennen din i dag?*», *sa Pappa til Men hva skjer om du ikke finner deg en ny?*. Andre startspørsmål (2) blir tatt opp nærmest med lik ordlyd første avsnitt som i innledningen (4). Tredje og siste startspørsmål (3) finner vi igjen i tredje avsnitt (17-20).

Analysekategori 4. Uttrykk av elevens egen mening i avslutningen:

Eleven har fått frem meningen sin i avslutningen hvor han uttrykker det viktigste for han innen vennskap (28-29).

Analysekategori 5. Trekk fra andre element i undervisningen som preger elevteksten:

Elevens tankekart vitner om å være skrevet med utgangspunkt i vennskap som hovedboble, med utspring til flere spørsmål som eleven kan reflektere rundt.



Elevens første tankeboble bygger på *Hva er et vennskap?* som vi tydelig ser igjen i det første avsnittet i teksten (6). Videre bygger han på *Hva betyr egentlig ordet venn?* som derimot ikke blir representert i elevteksten. Fra dette spørsmålet har eleven en tankeboble knyttet opp mot *Hva gjør en venn for deg?*. Dette blir også tydelig tematisert i første avsnitt (4). Brages tankekart vitner om en nysgjerrighet til utholdenheten av et vennskap. Dette er beskrevet i to ulike tankebobler *Kan man beholde et vennskap for alltid?*, *Kan man beholde venner til man er gammel?* Og *Hva kan man gjøre for å beholde et vennskap lengst mulig?*. Dette finner vi igjen i tekstens andre avsnitt (10-16), uten at spørsmålene er direkte brukt i teksten. Eleven har ikke bare benyttet seg av nøkkelord i tankekartet, men også skrevet setninger. Disse finner vi også igjen i elevteksten, med små modifikasjoner (4 og 17).

Elevteksten er i stor grad preget av modellteksten «Flink». Innledningen består av tre spørsmål, uten videre oppfølging, på samme måte som modellteksten. Videre inneholder Brages tekst om vennskap også fire avsnitt fremfor tre - som skriveramme 1 etterspør.

Gradering: Dette tyder på at rammen er integrert grad 3, men femavsnittsmetoden er implimentert med modifikasjoner. Eleven inkluderer tre startspørsmål i innledningen, og eleven følger til en viss grad opp disse.

4.4.2 Tekst 2

Videre følger Brages andre tekst om julen:

Julen

1 Julen er en høytid for store og små, med masse gaver.

2 Men det er ikke bare det julen handler om - det er også
3 om samhold.

4 Hva er jul? Hva er bra med jul? Hvorfor har noen det
5 dumt i julen? Hva er viktig i julen?

6 Ja, jul er en morsom tid med familie og venner. For meg
7 er det viktig at julen blir bra, med gaver og raushet.

8 Derfor hjelper jeg til med å støvsuge og tørke av bord og
9 slike ting. Men av og til tenker jeg på de som ikke har
10 familie, de må jo også få en bra jul! Hvorfor har noen
11 det dumt i julen?

12 Kan det være en ting folk gruer seg til? De fleste ser på
13 julen som en god ting, men ikke alle. Kan en av
14 grunnene være skilte foreldre? Det må være litt kjipt
15 med skilte foreldre på julaften, sånn at man ikke kan
16 kose seg sammen. En løsning er og ha en jul med
17 pappa og en med mamma, sånn at man får to juler.

18 Kan en annen grunn være at foreldre drikker og ruser
19 seg? Isåfall er det ikke rart at det blir en vanskelig tid
20 for barna. Å oppleve at foreldrene blir annerledes på
21 grunn av rus, må være ganske trist. Kan det være en
22 grunn til at foreldre ruser seg? Kan foreldrene ha
23 opplevd en vanskelig jul de og? Det er ikke sikkert at
24 barna får julestemning når foreldre ikke er den
25 personen som de pleier og være. Det kan jo være litt

26 egoistisk gjort av foreldrene og ruse seg i juletiden,
27 men kan det hende at de/den ikke vet hvordan en
28 ordentlig jul skal feires. Det kan være at de ikke har
29 opplevd en ordentlig jul.

30 Jeg tenker også på de som ikke har råd til julemat
31 engang. De må også få en fin jul! Det går jo an å
32 vippse de som har dårlig med penger, eller hjelpe de
33 på en eller annen måte. Kanskje invitere de inn på
34 julemiddag?

35 Jeg synes at julen handler om samhold og glede for de
36 fleste. Dessverre finnes det også noen som gruer seg
37 til denne høytiden. Alle fortjener en fin juletid, kanskje
38 er det noe vi kan gjøre for å hjelpe dem som ikke har
39 det?

Figur 20: Brages andre tekst

Refleksjonsbegrepet:

Analysekategori 1. Refleksjon som språklig ytring:

I Brage sin andre tekst om julen viser han til refleksjon som språklig ytring ved at han diskuterer rundt utsagnene og spørsmålene gjennom teksten. Eleven ser også ulike årsaker og prøver å finne en forklaring gjennom nettopp refleksjon. (2-4). Spørsmålene som blir stilt i teksten åpner for refleksjon hos leseren, og eleven bygger videre på tankene som oppstår hos eleven.

Analysekategori 2. Kommunikasjon:

Elevteksten er hovedsakelig preget av en allmenn posisjoneringsstrategi, med personlige trekk. Eleven trekker inn egne meninger, og på denne måten får leseren tilgang på elevens personlige tanker og holdninger. Eleven benytter seg også av den personlig posisjeringen som følges av tankespill. *Jeg tenker/tenker jeg* (30, 9) og *Jeg synes* (35) er med på å underbygge dette. Teksten har en allmenn fremtoning da eleven viser til det som i teksten blir oppfattet

som distanserte begrep: «folk»(12), «de» (10, 28).

Analysekategori 3. Teksttype:

Brages tekst om julen er i all hovedsak reflekterende, med noen konstaterende trekk. Eksempel på dette ser vi i avsnittet hvor Brage reflekterer rundt hvorfor folk gruer seg til jul. Eleven stiller først spørsmålet *Kan en av grunnene være skilte foreldre?* (13-14) før han kommer med løsning: *En løsning er og ha en jul med pappa og en med mamma, sånn at man får to juler* (16-17). For sammenligningens skyld, fremstår denne teksten mindre konstaterende enn den første teksten Brage skrev om vennskap da det er benyttet flere ydmyke formuleringer ved bruk av ord som blant annet «kan» (12, 13, 18, 21)

Gradering:

Vi finner totalt 19 reflekterende trekk i Brages tekst om julen, og refleksjon er dermed med på å prege teksten i *stor* grad. 11 reflekterende spørsmål (4, 4, 4-5, 6, 12, 13-14, 18-19, 21-22, 22-23, 33-34, 37-39) og 8 dialogiske utspill (1, 2-3, 9-10, 16-17, 20-21, 23-25, 28-29, 30-31). Kommunikasjonen er preget av en hybrid posisjonering hvor eleven benytter seg av både en allmenn og personlig posisjonering. Teksten er i stor grad reflekterende gjennom spørsmålene eleven stiller underveis.

Bruken av skriverammen:

I denne delen skal det andre forskningsspørsmålet aktualiseres.

Analysekategori 1. Struktur og oppbygging:

Analysen viser at femavsnittsmetoden integrert, bestående av en innledning, tre avsnitt og en avslutning - hvorav det andre avsnittet er (veldig..) langt i forhold til de to andre. Eleven har også produsert en tilstrekkelig mengde med tekst.

Analysekategori 3. Setningsstartere:

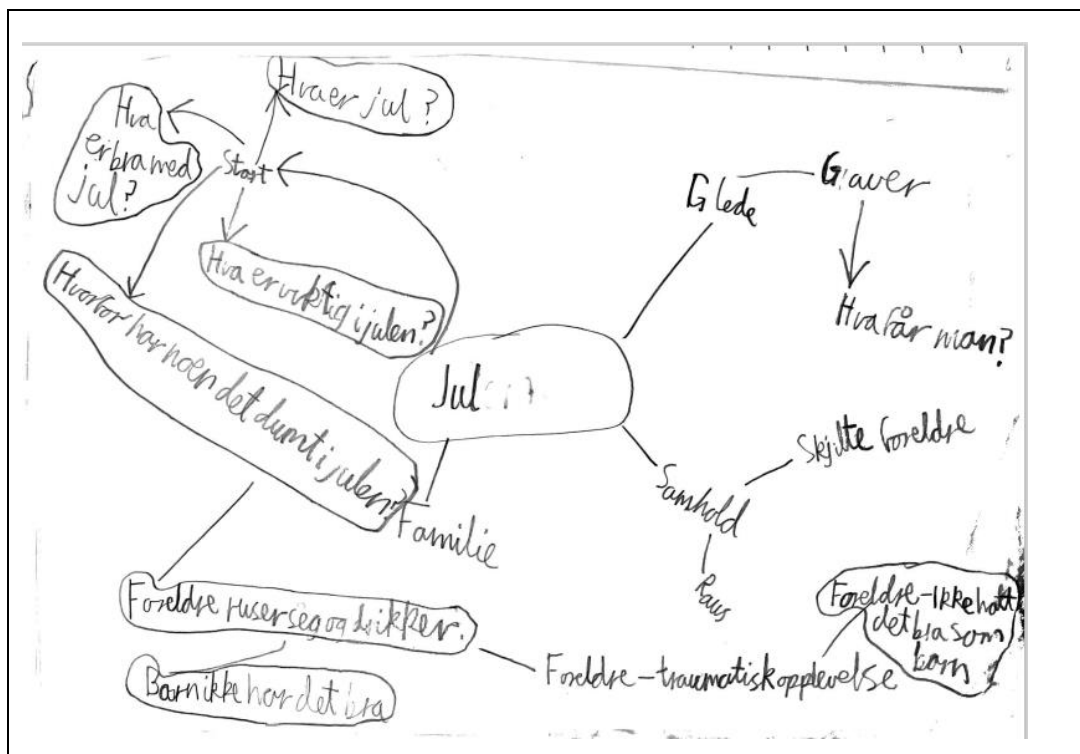
I Brages andre tekst om julen har han brukt en setningsstarter: *Julen er..* Denne finner vi i innledningen (1), og ellers bærer teksten ingen tekstlige preg av å ha benyttet setningsstarterene.

Analysekategori 4. Uttrykk av elevens egen mening i avslutningen:

Eleven sier sin egen mening i avslutningen hvor han uttrykker hva julen handler om for han (35), og videre avslutter med et åpent og reflekterende spørsmål.

Analysekategori 5. Trekk fra andre element i undervisningen som preger elevteksten:

I elevens tankekart finner vi noen element som er gjenkjennbare fra teksten. Eleven har tydelig ønsket å strukturere tekstens innhold allerede i førskrivingsprosessen og har en tankeboble med *Start*, hvor det springer ut *Hva er jul?*, *Hva er bra med jul?*, *Hvorfor har noen det dumt i julen?* og *Hva er viktig i julen?*. Alle disse spørsmålene ser vi igjen i startspørsmålene i tekstens innledning (4 og 5).



Spesielt for denne elevteksten, er at den vitner om inspirasjon fra den første skriverammen som ble utdelt i forbindelse med skrivebestillingen knyttet til vennskap. Eleven har i denne teksten benyttet seg av startspørsmål i innledningen som han følger opp videre i teksten sin. Samtidig kan det tyde på at han har brukt modellteksten i forbindelse med denne skrivebestillingen også.

Gradering:

Eleven har implementert femavsnittsmetoden, benyttet seg av en setningstarter og uttrykker sin egen mening i avslutningen. Teksten faller dermed innenfor både grad 1 og 3, med hovedtrekk av grad 3, hvorav setningstarternes fraværenhet kan knyttes opp mot grad 1, men implementeringen av femavsnittsmetoden og uttrykkingen av elevens egen mening i avslutningen vitner om grad 3.

5.0 DRØFTING AV FUNN

I dette kapitlet blir funnene som er gjort i analysen av de åtte elevtekstene diskutert. I analysen av elevtekstene finnes det noen hovedtrekk som jeg nå skal forsøke oppsummere og drøfte. Disse funnene vil bli presentert og drøftet i to ulike delkapittel: Først refleksjonsbegrepet, så skriverammene. Videre følger en oppsummering, før et siste og avsluttende delkapittel tar for seg god skriveopplæring og forslag til videre forskning.

5.1 Refleksjonsbegrepet

Jeg velger først å aktualisere det første forskningsspørsmålet, som bygger på hvordan reflekterende trekk kommer til syne i elevtekstene. Først vil de tydeligste trekkene bli presentert i en punktvis oppsummering, deretter følger drøftingen:

- Alle elevene benytter seg av refleksjon i tekstene – men av ulik grad.
- Elevene som kategoriseres som svake skrivere benytter seg av en spørsmål-svar utforming av teksten, og har lettere for å skrive en konstaterende tekst fremfor en reflekterende tekst.
- Svake skrivere benytter seg oftere av en allmenn posisjoneringsstrategi.
- Elevene som kategoriseres som sterke skrivere benytter seg av spørsmål, men undrer videre rundt spørsmålet og gir ikke et direkte og konkret svar.
- Sterke skrivere benytter seg oftere av en personlig posisjoneringsstrategi.

Alle elevene benytter seg av refleksjon i tekstene, men på ulik måte og av ulik grad. Elevene som har produsert svake tekster, hvorav Olav og Jens, har i stor grad forstått hva det innebærer å stille reflekterende spørsmål. Samtidig vitner tekstene om at de ønsker et konkret svar på spørsmålene. Dette kan drives av skolens oppbygging og styring, hvor det i flere fag blir «krevd» et endelig svar. Refleksjon kan derfor oppleves som en utfordrende sjanger da læreren, kanskje i motsetning til vanligvis, ikke krever et konkret svar. Samtidig kan det i denne type utforming hos elevene, som vitner om en spørsmål,-og svarmetode, bære preg av tidligere tekster elever har produsert i norskfaget. Både lekser og saktekster har tidligere bestilt en slik utforming. Elevene fører også logg en gang i uken, og måten elevene har

formulert seg i disse oppgavene er lett gjenkjennelige med både spørsmål-svar-utformingen, men også det muntlige preget som teksten har. Her kunne jeg som lærer vært enda tydeligere på de formelle kravene teksten skulle ha, og utformingen og strukturen på oppgaven til Olav og Jens kunne muligens blitt løst på en annen måte. Samtidig vil ikke denne strukturen være en opposisjon til at teksten er å regne som reflekterende. Disse elevene har absolutt benyttet seg av reflekterende trekk i tekstene, men av mindre grad. Dette funnet samsvarer med Dagsland (2015) sin teori om at reflekterende skriveoppgaver ikke nødvendigvis genererer reflekterende elevtekster.

Elevene som har produsert svake elevtekster benytter seg hovedsakelig av en allmenn posisjonering, med innspill av den personlige posisjoneringen. Likevel er den personlige kommunikasjonen, slik det kommer til syne i disse elevtekstene, lite preget av egne erfaringer og eksempel. Den dominerende posisjoneringen - altså den allmenne, i en elevtekst som anses som svak, kan muligens forklares med en distanse eleven ønsker å ha til egen tekst hvor en føler lav mestring. Samtidig er det allmenne mer abstrakt. I KAL-prosjektet retter Evensen og Vagle (2003) kritikk mot at norske elevers skriving er så personlig og ekspressiv. Dette samsvarer i noen grad med funnene i denne studien. De svake elevtekstene har også tendenser til en ufullstendig tenkeskrivingsprosess hvor Olav blant annet skriver «Oi, nå ble det litt mye dumme ting det er ikke det jeg prøver å si», og Jens «Jaja det jeg vil komme fram til er at venner er VELDIG viktig». Dette kan også forklares med dårlig kommunikasjon fra lærer knyttet til de formelle kriteriene tekstene skulle ha, og en forveksling med de tekstlige forventningene fra loggskrivningen som nevnt tidligere.

Videre vitner elevtekstene, produsert av de to elevene som regnes som svake skrivere i denne forskningen, om færre reflekterende trekk enn hos elevtekstene som kategoriseres som sterke. Sett opp mot Skrivehjulets ulike skrivehandlinger, kan de svake skriverene for dette utvalget samsvare med å ha benyttet en overtydende skrivehandling fremfor den reflekterende. Dette bygger ikke nødvendigvis på mangel på tekstlige refleksjonsevner, men en må muligens synliggjøre for elevene i større grad hvordan refleksjon kan brukes, og kanskje helst muntlig. For bruk til disse skriveoppgavene kunne det blitt gjort gjennom en lengre litterær samtale knyttet til modellteksten. Samtidig vitner de svake skrivers andre tekst, om flere reflekterende trekk enn den første teksten. Dette kan forstås som at elevene på et vis har fått bedre tak på hvordan refleksjon kan komme til syne i teksten – enten gjennom

skrivefasene eller gjennom tilbakemelding og revisjon fra lærer, og kan knyttes opp mot Svennevig (2001) sin forståelse om hvorfor ting skjer som det skjer. Videre er det absolutt verdt å presisere at utvalget er lite og kan derfor ikke være generaliserende.

En mulig digresjon – men samtidig en viktig rammefaktor som muligens kan ha hatt en innvirkning på de ferdigproduserte tekstene, er at Olav og Jens sitter sammen på skolen. Det er naturlig å tenke at både i førskrivingsprosessen og i selve skrivingen har elevene blitt inspirert av hverandre. For dette utvalget, ville det kanskje gitt et annet resultat av elevtekstene dersom en av de svake skriverne fikk innspill fra en av de sterke skriverne. Begge elevene velger refleksjon som språklig ytring gjennom reflekterende spørsmål hvor de til en viss grad er med på å gi et konkret svar til spørsmålene.

De sterke skrivere i dette utvalget benytter seg også av refleksjon som spørsmål, men undrer videre rundt disse uten å gi et konkret svar. Dette er med på å skape en mer helhetlig reflekterende tekst, og man kan derfor nytte dette til å underbygge at de sterke skriverne for denne studien mestrer den reflekterende skrivehandlingen i større grad enn de svake skriverne. KAL-studiens funn (Evensen og Vagle, 2003) trekker frem at fortellende sjangrer er mye mer foretrukne enn andre sjangre. Dette samsvarer også med videre funn i samme studie om at jenter ofte skriver mer om nære relasjoner, mens gutter ofte foretrekker eksistensielle spørsmål eller livsfaserelatert problematikk (Evensen og Vagle, 2003, s.16). Heddas' tekster har i stor grad en fortellende form tett knyttet opp mot egne relasjoner til venner og i familien, og Brage skriver om skilsmisseproblematikk i julen. Selv om utvalget i denne studien er lite, kan det gjøres overføringer knyttet funnene i KAL-studien.

Felles for elevtekstene skrevet av de sterke skriverne i utvalget er at det i større grad blir benyttet en personlig posisjoningsstrategi. Dette kan knyttes tett opp mot Solheim og Matre (2014) sin forståelse av at reflekterende tekster i hovedsakelig omhandler personlig posisjoneringer. I elevtekstene i dette utvalget er det i stor grad jeg-et som er hoveddeltageren, og den som utfører prosessene. En av prosessene er ofte «å tro», eller «å tenke». Denne delen av analysen samsvarer også med funnene i studien gjort av Andrea Cornelia Falkenhaus (2013, s.43-47). Tekstene gir leseren et innblikk i jeg-ets sfære og indre tanker, samt bruker eksempler fra eget liv. Av samme årsak som svake skrivere velger den allmenne posisjoneringen, kan det tenkes til at sterke skrivere har lettere for å «slippe

mottakeren inn» i tankene sine for en sjanger og aktivitet de mestrer. Samtidig blir det benyttet en allmenn posisjoningsstrategi hos Brage, en av de sterke skriverne, i ene teksten. Dette kan forklares med tematikken for oppgaven, og at vennskap kan, for mange i denne alderen, være vanskelig å uttrykke fra en personlig vinkel.

Generelt vitner reflekterende skriving om å være en utfordrende teksttype. Det krever mye av elevens indre tanker og følelser – uavhengig av posisjonen en velger. Ved å lese elevens tekster får en tilgang til elevens holdninger, meninger og indre. Dette kan for noen elever trolig oppleves vanskelig, og spesielt dersom relasjonen mellom lærer og elev er utfordrende. Et didaktisk grep i forbindelse med reflekterende skriving kan derfor være å be eleven tre inn i en annen rolle, eller tilegne eleven en annen identitet i selve skrivebestillingen.

Elevtekstene har argumenterende trekk, men ingen av de fire tekstene vitner om en gjennomgående argumenterende tekst. Samtidig kan dette forklares med tematikken som skriveoppgaven etterspør. Generelt viser resultatet for oppgaven seg også å være svært avhengig av tema, og det må være både aldersadekvat og noe som opptar elevene for at elevene skal mestre refleksjonsprosessen. At tekstene viser seg å være lite argumenterende, kan forklares med at det potensielt kan falle mer naturlig å fremme argumentasjon hvor det er krav om en form for tematisk, og teoretisk kunnskap – og uten den underliggende forståelse om at «de fleste» har kunnskap til den.

Videre er det tydelig at reflekterende skriving, med gode produkter, tar tid. Dette ble synlig for meg som lærer i undervisningen, men også da jeg trakk ut som forsker i analyseprosessen. Selv om elevene viser at de forstår refleksjonsbegrepet, noe både samtaler i undervisningen og tekstene vitner om, må de få tid til å prosessere tankene om til tekst. En faktor for denne forskningen vil derfor være at elevene muligens fikk for kort tid til skrivingen. Ved videre arbeid med reflekterende skriving, ser jeg derfor potensiale for tekster med høyere kvalitet ved å gi elevene bedre tid til både førskrivingsprosessen og selve tekstutformingen.

5.2 Skriverammen

Videre vil det andre forskningsspørsmålet knyttet til bruken av skriverammen aktualiseres, og først vil jeg forsøke oppsummere funnene, før drøftingen følger:

- Elevene som kan kategoriseres som svake skrivere har integrert skriverammen av en mer betydelig grad i tekstene enn de som kategoriseres som sterke skrivere.
- Elevene som kan kategoriseres som sterke skrivere kan ha fått inspirasjon fra rammen, men utarbeidet en egen struktur.
- Setningstartere er benyttet i større grad hos svake skrivere, men må tilpasses ordforråd og vokabular.
- Femavsnittsmetoden har vært implementert i større grad i tekstene til de sterke enn hos de svake skriverne.
- Startsspørsmål som hjelpeverktøy er nyttegjørt i alle elevtekstene, men på ulike måter og med modifikasjoner.

En utfordring med analysen for rammen er at den gjenspeiler en rigiditet ved innledning, tre avsnitt og avslutning. En kaller det en modifikasjon dersom det er skrevet flere avsnitt. Å ikke følge rammen, vil i denne forskningen, kategoriseres som et fravik fra rammen. For videre arbeid burde ikke en kategoriseres som en svakere elevtekst på bakgrunn av et ønske for å skrive mer – men at dette heller er en svakhet ved analysen. Samtidig etterspør den ene skriverammen knyttet til setningsstartere en personlig posisjonering og kan dermed være med på prege graderingen av reflekterende trekk. Det ville vært misvisende å kalle det en reflekterende ramme ettersom det er flere trekk ved rammen som vitner om det motsatte. Derimot, kan man konkludere med at det er en skriveramme med reflekterende trekk.

Funnene i studien viser at svake skrivere har integrert rammen av en mer betydelig grad enn elevene som kategoriseres som sterke skrivere – og dette spesielt gjeldende for delen av rammen som etterspør bruken av setningstartere. Her vil Lewis og Wray (2002) sin teori om at rammene fungerer best for elever på middels eller lavere nivå gi overføringsverdi og samsvar med denne studien. Funnene kan også knyttes tett opp mot Langseth (2008) sin forståelse, og kan ha vært med på å støtte skrivevegreren Olav i skriveprosessen. De sterke skriverne har i større grad fått inspirasjon til rammen, men utarbeidet og modellert en egen

struktur. Olsen (2015) er dermed med på å gi en dypere forståelse til dette funnet, da hennes studie peker på at sterke skrivere ikke liker å følge en oppskrift.

Femavsnittsmetoden som ramme er noe de fleste elevene behersker, uavhengig av nivå. Dette samsvarer med konklusjonen fra KAL-prosjektet hvor elever ser ut til å mestre grunnmønstre for tekstlig innramming (Evensen og Vagle, 2003, s.23). Samtidig vitner en av elevtekstene om fullstendig fravær fra denne metoden. Rorschach (2004) sin forståelse av at skriverammer genererer like elevtekster er dermed ikke gjeldende for resultatet i denne studien. Likevel kunne det vært tydeligere presisert under den formative vurderingen, og lærer kunne forklart hvilket uttrykk teksten gir ved denne strukturen fremfor for eksempel femavsnittsmetoden. En utfordring med studien er også et ønske om at elevene skulle selv få velge om de ønsket å bruke rammen, selv om det er bruken av rammen som blir etterspurt i selve oppgaven. Det er derfor ikke en svakhet at eleven har valgt å strukturere oppgaven slik, men for videre arbeid er det viktig at en tydeliggjør og modellerer hva som kjennetegnes som en god struktur ovenfor eleven.

Tankekart viser seg, for elevene som både mestrer og har utfordring med skriving, å være et godt verktøy i førskrivingsfasen. I elevtekstene finner vi stort sett flere element fra tankekartene som kan gjenspeile hverandre. Godt utarbeidet tankekart, og elever som har brukt mye tid på tankekartene, viser seg å produsere en tydeligere struktur for oppgaven hvorav hvert avsnitt tar for seg ulike element ved tankekartet. I den grad modellteksten blir tydelig gjenkjennelig i elevtekstene, har den i noen tilfeller mistet sin funksjon. Jens, som har produsert to svake elevtekster, har i sin tekst om vennskap brukt modelltekstens innledning og spørsmål med en nærmest direkte overføring til sin egen tekst. Dette kan være en av utfordringene med å bruke modelltekster i undervisningen da elevene følger en «mal» og elevens potensielt egen utforming blir fraværende eller overskygget.

Generelt vitner bruken om skriverammer at det må tydeligere eksemplifiseres ovenfor elevene og arbeides nøye med før skriveprosessen starter. For denne forskningen var det en tydelig tendens at elevene ønsket å starte skriveprosessen forttest mulig, uten å benytte verktøyene (rammer, modelltekst, tankekart). Læreren måtte derfor veilede elevene underveis og ved gjentatte anledninger, og gjennom hele skriveprosessen forklare nytteverdien av verktøyene. En forklaring på dette kan være at det tross alt er den ferdige

teksten som blir vurdert, eller målt. Dette kan igjen knyttes opp til dagens skolesystem, hvorav en får endelige kommentarer, eller karakterer på høyere nivå, som skal beskrive omferdighetene til eleven.

Videre følger litt om skriveoppgavene generelt. I vurderingen av elevtekster vil skriveoppgavene alltid være en faktor som man må se tekstene i lys av (Otnes, 2015, s.23). Begge skriveoppgavene inviterer elevene til skrivning innenfor en bestemt skrivehandling, med krav om emne. Likevel uttrykker ikke oppgavebeskrivelsen eksplisitt hvem som skal være mottaker. Formålet med skrivningen er dermed ikke kommunisert tilstrekkelig til elevene. Dette vitner også et av hovedfunnene i SKRIV-prosjektet om (Smidt, 2010). Sett i lys av et funksjonelt syn på skrivning, vil formålet med skrivningen ha en avgjørende rolle for tekstens form, og for hvordan innholdet blir presentert. Oppgavetekstene legger heller ingen føringer om hvilken sjanger det skal skrives i (eksempelvis dagboktekst eller brev). Disse oppgavetekstene kunne vært tydeligere på formålet med skrivningen. Skrivetrekanten burde derfor hatt en mer sentral rolle i utformingen av skrivebestillingene. Ved en konkretisering av mottakere for tekstene, kunne det muligens ha generert helt andre tekster. Et mer detaljert krav til innhold og at oppgaveteksten hadde tilbydd et mer rigid innhold, kunne potensielt ført til en høyere kvalitet på tekstene, uten at dette ville vært en selvfølge.

En annen faktor med skriveoppgaven som kan ha påvirket elevteksternes utforming, er den usynlige mottakeren. Ingen av oppgavetekstene har en eksplisitt mottaker. Dette er en variabel som kan påvirke hvordan man uttrykker seg, og Brisk (2011, s.46) påpeker utfordringen ved å skape en relasjon til mottaker når mottaker ikke er fremhevet i oppgaveteksten. Samtidig, i skrivebestillingen til den overbevisende skrivehandlingen, ligger det implisitt i formålet med teksten at mottakeren er «den dømmende». Sett i lys av de relativt åpne oppgavetekstene «Skriv en reflekterende tekst om vennskap» og «Skriv en reflekterende tekst om julen», kan eleven selv danne bildet av hvem mottakeren skal være. I disse elevtekstene, kan det tolkes som at elevene har valgt læreren i norskfaget som «dommeren».

Samtidig vil en viktig faktor, og muligens en svakhet, i denne analysen være tilbakemeldingene som elevene fikk fra lærer mellom første og andre tekstproduksjon. Disse kan ha vært med på å både veilede, men også forvirre elevene knyttet til refleksjonsbegrepet og forventningene til bruken av rammen.

6.0 AVSLUTTENDE ORD OG KONKLUSJON

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få større innsikt i hvordan et utvalg elever på 7. trinn griper fatt i refleksjonsbegrepet i skriveoppgaver, og benytter seg av skriverammer. Oppgaven ble i stor grad todelt, men ga utspring fra samme rot: nemlig skriveopplæringen. Avslutningsvis vil jeg forsøke å oppsummere funnene mine ut i fra drøftingen, og konkludere i henhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Videre vil jeg også komme med litt selvertet og konstruktiv metodekritikk, samt forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering

For å sammenfatte og forsøke å konkludere, vil jeg gjenta problemstillingen og forskningsspørsmålene mine:

Hvordan bruker et utvalg elever på 7.trinn skriverammer i arbeid med reflekterende skriving?

- 1. Hvordan kommer reflekterende trekk til syne i elevtekstene?*
- 2. Hvordan har elevene brukt skriverammene?*

Elevene ser ut til å ha forstått hva refleksjon dreier seg om, men grepet fatt i det på ulike måter. Reflekterende trekk blir i stor grad synliggjort gjennom reflekterende spørsmål som de følger opp i teksten i mer eller mindre grad. Elevene i dette utvalget som har produsert svake tekster benytter seg av flere konstaterende trekk ved den reflekterende skrivingen enn de elevene som har produsert de sterke elevtekstene. Likevel er konstaterende trekk synlige i alle elevtekstene. De reflekterende trekkene kommer lettere til syne, eller er tilstedeværende i en høyere grad hvor elevene posisjonerer seg personlig. Å skrive en ren reflekterende tekst oppleves som utfordrende for alle elevene, uavhengig av ferdighetsnivå. Samtidig vitner de sterke elevtekstene om flere reflekterende trekk enn de svake, og vi kan dermed konkludere med at reflekterende tekster er en vanskelig sjanger å mestre – og kanskje spesielt for elevene med utfordringer med skrivingen.

I denne studien har de svake skriverne hatt bedre støtte i skriverammene enn de sterke. Sterke skrivere har fått inspirasjon men utarbeidet en egen struktur. Femavsnittsmetoden er lettere å gripe fatt i for de sterke enn de svake elevene i dette utvalget. De svake elevene har derimot benyttet seg av flere setningsstartere. I de sterke elevtekstene finner vi også startspørsmål, men med modifikasjoner. Sammenfattet kan vi derfor si at reflekterende skriving er utfordrende sjanger, og skriverammer har stort potensiale dersom det modelleres i en tilstrekkelig grad for elevene.

God skriveopplæring er dermed ikke opplagt. Samtidig kan funnene for denne studien vitne om at en må skrive mye for å lære å skrive godt. Dette burde derfor være det fremtredende målet for å skape gode skrivere. Å skrive på tvers av fag vil kunne vektlegge skriving som en inngang til å forstå og gjøre seg kjent med faget på. Skriving burde derfor benyttes som et redskap for læring, kunnskapsutvikling og refleksjon. Å forme skrivesituasjoner hvor elevene kan slå av sensureringsmekanismen og heller la tankene strømme fritt i dokumentet eller på papiret, for å utvikle kunnskap. Å skrive på fagets premisser vil også kunne føre til skriveopplæringen tar mer tid i skolen. Samtidig som at elevene burde bruke skriving som en redskap for å lære, må også den eksplisitte opplæringen i *hvordan* de kan skrive finne sted.

6.2 Metodekritikk og forslag til videre forskning

I drøfting av funnene ble jeg stadig introdusert for element jeg skulle visst mer om før jeg utformet både skriveoppgavene og skriverammene. Det hadde eksempelvis vært nyttig å hatt mer kunnskap og reflektert selv rundt skriveoppgavens formål, og poengtert dette tydeligere for elevene. Samtidig ville det vært nyttig å formulert skriverammer som var enda tettere knyttet opp mot sjangeren reflekterende skriving. På denne måten kunne analysen vært mer rettet mot skriverammer *for* reflekterende skriving.

Videre kunne jeg fått en dypere innsikt i elevenes tanker knyttet til refleksjonsbegrepet og muligens fått en bredere forståelse for hvordan refleksjonsbegrepet blir oppfattet hos elevene før tekstproduksjonen startet ved å benytte lengre tid i førskrivingsfasen. På denne måten kunne jeg og kollegaen brukt tid på å modellere og gjøre oss kjent med hvordan elevene oppfatter refleksjon. Bedre modelleringstid kunne også vært nyttig i fremlegget av skriverammene, tross at elevene har benyttet disse tidligere. Samtidig hadde det vært

interessant å intervjuet elevene, men omfanget på oppgaven og tiden til rådighet ble for knapp om jeg i tillegg til elevtekstanalysen skulle gjennomført intervju. Dessuten måtte studien fått en annen innfallsvinkel. Samtidig var jeg klar på at jeg ønsket å se på elevtekstene, og hva som blir tydeliggjort gjennom skriftlig ytring. Den luksusen med å kunne sette av og skape tid til å dypdykke i åtte elevtekster tilhører sjeldenhetene i læreryrket.

Samtidig ville det kanskje vært mer ideelt om elevene bare hadde hatt en, og ikke to, skriveoppgaver å konsentrere seg om. På denne måten kunne de fått bedre tid til skriving, og læreren kunne brukt mer tid på den teoretiske delen og modellert bruken av rammen bedre. På den andre siden mener jeg det er viktig å forberede elevene ved dette alderssteget på en «tidspresset» skrivesituasjon.

Avslutningsvis sitter jeg igjen med svært nyttig innsikt i skrivedidaktikken rundt reflekterende skriving og arbeid med skriverammer. Denne kunnskapen kan jeg ta med meg i arbeid på alle alderstrinn i skolen. Uavhengig av hvor veien fører videre, vil innsikten jeg har tilegnet meg gjennom denne studien være nyttig når jeg selv skal ut i skolen å praktisere god skriveopplæring.

LITTERATUR:

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.

Berge, K.L. (2005). Tekstkultur og tekstkvalitet. I Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (Red.) 11-190. *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo Universitetsforlaget.

Breivega, K.M.R. & Myklebust, H. (2020). Refleksjonsloggar i KRLE-faget. Ein studie av reflekterande skiving på niande steget. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1).

Brisk, M. E. (2011). *Learning to Write in the Second Language: K-5*. Hentet 28.04.2022 fra: Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning Routledge: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203836507.ch3>.

Dagsland, S (2015) *Om relasjonen skrivehandling-skriveoppgave-elevtekst. Utfordringer ved antatt reflekterende elevtekster*. I H. Otnes, *Å invitere elever til skiving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. (s. 201-219). Bergen: Fagbokforlaget.

Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skiving i norsk og matematikk* [Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2494191>

Dilthey, W. & Jameson, F. (1972). The Rise of Hermeneutics. *New literary history*, 3(2), 229-244.

Evensen, L. S., & Vagle, W. (2003). Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig. *KAL-prosjektet. Sammendragsrapport*.

Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, Folkvord, I. & Aasen, A.J (Red). *Rammer for skiving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. 13-31

Grüthers, R. (2011). *Refleksjon i blogg. En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi*. Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet, Trondheim. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu->

xmlui/bitstream/handle/11250/244000/412695_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Falkenhaus, A. (2013). *En kasusstudie av en reflekterende tekst: Prototypiske trekk ved den reflekterende skrivehandlingen*. Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.

Flyum, K.H. & Hertzberg, F. (2011) *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Håland, A. (2010). Lesing av modelltekstar gir skriverammer. I Smidt, J., I. Folkvold & AJ Aasen (Red.), *Rammer for skriving*, 107-124.

Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I L. Christensen & J. B. R. (Red.), *Educational Research: Qualitative, Quantitative, and Mixed Approaches* (s.277–316). Sage.

Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene. Humanistiske forskningstraditioner*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.

Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2015). Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, 2013 (2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/fem-prinsipper-for-god-skriveopplaring/>.

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Norsk - veiledning til læreplan*.

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.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/#>.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.

Langseth, I. (2008). Bruk av skriverammer som læringsstrategi i digitale omgivelser i engelsk. *Språk-og Språkundervisning*, 4.

Lewis, M. & Wray, D. (2002). *Writing Frames: scaffolding children's non-fiction writing in a range of genres*. Exeter Extending Literacy project. Reset. National Centre for Language and Literacy. The University of Reading.

Marti, K.T (2013). *Posisjonering i elevtekster: En tekstanalyse av kommunikasjon i fire reflekterende tekster* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Myran, I.H (2016). Lavt presterende elevers opplevelse av skriving. *Viden om Literacy*. (19), 39-45.

Norsk Senter for Forskningsdata (u.å). *Barnehage- og skoleforskning*. Hentet 27.12.2021 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?msclid=ab4bd7f8c79011ec9d770ddbd71ae474>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?msclid=ef288f14c79011eca8bb60c7956cdec1>

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

Nynorsksenteret (u.å). *Skriverammer*. Hentet 08.10.2021 <https://nynorsksenteret.no/ungdomsskule/skriving/skriverammer>

Otnes, H. (2015). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes, *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. (s. 243- 258).

Bergen: Fagbokforlaget.

Olsen, L. N (2015). *Skriveramme som støtte for ungdomsskoleelevers skrivning av tekstanalyse i norskfaget*. [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.

Pianko, S. (1979). *Reflection: A Critical Component of the Composing Process*. *Collage Compositon and Communication*, 30(3), 175-278.

Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk

Ramselien, S. (2019) *Skriveramma – fra et elevperspektiv. En kvalitativ studie om elevers opplevelse av skriverammer i skriveprosessen av norskfaglige*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Riese, H. (2016). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design, aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. I Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (Red.) *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger i profesjonell utvikling i utdanningfeltet* (s.36-55).

Rorschach, E. (2004). The Five-Paragraph Theme Redux. *The Quarterly*, 26(1), 16-25

Skar, G.B.U. & Aasen, A.J. (2018). Å måle skrivning som grunnleggende ferdigheter. *Acta Didactica*, 4/2018 <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/a-male-skriving-som-grunnleggende-ferdighet/>

Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* Avhandling for ph.d.-graden. Det utdanningsvitskaplege fakultetet, Universitetet i Oslo

Skrivesenteret. (2013). *Skrivehjulet*. Hentet 12.03.2022 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>

Skrivesenteret. (2021). *Skriverammer*. Hentet 07.04.2022 fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/skriverammer/>

Skrivesenteret (u.å). *Normprosjektet*. Skrivesenteret. Hentet 31.03.2022 fra <https://skrivesenteret.no/prosjekt/normprosjektet/>

Smidt, J. (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utsyn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Smidt, J. (2013). *Ti teser om skrijving i alle fag*. Hentet 03.04.2022

<https://skrivesenteret.no/materiale/ti-teser-om-skriving-i-alle-fag/>

Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrijving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læring*, 15, 76- 90.

Språkplan (u.å). *Skrivestrategier og skriveprosesser*. Språkplan. Læringsløp Drammen – Å lykkes i hele læringsløpet! Hentet 31.03.2022 fra <http://sprakplan.no/skrivestrategier-og-skriveprosesser/>

Svennevig, J. (2001) *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjon og diskursanalyse* (1.utg). Cappelen Damm AS

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.) Fagbokforlaget.

Thorsen, A.T. (2016). *Kjell Lars Berge og skrivehjulet*. Universitetet i Oslo. Hentet 14.april 2022 <https://www.uio.no/for-ansatte/enhetssider/hf/aktuelt/saker/2016/host-2016/impact-kiell-lars-berge-og-skrivehjulet.html>

Thygesen, R. & Fasting, R. (2007). Skriveferdighet som nasjonal prøve. Vitner resultatene om et forsømt felt i skolen?. I Hoel, T. L. & Matre, S. (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrijving i arbeidsliv og skole* (s. 292-306). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Tjønneland, E. (2020, 17.april). Generalisering. I *Store norske leksikon*. Hentet 04.03.2022 fra <https://snl.no/generalisering>

Universitetet i Oslo (2017, 22.juni). *KAL: Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig – prosjekt og korpus*. Universitetet i Oslo.

<https://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/kal/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 04.02.22 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i Norsk (NOR01-06)*. Hentet 02.01.22 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Yancey, K. B. (1998). *Reflection in the Writing Classroom*. University Press of Colorado.

Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.

Øgreid, A. K (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. Klasse elevers tekstskaing i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1), Art. 3, 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.2608>

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

VEDLEGG

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Skriverammer for reflekterende skriving i norskopplæringen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på skriving i norskfaget på mellomtrinnet. I dette skrivet får du som elev og dine foresatte informasjon om målene for prosjektet og hva din deltagelse vil innebære.

Formål

Formålet er å finne ut mer om hvordan skriverammer blir nyttegjort for reflekterende skriving på mellomtrinnet og hvilken skrivekompetanse og holdninger elevene viser. I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* trekkes reflekterende skriving frem som det øverste nivået en elev kan komme på i skriving på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17-20). Likevel er begrepet uklart, og det er derfor interessant å se nærmere på hvordan elevene oppfatter og responderer på nettopp reflekterende skriving – samt holdningene og nyttegjøringen av skriverammer/skrivestøtte.

Dette er en forskningsoppgave knyttet til en masteroppgave ved Høgskulen på Vestlandet. Bakgrunnen for oppgaven er å nytte funnene i undervisning og videre i lærerprofesjonen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du og din klasse er i målgruppen for dette forskningsprosjektet. Det er imidlertid helt frivillig for deg om du ønsker å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gir tillatelse til at tekster du skriver i norskfaget, blir analysert og brukt som en del av materialet som innhentes. Skrivningen vil være skriveoppgaver du uansett skal gjøre som en del av undervisningen i faget. Det vil være to oppgaver knyttet til å skrive reflekterende rundt en gitt tematikk, samt et fokusgruppeintervju. Tekstene vil bli anonymisert i forskningsprosjektet, men læreren din/ansvarlig for prosjektet vil vite hvilke tekster som er skrevet av en og samme elev for å kunne registrere og sammenligne materialet. Intervjuet vil bli tatt opp via lyd. Samtidig er det ønskelig å presisere at det er mulig å gi samtykke til bare deler av det som blir spurt om.

Som foresatt kan du også få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Dersom du ikke ønsker å delta, får du tilbud om et alternativt opplegg i undervisningen.

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.

Ved Høgskulen på Vestlandet er det veileder Kjersti Maria Rongen Breivega og student Julie Arlene Sjøstad som har tilgang på materialet.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en bokstavkode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Det vil likevel bli gitt opplysninger som at dette er forskning på egen praksis fra studenten sin side, og det vil da være mulig å fastslå hvor forskningen har funnet sted – både skole og trinn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai 2022. Elevtekstene og lydopptaket vil da bli destruert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Kjersti Maria Rongen Breivega, krbr@hvl.no; tlf. 55 58 55 18

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kjersti Maria Rongen Breivega

Julie Arlene Sjøstad

(Veileder)

(Forsker/Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skriverammer for reflekterende skrijving i norskopplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i innsamling av elevtekster i norskfaget
- Å delta i intervju

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

15.05.2022

(Signert av eleven som er prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatt for eleven, dato)

Vedlegg 2: Planleggings skjema uke 1

NÅR	HVA + MATERIALE	HVORDAN/ARBEIDSMETODER
1. time (Mandag) Lekse til tirsdag	<ul style="list-style-type: none"> • Introduksjonsøkt for reflekterende skrivning (PP 1) • Gjennomgang av <i>eksempeltekst</i> • Formulere fem spørsmål man kan reflektere over. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lærerstyrt PP • Høytlesning fra lærer/gjennomgang i plenum • Skrive i lekseboken.
2. time (Tirsdag)	<ul style="list-style-type: none"> • Introdusere tema (f. eks vennskap?) (PP 2) • Tankekart • Sette inn refleksjon i <i>skjema</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lærerstyrt PP • Individuell elevaktivitet
3. time (Onsdag)	<ul style="list-style-type: none"> • Skriveøkt (PP 3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuell skriveøkt i tildelt oppgave på classroom

Vedlegg 3: Planleggings skjema uke 2

NÅR	HVA + MATERIALE	HVORDAN/ARBEIDSMETODER
1. time (Mandag) Lekse til tirsdag	<ul style="list-style-type: none"> • Adventsamling • Skrive ferdig teksten om vennskap og lage julekort (PP 1 + pappark og figurer til utklipp) • «Kunsten å ikke kaste mat» 	<ul style="list-style-type: none"> • Lærerstyrt oppstart • Individuelt arbeid videre med tekst • Lese og svare på spørsmålene i lekseboken.
2. time (Tirsdag)	<ul style="list-style-type: none"> • Introdusere tema «julen» (PP 2, <i>lærertips til tankekart, hvite ark, ark med setningsstartere</i>) • Tankekart 	<ul style="list-style-type: none"> • Lærerstyrt PP (Snakke med læringsvenn, skrive på tavlen) • Individuell elevaktivitet
3. time (Onsdag)	<ul style="list-style-type: none"> • Skriveøkt (PP 3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuell skriveøkt i tildelt oppgave på classroom

Vedlegg 4: Skriveramme 1

Tittel: Finn en passende tittel til teksten din
Innledning: Bruk eksempelteksten som utgangspunkt. Skriv gjerne ned tre spørsmål eller utsagn som du kan reflektere rundt. Du kan også skrive ned tanker rundt temaet slik at det kommer tydelig frem hva teksten din handler om.
Avsnitt en: Reflekter rundt det første spørsmålet ditt / det første utsagnet ditt. Husk å få frem alt du tenker om det. Skriv ned eksempel slik som i eksempelteksten. Lag gjerne flere spørsmål. Vurder flere sider av saken.
Avsnitt to: Reflekter rundt det andre spørsmålet ditt / det andre utsagnet ditt.
Avsnitt tre: Reflekter rundt det tredje spørsmålet ditt / den andre utsegna di.
Avslutning: Skriv en avslutning. Du kan gjerne si din egen mening, oppfordre til noe eller stille et åpent spørsmål. Se eksempelteksten for å få ideer.
Signatur:

Vedlegg 5: Skriveramme 2

Tittel	
Innledning	Julen er.. I denne teksten vil jeg..
Avsnitt 1	Det viktigste med julen er.. På tross av.. Imidlertid.. Derimot..
Avsnitt 2	Det er fint å tenke på at.. Samtidig.. Videre.. Selv om..
Avsnitt 3	Noen ganger tenker jeg..
Avslutning	Avslutningsvis vil jeg si.. Jeg har kommet frem til at..
Signatur	

Flink

«Nå må du være flink og rydde rommet ditt», sier mamma. «Vær flink på skolen i dag», sier pappa. «Du var flink til å sende pasninger denne kampen», sier treneren.

Ja, jeg er ganske flink til mye, jeg. Det er viktig for meg at alle syns jeg er flink. Derfor jobber jeg hardt for å bli det. Jeg rydder og vasker, jeg følger med og gjør leksene mine, og jeg prøver å se meg rundt på banen før jeg kaster. Av og til kaster jeg til og med til de jeg vet ikke klarer å ta imot. De må jo også få være med! Men hva betyr det egentlig å være flink?

Er man flink når man får til absolutt alt? Det kan jo hende jeg ikke må anstrenge meg så mye for å få det til. Jeg er jo ganske ryddig av natur. Ikke har jeg så mye småting som kan flyte rundt og lage kaos lenger, heller. Det er ikke ofte det er mye rot å rydde på rommet mitt. Broren min sitt rom derimot ... Den som får ryddet der, er jammen flink!

Hva vil det si å være flink på skolen? Jeg får jo alltid til alle leksene. Jeg syns det er lett. Jeg må aldri streve lenge for å lære meg noe nytt. Hvem er da flinkest - den som får til alt uten å streve, eller den som arbeider hardt og får til litt mer enn før?

På håndballbanen syns jeg selv at jeg er flink. Ikke fordi jeg scorer flest mål eller er den flinkeste på laget - for det er jeg ikke. Men treneren sier at jeg er god på laget, på lagspill, og det er også viktig. Ingen kan vinne en håndballkamp alene, uansett hvor flink man er selv!

Jeg tror at alle kan bli flinkere. Jeg syns at det å være flink handler om å gjøre så godt man kan og å prøve å bli flinkere enn før. Dessuten syns jeg at de voksne ikke burde mase så mye på at vi skal være så flinke hele tiden. Kanskje bør de heller mase litt om at vi skal være snille med hverandre?

Lille meg (12)

Vedlegg 7: Tips til tankekart

Tips tankekart:

- Hvorfor feirer vi jul?
 - Religion
 - Kultur
 - Ferie

- Hva er viktig i julen?
 - Gaver (store, dyre, harde, myke)
 - Tradisjoner (mat, kirke, synge, julemorgen, feiring sammen med noen)
 - Familie
 - Være sammen med de du er glad i
 - God mat
 - Ha fri
 - Slappe av
 - Se julefilmer
 - Tenke på de som ikke har det så godt
 - Gjøre hyggelige ting for andre
 -

- Hva kan ødelegge julefeiringen/være vanskelig i julen?
 - Gaver
 - Rus
 - Krangling
 - Brudd på tradisjoner
 - Skilte foreldre
 - Økonomi
 - Ulike forventninger

Vedlegg 8: Analyseverktøy 1

Refleksjon i teksten	Tekst 1	Tekst 2	Kommentar
<i>Eleven nytter refleksjon i teksten (setter ulike perspektiv opp mot hverandre)</i>			
<i>Eleven benytter en personlig posisjoneringsstrategi</i>			
<i>Eleven benytter en allmenn posisjoneringsstrategi</i>			
<i>Refleksjon preger teksten i liten grad</i>			
<i>Refleksjon preger teksten i noen grad</i>			
<i>Refleksjon preger teksten i stor grad</i>			

Vedlegg 9:Analyseverktøy 2

Bruk av skriveramme	Tekst 1	Tekst 2	Kommentar
<i>Rammen er integrert Grad 1</i>			
<i>Rammen er integrert Grad 2</i>			
<i>Rammen er integrert Grad 3</i>			
<i>Ingen bruk av ramme</i>			

Vedlegg 10: Vurdering av prosjekt, NSD (Norsk senter for forskningsdata)

14.05.2022, 12:04

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Skriverammer i reflekterende skrivning i norskopplæringen](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

487182

Prosjekttittel

Skriverammer i reflekterende skrivning i norskopplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektperiode

06.12.2021 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

12.12.2021

Type

Standard

Kommentar

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 12.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Deltagere i prosjektet er mellom 11 og 13 år. Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte og fra deres foresatte 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 samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløser, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61998615-9d1b-462d-9342-033a6c7019aa>

1/2