

## Forfatterens aksepterte manuskript (postprint)

Skriverammer som stillas: korleis vel elevar på ulike faglege nivå å gjere bruk av skriverammer?

Kjelen, H. A. & Tverbakk, M. L. R.

Publisert i: Norsk pedagogisk tidsskrift  
DOI: 10.18261/issn.1504-2987/2020-04-03

Tilgjengelig online: 14 desember 2020

Sitering:

Kjelen, H. A. & Tverbakk, M. L. R. (2020). Skriverammer som stillas: korleis vel elevar på ulike faglege nivå å gjere bruk av skriverammer? Norsk pedagogisk tidsskrift, 252: 108815. doi: 10.18261/issn.1504-2987/2020-04-03

Dette er et akseptert manuskript av en artikkel som ble publisert av Universitetsforlaget i Norsk pedagogisk tidsskrift 14/12/2020. Tilgjengelig online: [https://www.idunn.no/file/pdf/67256700/skriverammer\\_som\\_stillas.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/67256700/skriverammer_som_stillas.pdf)

## Skriverammer som stillas

Korleis vel elevar på ulike faglege nivå å gjere bruk av skriverammer?

Scaffolding as writing frames

How do learners at different academic levels choose to make use of writing frames?

Hallvard Andre Kjelen

Førsteamanuensis

Fakultet for lærerutdanning og kulturfag, Nord universitet

[hallvard.kjelen@nord.no](mailto:hallvard.kjelen@nord.no)

May Line Rotvik Tverbakk

Førsteamanuensis

Fakultet for lærerutdanning og kulturfag, Nord universitet

[may.l.tverbakk@nord.no](mailto:may.l.tverbakk@nord.no)

### Samandrag

Bakgrunnen for artikkelen er eit samarbeidsprosjekt mellom forskarar og to ungdomsskulelærarar om korleis skriverammer kan nyttast som verktøy for differensiert skriveopplæring. Artikkelen er basert på 20 elevtekstanalysar. Elevane gjorde i nokre tilfelle ulik bruk av skriverammene. Skriverammene er ofte synlege i tekstar skrivne av lågtpresterande elevar, men ber preg av manglande makrostruktur. Skriverammene er mindre synlege i tekstar skrivne av høgtpresterande elevar, men tekstane har jamt over betre makrostruktur. Skriverammene åleine ser difor ikkje ut til å utgjere eit tilstrekkeleg stillas for lågtpresterande elevar. Elevtekstar skrivne på grunnlag av særstongne skriverammer, viser liten skilnad mellom høgt- og lågtpresterande elevar.

Nøkkelord: skriveidaktikk, skriverammer, stillasbygging

### Abstract

The background for the article is a collaborative project between researchers and two youth school teachers on how writing frameworks can be used as a tool for differentiated writing education. The article is based on 20 student text analyzes. The pupils in some cases made

different use of the writing frames. The writing frames are often visible in texts written by low-performing students, but these texts are characterized by a lack of macro structure. The writing frameworks are less visible in textually written high-performance pupils, but the textures have generally better macro structure. The writing frameworks alone do not, therefore, appear to constitute an adequate scaffold for low-performing students. Student texts written on the basis of particularly narrow writing frames show little difference between high- and low-performing students.

Key Words: Writing instruction, writing frames, scaffolding

## Innleiing

Skriverammer forstår vi som forslag til tekstlege mønster som elevane kan velje å bruke under skriveprosessar (Lewis & Wray, 2002).<sup>1</sup> Skriverammene kan vere ei støtte for å hjelpe elevar til å utforme tekstar i tråd med relevante sjangrar og teksttypar. I nokre samanhengar er skriverammer anbefalt som støtte for elevar som strever med å formulere seg skriftleg (Connelly & Dockrell, 2017, s. 349). Med eit tekstmangfald i kontinuerleg utvikling er det avgjerande at det i alle fag er medvit om korleis reiskap som skriverammer kan nyttast av elevar på ulike nivå.

Ein kompetent skrivar har moglegheit til å ha innflytelse òg utanfor den næraste omgangskrinsen (Evensen, 2010). Skrivning er difor ikkje «noko privat», men inneber tvert om ein kompetanse som skal bidra til å forstå, og til å gjere seg forstått som bidragsytar i det samfunnet ein er ein del av. Skal ein kunne påverke gjennom skrift, må ein beherske kodar for skriftleg formidling på ulike område og nivå – ein kompetanse som både må lærast og utviklast gjennom eksplisitt undervisning. I denne samanhengen kan skriverammer fungere som støtte for elevar på ulike faglege skrivenivå.

Skulen i det prosjektet som ligg føre, hadde valt skrivning som grunnleggjande ferdigheit som fokusområde i Udir-satsinga *Ungdomstrinn i utvikling* (Udir, 2019). Mellom anna har skulen arbeidd med refleksjonsskriving og *skriverammer* som didaktisk verktøy. Studien utforskar

---

<sup>1</sup> Ei *skriveoppgåve* kan ein mellom anna forstå som ein invitasjon eller instruks til skrivning. Ei skriveoppgåve er alltid ei direktiv språkhandling “i den betydning at den kommunikative hensikten er å få mottakeren til å utføre noe. (...) Selv om oppdraget alltid vil være en variant av et direktiv, kan oppgaveteksten også inneholde andre elementer for å ramme inn oppgaven” (Otnes, 2015). Ei skriveramme kan inngå som et slikt element.

samspelet mellom dei utarbeidde skriverammene og elevane sine tekstar ut frå problemstillinga: *Korleis vel elevar på ulike faglege nivå å gjere bruk av skriverammer?*

Når vi undersøker korleis elevane gjer bruk av skriverammer, retter vi fokuset både mot korleis skriverammene er utforma i dei skriveoppgåvene som er gjevne, og mot korleis elevar med ulike føresetnader nyttar skriverammene i utforminga av tekstane. Eit føremål med artikkelen er å drøfte korleis skriverammer kan fungere i ei tilpassa skriveopplæring. Med tilpassa skriveopplæring forstår vi skriveundervisning der læraren på ulike måtar legg til rette for at elevar på ulike nivå skal kunne utvikle seg som skrivjarar. Ei slik tilpassing kan altså mellom anna skje ved å bruke skriverammer som stillas.

Vi gjer først greie for relevante politiske føringar samt studiar som omhandlar skriveoppgåver og skriveundervisning i fag. Deretter drøftar vi teoretiske tilnæringsmåtar, før vi analyserer skriverammene og elevtekstane. Funna blir drøfta særleg med tanke på korleis utforminga av skriverammene er med på å setje elevar med ulike føresetnader inn i relevante og autentiske skrivesituasjonar. Med autentiske skrivesituasjonar meiner vi skrivesituasjonar som har tydeleg føremål og liknar på skrivesituasjonar som er vanlege utanfor skulekonteksten.

### Tidlegare forskning

LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015) føreset skiving i alle skulefag. Ny forskning syner at den didaktiske praksisen kan vere særskilt ulik på vesentlege område, sjølv om ein nyttar dei same pedagogiske ressursane i arbeid med skiving (Kvithyld, 2019). Mange fag har ikkje tradisjon for å gje skriveoppgåver der elevar kan skrive lengre, samanhengande tekstar (Otnes, 2015). Andre studiar viser at elevar helst vel skriveoppgåver der dei kan skrive narrativt, eller ekspressivt, og at dei fleste elevar har større vanskar med å skrive ikkje-narrative tekstar (t.d. Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005).

Ei rekkje studiar syner korleis arbeid med eksplisitt skriveundervisning både kan utvikle lærarar og elevar sin kompetanse med tanke på skriveoppgåver og skrivehandlingar. I samband med prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning* (Normprosjektet, 2012–2016), vart verktøyet *skrivehjulet* utvikla. Skrivehjulet gjev mellom anna ei visualisering av ulike skrivehandlingar. Prosjektlærarane nytta skrivehjulet som utgangspunkt for oppgåvedesign, mellom anna for å sikre at elevane skreiv tekstar med hjelp av dei ulike skrivehandlingane (Solheim & Matre, 2014). Eit funn var at lærarane etter kvart utvikla eit større medvit om føremålet med å gje skriveoppgåver (Otnes, 2015). Eit anna funn var at intervensjonane førte til klåre, positive effektar i elevane si skiving, samanlikna med elevane på kontrollskular (Berge & Skar, 2015). I kva grad

skriverammer spesifikt verka inn på dei positive resultatane, er ikkje undersøkt i Normprosjektet. Fleire studiar peiker på at skriveundervisning der stillas som modelltekstar og skriverammer inngår, kan vere gode verkemiddel i skriveopplæringa (Riley & Reedy, 2005; Warwick, Stephenson, Webster & Bourne, 2003). Bruk av modelltekstar som stillas for skriving er omdiskutert, og det finst studiar som viser at modelltekstar har liten effekt (t.d. Bereiter & Scardmalia, 1984). Andre studiar syner korleis rammene kan gje nokre bestemte føremoner, særleg for skriving i sakprosa- og fagsjangerar. Håland (2013) fann mellom anna at når klassane før eiga skriving arbeidde med skrivemodellar frå spesialiserte modelltekstar frå arbeidslivet, vart språket i elevtekstane i større grad fagspesifikt og systematisk. Øgreid (2016) fann at elevar på ungdomstrinnet i ulik grad nytta skriverammer som støtte. Ho peiker på at det generelt sett er behov for meir forskning på bruk av didaktiske verktøy som skriverammer.

I dei nemnde studiane har ikkje hovudfokuset vore spesifikt på korleis elevar på ulike faglege nivå kan ha nytte av skriverammer på ungdomstrinnet. Vi har derfor freista å fokusere på korleis ulike elevgrupper gjer seg nytte av skriverammene, og om skriverammene kan ha ein utjamnande funksjon ved å hjelpe elevar på ulike faglege nivå til å skrive innanfor faglege skriftkonvensjonar.

### **Teoretiske perspektiv**

Det teoretiske grunnlaget for studien kan relaterast til New Literacy-forskinga og termene *literacy practices* og *literacy events* (Barton & Hamilton, 2000). *Literacy-practices* kan kort seiest å omhandle samanhengen mellom dei aktivitetane som går føre seg under skriving, og som aktivitetane bidreg til å forme (Barton & Hamilton, 2000, s. 7). Praksisfellesskapa utviklar sosiale reglar som kan sjåast på som kulturar for utvikling av skrivekompetanse i eit fellesskap. *Literacy events* er å forstå som aktivitetar der skriving inngår og har ein funksjon (Barton & Hamilton, 2000, s. 8). Termene kan relaterast til omgrepet skrivekultur (Smidt, 2009). Smidt hevdar skrivekulturane må vere dynamiske, i forandring og forbetring, slik at ein utviklar ulike skrivekulturar i ulike fag (Smidt, 2009, s. 72).

Skriveoppgåver er å forstå som verktøy i skriveundervisninga (Otnes, 2015, s. 12). I eksplisitt skriveundervisning må eleven bli medviten om kva skriveoppgåva skal brukast til, og kva som er skriveoppgåva sin funksjon i ein læringsprosess.

Når vi i problemstillinga omtalar skriverammer som stillas, er det fordi vi ser skriverammer som ei form for stillasbygging (*scaffolding*, jf. Wood, Bruner & Ross, 1976) i elevar si utvikling av skrivekompetanse. Skriverammer kan vere meir eller mindre tronge, men vil typisk gje elevane ein struktur som dei kan følgje, til dømes tips om korleis ein tekst kan disponerast. Oppgåveteksten kan i seg sjølv gje rammer for skrivinga. Det kan til dømes vere ved å be elevane skrive i ein bestemt sjanger, men ei meir utførleg skriveramme kan vere med som eit tillegg til oppgåva som elevane kan velje å bruke.

I skriveundervisning ser ein modellering som sentralt, til dømes gjennom arbeid med skriverammer og modelltekstar. Ein modelltekst kan vere ein autentisk tekst eller ein tekst konstruert av læraren som elevar kan bruke som døme i utforminga av sin eigen tekst. Eit vesentleg element i fasar av modellering av skriving i faga, er kva støtte modelleringa gjev den einskilde eleven. Tomlinson diskuterer kva læringsfremjande potensial ulike undervisningsstrategiar kan ha (Tomlinson, 2008). Det er ikkje nødvendigvis undervisningsstrategiane i seg sjølv som er læringsfremjande. Potensialet må utviklast og målrettast i ei tilpassa læringsfremjing. Det er difor naudsynt å merkje seg kompleksiteten som ligg i samspelet mellom skriverammene som vert presenterte (arbeidsmåtene), føremålet med skrivinga og føresetnadene hos den einskilde eleven.

## Design og materiale

Studien har ei kvalitativ, utforskande tilnærming retta mot skriveoppgåver i samfunnsfag, naturfag og norsk på 8. og 10. trinn. Analysen fokuserer på samspelet mellom skriverammer og elevtekster.

Artikkelen er basert på elevtekstar som eit resultat av at lærarane designa oppgåver og skriverammer som vart prøvd ut i klasseromma i dei ulike faga. Elevtekstane er samla inn etter samtykke frå føresette i tråd med gjeldande retningsliner for personvern, og prosjektet er godkjend av NSD. Lærarane kartla elevgruppa ut frå tidlegare skriveprestasjonar slik at vi kunne vere i stand til å seie noko om korleis elevar på ulike faglege nivå gjer bruk av skriverammene. Inndelinga er gjort etter inspirasjon frå Normprosjektet (Otnes, 2015; Solheim & Matre, 2014), etter følgjande femstegs skala: sær låg meistring, låg meistring, meistring på eit forventa nivå, høg meistring og sær høg meistring. I tillegg har vi vald å ta med mellomnivået «lågt til forventa nivå» ettersom lærarane fleire stader sjølv har plassert elevane i ein slik mellomkategori. Det er lærarane sine egne vurderingar av kompetansenivået som ligg til grunn. Andre vurderarar kunne såleis komme til å dele inn

elevane på andre måtar, og dette kan utfordre reliabiliteten i studien. Vi meiner likevel at læraranes inndeling i denne samanhengen gjev tilstrekkeleg grunnlag for å diskutere viktige didaktiske spørsmål innanfor skriveopplæringa. Materialet omfattar elevtekstar, skriverammene og oppgåvetekstane.

### Utval og omfang

Tabell 1 nedanfor gjev eit oversyn over materialet med tanke på korleis det er fordelt mellom trinn, fag, tema for skriveoppgåvene og omfang av elevtekstar:

**Tabell 1. Fag, trinn, tema og omfang**

Trinn	10. trinn (totalt 12 elevar)		8. trinn (totalt 19 elevar)
Fag	Norsk, Skriveoppgåve 1	Samfunnsfag Skriveoppgåve 2	Naturfag Skriveoppgåve 3
Tema for skriveoppgåvene	«Skriv en argumenterende tekst om leksefri skole»	Samhengjande tekst (Informasjonshefte): «Hvorfor er likegyldigheten vår verste fiende?»	Fagtekst «Naturfag og vitenskap»
Antal tekstar	6	6	8

Dei tre oppgåvetypene har vore ein del av det normale faglege arbeidet i klassane. I samband med undersøkinga gjorde lærarane eit grundigare forarbeid med å utvikle oppgåvetekstar og rammer for skrivinga. Dei undersøkte skriveoppgåvene er gjevne etter perioden der forskarane var inne som rettleiarar for kollegiet i samband med den skolebaserte satsinga nemnd over. Lærarane har altså fått ei fagleg innføring, teoretisk og praktisk, for å arbeide med skriverammer, men forskarane har ikkje vore med å designa undervisningsopplegget som undersøkjast.

Skriveoppgåve 1 og 2 er gjevne av same lærar i norsk og samfunnsfag.

### Skriveoppgåver og skriverammer

Skriveoppgåve 1 (norsk, 10. trinn): Elevane vart bedne om å skrive ein argumenterende tekst om leksefri skule. Ei skriveramme med setningsstartarar for argumenterende tekstar var

tilgjengeleg for elevane.<sup>2</sup> I klassen hadde dei i forkant av skrivinga snakka særleg om tekstordnarar som til dømes «for det første», «for det andre» og liknande. Skriveramma gjev forslag både til struktur og forslag til setningsstartarar, men ho er elles generell og legg ingen føringar på innhaldsmoment. Ramma må karakteriserast som relativt open, det vil seie at elevane hadde fleire val i utforminga, sjølv om dei tok skriveramma i bruk.

Skriveoppgåve 2 (samfunnsfag, 10. trinn): Elevane vart bedne om å lage eit informasjonshefte ut frå følgjande tema: «Hvorfor er likegyldigheten vår verste fiende?». Arbeidet skulle resultere i ein samansett tekst. Denne oppgåva hadde ei veldig tydeleg ramme lagt ved, som synte innhaldsmoment for teksten, samt forslag til struktur. Ramma inneheldt veldig mange innhaldsmoment som elevane skulle finne i læreboka. Eit føremål med oppgåva blei difor vel så mykje å sikre at elevane fekk med seg lærestoffet som at dei skulle lage eit informativt og godt designa informasjonshefte.

Skriveoppgåve 3 (naturfag): Elevane vart bedne om å skrive ein fagleg artikkel om naturfag og vitenskap. Teksten skulle vere basert på eit bestemt lærestoff, mellom anna kjenneteikn på vitenskapleg metode og vitenskapshistorie, men òg reglar for lab-vett. Ramma til oppgåva var, trass det breie feltet ho skulle dekke, trong, og gav eleven både forslag til struktur, setningsstartarar og klare forventningar til innhaldsmoment. Oppgåva og ramma var problematiske, og gav ikkje elevane moglegheit til å skrive gode tekstar. Dette kjem vi attende til. Til ein viss grad fekk både oppgåve 2 og oppgåve nr. 3 eit preg av å vere ei tradisjonell prøve.

### Elevar og meistringsnivå

Tabell 2 nedanfor gjer eit oversyn over dei seks elevane frå 10. trinn som vart valde ut med tanke på kjønn, meistringsnivå og språkleg bakgrunn.

**Tabell 2. Kjønn, meistringsnivå og språkleg bakgrunn, norsk og samfunnsfag, 10.trinn**

	Kjønn M: gut F: jente	Vanleg meistringsnivå i skriving
Elev 1	M	Lågt meistringsnivå
Elev 2	F	Høgt meistringsnivå

<sup>2</sup>

[http://www.skriresenteret.no/uploads/files/skriverammer/1\\_Setningsstartere\\_Argumenterende\\_skriving\\_bm.pdf](http://www.skriresenteret.no/uploads/files/skriverammer/1_Setningsstartere_Argumenterende_skriving_bm.pdf)



Elev 3	M	Meistring på forventa nivå
Elev 8	F	Meistring på forventa nivå
Elev 10	F	Meistring på særst høgt nivå
Elev 11	M	Meistring på lågt til forventa nivå

Ei av skriveoppgåvene vart gjeven til ein åttandeklasse i naturfag. Her vart åtte elevar valde ut til undersøkinga. Tabell 3 gjev eit oversyn over kjønn og meistringsnivå for elevane på 8.

trinn:

**Tabell 3. Kjønn, meistringsnivå og språkleg bakgrunn, naturfag 8. trinn**

	Kjønn M: gut F: jente	Vanleg meistringsnivå i skrivning
Elev 13	M	Særst høgt meistringsnivå
Elev 14	M	Lågt meistringsnivå
Elev 17	M	Høgt meistringsnivå
Elev 18	M	Meistring på forventa nivå
Elev 23	M	Lågt meistringsnivå
Elev 24	M	Lågt meistringsnivå
Elev 25	F	Særst høgt meistringsnivå
Elev 29	F	Meistringsnivå som forventa

Totalt sett er det 20 elevtekstar i materialet. Analysane av dei einiskilde tekstane er inspirert av Øgreid (2016), med fokus på om skriveramma er integrert i teksten, er nytta på ein slik måte at ramma er synleg i teksten, om eleven har gått utover ramma eller ikkje nytta ramma i det heile.

## Resultat

### Skriveoppgåve 1, norsk: argumenterande tekst om leksefri skule, 10. trinn

Dei to tekstane skrivne av elevar som vanlegvis presterer lågt (elev 1 og 11), viser store skilnader. Den overordna strukturen i begge tekstane er svak. Teksten til elev 1 viser få spor av skriveramma, og forslaga til setningsstartarar er i liten grad nytta. Elev 11 har derimot fleire døme på setningsstartarar. Eleven brukar mange tekstordnarar som ikkje er direkte henta frå ramma, men er variantar med liknande funksjon: «Et annet viktig argument...», «På den

andre siden...», «Mange mener at...», «Grunnen til det er at...», «I tillegg...», «Derfor...», «Jeg anbefaler at...» osv. Eleven brukar altså mange tekstordnarar, men på ein gjennomgåande tilfeldig måte som i liten grad er med på faktisk å ordne teksten. Eit illustrerande døme er at avsnittet som følgjer innleiinga, startar med «Et annet viktig argument er...» sjølv om det ikkje er nemnt noko første argument. Skriveramma, særleg lærarens instruksjon før skrivinga, er altså veldig synleg i teksten til elev 11, men ramma er ikkje godt integrert i teksten, og har eigentleg ikkje bidrege til å gje teksten ein føremålstenleg struktur.

Dei to tekstane av elevane (elev 3 og 8) som vanlegvis presterer som forventa, syner i særskilt liten grad spor av skriveramma. Nivået på desse tekstane er ikkje opplagt høgare enn for tekstane skrivne av dei lågtpresterande elevane. Teksten til elev 8 er den mest heilskaplege av desse to. Her følgjer argumentasjonen eit tydeleg hovudspor: samanhengen mellom psykisk helse, prestasjonspress og tidsbruk. Innholdsmessig er teksten koherent, men kohesjonen er svakare til dømes i avslutninga:

Det er bedre og ha 30min ekstra på skolen enn lekser eller så må man bare ta litt personelig ansvar for at man kan det man trenger til prøver osv. Dette er grunnen til at jeg er får leksefri skole (elev 8).

Samanhengen mellom dei to setningane er svak. Den siste setninga er truleg meint å vise tilbake på teksten som heilskap. Tekstbindinga er gjennomgåande enkel og parataktisk: «Og så...», «Og hvis...», «Og det...», «Når man...».

I tekstane skrivne av elevar som vanlegvis presterer særskilt høgt (elev 2 og 10), finn vi ganske få spor av setningsstartarar frå skriveramma. Tekstane har likevel ein meir logisk struktur enn dei andre tekstane, med tydeleg innleiing, hovuddel og avslutning. Tekstane har stort sett god kohesjon. Den eine teksten (elev 10) har følgjande struktur: Eleven presenterer først eit vanleg elevstandpunkt i spørsmålet om lekser, deretter nokre moglege negative konsekvensar av dette. Så følgjer ei nyansering av spørsmålet som er basert på aktuell forskning om effekten av lekser og korleis lekser kan tilpassast ulike elevar. Nyanseringa er innleidd av tekstordnaren «på den andre siden». I konklusjonen finst eit spor av skriveramma («Jeg mener at...»), men i ei litt anna form (i ramma: «Jeg mener nå at jeg har...»). I teksten til elev 2 opnar avsnitta med tydelege tekstordnarar. Desse er ikkje henta rett frå ramma: «En annen grunn...», «Et annet viktig argument...», «På den andre siden...» og «Alt i alt...». Desse to elevane held seg

altså ikkje strengt til skriveramma, og hentar ingen setningsstartarar rett frå ho. Dei skriv likevel tekstar med god samanheng og ryddig struktur.

**Skriveoppgåve 2, samfunnsfag: «Hvorfor er likegyldigheten vår verste fiende?», 10. trinn.** Desse tekstane er skrivne av dei same elevane som skreiv skriveoppgåve 1. Elev 1 har her gjort tydeleg bruk av skriveramma i starten av teksten sin, og har mellom anna bruka alle setningsstartarane som er føreslegne for innleiinga. Setningsstartarane står i kursiv:

*Dette heftet handler om likegyldighet. Likegyldighet er å ikke bry seg eller gidder å ha en mening. Det er viktig at alle engasjerer seg i det som skjer i verden.*

Teksten har eit visst informasjonsheftepreg, og eleven har integrert nokre bilete i teksten sin. Teksten i hovuddelen er i all hovudsak avskrift frå læreboka. Eleven har ikkje bruka ramma i særleg grad, og berre nokre få av innhaldsmomenta som skriveramma føreslår, er med. Elev 11 har bruka fleire av innhaldsmomenta i ramma inn i teksten sin (6 av 16), men følgjer ikkje den føreslegne strukturen slavisk. Innhaldsmomenta er særleg henta frå det som er ført opp under «hoveddelen». Dermed blir teksten ikkje ramma inn, og informasjonen som følgjer, er ikkje lett å oppfatte som del av eit heile. Eleven har valt å presentere dei seks temaa under egne underoverskrifter. Det gjev teksten eit visst preg av informasjonshefte, men teksten har ingen integrerte bilete. Ordet «likegyldighet» blir ikkje nemnt i teksten utover det at det er med i den obligatoriske overskrifta, noko som gjer at det blir uklart kva teksten skal kommunisere. Eleven har tydeleg henta konkret informasjon frå læreverket eller nettsider. Særleg kan syntaksen avdekkje at teksten ikkje ber preg av direkte avskrift, som til dømes her:

*FN startet arbeidet for menneskene historie for alvor etter at erklæring ble vedtatt i 1948 (elev 11).*

Store delar av teksten er faktagjengiving, men eit par stader er det elevens vurdering av emna som kjem fram. Eit døme omhandlar respekt:

*Det er veldig viktig at alle menneskene respekterer på hverandre (elev 11).*

Skriveramma inviterer til at elevane skal reflektere rundt omgrepet «likegyldighet». Det har eleven valt å ikkje gjere.

Elev 8 har skrive ein tekst som inngår i ein kommunikasjonsituasjon på ein tydelegare måte. Her er mellom anna tydeleg mottakarmedvit og fleire direkte oppmodingar til lesaren, til dømes i det avsluttande avsnittet:

Så jeg vil avslutte denne informasjonshefte med og si: Plis bry deg, ikke vær likegyldig. Ikke la andre bestemme for deg og ha dine egne tanker og meninger. Stå opp for deg selv og andre (elev 8).

Teksten er i hovudsak argumenterande og appellativ, og brukar fleire konkrete døme til illustrasjonar. Den har ikkje mange overskrifter, men har ein del integrerte bilete og eit dikt. Vidare har den med mange innhaldsmoment og nokre setningsstartarar frå ramma, men har integrert desse slik at ramma ikkje blir veldig synleg i teksten.

Teksten som elev 3 har skrive, er i stor grad rein avskrift av faktastoff frå læreboka. I avslutninga følgjer nokre veldig generelle kommentarar som samanfattar elevens eige syn. Teksten manglar nesten heilt det argumentative og appellative som var så tydeleg til stades hos elev 8.

Tekstane til elevane 2 og 10 er meir omfattande og innhaldsrike enn dei andre. Tekstane er i hovudsak informative, men har òg parti som er meir reflekterande. Avslutninga hos elev 10 er appellativ:

Heldigvis er det mange organisasjoner som jobber for at folk rundt i verden skal ha det bra, men vi har enda en vei å gå, og det må vi ikke glemme (elev 10).

Både elev 2 og 10 har med mange moment frå ramma, men bådø har freista å integrere desse slik at tekstane likevel verkar ganske heilskaplege. Om lag siste halvdel av teksten til elev 2 går med til å diskutere og reflektere omkring dødsstraff. Dette gjev ei skeiv vektlegging i høve til ramma, og eleven går ganske langt bort frå informasjonshefte-sjangeren. Teksten får dermed ein betre samanheng enn dei andre tekstane. Eleven riv seg her noko laus frå oppgåva og ramma, og skriv i staden ein tekst om det spørsmålet som er viktigast for ho å reflektere over på skrivetidspunktet:

Noe som jeg aldri hadde tenkt over før jeg skrev denne teksten er hvordan jeg tenker på dødsstraff (...) (elev 2).

Oppgåva gjekk ut på å lage eit informasjonshefte, men i nokon grad kan ein seie at ramma til oppgåva har komme i vegen. Ramma legg opp til at elevane skal ha med så mange og forskjellige innhaldsmoment, og at elevane skal innom så mange ulike skrivehandlingar, at det ikkje har vore enkelt for elevane å skrive ein samanhengande og heilskapleg tekst. Elev 8 har til ein viss grad lukkast i å skrive ein tekst som kunne inngått i ein reell kommunikasjonsituasjon, medan dei andre tekstane meir eller mindre liknar på dei tekstane ein kan finne i ei kladderbok som elevane brukar til å skrive svar i. Ramma gjev ei oppmoding om å reflektere og om å skrive om kva ein sjølv meiner, spesielt i avslutninga. På den måten bryt ramma med dei sjangerforventningane ein vanlegvis har til eit informasjonshefte, altså at det primært skal informere og eventuelt òg sakleg argumentere og appellere. Slik kan ein seie at ramma oppmodar til fleire skrivehandlingar enn kva som normalt inngår i sjangeren informasjonshefte.

### Skriveoppgåve 3, naturfag: naturfag og vitenskap

Elevtekstane som er skrivne med utgangspunkt i oppgåve 3, er gjennomgåande like. Det vil seie at majoriteten av elevtekstane er utforma på same måte, med same overskrifter i same rekkjefølgje. Skriveramma er konstruert slik at innhaldet startar med overskrift, innleiing, vitenskap, teknologi, osv. Regien er stram, noko som gjer innhaldet i elevtekstane fragmentarisk. Elevane gjengjev informasjon henta frå læreboka, men lite anna. Skilnaden mellom tekstane skrivne av lågtpresterande elevar og høgt og svært høgt presterande elevar er ikkje særleg stor, noko følgjande tekstutdrag kan illustrere:

I denne teksten skal jeg skrive om vitenskap, teknologi, Galileo Galilei, den naturvitenskapelige metoden, lab-vett regler, branntrekanten og kjente personer innen vitenskapen.

Vitenskap:

Vitenskap betyr alt vi vet og alt vi finner ut når vi forsker på noe. Noen eksempler på vitenskap er: når vi fant ut at syre etset bort ting og når vi oppdaget at radioaktive stoffer var farlige for kroppen (elev 13, høg meistring).

Elev 13 som av læraren er karakterisert med høg meistring, har skrive ein knapp tekst som i veldig liten grad skil seg frå teksten som elev 14 (låg meistring) har skrive:

I denne oppgaven skal jeg ta for meg en oppgave om mange forskjellige linjer innen Naturfag som Naturvitenskaplige metoden, Labb vett regler, Branntrekanten, og kjente personer innen naturvitenskap, og vitenskap.

Denne oppgaven handler om Naturvitenskap og forskjellige ting innen naturfag. Nå skal jeg presenter deg Naturfag og vitenskap.

Galileo Galilei var en vitenskapsmann som testet alt han hadde en hypotese om, en dag skulle han teste om hva som gikk fortest ut av en stor kule og en liten kule. Galilei ble født på år (1564-1642) han døde som en kjent vitenskapsmann (elev 14, låg meistring).

Skilnadene handlar først og fremst om stoffmengd og rettskriving. Skriveramma er med andre ord svært tydeleg til stades i alle tekstane. Medan nokre av elevane har ei mellomoverskrift for kvart innhaldsmoment (til dømes elev 23), har andre valt færre eller ingen mellomoverskrifter. Innhaldsmomenta og rekkefølge på momenta skil seg likevel i liten grad frå kvarandre.

### Diskusjon og konklusjon

Følgjande problemstilling dannar utgangspunktet i studien: *Korleis vel elevar på ulike faglege nivå å gjere bruk av skriverammer?* Analysen av elevtekstane skrivne som svar på Skriveoppgåve 1, norsk, viser at skriverammene tydelegast kjem til syne i nokre av tekstane skrivne av elevar som lærarane meiner vanlegvis har eit lågt meistringsnivå. Sånn sett ser det ut som at desse elevane i størst grad gjer bruk av rammene, og dermed òg har mest å hente ved at skriveoppgåvene er knytt til skriverammer. Men dei vanlegvis lågtpresterande elevane klarar, trass i at dei gjer utstrekt bruk av stillaset, i liten grad å skape tekstar som har ein vellukka struktur. Setningsstartarane som er med i rammene, verkar ofte å vere brukt tilfeldig. Skriverammer i seg sjølv ser derfor ikkje ut til å gje tilstrekkeleg støtte for desse elevane. Dei ser nokre gonger ut til å bidra til ein dårleg struktur, til dømes når eleven brukar tekstordnarar og setningsstartarar tilfeldig og planlaust. Samstundes ser det ut som at elevar som vanlegvis presterer som ein kan vente av elevar på trinnet, og som ikkje brukar skriveramma, ender opp med å skrive tekstar som ikkje skil seg nemneverdig frå tekstane som dei lågtpresterande elevane har skrive. I tekstane som elevar som vanlegvis har høgt meistringsnivå har levert, finn vi ein mykje meir selektiv bruk av skriverammene, noko som i dei fleste tilfella har gjeve gode resultat. Denne elevgruppa ser såleis ut til å gjere meir pragmatisk bruk av rammene (jf. Helstad & Hertzberg, 2013). For skriveoppgåve 2 (samfunnsfag), og særleg skriveoppgåve 3

(naturfag), er det færre skilnader i korleis elevane har nytta skriverammene, og skilnadene mellom lågt- og høgtpresterande elevar er ikkje særleg store. Rammene for naturfagteksten og samfunnsfagteksten er så tronge og i så stor grad knytt opp mot informasjonsgjengiving, at elevane ender opp med å gjere det same: skrive av dei same avsnitta frå læreboka, så å seie. På ein måte blir rammene dermed utjamnande; ikkje slik at dei lågtpresterande skriv særleg gode tekstar, men heller slik at dei høgtpresterande lét ramma styre tekstskapinga i så stor grad at dei ikkje får vist kompetansen sin. Dei tydelegaste unntaka her er elev 8 og 2 sine svar på skriveoppgåve 2, som går noko ut over skriveramma og langt på veg er heilskaplege tekstar. Funna kan sjåast i samanheng med undersøkingar av andre grunnleggjande ferdigheiter. Tverbakk (2018) sin studie viser t.d. at lærarar i norskfaget arbeider noko meir eksplisitt med lesing i undervisninga, enn lærarar i naturfag og samfunnsfag. Funna våre kan synast å støtte andre studiar som viser at den fagspesifikke literacypraksisen ser ut til å vere uklår (Fiskarstrand, 2017).

Eit problem med skriveoppgåvene og skriverammene som er utgangspunkt for elevtekstane som her er samla inn, er at dei ikkje i stor nok grad set skrivinga inn i ein autentisk kontekst. Skriveoppgåve 2 og 3 har vidare mykje til felles med ein meir tradisjonell faktaprøve, fordi skriverammene er tronge og gjev lite rom for elevane sine eigne innspel. Fleire av tekstane blir derfor oppramsande, usamanhengande og retningslause. Oppgåvene og rammene lukkast ikkje i å gjere skrivinga viktig og engasjerande nok for elevane. Dei to første oppgåvene er autentiske i den forstand at skriveoppdraga hermar skriving i situasjonar utanfor skulen (lesarbrevet, informasjonsheftet). Skriveoppgåvene inneheld elles ikkje informasjon om føremål ved skrivinga, og set ikkje skrivinga inn i ein konkret (tenkt eller reell) kontekst. Den andre, og særleg den tredje, skriveoppgåva er langt på veg å forstå som ein noko omstrukturert prøve i eit bestemt fagstoff. Det tydelegaste føremålet med desse oppgåvene er kunnskapsgjengjeving. Her ser vi truleg òg ein skilnad mellom faglege literacypraksisar, der naturfaglæraren og samfunnsfaglæraren enno ikkje har lausrive seg frå ei meir tradisjonell form for skriving i desse faga, nemleg oppgåveløysinga og prøven. Læraren har så å seie late lærebokas introduksjonskapittel danne disposisjonen som er gjengjeve i skriveramma. Tekstane elevane blir bedne om å produsere, får såleis uklare sjangertrekk og ein laus tekstleg struktur med mange tematiske sprang. Oppgåva og skriveramma instruerer elevane til å skrive ein tekst som er *skulsk* i den forstand at teksten ikkje ville vore aktuell i nokon annan kontekst. Sjølv om altså faglæraren i samfunnsfag er den same som i norsk, kan det likevel sjå ut til at skriveoppgåve 1 og 2 er forankra i ulike literacypraksisar (Barton & Hamilton, 2000).

Dei faglege vanane, altså at ein ser skrivning i andre fag enn norsk som hovudsakeleg knytt til gjengiving av (*disparate*) innhaldsmoment, ser ut til å vere særskilde sterke (jf. Otnes, 2015). Særleg for skriveoppgåve 2 og 3 verkar det som at faglærarane ikkje i tilstrekkeleg grad har vore medvitne om kva oppgåvene skulle brukast til (Otnes, 2015).

Håland (2013, s. 171) argumenterer for korleis modelltekstar kan fungere som støtte for simulerte læringsbanar, for elevane kan nytte tekstane som rammer i utforsking av si eiga faglege skrivning. Ein kan tenkje seg at skriverammer kan fungere på same måte. Samstundes tyder oppsummeringa av analysane i studien som ligg føre, på at skriverammer i seg sjølv ikkje gjev tilstrekkeleg støtte for lågtpresterande elevar, og at lågtpresterande elevar treng mykje hjelp til å bruke rammene på relevante måtar. Høgtpresterande elevar klarar ofte å skrive samanhengande tekstar trass i for dårleg designa oppgåver og rammer. Vidare ser vi at faglærarane i denne studien har overført tilvande skrivemåtar eller faglege literacypraksisar frå spørsmål–svar-strukturen i lærebokas oppgåver, framfor å sjå skriveoppgåver og skriverammer i ein autentisk samanheng med klåre føremål. Skriveoppgåvene og rammedesignet manglar dermed den naudsynte støtta for å skrive samanhengande og fokuserte fagtekstar. I så måte kan ein seie at det læringsfremjande potensialet som kan liggje i skriverammene som reiskap, ikkje i tilstrekkeleg grad er utvikla (jf. Tomlinson, 2008). Skriverammene vil derfor i varierende grad kunne fungere som støtte for simulerte læringsbanar, jfr. Håland (2013).

Funna som er analysert i den føreliggjande studien, kan ikkje seie noko om korleis rammene vart presenterte av lærarane i undervisningssituasjonen. Vi har heller ikkje snakka med elevane sjølve om erfaringane deira i samband med bruken av skriverammene. Vidare kan vi presisere at ein kan diskutere reliabiliteten av nivåinndelinga som lærarane har gjort. Likevel kan perspektivet i studien gje eit naudsynt bidrag i debatten om utfordringar og moglegheiter i bruk av skriverammar i læringsarbeid for elevar på ulike faglege nivå.



## Litteratur

- Barton, David & Hamilton, Mary. (2000). Literacy Practices. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (red.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (s. 7–15). London: Routledge.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene. (1984). Learning about writing from reading. *Written Communication*, 1(2), s. 163–188. <https://doi.org/10.1177/0741088384001002001>
- Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred, Hertzberg, Frøydis & Wagle, Wenche. (2005). Ungdommers skrivekompetanse (Bind I & II). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, Kjell Lars & Skar, Gustaf. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling* (Rapport 2 fra Normprosjektet). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Connely, Vincent & Dockrell, Julie. (2017). Writing Development and Instruction for Students with Learning Disabilities. I C.A MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of Writing Research* (s. 349–363). New York: Gilford.
- Evensen, Lars Sigfred. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse. I J. Smith, I. Folkvord & A.J. Aasen (red.), *Rammer for skriving* (s. 13–31). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

- Fiskarstrand, Pernille. (2017). *Fagspråk og språkfag – om møtet mellom skrivekulturane i norsk og samfunnsfag for elevar på VG2 yrkesfag*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Helstad, Kristin og Hertzberg, Frøydis. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. I D. Skjelbred og A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Håland, Anne. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Krogh, Thomas. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, Trygve. (2019). Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), s. 58–84.  
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1431>
- Lewis, Maureen, & Wray, David (1997). *Writing frames: Scaffolding children's non-fiction writing in a range of genres*. University of Reading, Reading and Language Information Centre.
- Normprosjektet, 2012–2016 (udatert). *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning*, NTNU. Henta frå:  
<http://norm.skrivesenteret.no/>
- Otnes, Hildegunn. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Riley, Jenny, & Reedy, David. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), s. 29–51.  
<https://doi.org/10.1177/1468798405050593>
- Smidt, Jon. (2009). Overgang. Skrivekulturer på ungdomstrinnet og i videregående skole. I O. K. Haugaløkken, LS Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*, s. 63–73. Oslo: Universitetsforlaget.

- Solheim, Randi, & Matre, Synnøve. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning*, 15, s. 76–88.
- Tomlinson, Peter D. (2008). Psychological theory and The learning promotion potential framework. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), s. 507–526.  
<https://doi.org/10.1348/000709908x318672>
- Tverbakk, May Line Rotvik. (2018). *Læreres lesedidaktiske praksiser. En studie av lesing i norsk, naturfag og samfunnsfag på ungdomstrinnet*. Doktorgradsavhandling, Nord universitet, Bodø.
- Udir (2015). Skriving som grunnleggende ferdighet. Henta fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/>
- Udir (2019). Ungdomstrinn i utvikling. Henta fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Warwick, Paul, Stephenson, Philip, Webster, Jane, & Bourne, Jane (2003). Developing pupils' written expression of procedural understanding through the use of writing frames in science: Findings from a case study approach. *International Journal of Science Education*, 25(2), s. 173–192. <https://doi.org/10.1080/09500690210163251>
- Wood, David, Bruner, Jerome S., & Ross, Gail. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), s. 89–100.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Øgreid, Anne Kristine. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasseelevers tekstsaking i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1), s. 1-19.  
<https://doi.org/10.5617/adno.2608>